

**UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Departamento de Filología**



**APROXIMACIÓN A LA LITERATURA DRAMÁTICA JUVENIL  
ACTUAL: DEFINICIÓN, DETERMINACIÓN DEL CORPUS Y  
ANÁLISIS**

**Autor:**  
**María Isabel Lozano Palacios**

**Director:**  
**Dr. D. Manuel Pérez Jiménez**

**2012**

**Tesis Doctoral**



**María Isabel Lozano Palacios**

**APROXIMACIÓN A LA LITERATURA DRAMÁTICA JUVENIL  
ACTUAL: DEFINICIÓN, DETERMINACIÓN DEL CORPUS Y  
ANÁLISIS**

Tesis Doctoral perteneciente al Programa  
“Teoría, Historia y Práctica del Teatro”  
del Departamento de Filología de la  
Universidad de Alcalá.

Director: Dr. Manuel Pérez Jiménez

**Alcalá de Henares-Madrid-España-2012**



*A mis padres,  
y a José.*



## **Resumen**

Esta investigación sobre obras dramáticas en castellano, editadas en colecciones infantiles y juveniles entre 1982 y 2010, parte del análisis lector con adolescentes para fijar unos criterios de idoneidad y configurar un corpus diferenciado de teatro juvenil. Desde la observación del proceso de lectura dramatizada en el aula de un treinta por ciento del corpus final, se ha sistematizado el registro a través de una plantilla común y un gráfico diseñado específicamente.

Para la caracterización de esta literatura dramática juvenil se revisa previamente la producción dramática anterior a través de la crítica del siglo XX, y se establecen contrastes con el teatro infantil actual relativos a aspectos estructurales, personajes, géneros, comicidad, ideología, temática, plano lingüístico, lenguajes escénicos, características pragmáticas y paratextuales, así como con la novela juvenil con la que comparte el mismo receptor específico, sometiéndola a un estudio comparado exhaustivo con el teatro, a través de la investigación crítica actual de narrativa. Son más de un centenar de obras editadas, destinadas a la lectura y a la puesta en escena por jóvenes, que constituyen el nuevo canon formativo para la mejora de competencia literaria dramática.





## **Abstract**

This research work in dramatics plays written in the Spanish language and published in children's and youth books collections between 1982 and 2010 starts from a reading analysis with teenagers to set up the suitability standards and to form a specific corpus of the Youth Theatre. The dramatic reading process in the classroom of the thirty per cent of the final corpus has been watched. The record has been systematized with a common pattern and a bar graph which was created specifically for it.

To present the characteristics of this Youth Dramatic Literature it was necessary to summarize the earlier product through the literary criticism in the last century. This is contrasted with Children's and Youth's current Theatre from a structural point of view, its characters, genres, humour, ideology, themes, linguistic level, scenic languages, pragmatic aspects as well as with Young Novel that shares the same specific reader. The latter is given a thorough comparative work through present fiction criticism. There are more than one hundred plays, published for reading and performing with teenagers, that consists of the new formative canon to improve dramatic literary competence.



## **AGRADECIMIENTOS**

Del Programa Teoría, Historia y Práctica del Teatro, al profesor y director de esta tesis:

Dr. Manuel Pérez Jiménez

Del Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá, a:

D. Juan Ayuso Felipe

D<sup>a</sup>. Pilar Herrera González

Entre las bibliotecas especializadas consultadas, a:

Fundación Germán Sánchez Ruipérez  
Centro de Documentación Teatral  
Biblioteca Nacional  
Bibliotecas de la Universidad de Alcalá

A los alumnos y profesores de los institutos públicos:

IES Jaime Ferrán Clúa, IES Atenea (Villalbilla), IES Senda Galiana.

A los dramaturgos:

Fernando Almena, Maxi de Diego, Antonio Rodríguez Almodóvar, Joaquín Carbó, José Manuel Ballesteros Pastor, Miguel Pacheco.



## SUMARIO

### I. INTRODUCCIÓN

I.1. Objetivos. Hipótesis inicial.....	23
I.2. Organización de los apartados de esta tesis.....	25
I.3. Estado de la cuestión.....	27
I.4. Método de investigación.....	34

### II. DETERMINACIÓN DEL CORPUS DE LA LITERATURA DRAMÁTICA JUVENIL ACTUAL A TRAVÉS DEL ANÁLISIS LECTOR CON ADOLESCENTES

#### II. 0. Preámbulo

##### II. 0.1 El teatro y los estudios de Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)

II.0.1.1. La Literatura Infantil y Juvenil.....	40
II.0.1.2. Literatura juvenil y lector específico.....	46
II.0.1.3. LIJ, educación literaria y competencia lector.....	54
II.0.1.4. El canon de LIJ y el canon formativo.....	58
II.0.1.5. Precisiones sobre la terminología teatral en LIJ.....	64
II.0.1.6. Características atribuidas al Teatro para la Infancia y la Juventud.....	67
II.0.1.7. La polémica sobre las edades madurativas respecto al teatro.....	74
II.0.1.8. Literatura dramática: obras para leer y representar.....	80

##### II. 0.2. Referentes metodológicos y críticos

II. 0.2.1. Conexiones con la investigación actual en LIJ.....	86
II 0.2.2. Estética de la recepción y LIJ.....	91
II 0.2.3 .Pragmática literaria.....	103

##### II.1. Determinación del corpus de lectura y análisis: criterios generales

II.1.1. Lectura directa.....	109
II.1.2. Teatro actual (1982-2010).....	110
II.1.3. Catálogo general de teatro infantil y juvenil (1982-2010): criterios específicos...	113
II.1.4. Selección de obras para la lectura con adolescentes.....	118

##### II.2. Estrategias e instrumentos de análisis

II.2.1 Procedimiento didáctico: la lectura dramatizada.....	121
II.2.2 Elementos de análisis lector. Elaboración de fichas y gráficos de idoneidad.....	123

### **II.3. Análisis lector con adolescentes del corpus representativo**

II.3.1. <i>La guerra de nunca acabar</i> .....	131
II.3.2. <i>La abuela de Fede y otras historias</i> .....	136
II.3.3. <i>El cisne negro</i> .....	141
II.3.4. <i>¡Esto es Troya!</i> .....	147
II.3.5. <i>Romance de Micomicón y Adhelala</i> .....	151
II.3.6. <i>En nombre de la infanta Carlota</i> .....	155
II.3.7. <i>Érase una vez la revolución</i> .....	159
II.3.8. <i>La dama de los hechizados</i> .....	165
II.3.9. <i>Las sirenas reaburren</i> .....	170
II.3.10. <i>Héroes mitológicos</i> .....	175
II.3.11. <i>La edad de los prodigios</i> .....	179
II.3.12. <i>Los pieles rojas no quieren hacer el indio</i> .....	184
II.3.13. <i>Pin, pan, clown (La guerra de los payasos)</i> .....	188
II.3.14. <i>El viaje de Pedro el afortunado</i> .....	194
II.3.15. <i>La niña que riega las albahacas</i> .....	199
II.3.16. <i>El parlamento de los animales</i> .....	205
II.3.17. <i>Las bodas</i> .....	213
II.3.18. <i>Oveja verde</i> .....	215
II.3.19. <i>El testamento del tío Nacho</i> .....	220
II.3.20. <i>Como reyes</i> .....	223
II.3.21. <i>La última</i> .....	227
II.3.22. <i>Sivisbelum</i> .....	230
II.3.23. <i>Manos arriba</i> .....	235
II.3.24. <i>Don Pablito y el dromedario</i> .....	238
II.3.25. <i>Don Pablito se quiere casar</i> .....	242
II.3.26. <i>Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañán</i> .....	246
II.3.27. <i>Segismundo y compañía</i> .....	250
II.3.28. <i>Haciendo diabluras</i> .....	256
II.3.29. <i>La gran muralla</i> .....	260
II.3.30. <i>Muerte en el barrio</i> .....	264
II.3.31. <i>Knock o El triunfo de la medicina</i> .....	268
II.3.32. <i>El unicornio; El río de las lágrimas</i> .....	272
II.3.33. <i>Jonás, Jonás</i> .....	276
II.3.34. <i>Amarillo Molière</i> .....	281
II.3.35. <i>Un sombrero de paja de Italia</i> .....	285

### **II.4. Conclusiones del análisis lector** 289

### **II.5. Aproximación al corpus del teatro juvenil actual** 297

### **III. EL TEATRO JUVENIL ACTUAL: ANÁLISIS (ESTUDIO COMPARADO CON LA NOVELA JUVENIL)**

#### **III.0. Preámbulo**

**III.0.1. Libros para niños y jóvenes: los clásicos de la LIJ.....**305

**III.0.2. La renovación de la LIJ: eclosión de la novela juvenil en los setenta.....**313

#### **III.0.3. Evolución histórica del teatro para niños y jóvenes**

III.0.3.1. El camino hacia la dignidad literaria..... 320

III.0.3.2. Del teatro realista con mensaje social a la sociedad democrática..... 341

III.0.3.3. El teatro para niños y jóvenes de las últimas décadas..... 360

**III.0.4. Una breve mirada al teatro infantil y juvenil más allá de nuestras fronteras...** 373

#### **III.1. Universos fantásticos y realistas en el teatro juvenil actual**

III.1.1. El género fantástico en la narrativa infantil y juvenil actual..... 381

III.1.2. Fantasía y teatro infantil actual..... 383

III.1.3. Fantasía atenuada en el teatro juvenil actual. Hipotextos mitológicos..... 388

III.1.4. Realismo y simbolismo: dramas juveniles sobre la construcción de la personalidad..... 404

#### **III.2. Los personajes del teatro juvenil actual**

III.2.1. Tipología general de personajes en contraste con la novela juvenil..... 420

III.2.2 Aspectos sociales de los personajes del teatro juvenil..... 437

III.2.3. Los personajes en las adaptaciones *Tell, Una libra de carne y El vergonzoso en palacio*..... 442

#### **III.3. El humor en la literatura dramática juvenil actual**

III 3.1 El humor en la literatura dramática juvenil actual..... 449

III 3.2 El humor en las adaptaciones *Una libra de carne y El vergonzoso en palacio* ... 464

#### **III.4. Los valores de la sociedad actual en la literatura dramática para adolescentes**

III. 4.1 La nueva novela juvenil: aspectos temáticos y formales..... 468

III. 4.2 Afán didáctico en las obras dramáticas infantiles..... 474

III. 4.3 Ideología y teatro para adolescentes..... 479

III. 4.4 Reacentuación en las adaptaciones: *Tell, y Una libra de carne*..... 509

<b>III.5. Técnicas dramáticas en la escritura de teatro para adolescentes. La intriga y el enredo.....</b>	513
 <b>III. 6. Grandes obras y autores. La adaptación dramática para adolescentes</b>	
III. 6.1. Análisis de las adaptaciones actuales.....	527
III. 6.2. Tres modelos de adaptación. Propuesta de reescritura de tres obras clásicas: <i>El vergonzoso en palacio</i> , <i>Tell</i> y <i>Una libra de carne</i>	
III. 6.2.1. Modelo A, <i>reescritura externa: El vergonzoso en palacio</i> .....	552
III. 6.2.2. Modelo B, <i>reescritura interna: Tell</i> .....	559
III. 6.2.3. Modelo C, <i>reescritura libre: Una libra de carne</i> .....	567
 <b>IV. CONCLUSIONES.....</b>	 577
 <b>V. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	 593
 <b>VI. ANEXOS</b>	
<b>VI. 1. Catálogo general de teatro infantil y juvenil (1982-2010).....</b>	603
<b>VI. 2. Cuestionario a autores representativos.....</b>	619
<b>VI. 3. Adaptaciones</b>	
VI.3.1. <i>El vergonzoso en Palacio</i> .....	637
VI.3.2. <i>Una libra de carne</i> .....	659
VI.3.3. <i>Tell</i> .....	679
<b>VI. 4. Documentos gráficos de puesta en escena con adolescentes de las obras del corpus.....</b>	 699



## I INTRODUCCIÓN

### I. 1 Objetivos. Hipótesis inicial

La presente investigación abarca el campo de intersección entre los estudios críticos del teatro contemporáneo español y de literatura infantil y juvenil, que abreviaremos en adelante LIJ.

La investigación en LIJ, en lo que refiere al género teatral, ha dado tradicionalmente prioridad a los aspectos didácticos, centrándose más en el emisor (actor) y menos en el receptor o en las propias obras. Señalaba Aurora Díaz Plaja “la paradoja de que sea el teatro infantil el género mejor y más copiosamente tratado en cuanto a su realidad escénica, como actividad infantil de expresión dramática, pero no ocurre así en lo que se refiere al teatro infantil como obra editada para ser leída o para ser representada sobre su texto” (Mendoza, 1980: 2). Por ello, este estudio, pretende aportar algo más de luz sobre literatura dramática, esto es, las propias obras para niños y jóvenes y no sobre didáctica del teatro, desplazando el objeto de estudio hacia el receptor y los textos.

Por otra parte, la necesidad de focalizar la investigación para ser exhaustivos en lo que respecta a los textos, nos ha desviado del análisis de la representación, por más que el teatro sea la síntesis de ambas dimensiones. No obstante, el interés por las obras dramáticas para jóvenes responde a una demanda desde la comunidad educativa, en especial, de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria. En efecto, la literatura dramática puede ser un recurso didáctico muy eficaz para impartir la materia de Lengua Castellana y Literatura en ESO, además de ser el punto de partida de posibles montajes teatrales con adolescentes. Lo cierto es que también en la formación de profesores se ha dado prioridad a la didáctica del teatro, desarrollando programas y cursos sobre la puesta en escena: dirección, interpretación, escenografía etc. En realidad, aunque existen obras dramáticas actuales creadas específicamente para los adolescentes, apenas encontramos difusión de las mismas en el ámbito escolar. Concurren, asimismo, otros factores derivados del menor desarrollo editorial del género dramático en relación con la novela. Así, aunque la escuela es la principal plataforma de difusión de la LIJ, las recomendaciones de lectura a adolescentes de obras dramáticas no son comparables en volumen con las del género narrativo.

Conviene recordar que la educación literaria, que ha sustituido a la enseñanza de literatura, se basa en la mejora de la competencia literaria, es decir, de las habilidades que permitan disfrutar de la literatura y que se ejercitan a través de la lectura directa de obras. Como vemos, la selección de textos adecuados a la edad del lector ha llevado a la progresiva incorporación de la LIJ a las aulas. Por lo tanto, si la competencia literaria depende del desarrollo de estrategias y habilidades que se ponen en práctica precisamente con las experiencias lectoras de LIJ, su importancia formativa es decisiva. En otras palabras, la formación lectora de los adolescentes en la actualidad apenas se ocupa del teatro, por lo que su competencia es menor que en otros géneros. Esta situación de cierta inferioridad del teatro con respecto al género narrativo, se pone de manifiesto si consultamos el canon de LIJ elaborado por especialistas pues presenta un reducido número de obras dramáticas. Pero existe además, como veremos, un *canon escolar*, instrumento para el desarrollo de la competencia literaria, cuya finalidad es a la vez formativa y lúdica. Nuestro trabajo pretende ampliar o revisar este *canon escolar de teatro*, pues consideramos que es un instrumento para la mejora de la competencia literaria dramática, prácticamente ignorada por los mediadores. Así pues, la tesis que nos ocupa analiza el *teatro para la infancia y la juventud o teatro para niños*, pero se centra en las obras de dramaturgos destinadas a adolescentes, bien para su lectura, bien para su puesta en escena. Nótese que nuestro objeto de estudio concreto es el *teatro para la juventud*, no obstante, empleamos preferiblemente la denominación *teatro juvenil*, que tiene como correlato narrativo el de *novela juvenil*. (Véase apartado II.0.1.5)

El recorrido iniciado por la narrativa, con la creación de la *novela juvenil* actual, debería corresponder con un *teatro juvenil* actual. En efecto, desde la psicopedagogía, la adolescencia es un periodo diferenciado tanto por los cambios en el desarrollo cognitivo (pensamiento formal), como por los cambios sociales y afectivos (moral autónoma, autoconcepto, etc.). Los estudios de LIJ, han reconocido las diferentes edades madurativas establecidas por los especialistas en psicopedagogía y la necesidad de ofrecer libros específicos a los adolescentes. Nos apoyamos, pues, en esta disciplina afín para justificar la existencia de nuestro objeto de estudio, es decir, serán las características madurativas de la etapa adolescente las que nos permitan definir los criterios para la selección del corpus dramático juvenil. Tengamos en cuenta que la LIJ, en general, ha evolucionado desde los años setenta, momento en que se inicia la promoción de la lectura desde el ámbito editorial y educativo, ampliado el corpus a

nuevos destinatarios: los no lectores y los adolescentes. Las narraciones debían adecuarse al desarrollo psicológico del lector de cada periodo y aumentar progresivamente su complejidad formal discursiva. Cambios todos ellos que no son ajenos a la transformación del sistema educativo, que amplía la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Además, al reconocerse la literatura como agente socializador surgen nuevos temas contemporáneos y nuevos subgéneros como la novela negra, la novela histórica o la *psicoliteratura*. Esta tesis tiene por objeto determinar si los cambios que han afectado a la novela juvenil, se corresponden también con cambios en el género teatral. De ser así, la crítica actual sobre teatro juvenil debería enriquecerse con nuevas perspectivas que también tengan en cuenta la edad madurativa del lector, como ocurre con los recientes estudios teóricos sobre novela.

La tesis que presentamos adopta este nuevo enfoque al fragmentar el corpus general del teatro para la infancia y la juventud en dos bloques atendiendo a la edad del lector, para lo que ha sido necesario diseñar unos criterios de diferenciación y someter las obras seleccionadas al análisis lector con adolescentes. El canon escolar de obras dramáticas en Educación Secundaria quedaría fijado, aunque podría ser ampliado con las nuevas publicaciones. Forma parte también de nuestra tarea la difusión de estas obras ya editadas, aunque la tesis amplía sus objetivos al buscar la caracterización global de este teatro y definirlo, de tal forma que pueda servir también como teoría para escritura dramática para adolescentes. Si, por una parte, desde la didáctica de Lengua Castellana y Literatura, aportará nuevos recursos a los docentes para la lectura y puesta en escena con adolescentes de un nuevo repertorio de obras adecuadas, también encontraremos en ella las técnicas de creación de textos para jóvenes, tanto para dramaturgos profesionales como para docentes con este tipo de inquietudes.

## **I. 2 Organización de los apartados de esta tesis**

La tesis que nos ocupa se estructura, además de esta breve Introducción (I), en dos grandes bloques o apartados.

En el primero de ellos nos proponemos determinar las obras que constituyen el teatro juvenil actual. Para ello, comenzamos con un Preámbulo (II.0) en el que revisamos tanto los aspectos fundamentales de la teoría de la literatura infantil y juvenil que nos serán de utilidad para justificar nuestro análisis, como las tendencias

de la crítica y la investigación en LIJ actual que sostienen el método de este estudio. Pasaremos después a describir cómo hemos determinado las obras que constituyen el teatro juvenil a partir de la lectura de un corpus representativo con grupos de adolescentes. Incluimos distintos apartados que establecen los criterios generales que acotan el objeto general del estudio y los específicos del corpus de lectura (II.1); asimismo, explicamos las estrategias didácticas e instrumentos de análisis (II.2); describimos minuciosamente el proceso de lectura de las diferentes obras seleccionadas (II.3) y finalizamos el bloque con las conclusiones sobre la lectura que nos permiten determinar las obras que constituyen a nuestro juicio el teatro actual para adolescentes. (II.4 y II.5)

Una vez determinadas las obras de nuestro objeto de estudio, en el segundo apartado general (III), realizamos el análisis completo y exhaustivo de todo el teatro juvenil actual. Comenzamos igualmente con un Preámbulo (III. 0) que sintetiza, ahora desde la perspectiva de la historia de la literatura, la evolución de la LIJ y, en especial, la renovación desde los años setenta (III.0.1 y III. 0.2). El Preámbulo se detiene en resumir cuál ha sido la evolución del teatro para la infancia y la juventud, distinguiendo tres etapas (III.0.3) y se cierra con unas notas que permiten el contraste entre el panorama de España y el teatro juvenil actual en otros países. (III.0.4).

El análisis del teatro juvenil actual se estructura en seis apartados que profundizan en aspectos diversos, cada uno introducido por fragmentos representativos a modo de antología básica: universos fantásticos y realistas (III.1), los personajes (III. 2), el humor (III.3), los valores de la sociedad (III.4), técnicas dramáticas (III.5), y la adaptación de clásicos (III.6). Todos ellos incluyen numerosas citas de las obras dramáticas que ilustran el análisis.

Concluimos la tesis con una definición del teatro juvenil actual que recoge los aspectos fundamentales del análisis. Añadimos tras la Bibliografía, cuatro Anexos que contienen documentos fundamentales que hemos elaborado, como el catálogo general de teatro infantil y juvenil (1982-2010), Anexo VI.1, el cuestionario a autores representativos , Anexo VI.2, las adaptaciones inéditas de la autora de esta tesis de obras leídas y representadas con adolescentes, Anexo VI.3 , y los documentos gráficos de las mismas, Anexo VI.4.

### I. 3. Estado de la cuestión

La LIJ surge en el XIX, aunque antes existieran obras para niños de carácter moralizante. En la primera mitad del siglo XX con la creación de bibliotecas, surge la crítica de estas obras y un mayor interés de la promoción de la lectura, especialmente en el último tercio del siglo XX. Se hizo necesario determinar criterios para definir la calidad o adecuación de obras para estos lectores específicos. Dos tendencias fueron las predominantes (*tesis dirigista y liberal*), unos, defensores de la calidad y otros, que abogaban por el placer o el gusto por la lectura. Lo cierto es que el concepto de *literariedad* o desviación de la norma de Jakobson no es válido en la LIJ por el menor desvío de la norma que exige el nivel del lector. La LIJ se define actualmente como un *campo literario específico*, y los criterios de calidad se determinan en función de la convención de este género, que surge en buena parte por la tradición de los cuentos de hadas y del folklore, con su esencial mundo fantástico, pero sin olvidar otros factores como la conveniencia educativa o la corrección política y la comprensibilidad. En esta tesis encontraremos nuevos criterios de valoración creados específicamente para el teatro juvenil actual, a partir de la propia experiencia lectora con adolescentes.

Desde la psicopedagogía se ha reconocido una edad madurativa diferenciada que es la adolescencia en su fase inicial, media y final, caracterizada por el pensamiento formal, la formación de la personalidad y la creación de una moral autónoma. Por ello, la crítica de LIJ reconoce diferencias entre las obras para niños y las obras para adolescentes, es más, a partir de los años sesenta se inicia el boom de la literatura juvenil, potenciando temas como las *school story* o la *fantasy*; se evidencia un cambio en la sociedad posindustrial que renueva no solo los temas sino también aspectos formales. De hecho, surge una literatura para las distintas edades que presenta características específicas y homogéneas para cada etapa lectora. Nuestra tesis defiende unas características específicas también para el teatro actual para jóvenes.

Hoy se enseña a leer literatura, esto es, la educación literaria dentro de un enfoque comparativo e intertextual. Aparecen nuevos conceptos como el *intertexto lector*, *lector implícito*, *hipotexto e hipertexto*, o *transtextualidad* para analizar la *competencia lectora*. Asimismo, surge un nuevo concepto de canon no solo el filológico confeccionado por especialistas sino otros como el *canon formativo*, canon de aula, canon oculto, relacionados con la didáctica. Nuestra tesis defiende la literatura dramática juvenil como parte del canon formativo en Secundaria, es decir,

consideramos necesario que se divulguen esas obras y se lean para mejorar la educación literaria dramática y contribuyan a mejorar la competencia literaria de los adolescentes.

El teatro infantil y juvenil tiene menor importancia que la novela en el canon filológico de LIJ elaborado por especialistas, pero también en su correlato didáctico, el canon formativo. No obstante, numerosos autores y críticos han aportado una caracterización del teatro para niños y jóvenes: Fernández Cambria, Alfonso Sastre, Alonso de Santos, Cervera, Tejerina, Muñoz Cáliz, Sotomayor. Esta caracterización del género dramático para niños y jóvenes presenta gran diversidad, especialmente si tenemos en cuenta su evolución histórica. Así, ciertas características como la desmitificación, el tratamiento lingüístico según la edad, la aproximación al género narrativo, la simplificación escénica o la diversidad de subgéneros son aplicables solo a las obras actuales.

Con respecto a la existencia de un teatro específicamente para jóvenes existe una pluralidad de puntos de vista, tanto entre los críticos (Ward, Díaz Plaja), como entre los propios dramaturgos. A favor de este campo específico encontramos a Carlos Muñiz, Fernando Almena, Gómez Cerdá, Pacheco, De Diego, y en sentido contrario Matilla, Ignacio del Moral, Rodríguez Almodóvar, Ballester, o Carbó.

En el Preámbulo II destacamos las aportaciones al tema de los principales teóricos de LIJ, comenzando con los análisis de autores clásicos en la disciplina como Enzo Petrini o Díaz Plaja, para sintetizar después la exhaustiva revisión general de Isabel Borda Crespo que la lleva a redefinir la LIJ; explicaremos, asimismo, otros conceptos esenciales en nuestro análisis elaborados por la crítica actual: Mendoza Fillola, Cerrillo Torremocha, Teresa Colomer y Gemma Lluch, entre otros. A través de sus artículos y monografías, definiremos el lector específico, la competencia lectora y literaria, o los diversos tipos de canon aplicados a la LIJ, y estableceremos con carácter general el marco teórico actual sobre las edades madurativas y su aplicación en el análisis concreto de obras literarias. En relación directa con el teatro, ofreceremos la multiplicidad de puntos de vista de los dramaturgos contemporáneos a los que hemos consultado. Otros autores teóricos fundamentales como Juan Cervera, Isabel Tejerina o M<sup>a</sup> Victoria Sotomayor, permitirán recopilar las características del teatro para la infancia y la juventud y justificar nuestro propio método de investigación, apoyado en la lectura de literatura dramática.

Si la novela juvenil se ha consolidado en el mercado editorial, no podemos decir lo mismo del teatro juvenil, aunque la creciente oferta actual de libros de teatro para

adolescentes nos permite intuir un futuro esperanzador. La distinción entre el teatro juvenil y el infantil ha sido, sin embargo, asumida por los programadores de teatro, que sí ofrecen espectáculos diferenciados en tres franjas de edad: de 3 a 7, de 7 a 11 y de 11 a 16, de forma que se pueda atender a la diversidad de intereses y etapa madurativa.

La crítica del teatro para la infancia y la juventud no ha tenido en cuenta hasta ahora la diversidad del receptor, estudiando conjuntamente las obras para niños y las obras para jóvenes. Esta es la principal diferencia de punto de vista de nuestro estudio, que contrasta con la crítica anterior.

Los estudios de tipo histórico han dominado la crítica de nuestro ámbito, tanto en lo que refiere a la LIJ en general como al teatro, en particular. Ana Garralón, Isabel Borda, Enzo Petrini, Amalia Bermejo, García Padrino, entre otros, han estudiado la evolución de la LIJ, definiendo las obras canónicas. Muchas de ellas son el referente fundamental del teatro infantil y juvenil, por ello las revisamos en esta tesis, dada la esencial intertextualidad de esta literatura. Haremos pues un breve pero necesario recorrido desde las fábulas del XVII, los cuentos de hadas del XVIII y XIX, y la incorporación de la vida cotidiana a la LIJ desde el Realismo, con el relato moralizante y el protagonismo posterior de niños rebeldes o historias de pandillas, sin olvidar las novelas de aventuras para jóvenes. (III.0.1) En efecto, hay una “materia infantil” que son los cuentos desde la Antigüedad: Esopo, Calila e Dimna, tradición que evoluciona hacia la fábula en el XVII francés, y los cuentos hadas. Una línea fantástica que nos lleva a *Alicia en el país de las maravillas*, que transcurre paralela a la vertiente realista desde el siglo XIX con Dickens, y que se completa con una larga serie de niños protagonistas: Tom Sawyer, Pippi, Nicolás. Surgen también las historias para niñas como *Heidi* o *Ana de las tejas verdes*. Luego vendrán las novelas de pandillas y de detectives, o nuevos valores a partir de los setenta con autores hoy clásicos como Nöstlinger, Dahl, Ende, etc. Se reconoce, asimismo, una literatura clásica juvenil recuperada de la literatura de adultos: son las novelas de aventuras y novelas históricas del siglo XIX, y algunas del siglo XX como el *Diario de Ana Frank*, o las obras de Lewis o Tolkien.

En España, los autores realistas recopilaron también cuentos de nuestra tradición y crearon idénticas historias con protagonistas huérfanos que en Europa, hasta llegar a la renovación del género en lo que se ha denominado la Edad de Oro de la LIJ con cuentos llenos de lirismo y poesía que incorporan incluso el absurdo: Manuel Abril, Juan Ramón Jiménez, Teresa León, Antonio Robles o el humor con personajes en la prensa infantil como Celia, o el Pinocho de Bartolozzi. En el Franquismo, la creatividad se

sustituye por la exaltación de los nuevos valores que encarnan personajes como *Antoñita la Fantástica*, *Marcelino, pan y vino*, hasta llegar en los sesenta a las primeras ediciones en catalán con La Galera. Igualmente existe una poesía infantil, bien de tradición oral como las que recogen Ana Pelegrín y Bravo Villasante, pero también autores cultos del Modernismo y de la Generación del 27, como Lorca, o hispanoamericanos como Gabriela Mistral o Amado Nervo.

Tanto en Europa como en España existen premios de literatura infantil y juvenil desde finales de los años cincuenta, el Premio Andersen y el Lazarillo, respectivamente.

Pero en los años setenta surgirán grandes cambios por ampliación a nuevos destinatarios, por dar cabida a voces minoritarias y por la universalización de referentes culturales. Es la eclosión de la novela juvenil, con un auge editorial sin precedentes. Una nueva sociedad reflejada en la literatura para jóvenes que incorpora los problemas sociales, psicológicos o medioambientales. Es una novela que innova sobre todo temáticamente, pero que vulnera, además, la simplicidad que se le presupone como consecuencia de la permeabilidad al sistema de adultos, y por el nuevo lector que es el niño y el joven de nuestros días. Lo que algunos llaman productos de consumo o literatura juvenil mercantilista (Mireti), otros defienden esta paraliteratura (Lluch) cuyos valores no están legitimados por cierta crítica. Es una ficción con protagonismo y temática adolescente que presenta gran diversidad de modelos y subgéneros, especialmente, la novela negra, de misterio, y la histórica.

Para poder observar la evolución del género dramático en la actualidad haremos un recorrido ( III. 0.3) de los autores y obras fundamentales observando sus características, a través de los estudios críticos de Juan Cervera (1982), Fernández Cambria (1987) Tejerina (1993, 1996, 1997, 2002,2007, 2009), Mendoza Fillola (1980, 1998), García Padrino (1992), Berta Muñoz Cáliz (2007), Sotomayor (2007), Itziar Pascual (2008) y sus análisis sobre dramaturgos como los que citamos a continuación, cuyas obras no son objeto directo de nuestro análisis, pues no corresponden cronológicamente al periodo que nos ocupa, pero que incluimos necesariamente como elemento de contraste.

En relación con el teatro infantil y juvenil en España, surge en el siglo XVIII como teatro catequístico de preservación moral, un teatro de los niños que desarrollaron instituciones religiosas como los escolapios y luego los salesianos. En el XIX, ya se documentan traducciones francesas publicadas en la prensa infantil y obras para niños escritas por autores como Hartzenbuch. Hasta bien entrado el siglo XX perdurará, en general, un teatro que pretende ejemplificar los valores de la moral burguesa, con



autores como Pi i Arsuaga, Sainz Noguera, Marinello, Folch i Torres - de gran éxito en Cataluña con sus Pastorets- y Benavente, con menor éxito, en Madrid, con el Teatro de los Niños, una iniciativa breve en el tiempo pero con autores relevantes. Benavente creó para niños siete obras a partir de cuentos de hadas o del folklore, y también algunas en defensa de los derechos del niño, aunando una intención lúdica y didáctica; un teatro cargado de ingenuidad y con cuidado de la forma. Junto a las de Benavente se estrenaron las obras de Martínez Sierra, Linares Rivas, Marquina, o Valle-Inclán, si bien la crítica admite ciertas dudas de adscripción al teatro infantil y juvenil bien por el tema, bien por la complejidad formal o discursiva de muchas de ellas. Encontraremos la sátira política o la crítica social en estas obras, aunque sus protagonistas sean princesas de cuentos de hadas. Se estrenó incluso una zarzuela para niños de los hermanos Álvarez Quintero. Otros dramaturgos de principios de siglo con aportaciones al teatro infantil son Sinesio Delgado, Ceferino Palencia, Manuel Abril. Este teatro convive con otras piezas menores de carácter pedagógico y conservador, para divulgar la moral cristiana. Durante las vanguardias, Gómez de la Serna avanza un teatro más psicológico y simbólico. Innovación que continúa con Lorca, Alberti y sobre todo Casona, logrando ahora una transformación del lenguaje al incorporar la poesía y el humor, pero también la renovación escénica al interesarse por la plasticidad de las imágenes. Asimismo, este periodo es el del auge del teatro para escenificar por niños, editado en prensa de la mano de Bartolozzi y Donato o Elena Fortún.

Un segundo periodo es el que corresponde al teatro realista en las décadas de los cuarenta y cincuenta. Primero, en los cuarenta, con la creación del Teatro Nacional Infantil, Teatro Nacional de Juventudes, y un teatro de ideales patrióticos y católicos. Especial divulgación del teatro se lleva a cabo en los colegios religiosos, a través la Galería Dramática Salesiana y la colección Edebé.

En los sesenta Lauro Olmo a través de la fábula acerca la vida cotidiana y el mensaje político-social en su Teatro Popular Infantil, tarea que continúan Alfonso Sastre o Carlos Muñiz.

Ya en los setenta surge el movimiento de renovación pedagógica que apoya el teatro con editoriales como Acción Educativa; se crea la AETIJ, luego ASSITEJ y el Teatro Municipal Infantil, o el CNINAT. Se incorporan nuevos dramaturgos a la escena infantil, como Jesús Campos, Alonso de Santos y Luis Matilla. Además de la crítica se exhibe un teatro total con gran preocupación por los elementos escénicos, en una nueva

concepción de la obra que se completa en cada representación y se inicia el camino teatral de la desmitificación de personajes.

Durante los ochenta se consolida una oferta teatral para este público y nacen colecciones especializadas: ya son más de una docena las dedicadas al teatro infantil y juvenil, entre otras, La Galera, Edelvives, Paragón, Escuela Española, Edebé, Ediciones de la Torre, Arbolé, Bromera, CSS, Everest, etc. Se publicaron adaptaciones de clásicos universales y de literatura española, y se multiplican los temas de las obras nuevas con una tendencia comprometida, de problemática humana, sentimental, religiosa, y otra de carácter lúdico y tendencia fantástica, histórica, de aventuras, de ciencia-ficción, o de juego infantil.

A pesar de todo, críticos y dramaturgos señalan los problemas de edición, difusión y distribución de los libros de teatro infantil y juvenil.

Los estudios sincrónicos como los de Isabel Tejerina (1993) ponían de manifiesto unas características comunes para el teatro infantil y juvenil: presencia de narrador, desmitificación de personajes, ausencia de referencias históricas, simplificación y maniqueísmo, visiones del mundo sexistas o católicas, visión idílica del niño como ser puro y alegre, finalidad pedagógica que se manifiesta en el empleo de moralejas, o la sencillez expresiva. Tejerina ha seleccionado las mejores obras dramáticas infantiles y juveniles de diferentes periodos atendiendo a criterios de calidad y su propio gusto personal con unos veinte títulos fundamentales.

Los críticos han señalado la propia dificultad que ofrece el género para nuestro lector específico, las deficiencias del formato libro poco atractivo, al tiempo que afirman la transformación del género que ha sufrido en las últimas décadas una renovación temática atenuando el paternalismo, animismo y simplificación de otros tiempos. También, se constata una mayor oferta para atender diversas finalidades: lectura, dramatización escolar, montajes de compañías profesionales, álbumes ilustrados etc. y la inclusión tanto de obras para adultos en colecciones para jóvenes, como adaptaciones de clásicos. Además del teatro pedagógico, se abre paso otro más lúdico y artístico, manteniendo una estética simbolista o social y que, en todo caso, renueva sus mensajes en consonancia con los valores de la sociedad actual y la influencia de los medios de comunicación.

Paralelamente surgirá en los territorios bilingües un teatro infantil y juvenil en gallego, euskera y catalán, que se consolida desde los ochenta con la edición y los espectáculos teatrales para niños y jóvenes, siguiendo una evolución similar al

castellano, aunque recogerán estas obras los símbolos, mitos y referencias literarias de las lenguas propias. También se inicia por su parte en estas lenguas el camino del teatro juvenil.

En Francia en la actualidad podemos hablar de un boom de la edición de teatro infantil y juvenil; obras para leer en la escuela que se suman a la recuperación del texto como punto de partida en los montajes, frente a la creación escénica colectiva predominante en los setenta. De hecho, numerosos narradores de novela juvenil dan el salto al teatro. Poco a poco la reflexión dramática atenúa lo maravilloso incorporando temas menos tópicos y hasta ahora ausentes del teatro infantil como la muerte o la soledad, la violencia etc., al tiempo que se abre igualmente a la experimentación formal

Por otra parte, los espectáculos para niños y jóvenes y los proyectos de artes escénicas con jóvenes en España gozan de menor prestigio y gran desinterés por parte de los gestores, en relación con otros países occidentales de nuestro entorno.

Los estudios tradicionales de historia del teatro infantil y juvenil no distinguen nítidamente dos apartados, uno para niños y otro para jóvenes, pero sí se alude, en ocasiones, a la edad del público o del lector.

Recientemente, se han publicado estudios específicos de carácter sincrónico sobre la novela juvenil actual, como los de Teresa Colomer, y Gemma Lluch. (III.0.2). Por ello, sus investigaciones sostienen nuestro análisis del teatro actual, que es en realidad un estudio comparado a partir de sus conclusiones (III). Solo la crítica actual de teatro para la infancia y la juventud adopta una perspectiva sincrónica que permite definir y establecer las características del teatro para niños y jóvenes, pero siempre como un todo unitario, a diferencia de lo que ha ocurrido con la narrativa. Aunque los estudios de Fernández Cambria, Cervera, y Tejerina analizan conjuntamente las obras para niños y para jóvenes, es frecuente en sus comentarios la adscripción de determinadas obras a público juvenil y no infantil, como también ciertas dudas o discrepancias sobre su idoneidad para los niños, a veces por los mensajes dirigidos a los padres. Todos los estudios parten, pues, como principio de características estables para toda la etapa, cuando en realidad estas no son homogéneas sino que se van modulando, tal y como hemos señalado más arriba. Cabe destacar, en cambio, cierto cambio de rumbo si tenemos en cuenta el breve estudio de Sotomayor, ya que al definir las características del teatro sí matiza ciertos rasgos diferenciados para niños y para jóvenes, es decir, incorpora la diversa modulación según la edad del destinatario que afectan tanto a su dimensión temática como formal. Incluimos como contraste una mirada hacia otros

países, lo que permite afirmar la buena salud del teatro para jóvenes, y el incremento de la edición de libros de teatro de calidad.

#### **I. 4. Método de investigación**

Nuestro método de análisis parte de la lectura dramatizada con adolescentes de obras juveniles. La literatura dramática empleada como lectura ha sido defendida por teóricos como Tejerina, Torres, o Muñoz Cáliz, pero también por autores como Almena o Lalana. Estas experiencias lectoras ponen de manifiesto, como defiende Mendoza Fillola, que la LIJ responde al interés, motivación y expectativas del lector implícito, y genera una actitud positiva hacia la lectura, en este caso de teatro.

Los estudios recientes de LIJ acusan las aportaciones de la psicología cognitiva sobre la interpretación de obras, de la sociología sobre los lectores y los nuevos mensajes, la didáctica o las teorías literarias como los *polisistemas*. Colomer, o Mireti defienden, entre otros, una nueva línea de investigación de LIJ que tenga en cuenta no solo los textos sino su uso educativo y la lectura real realizada por su destinatario. En esta línea entronca nuestra tesis que presenta esas experiencias lectoras de teatro en el aula y desarrolla esta tendencia de estudio de la evolución de la capacidad interpretativa de textos en estos lectores, y el análisis de cómo los libros se acomodan a las edades madurativas, cómo progresa la competencia literaria, y también a la difusión de libros y formas de animación a la lectura.

La estética de la recepción, ha desplazado la crítica literaria desde el texto hacia el receptor. Concretamente la crítica recepcional empírica ha buscado un método que registre los comportamientos de los receptores. Se trata de describir su actuación mediante técnicas como la paráfrasis, la reformulación etc., que parten de principios como la *intersubjetividad* y la observación sistemática. La estética de la recepción aplicada a la crítica de LIJ, plantea el reto de mostrar la forma en que el texto construye a su lector implícito, esto es, explicar las razones por las que reaccionan los receptores de una manera en función de las estructuras y expectativas de las obras, explicar preguntando y observando por qué se produce una determinada valoración de un texto, qué dificultades ofrecen la disposición del tiempo o el espacio, o los planteamientos realistas o fantásticos. Estos son los ítems que constituyen los criterios de idoneidad de las obras del corpus de lectura y, posteriormente, los apartados que nos permitirán caracterizar el teatro juvenil actual.

Se han utilizado también técnicas propuestas por Corcovan y Evans para medir el nivel de atención e interés, y se ha trabajado con los lectores adolescentes el *subtexto* de las obras dramáticas. Una experiencia investigadora nos ha servido también de pauta, la que ha realizado Mireti con niños, analizando cómo estos otorgan sentido y completan los cuentos y narraciones que se les presentaban.

Por último, desde la pragmática también se ha estudiado la literatura. En nuestro caso en el análisis de la lectura dramática juvenil con adolescentes y la caracterización de esta literatura se han tenido en cuenta conceptos pragmáticos como el contexto sociocultural y metacomunicativo, o el significado intencional, esencial en la construcción del diálogo dramático, especialmente en el tratamiento del humor y la ironía a partir de las *implicaturas*. Asimismo, Gemma Lluch indica otros elementos que hemos aplicado en la tesis como estudio pragmático literario: el contexto comunicativo, sobre todo el educativo; el tipo de comunicación literaria específica, al contar con la figura del mediador y un tipo específico de autor y lector; el análisis del propio libro y sus componentes paratextuales y, también, la ideología de las obras.

El método empleado en nuestro trabajo pone especial énfasis en el receptor. Ello nos permite aportar un nuevo punto de vista sobre el tema. La dificultad que ha señalado la crítica, como veremos, es encontrar un método empírico que registre los comportamientos de los receptores.

En el apartado II pretendemos llegar a una aproximación al corpus del teatro juvenil actual. Como decíamos arriba queremos contribuir a la creación de un *canon escolar* dramático para adolescentes basado en los procesos de recepción, que sea por ello dinámico, revisable, adaptable y actualizable. La LIJ, caracterizada por un lector específico, ha establecido criterios complementarios al de la *literariedad* para valorar las obras que son su objeto de su estudio, tales como la aceptación por parte de los niños y jóvenes, o de tipo psicológico.

Nuestra tesis pretende formular nuevos criterios de idoneidad de las obras dramáticas de LIJ, teniendo en cuenta al receptor, su edad madurativa y la especificidad del género dramático. Partiendo de esos criterios, inferidos del propio análisis lector con adolescentes y de los conceptos de teoría de LIJ expuestos, podremos confeccionar el conjunto de obras del *canon formativo*, conforme a conclusiones que están documentadas en experiencias lectoras con este tipo de lector específico. A través del registro y análisis de estas experiencias tendremos más datos sobre los problemas de comprensión lectora de obras dramáticas, así como de los mecanismos que mueven el

interés del lector juvenil. Concretamente, este método conecta con los estudios actuales sobre la descripción de la forma de adecuarse los textos a los lectores, en nuestro caso adolescentes, y cómo estos entienden y progresan en la competencia literaria. Se ponen en práctica las nuevas corrientes didácticas de vinculación anglosajona, como la construcción compartida en la interpretación de los textos en la escuela, donde se debaten las obras motivadoras que consoliden los hábitos lectores, siguiendo el nuevo concepto de itinerario lector, o lectura por edades.

Respecto a las virtudes didácticas de la lectura colectiva de literatura dramática son defendidas por Isabel Tejerina y, fuera de España, por Jean Claude Lallias, entre otros. La lectura colectiva de literatura dramática actual con adolescentes en clase constituye el proceso inicial que sustenta el presente trabajo a partir de inferencias posteriores sobre los datos. En nuestro caso, la lectura se ha realizado sin público, es decir, se trataba de una actividad didáctica más en la materia de Lengua Castellana y Literatura de ESO, o el paso previo de la puesta en escena en la materia de Taller de Teatro.

En el Preámbulo II. 0.2 revisamos las aportaciones de la psicología cognitiva, la sociología, la didáctica y la teoría de la literatura que sustentan nuestro estudio. En especial desarrollamos las aportaciones de la estética de la recepción, crítica literaria recepcional empírica, y pragmática literaria aplicadas a la LIJ, a través de los trabajos de Caparrós, Acosta, Mireti, Reyes, Lluch, Colomer, estableciendo relación con otras investigaciones actuales sobre procesos de elaboración del significado, respuesta afectiva del lector, el establecimiento de preferencias estándares según la edad, estudio de los mensajes o valores sociales transmitidos en los libros.

Nuestra tesis se centra en el teatro juvenil actual, concretamente entre 1982 y 2010. Aporta, por tanto, un aparato crítico relativo al último periodo de LIJ que García Padrino establece a partir de la década de los ochenta, y que coincide prácticamente con otras segmentaciones de Colomer y Tejerina, pero ampliando la etapa a la primera década del siglo XXI. En teatro es precisamente desde los años ochenta, cuando se produce el auge editorial para niños y jóvenes a través de nuevas colecciones especializadas: Bambalinas, Fuente Dorada, Escelier, La Galera, etc. Había surgido un movimiento de renovación también en la escuela, impulsado por Juan Cervera y González Torices, que apoyaba la dramatización y la lectura de teatro, así como los espectáculos que se acercan a los colegios e institutos.

A través de monografías y guías especializadas hemos confeccionado un catálogo general de obras del periodo que nos ocupa. Obras para niños y jóvenes, que

debíamos dividir en estos dos grandes grupos. Para ello, a través de la lectura directa de más de ciento cincuenta piezas, se han establecido unos marcadores de teatro infantil con el fin de descartar primeramente las obras para los más pequeños. Efectuada esta primera aproximación al corpus juvenil, con unas cien obras aproximadamente, pasamos al contraste con los lectores de estas edades. El 30% del corpus ha sido leído en clase durante un periodo de siete años (2004-2011). Tanto para selección de obras de lectura general del catálogo de teatro para niños y jóvenes, como para el corpus juvenil y el listado de obras seleccionadas para leer con adolescentes se han establecido criterios específicos (ver II.1.3) Para analizar los datos de estas experiencias lectoras de teatro, se han diseñado una serie de instrumentos, que concluyen en una ficha por cada obra leída con un grupo concreto de alumnos y un gráfico que visualiza su nivel de idoneidad. Para ello hemos cuantificado los datos valorativos recopilados mediante observación y pruebas a los alumnos agrupándolos en nueve indicadores de idoneidad, cuatro inversos: nivel de complejidad estructural, nivel de dificultad de vocabulario, grado de conocimiento del mundo e intertextualidad, grado de complejidad de implicaturas pragmáticas; y otros cinco indicadores de idoneidad directos: grado y tipo de comicidad, nivel de identificación o empatía con el personaje, nivel de comprensión global, nivel de interés global, y grado de facilidad de representación escolar. Además, siguiendo los estudios de pragmática aplicados a la LJJ, incorporamos el contexto metacomunicativo y sociocultural. Así, en cada experiencia lectora incluimos notas sobre los elementos de la comunicación literaria como el autor, o el grupo de lectores, y paratextuales como la descripción del propio libro, apartados todos ellos previos a la explicación de los elementos de idoneidad negativa y positiva, que concluye con un nivel escolar de idoneidad de esa obra.

Una vez definido el corpus del teatro juvenil, pasamos a su análisis. Se trata de un estudio sincrónico a partir de la lectura directa del mismo. Esta perspectiva sincrónica y no histórica, es también la que adoptan Isabel Tejerina y Berta Muñoz en sus monografías. “Nuestro trabajo no pretende la enumeración de autores en un repaso histórico, ni el comentario valorativo o dramaturgico de toda su producción sino que intento encontrar en un número representativo de obras algunas dimensiones características recurrentes.” (Tejerina, 1993:12). En efecto, su estudio supera el tradicional análisis diacrónico por otro de naturaleza sincrónica, cuyos fundamentos se hallan en una labor de abstracción que permita establecer los elementos comunes a la variedad de textos. Tejerina analiza las obras de los principales autores del siglo XX

incluidos los años ochenta, en tanto Berta Muñoz ha estudiado el panorama actual del teatro para la infancia y la juventud. Es decir, en nuestra tesis, buscamos también paradigmas, estructuras, personajes, ideología, y lenguaje, rasgos comunes observables en un número representativo de obras. Ello nos ha permitido distinguir seis bloques de análisis, a través de los cuales comentamos los textos con numerosos ejemplos. Sin perder de vista el objetivo de verificar la especificidad del teatro juvenil, establecemos elementos de contraste y analogía, tanto con el teatro infantil como con la novela juvenil. De hecho, el contraste con otros géneros es una práctica crítica muy eficaz. En nuestro campo, Isabel Tejerina (1993, 1996)) basa su estudio en la convergencia entre el cuento y el teatro, remitiéndose al clásico de V. Propp, *Morfología del cuento* a partir del cual observa las mismas funciones en las obras dramáticas para niños, lo que le permite abrir una nueva forma de análisis de la obra de tipo formal y afirmar la disposición semejante a la de los cuentos maravillosos. Por nuestra parte, el estudio comparado entre la novela juvenil y el teatro juvenil nos permite dar un nuevo enfoque al objeto de estudio, como veremos.

Conviene aclarar antes de acabar que incluimos en el análisis, como parte del corpus del teatro juvenil actual, las obras inéditas que en nuestra tarea docente hemos adaptado y llevado a escena con adolescentes, y que conforman el Anexo VI. 3, documentadas gráficamente en el Anexo VI.4.

Hemos evitado, por otra parte, y en correlación con los estudios actuales, el debate de la calidad intrínseca de la obra a favor de una investigación sobre la evolución de la capacidad interpretativa de los adolescentes. Aunamos así el interés específicamente literario con las perspectivas psicopedagógicas y socioculturales.

Asimismo, nuestro trabajo tiene en cuenta el concepto de polisistema de Even-Zohar (1978), enfoque dinámico en el que el sistema canónico (central) y el no canónico (periférico) y los cambios de valores entre ambos dependen de la evolución diacrónica y sincrónica, en función de los cambios sociológicos y culturales. La literatura infantil y juvenil acusa los cambios de los sistemas laterales, por lo que se han analizado las múltiples relaciones con normas literarias, sociales y educativas. En especial, como aludíamos, se establecen relaciones entre el sistema de literatura para adultos y el sistema de literatura para niños.



En síntesis, pretendemos averiguar si existe en el mercado editorial actual un teatro juvenil cuyo lector implícito sea el mismo que el de novela juvenil y, en su caso definir esa literatura, determinar cuáles son las obras que la componen y analizar sus características en contraste con el teatro infantil, así como la posible convergencia de ciertos aspectos formales o temáticos con la narrativa actual para esa edad.

La crítica precedente ha definido el teatro para niños como sigue. “El niño tiene su teatro...Este es un teatro elemental y con mucha acción. Presidido por el dinamismo y el humor, practica un ingenuo maniqueísmo moral e intelectual y busca la participación del público y el final feliz. Cerca de lo que Brook llama teatro tosco, el del exceso, cuyo objetivo es provocar desvergonzadamente la alegría y la risa y también próximo a la farsa, la commedia dell’arte, el circo, o el happening” (Tejerina, 1993:9). Es nuestro objetivo contrastar definiciones como esta con la edición de textos teatrales en la actualidad porque consideramos que debe ser matizada.

En caso de que nuestra hipótesis de trabajo fuera verificada empíricamente estaríamos en disposición de aportar una nueva definición del teatro juvenil y sus características esenciales.

En definitiva, la tesis que sigue a continuación es un estudio sincrónico, basado en la recepción lectora de obras dramáticas con adolescentes, que aporta un nuevo enfoque sobre la literatura dramática para niños y jóvenes al poner en práctica las nuevas líneas y técnicas de investigación en LIJ.

## **II DETERMINACIÓN DEL CORPUS DE LA LITERATURA DRAMÁTICA JUVENIL ACTUAL A TRAVÉS DEL ANÁLISIS LECTOR CON ADOLESCENTES**

### **II.0. Preámbulo**

#### **II.0.1 El teatro y los estudios de teoría de la literatura infantil y juvenil (LIJ)**

##### **II.0.1.1 La literatura infantil y juvenil**

La literatura infantil y juvenil es una rama de la literatura que se adapta a la capacidad de comprensión de los niños y los adolescentes. Isabel Borda Crespo (Borda, 2002: 13-28) inicia su revisión del tema partiendo de la dificultad que supone establecer la definición de una materia cuya existencia y legitimidad se han cuestionado. En síntesis, la especificidad de esta literatura viene marcada por una determinada audiencia: la infancia, en conexión con el destacado papel del receptor de la teoría de la recepción. Es, además, una literatura que ha estado vinculada a la escuela, por tanto con un lastre de excesivo didactismo. No obstante, rechaza su condición de producto de segunda fila a pesar de ser aún frecuentemente ignorado por la crítica.

Esta literatura nace en el siglo XIX cuando se diferencia al niño del adulto, al tiempo que se inicia la escolarización obligatoria. Si bien existió una literatura anterior con el niño como destinatario, se trataba en realidad de material didáctico-moralizador. Al principio, las obras para adultos del XIX con capacidad de conexión con la infancia y la adolescencia se convirtieron en los clásicos de esta literatura, por ejemplo, *La isla del tesoro*, *Los viajes de Gulliver*, *Robinson Crusoe*, así como los cuentos tradicionales, constituyendo lo que suele denominarse *literatura recuperada*, es decir, de la que se apropiaron los niños.

Enzo Petrini escogió el término de *literatura juvenil*, pero no en el sentido diferenciador de la etapa adolescente. Para Petrini son juveniles las obras que operan en el mundo espiritual del niño y del adolescente escritas o no a propósito. El término no tuvo buena fortuna y hoy se prefiere literatura infantil, en general.

En su capítulo cuatro, se expresa así: “Para ser más exactos no diremos ya literatura infantil, sino literatura para la infancia o, más en general, según es ya uso en muchos países, literatura juvenil, que pretende abrazar todo aquello que constituye lectura adaptada a los diversos momentos de la edad evolutiva”. (Petrini, 1981: 59)

Sintetizando las ideas de Petrini (1981: 126-128), las características de esta literatura serían las siguientes.

- a) Validez moral, que no ha de brotar de sutilezas didascálicas ni de énfasis sermoneador.
- b) Serenidad psicológica y equilibrio en el escritor.
- c) Continuidad de intereses, de modo que la narración esté estrechamente encadenada de episodio a episodio.
- d) Claridad expositiva, que no hay que confundir con el desaliño; la claridad no debe ceder a la tentación de hacer ejercicios de estilo, pero tampoco alardear de improvisación.
- e) Intuitiva: el libro debe hablar más por imágenes que por conceptos y por ello la ilustración es un auxilio indispensable del texto, especialmente para los niños.
- f) Debe educar y divertir, exaltar el sentimiento, despertar la fantasía, afinar el gusto y tiene como presupuesto fundamental la belleza.
- g) Los intereses fundamentales del espíritu infantil son lo maravilloso, lo aventurero, el mundo animal, la naturaleza y el mundo humano.

Así, la crítica naciente de la literatura juvenil tiene unas tareas precisas:

Luchar a fondo contra la aventura absurda, contra el abuso de lugares comunes, contra las tonterías sentimentales y el humorismo de rebotica; buscar un estilo sintáctico y moral y denunciar despiadadamente las reducciones deshonestas que sofocan a los buenos libros originales; defender la literatura auténtica frente a la narrativa a tanto la página y golpe de colorines que ofrece en volumen o en hojas, ensayo de una filosofía utilitaria y un espejo de la vida concebida como negocio fabuloso, fácil aventura, anegando en fatuidad hasta la pureza de los sueños infantiles. (Petrini, 1981:85)

Entre las funciones atribuidas a la LIJ destaca la de instrumento de socialización (Colomer, 1999). Estas obras trasladan el mensaje de los adultos a los niños para contarles cómo deberían ver el mundo. El efecto ideológico de la lectura dependerá tanto de la personalidad como de la experiencia social y literaria del lector. En este sentido, Cervera (1997) ha estudiado la *corrección política*<sup>1</sup> en la literatura infantil. Las actitudes son muy variadas: la reprobación del sexismo o la xenofobia, la defensa de las minorías raciales, las calificaciones de la edad, la estatura o el volumen de las personas en los textos de ficción, etc. “Ser políticamente correcto en Canadá y en los Estados Unidos significa seguir las demandas de grupos de presión como los multiculturalistas,

---

<sup>1</sup> Cervera analiza la obra de James Finn Garner (1995): *Cuentos infantiles políticamente correctos*, Barcelona, Circe. En ella se describen trece cuentos. Por ejemplo, en Blancanieves, los enanitos tradicionales son los Siete Gigantes Colosales.

las feministas, los fundamentalistas, los colectivos de homosexuales y de lesbianas, el ecologismo y hasta el nutricionismo.(...) Algunos pretenden que no se hable del sida, como otros proscriben nombrar al demonio”. (Cervera, 1997: 77-78)<sup>2</sup>

La reflexión crítica sobre la literatura infantil y juvenil surge paralela al desarrollo editorial producido en el período de entreguerras del siglo XX, cuando se crean en el área anglosajona las primeras bibliotecas públicas infantiles<sup>3</sup>, y se hace preciso definir criterios para seleccionar los libros para niños y se diseñan instrumentos de animación a la lectura. En España, tras el estancamiento que supone la dictadura, resurge con la democracia la difusión de LIJ. A partir de los años ochenta, se generalizan los términos “placer de leer” y “animación a la lectura” en los ambientes educativos, al tiempo que se ejercía igual divulgación desde las bibliotecas y las revistas especializadas. Y, en 1982, se crea la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI), que tiene como finalidad promover la lectura y el libro para niños. Según Teresa Colomer, “... el crecimiento editorial del libro infantil y juvenil ha ejercido una fuerte presión en esta difusión. La aparición de todo tipo de materiales editoriales, como guías de lectura, y propuestas de trabajo escolar, ha sido de tal magnitud que se ha acabado invirtiendo los términos del debate. Así, si durante los años sesenta y setenta el énfasis estaba en la entrada de estos libros en la escuela, a finales de los ochenta han empezado a levantarse voces, de forma más radical desde los sectores bibliotecarios para defender la preservación de una lectura libre de obligaciones”. (Colomer, 1998: 27)

La crítica de LIJ se ha debatido durante la segunda mitad del siglo XX entre dos tendencias. La primera, que se impuso hasta los ochenta, corresponde a los autores que “establecieron una jerarquía y un corpus canónico de los mejores libros con criterios

---

<sup>2</sup> Para Cervera, en muchas ocasiones se trata sobre todo de cuestiones o matices lingüísticos, que llevan al empleo de eufemismos pedantes y grotescos, una “jerigonza quevedesca”, en los propios términos de Cervera. Y, en el mismo sentido, al revisar los estudios de Isabel Tejerina (1993) insiste en la calificación del teatro infantil y juvenil como pedagógico, en un sentido amplio que incluye aspectos morales y sociales. A los niños se les propone modelos de sabiduría y de valentía; de belleza, bondad, dulzura y humildad, para las niñas; y, en general, se proponen modelos como la rectitud, la defensa de los débiles, la justicia, la sinceridad, honestidad y lealtad, desprecio de la codicia y la exaltación del ahorro. Según Cervera, “ Toda una serie de valores que se sitúan en el marco de una educación que algunos calificarían de pequeño burguesa” ( Cervera, 1997:317)

<sup>3</sup> Después de la II Guerra Mundial, la valoración de los libros para niños se extiende a todos los países europeos y se funda la Internationale Jugendbibliothek de Munich (1949). La Internacional Federation of Library Assotiations (IFLA) funda la sección de bibliotecas infantiles. En Francia, curiosamente, las bibliotecas emplearon formas de incitación a la lectura semejantes a la línea formativa de las escuelas, frente a la línea más libre y autónoma de los americanos e ingleses. El auge internacional queda refrendado por la creación del Internacional Borrard of Books for Young People (IBBY) en 1953, que creará el premio Andersen. En Cataluña, la iniciativa no fue exactamente del sector bibliotecario, sino que está vinculada al Noucentisme. Pedagogos y críticos de la cultura novecentista como Eugeni d’Ors se interesan por la difusión de libros infantiles y por crear bibliotecas. Los periódicos difunden también las ideas de Artur Martorell, Alexandre Galí sobre los criterios de calidad de esta.

*de la literatura adulta*”. (Borda, 2002: 39). La segunda, señala esta autora, defiende el disfrute lector, de forma que tienen en cuenta el éxito de los libros entre sus destinatarios infantiles y adolescentes. Esta tendencia que reivindica una valoración a partir de la experiencia de los libros que gustan a los niños y niñas se ha ido reconociendo lentamente en la valoración de los textos. Los autores también se han visto afectados por estas tendencias que Juan Cervera ha denominado respectivamente, *tesis dirigista y liberal*.

Pero según analiza Isabel Borda, desde 1985, ambos criterios se fundieron con un nuevo concepto: el *campo literario específico*. Es decir, se juzgan las obras según el éxito en el uso de las convenciones del género de LIJ: brevedad del texto, predominio de la acción y diálogo, presencia del protagonista infantil, desarrollo argumental convencional, tendencia moralista, tono optimista, uso de lenguaje adecuado, simplicidad, magia, fantasía y aventura (Borda, 2002)<sup>4</sup>. Precisamente, sobre la cuestión del género literario, revisa esta autora la postura teórica de Bertoni del Guercio (1992) para quien sería oportuno iniciar el currículo de aproximación al hecho literario con textos de uno de los dos grandes géneros de la obra literaria: narración y poesía, ya que en la etapa escolar de 6 a 14 años, esta perspectiva no tiene en cuenta tanto la educación en lo que se refiere a valores literarios, como a la necesidad de narración y poesía que tienen los niños.<sup>5</sup>

Por otra parte, conviene además, tomar conciencia de la gran diferencia entre literatura de adultos y LIJ: la mediación de los llamados *agentes de transformación*, es decir, instituciones, la escuela, las editoriales. El libro no llega directamente al lector sino a través de la mediación de la familia o el docente, que son quienes declaran aptos los productos y proponen líneas de creación a los autores. Coincidimos con Isabel Borda Crespo (2002) en que no hay un *star system* de autores de literatura infantil más

---

<sup>4</sup> El Británico Townsend J.R (1974) “*Standards of Criticism for Children’s Literature* (apud Borda: 2002) señaló cuatro principios generales: la adecuación de los lectores determinados, definidos por la edad; popularidad potencial de libro; la relevancia de la lectura para el enriquecimiento personal y el mérito literario. En cambio, Marc Soriano, (apud Colomer: 1999) propuso una lista de criterios concretos (nivel de vocabulario y sintaxis, tipo de relación niño-adulto entre personajes, aspectos histórico-políticos) que permitía clasificar una obra en moderna, histórica o de ciencia-ficción, vigilancia de temas religiosos, nacionalistas o racistas etc.

<sup>5</sup> La apertura a otros géneros será progresiva, así como su dimensión literaria, pero siempre teniendo en cuenta el nivel de lengua que poseen efectivamente los alumnos. Notemos que, incluso desde una concepción teórica, el teatro se ha postergado en relación con los otros géneros. Un segundo criterio de progresión son los textos de mayor proximidad a textos de menor proximidad a la cultura propia del alumno. Por otra parte, señala Bertoni del Guercio, hay que tener en cuenta la adaptación del texto a las reglas del género, ya que cuanto más innovador es un texto respecto a las corrientes literarias, tanto más difícil puede resultar su lectura pues el alumno no tiene “expectativas” que puedan ayudarle a descifrarlo. También es necesario considerar la relación entre textos completos y fragmentos extraídos de antologías, que deben no solo ser divertidos, interesantes, sino que debe mantener cierta plenitud para que pueda ser caracterizado como texto.

allá de los lanzamientos impulsados por el cine o la televisión y que la crítica es prácticamente invisible, pues no tiene repercusión en el lector. Es clara la desproporción entre las cifras de ventas y edición de libros infantiles (casi el 30 % de la facturación anual) y la escasa crítica especializada, sobre todo si nos referimos a la literatura dramática. Nos encontramos con una verdadera laguna informativa que afecta incluso a los sectores interesados en difundirla como los docentes. Se hace necesaria una crítica de la obra dramática que fije y establezca criterios de valoración rigurosos.

El principal problema teórico de la LIJ ha sido, en general, encontrar nuevos criterios de valoración, ya que establecer una jerarquía literaria y un corpus canónico de los mejores libros a partir de criterios idénticos a los utilizados para la literatura de adultos, basados en la calidad literaria, no resultaba aceptable. Téngase en cuenta que el concepto de *literariedad* del estructuralismo se genera a partir de la función poética de Jakobson como desvío de la norma, y en esta literatura esa desviación es menor. Pero al reivindicar el papel del destinatario como criterio fundamental, surgirá asimismo un segundo problema teórico: la relación entre respuesta individual y juicios críticos de valoración. Si los llamados en terminología anglosajona *book people*, defensores de la “verdadera literatura”, consideran irrelevantes los juicios de los niños, los *children people*, se centran en el lector, y se preocupan por satisfacer el interés de los niños y su desarrollo psicológico. Por tanto, ambos deben tenerse en cuenta: la valoración del texto y la consideración del lector.<sup>6</sup> “La gran implicación de la crítica en la práctica escolar llevó a adoptar el punto de vista de la repercusión de los libros en el público receptor y a que se intentasen ofrecer materiales valorativos (guías, selecciones, reseñas, etc.) adecuados a las necesidades de los educadores. Esta situación condicionó la crítica de literatura infantil y juvenil, entre otros, la valoración desde una perspectiva funcional de adecuación a la edad, y la publicación de reseñas de argumentos esencialmente.” (Colomer, 1998:44).

Por otra parte, el psicoanalista Bruno Betterlheim en su obra *Psicoanálisis del los cuentos de hadas* (1977), estableció unas características positivas de estas historias que han pasado a constituir criterios de valoración de las obras de literatura infantil<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> El debate teórico en LIJ entre la fantasía y la realidad, según Colomer, ha sido fundamental hasta los años ochenta. La mayoría de autores sitúa el origen de la literatura infantil en sentido moderno, en la evolución de los *fairy tales*, cuentos de hadas, que desplazan los libros didácticos o de ficción realista precedentes de la literatura infantil, dentro de una concepción victoriana que diferencia claramente la literatura seria de la trivial, a la que pertenecen las novelas de fantasía. Asimismo, el folklore se vincula a la LIJ, viéndose en él la herencia que la humanidad ofrece a los jóvenes, y que la ruptura de la cadena oral de transmisión hace urgente proteger y traspasar a la moderna institución

simplicidad de situaciones, clara distinción entre el bien y el mal, la facilidad de identificación del lector con el héroe positivo y el desenlace feliz de la historia. (Borda, 2002: 61). Según Colomer (1998), también los estudios psicológicos señalaron la adecuación de muchas de las características literarias del folclore a la mente infantil: la estructura episódica cerrada, las referencias muy concretas y visuales, la falta de situaciones simultáneas, la abundancia de repeticiones, la ausencia de similitudes y, en general, todas las características de definición nítida y contrastada de los elementos narrativos. Por ello, la austeridad narrativa del esquema de los cuentos populares pasó a identificarse con el modelo narrativo más adecuado para las capacidades literarias limitadas de los niños. La crítica ha valorado positivamente los rasgos narrativos que se corresponden con los cuentos populares, como el esquema narrativo lineal, el protagonista destacado, el conflicto externo, el desenlace en relación directa de causa – efecto, la narración basada en el encadenamiento de la acción, una descripción reducida. Todo ello ha llegado a adquirir un matiz prescriptivo, se ha convertido en el cómo deberían ser los libros para niños.<sup>8</sup>

Nuestro estudio pretende formular nuevos criterios de idoneidad de las obras dramáticas de LIJ, teniendo en cuenta al receptor, su edad madurativa y la especificidad del género dramático.

---

escolar. Tras la II Guerra Mundial, los cuentos de hadas fueron denostados por su falta de compromiso con el mundo real, por ofrecer una evasión poco formativa de valores humanos, por su grado de violencia, o comportamientos como la discriminación femenina, el racismo o la falta de compasión, mientras la literatura moderna se erige en portadora de valores convenientes para la infancia.

A partir de los años setenta, la fantasía triunfa en libros infantiles y surge *la nueva fantasía* con la inclusión de un elemento extraordinario en un mundo común, o la proyección de un elemento común en un mundo extraordinario, entre otras posibilidades.

<sup>8</sup> Por ejemplo, según Colomer, el final feliz se hace casi obligado. Bettelheim llega a condenar cuentos como *La vendedora de fósforos* o *El soldadito de plomo* por excesivamente tristes. Si bien se ha señalado que las versiones más completas de la tradición oral los hace menos legibles y adecuados a los niños al eliminar ciertos tabúes, por ejemplo. A partir de los setenta surge la nueva fantasía. Una línea *antiautoritaria* donde cabe la reivindicación feminista, pacifista, la vía humorística, la parodia, los *anticuentos*. En los últimos tiempos se ha discutido también su valor educativo, buscando una nueva formulación de estos valores.

### II.0.1.2. Literatura juvenil y lector específico

Desde la psicopedagogía, “se conoce con el nombre de adolescencia el período evolutivo comprendido entre la niñez y la edad adulta, entre los doce y los dieciocho o veinte años”. (Monedero, 1982:432) <sup>9</sup> En el mismo sentido Hurlock la define como una transformación:

La palabra adolescencia proviene del verbo latino *adolescere* que significa crecer o crecer hacia la madurez. La adolescencia es un período de transición en el cual el individuo pasa física y psicológicamente desde la condición de niño a la de adulto. Es una suerte de entreacto entre las libertades del pasado y las responsabilidades y compromisos que vendrán. Empieza cuando el individuo accede a la madurez sexual y culmina cuando se independiza legalmente de la autoridad de los adultos. (Hurlock, 1980:15)

La adolescencia es un proceso cuyos límites inferiores están en la pubertad, por lo que se inicia antes en las niñas que en los niños. “Generalmente, en los chicos comienza hacia los doce y trece años y termina hacia los dieciséis y dieciocho. En las chicas comienza por término medio hacia los diez u once años y acaba hacia los catorce o dieciséis.” (Marchesi, 1999:302). Para Hurlock, en cambio, se extiende como promedio entre los trece y los dieciocho años en las mujeres y desde los catorce a los dieciocho en los varones. Hay dos períodos, inicial y final, siendo los diecisiete la línea divisoria que no está determinada por alteraciones fisiológicas sino por diferencias en los patrones de conducta. (Hurlock, 1980:15)

---

<sup>9</sup> De la pubertad suelen hablar los médicos, mientras que de la juventud suelen hacerlo los sociólogos; los psicólogos emplean preferentemente el término adolescencia. Así podemos delimitar bastante claramente las facetas que estudian. Cuando hablamos de pubertad estamos haciendo referencia a las modificaciones anatómicas y fisiológicas que culminan con la producción de células germinales maduras y cuando nos referimos a la juventud es para tratar de la proyección social y de las nuevas actitudes de la gente joven. Pero cuando hablamos de adolescencia es para tratar las modificaciones psicológicas que tienen lugar en el período de tiempo comprendido entre la niñez y la edad adulta. No obstante, la literatura para ese perfil psicológico que llamamos adolescente se ha denominado literatura juvenil, como veremos.



La adolescencia es un proceso de maduración gradual de la personalidad que se vio reflejado en el sistema educativo LOGSE, con tres etapas: el primer ciclo de ESO (1º y 2º) de doce a catorce; segundo ciclo de ESO (3º y 4º) de catorce a dieciséis; y Bachillerato de dieciséis a dieciocho años. Precisamente la sociedad posindustrial ha prolongado esta etapa con la ampliación de la escolarización obligatoria. Podríamos hablar, pues, de tres subetapas: inicial, intermedia y final.

Uno de los rasgos que marcan un cambio entre infancia y adolescencia es el desarrollo cognitivo, la adquisición del pensamiento formal. Inhelder y Piaget, cuyas tesis han sido actualmente revisadas por ellos mismos y por otros, sostenían que a los doce o trece años se inicia el pensamiento formal, que se consolida a los catorce o quince años. Ello implica la posibilidad de prever las relaciones causales posibles entre los elementos, y su carácter hipotético-deductivo supone que las teorías abstractas toman forma de hipótesis, y tienen carácter proposicional, es decir, las conclusiones de razonamientos son expresadas verbalmente. Junto a éstas ideas estos autores añadían otras como el carácter uniforme y homogéneo del pensamiento formal, o su universalidad. No obstante, rectificaron sus primeras interpretaciones, y ampliaron la edad de consolidación del pensamiento formal hasta los veinte años. Del mismo modo, añadieron una condición necesaria para la adquisición del pensamiento formal: el medio social y la experiencia adquirida debían proporcionar al individuo, el alimento cognitivo y las incitaciones intelectuales necesarias. Sin embargo, la crítica a la Escuela de Ginebra ha permitido establecer que el pensamiento formal no es universal, ni espontáneo, de hecho hay adultos que no lo adquieren nunca. Además, inciden otras variables como los contenidos, y la familiaridad de la tarea, o la expresión verbal de ésta. Los autores que defienden el pensamiento post-formal, han criticado a Piaget por no incluir en su teoría estos aspectos sociales y pragmáticos. Es preciso tener en cuenta no solo habilidades inferenciales, sino también redes conceptuales o la cultura y el nivel medio.

Otro elemento caracterizador de la esta etapa, señala Castillo es la formación de la personalidad, que se construye durante toda la vida humana aunque el momento más decisivo sea la adolescencia. (Castillo, 2004:80). Lo definitorio de la adolescencia es el afán de originalidad, el nacimiento de la intimidad, la búsqueda de la identidad personal y la reformulación de sí mismo. Esto explicaría algunas conductas como la manera de vestir, la búsqueda de un espacio para estar a solas, el uso de un lenguaje propio, e incluso algunas excentricidades. Los juicios valorativos definirán su autoestima futura,

conformando el componente afectivo del *autoconcepto*. Asimismo, son características las emocionales primarias – miedo, ira, inquietud -, estados de ansiedad y sentimientos de inferioridad, en la adolescencia temprana; rebeldía, introspección, así como la afirmación de la naciente personalidad en la adolescencia intermedia y un mayor optimismo y ruptura del aislamiento anterior en la adolescencia tardía o edad juvenil, la etapa de las grandes decisiones para el proyecto personal de vida.<sup>10</sup>

El tercer elemento característico es el desarrollo moral. Piaget afirmará que existe un cambio en la adolescencia que consiste en la *moral autónoma* frente a la *heterónoma* de la infancia. Ello permite mayor flexibilidad de las reglas frente a los niños, que consideran inmutables las reglas impuestas por los adultos. Marchesi, además, pone en relación el desarrollo moral con el cognitivo y social. Con la adolescencia, el espacio de los intercambios sociales se amplía a la sociedad entera a través de los grupos de amistad y la cultura juvenil y comienza a debilitarse la referencia a la familia. “La emancipación respecto a la familia como elemento del proceso de adquisición de autonomía personal e independencia social es quizá el rasgo más destacado de la nueva situación del adolescente”. (Carretero, 2000:122) En la pubescencia, se inicia el distanciamiento de la familia (es la edad del desorden, protestas, excentricidad ruidosa, llamadas de atención, malas contestaciones); la adolescencia intermedia presenta un enriquecimiento de la afectividad, es la etapa del amigo íntimo, y de los amores platónicos o imaginarios; y, finalmente, en la edad juvenil, se incrementan las relaciones sociales y el reencuentro con la familia. Según Hopkins (1986) las relaciones evolucionan desde las pandillas aisladas, compuestas por miembros del mismo sexo, a las pandillas heterosexuales y, en la última etapa, la pareja. “Para los jóvenes, el sexo es un medio de autoafirmarse ante los padres o expresarles que ya son maduros físicamente. Los hitos psicosexuales, tales como la pérdida de la virginidad continúan siendo acontecimientos significativos en la vida de los adolescentes y en la de los adultos jóvenes.” (Hopkins, 1986: 276, 299). La influencia de los iguales afecta a los adolescentes en áreas triviales como la moda, pero también en las decisiones que conciernen al esparcimiento y al consumo de drogas. No obstante, los padres siguen influyendo en aspectos que los chicos consideran de importancia, tales como los planes educativos y profesionales. La distancia generacional

---

<sup>10</sup> Hopkins (1986: 111 y ss.) revisa las aportaciones de Freud y Erikson relativas al desarrollo de la identidad. El primero pone énfasis en la auto-identidad psicosexual que consiste en la transformación de la sexualidad infantil a la genital, hasta llegar a los impulsos heterosexuales y la ruptura con la autoridad paterna y con sus lazos edípicos.

que supone la diferencia de valores, gustos, estilos y actitudes supone según Hopkins un conformismo con conductas antisociales, que culmina a los quince años. La conducta política de los adolescentes, sus valores y actitudes, es decir su socialización política surge de la influencia de los padres, los medios de comunicación y el colegio, siguiendo este orden de importancia. Sin duda, a medida que nos acercamos a la edad adulta, las ideas políticas y el interés por lo que acontece en el mundo crece. En definitiva, desde la psicopedagogía la adolescencia es un periodo diferenciado tanto por los cambios en el desarrollo cognitivo, como por los cambios sociales y afectivos.

Pasando a los estudios teóricos de LIJ, Giovanni Caló en el prólogo de la obra de Enzo Petrini<sup>11</sup> (1981:10) registra las sucesivas etapas madurativas. Habla de una infancia en sentido estricto hasta los tres años; una puericia, de los tres a los seis; una primera y una segunda niñez que irían de los seis a los ocho y de los ocho a los once o doce años, respectivamente; y por fin, de una primera y segunda adolescencia, de doce a quince, y de quince a los dieciocho o diecinueve años.

En lo que refiere al concepto de literatura juvenil, su especificidad es de índole psicológica y temática porque debe gustar y responder a las necesidades de los adolescentes, y debe ser comprensible por estos. Emili Teixidor, entre otros, considera necesario separar la literatura infantil de la juvenil (Teixidor, 1995:10) pero, el problema que señala la crítica al respecto es doble: la edad límite y cuáles son esos gustos o intereses. Según recoge Isabel Borda Crespo (2002) el primer problema quedaría solventado a partir del ingreso en una u otra etapa de la vida académica. Suele considerarse, pues, a partir de los doce años y hasta los dieciséis o los diecisiete años.<sup>12</sup> Respecto a los temas de interés adolescente, diversos autores coinciden en la importancia de los aspectos psicológicos de los personajes, tales como la búsqueda de identidad que es fundamental en lo que Gemma Lluch (1996) denomina *psicoliteratura*.

---

<sup>11</sup> Petrini en su obra reconoce los caracteres peculiares de la adolescencia e insiste sobre la necesidad de realizar literatura distinta de la que es propia de las edades precedentes. Es una etapa donde se acentúa el aspecto del retorno del sujeto sobre sí mismo, del descubrimiento del propio yo, y de la capacidad para una consideración más objetiva de la realidad. Si no hubiera una literatura específica, el adolescente no tendría más que escoger dentro de la rica y variada literatura universal, las obras que mejor satisfacen sus gustos, los intereses y exigencias de la edad, pero se dejaría al joven espiritualmente desprovisto, desarmado, desorientado obligándole a pasar de la niñez a los umbrales de la madurez con un verdadero salto psicológico.

<sup>12</sup> Los límites de edad siguen siendo objeto de controversia teórica incluso en narrativa. Se plantea si la novela juvenil es la creada específicamente para adolescentes o si incluiría el corpus de obras de adultos que se hallen cercanos a su experiencia vital. El auge de la narrativa creada específicamente para esta edad se pone de manifiesto tanto desde el interés editorial como docente, y la creación de premios específicos de LIJ, como el reciente Premio Cervantes Chico, último de los galardones de literatura infantil y juvenil creados en España.

En ella, junto con ciertas características formales -la estructura narrativa convencional, la ausencia de la descripción, o las fórmulas narrativas que permitan la identificación del lector con el protagonista que borre la conciencia de lectura, siempre en una lectura unidireccional, y con argot juvenil-, son frecuentes temas de superación de limitaciones, denuncia de injusticias sociales, conflictos familiares, y los temas transversales.

Por su parte, en el capítulo séptimo, Petrini (1981: 137-152) analiza las lecturas para adolescentes por lo que extractamos aquí sus palabras. Señala en primer lugar el carácter *poliédrico* del alma juvenil, el estado de crisis de formación, la sensibilidad fuertemente estimulada por el influjo sexual y con tendencia a desviaciones de la afectividad, mientras comienzan los placeres sensuales de la imaginación. Surge la sobreabundancia del sentimiento que brota de la profunda riqueza de la vida imaginativa y la tensión emotiva acompañada de inestabilidad de humor. La elevada emotividad es motivada por la nueva regulación hormonal, los cambios del sistema neurovegetativo y por ensancharse los intereses y contactos sociales. Es el momento de los diarios secretos, de los epistolarios jamás cursados, de las confesiones, de las primeras poesías, de las primeras polémicas. Es el momento del hambre de lectura o *librofagia*. En el periodo de adolescencia acontece la afirmación del yo, el delinearse en la conciencia de una personalidad autónoma y el descubrimiento de los valores. En definitiva, una nueva y posible reflexión total sobre la realidad. Es una mente propia la del adolescente, señala Petrini, diferenciada de la del niño y con mil variantes tipológicas, ambientales, e históricas. La literatura para la adolescencia tiene una historia corta, continúa Petrini, es más, no ha existido antes de 1800. La distinción entre libros para niños y libros para adolescentes ha sido exigida por la puntualización psicológica y crítica, pero es bastante reciente, por no decir contemporánea. Pero fue la generación romántica la que se inclinó pensativa sobre la adolescencia, dio alas a la novela de aventuras y de costumbres, encaminó la divulgación y atendió al retrato histórico. Afirmar que no puede existir una literatura específica para adolescentes y proponer como solución hacer que los adolescentes afronten, no todos los libros, pero sí los libros para todos, quiere decir eludir el problema de qué ofrecer a los adolescentes. Debe tener esta literatura componente histórico, psicológico que responda a sus intereses. Una literatura esencialmente de arte, no didascálica o moralizadora. Según Petrini, esta literatura para adolescentes se caracterizaría por la prevalencia de la acción, de la dinamicidad y de las tendencias a la evasión traducida en aventuras, viajes naturaleza; la justificación de la acción humana, el equilibrio de las tendencias a la introversión y al egoísmo. Otros

temas señalados son de tipo técnico, científico, la educación sentimental y estética o de orientación hacia los problemas de fondo de la existencia con ejemplos de vidas de santos, de héroes, de artistas, de pioneros, de científicos. Entre los once y los quince años, aunque depende del ambiente e inclinaciones organiza las lecturas del siguiente modo:

Primer tiempo	Segundo tiempo	Tercer tiempo
El mundo de la naturaleza, de los animales, de las plantas. Narraciones de aventuras, viajes, escenas cómicas, y humorísticas. Colecciones de leyendas, y breves monografías históricas. Poesía épica.	Encuentro con los hombres La humanidad en general, la patria la familia, la religión. Técnica, trabajo, ciencia historia, arte. Breves monografías técnico-deportivas. Poesía y novela caballerescas.	De la sociedad al conocimiento de sí mismo. Recuerdos autobiográficos, misceláneas de novela, reducciones de clásicos Santidad, heroísmo, empresas militares, científicas Lo humano y lo eterno Poesía lírica. Rápidos guiones teatrales Confesiones y testimonios de artistas.

Petrini concede especial importancia en la literatura para la adolescencia al héroe protagonista de las aventuras de mitos y leyendas, que lleva empresas excepcionales y con el que el joven se ve como querría ser, dominador de todas las situaciones.

Podemos concluir con las palabras de Teresa Colomer: “Las mismas preguntas que marcaron el debate sobre literatura infantil han aparecido nuevamente, referidas ahora, sin embargo, a la parcela juvenil de esta literatura. ¿Existe la novela juvenil?, ¿qué rasgos pueden diferenciarla de la literatura de adultos?, ¿hemos de entenderla como aquellos textos que, entre todo el corpus literario de adultos se hallan cercanos a al experiencia vital de los adolescentes o como textos escritos específicamente para ellos?, se repiten en artículos y mesas redondas como un eco de los primeros pasos en los estudios de esta campo”. (Colomer, 1998: 47)

Con respecto al destinatario de la LIJ, Mireti señala lo problemático que resulta determinar los límites entre niñez y adolescencia, ya que estas etapas comparten intereses y expectativas por las mismas obras. “El uso LIJ se debe la imposibilidad de marcar los límites de apropiación de una obra que no tiene destinatarios lectores

predeterminados. Por otro lado, son atributos complementarios que no pretenden tabicar las obras por edades, sino orientar la singularidad de su receptor, que es un sujeto en formación diferente al adulto” (Mireti, 2004: 26) Lo que no obsta para que reconozca diferencias entre ambas etapas.<sup>13</sup>

Durante los setenta surgió en todos los países industrializados la preocupación por promocionar la lectura de los adolescentes. Tanto desde el ámbito comercial que se proponía la conquista de nuevos mercados a través de la creación de productos claramente diferenciados, como desde el ámbito educativo. Desde el punto de vista educativo, explica Colomer (1999), la novela juvenil apareció como una apuesta casi experimental para resolver una duda generalizada en los medios educativos ante la constatación del fracaso lector: ¿Podía el lector adolescente, incluso aquel que había sido un lector ávido de libros infantiles, saltar a la moderna ficción para adultos? Hay que tener en cuenta que entonces la “buena literatura” se caracterizaba por la exploración vanguardista del texto. Por ejemplo, en Francia el Nouveau Roman. Parecía haber desaparecido la novela de calidad centrada en el protagonismo de un adolescente que establece su propio pacto con el mundo. Ante la enorme atracción del público juvenil por algunas obras como *El guardián entre el centeno*, *El señor de las moscas*, para adultos, comenzó a creerse que era preciso abrir un espacio en la nutrida oferta de libros infantiles y juveniles para incluir libros de calidad con una fuerte temática adolescente. Se nutrieron de reediciones de obras juveniles clásicas y de narraciones modernas para adultos. Por ejemplo, Cortázar, Calvino, Buzzati, Moravia, Gournier o Steinbeck poseen relatos que forman una franja literaria a compartir entre jóvenes y adultos. Pero la novedad de las colecciones fue la irrupción de temáticas nuevas y de técnicas poco convencionales, trasladando el cómic, el cine o reportajes y documentales. “La novela juvenil fue un campo propicio para el desarrollo del realismo y la introspección psicológica. Se produjo la resurrección del género que se creía

---

<sup>13</sup> La primera caracterizada por la inmadurez, el aprendizaje en continuo proceso de transformación en los que por asimilación y acomodación es capaz de construir el conocimiento, mecanismos internos (Piaget) que permiten el desarrollo cognitivo, que se combinan con los mecanismos externos (Vigotsky) que colaboran en la construcción de su inteligencia. El cognitivismo ha señalado la importancia de lo social, de los adultos tanto padres como docentes mediadores, y el psicoanálisis se encargó de analizar los conflictos y su origen, los miedos, carencias, inseguridades de esta etapa. La adolescencia, iniciada a los 12,13-15 años, etapa de crisis caracterizada por la torpeza psicofísica, nuevas sensaciones que inhiben o avergüenzan, surgen dudas, temores e inseguridades que mueven al deseo de despegarse de la protección adulta. Una edad crítica cargada de un mundo simbólico e imaginario, tensiones emotivas con cambios de humor, además de un cambio hormonal. Esto se refleja literariamente pues la hiperemotividad acentuada por la nueva regulación hormonal, le permite disfrutar la lectura de vidas ajenas, cierta inclinación secreta por el lirismo, los diarios íntimos, epistolarios y autobiografías. Conjuntamente el gusto por la acción le lleva al mundo de la aventura, los viajes, la naturaleza, el misterio de la técnica y la ciencia. (Mireti, 2004: 26-27)

desaparecido, las school's story y se le añadió el renacimiento de la magia y la fantasía a través de los géneros más adecuados a los intereses de las edades: la ciencia ficción, la mítica y la fantasy”<sup>14</sup> (Colomer, 1999:148)

En la actualidad, se ha ampliado la escolaridad - desde primera infancia hasta los dieciséis años-, dando acceso a sectores sociales de reducido acceso a la cultura. La literatura infantil con doble función literaria y educativa, por tanto, tiene dos restricciones, una relacionada con la visión del mundo en la obra o su conveniencia educativa, y una segunda restricción en relación con la comprensibilidad atendiendo a la competencia literaria del lector implícito. La obra que cumpla ambos aspectos será sancionada por los adultos como obra de calidad, será la literatura infantil y juvenil canónica. “Deberá basarse en su opinión de adultos, como responsables sociales de la etapa educativa, de lo que les parece educativo y comprensible para los niños y las niñas” (Colomer, 1998:137). En las conclusiones de su análisis Teresa Colomer (1998) recoge su hipótesis inicial: la transformación de nuestra cultura como sociedad posindustrial y democrática, caracterizada por la extensión de la alfabetización y los medios audiovisuales que han implicado unos cambios a nivel social, axiológico, educativo, literario y que conllevan un cambio en el destinatario de la literatura infantil y juvenil, se ve reflejado en una transformación de la narrativa actual para esas edades. Los datos confirman la innovación desde los años setenta que incluyen nuevos modelos en la representación literaria del mundo, tendencia a la fragmentación narrativa, aumento de la complejidad y del grado de participación del lector en la interpretación de la obra, además de consolidar su vertiente de literatura escrita. De ahí que, en relación con la estratificación en segmentos según las edades de los destinatarios, los resultados han confirmado que las obras presentan rasgos más homogéneos según las franjas de edad en relación con su caracterización psicológica y el dominio literario de los lectores.

Como síntesis de los estudios sobre las edades madurativas, incluimos el análisis del desarrollo lector de Borda Crespo (2002: 232) en el que se distinguen tres etapas:

---

<sup>14</sup> La aventura y la reflexión moral sobre las posibilidades futuras de la humanidad de la ciencia ficción se ajustan a las necesidades del adolescente. Autores como Bradbury, Asimov inspiran la novela juvenil actual que mezcla civilizaciones futuras, espacios intergalácticos, fenómenos sobrenaturales y fuerzas misteriosas. Se recuperan novelas de Le Guin, Tolkien, Ende lo que propició el retorno de la fantasy, de tradición anglosajona.

2-7 años	Etapa prelógica	Edad de los cuentos
7-9 años	Etapa operacional	Operaciones mentales: 1) identidad : operaciones de equivalencia 2) inversión: comprende la paradoja y la ironía 3) reciprocidad: comprende la metáfora, símiles, símbolos, alegorías. 4) correlación: relaciona título y contexto
10-15 años	Etapa abstracta y lógica	Edad de Ronbinson

Nuestra tesis plantea, al igual que en estos estudios mencionados, que es preferible un análisis diferenciado según las edades madurativas ya que existen rasgos temáticos y formales más homogéneos consecuencia de la transformación de la LIJ en la sociedad actual.

### **II.0.1.3 LIJ, educación literaria y competencia lectora.**

En la actualidad la *educación literaria* ha sustituido a la tradicional *enseñanza de la literatura*. El fin último de la ecuación literaria es la adquisición de la competencia lectora específica. De ahí que el texto literario sea el centro de la intervención didáctica. Se ha pasado de la didáctica de la literatura a la didáctica de la lectura, es decir, se intenta enseñar a leer literatura. La educación literaria es un adiestramiento de tipo práctico. “El desarrollo de la competencia lecto-literaria y el acceso al texto han pasado por tanto, a contemplarse como objetivos claros dentro de la enseñanza desde la década de los setenta. A lo que hay que unir el desarrollo de prácticas tendentes a desarrollar la escritura mediante la manipulación de formas ingeniosas o mediante la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. Se hace necesario, por tanto, acordar qué autores y épocas necesita un lector competente para así ir integrando las nuevas lecturas, qué metalenguaje ha de conocer para poder reflexionar y poder hablar sobre las obras, y en qué medida ha de conocer lo que la crítica especializada ha dicho sobres estas obras, para así ampliar su lectura.” (Borda, 2002: 170)

Camps y Colomer (1998: 102-103) establecen los criterios de actuación propios de Secundaria:



- Facilitar la comprensión del texto a través de instrumentos y actividades como la paráfrasis, la escritura imitativa, la recitación.
- Seleccionar obras que mejor puedan establecer un diálogo con los alumnos y utilizar las referencias culturales de los adolescentes para entender la pervivencia de la tradición literaria en nuestros días.
- Focalizar los aspectos concretos de las obras que tienen relevancia rehusando análisis exhaustivos.
- Primar la lectura a través de la selección de fragmentos, evitando que los estudiantes se limiten a repetir las valoraciones críticas no comprobadas por ellos a partir de la lectura directa de las obras.
- Facilitar la elaboración de un mapa mental de contextualización cultural.
- Utilizar diferentes aproximaciones metodológicas de manera que experimenten la riqueza de diversas interpretaciones.

Para llegar a la didáctica actual se ha recorrido un largo camino<sup>15</sup>. En los años ochenta el énfasis se ha puesto en las estrategias didácticas más adecuadas para contribuir a la adquisición de hábitos de lectura y de competencia lectora de adolescentes y jóvenes contribuyendo así al fomento del ocio de mayor calidad. La literatura es así una herramienta mediante la cual el joven intenta dar sentido a su propia experiencia, aclarar su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de modo creativo. Es el *enfoque comparativo e intertextual*, de claro carácter receptivo y semiótico, con proyección interdisciplinar, multicultural y transversal. Es fundamental

---

<sup>15</sup> En el *modelo retórico*, que estuvo vigente hasta los siglos XVIII y XIX, los grandes autores clásicos eran los modelos en cuyas obras el estudiante debe aprender la buena expresión y las actividades fundamentales eran el comentario, la imitación y la glosa de modelos. Después en el XIX, el *modelo historicista* generaliza el estudio de la literatura como historia de los autores y las obras representativas de una cultura, en principio, nacional. A partir, de 1970 el sistema escolar comienza a ser consciente del fracaso de la enseñanza literaria entendida como la transmisión de obras y autores canónicos de la historia de la literatura. Los cambios de hábitos culturales, la influencia de los medios de comunicación social, entre otros factores, ha convertido el saber literario en un saber escolar, escasamente atractivo para la mayoría de los adolescentes. La literatura como apunta Colomer (1998) comenzará a adquirir un sentido más funcional, espontáneo y placentero frente al carácter más formal y académico del aprendizaje escolar de la literatura, casi siempre realizado en torno a un corpus de textos uniforme y escasamente atractivo para las nuevas generaciones de estudiantes. Formalismo y estructuralismo literarios aparecen como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico: el *modelo de análisis e interpretación textual*, y los datos de obras y autores se sustituyen por una mayor presencia de textos comentados. Surgen los manuales de comentario de texto de Lázaro Carreter (1970) y JM Díez Borque, entre los primeros. La actividad consiste en dos fases: una analítica y descriptiva, en la que se procura inventariar los componentes de incidencia formal ( figuras retóricas, tipos de personajes, estructuras literarias, etc) y otra, sintética y subjetiva, que intenta desvelar los variados matices semánticos, sea cual sea el enfoque : positivista ( relación causa –efecto) o impresionista ( intuición). Surge ahora la cuestión de qué fragmentos se comentan. Algunos autores como Rodríguez López Vázquez han señalado la necesidad de sustituir la selección canónica de textos literarios basados en consideraciones estéticas e ideológicas discutibles, por una selección basada en la capacidad de obras o fragmentos para proporcionar pautas o estrategias de actuación didáctica con arreglo a normas y valores basados en la formación de la persona ( Borda, 2002: 188)

el desarrollo de estrategias de observación y apreciaciones personales que estimulen una positiva actitud y que motiven el interés receptor por la producción literaria.

La mejora de la *competencia literaria*<sup>16</sup> pasa por la familiarización de la lectura literaria, disponer de libros adecuados e interesantes, suscitar la implicación y la respuesta de los lectores, construir el significado de manera compartida, y ayudar a progresar en la interpretación más compleja. La competencia literaria del niño está en relación con la formación del lector literario. A partir de los años setenta la literatura de adultos es sustituida paulatinamente por la infantil en los diversos manuales escolares y el cambio en la didáctica de la literatura lleva al desplazamiento de la adquisición de los conocimientos literarios por el contacto con los textos y no por las explicaciones sistematizadas. El objetivo de *crear niños lectores* da cabida a la literatura infantil en la escuela. Una iniciación literaria que será más asistemática, pero más viva. (Cervera, 1997). En efecto, Cervera toma partido por la literatura infantil como formadora de lectores literarios y aclara que partiendo de la competencia literaria conseguida, llega después la formación literaria que se inicia con el estudio de la literatura. Antes de llegar a la competencia literaria consciente hay que ejercitar la práctica de producción literaria: dramatización, juegos de raíz literaria, contactos con la poesía y la canción etc. Para Cervera, la competencia literaria del niño le permite captar la huella histórica. Se producen tres operaciones: la datación, que es desconocida para el niño; la intertextualidad que detecta en palabras, frases, personajes o situaciones que el lector puede reconocer a veces por vías alternativas como la televisión, los videojuegos y que permiten reconocer personajes literarios, folklóricos; y la alineación con una corriente de pensamiento, limitada para los niños.

El concepto de competencia literaria aplicada a niños merece ciertas matizaciones<sup>17</sup>. La competencia literaria, que había surgido paralela a la propuesta

---

<sup>16</sup> Culler define la *competencia literaria* como el conjunto de convenciones para leer los textos literarios, desde el propio reconocimiento de "lo literario", la propia experiencia del mundo y el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad. (Borda, 2002: 195) Para Fish, es el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario, asimilados gracias a la experiencia como lector. La intencionalidad del autor y del lector tiene un peso determinante en la identificación de la literariedad del texto. Para Mendoza (1990) hay dos planeamientos uno intuitivo, y otro derivado de la adquisición sociocultural, también llamada aptitud aprendida a través de currículos escolares. La intertextualidad permite su vinculación con otros grupos de producciones literarias y así adquiere nuevos matices de significación. Aunque podemos hablar de lectores más o menos competentes, un escritor debe prever el nivel de competencia de su lector.

<sup>17</sup> Para Bierwisch (1965) es una capacidad que posibilita la producción de estructuras poéticas y la comprensión de sus efectos, que permite detectar el grado de poeticidad de un texto. Se trata de una habilidad condicionada por factores sociológicos, históricos o estéticos. Van Dijk (1972) introduce el factor social que relaciona la competencia con el ambiente, vinculándola a la *aceptabilidad*, es decir, son literarios los textos aceptados como tales. Limita la competencia literaria a los usuarios de la literatura, quienes hayan aprendido las reglas y categorías de los textos literarios.

*generativista* de competencia lingüística, siguió hasta los años noventa una perspectiva abstracta como ideal conjunto de conocimientos interiorizados que habilita para la producción y la recepción de creaciones literarias, pero según Mendoza Fillola (1990) es pertinente concebirla como el conjunto de saberes y habilidades o estrategias que derivan de las experiencias lectoras y de recepción. Este proceso por el que se integran los conocimientos de los textos es propio de las etapas escolares y por ello la LIJ desempeña funciones formativas esenciales.

Ahora bien, los distintos géneros emplean diversas estrategias lectoras por lo que podríamos hablar de una competencia poética, narrativa o dramática. Como veremos, ha habido un claro predominio de las primeras y un olvido de la última.

Mendoza (1990) ha señalado dos niveles uno intuitivo y otro de aprendizaje y adquisición socio-cultural. En el caso de los lectores infantiles la competencia es primero receptiva, luego cognitiva y finalmente productiva. En efecto, el niño, sin conocimientos de rima, ni de ritmo sabe discernir entre un texto en prosa y otro en verso; entre un cuento y una obra de teatro. Por otra parte, la competencia se forma sobre la base con que cuenta el lector antes de leer y que deriva de la anterior comprensión de otros textos. Asimismo, las competencias literaria y lectora se unen a través de los textos literarios seleccionados con intención formativa. A su vez, la competencia literaria y el *intertexto* del lector se vinculan a través de la experiencia lectora. Expliquemos estos términos empleados por el autor.

La LIJ tiene un particular *lector implícito*, predeterminado por la previsión de sus intereses lectores, el grado de desarrollo de las capacidades receptoras y nivel de competencia literaria y lectora que requiere cada obra. El lector implícito es un supuesto destinatario capacitado para construir el significado y reconocer las peculiaridades del uso lingüístico y artístico desde la perspectiva estética. El *intertexto* del lector es el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales y que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual. El intertexto personal se apoya en los conocimientos lingüísticos, discursivos, literarios y en las inferencias de las lecturas previas. Se familiariza con las formas, convenciones expresivas del discurso literario y así la formación literaria progresa en paralelo al desarrollo de la competencia literaria.

Isabel Tejerina (2003) sintetiza la terminología de Mendoza (1998, 2001) que aplica en sus análisis de obras teatrales infantiles. *La intertextualidad* es la presencia de

dos o más textos en un nuevo texto. Así, el texto base que será transformado es el *hipotexto*; el texto creado es el *hipertexto*; los saberes y estrategias que permiten al lector percibir la relación entre una obra y las que la han precedido constituye *el intertexto del lector* ; el modelo de lector o lector ideal previsto por el autor, que es capaz de identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales previas o hipotextos es el *lector implícito*; se denomina *transtextualidad* todo lo que pone el texto en relación manifiesta o secreta con otros textos .

*Intertextualidad* implica desde la repetición de un elemento sea léxico, motivo o personaje, a la reescritura de la obra completa y se ha convertido en un recurso creativo pues el lector es activo en este juego metaliterario de reconocimiento de las variaciones. Por otra parte, *la transtextualidad* se manifiesta en otros referentes reconocibles como canciones actuales populares, coloquialismos y frases hechas infantiles. Además, aparecen personajes y referencias de otros cuentos y personajes modernos, desde Blancanieves a Michael Jackson.

#### **II.0.1.4 El canon de LIJ y el canon formativo**

¿Cuáles son los textos que se deben utilizar para que los estudiantes adquieran una sólida competencia literaria a través de la lectura? Surge inevitablemente el debate en torno a la cuestión del canon literario, el elenco de obras consideradas valiosas y dignas de ser estudiadas y comentadas, libros elegidos por parte de las instituciones de enseñanza. Unos defienden el canon como el núcleo de la cultura occidental, otros lo consideran reaccionario por su supuesta conexión con el poder y la ideología dominante. Tras el libro de Harold Bloom, *El canon occidental* (1995), lo canónico es la capacidad de ciertas obras para imponer su fuerza, una estética de legitimación por la originalidad.

Ahora bien, según Isabel Borda, el canon literario escolar no ha incorporado las vanguardias estéticas del siglo XX, ni otras poéticas que se apartan de cierto paradigma clásico-romántico-modernista y que el buen gusto escolar ha sancionado como legible. Surge así el debate en torno a la ampliación del canon con lo que el mercado editorial ha dado en llamar literatura juvenil, fenómeno de grandes dimensiones. (Borda, 2002: 217) Así Bombini (1996) dice que la posibilidad de pensar en un canon escolar ampliado pone en el tapete la necesidad de que la escuela, editores, autores de libros de texto, formadores de docentes etc., establezcan fuertes intercambios con otras zonas de

práctica literaria para permitir un tránsito fluido de textos hacia el interior de la práctica educativa con el fin de cambiar el carácter estático que tradicionalmente ha regulado la lógica del canon escolar. Los textos que destaca son los de la literatura juvenil. Se hace imprescindible abrir el corpus literario a la literatura infantil y juvenil, más próximos a la cultura de los estudiantes y a su capacidad interpretativa.

Señala Mendoza el papel importante de la literatura infantil y juvenil en la construcción de la competencia literaria: por su proyección de valores, formas, estructuras y referentes de cultura; por la observación de que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria; por la apreciación del hecho literario; por el propio placer receptor; por favorecer el hábito lector; por la cooperación o interacción receptora que mejora la construcción del significado y la interpretación; por la identificación de las peculiaridades del discurso literario y el establecimiento de conexiones intertextuales que permitan relacionar las producciones literarias y vincularlas como exponentes de un género o de una temática o ideología. (Mendoza, 1999: 20-21)

Pero no basta con reconocer el valor de los libros de literatura infantil y juvenil. La proliferación de títulos exige una labor de selección para constituir un canon literario, tarea compleja por la falta de estudios críticos e históricos. En el año 2000 la Fundación Germán Sánchez Ruipérez con patrocinio de la Dirección General del Libro del Ministerio de Cultura ha publicado una selección realizada por especialistas con los cien mejores títulos de LIJ del siglo XX. Selección que también hace Pablo Barrena en *Libros infantiles y juveniles para hacer buenos lectores*, publicado en 2000 por Educación y Biblioteca.

Señala Teresa Colomer (1998) que la instauración de un corpus clásico varía enormemente entre la literatura anglosajona o nórdica, donde la existencia de obras de referencia es notoriamente superior cuantitativa y cualitativamente, con respecto a nuestro país, donde queda casi todo por hacer. Se presenta un primer problema, la posibilidad de leer libros históricos, además de los contemporáneos al tratarse de un receptor especial, que aborda el libro en un encuentro despojado de contexto. El valor de un libro para convertirse en clásico que merezca ser leído en nuestros días implica que el lector infantil pueda realizar una nueva lectura a pesar de las características propias del momento de producción. Y hay que añadir un segundo problema, el de aceptar como parte del corpus aquellos libros que no destinados inicialmente a niños y

adolescentes han sido leídos por ellos con cierta asiduidad, de forma que han terminado por publicarse en las colecciones infantiles y juveniles. Por último, la ampliación del libro infantil hacia los adolescentes plantea el problema de incorporar o no las obras situadas en una franja ambigua entre lo que puede considerarse literatura juvenil y literatura de adultos. (Colomer, 1998:33-34)

Algunos de los conceptos aún vigentes surgen de los teóricos de los sesenta y setenta<sup>18</sup>, como la diferencia entre libros escritos para niños y libros que han sido adoptados por estos, distinguiendo entre destinatario y receptor. “Pero a partir de los ochenta aparecen obras más acotadas a períodos o géneros concretos y que relacionan los libros con su propio contexto sociocultural de recepción lectora.” (Colomer, 1998:35). En los estudios de LIJ castellana destacan Bravo Villasante, García Padrino y Cendán Pazos.<sup>19</sup> Señala Teresa Colomer:

Es preciso recalcar que el campo de los estudios históricos se ha circunscrito básicamente a la narrativa para niños y adolescentes, mientras que los estudios sobre poesía y teatro constituyen un vacío aún más clamoroso que el que ya supone la escasa producción de obras poéticas y dramáticas para estas edades.(...) Los estudios de teatro se refieren sobre todo a los aspectos de actividades teatrales a realizar por los mismos niños, a excepción de las obras pioneras de Mendoza (1980) o Cervera (1982) sobre el teatro infantil castellano, y la más actual de Tejerina<sup>20</sup> (1993, 1994). (Colomer, 1998:37)

La infraestructura de investigación resulta también incipiente en España a diferencia de otros países. En lo que a divulgación se refiere, la revista *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil* publica estudios rigurosos y la oferta del Centro Internacional de Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en Salamanca, constituye una fuente fundamental de recursos bibliográficos y de investigación.

García Padrino (2004) recoge en su Anexo I la lista de obras que constituyen el repertorio de lo que sería la “Biblioteca ideal” creada en 2000, con cien obras de la

---

<sup>18</sup> En la década de los sesenta y setenta se publican los estudios que han configurado la historia de la literatura infantil y juvenil Hürlimann, B (1968) (Trad.cast. *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud) y Escarpit (1986) (Trad.cast. *La Literatura infantil y juvenil en Europa*, México, FCE)

<sup>19</sup> Bravo Villasante, C (1985) *Historia de la literatura infantil y juvenil española*; García Padrino (1992) *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*; Cendán Pazos, F (1986) *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España* (1935-1985)

<sup>20</sup> Mendoza Fillola, A.: (1980) *El teatro infantil español* (1875-1950) Barcelona, Humanitas; Cervera, J.: (1982) *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid, Ed Nacional; Tejerina, I.: (1993) *Estudio de los textos teatrales para niños*. Universidad de Cantabria

literatura infantil española del siglo XX, selección que a través de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha reunido a un amplio número de especialistas. Entre los cien libros sólo cuatro son del género teatral: *La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón* de Alonso de Santos, *El hombre de las cien manos* de Luis Matilla, *Teatro Infantil II: El raterillo y Asamblea General* de L Olmo y P Enciso *La cabeza del dragón* de Ramón M<sup>a</sup> del Valle Inclán. García Padrino (2004) pone de manifiesto que, en la mayoría de repertorios del canon, el teatro y la poesía están ausentes, como en la selección de ciento sesenta obras de la publicación *Libros infantiles y juveniles para hacer buenos lectores* de Pablo Barrena y otros, editado en Madrid, editorial Educación y Biblioteca en 2003.

En la frontera del siglo XXI, el canon de la LIJ ha sido objeto de numerosos análisis, entre otros los de Peter Hunt “ *Exploding the canon: Children’s Literatura and the revolution in criticism*, o Roderick MC Gillis en *What Literatura was: the canon becomes ploughshare*”- sendas conferencias en el congreso de la SEDLL de 2001; asimismo, Harold Bloom publica *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades* (2001); en España, Ana Garralón ofrecía *Historia portátil de la Literatura Infantil* (2001) y el Equipo Peonza , *100 libros para un siglo* (un libro por cada año) Los editores por su parte han recuperado obras cuya aceptación o valores intrínsecos permite considerarlos como arraigados en los gustos de los lectores y se han reeditado libros, lo que implica cierto cambio en los intereses del sector dentro del natural predominio de las novedades. Señala García Padrino la importancia de documentos legales como Decreto de la Comunidad Autónoma de Madrid (BOCAM, 16 junio 2004) que establece un Plan para el Fomento de la Lectura y el Desarrollo de la Competencia Lectora, que implica una necesaria selección de textos, una especie de *canon escolar* dentro de los planteamientos generales de cada centro educativo. El Plan lector al que nos referíamos debe asegurar la acción sistemática y coordinada que bajo la figura del jefe de estudios implique a todos los profesores, tal como se indica en el Decreto de la CAM.

García Padrino (2004) defiende un canon de la literatura infantil considerado como un corpus dinámico, revisable, adaptable y actualizable, identificándose con las

palabras de Mendoza Fillola. Revisemos la terminología de Mendoza Fillola<sup>21</sup>. El *canon escolar* es el curricular o de formación, un instrumento válido para el adiestramiento lector, mientras que el *canon filológico*, como el que acabamos de incluir, es el del análisis e investigación especializados y fundamentalmente historicista. El contenido de ambos cánones no ha de resultar ni sobrepuesto ni equivalente. Las obras del *canon filológico* se seleccionan para la aplicación del análisis literario con el fin de acceder a un sistemático conocimiento de rasgos de las peculiaridades del discurso literario, de un autor o de una época resaltando las producciones portadoras de valores especialmente representativos. Así, la perspectiva historicista ha sido la habitual. Sin embargo, este criterio no es el más pertinente para los niveles escolares pues existen otras alternativas de organización: por temas, estilos, vínculos intertextuales, géneros, conexiones históricas o estilísticas que permiten desarrollar el currículo. A ello responde el *canon escolar* que sirve para desarrollar la competencia lectora cuyos límites son de una parte, el marco educativo, es decir, el nivel, objetivos, características del alumnado, funcionalidad formativa, intereses personales; y de otra, la formación estética y cultural en su proyección lúdica y recreativa. Denomina Mendoza Fillola *canon de aula* al que se emplea por el profesor en su práctica, en forma de textos para actividades didácticas de aproximación al conocimiento y a la valoración de la literatura, cuyos criterios son pedagógicos. El profesor orientador se sirve de antologías literarias para la lectura escolar, que debe ser adecuada a las edades pero también debe incluir variedad genérica, temática y representatividad de autores. Finalmente, denomina *canon formativo* a la suma de los anteriores teniendo en cuenta los procesos de recepción y por ello es dinámico, revisable, adaptable y actualizable, siempre adecuado a los intereses de sus destinatarios.

Para Mendoza Fillola, el conjunto de lecturas de obras infantiles y juveniles es clave en el proceso de formación estética. Un canon inicial basado en obras de la LIJ

---

<sup>21</sup> Extractamos aquí el artículo “La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria” en [bibl.cervantesvirtual.com](http://bibl.cervantesvirtual.com)



perfila de manera decisiva la formación de un lector competente, pero para eso es necesaria la adecuación de las obras seleccionadas a los intereses de los alumnos receptores, como garantía de la cooperación y de la interacción lectora, que son funciones básicas para la construcción del significado y para la interpretación. Este canon es la base formativa para el reconocimiento de las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios y en el establecimiento de conexiones con otras obras literarias. De este modo, el canon posibilita que la competencia literaria del receptor se consolide a partir de unas determinadas producciones literarias que le resulten motivadores en lo lúdico y en lo estético y significativas en los aprendizajes formativos. En definitiva, a partir de las experiencias lectores infantiles y las inferencias generalizables se aprenden el conjunto de saberes que llamamos competencia literaria. Por eso es fundamental la selección o corpus que ha de ser referente modélico y clásico, una muestra representativa y simplificada del sistema literario.

Analiza Mendoza Fillola el *canon oculto* de la LIJ, que define como la selección didáctica que hace el profesor en su aula, materiales de LIJ de probada eficacia formativa, que divergen de los cánones académico-filológicos. Considera que el profesor ha de poder elevar a la categoría de canon escolar o formativo el conjunto de materiales literarios que usa en el aula. Los intereses formativos exigen la creación de nuevos cánones que permitan estructurar los contenidos de modo significativo, y adecuado a sus intereses y necesidades para progresar en su competencia literaria. Por eso el canon formativo o escolar no es una fijación perenne sino que es una selección susceptible de actualización y adecuación. Aboga Mendoza Fillola por un canon basado en las obras de LIJ, clásicas y actuales no de forma secundaria, sino principal componente del canon formativo.

En otro sentido, la propuesta personal de García Padrino (2004) es un canon historicista, formativo y literario que pretende recuperar o conservar un patrimonio literario olvidado o ignorado frecuentemente. Incluye diferentes periodos históricos y diferentes géneros, y distingue la LIJ en español y la LIJ universal con una selección de veinticinco obras. Las obras dramáticas seleccionadas son apenas ocho:

I Obras anteriores a 1939:

-*El príncipe que todo lo aprendió en los libros* de Benavente.

-*Pipo y Pipa y el lobo tragalotodo y Pinocho en el país de los cuentos* de Magda Donato.

-*La cabeza del dragón* de Valle-Inclán.

II Obras entre 1939-1979

-Teatro Infantil II: *El raterillo y Asamblea General* de L Olmo y P Enciso.

-*Juguetes en la frontera* de Jesús López Pacheco.

III Obras a partir de 1979

-*Cuatro estaciones. Teatro para niños* de José González Torices.

-*Teatro para armar y desarmar* de Luis Matilla.

-*Aires de juego* de Lucía Solana Pérez

Esta tesis participa de la propuesta de Mendoza Fillola, es decir, nos proponemos ampliar o revisar el *canon formativo de teatro*, pues consideramos que es un instrumento para la mejora de la competencia literaria dramática, generalmente menos desarrollada por los mediadores. Tal y como lo define Mendoza, nuestro canon formativo teatral es también dinámico, revisable, adaptable y actualizable.

## **II. 0.1.5 Precisiones sobre la terminología teatral en LIJ**

Juan Cervera (1997) distingue, en primer lugar, dos términos: dramatización y teatro. En el ámbito anglosajón se emplea drama, que etimológicamente significa acción. La dramatización es la acción convencionalmente repetida con finalidad artística o lúdica, es decir, el proceso o acto de crear esa acción, el proceso mental y el resultado del proceso. La dramatización incluye expresión lingüística, expresión corporal, expresión plástica y expresión rítmico- musical. Frente a ese término de ámbito escolar está el teatro, que es el resultado de la puesta en escena ante el público. Dramatización y teatro son dos prácticas escolares integrables, complementarias. De hecho, Cervera entiende la dramatización como iniciación en la obra dramática.

Mayor precisión ofrece Isabel Borda. Diferencia tres acepciones del término teatro aplicado a la infancia y la juventud. (Borda, 2002).

a) *Dramatización o juego dramático*, que se caracteriza por la ausencia de espectáculo. No hay escenario, exhibición, ni espectadores. Es una actividad endocéntrica sin

proyección, tanto en los juegos espontáneos de los niños (juego simbólico), como aquellas prácticas de educación expresiva, de creatividad, impulsadas por adultos.

b) *Teatro de los niños*, el quehacer formalizado que lleva a la exhibición de una obra concreta ante un público.

c) *Teatro para niños* es aquel que se destina de manera expresa a ese espectador-niño, y que se adecua a sus gustos, necesidades y capacidades de recepción.

Por su parte Elisa Fernández Cambria también aclara que la expresión *Teatro para la infancia y la juventud*, es el teatro hecho por mayores para los niños, frente al teatro infantil, que es el que crean los niños<sup>22</sup>. (Fernández, 1987:7) De hecho, es el que se emplea con carácter más universal, como en la Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeneusse o la Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud.

Isabel Tejerina (1994) distingue y matiza la diferencia entre *juego simbólico*, *juego de roles* y *juego simbólico de representación de roles*. En el *juego simbólico* el niño asume roles en situaciones imaginarias y asigna a los objetos nuevas significaciones; el *juego de roles* es la forma elemental de teatralidad infantil y el *juego simbólico de representación de roles* permite ya plasmar la capacidad de imitación. Este último, aunque se inicia con 3 años, tiene su apogeo entre los cinco y los seis años. Después, con siete años aparecen los juegos de reglas, y los deportes. Con nueve años o diez predomina el *juego proyectado*. El término *juego dramático* es la forma más extendida para referirnos a este estadio inicial en el que el juego de representación de roles es espontáneo, aunque se han empleado otros como dramatización, creatividad dramática, o expresión dramática. No obstante, la expresión *juego dramático* designa también a los talleres de expresión que agrupan prácticas diferentes como improvisaciones, mimos, títeres y sombras etc.

Por otra parte, el término *dramatización*, tiene una acepción más restringida, la operación concreta de proporcionar estructura dramática a una materia que

---

<sup>22</sup> Las *Palabras finales* con que Fernández Cambria (1987) cierra su *Historia y Crítica del teatro para la infancia y la juventud*, insisten en la cuestión terminológica: el teatro infantil es el que hacen los niños entre sí, también llamado teatro creativo o de animación. Pero es el denominado Teatro para la infancia y la juventud el que ha sido objeto de sus estudios: dieciséis dramaturgos de primera fila del siglo XX que escribieron alguna obra para menores. Las representaciones teatrales para la infancia surgen a finales del XIX, cuando el niño se concibe como tal por las transformaciones sociales que posibilitan su asistencia a la escuela obligatoria. Desde entonces, aunque en 1965 se forma en París ASSITEJ con sedes nacionales en veinticinco países, las representaciones tuvieron que ser apoyadas por organismos oficiales por no ser económicamente viables.

originariamente no la tiene, por ejemplo, un cuento, una idea, un poema, utilizando la expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical.

Ante esta confusión terminológica que es habitual en el binomio teatro-educación, Isabel Borda Crespo simplifica como sigue: (Borda, 2002: 120)

3 años	Juego simbólico	
4-5 años	Juego de roles	única función de actor
6 años	Juego dramático	a partir de temas , con actor, autor, escenógrafo
9 años	Dramatización	personaje-actor, espectador y crítico
13 años	Puesta en escena	a partir de ideas, tema, texto teatral, noticia , texto inventado; se añade función del director

Según García Velasco (2008), podemos hablar de un teatro escrito para niños, un teatro escrito por niños, y un *teatro rescatado*, es decir, formado por obras que no fueron escritas para niños, pero que se han utilizado como repertorio de representaciones escolares. El primer grupo constituye el corpus más numeroso, y respecto al tercer grupo destaca las obras de Lope de Rueda, los *Entremeses* de Cervantes aunque reconoce que “puede que, en algunos casos, sea preciso retocar el lenguaje hasta lograr una adaptación a la actualidad, sus planteamientos teatrales siguen siendo válidos” (García Velasco, 2008: 35) Para Secundaria y Bachillerato menciona a autores como Casona, Lorca o Eduardo Blanco Amor, con *Angélica en el umbral del cielo*. Además, aporta su propia visión de qué es este subgénero dramático.

-El teatro destinado a los niños debe ser formativo, pero no moralizante, tener y presentar moralidad, pero no moraleja.

-Entre los géneros más apropiados figuran aquellos que son breves, poseen un desenvolvimiento humorístico, cómico y lúdico y un lenguaje apropiado a sus necesidades lingüísticas

-El género de comedia puede ser de interés para los niños, salvo por su extensión. La farsa también puede estar en la línea del interés infantil, teniendo siempre en cuenta las limitaciones expresadas en cuanto a lenguaje y duración. Los subgéneros breves, loa, paso, pasillo, entremés, sainete son los mas adecuados, siempre, claro está, que sus contenidos también lo sean.

La tesis que nos ocupa forma parte del *teatro para la infancia y la juventud o teatro para niños*. Se estudian aquí las obras de dramaturgos adultos destinadas en este caso a adolescentes, bien para su lectura, bien para su puesta en escena. Nuestro objeto de estudio es, pues, una parte específica, *el teatro para la juventud*. No obstante, empleamos indistintamente la expresión *teatro juvenil*, pues existe igualmente vinculación con su correlato narrativo, la *novela juvenil*.

### **II.0.1.6 Características atribuidas al Teatro para la Infancia y la Juventud**

Revisamos aquí cronológicamente los principales estudios teóricos de los que partimos como modelos descriptivos. Elisa Fernández Cambria analiza, a modo de preceptiva para este teatro, ciertas características que, aclara, varían a lo largo del tiempo según distinta visión del niño. Así, esta era más rígida y paternalista a principios de siglo, sin espacio para la frivolidad; se consideraba el teatro como un medio más de formación pedagógica. (Fernández, 1987: 13-25)

- a) En cuanto al contenido, señala autores que defienden la fantasía, pero también otros que reflejan la realidad con dramas cotidianos, o sobre injusticias sociales.
- b) Respecto a los personajes, considera preciso evitar el maniqueísmo de buenos y malos. El personaje protagonista debe ser vencedor para que se identifiquen con él los niños y se sientan fuertes para resolver sus problemas. Se recomiendan diferentes razas, clases sociales, o seres como plantas o animales.
- c) La trama debe ser “sencilla, directa, clara y lineal” y con bastante acción dramática, más que parlamentos. Aquí, comenta, coincide con las declaraciones Antonio Guirau Sena (1968) en su artículo: “Hacia una comprensión del teatro infantil “*Primer Acto*, nº96 / mayo 1968: “Hay que crear un teatro diáfano, donde todo quede expuesto con claridad, para que lo que ocurre en escena sea asimilado y comprendido fácilmente”
- d) La moraleja debe ser implícita en el desarrollo de la acción, no siendo esta un pretexto para su desarrollo.
- e) Sobre el estilo, indica que los diversos autores y fuentes señalan la sencillez en el lenguaje, los parlamentos cortos y directos.
- f) Respecto a la finalidad, dice que la obra debe ser concebida “como mundo real en embrión dentro del cual el espectador puede ir aprendiendo y fortaleciéndose psicológica y moralmente para cuando le toque vivir de pleno como adulto” Es decir, es

una fuente de aprendizaje, aunque para otros sea fundamentalmente una experiencia lúdica.

e) Acepta el humor, pero sin ironía, citando a José María López Ríocerezo (1966): “Hay que escribir para niños, con mente de niños”. Señala lo fácil que es hacer reír a niños con caídas, piruetas, o exageración de defectos físicos, y la necesidad de un tratamiento del humor inteligente, confirmando la opinión de Aurora Díaz Plaja. (1969)

Elisa Fernández Cambria choca con la imposibilidad de trazar un código de estética universal por lo que prefiere recoger las opiniones plurales de diferentes especialistas, como también hacemos nosotros en el presente trabajo. Sin embargo, sintetizamos aquí la preceptiva del teatro para la infancia y la juventud de Alfonso Sastre (1970) que la autora incluye en su investigación. El teatro para niños debe anticipar aspectos de su vida futura, marcándoles las pautas de su conducta ante distintas situaciones. Debe ser realista no metafísico, de mitos sin significación, de la fantasía por la fantasía o de juegos brutos. Y debe ser lúdico. En cuanto al lenguaje, niega que haya que hablar a los niños en idioma deformado, aniñado, sino que se debe catalizar el proceso de madurez de los niños (tirar de las hablas infantiles hacia la madurez). La enseñanza de una pieza teatral para niños debe ser a través de la fábula, mito o aventura no a través de moralejas.

Por último, la obra de Fernández Cambria (1987: 260) incluye la visión del teatro para la infancia y la juventud de José Luis Alonso de Santos, que tiene tres secretos:

- a) Debe tener estructura dramática, desarrollo escénico de una trama.
- b) Lenguaje diferente al de adultos, lúdico y comprensible, con juegos de palabras y escenas líricas.
- c) Debe mostrar a los niños la verdad del teatro, recordarles los elementos teatrales.

Juan Cervera (1997) considera que el teatro infantil, al igual que la narrativa o la poesía, tendrá que contribuir a dar respuesta a las necesidades del niño tanto en el caso de que sea actor, como cuando el niño aparezca como espectador. La perspectiva lúdica permite afrontar la espinosa cuestión de la justificación del teatro clásico o de adultos al alcance del niño.

Como espectador, el niño acepta con gozo el espectáculo de una comedia clásica o de un auto sacramental. Nada de esto responde a sus necesidades. Ni siquiera lo entiende, ni le sirve directamente. La magia del teatro y el ambiente de fiesta que crean cautivan su espíritu y le proporcionan la satisfacción de presenciar algo extraordinario. En esto el teatro, sin duda tiene ventajas sobre la narrativa. Como actor el niño será capaz de representar alguna obrita clásica, y si llega a superar las dificultades del lenguaje, aunque no entienda el texto en su integridad, el juego de la representación propicia la aproximación lúdica, con notable ejercicio de la memoria, con diversión y gratificación por sentirse actor, y con intuición de la existencia y la experiencia de otras realidades. (Cervera, 1997:268)

Analiza este autor la libertad y la creatividad en la obra dramática. Respecto a la creación teatral para niños señala la presencia de tópicos o arquetipos provenientes de la tradición y de la desmitificación, dos vías de interpretación de la realidad. Se crea una realidad literaria que toma la realidad como pretexto pero que no es otra cosa que literatura sobre literatura<sup>23</sup>. Cervera denomina *repropuesta* a las piezas menores de la tradición oral o escrita como rimas, trabalenguas o cantares que se insertan en el texto dramático (también en el narrativo, aunque es menos frecuente). También aplica el término a elementos mayores como los cuentos y los romances con argumento explícito de los que se hace un uso literario distinto del tradicional, e incluso llegan a ser punto de partida para nuevos argumentos como algunos cuentos que *repropuestos* debidamente brindan argumentos dramáticos. La diferencia entre *repropuesta* y *desmitificación* consiste en que la primera solo hay ciertas modificaciones de la obra original frente a la

---

<sup>23</sup> Desde el plagio, al homenaje, pasando por la parodia o la sátira, la incorporación de textos literarios a una obra determina su *intertextualidad*. Los modos son múltiples tanto en lo refiere al procedimiento, como la intención que se persigue. La cuentística tradicional es la cantera a la que recurren a menudo los autores. Pero podemos hablar de una intertextualidad intencionada también con respecto a otras obras, como hace Lewis Carroll al criticar la forma de pensar y de educar de la época victoriana y de su literatura infantil. Según Cervera, de las retahílas para niños surgen algunos personajes de *Alicia en el país de las maravillas*, como la Reina de corazones, Humpty Dumpty, Tweedledum y Tweedledee, el León y Licorne. También usa las expresiones de su época como “loco como una liebre de marzo” (época de celo) o “loco como un sombrerero” (por el mercurio que aplicaban a las felpas) de donde surgen el Sombrerero y la Liebre de Marzo. (Cervera, 1997:50)

Más allá de la desmitificación y la crítica, existe otro tipo de *intertextualidad lúdica*. Cervera (1997) utiliza como ejemplo la obra dramática de Juan Antonio Castro, *El Infante Arnaldos*, que incluye además del famoso romance lírico de El Conde Arnaldos, otros romances populares y coplillas de autores cultos. También en *El árbol de la amistad*, obra del propio Cervera, recoge igualmente textos del folklora en un ejercicio de lo que denomina *repropuesta*. Esta *intertextualidad* en el teatro infantil había surgido en el teatro escolar de los jesuitas de los siglos XVI y XVII, que utilizaba profusamente estos recursos para entretenimiento y participación de los niños más chicos en los entremeses de las comedias hispanoamericanas. Los textos de nuestro teatro infantil, incluso en versiones y adaptaciones, señala Cervera, siempre usan melodías populares. Pero del interés lúdico inicial de estímulo para la puesta en escena se pasa al cultivo literario.

Conviene aclarar hasta donde llega la capacidad del *intertexto* del niño lector. En la terminología de Riffaterre (1980) el *intertexto* es la propia percepción del lector de la relación entre una obra las que la han precedido o seguido. Así, resulta sencillo reconocer la citación directa como canciones populares y escolares en novelas u obras dramáticas, pero es más difícil el reconocimiento de *repropuestas* que cambian el género original. A veces, la intertextualidad, señala Cervera, puede ser un reclamo que el autor utiliza y por ello es frecuente la citación desde el mismo título.

segunda, que implica una versión opuesta en su intención a la del texto inicial. En relación con la recepción de la obra, insiste en la polivalencia de la palabra y la identificación con la realidad. La flexibilidad y fluidez de la palabra permite la polivalencia, a medida en que el receptor crece en capacidad de connotación que no depende solo de la edad, sino de la cultura y la educación. Cuanto mayor sea la capacidad para la connotación, mayor libertad del espectador.

Para el análisis de una obra dramática infantil Cervera recurre a la teoría general del teatro. Distingue en terminología de Bobes (1987) *texto dramático* formado por *texto literario* (diálogo) y el *texto espectacular* (acotaciones de puesta en escena) Admite la posibilidad de mera lectura del texto dramático, en cuyo caso el texto espectacular ayuda a la lectura como relato. La precisión terminológica conviene en lo relativo al tiempo, como momento en que se produjo la acción real que denominamos *época* y el tiempo empleado para el desarrollo de la acción, que llamaremos *duración*. La aceptación mayor en el teatro infantil de estructuras lineales confirma la tendencia también más acusada de la narrativa. En el teatro infantil, salvo en el de tipo histórico, el pasado aparece como vagamente lejano y en el marco de una convención de lo “antiguo”, mezcla de medieval y barroco. Los anacronismos son frecuentes ya que se pretende más crear ambiente que reconstruir el pasado. La recepción del diálogo dramático<sup>24</sup> es más fácil que la del diálogo novelesco puesto que no necesita ir señaladas por incisos que identifiquen al hablante. Por lo que respecta a los personajes, nos interesa rescatar la importancia de la atribución de nombres de los personajes que no suele ser arbitraria, tradición del teatro grotesco. Si tenemos en cuenta la recepción del niño en la lectura de novelas se encuentra solo ante el narrador, mientras que en el teatro cuenta con la ayuda del director, actores, etc., que actúan como mediadores. En cuanto al conflicto, parece más complejo definirlo cuando se trata de obras de un solo personaje. Cervera distingue el *espacio narrado* o aludido, que es imaginario e invisible; el *espacio creado por la acción*, y el *espacio latente*, que es también imaginario (entre bastidores, fuera de escena). El valor sémico de todos estos espacios es algo totalmente asequible para el niño, en parte por el desarrollo del juego simbólico y, en parte, por la educación en la interpretación de la imagen del gesto a que ha sido sometido por el tebeo y por la televisión. La práctica habitual del teatro actual huye de

---

<sup>24</sup> Cervera revisa las funciones del diálogo a través de la obra de Bobes (1987) donde elabora una exhaustiva taxonomía: 1) el diálogo que plantea una situación; 2) el diálogo que resuelve un problema; 3) diálogo que narra una historia que ocurre fuera de escena; 4) diálogo que comenta las situaciones; 5) diálogo independiente de la acción, desvinculado o indiferente a la situación, por lo ofrece un planteamiento absurdo.



la mimesis de exhaustividad y también esa tendencia se aplica al teatro infantil. Así la *esencialización* se convierte para el niño en una llamada más efectiva a su imaginación. En cuanto al tema señala Juan Cervera “Es evidente que este trascender la historia representada para entender su último significado es tarea difícil para el niño. Más, si se tiene en cuenta que, a menudo, dada la complejidad de la obra dramática, junto al tema nuclear y más importante, hay otros secundarios o de menor relevancia que se entretienen en el texto literario”. (Cervera, 1997:309) En efecto, el niño se fijará más en la conducta de personajes que en el descubrimiento de las intenciones del autor o del director. El niño aplica dos mecanismos la generalización, por la que hace extensible lo que hace un personaje y la analogía, que le permite la identificación. Tanto la expresión rítmico-musical, como la plástica o corporal refuerzan la propia expresión lingüística, especialmente en el teatro infantil. Por otra parte, es preciso en el teatro infantil signos elementales de reconocimiento. A veces, el simbolismo de los colores no siempre es reconocido. Los personajes pueden manifestar su carácter por rasgos del vestuario, expresión corporal o mediante la música. Estos referentes facilitan la identificación del personaje.

Tejerina (2003) analiza dos elementos claves en la literatura dramática infantil y juvenil: el lenguaje de la comedia y la estrategia de la intertextualidad y añade, “a partir de los años setenta, aparecen nuevos temas antes marginados o prohibidos como los escatológicos, la trasgresión de normas o la ridiculización de conductas adultas, que se combinan con la caricatura de la realidad impuesta, la exageración, o el mundo al revés cultivados anteriormente. El distanciamiento humorístico parece adecuado para la presentación de conflictos serios. Se evita, no obstante, el dramatismo, y los héroes cotidianos y posmodernos, más bien antihéroes, acaban venciendo”.

Antonio L Guerrero añade en su artículo “Aprendizaje sobre el escenario” una característica que debería tenerse en cuenta en la creación de este teatro: “La propuesta estas edades tiene que venir dada por una obra lo más coral posible, un trabajo colectivo donde siempre que falte alguno se note su ausencia, que cada uno sea una pieza indispensable en el engranaje del grupo y se sienta importante dentro del espectáculo que se esté montando”. (Guerrero, 2008: 49-52)

M<sup>a</sup> Victoria Sotomayor Sáez señala las características de textos dramáticos para niños y jóvenes que, comenta, han obtenido hasta ahora menor atención que los estudios sobre representación en su dimensión educativa. (Sotomayor, 2007) Precisamente, esta tesis pretende compensar dicho desequilibrio existente. A lo largo de

la historia se han producido movimientos pendulares que han dado primacía al texto o a la representación como lo genuinamente teatral. Según Sotomayor, hasta finales del XIX no se empieza a considerar el papel imprescindible de lo espectacular y hasta bien entrado el siglo XX no se llega a negar el texto escrito como antiteatral (en Artaud), a favor de un teatro que es solamente representación y espectáculo visual. El equilibrio entre ambos extremos es la postura dominante en las actuales concepciones del fenómeno teatral, al considerar que todo texto dramático se escribe para ser representado, pues es la representación donde alcanza su verdadero sentido y lo que explica sus características discursivas y formales. Si el texto es el primer paso o fase del proceso de esta comunicación, este puede después extenderse a la representación.

No es de extrañar que el debate sobre la naturaleza del teatro y su pluralidad de significados haya condicionado el propio concepto de teatro infantil y haya potenciado la orientación de su estudio hacia la dimensión educativa que tiene, en cuanto modo de expresión, juego y exploración, sobre otros enfoques que consideren al niño como receptor. En definitiva, la reflexión sobre el teatro infantil ha atendido al componente de representación /actuación sobre el componente textual, y al niño emisor (actor) sobre el niño receptor. (Sotomayor, 2007: 13-14)

De ahí, el carácter complementario y necesario de este trabajo.

Según esta autora, el teatro no puede mantenerse al margen de la investigación de LIJ, cuya evolución ha pasado por las etapas: definición del objeto de estudio, identificación del corpus, dimensión histórica. Entre los problemas actuales de los estudios destacan los relacionados con la naturaleza del receptor específico infantil y juvenil. Se plantea, por ejemplo, si todos los géneros y subgéneros se adecuan por igual a la competencia limitada de su receptor. Si bien existen, según Sotomayor (2007) géneros naturales, subgéneros y géneros históricos en la LIJ, ya que no todos requieren el mismo nivel de competencia, unos son más complejos que otros. Así, en teatro se prescinde casi completamente de la tragedia, y son habituales la farsa y el teatro breve y los elementos *desdramatizadores* de la realidad. En los estudios de narrativa se han expuesto los rasgos de las obras destinadas a este lector tales como el doble destinatario, linealidad cronológica, simplificación de recursos, tendencia a la primera persona etc. Estos, además, se ha comprobado, no son estables sino que “se van modulando a medida que crece la edad del destinatario” (Sotomayor: 2007,16) También en los estudios de lírica se han establecido unos rasgos para el lector infantil, tales como la

preferencia de la lírica popular y la poesía narrativa frente a la estrictamente lírica. Nos proponemos en esta tesis determinar en relación con el teatro, si existen unas características que se modulen también según la edad del destinatario.

Según Sotomayor, en cuanto al texto literario los textos teatrales para niños acusan una fuerte influencia de los cuentos populares al considerarse esta la literatura genuina de los niños, sobre todo de los más pequeños. Y no sólo temáticamente sino estructuralmente pues heredan de los cuentos la estructura descrita por Propp. Especifica Sotomayor que “las obras para niños parecen ancladas en temas intemporales, y sólo las destinadas a jóvenes abordan, como en la narrativa, temáticas de actualidad”. (Sotomayor, 2007: 22)

Señala como rasgo característico la brevedad, a veces extrema, de las intervenciones de los personajes, al considerar que el receptor infantil necesita dinamismo, movimiento verbal y escénico. Además, se potencia el gesto y la acción, con profusión de exclamaciones, interjecciones, monosílabos y onomatopeyas. Pero insiste Sotomayor en la diferenciación con el receptor juvenil, también en lo relativo a este aspecto (Sotomayor, 2007:23)

En cuanto a la relación con la puesta en escena, comenta, las obras para niños se ven afectadas por un uso no espectacular generalmente, sino dedicado a la lectura. Por ello, las acotaciones se hacen narrativas y no escénicas, se orienta a la descripción de personajes o lugares y se acompaña de elementos *paratextuales* (ilustraciones) propios de un teatro para leer. Por otra parte, en lo referente al texto espectacular destaca la simplicidad de la propuesta escénica que contienen para facilitar su uso escolar. Elementos mínimos cargados de significado, lo que, según Sotomayor, implica cierta renuncia del autor a favor del resto de participantes del hecho teatral en su sentido de creación colectiva; pero, implica también la facilidad de los niños para dotar de sentido, para aceptar la ficción del teatro.

La dificultad que supone la lectura de textos dramáticos por la necesaria representación mental de los mismos, incluso en el caso de los adultos, hace que se lea menos teatro que novela y que en el caso del teatro para niños se contamine de elementos narrativos como la figura del narrador que facilita la comprensión a receptores de competencia aún muy limitada. Así la técnica del teatro dentro de la narración permite observar al receptor desde fuera las convenciones del género y aprender el propio código teatral. En efecto, una diferencia entre las producciones actuales para niños y las de los dos primeros tercios del siglo XX es el interés reciente

no ya por un determinado tratamiento de la historia y de su mensaje sino también por cuestiones de técnica teatral. Afirmó que “el teatro actual para niños tiene rasgos formales específicos que afectan al carácter representable de los textos, mientras que las producciones anteriores mantenían en cuanto a la puesta en escena los mismos parámetros que las obras para adultos, y se ajustaban a las convenciones teatrales que en cada momento marcaban el teatro mayoritario o los impulsos de renovación” . (Sotomayor, 2007:26) Afecta esta simplificación también a la segmentación, generalmente obras breves organizadas en escenas, aunque hay obras organizadas en *macrosecuencias* denominadas actos o partes. Entre escenas puede haber rupturas espaciales o temporales.

### **II.0.1.7. La polémica sobre las edades madurativas respecto al teatro**

Nótese que el estudio más actual de Sotomayor registra características divergentes entre el teatro para niños y el teatro para adolescentes. En realidad, Fernández Cambria (1987) hace ya referencia en su obra a la separación del público por edades, en el I Congreso Nacional de Teatro para la Infancia y la juventud (Granados, AETIJ. 1968) en el que se distinguen dos apartados.

- a) Teatro infantil, hasta los doce años, con predominio de temática imaginativa y cultivo de sus propios intereses.
- b) Teatro juvenil, para mayores de doce, con una cuidada iniciación a la problemática contemporánea y a las inquietudes juveniles.

Nos adherimos en nuestro trabajo a esta distinción, que trataremos de fundamentar.

En relación con el teatro, Winifred Ward en *Creative Dramatics*, distinguía un periodo de imaginación de seis a ocho, un segundo periodo llamado heroico entre diez y once y, finalmente, de doce a diecisiete, la etapa romántica, con menos realismo y más idealismo. (Ward, 1930:120)

Díaz Plaja, en cambio, habla del problema de la edad en los siguientes términos: “Realmente se trata de un problema sin solución. Difícilmente podremos disponer de obras adecuadas para diferentes grupos de edades; no todos los niños tienen la misma capacidad recreativa aun dentro de las mismas edades (...) Cuantas soluciones o conclusiones adoptemos en este sentido en el campo de la teoría, no serán viables en la

práctica. No será posible desdoblarse el público en grupos de diferentes edades”. (Díaz Plaja, 1969:74),

Si contrastamos las declaraciones de diversos dramaturgos encontraremos también posturas diversas. Fernández Cambria las teorías de Carlos Muñiz, en 1961, publicadas en la revista *Primer Acto*. Muñiz, es defensor de un teatro de “contenido estético y moral que rechace terminantemente lo moralizador para los niños, que sea su inteligencia, obrando libremente tras un proceso catártico, la que le haga aprehender las verdades, aceptar lo bueno y rechazar lo malo.” (Fernández, 1987: 209-210)

Propone, además, la división del público por edades: primera infancia hasta los seis años, segunda infancia hasta los diez y tercera infancia de once a quince. En la primera prescribe un teatro de marionetas, con vocabulario elemental y con situaciones dramáticas de evolución sencilla. Ve la segunda infancia como la edad de la fantasía y pide que se les dé a los niños un teatro donde haya un equilibrio entre los elementos reales e irreales. En cuanto a la tercera infancia, destaca la afinidad de este grupo con el mundo adulto, lo cual dicta que su teatro plantee vivamente problemas sociales y morales con los cuales los espectadores puedan identificarse y hallar soluciones a situaciones semejantes que puedan surgir en sus propias vidas.

La revista de la Asociación de Autores de Teatro, *Las puertas del drama*, cuyo número 14 está íntegramente dedicado al Teatro Infantil y Juvenil, recoge un debate coordinado por Fernando Almena, que tuvo lugar en 2003 en la sede de la AAT, entre Margarita Sánchez (fundadora de la sala San Pol de Madrid) y los dramaturgos Ignacio del Moral y Alfredo Gómez Cerdá (ganador del premio ASSITEJ), con el tema: *¿Qué teatro deberíamos hacer para niños y jóvenes?* En primer, merece la pena transcribir la defensa de un teatro específico para adolescentes que hacen en este número tanto Fernando Almena como Alfredo Gómez Cerdá.

Hay una literatura juvenil, y en ella, una serie de novelas que están planteadas para jóvenes entre catorce y dieciséis, o entre doce y dieciséis años, que son novelas y que están escritas con una estructura de novela y que lo único que las hace juveniles quizás sea el acercamiento al joven con algunos temas de su interés (...) Lo que puede llamar la atención es que no exista esa equivalencia en el mundo del teatro. Hay un teatro para niños, pero no ese teatro que podría incidir directamente en el joven, acercarse a sus problemas. (Gómez Cerdá, 2003:29)

En cambio, para Margarita Sánchez o Ignacio del Moral, no existe propiamente un teatro para jóvenes, ya que a partir de los catorce años pueden leer o representar

obras de adultos, y citan *Macbeth*, *Don Juan Tenorio* o las obras de Poncela. También Luis Matilla considera que no existe un teatro juvenil, sino espectáculos con problemática juvenil al que deberían asistir los adultos, pero confiesa que rara vez se ofrecen en nuestro país espectáculos comprometidos con el mundo de los jóvenes. Desde su punto de vista, la única franja de edad con características propias es de cero a doce. A partir de esa frontera al niño se le debe situar ante el repertorio dramático universal siempre que los lenguajes escénicos empleados para su puesta en escena resulten transparentes y los contenidos de los mismos asequibles para los espectadores de esta etapa. (Matilla, 2003:4-9)

Desde su punto de vista, Ignacio del Moral cree que el autor no escribe para jóvenes, o para que ellos lo representen, sino que la obra resulta adecuada para ellos; los personajes en ese caso conviene que tengan menor complejidad, para que puedan ser representados por un joven que de por sí no tiene aún esa complejidad. (Del Moral, 2003:29)

Entre los dramaturgos actuales a los que hemos preguntado por esta cuestión también se mantiene la diversidad de opinión. Claramente defensores de un teatro para adolescentes se muestran, Miguel Pacheco, Fernando Almena, o Maxi de Diego; en posturas más ambiguas, Joaquín Carbó, José Manuel Ballester o Antonio Rodríguez Almodóvar.

Miguel Pacheco<sup>25</sup> considera que toda su obra dramática está destinada a los adolescentes.

Todas las obras que he escrito están dirigidas precisamente a ese ámbito de edad. Hay que tener en cuenta que, principalmente, son propuestas dramáticas para su montaje por colectivos escolares. El joven es el actor que, en algunas ocasiones –dado que el público puede estar compuesto por niños de su mismo colegio o por familiares, etc.- puede tratar temas no por fuerza exclusivamente clasificados para su edad. Otra cuestión es el uso que se haga después por grupos de teatro, alguno de los cuales ha rebajado considerablemente la edad de destino; como se ha dado en el uso de *Historia de una cereza* de la que se han dado montajes dirigidos a un amplio espectro de edad (el llamado ‘público familiar’) o, al revés, como en el caso de *Las desventuras de Don Agilulfo* (Adaptación teatral de *El caballero inexistente* de I. Calvino) en la que el grupo que la montó (La Fragua de León) diseñó su montaje para público adulto y en circuito comercial. Sin embargo, otros montajes, como *Los clásicos nos divierten* de TMTC de Barcelona, a mi parecer, coinciden plenamente con la edad de los participantes de montajes escolares para los

---

<sup>25</sup> Declaraciones facilitadas en el cuestionario personal para autores representativos del teatro juvenil Anexo VI. 2

que estaba ideada la propuesta. La temática de estas obras tiende a la experimentación de aquellos aspectos vitales propios de la etapa juvenil.

Fernando Almena<sup>26</sup> por su parte afirma:

Han de existir unas diferencias en relación con el teatro infantil. Salvando excepciones de obras válidas para cualquier público, indudablemente no pueden tener las mismas características formales y, sobre todo, temáticas o argumentales. No puede hacerse igual teatro para un niño de siete u ocho años que para un joven de 16 ó 18. En cambio, no necesariamente tiene por qué haber mucha diferencia en esa frontera indefinida entre infancia y adolescencia. Las características del teatro juvenil pueden, pero no tienen por qué, coincidir con las de la novela juvenil. Pueden tener coincidencias en temática, en presentación de problemas y soluciones, en análisis de la realidad..., pero son diferentes en el planteamiento, en el desarrollo y en la expresividad. El teatro es acción, no narración.

Considero que existe un teatro diferenciado para los adolescentes, pero en muchos casos puede ser el mismo que para los adultos, sobre todo conforme llegamos al final de la etapa propuesta, 16 a 18 años, lo que no significa que determinadas obras o temas específicos de su edad puedan despertar más su interés.

Pienso que no existe suficiente difusión ni producción de obras dramáticas juveniles. A las editoriales, salvo las especializadas, les interesa publicar narrativa, debido a que existe menor demanda del teatro. En los institutos se promueve poco el teatro, sin duda por falta de obligatoriedad de la incorporación de profesionales del teatro dentro de esos centros. Los jóvenes no están muy incentivados para la dedicación de parte de su tiempo al teatro, ni para que se cree en ellos afición. Los grupos de teatro, en general, optan por el teatro para niños, que capta mayor número de espectadores, en detrimento del teatro juvenil.

Para Maxi de Diego<sup>27</sup> se debe diferenciar el teatro juvenil respecto al de los adultos.

Concibo un teatro diferenciado para ellos, lo que no quiere decir que excluya la posibilidad – dada la diversidad que cabe en el término “adolescente” y dada la variedad del teatro para adultos- de que el adolescente sea receptor de un teatro no juvenil, de la misma manera que la novela juvenil no excluye otro tipo de narrativa.

Por otra parte, hay que considerar las diferentes recepciones de una obra teatral. Además de la recepción mediante la lectura, el teatro se crea, evidentemente, con otras dos intencionalidades fundamentales: la recepción desde la perspectiva de la actuación y la del público que asiste a una representación. En el caso de la recepción por adolescentes, que empiezan su experiencia actoral, parece conveniente aceptar la creación de un teatro pensado para ellos. Tal vez de aquí se derive la interesante tendencia a las creaciones colectivas por parte de jóvenes dirigidas por profesores,

---

<sup>26</sup> Declaraciones facilitadas en el cuestionario personal para autores representativos del teatro juvenil I Anexo VI.2

<sup>27</sup> Declaraciones facilitadas en el cuestionario personal para autores representativos del teatro juvenil, Anexo VI.2

La demanda de este teatro juvenil parece limitada por varios factores: desconocimiento del profesorado (que sí se siente atraído por la novela juvenil, que hace tiempo que ha entrado con reconocimiento en los colegios e institutos), tal vez motivado por la escasa difusión; desinterés editorial (con escasas excepciones), oposición de profesionales frente al teatro para público general... A pesar de lo anterior la demanda existe. Mi experiencia es que hay grupos que buscan este tipo de obras. En un estudio, inédito, comprobé que otras obras similares también se siguen representando por grupos de estudiantes. No todos los grupos de teatro de institutos y centros o asociaciones culturales se decantan por textos clásicos antiguos o contemporáneos. En definitiva, la demanda podría ser mayor.

Por su parte Joaquín Carbó<sup>28</sup> considera que el teatro para adolescentes tiene o debe tener características formales y temáticas diferenciadas respecto al teatro infantil. “Tanto por lo que se refiere a comprensión como a interés, acción, mitos y personajes. Los problemas y capacidad de unos y otros son diferentes”. Sin embargo, respecto a la existencia de un teatro juvenil similar a novela juvenil reconoce que en efecto ambos géneros responden a un mismo lector. Transcribimos sus palabras que merecen toda nuestra atención.

No me lo había planteado nunca, pero creo que es así de simple, aunque tengo mis dudas sobre la necesidad de productos especiales para jóvenes. Evidentemente podrían identificarse con el adulto, aunque la práctica actual parece contradecir esta idea con el intento de retener en la infancia a los mismos jóvenes que en otros aspectos de la vida se les convierte en adultos antes de tiempo. Me parece una contradicción que quienes parece ser tienen derecho a emborracharse semanalmente practicando el botellón requieran textos edulcorados o infantilizados... Por ideología, creo que el adolescente debería presenciar los mismos espectáculos teatrales que los adultos. En mi adolescencia - nací en 1932 - puedo afirmar que casi no existía la idea de una novela para jóvenes. Los escasos lectores jóvenes que sentían la necesidad de leer por su cuenta escogían las novelas de los catálogos editoriales en general por diversas razones: el conocimiento de un autor, el tirón de un título o unas ilustraciones, la seducción de unos paisajes inexplorados, la intrepidez de los protagonistas, la insinuación de un argumento fantástico, la riqueza de relaciones y sentimientos humanos, el atractivo de descubrir nuevas sensaciones... En aquel momento, la escuela no estimulaba a la lectura: si en la mayoría de los casos se mostraba indiferente, en los centros religiosos se ejercía una censura para todo lo que no fuera leer la vida de sus santos. Hoy en día, en cambio, el interés de la escuela por fomentar la lectura ha dado paso a infinidad de empresas y colecciones dedicadas a libros “especiales” para abrir los ojos a unos jóvenes con indolencia lectora que, a mi parecer, deberían leer cualquier título de los que ofrece un mercado editorial tan diverso, amplio y rico. No creo en la necesidad de libros ni

---

<sup>28</sup> Declaraciones facilitadas en el cuestionario personal para autores representativos del teatro juvenil, Anexo VI. 2



piezas de teatro pensadas únicamente para lectores o espectadores de quince, dieciséis o diecisiete años, aunque comprendo que los haya - yo mismo he escrito teatro, narraciones y novelas de estas características - para atraer a aquéllos que, por su cuenta, nunca abrirían las páginas de un libro ni entrarían en una sala teatral si antes intuyen que es un producto para adultos.

José Manuel Ballester Pastor<sup>29</sup> matiza las diferencias entre el teatro infantil y el juvenil “No se diferencia en cuanto a elección del tema, que solo tiene que estar adaptado al nivel de desarrollo y de intereses, preocupaciones, problemáticas personales, familiares, de relación, circunstanciales. Sí, en cuanto a duración de la obra y de cada escena, cantidad de texto, movimiento de personajes” Reconoce el paralelismo con la novela juvenil.

Le concedo al teatro aspectos más creativos, más participativos, más lúdicos y, sobre todo, más educativos en cuanto a crear actitudes de colaboración, comunicación y relaciones humanas. Es decir, la novela, para el desarrollo personal, del joven como individuo; el teatro, para el desarrollo el joven en sociedad. No creo en una literatura, y, en concreto, en un teatro diferenciado por sexo, edad, nivel intelectual, social, etc. Lo único que hay que hacer es acoplarlo al nivel de capacidad de asimilación. Esto se ve también en el valor que siempre han tenido y tendrán los cuentos de tradición oral, la cultura popular en todas las civilizaciones: igual atraen a un niño que a un adulto, porque van referidos a lo esencial humano, a lo que nos une, por encima de tiempos y distancias, a todos los seres humanos: el amor, el odio, la esperanza, el miedo, la angustia ante la muerte...

Antonio Rodríguez Almodóvar<sup>30</sup> explica la diferencia entre el teatro infantil y juvenil.

La diferencia es únicamente de lenguaje, más o menos asequible para los distintos públicos. Todas las temáticas me sirven, por aquella universalidad de los cuentos orales Me parece que hay poca demanda. La esfera de lo “juvenil” es tan ambigua que se cae por todos lados. Tendría que haber más promoción de esta modalidad. Pero no parece que eso preocupe ni mucho ni poco a nuestras autoridades educativas, por ejemplo, que han suprimido el teatro de un plumazo en la ESO y en el Bachillerato de Arte. Habría que llevarlos al juzgado de guardia.

---

<sup>29</sup> Declaraciones facilitadas en el cuestionario personal para autores representativos del teatro juvenil, Anexo VI.2

<sup>30</sup> Declaraciones facilitadas en el cuestionario personal para autores representativos del teatro juvenil, Anexo VI.2

La tesis que defendemos en estas páginas es la existencia de un teatro para jóvenes con características formales y temáticas específicas, al igual que ocurre con la novela juvenil. La metodología empleada en nuestro trabajo pone especial énfasis en el receptor. Ello nos permite aportar un nuevo punto de vista sobre el tema, pues nuestras conclusiones están documentadas en experiencias lectoras con adolescentes. A través del registro y análisis de estas tendremos más datos sobre los problemas de comprensión de obras dramáticas, así como los mecanismos que mueven su interés.

### **II.0.1.8 Literatura dramática: obras para leer y representar**

Esta tesis tiene como objeto de estudio la literatura dramática, los textos, y no los espectáculos teatrales.<sup>31</sup>

Isabel Tejerina ha defendido la lectura teatral como forma de disfrutar plenamente de la obra, que puede ser valorada en sí misma por su lenguaje artístico. Conocedora de los beneficios de la lectura de teatro, resalta su idoneidad por su lenguaje conversacional, la intriga y dinamismo del conflicto, así como por el manejo de códigos verbales y no verbales que implica imaginar la escena. Diferencia dos modelos fundamentales (Tejerina, 2000: 102-107)

Modelo tradicional, expresión dramática de la morfología del cuento maravilloso de Propp, en el que una serie de acciones identificables tejen un tipo de historias variadas y uniformes en su significado. Aparece en adaptaciones de cuentos y en obras originales como *La cabeza del dragón* de Valle Inclán, *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* de Benavente o *El gigante* de Luis Matilla.

Modelo *renovado*, en el que las acotaciones escénicas se transforman para constituir además de su carácter de guión para la escena, una dimensión diferente que convierte la obra dramática en un nuevo tipo de relato. Ello facilita su uso como lectura autónoma. Cita como ejemplos a Luis Matilla y Juan Pedro Romera. En estas obras, las indicaciones de los diferentes códigos no verbales son incluidas como descripciones que conducen al lector por la acción dramática como si fuera un relato. Queda así destacada

---

<sup>31</sup> Partiendo de la dicotomía competencia / actuación aplicada al estudio teatral ( Pavis), es decir, el carácter actualizador de la representación, hoy se estudia el teatro en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta la nueva figura del director a partir del siglo XX. Se acaba con el *terrorismo del texto* y con el *terrorismo escénico* porque el drama es ambos (Spang). No habrá una sino *múltiples lecturas* de un texto (Bobes). Si se *sacraliza el texto* se bloquea la imaginación (Ubersfeld). Gracias a la semiología teatral (Kowzan) se ha dado un gran paso en lo que refiere al análisis de los códigos de los diversos sistemas de signos.

la presencia del narrador, y la obra queda convertida en cuento dialogado. Las distanciadoras acotaciones, difíciles de visualizar para los niños, se incorporan de esta forma al relato<sup>32</sup>.

La lectura visual, tiene que crear los rostros, las voces, la escenografía y las luces a partir de las sugerencias que el autor ofrece en los diálogos y en las acotaciones. Un esfuerzo de concentración que tolera mal las distracciones, pero al mismo tiempo hay elementos característicos del género dramático que facilitan el acto lector, por ejemplo el uso del diálogo, las frases breves, el dinamismo de las situaciones, la presencia de un conflicto que mantiene el interés. En definitiva, una obra de teatro bien leída implica que la representación ocurra en la mente de los lectores. (Tejerina, 2009, Clarín nº1: 26)

El proceso de lectura literaria dramática cobra singular importancia si la analizamos desde la teoría de la recepción. El diálogo interactivo texto- lector, inherente a toda lectura, en el cual el receptor actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes, tal y como explica Antonio Mendoza (2001), se hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales (apud Cerrillo, 2006:73)

La ventaja del texto teatral para la adquisición de la competencia literaria y la ampliación del *intertexto* de los alumnos radica en el interés que suele suscitar el género por existir en él cierta tensión y un mayor dinamismo. Se presta especialmente, además, al establecimiento de correlaciones entre el texto y los saberes o creencias del lector. (Tejerina, 2003)

Isabel Tejerina recomienda así conquistar el placer de leer teatro ya sea en solitario o en grupo, como teatro leído o teatro-forum frente a la actual relegación del género teatral de los programas de desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria. En su artículo “Animación a la lectura con textos teatrales” defiende los mismos postulados:

La literatura dramática, hoy por hoy, está casi absolutamente al margen de la educación literaria y de los canales de animación a la lectura de nuestros niños y niñas. Sin embargo, hemos de seguir insistiendo en que, como toda obra literaria de calidad, también el género teatral puede ser

---

<sup>32</sup> Cita entre otras, *El cisne negro* de Fernando Almena, *¡Te pillé, Caperucita!* de Carles Cano, *Las aventuras de Viela Calamares* de Ana Rosetti, Paloma Pedrero y Margarita Sánchez y *La niña que riega las albahacas* de Antonio Rodríguez Almodóvar. El modelo moderno, en definitiva, se enfrenta al proceso de preparar una obra de teatro y convierte al profesor en animador de la práctica teatral.

disfrutado por el valor en sí mismo de su lenguaje artístico. Y así, la lectura individual y en solitario, junto a la lectura colectiva en clase, si se ofrecen unas determinadas condiciones de emisión y recepción, se convierte en una actividad de gran atractivo para la educación literaria. (apud Cerrillo, 2006: 67-68).

La lectura expresiva y colectiva, es una actividad motivadora tanto para quienes escuchan y, además, favorece el proceso de apropiación de una lectura comprensiva y placentera y facilita la afición a la literatura.

Es una actividad interactiva que crea un proceso de empatía, similar al que se produce con la recitación de poemas. El papel protagonista que adquieren los sujetos lectores potencia su asimilación e interpretación del texto, además se desarrolla su expresividad oral: dicción, volumen, entonación, distinción de matices, etc. y se enriquece su capacidad de comunicación global, ya que han de perder miedos y superar inhibiciones y llegar a imponerse ante el auditorio de compañeros. (apud Cerrillo, 2006:74)

Tejerina da algunas pautas para la lectura teatral en clase, donde conseguir una lectura expresiva es una meta, nunca un principio. No se pretende que los alumnos realicen una interpretación teatral del texto, lo que exigiría traducirlo en toda su significación expresiva y escénica. Es importante, sin embargo, que en un proceso gradual vayan reflexionando descubriendo los valores y matices significativos del lenguaje literario y la importancia de la información que lleva oculta el lenguaje verbal, el denominado *subtexto*,<sup>33</sup> el cual es esencial para traducir las intenciones del texto y la auténtica vida de los personajes. Para la lectura colectiva dramatizada, en primer lugar, elegirán o, en su caso, asignaremos los personajes a los alumnos lectores. Los personajes principales pueden estar distribuidos entre varios alumnos y por escenas, con objeto de que participe todo el grupo. La práctica del teatro leído se puede plantear a partir de escenas seleccionadas o de la obra completa. Indicaremos siempre la escena o escenas determinadas cuya lectura expresiva vamos a abordar para que, individual y previamente, lean el texto. Es importante también, señala, tomar las decisiones necesarias en cuanto a la ocupación espacial, lumínica, ambientación etc.

- a) situados los lectores en un espacio definido y frente al auditorio, sin más recurso que la voz
- b) sentados, sobre una tarima elevada sobre el suelo y con un foco de luz que se enciende y se apaga de acuerdo con las intervenciones de los personajes

---

<sup>33</sup> El término lo toma de Layton, W *¿Por qué? Trampolín del actor*. Fundamentos. Madrid, 1989

c) provistos de diferentes recursos de iluminación decorado, maquillaje, máscaras etc.

Antes de iniciar la lectura, puede ser interesante pedir a los lectores que expongan ante sus compañeros los aspectos que le hayan llamado la atención sobre la conducta o ideología de los personajes, el desarrollo y ritmo de la acción etc. De este modo motivamos la reflexión el espíritu crítico previamente a la explicación del profesor y al debate de todo el grupo en el que se matizarán observaciones se expondrán toda las ideas y opiniones que el texto suscite. (apud Cerrillo, 2006: 74-75) Sugiere para esta actividad una selección de obras interesantes y de calidad<sup>34</sup> .

Por su parte, Cervera (1997) pone de manifiesto que pese a publicarse poco teatro infantil en lengua española una parte significativa no se representa y por ello algunos autores para niños publican obras pensando no sólo en los espectadores, sino también en los lectores. Incluso editoriales de narrativa incluyen algunos títulos dramáticos. En principio esto podría ser lamentable al perder el teatro infantil su especificidad, pero reconoce su función positiva tanto desde el punto de vista de la ampliación de la oferta de obras para la dirección de teatro infantil, como para su estudio crítico. Cervera recupera una intervención del novelista y dramaturgo infantil Fernando Lalana, que en la presentación de su obra *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* recomendaba que se leyera con atención las acotaciones y comentarios de escena y que se pusiera en marcha la imaginación para suplir a los actores y actrices. Atraer al lector es el objetivo expresado directa o tácitamente también por Fernando Almena o Eduardo Galán. (Cervera, 1997:314-315)

Berta Muñoz Cáliz (2007:19-22) recoge en el capítulo “Los textos teatrales y la lectura“, varios artículos en los que se defiende la lectura de teatro, como el de María José Vega “El teatro también se lee”, publicado en la revista *Las Puertas del Drama*, 16 en el que defiende que siempre históricamente se ha leído teatro, desde las comedias de Terencio en las escuelas medievales. Cuando los teatros son escasos, lejanos para la mayoría de la población, la lectura de teatro ha sido y es una alternativa barata, asequible, repetible.

---

<sup>34</sup> Entre otras: *Besos para la Bella Durmiente, Cigarras y Hormigas, El vestido nuevo del emperador, ¡Te pillé, Caperucita!, Teatro de Pinocho, Cuatro estaciones. Teatro para niños, Edelmiro II, Las maravillas del teatro, En busca de la isla del tesoro, La niña que riega las albahacas, El pirata lagartijo, El gallitigre*

Para Fernando Almena, la animación a la lectura teatral se hace muy poco. La lectura teatral podría tener un peso más específico si el profesorado recibiera y aprendiera técnicas de animación a la lectura teatral. Señala Almena, la ausencia de los autores teatrales dentro del teatro para niños y jóvenes. El autor teatral no escribe ni se interesa por el teatro para niños. Según él, hay “una demanda tremenda de obras en general, pero, en especial, para los jóvenes y, de hecho, las colecciones que han aparecido son insuficientes. Apenas hay textos teatrales específicos para esos chicos que están entre los doce y los catorce años y que necesitan hacer teatro, pues la mayoría de las obras que encuentran y hacen son de teatro muy infantil o muy de adultos”. (Almena, 2003:29)

En la introducción de *Antología del teatro (Para jóvenes y talleres)*, dedicada a jóvenes en centros de Medias, Secundarias y Universidad, se proponen lecturas escenificadas en grupo de cara a un público y se distingue entre *escenificación* a partir de un texto narrativo y *recreación*.<sup>35</sup> “De estas experiencias hemos llegado a algunas deducciones: que no todos los textos se prestan a la lectura escenificada en público; los mejores textos serán aquellos que exijan menos movimiento escénico, y no requieran una ambientación o un decorado costoso, además de contar con un reparto reducido.” (Como *La Lección* de Ionesco, que se propone) (Torres, 1999: 29).

La lectura colectiva de literatura dramática actual con adolescentes en clase ha sido la fuente fundamental de información a partir de la cual hemos determinado el corpus de literatura juvenil. En nuestro caso, la lectura se ha realizado sin público, es decir, se trataba de una actividad didáctica más en la materia de Lengua Castellana y Literatura de ESO o el paso previo de la puesta en escena en la materia de Taller de Teatro. La experiencia docente nos ha permitido constatar tanto la eficacia en la mejora de la

---

<sup>35</sup> Podemos hacer lecturas de textos no dramáticos previa una adaptación del texto a partir de su *subtexto* dramático, a fin de hacerlo escenificable. Claro está que no todos los relatos reúnen las mismas condiciones. En su opinión, los relatos con más posibilidades de *escenificación*, son los que contienen muchos diálogos como *La colmena*. Muchas veces será inevitable que exista un narrador para unir unos cuadros con otros. Pero, siempre que sea posible, suprimiremos este narrador. La preparación de un texto narrativo comprendería de este modo: selección de diálogos; anotación de cuanto traiga de descriptivo, de gestual, de cinético, de caracterización de los personajes, con vistas a cambiar lo que viene dicho de modo lingüístico por lenguajes escénicos; añadir a los diálogos aquello que dice en la novela el narrador y que podría ser dicho por los personajes. Otros textos adecuados son los que el protagonista y el narrador son la misma persona, es decir, en monólogos, como *Cinco horas con Mario*, *La noche de Molly Bloom*, *Platero y yo*, *Las confesiones de un pequeño filósofo*, *Las guerras de nuestros antepasados* etc. (Torres, 1999: 30) Por *recreación* se entendería una dramaturgia hecha de modo muy libre. Esta libertad puede tener como fin ironizar sobre un tema dado, adaptarlo al momento y a la vida juvenil, plantear problemas de actualidad. Así por ejemplo, los primeros capítulos de Fray Gerundio Campazas del Padre Isla, en los que cuenta su vida como alumno se prestaría a una recreación- adaptación por jóvenes; o se podría intentar igualmente la recreación de *La lección* de Ionesco (haciéndola para más alumnos, caricaturizando más las situaciones y aplicándolas a los sistemas actuales de enseñanza) (Torres, 1999: 29)

competencia lectora y literaria de los alumnos, sobre todo cuando la actividad es sistemática (un día a la semana), así como la eficacia didáctica, dado el interés que suscita en grupos académicamente muy desmotivados. Por ello, incluimos algunas reflexiones sobre la motivación de la lectura, tomadas del artículo de Mendoza, “La motivación a la lectura. Las dos caras de la lectura: expectativas en el lector de literatura infantil”, que pueden ayudar a interpretar los datos y elaborar conclusiones. “Las expectativas son relevantes en la actividad cognitiva de la lectura, porque interviene la anticipación como motor del proceso y de la actividad de recepción lectora.” (apud Cerrillo, 2006: 10). Motivación y expectativas preceden a la construcción del significado del texto, de forma que una actitud positiva y abierta da acceso a la obra y las previsiones sobre lo que ofrece el texto. Ambas las aporta el lector, pero están en dependencia con la obra.

En la motivación inciden el lector, la obra, el mediador y también la compatibilidad e incompatibilidad entre el texto y el lector. En el texto se ha previsto un tipo de lector implícito (al que se le suponen unos intereses, conocimientos, actitudes y aptitudes) a la vez que el mismo texto propone una serie de retos y aportaciones a sus potenciales lectores. La correspondencia entre el texto y un lector cuyas aportaciones (competencias, conocimientos, habilidades etc.) son las adecuadas a sus características hará viable la motivación (a la vez que dará respuesta a sus expectativas). (apud Cerrillo, 2006:16)

“En la etapa de formación, los niños/ as son lectores implícitos (es decir, destinatarios modelo) de la amplia producción que corresponde a la LIJ. Será, pues, entre y a través de sus obras donde se hallarán los elementos para generar su interés y su motivación hacia la lectura. De igual modo que esas obras serán las que respondan mejor a sus intereses y expectativas” (en Cerrillo, 2006:17)

Nuestra tesis refrenda esta postura teórica, haciéndolas extensibles a la literatura dramática para jóvenes, tan desconocidas por los mediadores pues consideramos que estas obras son motivadoras y cumplen las expectativas del lector adolescente.

Según Mendoza, las intervenciones externas que llevan a la motivación del lector por una lectura concreta o para mejorar el hábito lector requieren un tratamiento progresivo que irá unido a la formación del hábito lector y al mismo desarrollo de las competencias y habilidades lectoras. Se debe crear expectativas en el lector, generar una actitud positiva, receptiva que predisponga a conocer nuevas obras, pero no depende de factores extrínsecos como lo es el mediador.

En conclusión, la motivación tiene carácter intrínseco, hay que ubicarla en el espacio de los estímulos-intereses del individuo. Depende de las decisiones / opciones del lector respecto a sus apetencias, intereses, gustos o necesidades. Para cada lector, la motivación puede tener su causa u origen en distintos aspectos:

- las características del texto, del libro, de su aspecto formal
- lo sugerente de su presentación ( animación a la lectura) o de los comentarios que haya realizado el mediador
- el interés del lector hacia un tipo de obras ( por su tema, por su género)
- la intención del lector hacia la lectura de una obra
- las experiencias lectoras satisfactorias ( satisfechas) que haya tenido el receptor
- el grado de hábito lector, de sus competencias, y habilidades lectoras

Por eso, es muy importante la actitud que el lector despliega en sus primeras lecturas de LIJ y la convicción de que es una actividad satisfactoria en sí misma.

Por nuestra parte, consideramos que el interés por la lectura dramática en los adolescentes es muy alto por las características del género, y porque la lectura en clase es en sí sugerente, es una actividad de animación. Asimismo, consideramos que el hábito lector de literatura dramática es muy bajo en la didáctica escolar, por ello presentan menor competencia que con respecto a otros géneros literarios. La experiencia lectora satisfactoria de estas obras permitirá una mayor motivación hacia la lectura de teatro posteriormente como adultos.

## **II.0.2. Referentes metodológicos y críticos**

### **II.0.2.1 Conexiones con la investigación actual en LIJ**

La evolución de los estudios de literatura infantil y juvenil obedece a cinco líneas de análisis que extractamos de la obra de Colomer (1998:128-130)

1) Tras legitimar la LIJ como objeto literario se ha integrado en el sistema social de comunicación literaria, ampliando el análisis al circuito literario completo y evitando centrar el debate en la calidad intrínseca de la obra, se amplía el análisis a las relaciones con la literatura de adultos y a los medios audiovisuales como formalización cultural de la ficción infantil.

2) Se ha precisado la relación LIJ y literatura de tradición oral: el folklore pertenece sólo en parte a la LIJ, coexiste con el audiovisual, y actualmente la literatura para niños se aparta de las características del folklore.



- 3) Se describe teóricamente la forma de adecuarse los textos a los lectores infantiles, cómo entienden, cómo progresan en esa competencia literaria, o cómo los textos se acomodan a las características de estos lectores.
- 4) Se debate el grado de alfabetización de la sociedad posindustrial, tras la confianza en la educación y en la lectura como clave para la democratización y progreso social. La transmisión de nuevos valores más allá de las marcas de superficie de los textos.
- 5) Se hace una reflexión sobre los objetivos de la educación literaria y los instrumentos para conseguirlos: la lectura autónoma, y las actividades de creación y su integración en las actividades de las aulas.

Nuestro trabajo se centra en el apartado tercero, la descripción de la forma de adecuarse los textos a los lectores en nuestro caso, adolescentes, y cómo estos entienden y progresan en la competencia literaria. Lejos de la inicial perspectiva histórico-bibliográfica y, gracias al desarrollo de los análisis de la LIJ juvenil, se han ido segmentando las líneas de investigación, con las que conecta nuestro estudio:

- producción y difusión de libros infantiles y juveniles a nivel sociológico
- las formas educativas de animación a la lectura
- la utilización de esta literatura en el ámbito escolar de la educación lectora y literaria
- investigación psicológica sobre la evolución de la capacidad interpretativa de los niños y adolescentes

“Pero el cambio verdaderamente radical- explica Teresa Colomer – que se está produciendo en estos últimos años en los estudios de literatura infantil y juvenil es la adopción de una nueva base teórica que fusiona de forma consciente y deliberada el interés específicamente literario con las perspectivas psicopedagógicas y socioculturales. La convergencia disciplinar se ha visto favorecida porque la evolución de cada una de las disciplinas implicadas ha ido confluyendo en las últimas décadas en su interés por la consideración del lector”. (Colomer, 1998:67)

Diversas disciplinas han contribuido a ello, explica Colomer. Desde la psicología cognitiva<sup>36</sup>, se ha investigado cómo leemos y cuáles son las características del texto que

---

<sup>36</sup> Cabe mencionar la aportación del psicoanálisis en relación con los valores educativos del folklore y sus peligros por la presencia de temas como el canibalismo, el incesto o la tortura, que se hace extensible por ejemplo a su crítica del cómic en el mismo sentido, aunque la crítica actual acepta unos estándares generalizados de agresividad o comportamiento antisocial de los protagonistas.

En el campo de la psicología cognitiva, el interés por el desarrollo intelectual de los niños y cómo se desarrollan las estructuras de pensamiento llevó a un cambio acercando los libros a las edades infantiles, se hicieron más motivadores, más gráficos. En lo que respecta a la ficción, su influencia radica en los estudios de literatura infantil, haciendo consciente los problemas de comprensión de la lectura y los criterios de división según la edad. Es a partir de Piaget cuando se relaciona la capacidad de recepción y el grado de desarrollo psicológico o estadio de las

ayudan a entender mejor y permiten valorar los libros según criterios de dificultad mucho más definibles. Sobre legibilidad se observó la longitud de frases y la proporción de vocabulario desconocido de forma que se empiezan a producir cuentos para el primer aprendizaje lector con unas características. Se ha estudiado cómo la estructura narrativa se adquiere en los cinco primeros años de vida, cómo el inicio con un acontecimiento produce intriga, cómo se recuerdan mejor las situaciones inusuales, o el tipo de soporte audiovisual, oral o escrito y su incidencia en la competencia narrativa. En la actualidad la psicología estudia procesos de elaboración del significado. Así se ha estudiado la capacidad de predicción y se ha demostrado que hasta los once o doce años no se es capaz de construir finales consistentes (que tengan en cuenta toda la narración) y por eso en la adolescencia sorprende más el final inesperado.

Por otra parte, la respuesta afectiva del lector influye más en su comprensión del texto que la misma organización de la historia. Así, se ha estudiado la percepción estética del lenguaje, la respuesta emotiva a la intriga, la identificación de los personajes o la variabilidad de interpretaciones de los lectores. Estos índices también serán objeto de nuestra investigación.

Desde la perspectiva social, línea de investigación de especial tradición francesa con el magisterio de Escarpit, Bourdieu, Dubois, entre otros, se abordan aspectos cuantitativos sobre número de libros leídos y otras variables. Poco a poco se pasó a otras investigaciones más cualitativas. Por ejemplo, señala Colomer, no bastaba comprobar que leen más las adolescentes que los adolescentes, se hacía necesario intervenir para evitar la desafección masculina hacia la lectura. Otros campos desde esta perspectiva coinciden con otras disciplinas como el establecimiento de preferencias estándares según la edad, o bien se han centrado en un abanico más amplio de factores como la cualidad de la mediación adulta, la diversificación de gustos según la edad, etc.

---

operaciones mentales. Sin embargo, no será hasta los estudios de Vigotsky cuando se reconoce el papel de lenguaje como instrumento esencial para el aprendizaje, y construir modelos simbólicos para comprender el mundo. Las investigaciones demostraron que los lectores infantiles superaban las expectativas propias de su etapa de desarrollo, su nivel de razonamiento era más complejo del esperado. El denominado “constructivismo social” ponía de manifiesto el aspecto cultural del aprendizaje; la lectura se convierte en proceso de comprensión del texto y se estudia la narración de ficción como un sistema cultural que da forma a la experiencia y nos la hace comprensible. La narración para los *cognitivistas* es una de las modalidades de funcionamiento cognitivo junto con el pensamiento lógico –científico. La literatura de tradición oral es una forma de extender la limitada experiencia infantil, crea expectativas sobre el mundo y es agente de socialización por el que se adquiere valores y normas de los adultos. En lo que al uso literario del lenguaje se refiere, se ha demostrado, y seguimos a Teresa Colomer “*Ese uso distanciado del lenguaje empieza muy pronto. (...) Sabemos, que ya a los dos años el setenta por ciento de los niños y niñas utilizan alguna convención literaria en su explicación de historias. La inclusión de fórmulas de inicio y final, el uso del imperfecto, el intento de establecer relaciones causales*” (Colomer, 1998:77)

Otra perspectiva vinculada a la sociología es la del estudio de los mensajes o valores sociales transmitidos en los libros. Se ha detectado la ideología en las creencias de personajes, en el discurso explícito del narrador, pero también se han desarrollado pruebas y actividades para valorar la ideología implícita como, por ejemplo, evaluar si se trata de un final coherente, etc. Según Colomer (1998), uno de los temas de mayor corpus bibliográfico es la discriminación de género en los libros infantiles, sobre todo en los años setenta; actualmente otro tema estudiado es la *multiculturalidad* y el *nuevo historicismo* como el trabajo de Hunt sobre la identidad nacional <sup>37</sup>

En lo que respecta a la didáctica, durante la década de los ochenta la LIJ ha pasado a ser considerada en la escuela un elemento imprescindible para la formación lectora. El cambio del modelo historicista por el estructuralista de acceso directo al texto llevó a la reivindicación de la lectura de obras próximas a las capacidades e intereses de los alumnos. Surge un nuevo discurso de lectura libre y autónoma. Por eso en 1970 se insta la obligatoriedad de la biblioteca escolar y la lectura de obras completas de libros de ficción. Además, se incorpora la narración oral de cuentos y del folklore. Se inicia la construcción compartida en la interpretación de los textos, y en la escuela se debate, se crea un forum sobre la obra. Según analiza Teresa Colomer:

Los libros utilizados en la escuela no debían valorarse sólo a partir de los méritos literarios, sino también por la oportunidad que ofrecieran para discutir, contrastar y favorecer la introspección y la comunicación. Esta idea parece haber penetrado incluso en la etapa secundaria (...) Los valores atribuidos por los enseñantes de esta etapa a la novela juvenil se circunscriben a sus ventajas como textos motivadores, propicios para el debate de temas y adecuados para la creación de hábitos lectores. (Colomer, 1998:110).

Cabe preguntarnos si, del mismo modo, se impondrá tarde o temprano la lectura de la literatura dramática juvenil que nos ocupa. La formulación de “itinerarios lectores” amplía el corpus progresivamente al disfrute posible del alumno. Las editoriales aprovecharon obviamente el nuevo mercado creando productos para cada etapa educativa, desde los pre-lectores. Si bien, en lo que respecta al teatro, solo recientemente se ha establecido con claridad ese itinerario lector por edades. Entran, en conflicto, dice Teresa Colomer, no obstante, dos planteamientos didácticos diferentes, el objetivo de la formación del hábito lector y, por otro, el acceso a formas complejas de

---

<sup>37</sup> En 1992, P. Hunt analiza en *Literature for children*, cómo se crean dos mitos de la identidad nacional americana con *El mago de Oz* y británica con *El viento en los sauces*

conocimiento cultural. En la línea de investigación anglosajona se ha estudiado ampliamente la recepción lectora en la escuela<sup>38</sup>, con una tradición de enseñanza literaria basada en las habilidades de lectura, y comentario oral de las obras. El lector literario comprende las obras según la complejidad de su experiencia de vida y su experiencia literaria. El profesor debe clarificar la representación de la realidad, y el contraste entre las respuestas de unos y otros mejoraría la capacidad lectora. Se ha intentado clasificar las respuestas de los lectores utilizando categorías como empatía, analogía, reflexión personal, o bien se ha analizado el tipo de actividad mental desarrollado<sup>39</sup>. Del mismo modo, en nuestras experiencias lectoras de teatro con adolescentes se han puesto e práctica estos procedimientos.

La teoría literaria ha evolucionado desde el estructuralismo centrado en la obra al análisis del proceso de la comunicación literaria, y así la recepción y la pragmática, la figura del lector y el contexto social de producción y uso de la literatura.

En relación con la literatura infantil y juvenil, cabe estudiar a través de qué textos se desarrolla la *competencia literaria*<sup>40</sup>. Así también, añade Colomer, otro aspecto imprescindible de la teoría de la literatura es el concepto de polisistema de Even-Zohar (1978) partiendo del formalismo ruso, hasta llegar a un enfoque dinámico en el que el sistema canónico (central) y el no canónico (periférico) y los cambios de valores entre ambos dependen de la evolución diacrónica y sincrónica en función de los cambios sociológicos y culturales. La literatura infantil y juvenil acusa los cambios de los sistemas laterales, por lo que se han analizado las múltiples relaciones con normas literarias, sociales y educativas.

Sintetizando la evolución de los estudios sobre literatura infantil y juvenil en el mundo occidental (Mireti, 2004), estos se inician con la preocupación de escuelas y bibliotecas sobre los criterios de selección de libros; después, a partir de un corpus de

---

<sup>38</sup> Surge el Response Centered Movement en 1966 en EEUU cuyo postulado principal en la enseñanza de literatura es la experiencia individual del alumno.

<sup>39</sup> Estos trabajos se relacionan también con la creación literaria, de ahí los talleres literarios y escritura creativa desde los ochenta y las actividades de animación a la lectura entre cuyos especialistas cabe citar a Montserrat Sarto, (1994): *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*, Madrid, SM. Por otra parte, la educación literaria consiste en conocer y dominar las convenciones literarias, de forma que la LIJ puede ayudar también a lograrlo. Se sitúan en esta línea experiencias didácticas sobre escritura literaria a partir de la lectura y análisis de obras juveniles de géneros literarios concretos, que ayudan a construir el horizonte de expectativas. O bien se ha llevado a cabo la reescritura de textos muy conocidos para observar la intertextualidad.

<sup>40</sup> Fue Bierwisch en 1965 quien define el término en su artículo "Poetics and Linguistics". El concepto de competencia literaria en el seno del *generativismo* como la capacidad humana que posibilita la producción y recepción de estructuras poéticas, más entendida como habilidad determinada por factores históricos, sociológicos, estéticos. Lo literario no es más que un uso determinado del lenguaje común en un acto comunicativo cuyas reglas se han aprendido socialmente en una cultura

producción se aborda la delimitación de obras y autores de literatura para niños, sus géneros y su evolución histórica; se plantean entonces los problemas teóricos sobre la relación con los restantes sistemas literarios, artísticos y ficcionales como la literatura canónica y la literatura folklórica y , finalmente, ha sido objeto de interés de la sociología de la lectura y la didáctica de la literatura o la psicología cognitiva. Según Teresa Colomer en su prólogo a la obra de M<sup>a</sup> Luisa Miretti hay investigación sobre aspectos filológicos centrada en el corpus, de tipo descriptivo, o bien sobre traducción, comunicación audiovisual, pero “las obras de uso escolar no son fruto de investigaciones, apenas poseemos investigaciones descriptivas sobre los fenómenos que se producen realmente en el aula o en otros contextos de recepción”.( Miretti, 2004:12) Se tiende así en la actualidad hacia una investigación centrada en el contexto cultural y la recepción lectora, más interpretativa de las características del corpus, más cualitativa sobre los hábitos de lectura, más descriptiva de lo que ocurre en las aulas, más interrelacionadora de códigos, sistemas de representación y fenómenos socioculturales.

Concluimos con la declaración de Teresa Colomer señalando la necesidad de un cambio en la investigación, que suscribimos con este trabajo.

“En el estadio actual de la investigación sobre literatura infantil y juvenil parece ineludible que los estudios sobre los textos, o sobre su utilización educativa, tengan que ir acompañados de nuevas vías investigadoras sobre la lectura real de las obras por parte de sus destinatarios” (Colomer, 1998: 310)

## **II.0.2. Estética de la recepción y LIJ**

La crisis de la *literariedad*, dice Domínguez, hace surgir tres nuevas perspectivas para la crítica literaria: la estética de la recepción, la pragmática literaria y la *deconstrucción*. Las sucesivas corrientes críticas han ido centrándose en un elemento diferente del proceso de comunicación literaria, el autor y el texto en la crítica idealista y en el estructuralismo, respectivamente, y ahora en el lector, con la estética de la recepción. Se partirá pues de lector, como elemento clave de toda la comprensión y explicación del fenómeno literario. Los principales representantes de la teoría son Hans Robert Jauss y W Iser. (Domínguez, 1990: 549)<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Sintetiza Caparrós el origen del movimiento, que surge en la década de los sesenta en la Universidad alemana de Constanza, pero antes señala algunos precursores como la fenomenología de Roman Ingarden, al considerar la obra como un esqueleto o estructura esquematizada que debe ser completada por el lector. Los objetos presentes en la obra artística tienen cierto grado de indeterminación, y deben ser completados por el lector. Además, el movimiento de preocupación por el lector y la lectura que se desarrolla en los setenta es más amplio y afectaba a otros estudiosos al

Según la síntesis de Mireti (2004) a partir de los textos clásicos de la Escuela de Constanza, el proceso de la recepción estaría condicionado por la relación entre el texto y el *horizonte de experiencias* del lector: experiencia lingüística, experiencia en la lectura de textos literarios, experiencias individuales emocionales, sociales y culturales. Los componentes significativos reales y potenciales contenidos en el texto, proporcionan al lector distintas (pero no ilimitadas) posibilidades de respuesta y actualización del texto. La obra literaria es una *estructura abierta* caracterizada por la *indeterminación*. A través de la lectura se reemplaza la indeterminación que no permite referencia a ninguna situación idéntica de la vida real, otorgando significado al proyectar sobre el texto sus concepciones previas.

Los textos literarios tienen huecos que el lector llena durante el acto de interpretación y el crítico debe examinar los efectos en el lector, distinguiendo entre el *lector implícito* (sistema de estructuras que invitan a una respuesta que predispone a leer de cierto modo) y *el lector real* (recibe imágenes mentales de su experiencia). A medida que leemos vamos transformando los objetos imaginarios creados a partir de las palabras,

---

margen de la estética de la recepción alemana, como Jane P Tompkins y Elizabeth Freund. Fue precisamente Jaus quien formula su manifiesto: *La historia literaria como desafío a la ciencia literaria*. En él se parte de la crisis de la enseñanza de la historia literaria, en especial de la escuela marxista y formalista y se propone “*establecer relación entre literatura e historia sin privar a la primera de su carácter artístico y si reducirla a ser un mero reflejo de movimientos sociales*” (Jaus, 1970:67) El lector contemporáneo compara la obra leída con otras antes leídas lo que constituye la implicación estética que formará parte de una tradición de recepciones que constituyen la implicación histórica “*De la historia de la recepción de una obra, se pasa a la historia de la literatura, que explicaría el conjunto de la literatura como precedente histórico de la experiencia presente*” ( Domínguez Caparrós, 1991: 552)

Los problemas de la teoría se formulan en siete tesis, sintetiza Domínguez Caparrós: librarse del prejuicio del objetivismo histórico; crear un *sistema de expectativas* para cada obra en el momento de su publicación por la tradición de su género, la forma y la materia de las obras anteriores conocidas, y la oposición entre los lenguajes poético y práctico; a partir de ahí la obra establece una *distancia estética* o grado de modificación del *sistema de expectativas* que mide su carácter artístico, es decir, la clase y grado de impresión sobre cierto público ( variedad de reacciones del público y los juicios de la crítica); la reconstrucción del sistema de expectativas del pasado permite reconstruir las preguntas a que el texto respondió y así entender cómo el lector del pasado comprendía la obra; la comprensión del sentido y la forma de la obra surge de la variedad histórica de sus interpretaciones; hay que superar la exclusividad de la diacronía en la historia literaria y hacer cortes sincrónicos y por último , la historiografía cumplirá su tarea si es descrita como historia especial en sus relaciones con la historia general. En 1975 Jaus incorpora precisiones sobre los niveles de formación del *canon: reflexivo, socialmente normativo y prerreflexivo* o de experiencia estética, así como sobre el *horizonte de expectativas* tanto intraliterario como el basado en la comprensión previa del mundo, y también sobre el *lector implícito*.

Frente a esta visión de la teoría de la recepción desde la historia literaria, y los problemas de carácter cultural e histórico surge la figura de Wolfgang Iser, en otra tradición, la del New Criticism y la teoría de la narración, por lo que se centrará más en el texto individual y la relación del lector con él. Siguiendo su trabajo de 1972, “El proceso de lectura, enfoque fenomenológico” Caparrós sintetiza sus aportaciones. Distingue el *polo artístico* de una obra, que es el que crea el autor, frente al *polo estético* que está en relación con el lector; ambos participan en un juego de la imaginación, el complejo proceso de la interacción del texto y el lector: cada oración crea una expectativa que se verá confirmada o modificada; en ese proceso de anticipación y retrospectión hay huecos y es potencialmente susceptible de admitir diversas realizaciones diferentes, ya que ninguna lectura puede nunca agotar todo el potencial, cada lector lo hará a su modo; la representación mental tiende a la coherencia frente a la naturaleza plurisignificativa del texto pero hay una forma de equilibrio; asimismo la construcción de las interpretaciones del texto tiene como guía dos componentes: un repertorio de esquemas literarios conocidos y de temas literarios recurrentes , junto con alusiones a contextos sociales e históricos conocidos y diversas técnicas, estrategias utilizadas para situar lo conocido frente a lo desconocido (Iser, 1972:234)

modificando las expectativas, no es algo fijo. Constantemente, iremos elaborando hipótesis a partir de una serie de especulaciones e inferencias. La lectura no es un movimiento rectilíneo ni acumulativo, sino que las especulaciones iniciales tienen referencias que atenuamos o subrayamos paulatinamente, se generan otras inferencias más complejas, y se lee hacia atrás y hacia delante, prediciendo y recordando. Así la obra literaria más efectiva es la que lleva al lector a un nuevo conocimiento crítico de sus códigos y expectativas. Siguiendo a Eco (1987) la semiótica también concibe el texto abierto, postula la cooperación del lector. Para organizar una estrategia un autor debe prever un *lector modelo*, conjunto de instrucciones textuales que se manifiesta en la superficie del texto, frente al *lector empírico*, aquel que puede leer de muchas maneras ya que no existen leyes que le impongan cómo hacerlo (Mireti, 2004:62-66)

La crítica literaria recepcional empírica es una forma peculiar de la estética de la recepción. Comparte un nuevo paradigma: “ la obra literaria objeto de conocimiento no es de naturaleza objetiva, sino un objeto de conocimiento relacionado con otros factores de una manera subjetiva, con lo cual ese objeto deja de ser el centro de observación y su conocimiento se hace dependiente de esos factores, de entre los que el sujeto desempeña un papel importante”. (Acosta, 1989: 242)<sup>42</sup>

Escarpit, por ejemplo, se interesa por el lector y su comportamiento en cuanto componente de un grupo social que compra y consume libros, el estudio estadístico de mercado, los condicionamientos y motivaciones de la lectura. Son análisis descriptivos no positivistas. Estas primeras investigaciones olvidan la obra en tanto unidad estructural, sus aspectos internos. Además, no disponen de comprobación empírica intersubjetiva.

Determinado el objeto de estudio, en lo que respecta a la metodología se ha procedido desde los setenta a emplear la estadística y la matemática aplicadas a las

---

<sup>42</sup> Según Acosta, ni Iser ni Jauss otorgan al análisis del texto suficiente consideración. Ninguno desarrolla una forma de análisis del texto. Además, la Escuela de Constanza no ha determinado con claridad ni la naturaleza ni el papel del lector en el proceso comunicativo. Jauss habla, en efecto, del lector real en la construcción del *horizonte de expectativas*, proceso dialógico entre obra y receptor. Pero reconoce un horizonte implícito, es la obra pues la que determina la actividad del receptor. Iser se centra en el *lector implícito*, es decir supuesto, lo que hace que se abandone al *lector real*. Así la consideración del texto adquiere una importancia fundamental para el análisis recepcional pues en él se encuentra implícita la fórmula de lectura. Disminuye la intersubjetividad, por tanto. Para examinar la interinfluencia e interacción que tienen lugar entre el texto literario y su receptor no es válido efectuar especulaciones sino afirmaciones basadas en datos. Se trata de entender los textos literarios teniendo en cuenta la disposición de los lectores y peculiaridades del texto, como la estructura. El lector no es considerado aisladamente sino determinado social y psicológicamente. El método debe ser sociométrico y psicométrico. La estética de la recepción es teórica, carece de una metodología empírica. En cambio, la crítica recepcional empírica busca la verificación de las hipótesis teóricas. Desde los años setenta se ha recurrido a métodos diversos desde la perspectiva empírica afines a la sociología, entre otros Schücking, Fügen, Scherer, Lanson o Escarpit. Se han estudiado factores externos como la correlación entre grupo social y gusto literario y producción literaria, la literatura de consumo.

realidades literarias. La objetividad se identifica con el método matemático y los análisis son de estructuras formales. Análisis cuantitativos del vocabulario, motivos etc. para valoraciones cuantitativas del texto, son útiles para aspectos estilísticos que pueden medirse numéricamente y sus datos se pueden contrastar, comparar. Pero estos estudios no tienen en cuenta el receptor, se limitan al texto. Además, se considera la obra como algo cerrado, hecho y no polivalente que era la esencia de la estética de la recepción.

El cambio se produce al tomar aportaciones de la semiótica, la teoría de la comunicación, la lingüística, la psicología, ciencias sociales. La interdisciplinariedad se impone. La literatura se convierte en una manera específica de comunicación. Wienold establece dos puntos: la necesidad del estudio del significado en los procesos de comunicación y lo no verbalizado, que refiere a los propios conocimientos, expectativas de la obra y valoración de esta. Un nuevo término se impone el de *elaboración textual* que sustituye al de interpretación de la crítica tradicional. La reconstrucción de los textos como posibles productos de un sistema de reglas se puede hacer mediante el análisis del comportamiento de los receptores. El texto se elabora mediante *un proceso de estructuración*. No basta con el análisis de la *gramática* o sistema de reglas. En el análisis de los textos hay que ocuparse de la descripción de la actuación de quienes toman parte en los procesos de elaboración textual mediante la observación de los procedimientos de estructuración. Parece difícil encontrar un método empírico que registre los comportamientos de los receptores. En todo caso se podrá relacionar con análisis temático y de contenidos. Son válidos instrumentos, pues, la paráfrasis, la condensación, la descripción *metatextual*, la *referencialización*, la *fundamentación* y la valoración. No se ha conseguido un procedimiento que compruebe la *cientificidad* de las afirmaciones o hipótesis. (Acosta, 1989:240-292)

Ha surgido también en el seno de la pragmática lingüística un interés por el estudio de lo literario en la disciplina acuñada con el término de *lingüística poética*<sup>43</sup>. “La empirización de la crítica literaria sólo puede conseguirse desde unos presupuestos científicos que permitan un estudio del objeto con las garantías propias de las ciencias que operan a partir del principio de la intersubjetividad y la observación sistemática controlada y controlable” (Acosta, 1989:262) Son importantes según Schmidt (1975)

---

<sup>43</sup> Para Ihwe los textos son el resultado de la actividad literaria. Así la literariedad de la obra, su categoría, está determinada por las circunstancias en que se produce. Son fundamentales las personas que intervienen en el proceso. Habría que correlacionar los aspectos meramente lingüísticos de los textos (fonéticos, sintácticos, semánticos) y formas concretas de comportamiento y determinar posibles influencias de ambos.



tanto la argumentación como la lingüística pero sobre todo la elaboración de métodos empíricos que permitan investigar el comportamiento de los lectores en lo que se refiere fundamentalmente a la elaboración y valoración de textos.<sup>44</sup>

Así pues “la crítica literaria recepcional empírica se ocupa del estudio del proceso comunicativo amplio que constituye la recepción de textos literarios (...) Este sistema total manifiesta en varios campos parciales, el de la producción, el de la transmisión, el de la recepción y el de la elaboración textual. El proceso literario, por otra parte, se desarrolla como algo histórico, como un proceso de proyección diacrónica; es un sistema que tiene lugar dentro de un grupo social, un sistema que incluye implicaciones de tipo psicológico-personal” (Acosta, 1989: 280). La tarea implica dos vertientes: el objeto material de la explicación y la reacción que produce en el receptor. Respecto al primero, hay que analizar la construcción material del texto, sus componentes fonológicos, morfosintácticos, semánticos y el estilo. Especificamos características de autor, época, etc. En relación con el comportamiento del receptor, se trata de explicar, señala Acosta, las razones por las que los receptores reaccionan de una manera determinada y cómo sus reacciones tienen que ver con las estructuras específicas del texto. Lo que naturalmente ha de ser puesto en relación con las expectativas del lector o lectores, la norma estética de la época, las leyes propias del género literario. Ambos procesos de establecimientos de hipótesis son empíricos: bien se fija un procedimiento que sirva al receptor para orientar el análisis de las estructuras textuales, bien en el análisis de los datos sobre el comportamiento de los lectores. Las hipótesis para el análisis afectan a temas que ya se había ocupado la hermenéutica como temática, imágenes, figuras retóricas, cuestiones de género o de estilo, o de valoración, perspectiva diacrónica.

Entre los procedimientos del crítico empírico, bien ponga en prácticas estrategias inductivas o deductivas sobre el significado de los textos, consiste en investigar preguntando a los lectores, entrevistándoles, observando sus reacciones y actuaciones, experimentar con ellos, discutir en grupo, observar cómo dotan al texto de un

---

<sup>44</sup> Es preciso, asimismo, la separación sujeto y objeto, recepción con interpretación. Utilizando procedimientos sistemáticos de observación independientes del observador, pueden conseguirse resultados objetivos. En lo que refiere al objeto de estudio conviene observar que hay diferentes puntualizaciones sobre los textos literarios. Para Groeben (1980) se caracterizan por la *polivalencia*, *polifuncionalidad*, *poliinterpretabilidad*, es decir, una obra *abierta* con la relevancia del lector en la constitución del significado del texto. En cambio, defienden la obra cerrada Ingarden, Wellek y Warren, Staiger, Kayser con concepciones *sustancialistas* de la obra y *mensaje múltiple*. Schmidt denomina *comunicado* al fundamento material y *formulario* textual al texto en tanto intervención en el mismo del receptor. Se distingue *recepción e interpretación*, receptor y crítico. La interpretación del crítico atiende a aspectos de la *estructura formal* *significante* y también el *mundo autónomo* a que llega el lector. (Acosta, 1989:274)

significado o lo analizan, cómo lo valoran. Se emplean la paráfrasis, el análisis de contenidos, la asociación libre, el diferencial semántico, y el *cloze procedure*. Mediante la paráfrasis se describe con sus palabras el contenido. El análisis de contenidos implica quién dice algo a quién, cómo, por qué y con qué efecto. La asociación libre hace alusión a la interdependencia contextual, y el diferencial semántico, consiste en dimensiones del espacio semántico como valor ético, realidad o irrealidad, complejidad etc. El *cloze procedure* consiste en la supresión de palabras clave en el texto, que el lector debe completar. El método se fija teniendo en cuenta la fundamentación teórica objeto de estudio y la propia cuestión que se ha planteado. La validez o funcionalidad de los recursos metodológicos debe entenderse así. En nuestro estudio se ha trabajado fundamentalmente la paráfrasis oral con los estudiantes.

Desde 1980, las investigaciones iniciadas por Holland, Culler, Iser y Fish sobre la respuesta a la lectura, que constituyeron un *boom* de esta corriente<sup>45</sup>, se centraron en la educación. Algunos, aclara, emplean métodos de la estética de la recepción para explorar los conceptos infantiles y las actitudes sociales; otros enfocan el texto y usan conceptos e ideas desde la estética de la recepción aplicada a los adultos, para examinar los libros infantiles con el propósito de descubrir sus implicaciones en la audiencia y, además, descubrir, así la especificidad de la literatura infantil. La discusión gira en torno al proceso de respuesta, el desarrollo de la lectura, los tipos de conducta lectora, los estudios orientados culturalmente y los estudios orientados al texto.

Hay análisis del proceso de respuesta<sup>46</sup> en el que el profesor teoriza sobre la práctica de clase. Esta es el método que nosotros empleamos.

---

<sup>45</sup> Nuevos principios que comparten Couper, Benton y Fox, Corcovan y Evans y que transforman la práctica de enseñanza. Contra la falacia afectiva: leer no es descubrir el significado sino crearlo; el texto literario sólo alcanza significado en la relación entre el mismo y el lector, es decir hay pluralidad de significados, y el lector trae un conocimiento idiosincrático, experiencia y un estilo personal al acto de la lectura; la conciencia de la interpretación está socialmente, históricamente y culturalmente formada. (Borda, 2002:228-229).

<sup>46</sup> Destaca el trabajo de Protheroogh (1983) que sugiere cinco caminos a través de los cuales los niños participan del proceso de leer ficción: proyección a partir de un personaje; proyección a partir de una situación; asociación entre libro y lector; el punto de vista distanciado y la evaluación desprendida. Según este autor, la madurez en la lectura está conectada con la habilidad para operar en un número cada vez mayor de modelos. Destaca también los trabajos de Benton y Fox, que considera que el proceso de respuesta envuelve al lector en la creación de un segundo mundo cuando lee historias de tal modo que la experiencia lectora se caracteriza primero como un proceso en cuatro fases: leer, entrar dentro de la historia, sentirse perdido en el libro y tener un sentido elevado del final; y en segundo lugar, como una actividad de cuatro elementos: descubrimiento, anticipación y retrospección, interacción y evaluación. En definitiva, estos trabajos centrados en el proceso de respuesta tienden a la categorización de diferentes actividades psicológicas. (Borda, 2002:230)

Otros estudios se centran en el desarrollo en la lectura, cómo los niños evolucionan como lectores de literatura. A medida que el niño se va socializando, disminuye la actividad fantástica característica de la infancia y se transforma en otras actividades imaginativas. Paradójicamente, las primeras etapas prefieren la mimesis de la realidad, los cuentos realistas, y después llegan a la fantasía con la lectura de cuentos maravillosos. Hacia la pubertad se vuelve a invertir la relación dialéctica entre fantasía y realidad: el niño descarta el cuento maravilloso como “irreal” y busca en la literatura una relación realista con el mundo, por eso se ha llamado a este periodo *edad de Robinson*. Veremos en la tercera parte de esta tesis la relación de estos aspectos en el teatro para adolescentes.

Se revisa también la concepción infantil del tiempo y del espacio<sup>47</sup>: el niño no concibe dimensiones espaciales o temporales que no formen parte de su experiencia directa y no concibe la reversibilidad temporal o espacial, y por consiguiente, no concibe una multiplicidad de tiempos o espacios. La recepción de la literatura infantil está condicionada por su nivel de desarrollo intelectual. También consideramos estos aspectos en nuestro estudio.

Según Colomer (1995) hay una serie de procedimientos por los que los libros contribuyen al aprendizaje de la lectura para los más pequeños como el uso de frases repetitivas, uso de modelos narrativos previsibles, cuentos acumulativos que crecen y decrecen, uso de secuencias familiares como estaciones del año, días de la semana y uso de canciones o textos rimados que hacen previsible y reconocible el texto. Nuestro trabajo contribuye al estudio de procedimientos de aprendizaje de lectura teatral

Nos parece esencial la aportación de los trabajos sobre los tipos de conducta lectora. Los docentes, editores, ilustradores o bibliotecarios utilizan como criterio orientativo y práctico las etapas evolutivas de la maduración lectora-literaria del niño-joven, según planteamientos cognitivistas, pero las fronteras no son homogéneas. Isabel Borda recoge esta diversidad, que como vemos se inicia en la etapa de adolescencia a partir de los doce años.

---

<sup>47</sup> Así en la etapa prelógica, que se corresponde con el egocentrismo mental piagetiano, se da una actividad receptiva denominada “centralización” por Applebee, que consiste en que el niño recuerda o se concentra sólo en un episodio que le produce una sensación emotiva y con la que se identifica por algún detalle de su experiencia vivida o subjetiva, como el miedo. En estas edades no se es capaz de establecer un orden jerárquico entre las partes, o evaluar el cuento, limitándose a resúmenes fragmentarios o anecdóticos. El niño demuestra incapacidad para comprender estructuras complicadas por lo que el orden debe ser lineal, sencillo, cronológico, y seguir una lógica causal; el niño reduce los enunciados a su valor literal, no figurado.

TEIXIDOR , E (1985)	ZAPATA , L (1996)	Peonza (1997)
0-6	0-6 Periodo animista	0-6 Iniciación lectora
6-12	6-8 Mundo maravilloso	7-12 Afianzamiento
13-17	9-11 Fantástico-realista	+12 Madurez lectora
	12-15 Realismo y fantasía	

La teoría de la recepción aplicada a la literatura infantil y juvenil ha desarrollado también estudios orientados culturalmente, esto es, los conceptos de los niños y las actitudes sociales, de tipo multicultural, feminista, o análisis de las diferentes respuestas lectoras entre niños de diferentes culturas.

Por último, los estudios orientados al texto se han centrado en el *lector implícito* y la noción de *intertextualidad* revisados en el apartado anterior. El *lector implícito* es aquel que el autor identifica como destinatario ideal de sus textos, dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales. El horizonte de expectativas, término formulado por Gauss y principio fundacional de esta estética, están formuladas en relación a tres componentes básicos: la experiencia previa que el receptor tenga del género, la forma y la temática de otros textos anteriores de los que la obra presupone su conocimiento y la diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico. Todos estos principios aparecen en nuestro análisis de las experiencias lectoras.

Colomer (1998) desarrolla algo más las aportaciones de la corriente. Distinguimos, según Iser, el lector *real* y *lector implícito*. El lector y el texto interaccionan a partir de unas convenciones y de una imagen de la realidad o *repertorio*. Se ponen en marcha unas estrategias de producción y comprensión. Así la lectura es la búsqueda intencionada de significado por parte de lector, pero no se trata de un acto subjetivo sino que el texto prevé la interpretación del lector de los huecos de sentido o elementos no dichos, a través de sus propios mecanismos de generación de sentido. Es el *lector modelo*, término que acuña Humberto Eco en *Lector in fabula, o lector cooperativo*, que hace que el autor escoja un léxico, un género y una competencia interpretativa que el texto construye a través de sus pistas. Así, el análisis de LIJ debería poder revelar el lector modelo infantil y juvenil, con sus características psicológicas, competencias literarias, conocimientos y comportamientos sociales y culturales.

La reflexión sobre literatura infantil y juvenil no es determinar cuáles son los libros para niños y niñas o cuáles son buenos sino mostrar la forma en la que el texto

construye a su lector implícito. En este sentido nuestro estudio sigue los presupuestos de esta estética. Lo verdaderamente novedoso es que por primera vez no se cuestionan los temas o su valor formativo para los niños sino la dificultad de interpretación formal de los libros, en función de la competencia literaria por lo que estamos hablando de los límites de la literatura que puede dirigirse a los niños<sup>48</sup>.

Los estudios deben operar con el cuadro completo de las distinciones de la comunicación literaria: autor/lector reales, autor /lector implícito y narrador / narratario. De ahí que nuestras experiencias didácticas especifiquen el lector real, con características no solo de edad sino también de competencia lectora.

La distinción lector implícito permite comprender la literatura con lector discriminado en función de género es decir la literatura para niños y la literatura para niñas. Además, se ha estudiado la evolución de los implícitos, por ejemplo, desde una inicial voz narrativa doble (el niño y el adulto al que se dirigen ciertos comentarios), después se simplifica a una sola voz dirigida al niño, y en la actualidad se ha vuelto a la dualidad pero integrada, sin desdoblarse. “La literatura infantil habría evolucionado hacia una disminución de la importancia de los “implícitos” a favor de la relevancia definitoria de la relación narrador/ narratario” (Colomer, 1998:84). Cabe preguntarse si las apelaciones al público, o rupturas de la cuarta pared en teatro, que podrían ser su paralelo dramático sufren igual o diversa evolución. En nuestro estudio, en todo caso, se hacen referencias a este componente del proceso de comunicación literaria.

Finalmente, es útil el concepto de construcción negociada del significado del texto o *pacto narrativo* que el lector asume al abrir el libro entendiendo la verdad de la historia, y su compromiso a respetar las condiciones de enunciación y recepción:

---

<sup>48</sup> Entre los nuevos retos de la crítica están la incorporación de recursos no verbales, con la literatura para no lectores, el nuevo concepto de *álbum*, y la posibilidad de incorporar características propias de lo que se ha denominado *posmodernismo*, el estadio cultural de la sociedad actual en el que se explora los límites y posibilidades del arte a partir de la tradición que las conforma. Según Teresa Colomer, la literatura infantil no es un campo especialmente proclive a esta experimentación. Se presenta una única interpretación del mundo, apenas se utiliza la alusión, o la ironía, parodia o autoconciencia literaria, y, en general, se evita la pluralidad de significados por su *lecturabilidad* (Barthes, 1980) o inocente lectura por parte del lector. Sin embargo, en la literatura de infantil y juvenil sí se tiende a explicitar las reglas del artificio, es decir, a la *metaficción*, sobre todo si nos acercamos a los géneros más recientes, los álbumes y la novela juvenil donde los códigos se han vulnerado en este sentido metaficcional.

Entre las rupturas con respecto a las normas cabe señalar la narrativa discontinua o ruptura del orden causal; el llamado “cortocircuito” o recordatoria de la división entre mundo real y el texto al atraer al lector hacia la materialidad del libro o las convenciones literarias; los mundos polifónicos o multiplicidad de líneas narrativas; el ataque a la coherencia individual; juegos con palabras; el placer del texto, libros atractivos, entretenidos. No hay homogeneidad sobre su empleo en los libros infantiles, para unos es demasiado complejo, para otros especialistas no lo es más que otras convenciones que el adulto domina, pero no el niño. Desde un punto de vista ideológica las posturas más progresistas defienden esta literatura abierta, que convierte al lector en un colaborador consciente y menos manipulable, menos pasivo, además de fomentar la crítica activa (Colomer, 1998)

distinción autor, narrador, receptor real y narratario o receptor en el interior del texto. Pues bien, según Colomer en LIJ el autor debe ser suficientemente hábil para compensar las carencias del lector, que por definición tiene menor experiencia vital, menor capacidad. El autor de libros infantiles tiene que sopesar el nivel de referencias compartidas, detectar los puntos donde puede fallar la convergencia con el lector y ofrecer vías de solución, contextualizar información nueva (definirlo, por ejemplo), segmentar el texto en unidades manejables (párrafos, capítulos etc.), definir el tópico, dejar claro el tipo de comunicación (género del texto), deben ofrecerse elementos metadiscursivos que den instrucciones al lector sobre cómo interpretarlo.

Todas estas estrategias, señala Teresa Colomer (1998), que han sido adoptadas por los autores de LIJ, ofrecen al lector los caminos para progresar en su capacidad de recepción de obras.

Nuestro trabajo ha analizado cómo los dramaturgos realizan estas tareas. En algunos casos, se pueden inferir conclusiones sobre la edad lector implícito, otras sobre los mecanismos dramáticos de comprensión.

Mencionamos aquí también los estudios de Bill Corcovan y Emrys Evans (1987), que recopilan una serie de ensayos sobre la relación del New Criticism y la enseñanza.<sup>49</sup> Para favorecer la lectura comprensiva de las obras se recomiendan estrategias metodológicas para los profesores tales como la introducción o contextualización, lectura del texto por parte del profesor o del grupo, aproximaciones al significado del texto, y ampliación posterior. Es interesante la propuesta de estos autores en relación con la lectura en voz alta a cargo de los alumnos. Se reconoce que la lectura por parte de malos lectores puede llegar a ser vergonzosa o aterradora para ellos. Por eso se propone ensayar las lecturas como si fuera teatro, con independencia del género. Puede hacerse lectura para el propio grupo o para otros estudiantes, lo interesante es el proceso de aprender a leer esa obra. Entre las estrategias de aproximación se facilita la elaboración de cuestiones personales que la obra deberá ir resolviendo. Además, se proponen actividades para mantener el interés y la atención

---

<sup>49</sup> Se revisa la figura del alumno lector como un proto-crítico con unas características de personalidad, sociales y vitales que le permitirán llegar al significado del texto: “The reader as critic (and the pupil reader as critic in embryo) must learn to examine and re-examine the text so that the “true” reading can be arrived at” (Corcovan, 1987:9) El lector aporta su experiencia individual a la obra y el profesor se convierte en la figura que explica los significados de las obras entendidas como fenómenos culturales, así el alumno se convierte también en crítico, aprendiendo las técnicas que dan acceso al significado y apropiándose de las reglas o modelos que forman el juicio y el gusto literario. Los lectores adquieren el role de *cocreator*.” Young readers need teachers to help them explore the range of possibilities in shaping their responses to the text- script “ (Corcovan, 1987:17)

como detener la lectura para que hagan predicciones, completar palabras claves en copias de texto leído, ordenar fragmentos atendiendo a criterios estéticos, emocionales u otros, y cambiar los principios, finales o desarrollos de las obras. Este tipo de actividades se han realizado a propósito de la lectura de literatura dramática juvenil.

En relación con nuestro trabajo resumimos aquí el capítulo de Roslyn Arnold “The Hidden Life of a Drama Text”. Arnold emplea la metáfora de la catedral gótica a cuya magnificencia interior se accedía por una única puerta principal. Así era la crítica convencional. Ahora, el New Criticism reconoce que hay más de una puerta de acceso al interior de las obras literarias. Compara la necesidad de acercarnos a los grandes textos a través de la crítica de los especialistas, con querer amar a un niño a través de un cristal, “*like trying to love a child through a thick glass wall*” (Corcovan, 1987,233). Se propone la lectura de textos dramáticos como lo hacen los directores ante los actores la primera vez, preguntándoles su interpretación e impresión directa, que será el punto de partida del montaje. Arnold define *el subtexto* de un drama como las ideas y asociaciones que el lector elabora a partir del texto. Algo parecido a una paráfrasis. Reconoce que no es fácil expresar lo que el texto nos sugiere y surge siempre el temor a no estar acertando. La interpretación debe hacerse en voz alta y en primera persona. El profesor debe establecer la validez de todas las interpretaciones por trivial, osada, estúpida o confusa que sea. Se procederá a la relectura de forma que el grupo suele reconocer cuáles de las interpretaciones son adecuadas. Arnold ha trabajado con obras de Shakespeare pero le ha resultado especialmente interesante descubrir *el subtexto* con los alumnos en obras de Harold Pinter como *The Black and White*, en un acto. No habrá una sola interpretación del texto sino tantas como lectores. Por nuestra parte, se ha trabajado de forma paralela sobre el *subtexto* de las obras leídas con adolescentes.

“Debemos remarcar la inexistencia de teorías literarias para la LIJ. No hay un marco teórico específico para ella, sencillamente porque se la ignora, niega o subestima, o bien porque se considera que los postulados teóricos de la teoría literaria para adultos resultan suficientes” (Mireti, 2004:73) Convenimos con esta autora en numerosos puntos de vista que transcribimos. Así, asociada al proceso lector, las obras literarias para niños y jóvenes solo podrán adquirir la categoría de tales si son capaces de acompañar el crecimiento singular de sus receptores. (Mireti, 2004:79) El lector, niño o adolescente decidirá el significado del texto al completarlo, otorgándole sentido, proceso que se adquiere mediante la educación literaria. La Estética de la Recepción ha permitido prestar atención a la forma en que el lector puede llegar a prestar inferencias y

cómo activa sus conocimientos en la memoria para formular hipótesis y organizar sus propias redes semióticas hacia la interpretación. Leer es el resultado obtenido como producto de la interacción dialógica entre el texto y el lector.

Todo texto literario puede interesar a cualquier tipo de público, en la medida en que le permita la cooperación interpretativa requerida a su “lector implícito”. El receptor niño o adolescente, resulta ser un sujeto activo, que podrá interactuar si el texto se le ofrece como un enigma a resolver o verdadero intercambio comunicativo, de lo contrario, ante la evidencia de trampas pedagogizantes, se remitirán a cumplir con la rutina de turno, sin despertar en ellos el verdadero interés por la lectura y por ende, por el desarrollo de sus competencias. (Mireti, 2004:84)

Niño y adolescente necesitan aunar el placer lector con el desarrollo de sus competencias. La participación del lector infantil-juvenil será entonces a nivel cognoscitivo e imaginario, ya que deberá apelar a sus propios mecanismos y estrategias, para la reconstrucción de este mundo ficcional. Esta ejercitación permitirá desarrollar sus competencias y lo entrenarán en el manejo de determinadas convenciones, para la interpretación y valoración crítica. Los textos analizados prevén la intervención y cooperación del lector, ya que plantean variadas hipótesis o permiten suposiciones o conjeturas, que requieren de la colaboración lectora para su verificación. Esta interacción dialógica es la que contribuye a la formación del receptor literario, ya que le permite desarrollar sus habilidades y destrezas para la competencia literaria, según los ciclos y niveles.

Maria Luisa Miretti ha confrontado en la práctica el rol del receptor según los postulados de la estética de la recepción. Para ello ha realizado un trabajo de campo con alumnos de 2º año de los Profesorado de Educación Inicial y EGB 1-2 de la Escuela Normal Superior “Gral . San Martín” e Instituto Superior de Profesorado nº 8 “Alte G Brown, de Santa Fe (Argentina). Los trabajos abarcaron alrededor de 150 entrevistas a niños entre los 3-5 años, con narraciones, lecturas de cuentos y producciones orales y escritas que permitieron corroborar el rol activo del receptor y la cooperación interpretativa entre el texto y el receptor.

En una serie de entrevistas se intentó comprobar de qué modo la interacción texto-receptor infantil permite la cooperación del receptor y cómo a través de la re-narración o paráfrasis, es capaz de reconstruir el sentido del texto original.

Las actividades son diversas: se les pide que reconstruyan un cuento leído y narrado, y se transcribe directamente las re- narraciones de niñas de 4 y 5 años, de forma que se



observara la cosmovisión del mundo, influencia del contexto etc. Se van obteniendo así datos sobre las dificultades, las interpretaciones plurales. Otras actividades consistieron en detectar cambios en los cuentos tradicionales, completar historias, o crear textos a partir de párrafos desordenados de diversa procedencia.

### II.0.2.3 Pragmática literaria

La estética de la recepción constituye una orientación pragmática pero lo más habitual es, sin embargo, entender la pragmática como aplicación a la literatura de la teoría de los actos de lenguaje formulada por JL Austin o como estudio de la literatura en su aspecto comunicativo, como hecho de comunicación<sup>50</sup>.

Mary Louise Pratt ha aplicado la teoría al estudio literario llegando a algunas conclusiones. La literatura es un contexto lingüístico y la forma en que se producen y se entienden los trabajos literarios depende en gran medida de sobrentendidos, conocimientos culturales, de las reglas, convenciones y expectativas que están en juego cuando el lenguaje es usado en este contexto. Así una información contextual es el género literario. Así, no se trata de una *literariedad* basada en propiedades formales sino en una disposición especial del hablante y del oyente hacia el mensaje. Es el lector el que orienta el mensaje en la situación literaria. Y en definitiva “se está en condiciones de escribir y definir la literatura con los mismos términos que se usan para describir y definir cualquier otra clase de discurso” (Domínguez Caparrós, 1991:571)

Por nuestra parte, nos interesa recuperar algunos términos del análisis pragmático del discurso que sustentan parte de nuestra investigación de los procesos de comprensión lectora de literatura dramática juvenil. Por ejemplo, Graciela Reyes (1991) se refiere al *contexto* como conjunto de conocimientos y creencias compartidos

---

<sup>50</sup> En este sentido último la literatura es un uso lingüístico marcado socialmente, más que como un conjunto de propiedades lingüísticas o hechos de estilo; el estudio de uno de los elementos de la comunicación literaria, como han hecho las investigaciones estructurales centradas en la función poética definida por Jakobson. Por tanto “el texto literario es un factor más de la comunicación literaria, en el que el emisor invita al receptor a imaginar o suponer un mundo en el que el texto adquiere sentido” (Domínguez Caparrós ,1991:565).

En lo que refiere a la aplicación de la teoría de los actos de habla de Austin al estudio literario, la literatura es considerada una circunstancia especial de lenguaje, lo que denomina una *decoloración* del lenguaje, uso *parásito* es decir, lo que lo hace diferente son las circunstancias y no su realidad lingüística intrínseca. Indudablemente, la literatura es una situación de discurso especial ya que hay una apropiación unilateral de la palabra por parte del autor, y se da un acuerdo sobre el propósito del intercambio entre autor y lector porque la noción de *literariedad* es normativa, esto es, son las personas que leen, juzgan, escriben y editan, quienes determinan que la obra literaria sea una obra de arte.

por los interlocutores de un intercambio verbal que son pertinentes para producir e interpretar los enunciados. Y distingue el *lingüístico* (material lingüístico que precede un enunciado), el *contexto situacional*, (conjunto de datos accesibles a los participantes que se encuentran en el entorno físico inmediato), y *el contexto sociocultural* que incluye los datos de condicionamientos sociales y culturales, como los tipos de saludos, el registro lingüístico, el tipo de tratamiento. Se detiene además en analizar detalladamente los *marcos de referencia*. El primero es el *metacomunicativo* que clasifica la situación de habla y el papel de los participantes. Este marco permite que el hablante reconozca si hablamos en serio o hablamos en broma, y genere una serie de *expectativas* y *presuposiciones* sin las cuales sería imposible producir o interpretar mensajes. Además, incluye los datos necesarios o *estructuras estereotípicas* que permiten asociar significados y, por último, la norma social como la cortesía.

En la lectura dramática colectiva revisaremos la incidencia del *contexto sociocultural* y *metacomunicativo*. Pero especial importancia cobra el concepto de *significado intencional* por lo que afecta al diálogo dramático, el humor y los significados implícitos.

Austin distinguía tres tipos de actos, los *locucionarios*, los *ilocucionarios* o preformativos es decir el acto que conlleva *al decir* como afirmar, pedir, prometer y los *perlocucionarios* <sup>51</sup>que refieren a los efectos en el oyente, convencer, sorprender, asustar. El *significado intencional*, es el reconocimiento de la intención comunicativa del hablante, y la pragmática estudia los procesos inferenciales por los cuales comprendemos los implícitos, como la ironía. La teoría de la relevancia, por su parte, desarrollada por Sperber y Wilson también formula el principio de ostensión-inferencia: la información que no da lugar a efectos es *irrelevante*. Según el *principio de cooperación* de Grice, todo hablante va a intentar comprender el acto de comunicación de ahí que podamos comunicarnos sin decirlo todo. Tres son los conceptos fundamentales de la teoría. Las *implicaturas conversacionales*, se infieren de la conversación y no de su significado lógico o semántico. Se producen cuando se incumplen las máximas de la conversación del *principio de cooperación*, la cantidad, cualidad, relación y manera. <sup>52</sup> Por ejemplo, en cierta situación si alguien dice “Tengo aguja e hilo”, inferimos que nos lo está ofreciendo para resolver un problema, sin que

---

<sup>51</sup> Graciela Reyes (1998) traduce locucionario, ilocucionario, perlocucionario y no perlocutivo, elocutivo, locutivo como otros autores.

<sup>52</sup> Sea todo lo informativo para el propósito comunicativo, pero no más; no diga nada que sea falso o cuya verdad no tenga prueba; todo debe ser pertinente, venir al caso; debe ser claro, no oscuro, no ambiguo, ordenado y breve.

tenga que explicitar el ofrecimiento. Las *implicaturas convencionales* son significados adicionales que no se calculan al estar incorporadas al contenido de la expresión, y derivan de la propia expresión y no de su contexto. Por ejemplo, en “María logró terminar la tesis” se infiere que le costó mucho. Las *presuposiciones* son significados adicionales implícitos que cuentan para evaluar la verdad de las oraciones. Por ejemplo, en “Sara dejó de llamarme” presuponemos que antes sí llamaba, la relación era más estrecha. Sperber y Wilson estudian las *implicaturas* como representación de algún hecho del mundo real que el emisor trata de hacer manifiesto a su interlocutor sin expresarlo explícitamente. Los enunciados figurados suponen un mayor esfuerzo de procesamiento pero mayor ganancia cognoscitiva. Literatura sería un ejemplo del Principio de relevancia, ya que la capacidad comunicativa es mayor a pesar de la complejidad de sus mensajes.

Al hablar de idoneidad de una obra dramática para un lector estamos fundamentando el concepto de *acto perlocucionario*, es decir, los efectos de la lectura, si divierte, convence, la empatía que se produce, etc.; también el concepto de *implicaturas* para todos los significados adicionales no explícitos que el lector debe inferir para construir el significado del texto literario.

Cervera (1997) analiza diversos elementos de pragmática aplicados a la Literatura infantil y juvenil<sup>53</sup>. Para Cervera, el contexto es fundamental para atribuir sentido a los textos. De ahí la importancia de las fórmulas iniciales como “érase una vez”, ya que el niño adopta la disposición de entender lo que se cuenta de una determinada forma, al igual que al contemplar una obra de teatro o leer un poema. Sin embargo, en las metáforas y lenguaje figurado de la literatura aparecen significados que ponen en juego la competencia pragmática del lector. Sin duda, las expresiones de la lengua oral que son metáforas lexicalizadas preparan al niño para que, en el camino de la conversación, de la lectura o de la audición, cuando se encuentre con otras metáforas

---

<sup>53</sup> Por ejemplo, sobre la novela para niños, analiza el exceso implícito de información que se presenta de diversos modos: existe la sugerencia a veces traducida por puntos suspensivos en enumeraciones inacabadas; existe el anticipo, que no se anuncia si se aclarará mas adelante; existe la duda, que se tendrá que resolver mediante reflexión; existe el deseo, que no sabemos si será satisfecho o no; existe el final abierto, que empuja a continuar por cuenta de receptor. Respecto a las operaciones de generalización, resultan más fáciles de captar las que implican reminiscencias orales, como ocurre con las adivinanzas y los refranes que estando en singular refieren a toda la especie o clase. La simplificación no es sencilla en muchas otras adivinanzas que cuentan con elementos o fórmulas de relleno que desorientan. Así también se refiere al eufemismo, casi siempre aceptado y respetado por los niños aunque su presencia es menor en la literatura infantil y juvenil<sup>53</sup>. Señala Cervera un famoso eufemismo que se ha consolidado como expresión coloquial oral: ¡Ostras! Dicha expresión surgió de ¡Ostras, Pedrín!, del personaje de tebeo de las aventuras de Robert Alcázar y Pedrín, del dibujante valenciano Eduardo Vañó en 1941 (Cervera,1997:71)

con significado menos evidente, pueda desentrañarlas fácilmente. Se trata de la misma extensión del proceso simbólico que permite reconocer la acepción despectiva de la voz *rollo*, por ejemplo. Las metáforas literarias y el lenguaje figurado se apoyan en el contexto para poder inferir el significado. Posteriormente, a través del estudio se identificará el proceso que se ha ido ejerciendo de forma intuitiva.

Gemma Lluch (2003) propone un análisis pragmático de la narrativa infantil y juvenil. Resultan imprescindibles en esta literatura tener en cuenta una serie de factores del contexto comunicativo.

En primer lugar, al estudiar una obra infantil y juvenil, hay que tener en cuenta el lugar de la infancia en la sociedad de esa época, la legislación educativa, el tipo de instituciones que se encarga de ella o la estructura familiar, señala esta autora. La consideración de la infancia como periodo diferenciado desde el siglo XVIII en Europa no es homogénea en todos los países, ni en todas las clases sociales. La protección a través de la ley que lo liberen de ser un ayudante en la economía doméstica se irá imponiendo lentamente. “Lo mismo ocurre con la adolescencia, un período muy reciente que con la publicación de la Logse alarga hasta los 16 años la educación obligatoria con las consecuencias lógicas en el auge de la literatura juvenil” (Lluch, 2003:24).

Además, es fundamental el análisis del libro, que como soporte ha sufrido todo tipo de transformaciones y está sujeto a condiciones especiales de producción y distribución. De ser un objeto inaccesible pasó a difundirse a través del préstamo en bibliotecas, o bien por entregas en la prensa y, más recientemente, en internet con la incorporación de libros digitales. Hoy existen campañas de lectura y el libro es un nuevo producto de mercado con gran aparato publicitario que, a veces forma parte del *mechandaising* de una película. No obstante, los canales de edición, publicidad y distribución de libros infantiles y juveniles son diferentes al mercado adulto. Distinguimos dos canales paralelos: uno dirigido a la escuela, y otro independiente.

El segundo aspecto del análisis pragmático que propone Gemma Lluch es el tipo de comunicación literaria donde los mediadores equivalen al crítico en la literatura de adultos, ya que otorgan validez a las obras, y los recomiendan al receptor que es doble, el padre o maestro y el niño. Gemma Lluch reconoce como mediadores tanto a las instituciones, como las editoriales y los mediadores educativos. Los mediadores institucionales velan por la transmisión de una ideología que hoy defiende aspectos como la igualdad de la mujer, la diversidad, la ecología, la educación para la salud.

Los mediadores editoriales promocionan el producto. A veces, se trata de grandes grupos empresariales con presencia internacional. Los mediadores educativos son exclusivos de la literatura infantil y juvenil. Distingue Lluch (2003) tres tipos de autores, *el autor-instructor*, *el autor-política educativa*, *el autor-global*. En el primer caso, se trata de maestros o instructores cuya obra dirigida a un pequeño grupo; el segundo, refiere a los colectivos de creación institucional como ocurre en los primeros libros en lengua catalana en España; *el autor-global* hace referencia a los autores que son una parte de la línea editorial de una colección lanzada por los medios.

Respecto al *receptor real* o segundo receptor, joven o niño elegirá la lectura filtrada previamente por el padre o maestro, *receptor primero* y a quien van dirigidos los *paratextos*, como catálogos, críticas, etc. El concepto de *paratexto*, fue desarrollado por Gérard Genette en 1987 en su obra *Seuils*. En LIJ se denomina así a las manifestaciones icónicas como las ilustraciones, el número de páginas, la tipografía, portada etc., que son comunes a la colección, esa especie de *hiperlibro*, señala Lluch, que responde a la necesidad de facilitar el reconocimiento de la edad del lector y el acto de compra, con la *fidelización* del lector. Por ello busca la forma de hacerse reconocible, de individualizarse. El *paratexto* de un libro de colección mantiene uniformidad en los siguientes elementos: un formato, número de páginas, indicadores de edad, cubierta y cubierta posterior, lomo, nombre, anagrama, serie y tipografía. Los asesores pedagógicos informan sobre determinadas características como el número de páginas para cada edad. No todo es decisión, pues, del autor. Inciden editor, comercial, ilustrador, diseñador. Nos interesa la reflexión que hace Gemma Lluch sobre los *paratextos* de las colecciones dirigidas al público juvenil, que verificaremos en nuestro trabajo. “El diseñador imita el mundo gráfico utilizado en las carátulas de los cedés de música, en los catálogos de ropa juvenil, en los anuncios de productos dirigidos a esta edad e incluso en los videojuegos.” (Lluch, 2003: 45). El *cronotopo* en términos de Bajtín se ve reflejado en lo que respecta a esta literatura también en el *paratexto*. Señala Gemma Lluch con ironía, que si en la portada aparece un padre planchando mientras cuida al niño y una madre que escribe al ordenador, se trata de una narración posterior a los ochenta.

Los mundos posibles o de la ficción se pueden reducir a tres modelos según explica: el mundo real, el ficcional verosímil, y el ficcional no verosímil, la fantasía propia de la literatura infantil

En tercer lugar, hay que tener en cuenta la ideología: normas, valores, creencias prejuicios. Es más fácil reconocer la ideología en obras donde media una distancia temporal. No obstante, Lluch reconoce los siguientes aspectos ideológicos de la LIJ en la actualidad: pacifismo, respeto a la diversidad, lenguaje políticamente correcto, condena del abuso de alcohol, recuperación del pasado histórico, entre otros. En definitiva, actitudes en la que coinciden mediadores y que denominamos políticamente correctas. La transmisión de esa ideología no se ha estudiado suficientemente, pero en lo relativo a los textos narrativos se transmite a través de la parodia de actitudes, la perspectiva del narrador, el personaje protagonista, valoración de conductas y opiniones, las partes del mundo que se muestran y las que se esconden, el tipo de lectura que se propone y las relaciones intertextuales que se valoran.

Por otra parte, señala en su análisis pragmático, si queremos evitar una lectura aberrante o ingenua las competencias del lector se deben ajustar al texto. Competencia genérica (reconocimiento del tipo de texto y sus características), lingüística (vocabulario, oraciones, semántica y coherencia y cohesión textuales), y sociolingüística (adecuación a la situación), competencia literaria (permite prevenir acontecimientos, formular inferencias, comparar con otras lecturas, captar figuras retóricas, connotaciones etc), y la competencia intertextual (relaciones con la tradición literaria, aunque hayan sido adquirido por el cine o la televisión). En la literatura infantil y juvenil la intertextualidad no es exclusivamente literaria. El concepto de intertextualidad surge de la teoría bajtiniana sobre la polifonía y el dialogismo textual y fue posteriormente ampliada Genette. El reconocimiento de la relación entre los textos constituye el fondo de la competencia lectora y del intertexto personal.

El lector infantil en ocasiones no tiene la suficiente formación para reconocer la convención literaria o las obras con la que se establece el diálogo textual. La relación a veces no se establece con textos sino con arquetipos como el medieval creado a partir de propuestas como *El señor de los anillos*, una idea literaria no real de la época.

La intertextualidad afecta también a otros elementos: repetición de una cita de otro texto, de una estructura discursiva reconocible o habitual en un género como la caracterización de un personaje, la estructura de la trama, tipo de ambientación etc.

En la literatura infantil suelen ser explícitas las relaciones intertextuales, por ejemplo por paratextos como título, portada, ilustraciones etc.

Como veremos a continuación, todos estos aspectos pragmáticos señalados por Lluch son tenidos en cuenta en nuestro análisis.

## II.1. Determinación del corpus de lectura: criterios generales

### II.1. 1. Lectura directa

A diferencia de los análisis de narrativa, el volumen de libros de teatro para la infancia y la juventud y su extensión más reducida nos permite llevar a cabo una investigación basada en una lectura directa de la producción y no a través de reseñas<sup>54</sup>. “El corpus actual de la literatura dramática infantil, desde los inicios hasta la actualidad, de acuerdo con la más reciente información bibliográfica que reseña obras teatrales localizables en el mercado editorial, sin incluir las creaciones en otras lenguas oficiales peninsulares, es decir, restringiéndonos al ámbito exclusivo del castellano, muestra que , aunque mal distribuido comercialmente, existe un repertorio de bastante entidad, cuyas cifras son las de 209 autores y 489 piezas dramáticas” (Tejerina, 2007:60-61)

Berta Muñoz Cáliz (2007) ha estudiado en su obra fundamental, *Panorama de los libros teatrales para niños y jóvenes* las principales ediciones actuales. También ella pone de manifiesto la precariedad de este género en relación con la literatura infantil y juvenil, considerando que es el peor tratado por el sector editorial, señalando otros problemas, pues no hay ni reediciones, ni traducciones, ni nuevos estudios de teatro infantil. Su trabajo pretende dar a conocer el repertorio de textos del mercado editorial, con más de doscientos títulos vigentes en los catálogos, aunque reconoce que el acceso a estas obras puede ser desolador en las librerías porque suelen estar descatalogadas.

En definitiva, nos encontramos ante una situación en la que se ha prescindido de todo un género literario a la hora de formar a futuros lectores, desaprovechando textos teatrales valiosos por la dificultad de su acceso en librerías o por simple desconocimiento de los mediadores. No cabe duda de que esta es una decisión de consecuencias empobrecedora para la educación del niño, ya que le priva de dotarse de una competencia lectora a la hora de enfrentarse a los textos dramáticos. A diferencia de lo que sucede en otros géneros literarios, en el caso del teatro nos encontramos con la aberrante situación de que adolescentes que nunca habían leído un texto dramático se enfrentan a la lectura de obras de Lope de Vega o de Calderón, con la consecuencia de

---

<sup>54</sup> Explica Colomer (1998) la imposible exhaustividad en narrativa. Su estudio se ha realizado no a través de lectura individual sino por reseñas de revistas como *CLIJ*, *Farisol*, *Papeles de literatura infantil y juvenil*, *Peonza*, *Platero* o a través de premios y listas bibliográficas de especialistas como La Fundación Germán Sánchez Ruipérez, L'Amic de paper, el Seminario de literatura infantil y juvenil de Rosa Sensat etc. Partiendo de tres selecciones bibliográficas de la crítica y las obras premiadas desde entidades oficiales o de prestigio profesional, se han eliminado las obras fuera de esos criterios.

que muchos de ellos no vuelven a leer teatro tras abandonar la escuela. (Muñoz, 2007:16)

Prescindimos, ante un volumen de obras más manejable en la investigación, de uno de los principios de selección disponibles, el de la calidad o refrendo de la crítica especializada, que sí utiliza, por ejemplo, en la configuración del corpus de análisis, Teresa Colomer (1998) en su estudio sobre narrativa infantil y juvenil actual. Otros criterios sí son coincidentes, ya que su estudio refiere al mismo lector implícito<sup>55</sup> y a la misma etapa literaria. El primer criterio de selección en nuestro caso es el de la actualidad, término vago que precisamos.

### **II.1.2 Teatro actual (1982-2010)**

Nuestra aproximación al corpus de teatro juvenil actual incluye las obras editadas en España entre 1982 y 2010. En la propuesta de canon de LIJ de García Padrino (2004) se distinguen tres etapas, antes de 1939, entre 1939 y 1979 y, finalmente, las obras a partir de 1979, en donde insertamos nuestro estudio. Teresa Colomer (1998) al referirse a la narrativa infantil y juvenil actual circunscribe las obras al periodo entre 1977 y 1990, por los cambios políticos y literarios que surgen a partir de esa fecha. Más concretamente, en relación con nuestro género Tejerina (2007) distingue tres etapas diferentes: el nacimiento de la conciencia literaria (1910-1936), el teatro realista con mensaje social (1939-1975) y la sociedad democrática (1977-2000). Consideramos más adecuado para nuestros fines acotar el periodo desde la década de los ochenta, tras la consolidación de la democracia, hasta 2010, ocupándonos así de tres décadas aproximadamente. Si políticamente es significativa la fecha del golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, desde el punto de vista del teatro juvenil es precisamente en el año 1983 cuando se convoca el Premio de Autor AETIJ con carácter bianual y vigente hasta nuestros días, junto con otros creados más recientemente como el Premio SGAE de Teatro Infantil y Juvenil. Es el inicio de un nuevo periodo en el teatro juvenil que se fragua en la década de los setenta, cuando algunos teóricos como Juan Cervera y

---

<sup>55</sup> Tomando como base la Bibliografía básica per a Biblioteques Infantils i Juvenils de la Generalitat de Catalunya su estudio se divide en cuatro bloques, coincidiendo el nuestro con el último: cuentos para 5-8 años; cuentos para 8-10 años; novelas para 10-12 años; novela juvenil (12- 15 años)



otros autores dramáticos como JA González Torices inician la renovación teatral, lo que lleva en los ochenta a editar buena parte de las colecciones que nos ocupan.

El teatro para la infancia y la juventud cobra un auge extraordinario en los años setenta, tal como relata el dramaturgo José González Torices, director de Galería del Unicornio, de CCS, en un extenso y nostálgico artículo de Primeras Noticias. “Por aquella época, 1970, conocí a Juan Cervera, que en paz descanse, en Madrid, en la Escuela Normal del Profesorado de Aravaca. Los dos iniciamos lo que se ha venido en llamar el Movimiento Aravaca; un movimiento que pretendía renovar el teatro infantil y juvenil desde la escuela, preparando al maestro a través de cursos específicos. La filosofía de aquellos encuentros se resumía en aquellas palabras que el propio Juan Cervera escribiría como principios fundamentales de tal movimiento, si realmente deseábamos renovar el teatro infantil y juvenil, conociendo la experiencia anterior de ese teatro niño que se escribía y representaba”. Escribía Cervera que la formación para el teatro era uno de los grandes olvidados que se padecen en los planes de educación. Esta formación debería, no obstante, abarcar dos aspectos; la iniciación cultural al teatro y la iniciación en práctica del mismo. La dramatización tendría que ser práctica extendida desde la educación preescolar a lo largo de toda la Educación Primaria y todo ello debía enmarcarse en el cultivo oral de la lengua para que poco a poco estos conocimientos y destrezas se fueran utilizando para la valoración del hecho teatral en sí. A la vez que se inicia al niño en la lectura de cuentos o de novelas infantiles o juveniles es conveniente que sea iniciado en la lectura individual de textos dramáticos sencillos escritos para él. “Convendrá que el educador seleccione muy bien estos textos dramáticos aunque esto resulte difícil en el panorama bibliográfico español, por la escasez de textos” (González Torices, 2008:66) Se ofrecía a los maestros y animadores un nuevo teatro infantil y juvenil para activar en la escuela: un teatro pedagógico, desde el juego de libre expresión, un teatro de niños y, más tarde, el teatro para niños orquestado por grupos profesionales.

Por aquella época- relata González Torices- se representaban en España las obras de Lauro Olmo y Pilar Enciso, La Maquinita, El Raterillo, La Asamblea General. Y junto a estos autores el teatro infantil que nos llegaba de Brasil, como Maria Clara Machado con Pluff el fatasmita. Y fue entonces cuando nació la colección Bambalinas, dirigida por Juan Cervera, patrocinada por el Ministerio de Información y Turismo. Edita trabajos propios y ajenos, y alcanza once números de los que se llegaron a distribuir alrededor de 80.000 ejemplares, entre otras: Tres farsas francesas, Las aventuras de Tom Sawyer versión de Paulino Posada, El viaje de Pedro el

Afortunado, de Augusto Strindberg, versión de Antonio Guirau Sena, El Hombre de las cien manos de Luis Matilla. Se recoge en especial el Teatro Infantil en Valladolid, con autores de allí, donde, además de darlo gratis en todas las escuelas, se llevó a los niños a ver teatro (...). Fue en 1987 cuando iniciamos la colección Fuente Dorada de Teatro Infantil y Juvenil, nacida y sufragada por la Obra Social de Caja de Ahorros Popular (hoy Caja España) Su título responde a una de las plazas de Valladolid. Ya eran conocidas las colecciones Girasol, Teatro y Letras Hispánicas (Anaya) Clásicos Ebro, Espasa Calpe, Col Austral, Everest, Escelier, Miñón, La Galera. (...) Fuente Dorada nació con el firme propósito de recoger el nuevo teatro infantil y juvenil que se estaba escribiendo en ese momento y ofrecérselo a maestros de nuestras escuelas. El teatro tenía, entre otros fines, una dimensión didáctica. De ahí que concibiéramos cada libro pensando en las aulas, con acotaciones propias para el educador. Cada texto gozaba de ilustraciones sugerentes, que ofrecían ideas para unos montajes vistosos. Editamos treinta números. Se construyó teatro, para representar en él las obras. Había concursos escolares, coloquios con autores, representaciones de grupos conocidos, programas de radio, Premios de teatro etc. (González Torices, 2008: 68-69)

En 1994, un grupo de amigos, (Germán Díez Barrio, José Antonio Rodríguez y González Torices) inician la editorial Castilla Ediciones (Valladolid), una nueva colección de teatro, esta vez juvenil: Campo de Marte. Dice Torices “Entendíamos que existía en España un vacío teatral como era la falta de unos textos destinados al mundo joven, al adolescente. Por esta razón publicamos nueve obras de autores ya consagrados”. (González Torices, 2008:70) Finalmente, añade, de aquel espíritu renovador nació la colección Galería del Unicornio en 1996 con 30 números y Galería del Unicornio Clásicos, con adaptaciones, herederas de las Galerías Dramáticas Salesianas, las de Juan Bosco, en 1847, pero cuyas primeras ediciones en español datan de los años 1890, 1891,1892, y donde publicaron Muñoz Seca, Felipe Alcántara, Arniches.

### 2.1.3 Catálogo general de teatro infantil y juvenil (1982-2010): criterios específicos

Editoriales con colecciones infantiles y juveniles de teatro

(Por orden alfabético de colecciones) (1982-2010)

EDITORIAL	COLECCIÓN	Nº DE TÍTULOS	FECHAS
Parramón	¡A escena!	4	2001
Ediciones de la Torre	Alba y Mayo	16	1994-2010
Bruño	Altamar	8 <sup>56</sup>	1994-2005
Castilla Ediciones	Campo de Marte	9	1994
Centro de Documentación de Títeres de Bilbao	Concurso Iberoamericano de Dramaturgia Infantil	4	1993-1997
CSS Central Catequista Salesiana	Escena y Fiesta	90	1996-2010
Editorial Everest	Focos y Bambalinas	4	1987-1991
Caja de Ahorros Popular de Valladolid	Fuente Dorada	11	1988-1989
Caja España (León) Obra Social y Cultural	Fuente Dorada	10	1990
CCS Central Catequista Salesiana	Galería del Unicornio	36	1996-2010
ALGAR	Joven Teatro de Papel	6	2007-2010
Ñaque Editora. Cristina María Ruiz Pérez	Literatura Juvenil	18	1995-2010

<sup>56</sup> Quedan fuera de catálogo las obras de teatro de esta colección que se hayan editado con posterioridad a la fecha indicada

Everest	Montaña Encantada	14	1998-2005
Editorial Everest S.A	Punto de Encuentro	17	1998-2010
Anaya SGAE	Sopa de Libros. Teatro Premios SGAE	9	2003-2010
Editorial La Galera	Taller de teatro	24	1991-1998
Editorial Don Bosco. EDEBÉ	Teatro Edebé	14	1982-1987
Editorial Juventud	Teatro del Escarabajo	4	1987
Teatro Arbolé y Cultural Caracola	Titirilibros	14	1993-2000
Asociación de Autores de Teatro. AAT		25 títulos 5 volúmenes	2002
ASSITEC		13	2000-2010
Editorial Escuela Española S.A		42	1985-1992
STJ	Quique's Club	4	2000-2002
Carena Editors	Teatrillo en la Escuela	4	2004
CCS Central Catequista Salesiana	Teatro Breve	13	1996-2000

Esta síntesis muestra el catálogo general de teatro infantil y juvenil que hemos confeccionado partiendo de los trabajos de Berta Muñoz Cáliz, Julia Butiñá y Ana Llorente (1992), (2007), con las actualizaciones pertinentes consultadas en el ISBN. Dicho catálogo conforma el Anexo VI. 1 de esta tesis. Se ha procedido primeramente a la lectura directa de buena parte del mismo, tarea iniciada ya en el trabajo de

investigación de doctorado tutelado por Manuel Pérez. Nuestro primer objetivo es diferenciar las obras para niños con respecto a las obras para jóvenes, que es nuestra hipótesis de trabajo. Concretamente buscamos obras aptas para la lectura o representación con adolescentes de ESO, es decir, entre los doce y los dieciséis años, periodo que como venimos señalando en el preámbulo, la crítica actual de LIJ segmenta como una etapa diferenciada con una literatura específica. Procedemos así de forma intuitiva, a partir de nuestra propia experiencia docente a una primera clasificación que trataremos de contrastar con el análisis lector con adolescentes, si no de todas las obras preseleccionadas, al menos de una parte representativa que nos sirva como base para establecer un proceso de analogía y determinar finalmente el listado completo, o *canon formativo* del que hablábamos en la introducción, siempre abierto y flexible.

El catálogo, acotado inicialmente entre 1982 y 2005, ha sido ampliado hasta 2010, dado el incremento de la edición de teatro en estos últimos años. Por tanto, aunque aquí incluimos todos los libros hasta esa fecha, el número de obras leídas de este último periodo es algo menor. Además, el volumen de obras exigía acotar el objeto de estudio analizando las colecciones fundamentales, es decir, con un número significativo de textos y que presumiblemente incluyeran piezas para adolescentes. El problema principal radica en que nos encontramos circunstancias diversas:

- Colecciones que van dirigidas indistintamente a lectores de diferentes edades, por ejemplo Alba y Mayo, ASSITEJ, Fuente Dorada
- Colecciones donde sí se especifica la edad como en Galería del Unicornio, o Sopa de Libros
- Colecciones, entre ellas Punto de Encuentro, Campo de Marte, Escena y Fiesta, Joven teatro de papel que presentan homogeneidad, pues van dirigidas a lectores adolescentes a partir de 12 años e incluyen tanto clásicos de la literatura, autores del siglo XX y otras obras específicamente juveniles.
- Otras obras no se publican en colecciones especializadas en este género, sino de forma esporádica al tratarse de editoriales de narrativa o bien a través de organismos públicos o privados.

En la lectura directa de obras no se han excluido ni las traducciones al castellano de diversas lenguas, ni las reediciones de obras fundamentales de todo el siglo XX, ni las adaptaciones. Sí, en cambio, hemos restringido la lectura a las obras literarias, es decir, que no fueran un instrumento exclusivamente para apoyo a la enseñanza de otras materias o meras transmisoras de conocimientos. En relación con la diversidad de

funciones de la LIJ, también Colomer rechaza dichas obras en su estudio de narrativa actual, obras escritas con propósito informativo, “obras –documento, que deberían leerse como tales, distinguiendo su intención didáctica, de la lectura literaria de obras, que no se escriben al servicio de la información de un tema” (Colomer, 1999:192) Hay libros para suscitar debates colectivos, otros crean misterios y complicidades, otros son juegos. Existe, dice la autora, un amplio abanico de experiencias lectoras, según la evolución psicológica, y útiles para distintos propósitos de lectura. También hemos acotado la lectura a las obras en formato libro, excluyéndose las ediciones que fueran exclusivamente digitales.

Teniendo todo ello en cuenta, han quedado fuera de la lectura directa las siguientes colecciones de teatro, tal como justificamos a continuación.

- ¡A escena!: incluye solo cuatro obras basadas en cuentos tradicionales, con indicaciones para puesta en escena con niños, ejercicios de taller de expresión dramática.
- Concurso Iberoamericano de Dramaturgia Infantil: cuatro obras para títeres.
- Quique’s Club- Serie Teatro: cuatro libros de educación pastoral y espiritualidad cristianos.
- Teatro breve: trece títulos dedicados a la enseñanza de la asignatura de religión o para montaje en catequesis; van dirigidos a primeras edades.
- Teatrillo en la Escuela: cuatro libros ilustrados con actividades sobre la obra.
- Teatro Infantil: 3 obras para aprender a hacer teatro.
- Escuela Española: obras dedicadas a las primeras edades.
- Títere de Sueños, Titirilibras: obras para representar con títeres.

También limitamos la lectura y análisis a las obras que se han editado en colecciones de teatro y no de narrativa, aunque publiquen teatro de forma esporádica como Ala Delta, Alfaguara Infantil, Espasa juvenil, salvo algunas reediciones fundamentales. Excluimos también la colección Montaña Encantada, a pesar del volumen de obras dramáticas (catorce), ya que cuenta con libros ilustrados para primeros lectores y lectores de 6 a 10 fundamentalmente. En cambio, sí incluimos la colección de narrativa Altamar de Bruño, tanto por el número de obras dramáticas como por la edad del lector implícito.

Algunas de las obras que vamos a comentar en este trabajo inicialmente no fueron creadas para jóvenes aunque se editan en colecciones para ellos, sin embargo,

como vamos a comprobar, su lectura es recomendable y el criterio del editor es pertinente. Esa *literatura dramática recuperada* para los jóvenes está en relación con el fenómeno literario que hoy conocemos con el anglicismo *crossover*<sup>57</sup>. En cambio, queremos señalar que algunas de las obras del catálogo quedan excluidas de nuestro análisis ya que se trata de obras para adultos que no son adecuadas para la lectura con adolescentes. Nos referimos especialmente a la colección Ñaque. Algunas obras de la colección de Ñaque, Literatura juvenil, quedarían fuera de nuestro estudio pues establecen límites generacionales claros, bien por cuestiones temáticas, bien formales. Son las siguientes: *La única muerte de Marta Cincinnati* (Ballester, 2001), por su simbolismo, temática angustiosa, doble ficcionalidad, elipsis y saltos temporales abruptos, crítica indirecta y compleja al nazismo; *La cabeza del toro* (González Torrices, 1994) por su estética del absurdo, y la clave esperpéntica con que disecciona España, con profusión de alusiones sexuales, y lenguaje metafórico; el complejo mundo de Daniel en *Naufragar en Internet* (Campos, 2000); *La Saturna* (Miras, 1997) y *Cuando los paisajes de Cartier Bresson* (Peyró, 2002), por la sexualidad explícita en ambas y el alejamiento temático del universo juvenil, como también en *El cascabel al gato* (Ortiz) drama femenino sobre la frustración vital; y finalmente *El hacha* (Morcillo, 1998), por su sobrecogedora reflexión sobre la venganza, y la violencia.

Hacemos constar también, que es frecuente en algunas colecciones encontrar más de una obra teatral en el mismo libro, dada la brevedad de muchas de ellas.

Asimismo, algunas obras, como las de ASSITEJ o Galería del Unicornio, han sido estrenadas por compañías profesionales y aunque como público pudiera tratarse de obras para primeras edades, al ser consideradas en este trabajo como literatura fundamentalmente, es decir, para ser usadas como libro de lectura, la edad adecuada puede variar.

Por otra parte, señalamos que las colecciones como Escena y Fiesta, Galería del Unicornio, dirigidas a educadores y animadores de tiempo libre, incluyen indicaciones para la puesta en escena junto a los diálogos más allá de la mera acotación, llegando incluso a incorporar un taller de creación, como hace Germán Díez Barrio en Galería

---

<sup>57</sup> Nos referimos a los libros capaces de romper las barreras generacionales. En el género narrativo han proliferado en los últimos tiempos novelas como *El curioso incidente del perro a media noche*, de Mark Haddon, *Nada* de la danesa Janne Teller, *El niño del pijama de rayas* de John Boyne, entre otros. Todas ellas admiten diversa profundización en su lectura – aptas de ocho a ochenta y ocho años- y presentan una evidente simplicidad formal. Se han creado incluso colecciones, como Biblioteca Furtiva de Seix Barral, o Las Tres Edades de Siruela.

del Unicornio, pero la mayoría incluyen varias páginas con sugerencias para un montaje. Se trata pues de obras para leer y /o representar.

#### **II. 1. 4 Selección de obras para la lectura con adolescentes**

La lectura directa de las obras del catálogo anterior nos ha permitido preseleccionar un centenar aproximadamente de obras para jóvenes de las cuales, a lo largo de varios años, hemos procedido a la lectura y /o representación con adolescentes de un total de treinta y cinco, todas ellas susceptibles de formar parte del teatro juvenil actual.

A esta preselección inicial de un centenar de obras del total del catálogo hemos llegado aplicando criterios formales inferidos del conjunto. Es cierto que no se pueden definir parámetros matemáticos para clasificar una obra como infantil o juvenil y que no existe una competencia discursiva homogénea según la edad, sino que inciden aspectos individuales. No obstante, si consideramos la franja de edad o nivel escolar al que van dirigidas las obras, sí podemos destacar elementos formales repetidos y que podríamos definir como *marcadores de teatro infantil*. Así, serán excluidas del corpus de análisis lector y, finalmente, del listado de obras de teatro juvenil, aquellas que reúnan un número significativo de estos marcadores. Del mismo modo, las obras incluidas en nuestro análisis pueden presentar alguno de estos rasgos, pero no prevalecerán.

##### Marcadores infantiles

- Presencia de personaje narrador cuya función global es de intermediario entre el texto y el niño: presenta y despide a los personajes, y enfatiza los aspectos ideológicos que se pretenden enseñar.
- Estructura de relato marco: desde el mundo real se da paso al mundo de ficción fantástico.
- Secuencia narrativa paralela a la de los cuentos maravillosos, tal como estudia Isabel Tejerina siguiendo la *Morfología del cuento* de Propp. Canciones que explicitan la moraleja o presentan a los personajes.
- Fin de fiesta con baile
- Ruptura constante de la cuarta pared mediante la participación del público en el escenario o con acciones, decisiones etc.



- Personajes vinculados al mundo infantil: muñecos, juguetes, superhéroes, hadas, brujas, ogros... y niños pequeños como protagonistas.
- Lenguaje especialmente infantil como el abuso de diminutivos o nominación de personajes basada en juegos fónico-sonoros, onomatopeyas, interjecciones y monosílabos o diálogos de brevedad extrema.
- Humor exclusivamente escatológico o por distanciamiento tradicional: extrañamiento del contexto, o contraste de elementos heterogéneos.

El listado de obras para someterlas al análisis lector ha tenido también en cuenta otros factores que resumimos.

#### 1) Autores representativos

Se ha procurado elegir autores representativos, con amplia producción en literatura infantil y juvenil.

#### 2) Diversidad de tendencias teatrales

#### 3) Pluralidad de subgéneros o lenguajes

#### 4) Diversidad temática: metateatro, ecología, relaciones de amistad, búsqueda de identidad.

#### 5) Diversidad de edades madurativas

Aunque la mayoría de obras han sido leídas en 1º de ESO, edad límite entre la infancia y la adolescencia, muchas de ellas como se indica en el análisis lector son en realidad apropiadas para 3º y 4º de Secundaria. Y, en todo caso, serían adecuadas para la representación de actores adolescentes.

#### 6) Diversidad de colecciones de teatro

Se han leído obras de todas las colecciones especializadas, y en mayor medida de aquellas dedicadas a jóvenes y no a niños.

#### 7) Disponibilidad

Debe tenerse en cuenta la adquisición de las obras no ha sido fácil dada la escasa difusión de este tipo de libros, como leíamos en las declaraciones anteriores de Berta Muñoz. Muchos están agotados y descatalogados en las editoriales, incluso en librerías especializadas. Ni tan siquiera están disponibles todos los libros en bibliotecas específicas de Magisterio, Filología, el Centro de Documentación Teatral, ASSITEJ, o la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Para la lectura en clase los textos debían ser

comprados y/ o fotocopiados<sup>58</sup> y, aunque personalmente podíamos consultar los fondos de la Biblioteca Nacional, las normas de reprografía no permiten o dificultan la reproducción sistemática de obras completas y menos de una cantidad tal elevada de ejemplares. Se han utilizado, cuando la ocasión lo requería, ejemplares de préstamo del Centro de Documentación Teatral, y en Préstamo interbibliotecario de las distintas Facultades de la UAH fundamentalmente, pero no podemos sino declarar que esta circunstancia ha condicionado en alguna ocasión la selección de las obras.

Atendiendo a todas las consideraciones anteriores, las piezas seleccionadas son las siguientes:

- La guerra de nunca acabar* (2002), Gómez Cerdá, Alfredo  
*La abuela de Fede y otras historias* (2001), Diego Pérez, Maximino de  
*El cisne negro* (1991), Almena, Fernando  
*¡Esto es Troya!* (1998), López Salamanca, Francisco  
*Romance de Micomicón y Adhelala: farsa* (2001), Blanco-Amor, Eduardo  
*En nombre de la infanta Carlota* (2005), Muñoz Peinador, Javier Alfonso ; Láinez López, Javier  
*Érase una vez la revolución (1789 ó así)* (1998), Ballesteros Pastor, José Manuel  
*La dama de los hechizados* (1994), Díez Barrio, Germán  
*Las sirenas se aburren* (2005), Pacheco, Miguel  
*Héroes mitológicos* (2000), Miralles, Alberto  
*La edad de los prodigios* (1994), Miralles, Alberto  
*Los pieles rojas no quieren hacer el indio* (2005), Almena, Fernando  
*Pin,pam, clown* (La guerra de los payasos) (2004), Afán Muñoz, Tomás  
*El viaje de Pedro el afortunado / Augusto Strindberg; versión [del sueco](1982)*, Antonio Guirau Sena  
*El parlamento de los animales* (1999), Rodríguez Almodóvar, Antonio  
*La niña que riega las albahacas* (1997), Rodríguez Almodóvar, Antonio  
*Las bodas* (2001), Sandín Martín, Miguel  
*Oveja Verde* (1988), Romero del Río, María Pilar  
*El testamento del tío Nacho*, (1993) Garriga, Angels  
*Como reyes*, (2002) Muñoz Hidalgo, Manuel  
*La última. Teatro juvenil* (2002), [ Parte de obra completa: T.3]  
*Sivisbellum* (1990), Cobaleda Collado, Miguel  
*Manos arriba* (1998), Folch i Camarasa, Ramon  
*Don Pablito y el dromedario* (1990), Carrascosa Miguel, Pablo  
*Don Pablito se quiere casar* (1990), Carrascosa Miguel, Pablo  
*Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañán* (2003), Veiga, Javier ; Martín, Chani; Coll, Javi

---

<sup>58</sup> Muchos títulos disponibles fueron adquiridos por los Departamentos Didácticos de Lengua y Literatura y Bibliotecas Escolares de los Institutos donde se han leído las obras.

*Segismundo y compañía* (2004), Lalana, Fernando  
*Haciendo diabluras* (1997), Sandín Martín, Miguel  
*La gran muralla* (1989), Moral, Ignacio del  
*Muerte en el barrio* (1994), Sastre, Alfonso  
*Knock o El triunfo de la medicina* (1991), Farigoule, Louis (Romains, Jules)  
*Unicornio,el ; y El rio de las lágrimas* (1990), Cort, Beatriz  
*Jonás, Jonás* (1988), Pacheco, Miguel  
*Amarillo Moliere* (1998), Blanco, M<sup>a</sup> Dolores y Caballero, Adolfo  
*Un sombrero de paja de Italia* (1993) Carbó, Joaquim

## **II.2. Estrategias e instrumentos de análisis**

### **II.2.1 Procedimiento didáctico: la lectura dramatizada**

Durante un periodo de seis años, entre 2004 y 2011, hemos ido leyendo con adolescentes de ESO las treinta y cinco obras señaladas, como parte de la didáctica de la materia Lengua y Literatura, que dado su valor instrumental, se imparte cuatro horas a la semana en 3º y 4º de ESO (catorce a dieciséis años) y cinco horas a la semana en 1º y 2º de ESO (doce a catorce años). En algún caso también con grupos de Apoyo, Refuerzo o Recuperación, materia optativa de ESO de dos horas semanales. Esta práctica se ha llevado a cabo en tres institutos públicos de la DAT-Este (Dirección de Área Territorial), en Madrid. Son alumnos de distintos niveles y con características diversas, por lo que recogemos su especificidad en cada uno de los análisis lectores. En la mayor parte de los casos se ha realizado una lectura dramatizada, aunque algunas obras, además, se han llevado a escena en la materia de Teatro de 3º ESO o como actividad extraescolar, como podemos observar en el ANEXO VI.4, que incluye material fotográfico sobre los montajes realizados en estos años.

Según Isabel Tejerina (2002) “la literatura dramática, hoy por hoy, está casi absolutamente al margen de la educación literaria y de los canales de animación a la lectura de nuestros niños y jóvenes.” Sin embargo, defiende su idoneidad didáctica desde diversas consideraciones, que resumimos a continuación.

El diálogo interactivo entre el texto y el lector es más rico en el teatro al tener que imaginar multiplicidad de códigos verbales y no verbales, el *texto literario* y el *texto espectacular, didascalias o cotexto*. Es un instrumento eficaz para la conquista del placer y el hábito lector, y por ello favorece la *competencia literaria y lectora*.

Desarrolla la expresión oral, la desinhibición en el caso de lecturas en voz alta colectivas, así como la escucha atenta, la concentración. La lectura es fácil por las propias características del género: diálogo, estilo conversacional, frases breves, presencia de un conflicto que implica intriga. Favorece la reflexión al descubrir los matices significativos del lenguaje literario y el *subtexto*, la información oculta.

En efecto, la lectura de obras dramáticas favorece la *competencia literaria* o capacidad de disfrutar de la literatura, agrupa distintos saberes (Mendoza, 1998) - lingüísticos, pragmáticos, metatextuales, estratégicos-, que se fusionan para la valoración personal y la recreación interpretativa del texto. La teoría literaria actual establece la polisemia de los textos y la diversidad de los receptores. De ahí, la aplicación didáctica del concepto *intertexto lector* (Mendoza, 2001), el haz de relaciones personales que cada alumno establece durante el acto lector, lo que implica distinto grado de asimilación textual, diversas formas de percepción. El profesor debe enriquecer el *intertexto* de nuestros estudiantes en un proceso de lectura comprensiva e interpretación crítica.

Tal como desarrollamos en el apartado II.0.1.7 de esta tesis, dedicado a la lectura dramática y su lectura, existen diversas estrategias unas con la finalidad de mostrarse ante un auditorio, otras como práctica de lectura en clase. En nuestro caso, se trataba de una actividad de lectura sin público, en unos casos fijada para un día a la semana como práctica de refuerzo de la lectura, o como complemento al finalizar una unidad didáctica, o una evaluación. El proceso ha consistido en lo siguiente.

- Reparto de ejemplares de la obra. Frecuentemente se ha compartido un mismo ejemplar por dos alumnos, de forma que todos pudieran seguir la lectura y no solo aquellos que tenían adjudicado un personaje.
- Reparto de personajes. Los alumnos han elegido voluntariamente el personaje que querían leer moviéndose por la empatía que les producía su nombre, sexo o profesión, edad etc. Se ha duplicado o triplicado el número de lectores en el caso de papeles protagonistas, procurando que toda la clase participara. También se producían cambios cuando los lectores deseaban interpretar otro papel porque se sentían más identificados, o porque les gustaba más por su comicidad, etc.
- Un alumno o el profesor, según el nivel del grupo, leía las acotaciones, deteniéndose especialmente al principio de la obra o de los actos para cerciorarse de que se estaba siguiendo la descripción de escenografía o de personaje. Cuando era preciso se han realizado dibujos en los cuadernos o en la pizarra, a partir de las indicaciones del texto. En escenas complejas por su dinamismo, o por la trama se han

realizado también pequeñas escenificaciones en la clase que permitieran aclarar las dudas sobre las relaciones de personajes o las acciones.

- Según el nivel del grupo, bien al final de la lectura, bien de forma intercalada, se han realizado ejercicios escritos u orales sobre los ítems indicadores de idoneidad que explicamos más abajo. La lectura se ha detenido tantas veces como fuera necesario para que el profesor verificara o contrastara cómo los alumnos evolucionaban en el proceso lector.
- Todas las lecturas, toma de notas durante el proceso lector y su análisis han sido realizadas por el mismo profesor, quien redacta esta tesis, por la carga extra de trabajo que, por otra parte, no se podía delegar en otros colegas, si queríamos garantizar la homogeneidad del procedimiento.
- Los alumnos no podían leer la obra antes en casa, para así poder registrar directamente su dificultad de comprensión, interés etc. Pero, para la realización de algunos ejercicios o cuestionarios, sí se ha permitido la relectura parcial individual en clase.

## **II. 2.2. Elementos de análisis lector. Elaboración de fichas y gráficos de idoneidad**

Señala Colomer que “la mayoría de estudios históricos de la literatura infantil y juvenil adoptan, como hilo conductor de su exposición, la aparición cronológica de las obras o la división por autores en un período determinado. Casi nunca se dedica demasiada atención a distinguir con rigor los aspectos formales y temáticos o a indicar su evolución como tales“(Colomer, 1998:155) En su estudio, Teresa Colomer (1998) establece una serie de aspectos para estructurar su análisis de narrativa infantil y juvenil actual, todos ellos conducentes a refrendar o no su hipótesis, en su caso si dicha narrativa responde a nuevos presupuestos educativos y literarios. Para ello, elabora una ficha de análisis de cada obra que le permitirá evidenciar cuatro aspectos:

I) Representación literaria del mundo<sup>59</sup> : definido por los géneros, los temas, el desenlace, los personajes y el escenario narrativo.

---

<sup>59</sup> Sobre los géneros y temas literarios parte de uno de los estudios más completos realizado por Huck (1987) en el que se distinguen dos bloques: desde el siglo XIX a la Segunda Guerra Mundial: historias realistas de protagonista infantil, narraciones de aventuras, historias de animales, narraciones fantásticas y de humor; desde la segunda mitad del siglo XX: la fantasía moderna, la ciencia ficción, la ficción realista contemporánea, la narración histórica. Se denomina *fantasía moderna* a las obras que contienen elementos inexistentes en la realidad bien sean animales personificados, objetos animados como juguetes, poderes mágicos, viajes en el tiempo. Se diferencia de la ciencia ficción en el sentido más realista o científico de esta que sugiere una hipótesis de futuro conforme a los

II) Fragmentación narrativa<sup>60</sup>: autonomía de unidades, inclusión de textos no narrativos, mezcla de géneros, recursos no verbales.

III) Complejidad narrativa<sup>61</sup>: estructura simple o compleja, perspectiva narrativa focalizada o no, y sus tipos, la voz narrativa, anacronías.

IV) Complejidad interpretativa: presencia de ambigüedades, distancia a través de humor, elementos de comunicación literaria, apelaciones a conocimientos culturales y la explicitación del pacto narrativo<sup>62</sup>.

---

conocimientos actuales. Los clásicos son *Frankenstein*, de Mary S  ller, *La máquina del tiempo* de H.G. Wells o las obras de Julio Verne. Posteriormente con la complejidad tecnológica y científica no se consideraron las nuevas novelas aptas para el público infantil. Sólo con la nueva narrativa juvenil se ha producido el traspaso a este corpus literario. Huck se refiere también a novelas sobre la construcción de la personalidad y el proceso de crecimiento personal en relación con la familia, la vida con los demás; también el enfrentamiento con los problemas de la condición humana como minusvalías, vejez, muerte y, por último, las cuestiones sociales como minorías, interculturalidad. A estos añade como subgénero la narración detectivesca. El análisis de Teresa Colomer incluye, además, una previa distinción entre obra con innovación temática frente a las de temas tradicionales. La innovación incluye cinco subtemas: el conflicto psicológico del protagonista, los problemas de la condición humana que tradicionalmente se han considerado por su dureza o complejidad moral impropias de estas edades; los temas que implican trasgresión de normas de convivencia o de mal gusto, o que parodian las normas literarias o los géneros; también los que reflejan una nueva sociedad como la ecología, interculturalidad, pacifismo, drogadicción, igualdad sexual y nuevos problemas familiares, el divorcio, las nuevas familias etc.

Respecto al escenario narrativo y las coordenadas de espacio y tiempo, analiza el contexto de relaciones, familia y otras formas, así como el marco espacial urbano, paisaje, fantástico o el marco temporal, actual futuro, antiguo, impreciso.

En relación con los personajes, revisa a Reuter (1988) quien establece tres campos de interés: como *marca* que diferencia el género o subgénero narrativo, como *organizador* dividiendo en principales y secundarios, y como *sopORTE* fundamental de los valores e interpretación de la obra. Teresa Colomer analiza la identificación a través de protagonistas infantiles, los modelos adultos ofrecidos, el tratamiento igualitario o discriminador de los dos géneros, el tipo de personajes tradicionales que pervive, el tipo de personajes inventados actualmente, los personajes adversarios. Así entre los ítems de análisis incluye el género, edad oficio de los protagonistas, el tipo ya sea humano, animal, fantástico, mezclas, etc. En los adversarios verifica el tipo humano, cuál es su entorno social, y la connotación negativa: desmitificados, reconvertidos, funcionales.

<sup>60</sup> En relación con la estructura narrativa, para evidenciar el aumento de la complejidad a lo largo de las edades del destinatario, se ha buscado en su estudio sólo indicar si se utilizan recursos que fragmentan la estructura narrativa y si esta se complica con varias líneas argumentales en el interior de una misma narración. Desde el análisis de la fragmentación narrativa se propone distinguir el grado de autonomía de las partes (capítulos, episodios), si las obras tienen *estructura de cono*<sup>60</sup> o se tiende a una nueva organización. Simone (1988) Distingue con la denominación historias en forma de cono aquellas en la que todas las pistas en el relato contribuyen a orientar al oyente hacia unas conclusiones o una sola, frente a las historias en forma de cono truncado, en las que falta la tensión hacia el desenlace. Algunos capítulos serán susceptibles de ser suprimidos sin que afecte sustancialmente a la narración. Otros elementos son la inclusión de textos impropios de la forma narrativa tales como anuncios, artículos u otros y la mezcla de elementos de género distintos como, por ejemplo, personajes de hadas en una novela polic  ica o la inclusión de recursos no verbales en la narración sean imágenes, tipográficos etc.

<sup>61</sup> Respecto a la relación entre diferentes líneas narrativas, que sirve para verificar la edad pues implica una mayor complejidad, se han distinguido las obras como simples o complejas según incluyan *encadenamiento*, *inclusión o alternancia*. Por *encadenamiento* se entiende la yuxtaposición de historias de manera que la segunda empieza al terminar la primera, manteniendo semejanza constructiva. La *inclusión* sería lo que se denomina también relato marco, como en *Las mil y una noches* o *el Decamerón*. La *alternancia* consiste en explicar simultáneamente diferentes historias interrumpiendo la acción.

El desenlace es esencial para inferir el mensaje educativo de la obra, además de su valor como elemento constructivo. Colomer (1998) propone cuatro posibles matices: el desenlace positivo en el que desaparece el problema, el digamos desenlace educativo por excelencia; el desenlace que supone la asunción del problema y la necesidad de convivir con él; el desenlace negativo; el desenlace abierto que permite varias interpretaciones.

Colomer realiza un análisis cuantitativo imprescindible, señala, para huir del peligro de generalizar los datos observados sin conocer realmente su extensión. Su ficha de análisis cierra y define perfectamente los elementos que se van a tener en cuenta. Para ello numera cada ítem mencionado y le da un valor numérico, del que extraerá el porcentaje que aplica a sus conclusiones. Citamos este trabajo porque es coincidente con el nuestro en numerosos aspectos.

Para evidenciar nuestra tesis, la existencia de un teatro juvenil actual definido por unas características y un corpus, hemos de diseñar nuestra propia ficha de observación del proceso lector, que al mismo tiempo sea útil para vertebrar también nuestro análisis general en la tercera parte de esta tesis, una vez contrastada nuestra intuición con la práctica docente. Partimos de la hipótesis de que este teatro para jóvenes es más complejo que el teatro para niños.

Hemos definido para cada obra, nueve aspectos observables pues pretendemos conocer los límites de competencia de los alumnos en lectura dramática, y qué elementos inciden. En otras palabras, ver si una obra es idónea o no para esa edad y por qué y no solo desde un punto de vista temático sino formal.

### **Indicadores de idoneidad de teatro juvenil**

- Nivel de complejidad estructural (I)

Durante la lectura colectiva constatamos la incidencia de una serie de elementos que favorecen o dificultan la comprensión. En primer lugar, observamos cómo afecta la extensión de la obra y su segmentación en actos, cuadros, escenas. En la medida en el

---

<sup>62</sup> Parte de los análisis de Teoría de la Literatura y de la Crítica, fundamentalmente del estructuralismo de Genette, como la focalización que es peculiar en la literatura infantil y juvenil. La distancia del narrador es mayor y constitutiva de buena parte de esta literatura por el doble receptor (adulto y niño) al que va dirigida. Analiza la referencia explícita a la comunicación literaria que hace consciente al lector de su actividad; las alusiones intertextuales o de otros tipos de *conocimientos previos* que establecen una complejidad sabia que distancia del relato; la utilización de recursos humorísticos, de desmitificación y parodia, lo que implica conocimiento del lector de los géneros y elementos literarios subvertidos. Colomer (1989) aclara respecto a la parodia, que el término debe entenderse como imitación irónica de un personaje, texto o movimiento literario que evidencia el alejamiento del modelo original. Acepta la diferenciación entre *homodiégesis* y *heterodiégesis* y hace referencia al conocimiento del narrador sobre el tiempo diferenciando relatos posteriores como los cuentos, del futuro como los proféticos y los simultáneos, como los diarios o novelas epistolares. Asimismo, prescinde de otros aspectos de la modalidad narrativa como el discurso verbal utilizado (directo, indirecto, indirecto libre) y la relación descripción y narración.

Siguiendo a Genette, la distinción entre el tiempo de la historia o cronológico y el del discurso implica tres variantes: el orden de aparición, la duración de los acontecimientos, y la frecuencia o repetición de acontecimientos. Denomina *anacronías* tanto a las retrospectivas como a las anticipadoras.

Respecto al pacto narrativo, solo analiza la presencia de narrador y del *narratorio*. Entiende que puede haber cambios en lo que refiere a la presencia explícita del narrador a favor de una mayor ambigüedad interpretativa.

que la edad del lector implícito es menor presumiblemente se tiende a reducir la extensión y al acto único.

El número de personajes incide igualmente en la comprensión. En principio, observamos también si en esta franja de edad se incorpora la dificultad de aumentar el número de personajes, si la obra es más coral y cómo afecta al interés y a la motivación. Asimismo, el inicio de la acción y el final son un fundamentales para determinar la complejidad pues hay elementos que inciden en el proceso lector como la presencia/ ausencia de un personaje narrador o estructura marco, canciones finales, moralejas, finales ambiguos, o abiertos.

Las anacronías o saltos temporales/espaciales, las elipsis, la simultaneidad de escenas, y la unicidad/multiplicidad espacial consideramos son también esenciales en la comprensión.

Para verificar el nivel de complejidad para el grupo concreto se han realizado pruebas escritas u orales que tienen como base el siguiente cuestionario:

- Cita los distintos espacios en que transcurre la obra
- Describe esos lugares
- Resume lo leído en ese acto o cuadro.
- Cita los personajes y qué les ocurre en esa escena o acto.
- ¿Cuánto tiempo transcurre? ¿Hay acciones a la vez? ¿Qué acontecimientos no se cuentan pero sabemos que ocurren?

- Nivel de dificultad de vocabulario (II)

Como venimos señalando en el preámbulo (II.0.1.5), se ha caracterizado el teatro para la infancia y la juventud por su simplicidad léxica. Aquí pretendemos averiguar si existen dificultades en de lectura motivadas por el vocabulario empleado por los dramaturgos y cómo afectan a la comprensión global, es decir, si se hacen inferencias pragmáticas del significado desconocido o si el grado de dificultad impide el proceso lector. Marcamos como índices de dificultad los términos apartados del nivel estándar de lengua: tecnicismos o léxico especializado, otros de nivel culto de la lengua, arcaísmos, lenguaje poético, lexicalizaciones y frases hechas. El reconocimiento de esas dificultades de los lectores adolescentes se ha realizado, en primer lugar, porque las palabras desconocidas suelen ofrecer dificultad de pronunciación. Pero, además, se ha detenido la lectura a iniciativa del profesor o de los alumnos cuando se ha considerado oportuno registrar el reconocimiento de determinadas palabras, no olvidemos que se



trataba de una práctica didáctica en la materia de Lengua Castellana y ello nos ha permitido reforzar el aprendizaje de vocabulario.

Por otra parte, nos interesaba descubrir la vinculación entre motivación y argot juvenil, por la vía de la identificación o empatía que se producía en los lectores, tal como ocurre en la novela juvenil. Por ello, se señalan también en la ficha los registros coloquiales.

Para la detección de los ejemplos citados en cada ficha, el cuestionario ha sido el siguiente:

-Indica las palabras cuyo significado desconoces

-¿Qué palabras son más coloquiales? ¿Cuáles sueles emplear?

-¿Te ha resultado fácil/ difícil el vocabulario?

- Grado de conocimiento del mundo e intertextualidad (III)

Una de las grandes diferencias entre la literatura para niños y para jóvenes es su mayor conocimiento del mundo, que Colomer (1998) denomina *apelaciones a conocimientos culturales previos*. Nos referimos a los conocimientos de Historia, Geografía, Ciencias de la Naturaleza, Economía, Política, Sexualidad, Música, Arte, Medios de comunicación, Cine y en general, de la sociedad actual, su organización social y su cultura. Especialmente de interés son los conocimientos sobre Literatura, es decir, el reconocimiento de las referencias intertextuales. Incluso en relación con el teatro, Sotomayor ha señalado la especificidad de esta literatura, como comentábamos en el apartado II.0.1.6 del Preámbulo.

No hemos aportado aclaraciones previas al lector si no ha sido imprescindible, ya que queríamos comprobar si por sí mismo podía entender las referencias y elaborar el sentido del texto. Según la obra y el lector, las explicaciones se han hecho necesarias durante el proceso de lectura, para garantizar la comprensión. Las lagunas de los alumnos se evidencian desde el vocabulario, los personajes citados o por las reacciones pasivas hacia alusiones de tipo humorístico. En el cuestionario posterior a la lectura la pregunta relativa a este ítem ha sido la siguiente, concretándose en cada caso:

- ¿Qué conocimientos o problemas históricos/ políticos/ sociales / artísticos/ literarios/ científicos o de actualidad/ has aprendido con la lectura?

- Grado de complejidad de las *implicaturas pragmáticas* (IV)

Los significados no explícitos de las obras afectan al sentido global del texto, su intencionalidad con unos efectos *perlocutivos* en el lector. El proceso de elaboración textual es, a nuestro juicio, el elemento determinante que diferencia las obras para niños y las obras para adolescentes, pues en estas se presupone un lector implícito capaz de

realizar la compleja actividad mental de establecer inferencias. En las obras, existe además un tema o intención fundamental, pero hay otros secundarios, que suelen pasar desapercibidos. La obra abierta de la que hablamos presenta pues diferentes grados de lectura que tratamos de observar en esta experiencia práctica. En este caso es al final de la misma cuando se ha procedido a preguntar a los lectores el siguiente cuestionario:

-¿Cuál es el tema principal de la obra? ¿Tiene alguna moraleja?

-¿Qué pretende criticar el autor? ¿Quiere convencerte de alguna idea?

-¿Crees que la obra pretende enseñar, divertir, hacerte reflexionar?

- Grado y tipo de comicidad (V)

Un elemento de idoneidad de las obras que favorece la lectura en su dimensión lúdica es la comicidad. Nos proponemos averiguar en lo posible los mecanismos de comprensión de los dobles sentidos que aparecen en las obras, cuáles son los límites de comprensión de los diversos lectores, y verificar qué tipo de humor consigue su efecto *perlocutivo*, es decir, qué elementos resulta en este sentido relevantes o no. Consideramos como hipótesis que el humor en el teatro para jóvenes es más complejo que el de los niños.

Así, distinguimos lo que denominamos complicitad simple o compleja. En la primera incluimos la gestual, el humor escatológico, el de caracteres dramáticos, es decir, la caricaturización de personajes y tipos, o de situación, bien por ser absurdas o por la repetición. La presencia de otros elementos de humor de tipo verbal como los juegos de palabras, dilogías, o la ironía nos lleva a la inclusión en la categoría de comicidad compleja. Observaremos igualmente la presencia de subgéneros teatrales que carecen de comicidad, y cómo incide en la motivación lectora.

Es sencillo observar este aspecto en la lectura, primeramente por el entusiasmo hacia la actividad, hacia determinados personajes. En las ocasiones en que un elemento cómico resulta irrelevante para el lector, el profesor ha hecho notar dónde residía el humor con el fin de adiestrar en el aprendizaje. La mayoría de las veces obedece al desconocimiento de la palabra, o porque la referencia culta se pierde. Tras la lectura el cuestionario aludía a estos aspectos:

-¿Qué te parece lo más divertido de la obra?

-Señala alguna parte del diálogo que te parece especialmente cómica y explica por qué.

- Nivel de identificación o empatía con el personaje (VI)

Aquí pretendemos averiguar qué tipo de filiación se produce entre el lector y el personaje, que podría ser similar al que ocurre con la novela juvenil. ¿Por qué los alumnos sienten mayor empatía hacia unos u otros? Entre otras cuestiones inciden en la adhesión o valoración de los personajes su carácter protagonista o secundario, su dimensión cómica, la proximidad de vivencias si son adolescentes, su popularidad si hay reconocimiento intertextual no solo literario sino cinematográfico, su identificación ideológica o moral, etc. El reconocimiento es también directo desde la propia elección por parte de los lectores de un papel determinado. Incluso hay roles que se desprecian y no se quieren leer, frente a otros que hay que repartir dada la demanda e interés. El cuestionario global tras la lectura nos permite confirmar los datos:

-¿Cuál/ cuáles son los personajes preferidos?

-¿Te ha gustado el papel que has leído? ¿Por qué?

-¿Qué papel te hubiera gustado interpretar?

Los tres últimos aspectos de la ficha de análisis corresponden a una síntesis de los elementos anteriores. Distinguiendo: (VII) Nivel comprensión global y (VIII) Nivel de interés global. Este último aspecto se percibe en el proceso lector por el nivel de desatención, falta de ritmo, falta de adhesión al personaje, y las muestras de entusiasmo o pasividad con que se enfrentan los alumnos a las obras. No obstante, se ha contrastado nuestras apreciaciones consultando a los alumnos al finalizar la lectura, proponiendo una valoración oral a mano alzada o por escrito, según el perfil lector:

a) Comprensión: 25%, 50%, 75%, 100%

b) Interés: Valoración numérica 1-5.

Se ha preguntado también a los alumnos si la obra les parecía adecuada para su edad, o si les resultaba compleja o infantil.

Añadimos otro punto de interés, puesto que estas obras están concebidas no solo para la lectura sino para la puesta en escena. Nos resulta útil didácticamente y, por ello, incluimos el último ítem (IX) el grado de facilidad de representación por adolescentes, pensando en montajes escolares, por lo que se tiene en cuenta su idoneidad con respecto al número de personajes, ambientación (vestuario), propuesta de lenguaje escénico del dramaturgo o el editor, complejidad interpretativa o de memorización, y efectos imprescindibles de luz y sonido.

Los datos valorativos de los distintos criterios se han transcrito en un gráfico que permite la rápida visualización de los elementos de idoneidad. Para ello seguimos la siguiente correlación.

VALORACIÓN CUALITATIVA	VALORACIÓN NUMÉRICA
BAJA	2
MEDIA	4
ALTA	6
MUY ALTA	8

Matizamos también que los gráficos presentan dos colores: verde para visualizar los indicadores inversos o de dificultad (I-IV), y violeta para los indicadores directos (V-IX). El valor alto de los primeros y bajo de los segundos define la idoneidad de la obra. Por otra parte, es un instrumento útil didácticamente, porque permite elegir obras para ir mejorando progresivamente las destrezas lectoras atendiendo a un elemento.

Con respecto a la descripción del análisis lector, y siguiendo el análisis pragmático de Lluch (2003) al que aludíamos en el preámbulo (II. 0.2.3), incluimos los datos relativos a los diversos elementos del proceso comunicativo como el dramaturgo, el *lector real* en el marco del sistema educativo vigente, y elementos materiales del libro que conforman el *paratexto*. Por ello, estructuramos este apartado en cuatro bloques:

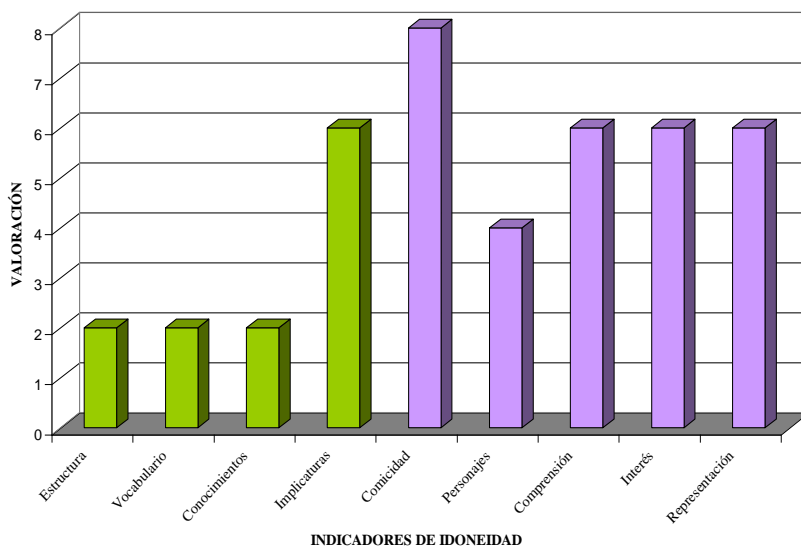
- a) Perfil de alumnos
- b) El autor y la obra
- c) Indicadores negativos de idoneidad
- d) Indicadores positivos de idoneidad

Cada análisis termina como síntesis con una indicación de la edad idónea de lectura de esa obra. Seguimos en la exposición el orden cronológico en que se ha efectuado la lectura dramatizada.

## II. 3. Análisis lector con adolescentes del corpus representativo

### II.3.1 La guerra de nunca acabar

<b><i>La guerra de nunca acabar</i></b> Alfredo Gómez Cerdá (2005) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES ATNEA (Villalbilla) 2004-2005
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b> BAJO	Segmentación	4 cuadros, con escenas; 100pp.
	Personajes	18, bandos opuestos, simetría.
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Sí. Palacios, cuadra, campos de batalla
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión) BAJO	Nivel culto	No ( excepto: librea)
	Nivel estándar	Sí
	Argot juvenil	Sí: pedorro, colega, hacer puñetas
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b> BAJO	Histórico-político	–
	Social-artístico	–
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> ALTO	Intencionalidad	Principal: Irracionalidad de la guerra
	Implícita	Secundaria: Ineptitud de los gobernantes
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b> MUY ALTO SIMPLE	Situacional	Sí
	Carácter	Pirulo, Ventoso, Rosa Sinforosa, Mariquita
	Escatológica	Sí
	Dilogía	–
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> MEDIO		Por la comicidad
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	ALTO



a) Perfil de alumnos

Se trata de un grupo numeroso y heterogéneo de alumnos de Lengua Castellana y Literatura, con predominio de nivel alto, motivación académica y competencia lectora alta.

b) El autor y la obra

Alfredo Gómez Cerdá es escritor para adultos, niños y adolescentes. Entre sus libros de literatura juvenil, destacan *Sin máscara*, *Palabra de Nadie*, *Noche de Alacranes*, entre las más de veinte obras publicadas en colecciones para adolescentes-SM, Edelvives, Bruño, Alfaguara. Precisamente, *La guerra de nunca acabar* ha sido galardonada con el premio de la Asociación Internacional de Teatro para Niños y Jóvenes (ASSITEJ).

La edición de la colección Punto de Encuentro carece de ilustraciones, salvo la llamativa portada que muestra la caricatura de dos reyes enfrentados.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

Los elementos negativos de idoneidad son escasos. Apenas unas cuantas palabras son desconocidas por los alumnos, lo que no impide la lectura de la obra: *librea, paca, palomita de anís, póstumo, filigranas*.

Mayor dificultad ofrece el tono cómico que dificulta la inferencia compleja del sentido de la obra, la denuncia antibelicista, que sólo al final es comprendida por la mayoría. Es decir, muchos lectores creen en la verosimilitud de la trama planteada: que dos ejércitos enemigos confraternicen de espaldas a sus superiores. Asimismo, no llegan estos lectores a atisbar otras críticas más veladas, como la ineptitud de los gobernantes, su tiranía, frivolidad o falta de respeto a los cargos inferiores, a los ciudadanos.

En algunos momentos el humor se basa en una fina ironía que los alumnos no son capaces de captar. Por ejemplo, cuando Mandón Mandamás de Ventoso explica cómo consiguen el oro para la carroza dorada. “Requisamos después las tarjetas oro de los bancos, los cálices de oro de las iglesias, el pan de oro, el oro de la oropéndola y de la orografía...”. (Gómez Cerdá, 2005: 98)

### d) Indicadores positivos de idoneidad

El gran acierto de la obra es el número de personajes: dieciocho, lo que permite una lectura dramatizada coral en la que participa la mayor parte del grupo de clase.

La acotación inicial es escueta y explica de forma sencilla la manera de representar en un mismo escenario dos palacios cambiando el blasón que, como el resto de atuendo de cada séquito, es en un caso verde y en otro anaranjado. Los alumnos no encuentran dificultad para imaginar la puesta en escena, descrita con un mínimo de elementos.

Pirulo inicia la obra sin presentación o ayuda de narradores, y va desvelando sus manías y personalidad a través del diálogo con su esposa Mariquita. De forma paralela, su enemigo Ventoso, lo hace a través de su relación con Rosa Sinforosa. Sus excentricidades, uno comerse las uñas propias y ajenas, el otro su incontrolable emisión de ventosidades, no resultan especialmente divertidas a los lectores, a pesar del recurso escatológico apropiado para niños.

El humor basado en el personaje o carácter cómico se capta mejor en la puesta en escena entendemos, que en la lectura. Estas caricaturas de reyes que son Pirulo y Ventoso se prestan a interpretaciones anti-naturalistas, farsescas que se pierden en la lectura.

Lo que sí logra el diálogo más o menos simétrico es facilitar la comprensión de la estructura dramática, pues las acciones son paralelas en el tiempo en palacios distintos, y no sucesivas. Todos los lectores captan sin dificultad estos cambios. La segmentación en escenas facilita captar esta estructura.

Por otra parte, el ritmo de la lectura es ágil pues las réplicas no son superiores a un par de frases.

La segmentación de la obra en cuadros que suponen elipsis temporales y espaciales van introducidos por una explicación sobre los cambios escenográficos siempre muy clara y concisa, sin tecnicismos. Ya en la escena primera, la descripción alude al mundo de ficción. “Se escucha el zumbido de los insectos y los cantos de algunos pájaros, mezclado con el rumor incesante del agua del río...” (Gómez Cerdá, 2005: 36). Se acomoda al diálogo dramático como las descripciones en la narración, y no produce distanciamiento o desatención como ocurre con otro tipo de acotaciones.

La lectura del cuadro segundo resulta muy atractiva a los adolescentes, pues participa un mayor número de ellos, y porque se dramatizan relaciones de camaradería y amistad, lo que les resulta cercano. Ello conlleva que su implicación y capacidad expresiva mejora. Los dos bandos confraternizan tras un baño en el río y una cena compartida. La situación lúdica de la obra genera una mayor empatía por los personajes, que les son más simpáticos. Una de las escenas que más divierten a los alumnos son las maniobras militares conjuntas de ambos ejércitos. En especial la imitación de escenas que les son familiares por las películas, series y dibujos animados. Por ejemplo, el pseudo-lenguaje secreto: “Gallina Desplumada sobrevuela el objetivo. Solicito permiso para soltar los huevos, digo...las bombas”. El reconocimiento del *hipotexto* cinematográfico les lleva a identificar la ironía de los nombres, Gallina Desplumada o Ganso Remojado.

La canción popular *El vino que tiene Asunción*, es desconocida por los lectores. Pero gustan de leer al unísono los fragmentos (Gómez Cerdá, 2005:57).

El tercer cuadro incluye de nuevo una explicación sobre los cambios en la escenografía. La acotación de la Escena 1 es una descripción a la que sigue la narración de la acción. “De repente, oímos también el relincho de un caballo. O quizá de dos caballos. Son relinchos lejanos, pero que se van acercando poco a poco. Entran en la sala al galope el rey Ventoso Veintiocho y el rey Pirulo Treinta y Uno, cada uno por un lateral. Avanzan hacia el escenario y suben a él por sendas rampas. Entonces, desmontan de los caballos y, atónitos, contemplan el panorama. Cada uno permanece en



un extremo del escenario”. Esta lectura evita que se produzca un distanciamiento respecto a la trama y los niveles de atención son muy altos. De hecho, las acotaciones de tipo narrativo van intercalándose con más frecuencia (Gómez Cerdá, 2005: 80- 81).

Entre los cuadros hay elipsis temporales, siempre sin analepsis. Esto no supone dificultad para los alumnos, que infieren lo no dramatizado sin necesidad de explicación. Así, entre el final del cuadro III, en que los reyes envían emisarios para solicitar la firma de un tratado de paz, saltamos al cuadro siguiente con la acotación que explica que se está construyendo el estrado para firmar el tratado.

Desde el punto de vista léxico el nivel estándar no ofrece dificultades. No se infantiliza el lenguaje, e incluso se incluye alguna palabra malsonante: “Lo que queremos es que se firme el tratado de paz de una puñetera vez”. (Gómez Cerdá, 2005:107), que no escandaliza especialmente a estos jóvenes.

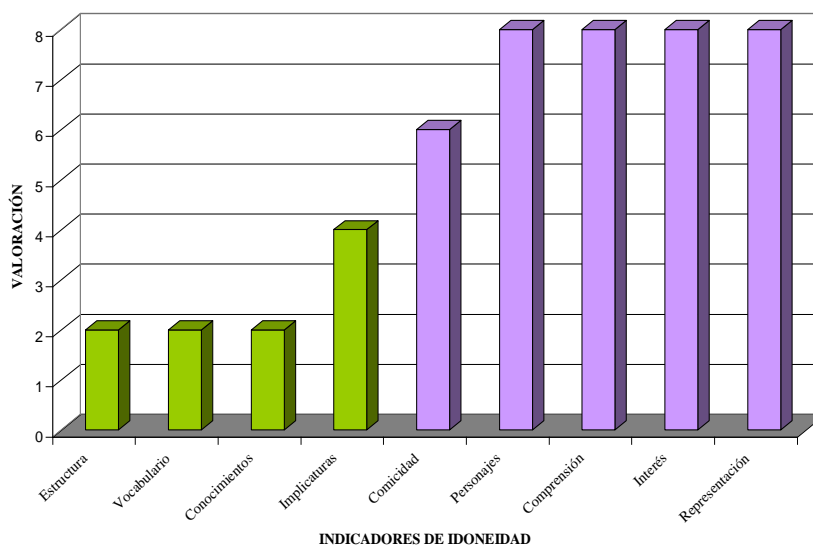
Por nuestra parte, consideramos que la representación de la obra por adolescentes es viable aunque exige la participación de un número elevado de alumnos, que deben ir caracterizados como soldados; además, su extensión está en el límite adecuado para la memorización o atención del público, cien páginas.

Asimismo, es una obra adecuada para la lectura en 1º y 2º de ESO.

### II.3.2 La abuela de Fede

<b>La abuela de Fede</b> Maxi de Diego (2001) Alba y Mayo. E de la Torre		Grupo de alumnos: <b>1º ESO</b> IES ATENEA (Villalbilla) 2004-05	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	10 escenas; 60 p.p.	
	Personajes	14	
	Inicio	Prólogo : Duende de la creación	
	Tiempo-Espacio	No. Interior vivienda	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  BAJO	Nivel culto	-	
	Nivel estándar	Sí	
	Argot juvenil	Sí: joder, enano, se han rajado, birra, salido, marchuti, carca	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	Activismo político	
	Social-artístico	Vida familiar, desavenencias conyugales etc.	
	Intertextual		
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Implícita	Principales: valores antibelicistas, compromiso político, idealismo. Secundarias: ruptura de modelo familia tradicional, defensa de la identidad sexual	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE	Situacional	Sí: padres irresponsables, abuela enamorada	
	Carácter	-	
	Escatológica	Sí: flatulencias de la abuela	
	Dilogía	-	
	Ironía	-	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MUY ALTO	Todos	Adolescentes y su familia. Tipos: empollón, solitario, ligón etc.	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>	
MUY ALTO	MUY ALTO	MUY ALTO	

*La abuela de Fede/Maxi de Diego/ Everest-Punto de encuentro*  
1º ESO



a) Perfil de alumnos

Grupo heterogéneo de 1º de ESO en el que predominan los alumnos con competencia alta, sin desfases ni repeticiones, con buena disposición académica y motivación.

b) La obra y el autor

La edición de la obra en 2001 recoge otros textos teatrales *Monólogo de una joven estudiante con estrella, Del día a la noche*- obra leída por las actrices Silvia Abascal y María Adán en el Segundo Salón del Libro Teatral Español e Iberoamericano, celebrado en octubre de 2001-, y *Solo sombras*.

Maxi de Diego <sup>63</sup>ha escrito otras obras dramáticas. *Yo quiero ser joven*, Editorial CCS, Madrid, 2004, seleccionada para la fase final del VI Certamen de Teatro de la Comunidad de Madrid, edición que incluye *Más allá del teatro... la vida y Volverás a mirarme* Además, *La abuela Sol y las Trece Rosas*, Sabina Editorial, Madrid, 2008 y *Los raros (cuando el grito del moro)*, *Quisimos tanto a Bapu*, Alba y Mayo, 2010 *Monólogos estudiantiles*. Uno de estos monólogos forma parte del volumen *Monólogos* 2003, editado por la Asociación de Autores de Teatro, Madrid, 2003.

Sus obras han sido llevadas a escena en el ámbito escolar por numerosos grupos de teatro en institutos. En concreto de *La abuela de Fede*, el autor tiene constancia de, al menos, cuatro montajes: 1999 en Torrejón, 2003 en Ávila, 2004 y 2006 en Zaragoza.

<sup>63</sup> Informaciones y declaraciones obtenidas de cuestionario personal incluido en ANEXO VI. 2

El autor reconoce estas obras como teatro juvenil por su temática y por sus personajes. “En el momento de la elección temática he buscado el vínculo de temas o preocupaciones sociales, universales o personales con la identidad adolescente”.

Tal vez sea el personaje, el elemento que más ha condicionado su escritura teatral. Creada para ser representada por adolescentes, “he intentado que la mayor parte de los personajes fueran de las mismas edades que los potenciales actores y actrices. Por otra parte, he introducido un número amplio de personajes, con protagonismo compartido, para facilitar la participación de un grupo – clase. En otros casos, he creado obras breves con el objetivo de que se representaran conjuntamente”.

“Otro aspecto a considerar en la creación de personajes, añade, ha sido la caracterización sencilla, que no esquemática, que facilitara la construcción del personaje para alumnos que se inician en la interpretación. Los personajes adultos, que aparecen con frecuencia, tienen rasgos arquetípicos que facilitan su representación”.

Respecto a la ideología de la obra apunta “una intencionalidad fundamental: establecer un diálogo con el adolescente que se acerque a mis textos sobre asuntos importantes para el ser humano. A pesar de la “fealdad” o dureza de algunas situaciones he pretendido un mensaje esperanzador”.

En lo que refiere al humor señala su autor “he buscado referencias a personajes conocidos por los jóvenes ubicándolos en situaciones descabelladas”. En otro texto, la base de la comicidad consistió en la extrapolación disparatada de un comportamiento juvenil.

Señala, asimismo, cómo el lector / actor implícito ha condicionado sus textos dramáticos en cuanto a la extensión breve no superior a una hora de representación y, en ocasiones, la posibilidad de textos abiertos que fomenten la creatividad. La dramaticidad, a partir de la consideración del conflicto, predomina en sus obras como reflejo de la conflictividad evidente en la realidad adolescente y busca “el juego dramatizado entre lo verosímil y lo inverosímil, entre la realidad y la irrealidad, entre lo palpable y lo enigmático.” Emplea variedad de lenguajes dramáticos, con especial atención a la música y, en algunas obras, a la imagen y a la expresión corporal autónoma.

Si bien reconoce el empleo de jerga juvenil, no ha renunciado a la introducción de registros poéticos o literarios.

Con relación al *paratexto*, La edición de la colección Alba y Mayo presenta pequeñas ilustraciones intercaladas en las páginas de la obra.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

Son muy pocos los términos cuyo significado es desconocido para los alumnos: *reaccionaria*, *hipocondríaca*, *incrédula*. En cambio, algunas de las referencias culturales musicales no son reconocidas por los jóvenes lectores (Bob Marley, Seguridad Social...)

Ciertos alumnos aceptan con dificultad la combinación de realidad y fantasía que es la clave de la obra. En los comentarios sobre la lectura, les parece inverosímil, “poco creíble” dicen ellos, el asunto de las flatulencias de la abuela y su poder letal.

El afán didáctico es secundario en la obra, y ello implica que los valores que defiende sean menos identificables por los alumnos, pues las inferencias son más complejas. Si bien les resulta clara la apuesta antibelicista, menos obvios son otros temas que apenas saben enumerar, tales como la insolidaridad de las clases privilegiadas, la complejidad de las relaciones familiares, el respeto a la homosexualidad.

### d) Indicadores positivos de idoneidad

El acierto inicial de la obra es la conexión con los alumnos, que es inmediata al hablar su mismo lenguaje con expresiones de registro informal y argot juvenil: eso se saldría, joder Mamá, enano, que coña, sidosa, está como un tren, da morbo, la de Mate, no te pases, hacértelo. Lo leen con soltura e incluso dramatizan sin gran esfuerzo de forma espontánea.

La edición carece de explicaciones escénicas y las acotaciones son mínimas, apenas las acciones del personaje, por lo que la lectura es ágil. Se omiten aclaraciones en relación con decorados, vestuario, iluminación etc., por lo que los alumnos declaran que imaginan una puesta en escena naturalista y traducen el diálogo y el desarrollo de la trama como si estuvieran viendo su serie de televisión favorita. En ningún momento es preciso detener la lectura para hacer aclaraciones y el distanciamiento es mucho menor que en otras obras.

La escena inicial, que recrea una familia actual similar a la de sus propias vidas, les interesa, pero en especial el suspense que se crea en torno al secreto de la abuela. Cuando se interrumpe la lectura los alumnos insisten en seguir leyendo. Funciona – es decir, les divierte e intriga- la actitud políticamente incorrecta que todos los personajes presentan: ningún miembro de la familia quiere quedarse a cuidar a la abuela. En la

narrativa infantil serían equiparables a los personajes adultos caricaturizados por Roald Dahl y por Elvira Lindo.

Los adolescentes se adhieren al personaje juvenil que se rebela, encontrando su propia conciencia moral. Por ejemplo, cuando Federica recrimina a su marido que la abuela es una influencia negativa en Fede por su activismo pacifista Fede exclama: “Tú sí que eres una mala influencia. Con tu pasotismo ante todo lo que ocurre” (Diego, 2001: 53)

El suspense que mueve el conflicto (Fede se reúne con sus amigos pese al encargo de hacerse responsable de su abuela, lo que origina varios problemas) permite que los alumnos puedan seguir la obra con interés y que sean capaces de resumirla al final sin dificultad. A ello también contribuye la estructura lineal segmentada en pequeñas unidades, diez escenas en total. Se ha atribuido a esta fragmentación en escenas cierta influencia cinematográfica, o televisiva (Muñoz, 2007: 88)

La presencia de un narrador/ introductor no es precisa, aunque hay un personaje simbólico, el duende.

Los personajes son adolescentes con antropónimos habituales: Luis, Susana, Lidia, Miguel, Mamen, sin dificultad de pronunciación o memorización lo que les facilita a los lectores reconocer el perfil del personaje de forma más fácil que si fueran nombres genéricos, o de personajes históricos o extranjeros. El número de personajes, catorce, es idóneo para la lectura en grupos pequeños, así como para la representación por adolescentes.

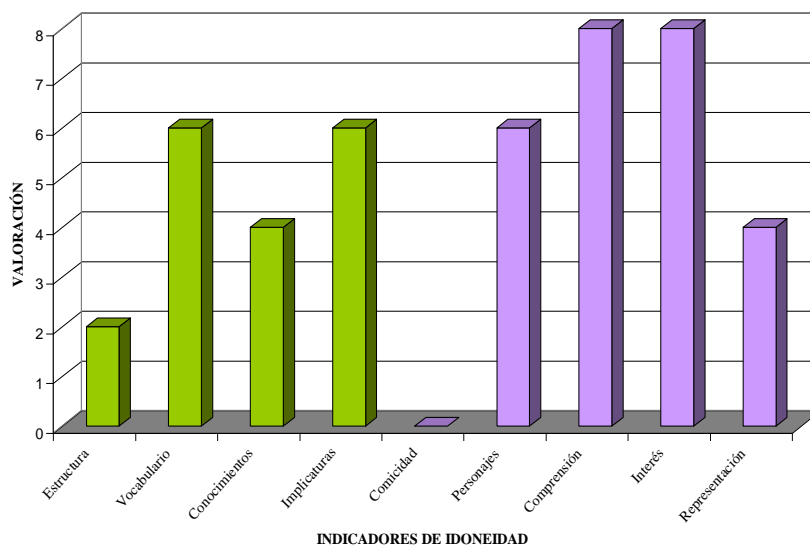
Por otra parte, la obra plantea el enamoramiento entre personajes de edades dispares. Los alumnos se sienten interesados en cuestiones sentimentales de este tipo y generan debates a propósito de la trama mostrando sus puntos de vista.

La idoneidad de esta obra para la representación por adolescentes de 3º de ESO es clara, pues no presenta obstáculos en cuanto a la puesta en escena, dificultad de memorización o interpretación.

En cuanto a la lectura dramatizada, es adecuada para alumnos de 1º o 2º de ESO.

### II.3.3 *El cisne negro*

<b><i>El cisne negro</i></b> Fernando Almena (1991) Altamar –Bruño		Grupo de alumnos: 1ºy 2ºESO IES ATENEA (Villalbilla) 2005-06	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b> BAJO	Segmentación	Acto único; 40 pp.	
	Personajes	9	
	Inicio	Narrador: Xi-Shi se presenta y relata su historia	
	Tiempo-Espacio	Sí. Multiplicidad espacial. Retrospectiva.	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  ALTA	Nivel culto	Masacrado, ultraje, afrenta, séquito, envalentonados, vejaciones, vehemente, tosco, chanzas, voluble, indecorosamente, palafrenero, dignidad, testimonio Exotismo antropónimos; lenguaje poético.	
	Nivel estándar	Sí	
	Argot juvenil	No	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b> MEDIO	Histórico-político	China. su civilización y cultura	
	Social-artístico	–	
	Intertextual	–	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: lealtad y responsabilidad política, sacrificio Secundarios: ejemplaridad moral de dirigentes, sentido de la justicia y la equidad	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  BAJO SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	–	
	Carácter	–	
	Escatológica	–	
	Dilogía	–	
	Ironía	–	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> ALTO	Xi-Shi	Heroína joven, inteligente, bella, valiente. Enamorada	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>	
MUY ALTO	MUY ALTO	MEDIO	



#### a) Perfil de alumnos

Grupo heterogéneo de alumnos de Taller de Teatro, actividad extraescolar que reúne alumnos voluntarios, en este caso todas chicas, muy motivadas.

La calidad de esta obra nos ha llevado a elegirla para el montaje teatral del IES Atenea (Villalbilla) durante el curso 2004-2005, con participantes de 1º y 2º de ESO.<sup>64</sup> Se trataba de un grupo de chicas, que también interpretaron los papeles masculinos. El texto original se modificó levemente en algunos aspectos. En primer lugar, los largos monólogos del personaje de Xi –Shi fueron extractados y repartidos en tres personajes a modo de coro, que recitaban alternativamente los acontecimientos sucesivos, pues el esfuerzo de memorización resultaba excesivo para alumnas tan jóvenes. Se ambientó en Japón y no en China, o al menos las narradoras-protagonistas vestían de geishas aprovechando la iconografía que inundaba en aquel año las revistas de cine, pues se había estrenado recientemente la película sobre el best seller *Memorias de una Geisha*. Así mismo, se aprovechó para incluir elementos de danza, coreografías japonesas con abanicos, o sombrillas que dieran mayor espectacularidad al montaje, coordinado todo ello por una profesora de música, especialista en danzas orientales. Por último, se respetó, no sin dificultades técnicas, la introducción con sombras en la que aparece el cisne que simboliza la protagonista, pero en nuestro montaje la figura estaba formada por la postura ensamblada de tres niñas y no de una sola. La imagen inicial se

<sup>64</sup> Incluimos documentación gráfica del montaje en el ANEXO VI. 4



descomponía y de ella salían las tres narradoras. Así, también se potenciaron las escenas dramáticas con música oriental del intérprete japonés Kítaro, y percusión en directo con gong.

b) La obra y el autor

Además de *El cisne negro* Fernando Almena ha escrito numerosas obras de teatro infantil y juvenil que él clasifica en tres grupos. Las primeras para ser representadas exclusivamente por jóvenes para espectadores de su misma edad: *El atasco*, y *Hasta las cejas* en *Teatro para escolares* de la Editorial Everest, León, *Catacroc* en Campo de Marte de Castilla Ediciones, Valladolid, y *La última-* dentro del volumen 3, Teatro Juvenil de *Teatro para la infancia y la juventud* ( AAT). Un segundo grupo incluye obras para ser representadas por adultos o por adolescentes, entre las que incluye *El cisne negro* y también *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*, que también estudiamos en este trabajo, junto con *La piel del León* en Ala Delta de Edelvives, *La risa dormida* en Pearson-Alhambra, y *La boda del Comecocos*, Escuela Española, Madrid. Premio AETIJ, que podrían ser lecturas también adecuadas para los últimos años de la etapa infantil, según el autor<sup>65</sup>. Asimismo, entre las obras para adultos, podrían tener indicación específica para las últimas edades de esta etapa, la adolescencia final o juventud, sea como espectadores o como actores: *Made in Spain* y *¡Es la guerra!*, Editadas por la Colección Espiral de Editorial Fundamentos, y Asociación de Autores de Teatro y el Ayuntamiento de Torreperogil, Madrid, respectivamente.

La mayor parte han sido representadas, bien por grupos de aficionados o por escolares. *La boda del comecocos*, además, lo ha sido por compañía profesional y con muchas representaciones. De las de adultos, ambas han sido representadas por grupos universitarios y de aficionados. Asimismo, el autor ha sido galardonado con el Premio Barco de Vapor de narrativa por *Un solo de clarinete*.

El receptor específico le ha influido en la elección de los temas, así como los personajes de forma que reúnan características que puedan interesar a las edades para las que va destinada la obra. Según Fernando Almena:

---

<sup>65</sup> La información y declaraciones de este apartado forman parte del cuestionario completado por el autor y que figura íntegro, en el ANEXO VI. 2

También he tenido en cuenta la edad para transmitir valores, así como para crear espectáculos lúdicos, en los que el joven disfrute como espectador o como actor. He elegido siempre la comedia, aunque la raíz de algunas sea el drama. Procuro que mis obras no sean narrativas -para eso está la narrativa-, sino dramáticas en su sentido más amplio. Tratándose de obras para jóvenes, aunque poseen un alto grado de comprensión, procuro la simplicidad y, desde luego, huyo de cuanto resulte abstruso o rebuscado. No suelo utilizar narradores en mis obras, pues pueden provocar un teatro lineal y narrativo, sólo excepcionalmente he optado por este recurso. No rebajo el uso del idioma ni lo infantilizo, pues creo que el joven está preparado y debe conocer y desarrollar el idioma, lo que no significa que lo haga complejo o rebuscado, aunque siempre tenga en cuenta la edad para la que la obra va dirigida.

Fernando Almena es crítico con la corriente de teatro juvenil con una temática cargada en exceso de problemas humanos o sociales, obras de problemática rebuscada y compleja, a veces triste y angustiada, a veces tediosa “Al niño y al adolescente no se les deben ocultar los problemas y situaciones conflictivas que existen en la vida real, pero creo que deben presentárseles como parte de una realidad circundante, inscritos en el entorno social o familiar en que se desarrolla la obra, y acorde con su edad, pero no exclusivamente como objetivo. Esto, sin renunciar a un teatro lúdico, fantástico, optimista, crítico o incluso del absurdo.”

El estudioso, Juan Cervera, considera que esta obra es un ejemplo de la renovación teatral del teatro infantil y juvenil. Ha señalado ciertas dificultades como el juego de sombras chinescas y los largos monólogos de su protagonista Xi Shi, que sin llegar al teatro épico de Brecht, se convierten en elemento nuclear que hace avanzar la acción. Ha destacado como virtudes de la obra el aire reposado que adquieren los diálogos, y el ambiente de irrealidad tan propio de las leyendas. Pero, insiste especialmente en el novedoso tratamiento del tiempo por la integración del pasado, el presente y el futuro, empleando la narración simultánea a modo de *ticospopia*, recurso clásico por el que un observador, situado sobre un muro o sobre una torre, relata a los actores y al público lo que ocurre fuera. En este caso Xi Shi cuenta lo que le ocurre a ella. La profundidad de los sentimientos y contradicciones que expresa la narradora protagonista acerca el monólogo, al soliloquio. (Cervera, 1997)

La edición de Bruño cuenta con ilustraciones, diez en total, de gran calidad. Esta editorial de narrativa, incluye una guía de lectura al final tras el epígrafe “Comentamos el texto”, que cuenta con distintos apartados para el trabajo en clase: “Analiza los aspectos teatrales: 1) Ambientación, 2) La estructura, 3) Los personajes”; “Estudia las

actitudes humanas”; “Reflexiona sobre el lenguaje”; “Descubre la cultura china”. Se trata de preguntas con espacio en blanco para responder por escrito, que se detienen en los aspectos fundamentales de la obra.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

Como señalábamos arriba, la dificultad mayor ha sido los largos monólogos de la protagonista que también en la lectura por adolescentes resulta un inconveniente, tanto por la fatiga que provoca en el lector, como en la difícil escucha continuada. De ahí, que en nuestro montaje, se suprimiera todo lo que no fuera exclusivamente narración de antecedentes para situar la historia, en la intervención inicial de la protagonista que ocupa dos páginas y media.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La acotación inicial es la descripción visual de la transformación de la figura en sombra del cisne, en la narradora Xi- Shi. Ella narra su propia historia desde el presente hacia el pasado, lo que suscita el interés del lector dando verosimilitud a los acontecimientos que se van a representar. Los alumnos son capaces de imaginar la transformación en escena, aunque luego la realización ofreció mayor esfuerzo.

El ambiente legendario con princesas orientales seduce a las jóvenes lectoras hasta el punto de que todas desean ser la fantástica heroína que se convierte en cisne. Es el caso más claro de empatía hacia un personaje que hemos encontrado en nuestro trabajo. Lo que pone de manifiesto que en este género, no es preciso que el personaje sea adolescente para que se produzca la identificación o seducción, en tanto en la novela juvenil, como sabemos, la identificación se produce frecuentemente por la proximidad de edad de sus protagonistas. Es también uno de los pocos casos de desarrollo psicológico de un protagonista en teatro juvenil. Parte de su encanto y aceptación por las adolescentes viene dado por su calidad de enamorada del joven ministro Fan Li. Observamos que la fase evolutiva tras la pubertad lleva a estados emocionales y ensoñaciones, a querer vivir esa situación, y a identificarse fácilmente con la protagonista. Por otra parte, el exotismo también les resulta atractivo. Si bien desconocen la cultura china antigua, las ilustraciones permiten imaginar al menos la ambientación de la obra.

El número de personajes, nueve, permite un montaje con un grupo reducido, que siempre se puede ampliar duplicando el número de actores por papel, como fue nuestro caso.

El lenguaje poético que se incluye en ocasiones, aumenta la expresividad sin oscurecer el sentido e incluso facilita la memorización a las niñas actrices. Así, es muy efectista la narración de la declaración de la guerra entre Fu Chai y Gou Jian, cuando exclama Xi- Shi “aprisionándonos con sus largas patas de araña despiadada”. O algo después al emplear un símil para comparar la tristeza dibujada en el rostro del emisario: “como el otoño se refleja en los amarillos y grises de los campos”. La imagen visual es muy clara, comprendida fácilmente y queda grabada en la memoria. Estas imágenes son frecuentes en toda la obra.

La extensión es breve, lo que también facilita el montaje –apenas treinta páginas de texto-. Se trata de un acto único de estructura circular con un conflicto claro, la separación reiterada de los amantes como sacrificio por su país. La atención se mantiene en toda la representación ante público adolescente. Cada escena desarrolla una parte del conflicto por medio de breves diálogos cuyo mensaje es directo. Así se suceden: la decisión de Gou Jian de someterse a la esclavitud, la despedida de Fan Li y Xi-Shi, el abuso de poder de Fu Chai, el favor que le hace Gou Jian diagnosticando su dolencia y por lo que es liberado, el sacrificio de Xi- Shi que es ofrecida como amante, y la victoria final de Gou Jian que causa la muerte del joven Fan Li y la desesperación de Xi- Shi. Cada una de ellas ocupa dos o tres páginas por lo que el ritmo de la acción es rápido, el diálogo ágil. Insistimos en que ello permite que una historia lejana provoque, en cambio, ese nivel de atención.

Desde el punto de vista léxico, la obra presenta algunos arcaísmos o términos cultos que no dificultan la comprensión del sentido general a los lectores: *vejaciones*, *palafrenero*, *voluble*, *indecorosamente*, *ultraje*, *afrenta*, *masacrado*, entre otras. En realidad, no se juega con la parodia, la ironía, ni el doble sentido por lo que desde el punto de vista léxico la obra es adecuada a la competencia de los lectores de esta edad. El tratamiento que predomina entre los personajes nobles evita el tuteo y los registros informales, lo que no supone un obstáculo, ni es elemento de distanciamiento, pues es una constante en los cuentos en los que aparecen reyes y princesas.

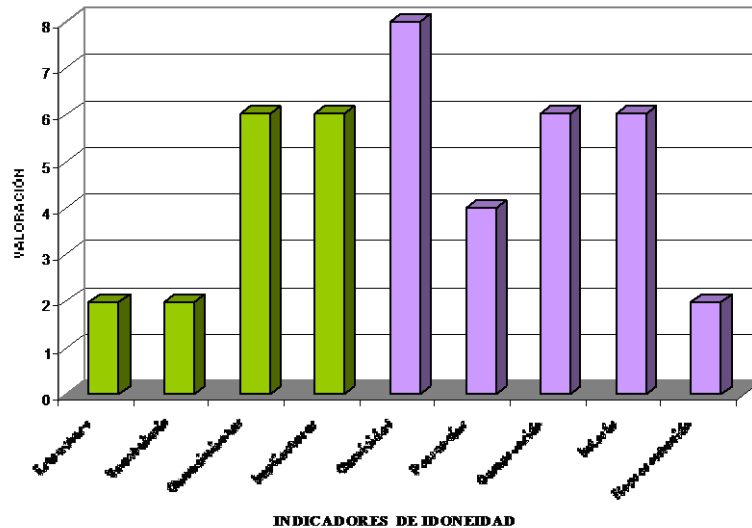
También se establecen inferencias sencillas a partir del texto, que los lectores realizan con los cuestionarios finales de la edición. Los ejemplos de sacrificio personal,

gobierno justo o injusto, abuso de poder, no explícitos, sin embargo, son bien elaborados durante la lectura. Saben reconocer las virtudes y defectos de los personajes. La obra presenta una reflexión moral sobre los comportamientos humanos que en esta edad suscitan cierto interés, pues se está construyendo la personalidad dotada de una paulatina autonomía moral. Por tanto, la obra es adecuada en 1º o 2º de ESO, tanto para su lectura como para su puesta en escena.

### II.3.4 ¡Esto es Troya!

<b>¡Esto es Troya!</b> Francisco López Salamanca (1998) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES ATENEA (Villalbilla) 2005-2006
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJA	Segmentación	Acto único; 55pp.
	Personajes	13
	Inicio/ Final	Inicio abrupto Canción de despedida
	Tiempo-Espacio	Lineal. En las murallas de Troya.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión) BAJA	Nivel culto	Arrostrar, éxodo, éxtasis, mayestático, ágora, ínclitos
	Nivel estándar	Sí: me la han pegado, tragarán el anzuelo, te la ganas, qué se te ha perdido a ti en Troya...
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b> ALTO	Histórico-político	
	Social-artístico	Discóbolo
	Intertextual	Mitología y épica griega. Paris, Elena, Aquiles, Poseidón, Penélope
<b>(IV) NIVEL IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> ALTO	Intencionalidad	Lúdica. Inferencias humorísticas complejas.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b> MUY ALTO  COMPLEJA	Situacional	Actualizaciones: ¿Esto es Troya? / ¿No ha visto el cartel? Pues no es grande ni nada
	Carácter	Aristóteles (simple); Zeus (triste, me siento tan solo);
	Escatológica	–
	Dilogía/ verbal	Sí: no hemos ganado ni a las canicas, tener voltios a flor de piel
	Ironía	Ej La señorita Helena, don Zeus.
<b>(VI) EMPATIA PERSONAJES</b> MEDIA	Ulises y Aquiles	Son héroes.
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	BAJO

***Esto es Troya / Francisco López Salamanca/ Everest-Punto de Encuentro***  
**1º ESO**



a) Perfil de alumnos

Grupo de Refuerzo/ Apoyo de Lengua Castellana y Literatura en 1 º de ESO, formado por una docena de alumnos con dificultades de comprensión lectora. Algunos son repetidores.

b) La obra y el autor

La colección presenta características de *paratexto* común, como el resumen de la contraportada y la ilustración de la portada que pretenden ser sugerentes y explicativos. En esta ocasión se recurre a la iconografía griega. Al inicio, en el apartado “Atrezzo” se hace referencia a los elementos escénicos que han de configurar el decorado, lo que implica una clara intencionalidad de montaje y no sólo su empleo como lectura dramática. Y, dada la simplicidad de las explicaciones, se tiene en cuenta la posible puesta en escena escolar. Por ejemplo, “Dentro de las murallas unas banquetas permitirán a los actores asomar al menos medio cuerpo entre las almenas” (López Salamanca, 1998: 9). Sin embargo, las acotaciones en la obra refieren al espacio de ficción por lo que se hace amena la lectura dramatizada, evitando el distanciamiento. Francisco López Salamanca ha escrito solo esta obra dramática para niños y jóvenes, cuya temática de mitología clásica coincide con su último libro, *Destino, el vellocino: las aventuras de Jasón* (2010)

c) Indicadores negativos de idoneidad Partimos del desconocimiento de los alumnos de la mitología griega, los atributos de los dioses Zeus, Poseidón etc. Sí tienen nociones de Troya por la película estrenada en 2004. Vagamente sitúan históricamente el mundo griego, su cultura, organización social y desconocen prácticamente a los personajes de la obra. Así, la principal dificultad radica en la incapacidad para construir el significado del texto, la parodia, al ignorar el *hipotexto* del que se parte. La dificultad surge desde la acotación que describe a Ulises, Agamenón y Aquiles con indumentarias propias de los soldados griegos “Se distinguirán por las plumas o copetes de los cascos, que serán de distinto color. Aquiles llevará un plumero exageradamente grande” (...) “Cuando hable Homero hará sonar su lira”. (López Salamanca, 1998: 9: 11) Términos como *copete o lira* son desconocidos por ellos. No contamos con ilustraciones, ni fotografías. De tal manera, que no les resulta cómico que Poseidón se quiera jubilar en una fuente de agua dulce y calentita, que Zeus ande sin batería, o que Aquiles se disloque el tobillo. La falta de coherencia basada en la actualización de los dioses al mundo actual no se percibe correctamente.

Respecto al vocabulario, nuevos términos aparecerán a lo largo de la obra, que es preciso explicar a los lectores: *aqueos, éxodo, éxtasis*.

El humor está basado en la ironía. Es preciso inferir lo no dicho, realizar *implicaturas* pragmáticas, que no dominan estos lectores adolescentes con dificultades lectoras. Por ejemplo, un Marinero que escucha el discurso de Ulises, que ha perdido el hilo de lo que decía, le indica sus últimas palabras: “Por lo de las cuatro gotas, digo, tormentas” (López Salamanca, 1998: 14). Véase cómo la *implicatura* pragmática nos lleva a construir la información no explícita, es decir, que Ulises es un exagerado. Este proceso es bastante complejo pues solo al llamar la atención a los lectores sobre la misma, caen en la cuenta del sentido. La caracterización de los personajes surge así de su propio discurso. Ulises es engreído como en estas palabras, “saltaré el primero pues soy el más astuto y veré cómo conjurar el peligro” (López Salamanca, 1998:15). Pero estos lectores poco competentes no captan la parodia del héroe y el diálogo no produce hilaridad alguna. El otro elemento cómico verbal surge de la mezcla de registros formal e informal, incluso sucesivamente y en voz de los mismos personajes. Así Ulises es capaz de decir “Pérfido Paris, raptor de la preciosa Helena “, y seguidamente, “(...) y la pandilla ¿vinieron por aquí? “. (López Salamanca, 1998:16) Pero en este nivel de competencia lingüística, los alumnos aún no distinguen claramente las variedades diafásicas de la lengua, por lo que este recurso de humor resulta irrelevante. En tercer

lugar, los juegos de palabras se suceden, pero tampoco divierten especialmente pues pasan desapercibidos. Se juega con el epíteto *Ulises el de la mano dura / el de la cara dura*, o se habla de la *tensión baja* de Zeus, pero queda sin comprender la dilogía de sentido médico- eléctrico.

Otros conocimientos del mundo se requieren para ubicar ciertos personajes. Por ejemplo, Héctor se prepara para las Olimpiadas, emblema del mundo griego que no todos reconocen. En general, no manifiestan especial empatía por estos personajes salvo los héroes Ulises y Aquiles, que les resultan algo familiares.

La obra termina con una canción mero divertimento. A algunos alumnos repetidores les parece muy infantil. En general, la obra no recibe buena crítica por parte de los lectores ya que no les parece suficientemente divertida - hemos visto que no interpretan bien la comicidad- y porque el tema les es ajeno y no se identifican especialmente con los personajes.

#### d) Indicadores de idoneidad positiva

Los diálogos son muy ágiles, fundamentalmente oraciones simples o enunciados no oracionales que permiten un ritmo adecuado a la lectura.

Otros elementos cómicos son bien acogidos. Se trata de caracteres cómicos por su torpeza o necesidad, es decir, el *simple* en nuestra tradición teatral, pero que también se aproxima a personajes cómicos de cómic, o cine de animación. En la obra se ríen cuando Aristóteles exclama “Me he quedado ciego” y Anacleto aclara, “Quítate el casco de delante de los ojos” (López Salamanca, 1998: 22); después de huir Aristóteles despavorido al ver a los griegos en Troya, afirma haberse defendido “como un león y un tigre juntos” (López Salamanca, 1998: 37). Como vemos, es más sencillo este humor que el derivado estrictamente de aspectos léxico-semánticos. Hay un factor que debemos mencionar, en la observación del proceso lector. A veces, el efecto humorístico tiene relación directa con la manera de leer el diálogo, es decir, de las propias interpretaciones de los alumnos, pero para que ello sea posible es preciso que el personaje conecte con el lector, y lo defienda procurando provocar la risa en los compañeros, como en este caso.

La estructura es sencilla en un solo acto con trama circular (los griegos empiezan y terminan en el mar) no ofrece dificultades interpretativas. Sin embargo, al final no les queda suficientemente clara la trama, cómo se produce la conquista de la ciudad, qué pretende cada bando en relación con las Olimpiadas, cómo se reconquista etc. La frenética acción canalizada en el diálogo rápido les impide asimilar lo que está

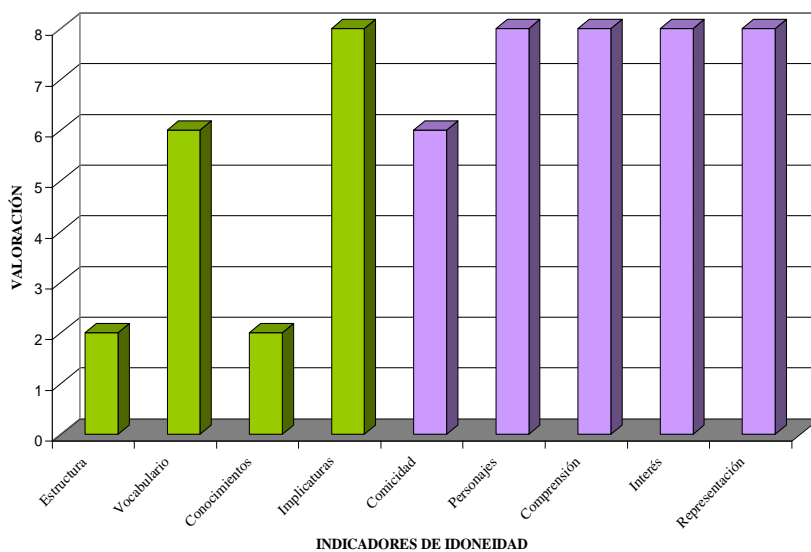


ocurriendo. A pesar de la unicidad espacial la puesta en escena no es especialmente simple, pues debe ambientarse una ciudad con muralla, piedras etc. Además, se precisa también vestuario y el atrezzo de héroes y dioses, ciertos efectos de luz etc.

La obra es recomendable para alumnos de 2º de ESO, pero con buena competencia lectora. Es adecuada para la representación por alumnos de 3º de ESO, si suprimimos la canción final.

### II.3.5. Romance de Micomicón y Adhelala

<b>Romance de Micomicón y Adhelala</b> Eduardo Blanco Amor ( 2001)ASSITEJ		Grupo de alumnos: <b>3ºESO</b> IES ATENEA (Villalbilla) 2006-07
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	Acto único; 50pp.
	Personajes	5
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Unicidad espacial: palacio de Micomicón
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  ALTA	Nivel culto	Cedros, dique, arbitrios, retórica, confiscaciones, egregio, hábitat, acatamiento, jerarquía, maniquea, regicidio, neurasténica, glándula pineal, pífanos, chirimías
	Nivel estándar	Sí. Informal: me importa un pimiento, no me da la gana, coño., cutre
	Argot juvenil	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	-
	Social-artístico	-
	Intertextual	-
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> MUY ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: abuso de poder, tiranía Secundaria: denuncia los malos tratos, redención por el amor.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE	Situacional	Sí. Micomicón es un gigante
	Carácter	Sí: Reina Madre; antropónimos: su majestad Abdulalia Prisciliam Zetuliam Miraliah
	Escatológica	
	Dilogía/ verbal	Sí : Ministro de Habladurías Extranjeras
	Ironía	-
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> MUY ALTO	Micomicón y Adhelala	Jóvenes enamorados. Ella princesa esclavizada, valiente e inteligente.
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MUY ALTO	MUY ALTO	MUY ALTO



#### a) Perfil de alumnos

Grupo de alumnos de la materia optativa de 3º de ESO, Teatro. Formado por quince estudiantes interesados en el teatro pero con dificultades académicas, pues muchos de ellos pertenecen a programas de diversificación curricular.

La idoneidad de esta pieza nos llevó al montaje con adolescentes. Fue llevada a escena por el grupo de teatro del IES Atenea <sup>66</sup>, durante el curso 2006. Con una escasa dotación de medios técnicos, propia del ámbito escolar, representamos la obra original sin manipulación alguna del texto. Sí incorporamos ciertos cambios siempre favoreciendo la farsa y en función del grupo de adolescentes actores. Así, el papel de la esclava Adhelala fue representado por un joven cuya constitución y caracterización enriquecían al personaje. Y el personaje de Reina madre, lo interpretó otro joven cuyas dotes para la parodia y la farsa quedaron garantizadas, como se podrá observar en la documentación gráfica que adjuntamos en el Anexo VI.4. Aportaba este actor elementos masculinos a esa Reina, déspota con todos salvo con su hijo, que enriquecían al personaje en una interpretación esperpéntica. El personaje de Micomicón, que debía ser un gigante, se representó con unos zancos que doblaban la altura del joven actor y que tras el desenlace final, cuando por amor recupera su tamaño, se desmontaban. Además, introdujimos un prólogo y un fin de fiesta. En el primero, los actores secundarios simulan ser técnicos que colocan el escenario y son sorprendidos, lo que nos permitió

<sup>66</sup> Incluimos documentación gráfica del montaje en el ANEXO VI. 4.

solucionar el problema de carecer de telón. El fin de fiesta, que representa el cortejo, nos permitió emplear un baile coreografiado con música hortera de los años cincuenta, que permitiera un mayor lucimiento de las cualidades de los jóvenes actores y una mayor comicidad a la obra. Fue una experiencia estupenda para actores y público.

El reducido número de personajes, sólo cinco, lo resolvimos representando varias funciones para que todos los alumnos del Taller de Teatro que habían preparado los distintos papeles pudieran mostrar su trabajo.

b) La obra y el autor:

Eduardo Blanco Amor (1897-1979) escritor gallego, emigrante en Argentina, mantuvo permanente contacto con el ambiente cultural de la España anterior a la Guerra Civil al regresar como corresponsal de *La Nación*. Cultivó todos los géneros pero, especialmente, la narrativa con obras importantes en lengua gallega como *A esmorga* y *Os biosbardos, Xente au lonxe*. En los últimos años, también se dedicó al teatro con *Farsas para Títeres*, de la que forma parte esta obra, (1973) y *Teatro pra a xente* (1975). La farsa ha recibido el premio La Celestina 2000.

La edición de ASSITEJ de 2001, cuenta con fotografías intercaladas (ocho) del montaje de la compañía Sarabela Teatro, estrenado el 10 de diciembre de 1999, vigésimo aniversario de la muerte de Blanco Amor, en la Casa de Cultura de Culleredo (A Coruña), dirigida por Ánxeles Cuña Bóveda. En la página 9 se describen los personajes brevemente, la época y el lugar de la acción.

*Romance de Micomicón y Adhelala*, presenta una relación de intertextualidad con el reino creado por Cervantes en el capítulo XXIX de la primera parte de su obra cumbre. Allí, aparece la princesa Micomicona, que es en realidad, la bella Dorotea.

c) Indicadores negativos de idoneidad

El humor se basa en ocasiones en juegos lingüísticos cuyo valor expresivo se desvanece por la falta de competencia de los alumnos. Así el término “*respectivamente*”, que emplea Adhelala como signo de buena educación (Blanco, 2001: 13), la calificación de la Reina de su “*egregio hijo*” (Blanco, 2001: 26), o la que Micomicón profiere a la Reina de Ourivistán, “*bruja maniquea*” (Blanco, 2001: 39). Tampoco entienden expresiones eufemísticas o retóricas como cuando la Reina de Ourivistán dice que le duele, de estar sentada, “*los fundamentos del ser*”, y la referencia a las *negativas dinásticas* (Blanco, 2001: 26). Se pierde alguna información secundaria como la alusión al Cáucaso (Blanco, 2001: 22) y la ironía en la expresión *Ministro de Habladurías Extranjeras*, al no desconocer exactamente el término al que

alude, el Ministro de Asuntos Exteriores, o las alusiones a los instrumentos antiguos *pífanos y chirimías* (Blanco, 2001: 58)

d) Elementos de idoneidad positiva

Los diálogos son ágiles con réplicas breves, lo que facilita la memorización y la lectura. La clave de farsa permite la caricaturización de la interpretación, algo que divierte a los adolescentes tanto en el montaje, como en la recepción del mismo. En especial provoca la risa el histriónico personaje de la Reina llena de exageraciones, achaques, ataques. Por ejemplo, “Me duele la dentadura postiza, los pelos de la barba, los juanetes y los codos” (Blanco, 2001:16) y sus quejas del tipo “¡Que desgracia tan grande ser una incomprendida! ¡Oh, y qué triste oficio éste de ser una reina viuda y regente! (Blanco, 2001: 16). En este caso el alumno reconoce la mezcla de registros formal e informal, que aporta comicidad al personaje. Por ejemplo, cuando trata a todos sin el respeto debido en apartes, con expresiones tales como *pelmazo, vieja loca*. También son cómicos para los lectores y espectadores ciertos nombres de personajes, como la princesa Abahadelaha.

La atención durante la lectura y representación se garantiza por el claro planteamiento del conflicto. No se presenta el pasado de Adhelala, sino que los lectores van descubriendo en el diálogo a través de sus modales y reivindicaciones, que no es solo una esclava, sino que su origen es noble y que es víctima de las circunstancias. Las acciones se suceden en un solo acto, con cambios de personajes sucesivamente, de forma que la trama lineal es comprendida por los lectores sin dificultad. A ello también contribuyen las breves acotaciones, fundamentalmente relativas a movimientos de actores.

Los lectores adolescentes también sienten especial empatía con el personaje de Adhelala por ser mujer inteligente, de la que Micomicón se enamora y por la que supera su incapacidad para amar. Una de las escenas seguidas con mayor interés es la declaración de amor entre ambos, en la que Adhelala le argumenta que no se puede obligar a amar a nadie y él le explica, por qué cree que está enamorado de ella.

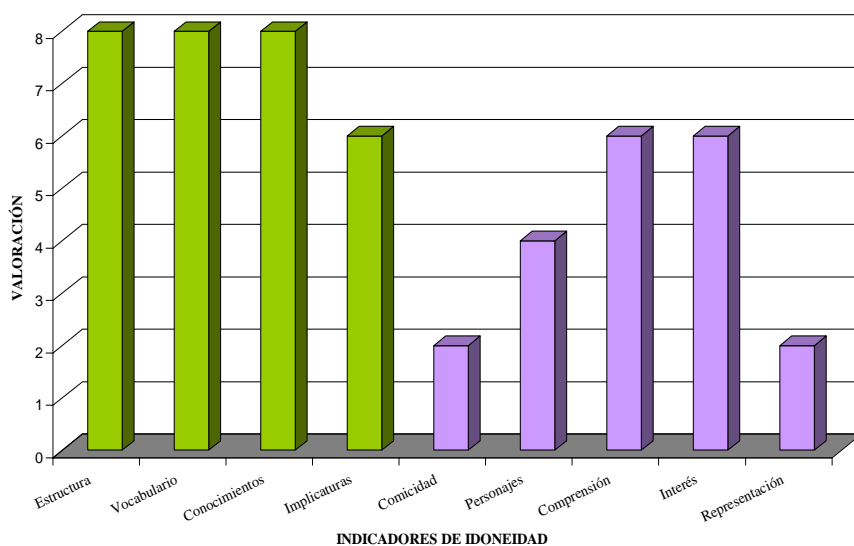
El lenguaje, que remite a un mundo legendario tradicional, sin embargo, está salpicado de términos informales en boca de los protagonistas, *coño, la madre que te parió* (Blanco, 2001: 41) provocando un mayor efecto cómico en los lectores.

Sin duda, el final feliz, la resolución del conflicto de amor al ser capaz de llorar el gigante y recuperar su tamaño, complace a los adolescentes, que suelen juzgar las obras en función de que se resuelvan según sus expectativas y gustos. Por ello el interés

por la obra en su lectura y en la representación fue muy alto. La defensa de la ternura y el amor como motor de transformación es un significado complejo que, no obstante, los lectores sí son capaces de construir, si bien no su generalización tal como lo hemos expuesto. Es decir, ellos entienden la anécdota sin dotarla de una dimensión más abstracta. Más evidente les resulta la defensa de la libertad para escoger pareja, contra toda autoridad o presión ejercida desde los padres. La obra es idónea para la representación en 3º de ESO dada su simplicidad y brevedad, apenas cincuenta páginas, la unicidad espacial y la ambientación legendaria tradicional. También, para la lectura en 1º y 2º de ESO.

### II.3.6. En nombre de la infanta Carlota

<b>En nombre de la infanta Carlota</b> J. A Muñoz y D Yzola (2005) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2007-08
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL MUY ALTA</b>	Segmentación	Prólogo y 5 actos ;110pp.
	Personajes	26
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Sí. Palacio, campo de batalla, poblado gitano, barco
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO (Pronunciación y comprensión) MUY ALTA</b>	Nivel culto	Mamelucos, mariscal, amordazados, vulnerables, acechanzas, mulero, quinquí, goleta, séquito, corbeta, gabacho, jurisprudencia, superchería, demondongar....
	Nivel estándar	–
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS MUY ALTO</b>	Histórico-político	Imperio napoleónico, Guerra de Independencia, reinado de CarlosIV; aristocracia, bandolerismo
	Social-artístico	–
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS ALTO</b>	Intencionalidad Implícita	Sentido del deber, fidelidad, lealtad, responsabilidad política.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD BAJO SIMPLE</b>	Situacional	–
	Carácter	El Séneca , Mc Ivory
	Escatológica	–
	Dilogía	–
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES MEDIO</b>	Infanta y gitanilla	Amistad adolescente
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	BAJA



#### a) Perfil de alumnos

Grupo de alumnos heterogéneo con predominio de nivel alto en Lengua castellana y Literatura, motivación académica y competencia lectora alta. No hay repetidores.

#### b) El autor y la obra

Javier A Muñoz ha escrito diversas comedias musicales entre las que destacan *Antígona tiene un plan*, *La leyenda del Unicornio*, por la que recibió el premio al mejor soporte literario por el guión adaptado en el Festival de Cine de Cartagena 2002. En *nombre de la Infanta Carlota* fue considerada por la revista Teatros 2003 como una de las mejores producciones del año en España. La portada de la edición de Everest presenta una fotografía del espectáculo, con la joven protagonista en primer plano.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

La gran dificultad para los lectores de la obra es el léxico, términos históricos, argot gitano etc., entre otros, *mariscal mameluco*, *alabarderos*, *cicuta*, *pululan*, *macaco*, *corbeta*, *requieternam*, *desmongar*, *guita*, *jurisprudencia*, *pocholinas*, *pufu*, *fula*, *chalupa*, *faca*... Más allá de las palabras, se desconoce en esta edad (doce años) el periodo histórico al que se está aludiendo. No son curriculares ni los acontecimientos

históricos, ni los personajes aludidos, ni otras nociones sociales, culturales de la época. Esto dificulta la comprensión y el interés.

El ritmo de la acción es rápido, los acontecimientos se suceden y los personajes implicados, hasta veintiséis, aparecen de forma abrupta en escena sin presentación alguna. De hecho, las tres primeras escenas del prólogo ocupan un par de páginas cada una. Esto crea confusión en los lectores noveles de teatro ya que les cuesta saber quiénes hablan, qué relación hay entre los personajes, para poder seguir la trama y mantener la atención. Por ejemplo al principio, con elipsis entre las escenas. En la escena primera, los franceses; en la segunda, Lucas y cuadrilla, los gaditanos; y en la tercera, las gitanas Cairel y Gitanilla. Ello es especialmente complejo porque no se introducen tampoco los cambios escénicos a través de acotaciones. En la escena 1 del Acto I nos encontramos en el palacio de la Infanta, pero no se nos describe ni ambienta sino que irrumpe el diálogo y las escenas musicales de la comedia se van sucediendo: el baile de espadachines (Muñoz, 2005:19), la danza de Canelilla (Muñoz, 2005:20) aria de los espectros (Muñoz, 2005:111) De hecho, sabemos que se está celebrando el cumpleaños de la Infanta porque se indica con una canción. Hay otros números musicales como la canción de Canelilla y Denis, cuya eficacia dramática en la puesta en escena no se compensa con una acotación que la haga explícita. Esa información se pierde y los lectores quedan confusos.

La complejidad de la obra también deriva de las varias acciones entrelazadas: la guerra, las relaciones de Denis y la Gitanilla, esta y la infanta, la aparición de piratas como Mc Ivory, el apoyo de los gitanos a la Infanta renegada... Además, hay narraciones secundarias como el “Ensueño de la princesa Nactal”. Todo ello hace muy difícil a los lectores la construcción del significado de la obra, a pesar de mantener una estructura lineal.

Como ocurre en género narrativo, los antropónimos en otras lenguas son más difíciles de retener y parte de la trama se pierde. La gran cantidad de personajes, en general, poco desarrollados les confunde, y el que algunos nombres sean franceses como Chandon, o ingleses como Mc Ivory, incrementa los problemas.

No es una obra cómica pero tiene personajes como El Séneca o Caraperro que sí lo son. Emplean distintos elementos cómicos que no se comprenden en la lectura dramatizada. Así, por ejemplo, cuando se le pide a Caraperro que informe a Carlota de las últimas noticias de Cádiz, aludiendo a la traición por la que declaran a la Infanta renegada y la han condenado a muerte, él responde “El pescado sigue subiendo, vientos

moderados de componente Este en el estrecho, está pegando muy fuerte una nueva fragancia de Kapurtala, la canción del verano es Shalalalá”. (Muñoz, 2005: 67) Esta sutil ironía no se construye convenientemente, pues los alumnos no saben reconocer qué fragmento contiene elementos cómicos.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La lectura se inicia con la acotación de la escena primera del prólogo que en unas líneas sitúa la acción en un terraplén, donde cañones del ejército de Napoleón apuntan a Cádiz. Ni se presentan los personajes, ni se remite a cuestiones técnicas escenográficas. Este inicio abrupto no parece ofrecer dificultades a los lectores, antes bien logra captar el interés. Sin embargo, en las siguientes acotaciones se requiere mayor imaginación escénica para recrear los juegos de luz a través de la lectura. Véase en “Cañón de luz a Lucas Olvido que está colgado de una cuerda justo encima del terraplén “(Blanco, 2001:10). La acción bélica tiene un ritmo creciente, y en ocasiones hay acciones simultáneas. Las referencias al escenario ya serán constantes en las acotaciones, y es preciso releerlas en ocasiones para que los alumnos puedan ir recreando los movimientos, entradas y salidas que se suceden vertiginosamente. Por ejemplo “Se van por la izquierda. Simultáneamente se ilumina de un modo discreto la parte derecha, por donde aparecen Lucas Olvido y su cuadrilla...” (Blanco, 2001: 11)

La obra permite la participación del grupo completo por el carácter coral. Sus intervenciones y réplicas son breves por lo que la lectura es muy dinámica. Especialmente, al final de la obra en el acto V todos los personajes intervienen a ritmo vertiginoso.

Pese a las dificultades que señalamos arriba el interés por los acontecimientos dramatizados va creciendo desde la escena sexta, momento en que las protagonistas Canelilla y la Infanta son secuestradas en una trampa, para que Lucas Olvido acuda a rescatar a su hija. De hecho, estas jóvenes adolescentes son las que despiertan el mayor interés, las que todas las alumnas quieren leer. La empatía por ser protagonistas, puede deberse a la coincidencia de edad. Ello compensa la escasa comicidad de la obra, o el tema histórico que no es de su interés. Es decir, el suspense, y el conflicto que surge entre el bien y el mal, los franceses y los españoles, los poderosos y los pequeños héroes no se comprende bien, lo que de verdad sostiene el interés es la peripecia de las dos jóvenes que si inicialmente son enemigas, terminan siendo amigas, así como la propia evolución del personaje de la Infanta que pasa de ser una niña frívola y consentida a una mujer que lidera una revolución, tras ser traicionada por sus amigos. También parecen



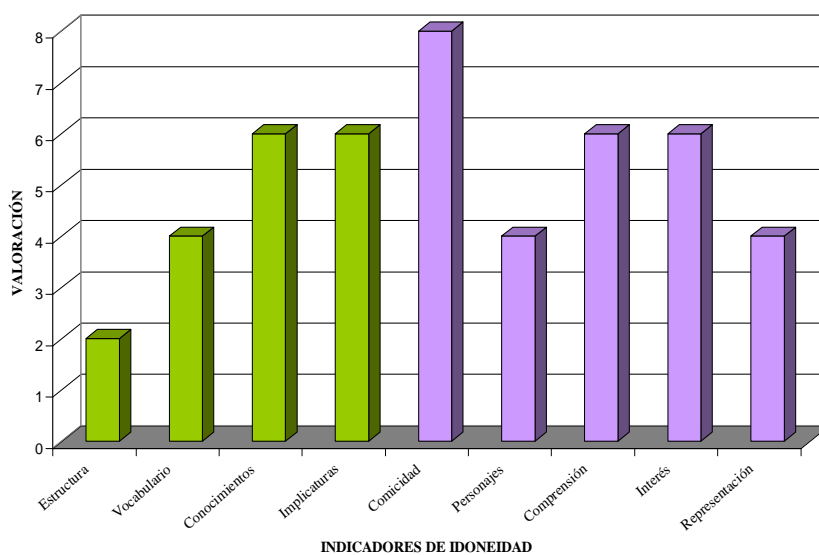
interesados en la relación con su padre Lucas Olvido, el héroe popular. En los resúmenes que elaboran, estos son los asuntos fundamentales que sí saben relatar.

La multiplicidad espacial hace difícil el montaje de la obra en el ámbito escolar por adolescentes. Hay cambios de escenario en los diferentes cuadros (campo de batalla, palacio, barco, campamento gitano), se precisa vestuario o caracterización para gran número de personajes, escenas musicales con efectos especiales como “El Aria de los espectros”, bailes coreografiados etc. Además, su extensión-110páginas- supone un montaje al que habría que dedicar mucho tiempo de preparación.

En cambio, la obra resulta adecuada para la lectura en cursos superiores, 2º y 3º de ESO

### II.3.7 *Érase una vez la revolución*

<b><i>Érase una vez la revolución</i></b> José Manuel Ballesteros Pastor (1998) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2007-08
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	Acto único; 53 pp.
	Personajes	16
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal con elipsis.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Heraldo, voz abaritonada, manijero, altisonante, soez
	Nivel estándar	Sí; informal: chorva, viejo, chata
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  ALTO	Histórico-político	Revolución francesa y sus personajes: Luis XVI, Napoleón; clases sociales: burguesía, aristocracia
	Social-artístico	–
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: lucha histórica de clases Secundaria: ineptitud de gobernantes, sátira a las dictaduras
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	Sí: actualizaciones
	Carácter	Rey ( caprichoso); Rosita ( pija) Napoleón ( chulo)
	Escatológica	Sí ( leve : parece un poco estreñido)
	Dilogía	Sí: Su graciosa majestad. Oye que yo soy muy serio.
	Ironía / Parodia	Sí: ¡Liberté, fraternité, chocolaté!
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> MEDIO	Napoleón y Rosita	Por comicidad. Él un <i>chulo</i> , ella una <i>pija</i> . caprichosa
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	MEDIO



#### a) Perfil de alumnos

Grupo flexible reducido de nivel bajo en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Escasa motivación por la lectura y desinterés académico, en general.

#### b) La obra y el autor

José Manuel Ballesteros<sup>67</sup> es escritor de narrativa infantil y juvenil, con obras como la serie *Las aventuras de Pepe*<sup>68</sup> y ha escrito otras obras de teatro juvenil: *La foto de Navidad*, *Joe Bombitas* (inédita), *Historias del love feroz* (inédita). En sus obras declara tener en cuenta el destinatario adolescente al plantear el tema: “Solo me ha condicionado el que fuese un tema educativo y actual, pero como plataforma para estimularle (al adolescente) la capacidad de reflexión, de toma de conciencia de sí mismo y de la realidad que vive y a la que tiene que dar respuestas. Pero sin mediatizar o manipular el tema con ninguna ideología subyacente, sino la propia dinámica creada por los conflictos del planteamiento. La finalidad es sobre todo recreativa, pero como un primer paso para captar luego la atención hacia otros objetivos”. Insiste en no manipular ideológicamente al lector. “No querer dirigir al adolescente hacia mis ideas

<sup>67</sup> Declaraciones del autor que han sido obtenidas en cuestionario personal que adjuntamos en Anexo VI. 2

<sup>68</sup> Ediciones el Almendro de Córdoba. Una media docena de novelas con el mismo protagonista en distintos escenarios.

personales, sino despertarle para que él elabore sus propias reflexiones, las contraste con las de otros y vaya, así, creciendo en la madurez de su persona y en el análisis de la realidad”. También le ha influido en la construcción de personajes arquetípicos, con los que pudiese identificarse fácilmente.

Respecto al género que predomina en sus obras, depende del tema. “Generalmente mezcla entre cómico y dramático. Cómico en el armazón; dramático en el fondo”.

Entre los diferentes recursos de comicidad declara usar la ironía. “La ironía, pero huyendo siempre de la grosería y la chabacanería. Una ironía sacada de lo que rodea al adolescente: televisión, modas, maneras de hablar...; incluso de él mismo, y dándole un giro que sorprenda y aligere el texto y el drama. Es decir, actualizando lo más posible el texto.”

Su teatro es esencialmente dramático y prescinde de los vínculos con lo narrativo. “El narrador en el teatro debe ser la acción en sí misma, la palabra y el movimiento de los personajes ante el espectador. Es lo característico de este género; por eso es teatro. La palabra (y el silencio) es el alma del teatro”.

Respecto a la puesta en escena explica “La escena está concebida de la manera más sencilla, seleccionando los elementos más expresivos; con las menos complicaciones posibles, para hacer de la obra algo asequible a todas las posibilidades de montarla: número de actores, local, nivel de experiencia en teatro; incluso la posibilidad económica”

En relación con el lenguaje, el autor defiende la “sencillez, expresividad, juegos de palabras... Vocabulario adaptado a la trama, dejando cierto margen de libertad para variar el texto y adaptarlo a las circunstancias del grupo que lo va a representar; para la improvisación. Texto conciso, sin parrafadas; con un intercambio ágil entre los distintos personajes, y muy acompañado por la escenificación, por la mímica: movimientos; cambios en los registros de la voz, en los tonos, en el volumen...”

Entre las corrientes en las que ubica su teatro destaca “Desde el teatro del astracán al del absurdo, pasando por el surrealista, el esperpento y el teatro “pánico” (Fernando Arrabal), pero huyendo siempre de intelectualizar el texto”

La edición de Punto de Encuentro presenta una portada atractiva, con la ilustración a color de un Napoleón con gafas de sol. No incluye más ilustraciones.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

La mayor dificultad en la construcción del significado de la obra consiste en el conocimiento del mundo que se presupone en los lectores implícitos. En realidad, parece que el dramaturgo quiere enseñar historia a través de la farsa, valor añadido al propiamente literario. Ya desde la acotación inicial encontramos referencias históricas (Luis XVI, Nobleza, Burgueses, Pueblo Llano, Aristocracia), musicales (minué). El lector no reconoce el periodo histórico, ni los acontecimientos fundamentales como la Revolución Francesa, por lo que no capta el sentido de frases que hacen alusión a sus símbolos como “¡Vayamos a la Bastilla! (Ballesteros 1998: 21), ni tampoco a los filósofos Rosseau y Voltaire (Blanco, 2001: 28) o el propio Napoleón. Del mismo modo ocurre con la anécdota de la obra, la prohibición de dejar pasar al baile real a los burgueses, que es lo que mueve la revolución, con acciones como la del Hijo, que se quita el lazo del cuello, lo arroja al suelo, y lo pisa gritando “¡Fuera privilegios! Todos somos iguales”. A los alumnos se les escapa el significado pues la acción no tiene sentido, si no es como trasunto del acontecimiento histórico (Blanco, 2001: 33). En realidad, la obra es idónea para explicar de forma entretenida qué fueron las revoluciones burguesas. Pero, la reflexión a posteriori se hace imprescindible.

La edición no presenta notas para la puesta en escena, sino que es a través de la acotación como se van desvelando los elementos escénicos. Así los lectores no tienen dificultad para imaginar la división en tres zonas, una para cada grupo social. Pero, algo más complicado les resulta recrear mentalmente el efecto de acción congelada, que ha sido preciso explicarles, o el juego de luces descrito.

Algunos recursos de humor resultan fallidos. No se infiere la parodia de los nombres Señor de Lapatacoja y Conde Laperdí, ni el sentido de la expresión mal comprendida por el rey su “*graciosa majestad*”. Igualmente falla en el lector implícito el reconocimiento de temas musicales parodiados, como la canción “*Si vas a París, papá*” o “*La calle de Alcalá*”, (Blanco, 2001; 36)

Algunos términos desconocidos dificultan la comprensión, por ejemplo *Heraldo*, *manijero*, *remedan*, *cofradía*, *tiranía*, *altisonantes*, *soez*.

La obra presenta un ejemplo de *repropuesta*, en términos de Cervera (II. 0.1.6), al introducir la canción “Un carro de trigo / pasó por aquí. / Brillaba la calle/ y yo no lo vi”. Se repite en varias ocasiones y los lectores no saben dar sentido a su aparición, ni a los versos.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Los diálogos fluidos, de apenas una oración o enunciado permiten una lectura atenta. En especial las escenas de reivindicación del pueblo en la que pueden participar muchos lectores con una frase (Blanco, 2001: 21-22). Este protagonismo coral resulta idóneo ya que aunque los personajes son tipos sin desarrollo, de ahí su nombre genérico- Hombre, Mujer, al que se le añade un número-, provoca que todos se sientan partícipes.

El personaje que genera una mayor empatía es Rosita, la joven burguesa que desea ir al baile con un vestido nuevo y suplica a su padre que le permita asistir. Su frivolidad no resulta un obstáculo, porque la hace más cómica. Así cuando exclama: “¡Oh, papí, vayamos a la Revolución! ¡Tiene que ser tan divertida!” (Blanco, 2001: 35) o cuando más adelante habla con toda confianza de “¡Napo!, que es más sexi”, a quien ha conocido en el club y del que se dice que es un gran bailarín y excelente militar. Se enamora locamente, por lo que los diálogos entre ambos son seguidos con devoción por el grupo. De nuevo este componente sentimental tiene inevitablemente éxito entre los lectores adolescentes, por más surrealista que sea el encuentro. Recordemos que la etapa se caracteriza por ese estado emocional cambiante, las ensoñaciones y los primeros devaneos amorosos.

Junto a ella el personaje de Napoleón, motorista *guaperas* será acogido con entusiasmo. El personaje desarrolla su comicidad por la vía lingüística empleando argot coloquial: *chorva*, *viejo*, *passa*, *muermo*, *guapetona*. Especialmente hilarante es la escena en que habla por teléfono con la Guerra para pedir armas y cuando adopta el estereotipo de espía. El chico que interpretaba el papel, improvisó una voz secreta tapándose la boca, espontáneamente, para darle mayor verosimilitud (Blanco, 2001: 47)

Otros personajes son también tipos cómicos muy recurrentes como la madre protectora que teme que su hijo se enfríe en la Revolución, o preocupada por lo sucio que ha vuelto (Blanco, 2001: 39), y por quedar bien ante su yerno. O Josefina, que aparece como si anunciase un producto de limpieza, lo que provoca la risa al reconocer el *hipotexto*: “Soy una mujer moderna. Uso “Ajajax “bioactivo” (Blanco, 2001: 51)

Surgen escenas cómicas verbales basadas en elementos simples como la repetición a velocidad creciente de una frase a modo de “pelea de gallos”, por ejemplo entre Heraldo / Pueblo y Burgueses en las páginas 17-19, que sí divierte a los lectores, capaces de leer cada vez con más soltura. Especialmente eficaz es el humor que alude a

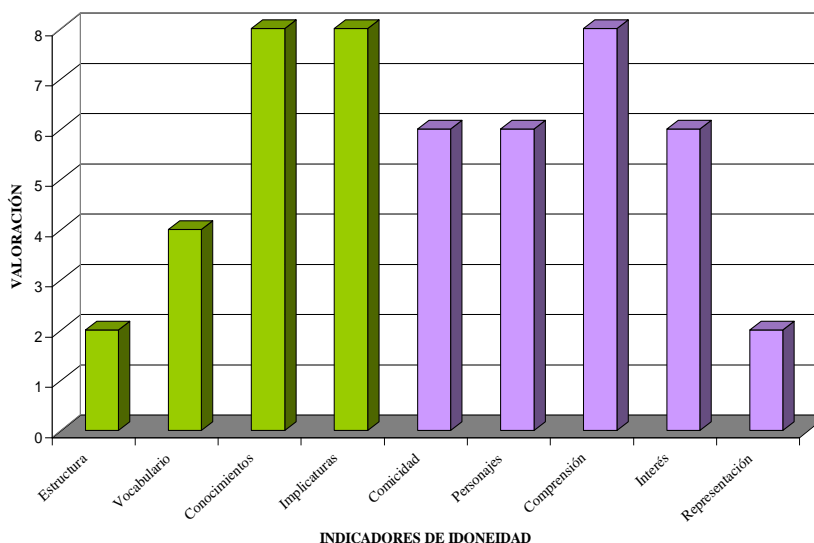
conocimientos que supuestamente deben tener los lectores. Así, cuando se alude al desconocimiento de la ortografía de la palabra volar por parte del conde (Blanco, 2001: 25) y cuando Rosita demuestra no saber que Napoleón es un general lo que provoca la consabida frase de su padre “ No sé qué es lo que os enseñan ahora en las escuelas” (Blanco, 2001: 42); o bien aspectos escatológicos como cuando se compara el baile de rey “como si estuviese un poco estreñado” (Blanco, 2001: 26), o cuando la madre le dice al hijo revolucionario que si lleva los calzoncillos limpios (Blanco, 2001: 35) . Los nombres de los nobles muy ridículos sí les divierten como Vizconde de Medio Ojo, Caballero de San Pompilio, Ayudante del Retrete de su Majestad, Duque de las Dos Piernas y Un Brazo etc. En varias ocasiones el humor reside en el disparate verbal, al unir términos aparentemente disociados como Legalité / Té/ Café (Blanco, 2001: 34) que genera situaciones surrealistas, mecanismo fácilmente reconocible y que resulta hilarante a estos jóvenes lectores. Otras veces la comicidad debe imaginarse pues se basa en elementos no verbales lo que no provocan en la lectura el mismo efecto que imaginamos será en la representación. Así cuando se reproduce un paso de Semana Santa, con sus cofradías, ritmo y esfuerzos pero soportando el Pueblo no a los Santos, sino el peso de los Nobles; o cuando los Burgueses y Pueblo se pelean por ocupar el trono; sí, en cambio, hace reír a los lectores la acotación en la que el Heraldito hace una pedorreta con la boca (Blanco, 2001: 30)

La lectura de la obra fue valorada positivamente por los alumnos, que si bien no comprendieron ciertas alusiones históricas y de humor, sí les resultó muy atractiva. La estructura lineal y su brevedad, junto con la sencillez de la puesta en escena y la pluralidad de personajes, la hacen idónea para la representación por adolescentes de 3º de ESO. Ante la dificultad de reconocimiento de los acontecimientos históricos aludidos parece más recomendable su lectura en 2º de ESO, aunque con las explicaciones pertinentes el texto se puede leer en 1º de ESO.

### II.3.8. La dama de los hechizados

<b>La dama de los hechizados</b> Germán Díez Barrio (1994) Campo de Marte- Castilla Ediciones		Grupo de alumnos: <b>4ºESO</b> <b>IES JAIME FERRÁN CLÚA</b> 2007-08	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJA	Segmentación	9 escenas con título, como capítulos, 45 pp.	
	Personajes	12 . Antropónimos griegos difíciles	
	Inicio	Marco: Sergio y Susana, adolescentes	
	Tiempo-Espacio	Sí. Elipsis. Multiplicidad: bosque, mar, nave, palacio	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIA	Nivel culto	Hayucos, cornejo, gochos solazarse. Nombres propios: Prammio, Beocia, Perseis, Euríloco, Pléyades, Everes Cariclo	
	Nivel estándar	Sí; informal: comen como limas, tintorro.	
	Argot juvenil	-	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MUY ALTO	Histórico-político	-	
	Social-artístico	-	
	Intertextual	Cultura clásica: épica y mitología: Odisea, Troya, Hades, Zeus, cíclopes, ninfas, etc.	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MUY ALTA	Intencionalidad Implícita	Principal: Se cuestiona la vida hedonista Secundarios: Fidelidad, lealtad	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE	Situacional	Cerdos soldados	
	Carácter	Sí: la maga Circe , devora hombres.	
	Escatológica	-	
	Dilogía	-	
	Ironía	-	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  ALTO	Guerreros	Grupo de iguales, camaradería.	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>	
MUY ALTO	ALTO	BAJO	

*La dama de los hechizados/Germán Díez Barrio/ Campo de Marte*  
4º ESO



a) Perfil de alumnos

Grupo de 4º de ESO muy heterogéneo y numeroso, vinculados a la optativa Cultura Clásica. Predominan los alumnos de escaso interés académico y competencia lectora de nivel medio.

b) La obra y el autor

Germán Díez Barrio es profesor de Lengua y Literatura de Secundaria. Ha publicado cerca de cuarenta obras entre libros de texto para Secundaria, (Anaya), novelas infantiles y juveniles como *Saque de esquina*, *Un verano faxcinante*, *Mi amigo Agapito*, *Una liebre en mi pupitre*, entre otras, y también literatura dramática infantil y juvenil con obras editadas en CSS, como sus recientes adaptaciones de *Pasos*, *entremeses y sainetes*, *Peribáñez y el comendador de Ocaña* o anteriormente, *Ciudad de la luz*, *El gabán del rey*.

La obra, editada en Campo de Marte, no presenta ilustraciones ni fotografías. Incluye una nota del autor dirigida a los lectores, en la que evidencia la vigencia de los mitos de la Antigüedad y la sustitución, en la actualidad, por nuevos héroes. Apela a los jóvenes adolescentes a la puesta en escena a pesar del esfuerzo que se requiere. Incluye también (Díez, 1994: 15) unas notas para la puesta en escena en la que explica cómo conseguir de forma sencilla recreación de los ambientes de la obra. Deja libertad a la dirección para ampliar el número de personajes en función de las necesidades y alude



a la caracterización del vestuario, no necesariamente clásico. Hace explícita la utilización de efectos de luces y sombras o máscaras, en determinadas escenas.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

En primer lugar, los antropónimos griegos suelen provocar errores de pronunciación por la dificultad de articulación. Euríloco, Cariclo, Antífates, Laertíada, Everes, Cariclo, Dionisio de Beocia, Elpénor.

Pero, la mayor dificultad radica en la construcción del significado pragmático de la obra. Los alumnos de este grupo presentan distinto nivel de competencia y solo algunos infieren correctamente la simbología del episodio de los soldados, que prefieren su vida de cerdos a la del ejército. Ninguno sabe expresar correctamente la visión hedonista de la existencia que plantea la obra, generalización aplicable a su propia vida y a la toma de decisiones sobre su futuro. Tampoco son capaces de profundizar en la frase que cierra, sobre la victoria que supone vencernos a nosotros mismos: la fuerza de voluntad que se requiere para seguir un destino fijado en la vida.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La obra presenta una estructura fragmentada en nueve escenas que van numeradas y con título a modo de resumen / clave como si de un cuaderno de dirección se tratara:” Uno: En el parque”; “Cuatro: Ulises se presenta ante Circe”; “Cinco: El desencanto” etc. Esta presentación ha resultado muy adecuada en la lectura dramática en clase. El título recapitula la escena y fija el recuerdo para adentrarse en una nueva escena. En una lectura desatenta como la de este grupo, muy numeroso, este tipo de elementos actúa positivamente para mantener la lectura con interés. Evita que los lectores se pierdan en el murmullo. Esta presentación es útil también para un montaje al tener la referencia clara de qué pasa en cada escena y organizar en pequeñas unidades los ensayos y los elementos no verbales, los otros lenguajes que intervienen en la puesta en escena.

El conflicto dramático simple es comprendido por todos los alumnos: Ulises debe continuar su viaje, liberar a sus compañeros y dejar a la seductora Circe, venciendo todos los obstáculos que ella le va trazando. La obra termina con una frase enigmática de Circe “Acabas de lograr tu mejor victoria: vencerte a ti mismo”. La mitad de los lectores no comprende el sentido amplio de la frase pero sí en la trama, es decir, que al fin Ulises consigue reanudar su viaje.

El recurso dramático de crear un marco actual para la puesta en escena saltando de la escena inicial con los jóvenes Sergio y Susana leyendo en el parque *La Odisea*, a la ficción en la escena dos, ya convertidos en Ulises y Circe, respectivamente, es idóneo para que los adolescentes entren poco a poco en una trama tan lejana a ellos, en un mundo legendario. Se está presentando dramáticamente a los protagonistas, poniéndoles en antecedentes pues, en efecto, no conocen el texto de Homero. Las acotaciones resumen y explican parte de la obra clásica. No son estrictamente acotaciones dramáticas. Ello permite a los lectores conocer detalles del original, y didácticamente es muy rentable, pero ralentiza la lectura que pierde ritmo. Nos referimos a acotaciones explicativas a términos, como “Un potaje, confeccionado por la hechicera, a base de queso, harina y miel fresca con vino de Prammio” (Díez,1994: 22.)”; o más adelante a personajes, “maga legendaria hija del Sol y de la ninfa Perseis”

El número de personajes, doce, es adecuado tanto para la lectura en grupo, pues participa la mitad de la clase, como para la puesta en escena escolar, que debe ser coral. En este sentido el diálogo entre Circe y Ulises adquiere exceso de protagonismo, dejando escenas completas sin la participación del resto. De hecho, los personajes que más empatía generan en el grupo son los Guerreros, convertidos en cerdos. No es la única obra en la que vemos que los personajes vinculados a grupos siempre les resultan atractivos. Probablemente, el juego dramático reproduce sus propias experiencias vitales, claramente marcadas por el grupo de iguales al que pertenecen.

El personaje de Circe, el más desarrollado, pues da título a la obra, está caracterizado cómicamente para captar el interés de los adolescentes. En este sentido se incluyen apartes dirigidos al público en el que podemos conocer sus intenciones seductoras hacia Ulises, lo que les divierte. Completamente desmitificada, como ocurre en los dramas para niños, en esta ocasión nos encontramos con una maga algo libidinosa capaz de expresarse en estos términos: “¡Qué fuerza, qué virilidad, qué perfección de cuerpo!”. De cara a la puesta en escena de la obra, resulta indudablemente atractivo el personaje, que además, interpela al público “Yo creo que le he gustado, ¿no os parece?” (Díez,1994: 32). Pero se trata de un papel muy largo con exceso de protagonismo, que podría solucionarse como hemos hecho en algunos de nuestros montajes y lecturas compartiendo varios jóvenes el mismo papel.

El episodio elegido de la Odisea es de interés tanto por la relación amorosa entre Ulises y la maga, como por la fantasía en forma de hechizos, y antídotos naturales, como la planta *moly*. Aunque el reconocimiento intertextual no se produce de forma

natural, parece adecuado familiarizar a los adolescentes con el mundo clásico y sus mitos a través de los episodios más interesantes para ellos.

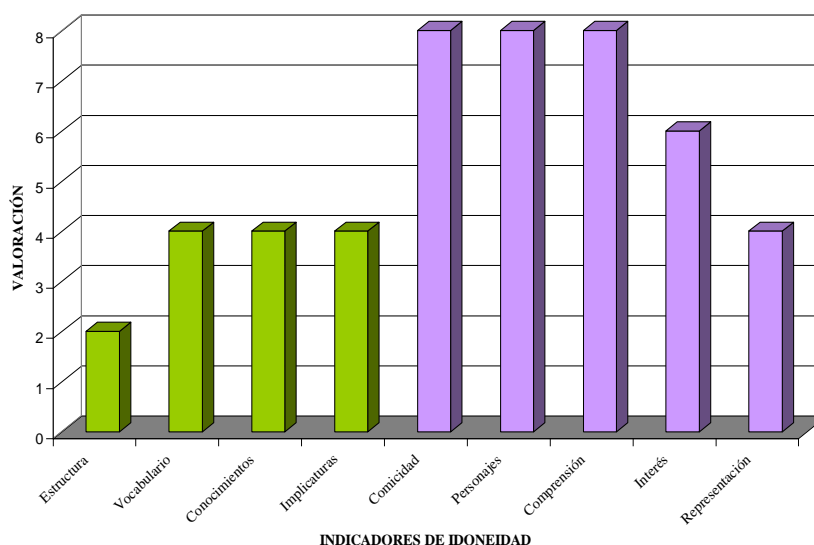
Desde el punto de vista del vocabulario, la obra no presenta dificultades insalvables a estos lectores, si bien desconocen y preguntan algunos términos que no han oído como *gochos*, *hayuco*, *cornejo*, *solazarse*, entre otros. Predomina un léxico estándar de registro informal oral, siempre imitando el tono épico con diversos epítetos como *valeroso Ulises*, *alumno de Zeus*, *Célebre Ulises*, *gloria insigne de los aqueos*, o expresiones “¡Por todos los dioses!” (Díez, 1994: 18) etc. La mezcla de registros es, por cierto, un elemento cómico que no reconocen todos los lectores, pues la identificación de las variedades diafásicas suelen resultarles complejas incluso en su propia práctica de producción. Por ejemplo, tras giros como “deposita tus esperanzas en la hija del Sol”, la maga señala que ha lavado a los compañeros de Ulises “que venían con una pintas que parecían cerdos.” (Díez, 1994: 34)

Las referencias cultas clásicas no siempre son desconocidas. Por ejemplo atribuyen sentido correctamente al dios Baco que aparece en el banquete inicial (Díez, 1994: 24) o a Zeus (Díez, 1994: 26), Hermes (Díez, 1994: 27), Cronos y Ares, las Pléyades, Troya (Díez, 1994: 28) que forman parte del contenido curricular de la optativa que cursan, Cultura Clásica. A lo largo de la obra los alumnos reconocen otros personajes estudiados como Elena de Troya, Menelao, Agamenón, pues Ulises va relatando a Circe su viaje a Troya, su episodio en la isla de los Lotógrafos, o con Polifemo, Tiresias y el Hades, los oráculos, Penélope y Telémaco, las sirenas. Si bien es cierto, que en estos momentos la obra adquiere más bien tintes de narración oral y pierde su valor dramático, no por ello interesa menos a los lectores fascinados por el mito.

La puesta en escena, puede simplificarse según el tipo de montaje escolar del que se trate, aunque presenta una multiplicidad espacial, bosque, mar, nave, palacio que debe salvarse. Hay acotaciones como en la página 35 que facilitan la transformación de espacios durante la representación, con transiciones musicales de ambientación griega, y atrezzo fácilmente transportable por los mismos actores. Además, su breve extensión, apenas 43 páginas, ya estructuradas y con doce personajes, parece muy adecuada para representar con alumnos de 3º y 4º de ESO. La obra resulta pues, idónea para su lectura en estos cursos.

### II.3.9. Las sirenas se aburren

<b>Las sirenas se aburren</b> Miguel Pacheco. (2005) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2007-08	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJA	Segmentación	2 partes, sin escenas; 81 pp.	
	Personajes	20	
	Inicio	Abrupto	
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Transcurren horas. Multiplicidad espacial: mar, playa, isla, barco	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Bogar, ciar, maroma, mequetrefe, zarandajas, aspavientos, confabulación, verosimilitud	
	Nivel estándar	Sí. Informal: hincar el diente, zampar, llenar el buche	
	Argot juvenil	-	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MEDIO	Histórico-político		
	Social-artístico	- Orson Wells, Campanas a medianoche - Profesionales del cine	
	Intertextual	- Sirenas. (ambos referentes clásico y moderno)	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Implícita	Principal: Dificultad de realizar los sueños. El deseo del triunfo.	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	Sí: sirenas carnívoras en película de piratas	
	Carácter	Nenunia ( glotona), Rinaldo ( presuntuoso) Director (ncomprendido); Antropónimos cómicos Casarramona	
	Escatológica	-	
	Dilogía	Sí: es joven, sólo tiene quinientos años	
	Ironía / verbal	A las sirenas- actrices: no tenéis ni idea de cómo es el canto de las sirenas.	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MUY ALTO	Sirenas Marineros	Grupo de iguales. Alguna se enamora.	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>	
MUY ALTO	ALTO	MEDIO	



#### a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de alumnos de 1º de ESO de nivel alto en Lengua Castellana y Literatura. Son alumnos motivados académicamente, con buen nivel lector.

#### b) La obra y el autor

Miguel Pacheco<sup>69</sup> ha publicado numerosas obras de teatro infantil y juvenil además de esta obra y *Jonás, Jonás*, que también hemos sometido al análisis lector, otras como *Historia de una cereza*<sup>70</sup>, *El Mago Desastre* y *La increíble gesta de Don Jorge Siemprellegotarde, Marqués de Nuncallegoatiempo, Los clásicos nos divierten*<sup>71</sup>, *Las desventuras de Don Agilulfo* (inédita)

Respecto a *Las sirenas se aburren*, su autor ha indicado que por su estructura dramática (muchos personajes), es de difícil utilización por compañías profesionales. Aunque su publicación es relativamente reciente, ha sido montada ya por numerosos colectivos escolares, teniendo noticia a través de Internet, del montaje en el Colegio

<sup>69</sup> Información facilitada por el autor en cuestionario personal, que adjuntamos en el ANEXO VI.2.

<sup>70</sup> *Historia de una cereza*, que no ha sido incluida en nuestro catálogo al acotar las colecciones de estudio, ha sido editada en EDB; Barcelona, 1.982. Isabel Tejerina la considera como una de las obras fundamentales del Teatro Infantil y Juvenil actual en sus sucesivas selecciones. (*Clarín* 1 2009, p.28). Además, ha sido llevada escena por, al menos, nueve compañías, según declara el autor.

<sup>71</sup> *Los clásicos nos divierten*; incluido en el libro de lectura de 8º de EGB, 'DELTA-8'; Ed. Everest; León, 1.990

Alicante de la comuna de La Florida de Santiago de Chile (2006), dirigida por Alfredo Gibert.

Pacheco explica que la temática de estas obras tiende a la experimentación de aquellos aspectos vitales propios de la etapa juvenil. “En *Las sirenas se aburren*, esta elección se centra expresamente en el análisis del deseo de triunfo, sobre el que gira toda la aventura generada por la avidez de un director de cine que, para realizar una obra única, es capaz de provocar el embrollo que da pie a la trama principal. La perspectiva de triunfo y la necesidad de su rápida obtención, proponía una oportuna reflexión en cualquier colectivo juvenil, como años más tarde vendría a corroborar el gran revuelo provocado entre este colectivo por *Operación Triunfo*”.

Miguel Pacheco recibió el Premio Juan Cervera a la investigación en Teatro Infantil y Juvenil, otorgado en 2002 por ASSITEJ-España, por su trabajo *El asombro de Mnemosine*, ensayo que compara los géneros dramático y narrativo en torno a una misma historia escrita por el autor. La novela *Misotokos, la isla de las sirenas*, es inédita. Un último apunte de Miguel Pacheco nos interesa: el juego de comparación entre obra de teatro y la novela sobre el mismo tema, que se propone en *Las sirenas se aburren*. Mientras que en la obra de teatro, el Asistente no tiene demasiada relevancia ni diálogo, en la novela pasa a ser el protagonista de la historia que, además, tiñe toda la narración con su punto de vista, ya que nos la cuenta en primera persona.

La edición de Everest presenta, como es habitual en la colección Punto de Encuentro, una portada atractiva- una ilustración en la que figuran cuatro sirenas- y en la contraportada, un resumen del argumento. No cuenta con ilustraciones ni fotografías de montaje en su interior.

En el excelente trabajo de Berta Muñoz Cáliz, esta obra figura como ejemplo de una tendencia del teatro actual para la infancia y la juventud y que denomina “La ficción escénica como referente”, es decir, el metateatro. (Muñoz, 2007)

### c) Indicadores negativos de idoneidad

Ciertos términos marineros son desconocidos aunque los lectores no pierden el sentido general de la frase. *Bogar, ciad, cataclismo, zarandajas, maroma, arte de birlibirloque, travelling, claqueta, pandemonium, argivo, mequetrefe, confabulación, verosimilitud*, pero predomina un nivel estándar sin caer en registros juveniles de argot.

Algunas referencias culturales son desconocidas por los adolescentes, como la comparación con Orson Wells en *Campanadas a medianoche* cuando el director

descubre un error de continuidad de planos. (Pacheco, 2005: 32) o a *Escuela de sirenas* (Pacheco, 2005: 58). Parece dirigirse aquí al destinatario adulto, dentro del sentido de doble destinatario de la LIJ, que hemos revisado en el preámbulo. Los alumnos desconocen a las sirenas como seres de la mitología clásica, su poder de seducción a través del canto, y el episodio de Ulises en la Odisea.

Les llega con menor claridad el mensaje final de la obra, enunciado por el Asistente, (Pacheco, 2005: 91), y que no se infiere ni resulta una conclusión lógica del argumento: los dos mundos que se devoran entre sí.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Nuevamente esta obra de la colección Punto de Encuentro va dirigida a un lector implícito adolescente con el que conecta desde el título. La empatía de las niñas lectoras hacia el personaje de las sirenas constata una tradición fraguada desde la infancia a través de versiones del cuento de Hans Christian Andersen o de la película de Disney,<sup>72</sup> cuya protagonista era capaz de entender y hablar la lengua de los hombres, pero estaba condenada al silencio por su pacto con la bruja del mar. Fijado el referente hipotextual se logra una mejor predisposición lectora, un mayor interés. Así también los personajes que son Marineros son atractivos para los lectores, ya que forman parte de la literatura de aventuras tradicionalmente vinculada al mundo juvenil como veíamos en la introducción. Constatamos esto a través del deseo de leer/ interpretar estos personajes especialmente, incluso antes de conocer la trama de la obra.

Los complejos nombres de las sirenas (Nenunia, Nopandra, Inflexias, Legrala y Boronda) suponen un divertimento y no un obstáculo para las lectoras. Se produce entre ellas una especial complicidad, reafirmada por su relación de amistad, fundamental en la adolescencia, que se proyecta en la lectura de la obra. Expresiones informales logran que ello surja de forma espontánea como “¡Eh chicas!”. (Pacheco, 2005: 13)

La acotación inicial breve nos sitúa en el mar, sin demasiados detalles técnicos sobre la puesta en escena lo que facilita el proceso de imaginación escénica de los jóvenes lectores. Esta técnica de apunte se repite a lo largo de la obra, por ello junto al elevado número de personajes, veinte, y las réplicas breves, no superiores a un par de oraciones genera una lectura con un ritmo ágil en la que el interés no decae y la atención

---

<sup>72</sup> *La Sirenita* (*The Little Mermaid*) es una película de animación del año 1989,

va creciendo a medida que el conflicto se va planteando. La división en dos partes permite la recapitulación de información y la creación de expectativas por parte de los lectores sobre los futuros acontecimientos. La segunda parte se inicia con una más extensa acotación que aclara las intenciones de Obrero 2, así como en la acotación de la página 51, en la que se explica cómo es Asistente, de tal forma que se mantiene la unicidad espacial, la playa como escenario único.

La obra es fundamentalmente un divertimento, intencionalidad que se ve satisfecha por el reconocimiento de elementos de humor verbal “ Ya me gustaría a mí zamparme un par de fornidos cretenses o tan siquiera un fenicio..!; Aunque esmirriadillo! “(Pacheco, 2005: 14) ; “ ¿ por qué tú no te dejas embaucar? ¡Porque soy sordo!” (Pacheco, 2005: 11) “Solo tiene quinientos años...” (Pacheco, 2005: 26) o, simplemente, por la sonoridad de un nombre, como Emilio Casarramona, que hace gracia a la mayoría.

Entre otros ingredientes que deleitan al grupo lector destacamos una vez más la escena de amor entre Tantalia y Asistente, (Pacheco, 2005: 88) cuyo diálogo provoca la risa y comentarios de los amigos.

Estos alumnos, que son buenos lectores, no encuentran dificultad en seguir la estructura de la obra que presenta elipsis temporales en su primera parte: el naufragio de los Marineros y la conversación de las sirenas, aburridas de esperar dos milenios a que un barco naufrague. Se sigue con atención el enredo de la obra, basado en la confusión del personal de rodaje de la película que cree que las sirenas son actrices.

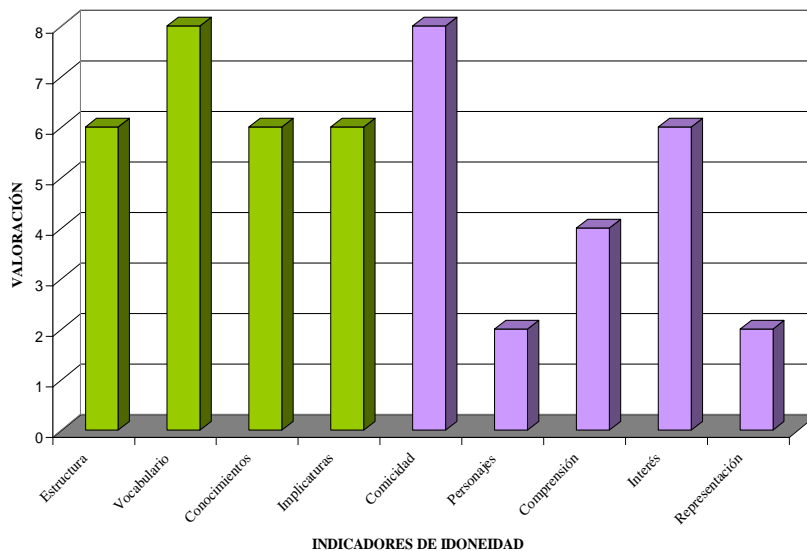
Su carácter coral, extensión (ochenta y dos páginas), nivel de dificultad, la hacen idónea para la lectura dramatizada en 1º y 2º de ESO, y no así para la representación, ya que ofrece cierta complejidad de vestuario y escenográfica.



### II.3.10. Héroes mitológicos

<b>Héroes mitológicos</b> Alberto Miralles ( 2000) ASSITEJ		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2007-08
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  ALTO	Segmentación	Acto único; 52 pp.
	Personajes	6, que se desdoblan hasta 12
	Inicio	Director introduce.
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Dificultad doble conflicto el de la compañía, el de las escenas representadas Ulises, Antífona y Edipo
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MUT ALTO	Nivel culto	Diorama, corifeo, coturnos, autilero, foco cenital, efectista, oráculo, centauro, horrisono, cíclope Propios: Polinices, Eteocles
	Nivel estándar	Sí
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  ALTO	Histórico-político	–
	Social-artístico	–
	Intertextual	Teatro clásico griego. Épica griega. Ulises, Antífona Polifemo, Esfinge, Edipo
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Implícita	Metateatral. Enseñanza del teatro clásico
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO SIMPLE	Situacional	–
	Carácter	Sí : Berta ( feminista); Miguelito ( simple) Director (histórico)
	Escatológica	–
	Dilogía / verbal	Sí: mistériame la isla o íslame el misterio, pero sigue
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  BAJO	Berta	Comicidad
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MEDIO	ALTO	BAJO

Héroes mitológicos/Alberto Miralles/AETIJ  
1º ESO



a) Perfil de alumno:

Grupo reducido de alumnos de nivel bajo de la materia de Lengua Castellana y Literatura con dificultades lectoras y académicas.

b) La obra y el autor

Alberto Miralles (1940-2004) ha sido uno de los dramaturgos fundamentales del Teatro Independiente-grupo Cátar-, en los años sesenta. Cuenta con cuarenta obras dramáticas editadas y la mayoría estrenadas. Ha sido profesor de teatro y ha recibido premios como el Nacional de Literatura Dramática en 2005 a título póstumo por su obra *Metempsicosis*. Se ha dedicado al teatro infantil con obras como *Capa y espada* (1990), o *La edad de los prodigios* (1994), que forman la trilogía “El mundo del Gran Teatro“, además de *En busca de la isla del tesoro*. De nuevo estas obras forman parte, según Berta Muñoz, del *metateatro*, como otras aquí también estudiadas: *Segismundo y compañía*, de Fernando Lalana, las obras de Luis Matilla *Las maravillas del teatro*, o *El hombre de las cien manos*, *La sombra misteriosa* de Antonio de la Fuente que tiene como protagonistas a las sombras chinescas, (Muñoz, 2007)

La obra, editada en 2000 en la colección de teatro de AETIJ, no presenta ilustraciones ni documentos gráficos. Carece de notas para la puesta en escena o sobre personajes etc.

c) Indicadores negativos de idoneidad

El lenguaje es el principal obstáculo para estos jóvenes lectores. Desde la primera página nos encontramos con vocablos especializados, de registro formal y nivel de lengua culto que no son comprendidos, y se hace preciso explicarlos para mantener el interés y poder seguir la trama. Entre otros, *Corifeo, cenital, diorama, proscenio, oratoria, coturnos, corifeo, cíclope, centauro, ominoso, evocador, masoquista, sofisticada*.

Las explicaciones sobre la puesta en escena, son exhaustivas y técnicas como vemos en el empleo de tecnicismos, lo que dificulta la recreación mental de lo acontecido en escena durante la lectura dramatizada.

Director y otros personajes tienen extensos monólogos narrativos (Miralles, 2000: 6- 7), en el que se explica la mitología greco-romana o el origen de la tragedia y la comedia (Miralles, 2000: 8-9) en los que el grupo tiende a perder concentración, al descender el ritmo de diálogo y por el exceso de referencias cultas, nombres que no conocen, etc. No obstante, el resto de la obra presenta intervenciones frecuentes de un solo enunciado o palabra. La participación de todos los obliga a concentrarse en la lectura.

Los alumnos no captan la comicidad de la obra, basada en los tipos o caracteres. Probablemente en la representación, sí. Por ejemplo, no saben calificar la postura exagerada de Berta, feminista y activista; o la torpeza mental de Miguelito. Tampoco captan la ironía, que es sutil. Un ejemplo lo observamos cuando el Regidor pide que sean precisos y el Director indica “¿Podrías ahora girar 180 grados sobre tu propio eje y dar 22 pasos en dirección norte / este? “. (Miralles, 2000: 15). O la más retórica: “Obrero de los voltios, entre tus múltiples posibilidades lumínicas, ¿tienes algún efecto sencillo y barato a la par que efectivo y rápido?” (Miralles, 2000: 16) Lo que no provoca ni la mínima sonrisa dado que los lectores no captan el registro inapropiado, la falta de adecuación a la situación, que es donde reside el humor.

La obra no presenta un conflicto por lo que los alumnos no saben al final de la lectura resumir la trama. Mezclan las historias representadas de Ulises, Antífona y Edipo con la trama fundamental: una compañía explica la historia del teatro griego y

cómo se representa una obra. Entendemos que es una obra más para ver en escena, para montar incluso por adolescentes, y menos adecuada para su lectura dramática.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La comedia permite con la lectura una explicación del género dramático en su dimensión espectacular. Los alumnos al final de la lectura supieron responder a preguntas sobre los profesionales del teatro- funciones del director, regidor, autilero, tramoyista,- o los sistemas de comunicación no verbal que intervienen - luces, efectos, sonidos, vestuario, máscaras- , y formas de interpretación etc. En la representación algunos espectadores participan en la creación de efectos especiales.

Aunque aparecen como decíamos arriba términos especializados, se combinan con otros informales como *na, canguelo, mucha boquilla es lo que hay* que aligeran la carga semántica nueva y el texto se puede seguir, en general. Sin embargo, la lectura encuentra obstáculos en muchos antropónimos de pronunciación difícil para ellos como Polinices, Eteocles, Ismene, Creonte

La actividad de lectura dramática interesó al grupo pese a las dificultades para entender el argumento o el vocabulario. El gusto por la lectura dramática, de nuevo, supera la capacidad de comprensión de la obra.

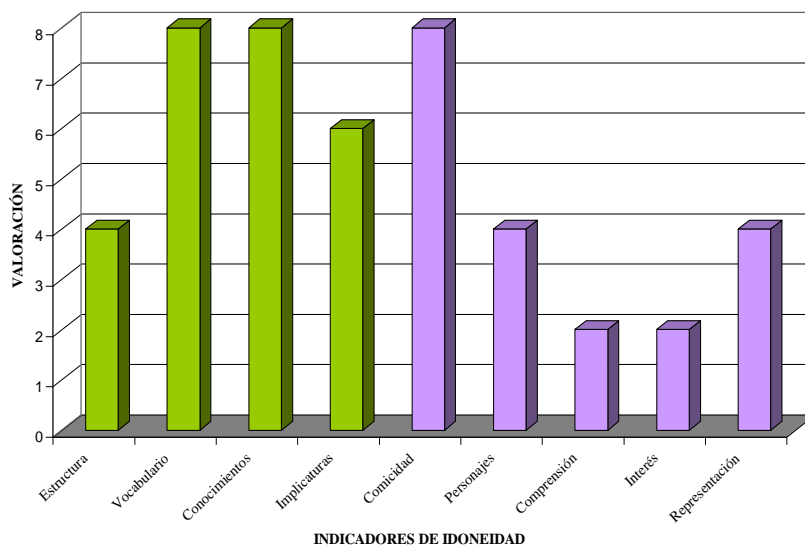
La puesta en escena no es sencilla ya que pretende emplear distintos medios técnicos y enseñar cómo funcionan estos al público, por lo que no se puede prescindir de ellos. No obstante, la brevedad y número de personajes, doce, reducibles a seis, la harían adecuada para su representación por adolescentes.

Desde el punto de vista del humor es muy divertida para los alumnos. En especial por la comicidad basada en situaciones como las órdenes del Director para la puesta en escena. “Un chan. ¡Marchando una de aparición heroica! (Se oye un ruido horrísono que provoca la taquicardia del director) (Miralles, 2000: 13). También cuando luego pide efectos de luz, sugiriendo que el técnico la concentre, “*¡pero no concentres tanto que estamos casi a oscuras!* (Miralles, 2000: 15). Estamos en clave de clown como vemos. La comicidad de personaje resulta muy adecuada, los alumnos manifiestan empatía hacia Berta, no ya porque reconozcan su feminismo, sino por su insistencia y repetición de la expresión “o una mujer” (Miralles, 2000: 7) mientras el director explica los personajes de las tragedias. Miguelito también resulta gracioso por su torpeza, que exaspera al Director: “¿Pero quién ha sacado la máquina de humos? Miguelito: Hace bonito, ¿verdad? (Miralles, 2000: 9)

Así, consideramos que la lectura dramatizada es conveniente en cursos superiores, 2º o 3º de ESO, en especial para la optativa de Cultura Clásica.

### II.3.11. La edad de los prodigios

<b>La edad de los prodigios</b> Alberto Miralles (1994) Campo de Marte		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2008-09
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	Concatenación de cuadros o episodios de la vida en la Edad Media :marineros en taberna, juglar y la Virgen, caballero y el moro, don Carnal y doña Cuaresma; 72p
	Personajes	6 , desdoblados en 28
	Inicio	Narrador presenta espectáculo y cada cuadro
	Tiempo-Espacio	Multiplicidad.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MUY ALTO	Nivel culto: - difícil articulación - rústico -argot antiguo	Prestidigitación, impíos, badajo, iconografía, rijosa, exhortaban,, bululú, santoral, perfidia , aura, reprobatorio, decoro histórico, botafumerio, cruzadas, lujuria, pedagógico, crescendo, tapiada, esquizofrenia ,blasfemos clero, laico, gula, belicoso, doctrina, necedad, emborrascados, comedia, penitencia, gozosa, resonancia celestial, cíclopes, centauros, Leviatán , Amazonas , querubín, cuaderna vía, alegórico, pecaminoso, trasgresión.,litúrgico, pagano, cónclave, sarraceno, buldero proscenio.jabatuelo, mastuerzón, viandas chorbos, jais fetén, cantidubi
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MUY ALTO	Histórico-político	Edad Media:, Cruzados, Apocalipsis, , Carlomagno
	Social-artístico	Otras referencias: Hipócrates, Jezabel, Nembroth
	Intertextual	Arcipreste de Hita , Mester de Clerecía y Juglaría, Cid, Roncesvalles
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Explícita e implícita	Didáctica del teatro y Edad Media Secundaria: exceso de gastos militares
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE	Situacional	–
	Carácter	Miguelito (simple); Lucas (exagerado); acento Riojano
	Escatológica/sexual	Tiene teta de mujer, y en su pezón se halla el paraíso...
	Dilogía/ verbal	Antiparras por antípodas
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> MEDIO	Miguelito, Lucas y Berceo	Por su comicidad
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
BAJO	BAJO	MEDIO



a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de quince alumnos de nivel bajo en la materia de Lengua Castellana y Literatura, escasa competencia lectora y desmotivados académicamente

b) La obra y el autor

En cuanto al autor, remitimos a la información del análisis lector II.3.10. *Héroes mitológicos*, que forman la trilogía sobre el teatro de este autor fundamental de la dramaturgia contemporánea. Esta es la segunda obra de la trilogía, sobre el origen del teatro popular europeo.

En cuanto a la obra, editada en Campo de Marte en 1994, incluye un breve prólogo en el que se pone de relieve la doble dimensión didáctica de la obra: de un lado los conocimientos históricos sobre el teatro medieval y de otro, los artificios de la puesta en escena “con el fin primordial de estimular la creación de otros espectáculos en el propio centro docente”. (Miralles, 1994:12)

La obra se estrenó en 1987 en el Teatro Infanta Isabel de Madrid por la compañía Cátaro, con la colaboración entre otros de Antonio Guirau y el Taller de Artes Imaginarias, con la subvención del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música .Ministerio de Cultura.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

Destaca, en primer lugar, la dificultad que presenta la obra para alumnos de esta edad por el léxico culto y arcaizante que desconocen, lo que termina haciéndoles incomprensible el diálogo dramático y deja de interesar la lectura. En realidad demandan información sobre léxico relacionado con el mundo medieval y religioso: *bolulú, santoral, aura, gula, lujuria, doctrina, penitencia, blasfemo, cruzadas, cuaderna vía, alegórico, pagano, buldero, Juicio Final, vigilia, penitencia*; pero también del léxico abstracto *necedad, esquizofrenia, perfidia*, o adjetivación culta *belicoso, rijoso, emborrascados, reprobatorio, pedagógico* etc. Desconocen la parodia del lenguaje rústico con términos como *jabatuelo, mastuerzón* y la terminación del diminutivo en *ico* con que se caracteriza a Berceo, que lejos de producir la risa lleva a una lectura dubitativa y sin buena dicción la mayoría de las veces pues, como señalábamos, el grupo está formado por lectores de competencia escasa. El registro informal o argot para ellos tampoco les resulta fácil de entender con términos como *fetén chorbos, jais, cantidubi*. Por último, también les resulta difícil recrear con la imaginación la escenografía, por el vocabulario teatral con el que aún no se han familiarizado tales como *cenital, proscenio, atrezzo*. Incluso se alude al Teatro de la crueldad (Miralles, 1994: 69).

El lector implícito no es un alumno de doce o trece años, pues incluso los mecanismos de humor, basados en juegos de palabras o parónimos son complejos y resultan irrelevantes desde el punto de vista pragmático. Así la confusión entre antípodas y antiparras (gafas) (Miralles, 1994: 24), pues ambos términos son completamente desconocidos para ellos. La ironía también se construye sobre palabras cuyo significado ignoran. De esta forma, expresiones como “te pierde la pedagogía” (Miralles, 1994:20) o “este es un espectáculo pedagógico y no La guerra de las galaxias” quedan sin atribución de sentido al desconocer la palabra pedagogía / pedagógico.

En segundo lugar, la obra revisa un determinado conocimiento del mundo medieval que estos alumnos ignoran completamente: se citan elementos literarios como el Mester de Clerecía y Juglaría, el arcipreste de Hita, el Cid, y otros históricos Don Pelayo, Carlomagno o Hipócrates, bíblicos como Jezabel, o Leviatán y clásicos: centauros, Amazonas y cíclopes. El personaje de Berceo es parodiado por su variedad dialectal, algo que tampoco pueden interpretar correctamente: “¿Ves cómo eres un poco durico de tejado alcoroque del Señor? (...) Muy bien, pico de púlpito, rebónico, más

salao que un monaguillo pelirrojo”. (Miralles, 1994: 38) Por ello, no es una obra apropiada para este nivel sino para cursos superiores en los que el currículo de ESO va incluyendo estos contenidos. En ese caso, se podrán reconocer los elementos intertextuales con que juega el texto dramático recuperando otros subgéneros medievales Danza de la muerte, Milagros etc.

La estructura no plantea un conflicto y a los alumnos les resulta confusa la distinción de la doble trama: los fragmentos medievales y la representación o ensayos de la compañía de actores. Consideramos que la puesta en escena de la obra hace más sencilla la comprensión de la obra, pero no así en la lectura, que requiere un doble juego imaginativo al que no están habituados los lectores.

No es una obra fácil de representar en tanto Miralles pretende precisamente exhibir las posibilidades técnicas del teatro y estas no siempre están disponibles en un centro escolar. La ambientación medieval también requiere una mínima inversión o mucha imaginación para la resolución de elementos de vestuario de tantos personajes.

Concluye con una versión actual de la Danza de la Muerte, cuya intención crítica contra el gasto militar en intervenciones armadas, muy explícita en las sucesivas frases cargadas de datos o noticias periodísticas, no es reconocida por todos los alumnos lectores. También se infiere incorrectamente por el grupo el sentido del fragmento en el que discuten un Moro y un Cruzado (Miralles, 1994: 51-54): lo que es una explicación histórica, actualizada por los personajes adquiere un sentido contemporáneo políticamente incorrecto hoy pues, en efecto, uno y otro se insultan y retan. Violencia y racismo son dos tabúes en la actualidad y los lectores no competentes como estos no interpretan debidamente términos como *morazo*, *perro infiel* etc.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

El acierto mayor de la obra, es decir, aquello que ha permitido a los alumnos seguir la lectura con interés relativo es la comicidad generada a partir de los personajes. Los roles que producen mayor empatía en los lectores son aquellos que manifiestan conductas o comportamientos infantiles. Sus personajes preferidos son así Miguelito, el simple, o Lucas un pésimo actor que provoca hilaridad por sus excesos, por ejemplo, al interpretar al monje apocalíptico o su decepción al querer asumir el papel de la Virgen María.



Los seis actores deben desdoblarse para lograr los veintiocho personajes de la obra, pero en la lectura dramatizada se puede adaptar al grupo de clase, en nuestro caso dos personajes por actor, al tratarse de un grupo reducido.

Les entretiene la lectura conjunta de frases o palabras (Miralles, 1994: 23) como el diálogo los marineros en la taberna, cuando exclaman sucesivas veces al unísono como si fuera un musical la palabra “¡Vino!”. También se incluye una canción (Miralles, 1994: 25-27), leída a dos voces con dificultad y sin que lleguen a entender bien el significado, dado el léxico (*claque, nao, arribar, avispad*), pero igualmente divertido para ellos. Y también el mismo efecto positivo en la lectura el verso (Miralles, 1994: 38-40, 45-48), en las que se recurre al verso. Es eficaz, desde el punto de vista lúdico, el empleo de réplicas similares cambiando alguna palabra como la que da fin a la obra mientras bailan.

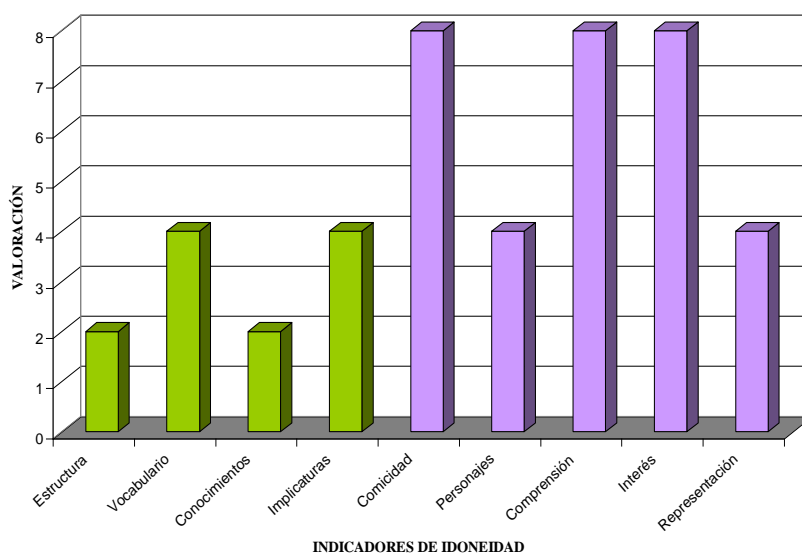
Las réplicas son muy breves en general, apenas unas palabras, por lo que el ritmo de lectura es ágil y ameno. Las acotaciones también son concisas y remiten a cambios de luz, o efectos de música o sonido.

No es una obra recomendada para la lectura o puesta en escena en los primeros niveles de Secundaria, dadas las enormes dificultades de comprensión global de la misma y su escaso interés suscitado, sino en los cursos superiores: 3º o 4º de ESO. En realidad, es una forma estupenda en esos niveles para introducir la literatura medieval o como refuerzo o ampliación tras la explicación de los mismos.

### II.3.12. *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*

<b><i>Los pieles rojas no quieren hacer el indio</i></b> Fernando Almena (1988) Altamar- Bruño		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2008-2009
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	2 partes; 115 pp.
	Personajes	9
	Inicio	Abrupto. Incluye presentación personajes. Descripción extensa de escenario
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal con elipsis. Dualidad valle/bosque
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Lampiña, inconmensurable, a horcajadas, alardea, per cápita, mutis, tomar las de Villadiego, fatuo, mimetismo, vanguardia, vapuleado, breado
	Nivel estándar	Sí.
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	–
	Social-artístico	–
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Implícita	Principal: denuncia del racismo Secundarios: ambición de poder o económica; crítica a los intereses económicos que originan conflictos armados.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	–
	Carácter	Bombillón ( sordo); Antropónimos: Hojaldrina, Pipirrana, Matraco
	Escatológica	–
	Dilogía/ verbal	Más ignorante que una trucha de piscifactoría
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Albahaca, Bombillón y Matraco	Son cómicos, pero les parecen infantiles los personajes.
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MUY ALTO	MUY ALTO	MEDIO

*Los pieles rojas no quiren hacer el indio /Fernando Almena/ Bruño- Altamar  
1º ESO*



#### a) Perfil de alumnos

El grupo de alumnos con que se realiza la lectura es una agrupación flexible de nivel alto en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Tienen alta competencia lectora, buen nivel académico general y gran motivación. No hay repetidores.

#### b) El autor y la obra

Sobre Fernando Almena remitimos al análisis lector II.3.3 *El cisne negro*. En cuanto a la edición de Bruño, de 1988, editorial que excepcionalmente recurre a textos teatrales, incluye unas características paratextuales similares a las de narrativa. Así, presenta una portada atractiva y colorida, y una contraportada con una sinopsis de la obra. Se indica la edad del destinatario, a partir de doce años. Incluye también veinte ilustraciones intercaladas que reproducen el escenario y los personajes. Al final, cuenta con un “Taller de lectura “, que incluye nueve ejercicios sobre las ideas del libro, aspectos creativos, de humor o sobre el lenguaje. En el apartado 9 de este material se incluyen recomendaciones para una sesión de teatro leído (Almena 1988: 144-145). Es la única obra de cuantas hemos manejado que incluye esta alusión a la práctica escolar de lectura dramatizada en grupo. No obstante, en las páginas 10-12 se detalla el decorado para la posible puesta en escena, acompañado de un dibujo. Se indica cómo resolver la dualidad espacial valle/ bosque con sencillez.

Es una obra de éxito editorial teniendo en cuenta las reducidas tiradas de teatro infantil y juvenil. En el año 2006 se imprime la decimocuarta edición con 68.000 ejemplares vendidos.

c) Indicadores negativos de idoneidad

La única dificultad que ofrece la obra a los lectores adolescentes es la inferencia del sentido, la construcción del significado pragmático. El 100% de los alumnos identifica erróneamente la denuncia del racismo como tema de la obra. El 50%, además, acusa la crítica a la ambición individual desmedida hacia el poder o la riqueza. Ningún alumno infiere la crítica a la guerra motivada por el juego de intereses, que es lo fundamental. Al 50% les parece algo infantil.

d) Indicadores positivos de idoneidad

La obra funciona didácticamente con el grupo por tres elementos, la simplicidad de la trama, la sencillez del vocabulario y el alto nivel de comicidad.

Los lectores se sienten atraídos por los personajes, ya que hay retratos caricaturescos que les permiten relacionarlos con las descripciones de las acotaciones de la página 18. Aunque no reconocen autónomamente el carácter simbólico de los nombres de los personajes Hojaldrina, Pipirrana, o Surcos. A la mitad del grupo les parecen personajes un poco infantiles, según declaran. Sus preferidos son Albahaca, Bombillón y Matraco. No encuentran dificultades de vocabulario que les impida comprender el texto pero anotan y preguntan palabras desconocidas como *lampiña*, *inconmensurable*, *a horcajadas*, *alardea*, *per cápita*, *mutis*, *fatuo*, *mimetismo*, *vanguardia*, *vapuleado*, *recriminatorio*, *breado*, *invicto* o las expresiones “*tomar las de Villadiego*” o “*a cada puerco le llega su San Martín*”. La obra ofrece al profesor la oportunidad de aumentar el léxico de los lectores. De hecho, en algunas intervenciones cómicas el personaje de Cachivaches insiste en generar términos creando enumeraciones inmensas de vocablos con el mismo proceso de formación léxica. (Miralles, 1994: 25). En la página 66, se incluye un chiste basado en la homonimia de golfo, que también reconocen los alumnos pues es contenido curricular.

Los jóvenes son capaces de resumir el argumento de la obra correctamente, pues la estructura lineal simple no les ofrece dificultades de comprensión. La fragmentación en dos partes permite la lectura en sesiones diferentes. El nivel de atención en la lectura es alto, pues existe una intriga planteada por el conflicto entre los bandos de pieles

rojas y pieles verdes: quién y cómo conseguirán imponerse al resto. La estrategia de buscar un arma sofisticada, el robot Elec. y luego Albahaca, es otro ingrediente que fomenta el interés. Ambos se enamoran y estos romances leídos provocan en el grupo cierto tono lúdico, dada la edad de los lectores adolescentes.

No tienen dificultades respecto a las referencias cultas o el supuesto conocimiento del mundo, pues las coordenadas espaciotemporales son imprecisas, fantásticas.

Pero el acierto mayor es la agilidad del diálogo, cargado de elementos cómicos. El humor reside en juegos verbales que sí llegan a comprender y reconocer, pues señalan adecuadamente los ítems cómicos en la obra. Así expresiones como “Parecías una alfombra por el modo en que te sacudía”(Miralles, 1994: 30) o la absurda definición de la fauna como la mujer del fauno (Miralles, 1994: 24), que son comprendidas por la mayoría de alumnos. Menos obvio les resultan otras más sutiles como “Eres menos ignorante que una trucha de piscifactoría” (Miralles, 1994: 19). También tiene éxito el recurso tópico del personaje sordo, aquí Bombillón (Miralles, 1994: 54,58). En general, les resulta fácil comprender el chiste verbal una vez que la profesora lo identifica pero, en una lectura dramatizada por el grupo, muchos de ellos les pasan desapercibidos, pues su objetivo es seguir la trama. Por ejemplo: “tienes mas cara que una foto de carné de familia numerosa “(Miralles, 1994: 19)

Aparecen algunas canciones bien acogidas por su simplicidad y ripio fácil, que les divierten en especial al leer a dúo. (Miralles, 1994: 28, 47-48, 98, 125)

Las acotaciones intercaladas son breves y remiten a la acción directa o efecto musical que permite la transición o elipsis temporal, por lo que facilita una lectura atenta.

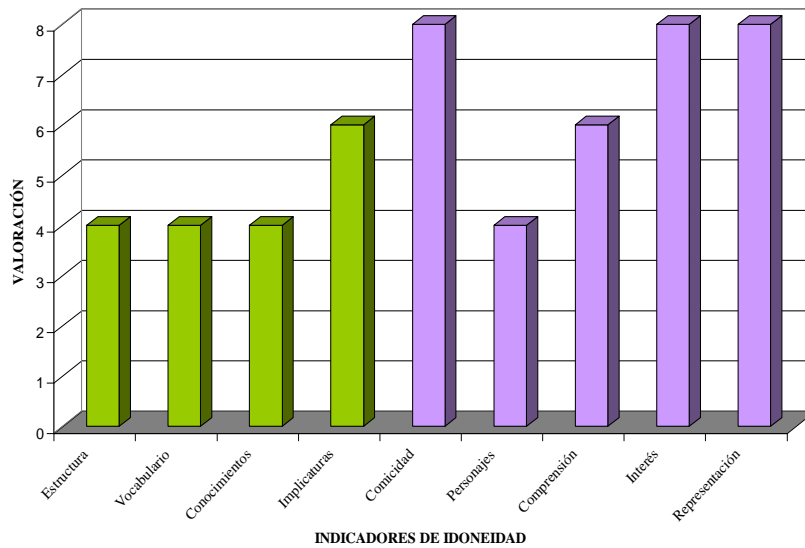
La representación es viable en grupos escolares salvo por la extensión (115 páginas). No ofrece dificultades especiales de puesta en escena en lo relativo a decorado, efectos o vestuario al tratarse de un espacio simbólico, imaginario. Como en otras obras el conflicto entre dos bandos se resuelve visualmente por el juego de colores, aquí verde y rojo, de los personajes. El número de personajes, nueve, es algo reducido pero se pueden duplicar actores con un mismo papel, si fuera necesario.

Es una obra adecuada para la lectura en 1º de ESO por su simplicidad.

### II.3.13. *Pin, pan, clown (La guerra de los payasos)*

<b><i>Pin, pam, clown ( La guerra de los payasos)</i></b> Tomás Afán Muñoz (2004) ASSITEJ		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2008-09
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	9 escenas independientes; 63 pp.
	Personajes	Dos o tres por cada escena. Todos militares
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Ámbito castrense.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Pertrechados, estocada iconoclasta, castrense, basilisco, masacre, genocidio, insumiso,
	Nivel estándar	Sí; informal: macho, jodío, jolín, puñetera, mamones, mala uva, lo que vale un peine.
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MEDIO	Histórico-político	Graduación militar, funerales militares, consejo de guerra, disciplina militar
	Social-artístico	Musical: Albano y Romina Power
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: crítica antimilitarista. Defensa de la fraternidad.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	Sí: competencia de dos generales por demostrar cuál ejército es más mortal; absurdo: madre regaña soldado
	Carácter	Madre (autoritaria), Soldados ( cobardes). Acento andaluz; Antropónimos: General Rosquillas, Sargento Cachirulo, Sargento Trespersonas, Enemigo con bigote
	Escatológica	–
	Dilogía	Sí: abuela patria
	Ironía	Sí: besar la bandera es poco, me la comería con mástil
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO		Por comicidad, pero escaso desarrollo
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	MUY ALTO	MUY ALTO

*Pin Pan Clown / Tomás Afán Muñoz/ Assitej/  
1ºESO*



a) Perfil de alumnos

Grupo de 1º de ESO de nivel alto en Lengua Castellana y Literatura, con motivación académica y alta competencia lectora.

b) El autor y la obra

Tomás Afán Muñoz (Jaén, 1968) obtiene con esta obra el Premio de ASSITEJ 2003. Codirector de la compañía La Paca<sup>73</sup>, ha dedicado parte de su labor dramática al teatro para la infancia y la juventud, con otras obras como *El enigma del Doctor Mabuso*. También ha recibido, entre otros, el Premio Martín Recuerda de Teatro, que concede la Consejería de Cultura, con *Esencia patria (un relato español)*, una comedia futurista. En su teatro, según declara en esta edición, investiga diversas técnicas y estilos de escritura desde la comedia del arte, el clown, la farsa, el verso, la comedia negra, el sainete, el serial o el vodevil, en extrañas mixturas y géneros (western tragicómicos, comedias retrofuturistas, musicales de crítica social, dramas balompédicos...) En su obra prima lo cómico, pero con contenido social. “Es muy difícil desvincular mi ideología de mi escritura. El teatro para la infancia no debe ser aséptico, es un colectivo que está muy necesitado de valores y el teatro debe ser un contrapunto para que

<sup>73</sup> La Paca, lleva desde principios de los noventa promoviendo la campaña de teatro escolar en Jaén, que llega a más de 20.000 escolares

desarrollen libertad de pensamiento y una conciencia crítica”<sup>74</sup> Según afirma “Hay pocos escritores de teatro infantil y juvenil. Es una profesión bastante devaluada y muchos autores prefieren hacer guiones para televisión porque son más rentables.”

Respecto a la obra que nos ocupa, en la citada entrevista ha declarado que es “una llamada a la reflexión y al diálogo frente el belicismo imperante, que se hace impunemente frente a la relajación y resignación social sólo porque se invoca al terrorismo”

En cuanto a su lector/ actor implícito indica que “Es un texto para público joven, que parte de la técnica del clown y, haciendo de los payasos sus protagonistas, desarrolla las principales características de este tipo de personajes: la ingenuidad, la fanfarronería, la curiosidad, el asombro y el muy particular sentido del humor y de la poesía de los clowns.”

### c) Indicadores negativos de idoneidad

La obra está formada por nueve pequeñas piezas con dos o tres personajes en cada una. Lo que puede ser un acierto a la hora de elegir esta pieza para su puesta en escena en talleres de teatro, no resulta tan manejable en la lectura dramatizada en clase. Se rompe la dinámica asimilada por los alumnos en la que se reparten los papeles que se van asumir. Dada la brevedad de las escenas, en cada una de ellas hay que elegir a los dos o tres lectores, mientras el resto de la clase debe permanecer atenta. Decidimos dinamizar la lectura sacando al grupo de cada escena de pie a la pizarra, mientras el resto sigue el texto procurando que cada escena sea un todo independiente y que exista cierta competencia entre los grupos para que la lectura sea correcta y divertida a la vez.

La dificultad de la obra radica en construir el significado a partir de inferencias complejas derivadas del texto cómico. Los alumnos encuentran, sobre todo al principio, dificultad en entender qué quiere decir el autor con las distintas escenas. Si bien entienden qué ha ocurrido, no llegan a ver la crítica antibelicista a través del clown. Por ejemplo, en *La exhibición militar* no infieren la crítica por la diferencia de fuerzas entre el Capitán Cienhombres y su Sargento Trespersonas que luchan contra una hormiga y una flor. Asimismo, sienten vergüenza por la variedad dialectal con que está escrita la obra y que deben imitar al leer. Se sienten algo ridículos por lo absurdo de los diálogos

---

<sup>74</sup> Entrevista publicada en la edición impresa de Andalucía de EL PAÍS , 7 de diciembre de 2003



y acciones. Por ejemplo, cuando Sargento Trespersonas se dirige a la flor: “Y tú, no hase falta que desenvaines, mira, yo no soy tan exigente, yo me conformo con menos, pero...mírame maunque sea alosojos, joía, que me siento innorado” (Afán, 2004: 9)

Además de la comicidad inherente al carácter del clown (miedoso, fanfarrón etc.), la ironía sutil se escapa de la comprensión de los lectores. Así, cuando se parodia la expresión *madre patria* transformándola el Sargento en *abuela patria* (Afán, 2004: 11). Una de las escenas más desternillantes, *Las cosas de la tropa*, no provoca la risa del grupo por la falta de competencia de estos lectores en lo que al manejo de la ironía se refiere y, en general, a la construcción de sentido no literal. Frases como “Que te maten es la mejor medicina que hay” (Afán, 2004: 27) o “En la guerra no se muere casi” (Afán, 2004: 25) etc.

El nivel de identificación con los personajes es menor que en otras obras, dada la brevedad de las piezas. Incide la capacidad del lector para dramatizar la comicidad de estos payasos.

Algunas escenas presentan léxico culto desconocido por los lectores: esgrima, estocada iconoclasta, ética y moral castrense, pertrechados, consejo de guerra, insumiso, solidarios Se citan referencias culturales desconocidas para los alumnos como Albano y Romina Power, pero también otros que identifican: La Masa, Superman.

Tampoco son capaces de establecer relaciones con la actualidad política o social que, en general, apenas se percibe a esta edad. La pieza titulada “La disciplina” les resulta cómica, pero no son capaces de explicar qué se está denunciando. En realidad, se critica el escaso presupuesto que hace lanzar a soldados sin paracaídas. A pesar de que en aquellos días se estaba debatiendo el caso del avión militar accidentado que causó la muerte de varias decenas de soldados por la falta de revisiones y seguridad en el aparato, los alumnos no eran capaces de establecer relaciones y ver la vigencia de la obra.

La obra les gusta por la simplicidad y comicidad de las escenas, y ello a pesar de no inferir correctamente muchos elementos cómicos o críticos, pero les resulta también monótona y recurrente al tratar exclusivamente la temática antimilitarista.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La lectura es muy ágil por la brevedad de las réplicas- a veces una sola palabra- y las acotaciones sucintas que se reducen a la acción misma de los personajes.

Los antropónimos cómicos sí logran la comicidad que busca el autor (General Rosquillas y Sargento Cachirulo)

A medida que avanza la obra los alumnos saben que deben encontrar algún aspecto crítico con la guerra, y van aprendiendo a inferir correctamente del diálogo el sentido, como ocurre en la escena “Examen pa teniente” en la que muchos logran ver el humor derivado del suspenso de Cachirulo, con su exagerado patriotismo pues es capaz de morir no sólo por su país sino por los otros países. “No solo por mi país, por el país de al lado, y el de más lejos...moriría hasta por el país de los enemigos. ¿Se puede tener más amor por los países que muriendo por todos los países que hay?” (Afán, 2004: 17). Igualmente, son capaces de inferir, al final, que el autor escribe la obra para defender alternativas a la guerra. A veces, a través del humor basado en el extrañamiento o la exageración, creando situaciones irracionales como cuando Afán Muñoz, traslada la reprimenda doméstica a contexto castrense. Es el caso de estas palabras del Agresor: *“Tú que te vas a esforzar, tú eres un antimilitar, que no obedeces la normas de esto. Porque si aquí nos diera a todos por tomarnos las balas y las bombas por el pito del sereno, esto sería un desmadre”* (Afán, 2004: 42). La misma presencia de la madre que regaña fuera de contexto provoca el humor en varias piezas: “Mira que yo quería que te metieras en lo de los bailes regionales, pero ea, el niño tuvo que meterse en lo del ejército, con lo feos que son los trajes”. (Afán, 2004: 33)

El registro es informal, lo que atrae a los lectores y facilita la lectura y vocalización. Verbigracia, “No cuela” (...) “Chócala coleguilla” (Afán, 2004: 21), pero se evitan las palabras malsonantes y el argot juvenil, en general. Las frases hechas del tipo “¡tomar por el pito del sereno!” (Afán, 2004: 42), que suelen ofrecer dificultades en estas edades, en cambio, no resultan tan difíciles en su contexto lingüístico. Aquí sí son capaces los lectores de encontrar sinónimos y comprender el sentido.

En algunas escenas se establecen vínculos hipotetextuales con la televisión o los dibujos animados, que los alumnos reconocen y les divierten, tales como la descripción del Generalísimo sobre la nueva pistola cuya bala “va casa por casa buscando al tío, hasta que al final lo encuentra y ¡zaca!, lo atraviesa, y la bala tiene un chip, y le hace un reconocimiento y si no lo ha matao del to, lo atraviesa muchas veces, hasta que lo ha matao y entonces la bala vuelve otra vez a la pistola, ella sola” (Afán, 2004: 20)

En otras escenas los personajes soldados son como niños, de una ingenuidad tal que los superiores los manipulan. Los lectores adolescentes no rechazan esos personajes a pesar de su infantilismo. “Nos están esperando los papis y las mamis” (Afán, 2004: 23). De hecho, una de las piezas que les ha resultado más entretenida es la que reproduce una escena familiar habitual, la reprimenda de la Madre a Pepillo con la paráfrasis de expresiones: “¿Qué te tengo yo dicho de las invasiones? / Que no me meta en invasiones con desconocidos “. (Afán, 2004: 32) o “cuando se entere tu padre de lo de esta noche se va a poner hecho una fiera y se os van a acabar todas las guerras y los bigotes, inmediatamente” (Afán, 2004: 35); “que es muy bonito estar todo el día matando sin preocuparse de nada“(Afán, 2004: 34). Este tipo de frases que conecta la obra con su realidad suele arrancarles la risa, si el lector interpreta bien el papel. Funciona análogamente lo relacionado con el mundo escolar como en “La agresión militar”, cuando el Agresor, ante el inútil agredido que no se muere nunca, le dice: “¡Pero tú dónde has estudiado!” (Afán, 2004: 43). Por último, la escena de Macarrón y Cartulina, su breve diálogo amoroso que termina con la muerte de ella también consigue encandilar a los jóvenes lectores.

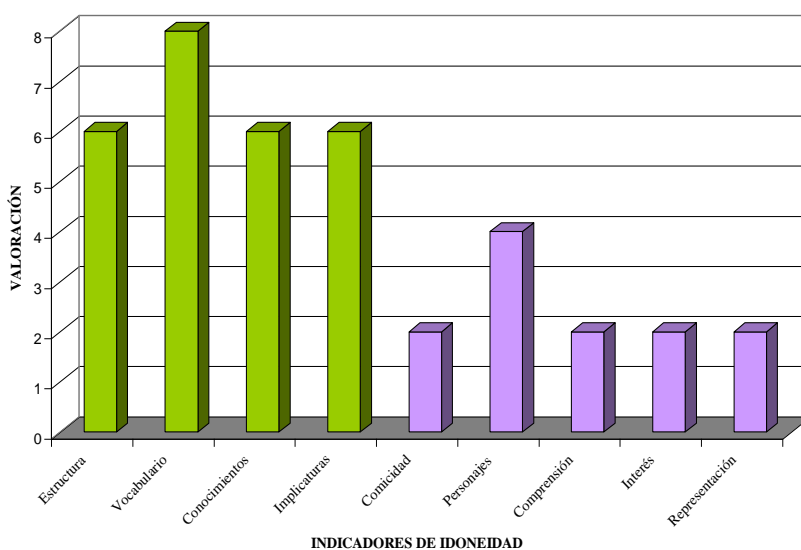
La puesta en escena escolar es fácil, pues no requiere elementos técnicos, son piezas breves y se pueden elegir algunas y no todas, reduciendo sus cincuenta y seis páginas de texto. Pero, sin duda ofrecerá dificultades desde el punto de vista interpretativo al tratarse de personajes de clown que no se avienen con los esquemas naturalistas que les son más fáciles de imitar por la omnipresencia de la televisión y el cine.

En cuanto a la lectura dramatizada, la obra se presta al trabajo posterior, sobre todo para la identificación del sentido en un texto de complejidad cómica. Es adecuada para alumnos algo mayores que estos lectores, preferiblemente a partir de 2º o 3º de ESO.

### II.3.14. El viaje de Pedro el afortunado

<b>Pedro el afortunado</b> Antonio Guirau Sena (1982) Teatro EDEBÉ		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2008-09
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  ALTO	Segmentación	Introducción y 2 actos, con 5 cuadros ; 53 pp.
	Personajes	34
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Elipsis temporales. Multiplicidad: iglesia, bosque, salón plaza, palacio, playa.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MUY ALTO	Nivel culto	Conveniencias sociales, evaluación intereconómica financiera, <i>mundus cerebelo</i> , sapientes sapientísima, metafísica, superimpuesto, hipótesis, opíparamente, cinismo, burgomaestre, pedicuro, aria, subvención, axioma, libelo difamatorio, preclaro, visir , califa, boato, tarifas aduaneras
	Nivel estándar	-
	Argot juvenil	-
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  ALTO	Histórico-político	Finanzas, economía, judicatura, periodísmo
	Social-artístico	-
	Intertextual	-
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Explícita e implícita	Lisa suele interpretar los mensajes. Principales: censura la corrupción social, los grupos de poder, arribismo. Valoración de actitudes altruistas, reformadoras y heroicas. Defensa de la autenticidad moral.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  BAJO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	-
	Carácter	Sí: arquetipos: falsos Amigos; Cochero, Zapatero y Pedicuro, o Inspector, Abogado y Alguacil
	Escatológica	-
	Dilogía	-
	Ironía	-
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Pedro y Lisa Hada Menalipe Nilse y Nila	Son adolescentes. Tradicón de cuento de hadas Ratones cómicos
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MEDIO	MEDIO	BAJO

*El viaje de Pedro el afortunado / Antonio Guirau-Strindberg/ Edebé/  
1ºESO*



a) Perfil de alumnos

Grupo de veinticinco alumnos de grupo flexible de nivel alto en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Alto nivel de comprensión lectora, y motivación académica.

b) La obra y el autor

Se trata de una obra editada en la colección Teatro EDEBÉ en 1982, justo en los márgenes temporales de nuestro estudio, es la más antigua de cuantas hemos leído con motivo de nuestra tesis con los alumnos, salvo los clásicos de Benavente y Valle-Inclán. La colección Teatro Edebé de Ediciones don Bosco, dirigida por Carlos Garulo, pertenecía a los salesianos y empleando catalán y castellano indistintamente. Algunas de sus obras formaron parte de la antigua colección “Bambalinas”, editada en Madrid por las escuelas profesionales del Sagrado Corazón y dirigida por Juan Cervera, como es el caso de esta obra. La colección, una treintena de obras dramáticas, presenta un formato cuartilla, cuyo tamaño de letra hace difícil la lectura en clase. No cuenta con ilustraciones, ni fotografías. La obra fue estrenada por la Compañía del Teatro Municipal Infantil de Madrid en el Teatro Español, el 16 de diciembre de 1971, dirigida por Antonio Guirau Sena. En 1967 se había creado el Teatro Municipal Infantil de Madrid, que dirigía el propio Antonio Guirau, con sesiones todos los jueves.

La edición presenta una introducción al autor y unas notas para la puesta en escena. En ella se explicita la necesidad de distinguir dos concepciones: una realista para los cuadros primero y último y otra, de farsa, para el resto. También se proponen soluciones técnicas como el empleo de luz negra y la exigencia de temas musicales, y de un ritmo vivo de la acción dramática. Juan Cervera introduce la figura del dramaturgo sueco August Strindberg (1849-1912), mostrando su evolución desde el realismo a la fantasía en su última etapa. Inicialmente escrita en 1882 esta obra es un cuento satírico-fantástico escrito para niños. En ella dice Cervera se manifiesta una clara finalidad didáctica pero envuelta en una “amarga ironía y sutil humorismo” lo que cuestionaría su carácter infantil. La versión de Guirau, “conserva todos los valores éticos pero cobra agilidad y ritmo que la aproximan al espectador infantil de hoy”, escribía Cervera.

Antonio Guirau ha escrito otras obras dramáticas como *Pío Baroja: desde la última vuelta del camino* (1994) y la obra didáctica *Teatro y Educación* (1982) junto a Juan Cervera. Se ha comparado esta obra con el *Príncipe que todo lo aprendió en los libros*, de Jacinto Benavente, por el viaje iniciático de ambos protagonistas. (García Padrino, 1992: 235). Según Tejerina (1993), sigue las funciones de la *Morfología del cuento* de Propp.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

Algunos problemas de vocabulario de nivel culto exigen la explicación de la profesora en la acotación inicial, que debe atrapar al lector para construir mentalmente el espacio escénico y de ficción. Por ejemplo: *litúrgicos*, *taciturno*, *gachas* y ,poco después, en el monólogo de Campanero, la expresión *tocar a rebato*. A pesar de tratarse de buenos lectores el monólogo ralentiza la acción y hace decaer la atención, como ocurre en el del Duende (Guirau, 1982: 14), que es fundamental para entender la obra pues plantea el encierro al que somete Perico a su hijo Pedro, de quince años, y la venganza que trama el duende al no encontrar el aguinaldo acostumbrado, pues se lo han comido los ratones Nilse y Nila. Réplicas extensas o monólogos largos que son constantes como el de Pedro (Guirau, 1982: 19), o los diálogos entre dos personajes que ocupan muchas páginas como el de Pedro y el Hada (Guirau, 1982: 17-20)

El texto presupone ciertos conocimientos sobre el funcionamiento del mundo y la sociedad, que los alumnos de 1º de ESO no tienen. A ello responden términos como *conveniencias sociales*, *tradiciones históricas*, *Inspector de Hacienda*, *materia imponible*, *repartición metafísica*, *unidad agronomico-económica*, *recursos inter-económicos y financieros*, *el interesado*, *su excelencia*, *Oficina de Registro*, *título de*

*propiedad, inmueble, pleitos, Juzgado de Paz, ordenanzas, licitud de la limpieza intrínseca.* La parodia del texto hacia la jerga especializada, el lenguaje jurídico-administrativo, se pierde al desconocer ese nivel lingüístico. Se cita incluso a Aristóteles en latín (Guirau, 1982: 30) lo que resulta inadecuado para el nivel de competencia de estos alumnos.

En general, el nivel de lengua es culto, y se evitan los registros más informales. Giros y vocabulario de este nivel léxico como *la suerte es propicia, voracidad, comiendo opíparamente, onomástica, aria, terceto, redacción vejatoria, adulteraciones, axiomas, alegóricas.*

En el segundo acto, de nuevo referencias desconocidas hacen decaer el interés. Así aparece el Burgomaestre, el Zapatero, el Cochero y el Pedicuro. Los alumnos no ven la relación e intereses comunes que tienen los oficios, pues los desconocen, por lo que no comprenden su beligerancia contra la reforma que pretende Pedro. Tampoco reconocen las falacias que deben inferirse en el discurso del Burgomaestre: “Este hombre pretende que todas las personas, sin distinción de clases, caminen por piedras lisas. ¿Es que no somos todos los ciudadanos desiguales? Pues desiguales deben ser las piedras por las que caminen por la vida”. (Guirau, 1982: 49). El discurso elevado les hace creer que tiene razón. Tampoco deducen correctamente la crítica a los medios de comunicación en el final del cuadro primero del segundo acto, cuando se hace una crónica deformada del homenaje a la Sociedad Pro Amigos de Hans Schultze, que pone de manifiesto la manipulación informativa desde los grupos de poder. Este tipo de inferencias complejas podrán interpretarse en cursos superiores por los lectores más competentes.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Se crea inmediata afinidad con los personajes fantásticos, tanto el Hada como el Duende, así como los ratones Nilse y Nila. El interés inicial es alto pues intervienen elementos reconocibles de esta literatura, tales como elementos mágicos (el anillo encantado, el pajarraco que avisa del peligro). El protagonista, Pedro, tiene quince años, como su compañera- protectora Lisa, pero no tiene experiencias comunes a la adolescencia actual, por lo que la empatía que surge en los lectores no es tan clara como sería de esperar. Además, vamos descubriendo su pasado lentamente, su vida miserable de campanero, al principio del cuadro tercero, y sus pasos errados en la vida una y otra vez. No es un héroe con el que sea fácil identificarse. Y tampoco es divertido. El fondo de didactismo que tiene la obra no funciona como atractivo para mantener el interés.

La estructura en dos Actos y Cuadros independientes en cada uno fragmenta la obra en unidades, lo que permite las pausas en la lectura, el resumen y la asimilación del conflicto. El cambio de espacio (Campanario, Bosque, Salón, Plaza, Palacio oriental) va introducido por una breve acotación que permite la construcción mental de cada uno. No se alude en ellas al espacio escénico sino al de ficción evitando así el distanciamiento respecto al cuento dramatizado. El estilo conciso similar al de los guiones cinematográficos consigue agilizar la lectura de estas acotaciones. Así en el cuadro segundo, “Bosque con gran arboleda y follaje cubiertos de nieve. Amanecer. El viento agita las ramas altas de los árboles. Pedro se encuentra en lo alto de un montículo contemplándolo todo con curiosidad y entusiasmo”. Las acotaciones intercaladas en las réplicas adquieren estilo narrativo, lo que permite seguir con interés la lectura. Por ejemplo “Se siente un nuevo relámpago y el paisaje cambia de repente trasformándose de invierno a verano”. (Guirau, 1982: 24). No obstante, en ocasiones, como al principio, términos antiguos despistan la visión escénica de los lectores. Así al principio del segundo acto, la descripción “En medio de la plaza, una Picota con dos esposas y una gorguera sujetas por cadenas y una imagen de la Justicia”.

La estructura circular propia de los cuentos también es elemento a favor de la comprensión, reconocible intuitivamente por los alumnos. El didactismo de la obra lleva a hacer explícita la moraleja en cada experiencia de Pedro. Los alumnos no deben inferirla sino leerla, lo que les resulta más sencillo, sobre todo cuando se detiene la lectura al final del cuadro y se les pregunta ¿Qué ha aprendido Pedro?, “ he aprendido que el oro y las riquezas no me han hecho feliz” (Guirau, 1982: 38) ; después reconoce que ambiciona la gloria de los reformadores, pero no a “ costa de mi sacrificio” (Guirau, 1982: 53); y el breve cuadro final reconoce haber sido engañado, pues en lugar de hacer algo por su pueblo se ha convertido “ *en mero juguete de vuestros intereses y mezquindades*”. Por su parte, Sombra se encarga de sintetizar las experiencias de Pedro, al final de la obra manifestando que pese hacer realidad sus deseos con el anillo mágico no ha sido feliz, y explica el mensaje de la obra, que en la vida real nada se obtiene sin el esfuerzo y el trabajo “Trabaja, Pedro, sé honrado, pero no quieras ser santo ni héroe”(Guirau, 1982: 62). El mensaje es percibido como lección paralela al texto dramático, no construido a partir de él.

La multiplicidad espacial, los largos monólogos y réplicas no parecen idóneos para la representación por adolescentes, dada su dificultad. Es una de las obras que menor interés ha suscitado en los alumnos, por lo que consideramos que se trata de una

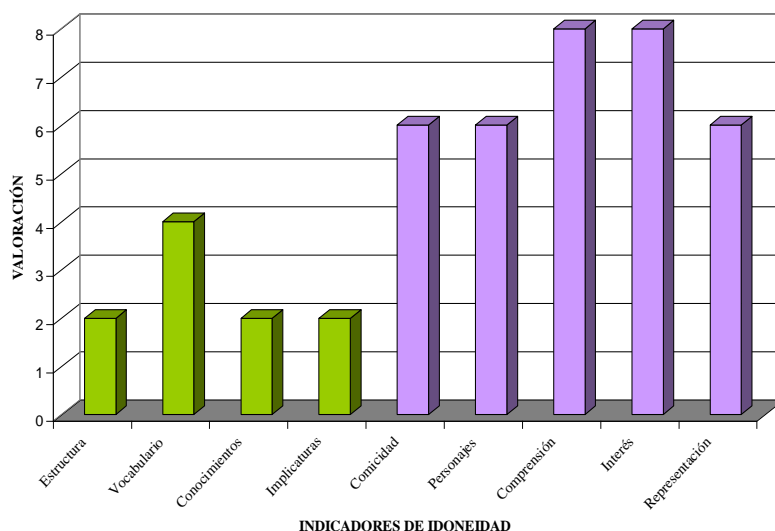


obra inadecuada a esta edad, dada la cantidad de referencias del mundo que desconocen, dificultades léxicas, escasos elementos cómicos etc. Deducimos que será más adecuada en niveles superiores, 2º y 3º de ESO.

### II.3.14. *La niña que riega las albahacas*

<b><i>La niña que riega las albahacas</i></b> Antonio Rodríguez Almodóvar (1996) Ediciones de la Torre		Grupo de alumnos: <b>1º ESO</b> <b>IES JAIME FERRÁN CLÚA</b> 2009-10	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	2 actos; 52 pp.	
	Personajes	15	
	Inicio	Narradora introduce: Maricastaña y Currutacos Apariciones a lo largo de la obra	
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Elipsis temporal definida por iluminación en acotación; Espacios: casa, palacio.	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Pazguata, quincallería, almanaque, aguar, encajero, entredoses, zalamera, tisana, maravedíes, atiplada, rezongando, vítores, depravación	
	Nivel estándar	Sí. Informal: tonta, idiota, cabreo, enguachisnar;	
	Argot juvenil	-	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	-	
	Social-artístico	Concepto tradicional de la virtud / honra de las hijas	
	Intertextual	-	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  BAJO	Intencionalidad	Lúdica. Valor: astucia.	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE	Situacional	Sí: falsa muerte de Mariquilla; pruebas impuestas al padre	
	Carácter	Médico fingido (Dotore) que habla italiano.	
	Escatológica	Más bien sexual: tratamiento del médico.	
	Dilogía/ verbal	Repeticiones de hermanas Clotilde y Matilde	
	Ironía		
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  ALTO	Currutacos Hermanas	Les gusta leer personajes que forman grupos.	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>		<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MUY ALTO	MUY ALTO		ALTO

*La niña que riega las albahacas / Antonio Rodríguez Almodóbar/ Ed de la Torre/ 1ºESO*



#### a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de nivel bajo de 1º de ESO, con ciertas dificultades de lectura y de aprendizaje.

#### b) El autor y la obra

Antonio Rodríguez Almodóvar <sup>75</sup> se ha dedicado fundamentalmente a la narrativa, realizando una aportación capital en la recuperación de los cuentos de tradición oral con *Cuentos al amor de la lumbre*, *Cuentos de la Media lunita* y *El bosque de los sueños*, pero ha escrito también teatro. Según el autor, sus obras dramáticas se adaptan tanto a la adscripción de infantiles como juveniles. Entre su producción dramática destacan *La niña que riega las albahacas*, *El parlamento de los animales*, *La princesa del lunar*.

Todas han sido estrenadas por profesionales y, en concreto, *La niña que riega las albahacas* y *El parlamento de los animales*, múltiples veces por grupos escolares y de aficionados.

Sobre esta obra Almodóvar ha declarado que “ se trata de un cuento que en realidad pertenece al secreto de la tertulia campesina, destinado a reírse y burlarse de la

<sup>75</sup> Información y declaraciones tomadas del Cuestionario a autores representativos del teatro juvenil incluido en ANEXO VI. 2.

nobleza, encarnada en un príncipe acosador”. Como ha declarado, en todas sus obras, se acoge al espíritu trasgresor del cuento original.

Se edita en 1995 en Alba y Mayo, pero se estrenó en 1993 en Sevilla y estuvo en gira por toda Andalucía a lo largo de 1994, con más de setenta representaciones y más de cien mil espectadores. Igualmente, fue aplaudida por la crítica, tanto su texto como su montaje (Rodríguez, 1996: 78). Incluye fotografías del montaje al principio, entre actos y , al final, el cuaderno de dirección de David Fernández Troncoso.

Para Berta Muñoz Cáliz, este es un ejemplo de obra en la que sí se conserva el sentido original de los cuentos como también los textos de Parramont con versiones de *El sastrecillo valiente*, o *El flautista de Hamelin*, entre otros muchos ( Muñoz, 2007:56)

Existe otra versión dramatizada del cuento, la de Federico García Lorca: *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*. Según García Padrino estaba destinada a muñecos y están presentes sus constantes poéticas, empleando anáforas, diminutivos, imágenes sensoriales y exageraciones propias de la farsa ( García Padrino, 1992) Explica Elisa Fernández Cambria que la obra fue recuperada en 1982 publicada en la revista Títere ( boletín de la Unión de Titiriteros y de la Asociación de la Marioneta) de Madrid, pero se había representado en Buenos Aires en 1962, y estrenado en la festividad de Reyes en 1923 en casa de los Lorca junto a otras piezas, moviendo los hermanos Federico y Concha las marionetas, y con acompañamiento de Falla al piano. Federico elimina las secuencias escatológicas del cuento. Respecto a su estructura, es una pieza corta de tres estampas y un cromo, como señala su autor. Presenta la acción de forma lineal, con un narrador, el personaje de Negro. Además, tiene notas de humor infantil por ejemplo, un personaje se retrasa en aparecer en escena porque está haciendo pi-pí; también las penas son atenuadas en las acotaciones “llora cómicamente” y diálogos: ¡Buahhhahhhahh! La ironía hace acto de presencia al nominar al pobre zapatero, Gaiteros, como valiente caballero carolingio. Lorca emplea la reiteración de frases y acciones como base constructiva de la obra, algo frecuente en la literatura infantil. Las preguntas y respuestas forman parte del mundo infantil, como lo es la clave argumental (Fernández Cambria, 1987: 139). Lingüísticamente, se emplea el diminutivo, con valor afectivo. Además, cuenta con personajes como el Mago, que es la Niña disfrazada. Desde el punto de vista de la escenografía, la acción se desarrolla en un palacio y la música está presente en toda la representación. Es, además, una obra con final feliz a diferencia del mundo trágico lorquiano y que se mantienen en otras obras próximas, pero que Cambria (1987) no considera infantiles, tales como *El maleficio de*

*la mariposa*, cuyos personajes insectos simbolizan el amor frustrado, o *Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita y Retablillo de don Cristóbal* en lo que coincide con Juan Cervera. Según Tejerina Lobo, “es una versión de la obra de Lorca sorprendente, en tanto el personaje protagonista encarna la mujer emprendedora, rebelde, inteligente que no quiere casarse con el príncipe. Además, manifiesta el recelo contra las verdaderas intenciones de los poderosos” La incluye entre las mejores obras del periodo “La sociedad democrática (A partir de 1977)” (Tejerina, 2007). Será interesante comparar ambas versiones en este análisis.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

La obra presenta una introducción de Rodríguez Almodóvar de un tono elevado y no dirigido a niños. Así leemos “Es este cuento antídoto de casi todo. De eso que los antropólogos llaman complejo de “supremacía masculina “y el vulgo” machismo”. Pero también de su contrario: el sacrosanto complejo de inferioridad de las féminas “. Los alumnos de 1º de ESO no comprenden bien el sentido aunque sí llegan a entender que el autor ha tomado como fuente un cuento tradicional.

Nos encontramos con una acotación inicial que presenta a Maricastaña, cuyo nombre es completamente desconocido por los lectores pues ignoran la expresión “En tiempos de Maricastaña”. Rodríguez Almodóvar explica que “utiliza el empleo de un narrador, “Maricastaña”, como homenaje a nuestras abuelitas, y también para crear dos planos en la escena, que permiten al espectador tomar distancia y hacerse la ilusión de ser más participativo. Pero nunca sacrifico la dramaticidad a este recurso. De hecho, señala, he visto representaciones de esta obra sin Maricastaña, y no se ha notado su falta”.<sup>76</sup>

Nos encontramos con algunas dificultades léxicas en la acotación inicial tales como *hatillo*, *atadijo*, y se extiende a las intervenciones de la anciana cargadas de arcaísmos *pinturera*, *cosario*, *meloideas*, *pazguatas*, y otros personajes: *enguachisnar*, *ajuar*, *almanaque*, *encaje*, *quincallería*, *entredoses*, *zalamera*, *depravación*, *soslayo*, *zamarrea*, *tisana*, *bando*, *Heraldo*, *maravedíes*. No obstante, se intercalan expresiones informales e incluso malsonantes que evitan el distanciamiento del lector. Por ejemplo, “¡El tío gilipollas, allí espatarrao, dando suspiritos!”; “que puñeta está diciendo”; esa puñetera niña me tiene malo”; “el cabreo que pilló el Príncipe”; “idiota” (Rodríguez, 1996: 34, 40, 41, 47, 56)

---

<sup>76</sup> Declaraciones del autor al Cuestionario de autores representativos del teatro juvenil actual incluido, ANEXO VI. 2

Los acentos o variedades del castellano de los personajes suelen ser motivo de comicidad, en esta ocasión la profesora debe imitar el acento andaluz primero, porque ellos lo desconocen para que produzca el efecto paródico deseado. Los lectores reprodujeron inmediatamente con soltura frases como “Calatrava: La linda mocita, que ha salío respondona” (p.24); o “¡Miá que arma tiene el tío! (p.27); “Toíto lo bueno que hay en este mundo” (Rodríguez, 1996: 24, 27, 34). Del mismo modo, el acento italiano de Mariquilla cuando se hace pasar por un famosísimo médico extranjero dificulta la lectura a los alumnos de este perfil de baja competencia. De nuevo es preciso enseñarles a fingir el acento italiano al decir “Va bene, signore, Io poso curare al suo bambino, ma con una conditione”; “¡Oh mío caro signore! Io non voglio dinero” (Rodríguez, 1996: 39) Es preciso la traducción de la profesora de parte de las réplicas de Mariquilla pues pierden el sentido.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Los alumnos no encuentran dificultad en entender el marco narrativo y la trama principal pues las acotaciones son sencillas y claras al respecto. “Se va iluminando la mayor parte del escenario, hasta entonces a oscuras “. “Dos currutacos invaden la escena y se dirigen a las hermanas mayores” (Rodríguez, 1996: 15,17)

Surge gran empatía entre los lectores y los papeles de los currutacos, así como las tres hijas Mariquilla, Clotilde y Matilde. En general, estamos observando que a los lectores les gustan los papeles colectivos, ya sean sirenas, pescadores, niños, etc. El grupo genera inconscientemente adhesión al personaje, hemos de suponer por la necesidad de compartir e identificarse con el grupo de iguales, propia de la adolescencia.

Se establecen elipsis temporales dentro del acto, marcados por las acotaciones, lo que da agilidad y simplicidad a la lectura dramatizada, evitando la desatención. Recordemos que mantiene la estructura tradicional de los cuentos, donde las acciones repetidas tres veces suelen articular la trama y, por ello, la estructura les resulta sencilla. Aquí la acotación es explícita. “Ya es otro día” (Rodríguez, 1996: 18). Por otra parte, entre los Actos I y II hay una transición en la que interviene Maricastaña y, por tanto, explica y anticipa la segunda parte. En esta, de nuevo la trama se desarrolla en torno a la repetición de acciones, las pruebas que el Rey impone al Padre. Las acotaciones breves, permiten dramatizar en mímica o imaginar en la lectura las acciones, sin dificultad.

En general, las acotaciones breves, permiten seguir con mayor atención el diálogo. Una forma de comicidad verbal empleada por Rodríguez Almodóvar es que

Matilde repite siempre lo mismo que sus hermanas, pero alterando el orden. Los lectores no reparan en ello y no les hace reír. A medida que avanza la obra la adolescente que interpreta el papel se da cuenta y, a pesar de sus dificultades lectoras, se beneficia de la relectura y pronuncia con agilidad. En caso de llevarla a escena es un ejercicio estupendo para alumnos ACNEES<sup>77</sup> o con otras dificultades de aprendizaje.

Sin duda, los referentes sexuales siguen resultando muy cómicos a esta edad, marcada por los cambios hormonales de la pubertad. Almodóvar no elimina estos elementos que forman parte de la tradición, pues como decíamos el elemento trasgresor le parece adecuado para los jóvenes a los que va dirigida la obra. Así el momento de mayor hilaridad en la lectura es la frase de Mariquilla al Príncipe: ¿Y el rábano por el culo, estuvo blando o estuvo duro? ((Rodríguez, 1996: 43)

Los temas de la obra parecen también conectar con los lectores adolescentes: la obediencia de las hijas al padre o el enamoramiento del Príncipe, lo que justifica el alto interés que suscita la obra. Además, hay un solo conflicto y cierto suspense. En efecto, el Príncipe, que ha engañado a Mariquilla fingiendo ser un encajero y robándole un beso, es rotundamente rechazado por esta, que trama una venganza. Se crea la incertidumbre de saber qué va a pasar, hasta el punto de que los alumnos no saben prever si acabará con final feliz o no. Ello se potencia hacia el final de la pieza (Rodríguez, 1996: 60-61) cuando Maricastaña se resiste a contar el verdadero final a los Currutacos. Estos personajes sustituyen la más común apelación al público cuando este es infantil. Por eso es a ellos a quienes dirige su pregunta: ¿Queréis saber de verdad lo que pasó? Ninguno de los alumnos pudo imaginar el final sorprendente.

La obra no requiere una puesta en escena naturalista, dada la ambientación imprecisa. No se alude al espacio escénico, sino al espacio de ficción: ventana, macetita de albahaca, el bordado y, hacia mitad de la obra, el interior del palacio real, con el Príncipe recostado en un diván, y la cama sobre la que el vengativo Príncipe asesina a la muñeca que ha dejado Mariquilla.

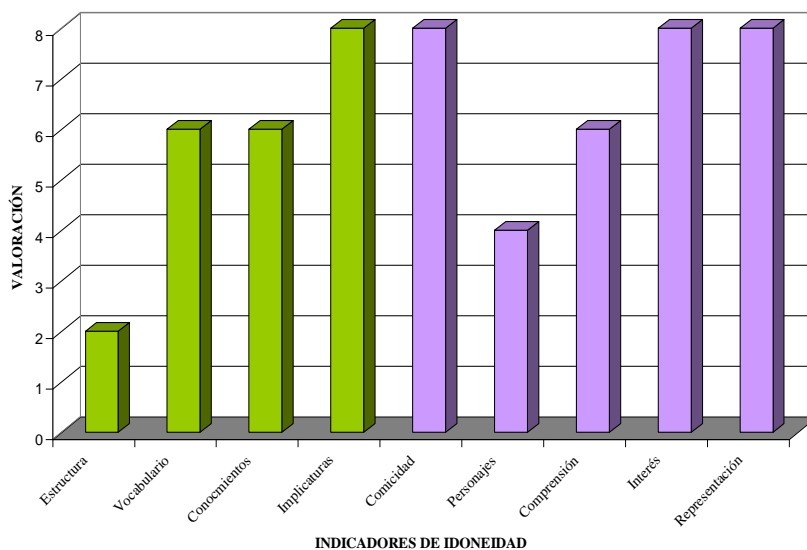
La obra es adecuada para 1º, 2º y 3º de ESO. Su intención lúdica permite un lector heterogéneo y el entretenimiento está garantizado.

---

<sup>77</sup> Alumnos con necesidades educativas especiales.

### II.3.16. El parlamento de los animales

<b><i>El parlamento de los animales</i></b> Antonio Rodríguez Almodóvar (1999) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	8 escenas; 50pp.
	Personajes	15. Nombre genérico de animal. Caracteres humanos poderoso, seductor, arribista, corrupto, incompetente, avisado, aprovechado
	Inicio/ Final	Introducción narrativa que presenta personajes y espacio de ficción Final: abierto
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal con elipsis temporales mínima. Espacio simbólico.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  ALTO	Nivel culto	<i>Desatinada, pazguata, zafarrancho, diligente, attaché, cabaré, contestatario, diligente, zagala, remedar, huestes, cuadrúpedos, regocijo, púgiles, cariacontecidas, airados, Crisantemo, duelos con padrinos de fuste, séquito, demudado, resuello, camafeo, obsoletas., baladí, volátiles</i> Jurídico: Cortes, Parlamento, indemnización, alevosía, Estado de Derecho, paritaria, hemiciclo, encausada, demagogo, interfectas, litigantes, unanimidad
	Nivel estándar	–
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  ALTO	Histórico-político	Funcionamiento de las Cortes
	Social-artístico	–
	Intertextual	Homero, María Guerrero, Lord Byron
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MUY ALTO	Intencionalidad Implícita	Reconocimiento de actitudes humanas en cada animal: Principal: La democracia es un juego de mayorías, pero no siempre justo. Los políticos defienden los intereses de su partido pero no el interés general.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	–
	Carácter	Buitre (sordo) Mona ( presumida) Burro ( torpe) Lobo ( seductor) Cuervo ( carroñero)
	Escatológica/sexual	Sí: me estoy meando; pendón; asunto de huevos
	Dilogía/ verbal	Apuntar (boli/ pistola) , burro; que en gloria rebuzne...
	Ironía	Qué cabeza de pájaro tengo ( Perdiz) , Partido Agitador; Funeraria el Crisantemo Marchito...
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> MEDIO	Buitre	Por comicidad
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	MUY ALTO	MUY ALTO



a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de 1º de ESO de nivel alto: alta competencia lectora, buen nivel académico general, interés y motivación.

b) La obra y el autor

Sobre el autor remitimos a la información del análisis lector II.3.15 La niña que riega las albahacas. En la edición de Alba y Mayo, se alude (Rodríguez, 1999: 3) a la puesta en escena de la compañía Titirimundi en la década de los ochenta y se incluye una doble página con fotografía del montaje. El texto dramático ha sido escrito en colaboración con Carmen Troncoso de Arce. A lo largo de las cincuenta páginas de la obra se intercalan, no obstante, ilustraciones de pequeño tamaño de distintos animales, realizadas por José Luis Alcover

El receptor específico ha condicionado la dramaturgia del autor, levemente. “Yo siempre me baso en cuentos populares de tradición oral, que por su naturaleza no tienen edad; son intemporales en el devenir histórico y se dirigen a todos los presentes en la tertulia campesina. Ahora bien, la adaptación dramática permite ciertos guiños a los jóvenes. En el caso de El parlamento de los animales, aquí sí hubo más intervención mía, pues adapté un viejo cuento hindú (el pleito entre aves y mamíferos) para acercarlo a la realidad actual, haciendo crítica de los sistemas democráticos acartonados, la



burocracia parlamentaria, los intereses de grupo, y, finalmente, la falta de escrúpulos morales a la hora de tomar partido”.<sup>78</sup>

Los personajes vienen dados por esa misma tradición. Señala Almodóvar: “Yo suelo acentuar los perfiles humorísticos y satíricos. Todas mis obras se acogen al espíritu trasgresor que hay en las historias originales, exacerbándolo cuanto me es posible, para conectar mejor con el espíritu rebelde que se supone en todo joven”. Para ello escoge preferentemente la farsa y la sátira entre los subgéneros.

Según Berta Muñoz, las vanguardias y su *mediación estética*, han permitido la creación de fábulas de animales o cuentos que son parábolas políticas, tras la influencia del teatro simbolista o *underground* en obras de Pilar Enciso y Lauro Olmo. Y explica cómo su efecto se acusa también en el teatro actual, en obras como *El parlamento de los animales* o en los contenidos críticos de obras como *El rey desnudo* de Pedro Catalán en CSS o *Cigarras y hormigas* de Carlos Álvarez –Novoa, en el que plantea la lucha de clases entre burguesía (cigarras) y proletariado (hormigas) (Muñoz, 2007:56)

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

El vocabulario es desde el principio un elemento de dificultad aunque el sentido general no llega a perderse. Los alumnos demandan aclaraciones sobre términos como *pazguata, candela, desatinada, diligente, contestatario, zagala, remedar, huestes, cuadrúpedos, regocijo, púgiles, zafarrancho, siniestro, fiador, cariacontecidas, airados, crisantemos, padrinos de fuste, séquito, demudado, camafeo, obsoletas, baladí, volátiles, desolada, macanuda, alcayata, póliza, nocturnidad, alevosía, burguesa, almadraba, conciliación, concertación, comisión paritaria, encausada, huestes, escaños, consenso, arrumacos, partes litigantes, unanimidad, demudado*. En ocasiones, se emplean frases hechas que desconocen los jóvenes de forma aislada pero que sí atribuyen significado en el contexto de la réplica, por ejemplo, expresiones como “*Está que se la llevan los demonios*” (Rodríguez, 1999: 16) que sí saben sustituir por el sinónimo enfadada. La reproducción del habla oral de la literatura dramática permite trabajar didácticamente estas expresiones. Nótese en todo caso, cómo el autor no escribe para niños, o al menos no influye en su forma de elegir el léxico de la obra el supuesto lector/ actor implícito. Los términos especializados de ámbito político- jurídico claramente están fuera de la competencia básica que se les presupone.

---

<sup>78</sup> Declaraciones del autor respondiendo al Cuestionario para autores representativos del Teatro infantil y juvenil, que adjuntamos en el ANEXO 2

La obra es de una comicidad muy alta. Ello supone que los alumnos no captan gran número de elementos irónicos, dada su falta de competencia para inferir la ironía, el doble sentido etc. A veces, entra en juego el desconocimiento léxico. Así cuando Ratoncito huye de Zorra y le ofrece *croissants, bollos, mermelada, Corn Flakes* ella le recrimina diciendo que si cree que es una “*turista a media pensión*”. Los alumnos desconocen esta expresión y por tanto no atribuyen el sentido a la frase y no se ríen. Así también con la expresión “que en gloria rebuzne” parodia de “que en gloria esté” y que también desconocen, por lo que la gracia pierde su efecto. En otras ocasiones, los alumnos no saben definir palabras esenciales en la obra y se hace preciso aclararlas. El conocimiento del mundo es muy limitado para saber exactamente qué es el Parlamento y cómo funciona, o el término diputado o indemnización.

Otras referencias cultas desconocidas por los lectores son: Lord Byron o el simbolismo del cristantismo / muerte; Watson, personaje de Sherlock Colmes; Homero; el Antiguo Régimen; Mademoiselle “Baterflai”; Estado de derecho, (Rodríguez, 1999: 27, 52, 54, 27, 31, 37). A veces, son alusiones veladas irreconocibles por los lectores de doce años como la expresión “¡Qué tiempos!” refiriéndose a la Dictadura franquista; José María, el lince, caricatura de políticos y banqueros; una pistola que apunta al aire, en alusión al golpe del 23 F, o incluso, al Rey en la figura del León al que la Perdiz critica “Como no trabaja porque tiene quien lo mantenga” (Rodríguez, 1999: 49) etc. Como hicieron tantos otros autores, empezando por Valle-Inclán en obras como *La cabeza del dragón*, las alusiones a la política del momento permiten una lectura adulta enriquecedora, frente a la anecdótica que hacen los alumnos lectores. En esta obra el doble destinatario es evidente.

Entre los mecanismos menos efectivos desde el punto de vista humorístico cuando el lector no tiene la suficiente competencia, es decir, los más difíciles de reconocer son la dilogía o doble sentido y los juegos de palabras como cuando el personaje Perdigón, diputado del Partido Agitador, emplea la frase hecha “marear la perdiz”, en doble alusión a la protagonista etc. Otros juegos verbales como el apelativo Partido Agitador, para las aves, la exclamación de la Perdiz “¡Qué cabeza de pájaro tengo!”, la dilogía de *apuntar* en “(Sacándose el pistolón) ¡Con eso no, estúpido! ¡Con el boli!”, en nombre de la Funeraria, El Crisantemo Marchito o el apellido de Murciélagos, “Negruras para servirle” (Rodríguez, 1999: 27, 14, 36, 52)

No se produce especial afinidad, identificación o empatía con los personajes, más allá de aquellos cuya comicidad hace reír a la clase, como el Buitre. No están

desarrollados psicológicamente, son arquetipos reconocibles, como en las fábulas. Pero los alumnos no saben atribuir a todos ellos una cualidad o al menos no saben denominarla, emplear el sustantivo abstracto o adjetivo calificativo que los defina: corrupto, arribista, incompetente, ladino, etc. Así el León no es reconocido por su frivolidad y pereza, pues le fastidia tener que suspender un viaje en barco por la costa con sus amigos por el caso de la Zorra.

El significado del texto ofrece también varios niveles de lectura. A esta edad no es fácil identificar la intención crítica del autor y no infieren lo que en el fondo se plantea: la legitimidad de la decisión de la mayoría o la defensa del interés individual en política en lugar del interés general, es decir, las corruptelas del sistema.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

El texto dramático incluye (Rodríguez, 1999: 12) una explicación narrativa que aclara aspectos del espacio de ficción: un pueblo habitado por mamíferos y aves. Se describe también a Doña Perdiz de Campos y a La Zorra, las protagonistas. La lectura de esta página facilita el acceso al conflicto dramático que van a leer, les sitúa. Es una presentación que no abandona el estilo narrativo tradicional en lugar de ser presentada de forma objetiva o como acotación. Así dice “Cierta mañana, en que doña Perdiz de Campos estaba incubando su nido de seis huevos”... (Rodríguez, 1999: 11). Evidentemente, los alumnos preguntados tras esta lectura saben, sin empezar la obra quiénes son los protagonistas, y dónde han de fijar la atención. Al margen de que nos encontremos con un fragmento híbrido entre el cuento y la acotación, y que en ocasiones se ha resuelto en la literatura dramática infantil con la figura de un narrador, no cabe duda de su efectividad para facilitar la lectura. Las acotaciones se referirán a acciones de los personajes fundamentalmente, lo que permite un ágil ritmo de lectura.

En lo que a la estructura se refiere, es lineal, con un conflicto único muy definido y que los alumnos saben resumir al final: la demanda de la Perdiz a la Zorra por romperle sus huevos, que el Parlamento debe aceptar o rechazar, quedando el caso sin resolver. La obra presenta así un final no esperado y poco frecuente en las obras dramáticas infantiles y juveniles donde suele prevalecer el final feliz. La mayoría desapruueba el final, lo juzgan desde su propia expectativa sin ser capaces de entender que la obra plantea otra cosa, no una anécdota sobre animales sino una crítica al sistema y la casta de los políticos. Por otra parte, asimilan perfectamente las elipsis temporales o las acciones que suceden de forma paralela (Escenas IV y VI). Los lectores, además, saben anticipar lo que va a ocurrir, generan posibilidades múltiples sobre cómo se va a

resolver el pleito. La pieza está construida de forma que mueve el interés lector del alumno para saber cómo se resuelve el caso. Las ocho escenas en que se compone permiten ir creando expectativas y fragmentando las diferentes opciones de resolver el conflicto.

Entre otros mecanismos de humor, se recurre al empleo de variedad geográfica meridional de los personajes y los registros informales, que los alumnos identifican y celebran. La Perdiz exclama “¡Que tengo el culo “escosío”! En otra página la mona adopta la lengua italiana con términos sencillos “Bon giorno, mio caro” (Rodríguez, 1999: 21) Es un recurso humorístico efectivo y relativamente frecuente la caracterización de un personaje por su sordera, en este caso Buitre. Confunde nación por camión, sala por pala, dinerito por perrito etc. Otros son también arquetipos más fáciles de reconocer Mona (tonta y presumida), Burro (torpe), Lobo (seductor).

El léxico culto, a veces arcaico que aludíamos arriba, se compensa con otras expresiones que acercan el texto a los lectores logrando un equilibrio adecuado. Ratoncito dice “¡Qué yupi! ¡Esto se va a poner chachi!”. (Rodríguez, 1999: 16) Frases que leen con entusiasmo y sin dificultad frente a otros términos que han ido aprendiendo con la lectura. Los personajes se hablan con estilo informal y son frecuentes antropónimos apocopados, como “Zorra: Moni, cariño, tienes que ayudarme” o “Mona: Ja ¡qué risa me da, por delante y por detrás! (Rodríguez, 1999: 21). Ello permite que el texto les sea atractivo y cercano, pese al escaso interés que en sí tiene el tema de la obra para ellos. Sólo en alguna expresión aparece un registro más vulgar o malsonante de alguna manera, suavizado o justificado por el contexto, cuyo efecto resulta más cómico: “Pájaro de mal agüero, entra el curvo puñetero”, o “Eres tonto del culo”. (Rodríguez, 1999: 26,48)

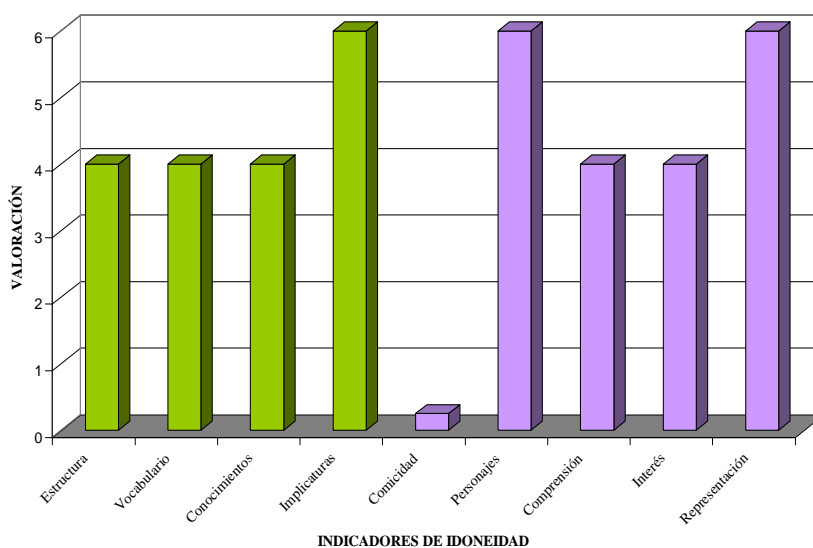
La rima es elemento aplaudido por los lectores de esta edad. Así ocurre con la introducida por Mariposa (Rodríguez, 1999: 21). En general, muchas réplicas adoptan una rima interna “A otra oreja con la corneja”, “Ahueca el ala, zagala”. (Rodríguez, 1999: 32) Además, resulta fácil su memorización en caso de llevarla a escena por escolares. El gusto por esta rima es incluso la clave de composición, como en el caso de la escena VI, cuyas réplicas acumulan terminaciones en ón: *poropón, situación, disposición, misión, sanción* etc... Los alumnos reconocen la sonoridad de la rima y se divierten con ella, exagerando en la lectura, con énfasis. También es reconocido y efectivo el humor escatológico. Aquí provoca la risa a los lectores expresiones como la

de Burro “Vaya, ¡que me estoy meando, y lo mío ya sabe usted que es largo...!”. (Rodríguez, 1999: 47).

Con apenas quince personajes, y tan solo cincuenta páginas, la obra es idónea para la puesta en grupos escolares, salvo por la caracterización corporal de los animales en la interpretación. La lectura dramatizada es adecuada para grupos de 2º y 3º de ESO, dadas las inferencias complejas señaladas.

### II.3.17. *Las bodas*

<b><i>Las bodas</i></b> Miguel Sandín (2001) Escena y Fiesta. CSS		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	2 actos con cuadros y escenas; 108 pp.
	Personajes	9 : femeninos y 5 masculinos
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal Elipsis temporal. Dualidad espacial palacio / cabaña
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Aperos, escoplo, súbditos, doblegado, atisbo, amortizar, cantinela, remilgado, timorato, engalanado, cetro, condescendiente, despectiva, colérico
	Nivel estándar	
	Argot juvenil	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MEDIO	Histórico-político	Medioambientales, económicas: explotación de recursos naturales, deforestación.
	Social-artístico	
	Intertextual	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Implícita	Moral: condena el exceso de ambición, el orgullo, el valor de la amistad. Social: respeto a la tradición, respeto al medio ambiente, denuncia del racismo, clasismo. Ej Surgo:Estoy convencido de que no existen suris ni noris, sólo gente que no puede vivir sin oro, y gente que prefiere ver cómo amanece entre montañas
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  BAJO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	–
	Carácter	–
	Escatológica	–
	Dilogia	–
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  ALTO	Norton, Surgo, Asán, Nidnás, Saladú	Relaciones de amistad. Enamoramiento.
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MEDIO	MEDIO	ALTO



#### a) Perfil de alumnos

Se trata de un grupo reducido de quince alumnos de 1º de ESO de nivel bajo, con alumnos repetidores o con desfase, desmotivados y con dificultades de lectura y aprendizaje en general.

#### b) La obra y el autor

La obra se presenta en edición conjunta con *El hada desmemoriada*, de tono más infantil por su vinculación con los cuentos. El propio autor indica en la introducción que se trata de una obra para cada ciclo, y que *Las bodas* está destinada a lectores de entre doce y dieciséis años. Así también recomienda la obra como lectura dramatizada en la clase de ética, pues aborda cuestiones como el poder, los nacionalismos, la ecología, o el culto a la riqueza, de forma que el adolescente reflexione de una manera crítica sobre lo que va sucediendo. No cuenta con ilustraciones ni otras referencias paratextuales propias de la literatura infantil. Es una obra breve, apenas cincuenta páginas y el reparto consta de nueve personajes, lo no hace excesivamente compleja su representación por adolescentes. Además, se dan pautas al respecto en la introducción.

Miguel Sandín ha publicado otras obras de teatro infantil y juvenil en la misma editorial como *Haciendo diabluras*, *Super David y compañía* o *Un tesoro bajo el volcán* y otras novelas juveniles como *El gusano de mezcal* o *Expediente Pania* en la editorial Edebé.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

La obra da comienzo sin intervención de narrador, pero la acotación inicial sirve de transición y presentación. Remite al espacio escénico, no sólo al espacio de ficción dividido para diferenciar los dos reinos: suri y nori. Ello implica un doble esfuerzo de imaginación al que los alumnos no están acostumbrados. Los fragmentos descriptivos no suelen ser de interés para ellos, de forma que se ha exigido atención en la lectura de la acotación, para que noten las intenciones comunicativas o marcas que nos permiten distinguir el antagonismo de los dos reinos: cabaña/ palacio.

El primer cuadro que presenta la rivalidad entre la política y la filosofía de los líderes Surgo y Norton no es fácilmente identificable por los alumnos. Parte de la dificultad radica en que desconocen la palabra “presa” con exactitud, sobre el cual gira la conversación, pues Surgo considera que esta ha alterado el equilibrio ecológico. La postura claramente mercantilista o capitalista de Norton no es inferida fácilmente por los alumnos. Los alumnos comprenden que entre el cuadro primero y segundo hay un salto temporal escénicamente representado por un efecto de iluminación. La incertidumbre se resuelve inmediatamente al hacerse explícita la situación nueva, la recepción del novio.

Mayor dificultad ofrece reconocer las indirectas de Asán criticando los territorios secos de los noris. Asimismo, pasa completamente inadvertida la ironía “Es que soy muy campechano” en boca del rey Norton, dirigida más al mediador concededor del adjetivo popular con que se caracteriza al monarca español, que al joven lector. Tampoco captan la actitud crítica del autor hacia las actitudes racistas de Asán o Norton en este cuadro, o el relativismo que supone que el grupo poderoso, sea nori o suri, explote indiscriminadamente la naturaleza.

Los personajes femeninos Navinia, Melania o Saladú son muy positivos, de hecho, la reina Melania fuerza la situación para que Norton altere su orgullosa política del agua. Ese sutil tono feminista pasa inadvertido igualmente.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Los lectores tienen rápidamente empatía con los personajes, a pesar de la elección de antropónimos no simbólicos o cómicos. Aunque Surgo es el protagonista positivo y Norton su antagonista, que encarna los valores reprobables, ambos monarcas son igualmente acogidos por los alumnos. Son personajes escasamente desarrollados, estereotipos de la figura del rey o jefe de tribu, caracterizados por sus acciones y discursos. Así Surgo, humilde, aparece siempre atareado en tallar un trozo de madera. En especial se acoge con entusiasmo la peripecia en torno a la boda de Navinia y el príncipe Asán, el enamoramiento de su médico Nidnás y Saladú. Ambas bodas dan título a la obra simplificando su interpretación. La doble trama, política y amorosa juega a favor del interés de la lectura.

Por otra parte, la estructura lineal también garantiza la comprensión. Entre el acto primero y segundo la acotación inicial hace explícita la transición de tres semanas, y también entre la escena segunda y la primera del acto segundo, con una transición de meses.

El vocabulario estándar no es infantilizado ni simplificado, como vemos en las palabras reseñadas en la ficha de la obra. Su número no dificulta la comprensión y sí permite una ampliación de léxico funcional.

No ofrece dificultades graves para su representación escolar ya que la dicotomía espacial de los dos reinos se resuelve con la división del escenario en dos partes, así como la ambientación de ambos reinos, que como sus personajes, están caracterizados de forma antagónica. Se incluye apartado en la introducción sobre la puesta en escena, así como notas en los márgenes de elementos de luz y sonido. Son breves y claras, sin tecnicismos: “Música africana que no deja de sonar hasta el comienzo de la siguiente escena. Baja lentamente la luz” (Rodríguez, 1999: 99)

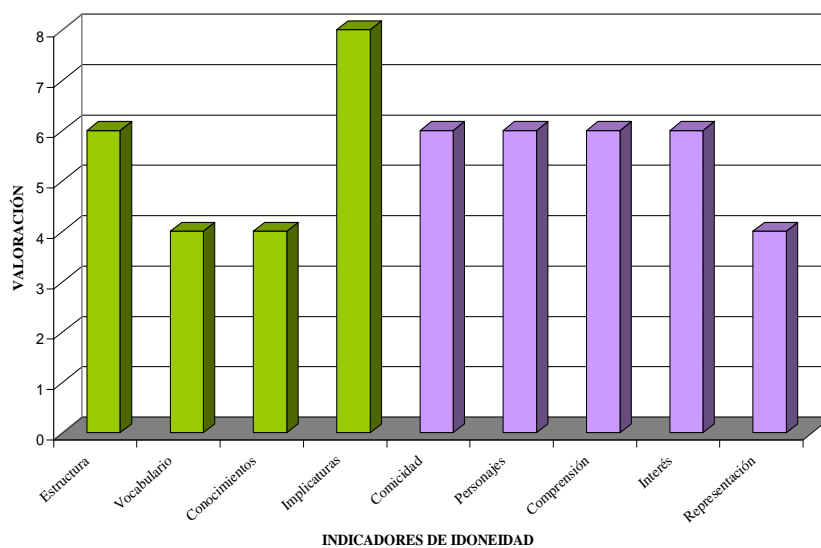
Es una obra adecuada para la lectura en 1º y 2º de ESO.



### II.3.18. Oveja verde

<b><i>La oveja verde</i></b> M <sup>a</sup> Pilar Romero del Río (1988) Fuente Dorada		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	3 actos; 51 pp.
	Personajes	15
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Retrospectiva ( 40 años entre acto I y el resto). Intriga. Multiplicidad espacial
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	espectros atribulados, ácido glutámico, sordina, grupo escultórico, lanudas, consternación, eventualidad, sandeces, anglosajón, encolerizados , fenecer, apabullantes, tunantes, poliédricos, inexorable
	Nivel estándar	Sí. Informal: que ni pintao
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MEDIO	Histórico-político	Ecológico: residuos tóxicos, daños medioambientales, peligros para la salud
	Social-artístico	–
	Intertextual	- Perro habla con versos en gallego de Rosalía
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MUY ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: Los intereses económicos no deben vulnerar los principios de salud pública y medioambiental. Falta de control o negligencia o connivencia política con las empresas que contaminan. Víctimas civiles por adulteración de alimentos
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE	Situacional	Sí : extrañamiento por anticipar el futuro;. Transformaciones contaminación: se vuelven verdes
	Carácter	–
	Escatológica	–
	Dilogía/ verbal	Lenguajes inventados; palabras : Costrina Fritura Fina, muertecísima; repetición onomatopéyica.
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  ALTO	Niños. Rafi, Fica, Óscar y Juan	Grupo de iguales
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	MEDIO

*La oveja verde / Maria Pilar Romero del Río/Fuente Dorada*  
1ºESO



a) Perfil de alumnos

Grupo de quince alumnos de 1º de ESO de nivel bajo, con dificultades de aprendizaje, falta de motivación, desinterés por la lectura, y con alumnos repetidores.

b) El autor y la obra

Maria Pilar Romero del Río ha escrito numerosas obras de teatro infantil tras *La oveja verde* del año 1988 y hasta 2001 *L'ultimo tren de Vila-Xica*, *El abeto la estrella y el viento*, *El arroyo que quiso volver*, *El chatarrero*, *Las matas eran negras*, *Santa Viviana hablando con las ovejas*, *El último bosque*, *Licor de guindas*, *La nube que no podía llover*.

La edición pertenece a la colección Fuente Dorada, que entre las características del paratexto, incluye ilustraciones, dos en esta ocasión.

c) Indicadores negativos de idoneidad

La obra se inicia con una ruptura de la cuarta pared, sin personaje narrador, ya que los personajes están situados entre el público, según la acotación inicial. Los lectores reconocen esa forma de inicio frecuente en el teatro para niños. Pero, aparece el primer obstáculo en la comprensión, el término “*espectros atribulados*”, que no queda suficientemente explicado a pesar de los lastimeros quejidos que exclaman. Uno de ellos, habla en inglés, sin traducción, de modo que los alumnos no entienden y pronuncian mal. Téngase en cuenta que no se trata de un centro bilingüe y que los

niveles de esta segunda lengua son muy bajos. En las siguientes intervenciones se repite en castellano de forma que se invita al lector a mejorar su expresión en la segunda lengua. (Romero del Río, 1988: 19-20)

La escena primera funciona como introducción, presenta a los personajes Fica y Rafi, jóvenes que parecen actuales, pero los lectores no infieren rápidamente que no se trata de una situación del presente sino de un futuro impreciso donde los alimentos son tratados químicamente, deshidratados como si fueran medicamentos, donde hay educadores comarcales, hospitales extraños. No se deduce adecuadamente la frase de Fica: “Cuando volvió ya no tenía pesadillas”, aludiendo a las poco ortodoxas prácticas médicas. No producen un efecto cómico los juegos de palabras como *Poca Cola*, o topónimos *Villamurrio Ventoso*, *Solomincia* (Romero del Río, 1988:16,18). La transición hacia el acto II es la acotación que nos sitúa en otro tiempo anterior. Pero los lectores, en parte desatentos en las acotaciones, no captan la transformación en los rostros de los niños, Rita y Fica, que estaban *pálidos y ojerosos*, frente a Óscar y Juan que llevan *toques de maquillaje en la cara*. El cambio de ropa también les pasa desapercibido, ya que ignoran el término “*zurrón*”. El nuevo registro lingüístico propio de pastores de otra época – “Dijo padre que bajáramos las ovejas a beber a la aceña de Silvino”, “El queso le ha salido a madre que ni pintao ” (Romero del Río, 1988: 22) es igualmente ignorado. Así, se hace precisa la explicación, por parte de la profesora, del salto temporal que se ha producido.

Nuevamente los lectores no construyen adecuadamente las implicaturas de las acotaciones como “Se escuchará un fondo de música de discoteca malona, con ritmo de moda, pero de ínfima calidad. Los vendedores pueden ir vestidos con cierto tufillo macarra” (Romero del Río, 1988: 26) , que anticipa la personalidad algo delictiva de los vendedores, capaces de vender tajadas fritas de la oveja verde intoxicada. La atención decae en las acotaciones ligeramente extensas (Romero del Río, 1988: 26), por lo que constatamos que en alumnos con baja competencia las acotaciones les resulta un elemento negativo.

En el acto III, se resuelve la incertidumbre inicial a través del diálogo de los vecinos “A mí ya sabes que no me ha gustado nada el asunto ese de venderles las rocas y las cuevas para que metan dentro basuras apestosas ” (Romero del Río, 1988: 35), concluyendo luego la connivencia de las autoridades Mandamases con los vendedores (Romero del Río, 1988: 40-41) En efecto, no hay una moraleja explícita sino acciones concluyentes de las que hay que inferir un valor. Los lectores llegan con dificultad a

entender que los intereses económicos individuales prevalecen en política sobre el bien común, o el respeto al medio ambiente, y desde luego que ese comportamiento nefasto tiene un precio, en la ficción, el ataque de la oveja mutante. Tras la aparición del personaje Ángel plateado, que transforma a vendedores y mandamases en los cuatro espectros atribulados, condenados eternamente a portar enormes sacos, se recupera la escena inicial de Fica y Rafi, retrocediendo al futuro donde encuentran la olla que contiene un nuevo tesoro: semillas para que se regenere el planeta. Los lectores son capaces de comprender, pese a los saltos temporales la estructura de la obra, en parte también por la aclaración (Romero del Río, 1988: 50), en la que Mandamás 2º reitera que su único delito fue meter residuos nucleares en una cueva, pidiendo el perdón del público. Su conocimiento del mundo, ya les permite intuir los efectos negativos de la energía nuclear.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Se hacen alusiones a otros elementos escénicos que facilitan el montaje y /o la recreación mental de la puesta en escena, aunque las piezas musicales concretas no se conozcan, como la música en la acotación inicial “(*Música vibrante, eléctrica y obsesiva, nosotros elegimos “ Craft Werke”*) ; “ (*Se van escuchando los alegres compases de la Babinerie de J. S. Bach, versión de sintetizador*) ”(Romero del Río, 1988: 15,21) También se alude en las acotaciones a la manera de resolver los problemas de escenografía, lo que ayuda también a la representación mental por parte de los lectores. En escena se vislumbrará una mampara o cualquier otro artilugio que simule un muro de rocas; Aparecen Óscar y Juan que alegran la escenografía poniéndole al telón de fondo unas nubes de colores, una mampara de cartón que simula unas matas, un árbol, un sol y una valla delante de la entrada a la cueva (Romero del Río, 1988: 20, 21)

Los personajes jóvenes como Fica y Rafi emplean un registro informal que les resulta familiar y facilita la lectura. “*Estoy harta tía*”, “*pasan de nosotras*” (Romero del Río, 1988: 16, 18). Ciertos términos producen hilaridad a los lectores como el término “*snifear*”, asociado al consumo de cocaína. Ello permite insertar otros más cultos como *osada, increpa, sordina, consternación, vianda, raudo* etc que, aunque se ignoran, no impiden la lectura atenta. Son desconocidos también: *sordina, escultórico, lanudas, ínfima, eventualidad, sandeces, anglosajón, fenecer, encolerizados, apabullantes, poliédricos, tunantes, inexorable* lo que permite la ampliación léxica.

Se crea desde la primera escena cierta intriga por saber qué ha llevado a la situación inicial, los alumnos dan explicaciones dispares al preguntarles.

La comicidad más simple se capta sin dificultad, y viene dada en primer lugar por los nombres arcaizantes de las ovejas Rufina, Salustiana o bien el disparatado apelativo del mejunje “Costrina fritura fina”. En segundo lugar, por el extrañamiento de lo acontecido, recurso tradicional de la literatura infantil: las ovejas y Óscar salen de la cueva con media cara y cabeza verdes y, al tomar el mejunje de los vendedores, los vecinos hablan al revés pero, al morderles la oveja mutante, lo hacen en inglés. Por cierto, esas frases al revés, impronunciables, resultan un juego para los lectores y manifiesta la intención de la autora de que la obra se pueda utilizar también como lectura en clase. También resulta divertido a los jóvenes la presencia del personaje de Perro, que según se explica en nota al pie habla con versos de Rosalía de Castro por su graciosa sonoridad y expresividad. La lectura en gallego se hace difícil pero les hace gracia. La profesora debe traducirles cada frase. Adquiere una nota vanguardista y lúdica que capta el mediador pero no el lector al que va dirigida. No obstante, la incorporación en la ficción de elementos no naturalistas no choca, se acepta sin más, acostumbrados a series de dibujos animados como *Padre de familia*, donde también el perro incorpora el elemento crítico y de distanciamiento. El empleo de los versos incorporados a la obra dramática es una forma de *repropuesta* en la terminología de Juan Cervera (II.0.1.6)

Esta obra presenta elementos infantiles, pues los protagonistas son niños y no adolescentes, se incluyen animales que hablan, y se emplea léxico infantil *miedica, llorica, señorita Tina*; el tipo de comicidad es muy simple y se rompe la cuarta pared con la apelación final al público. Sin embargo, sorprendentemente, la reacción de estos lectores de doce y trece años, cuya competencia lingüística y lectora es tan baja, ha sido muy positiva. Entre doce obras leídas con el mismo grupo se encuentra entre las mejores valoradas por ellos, ya que la encontraron muy divertida.

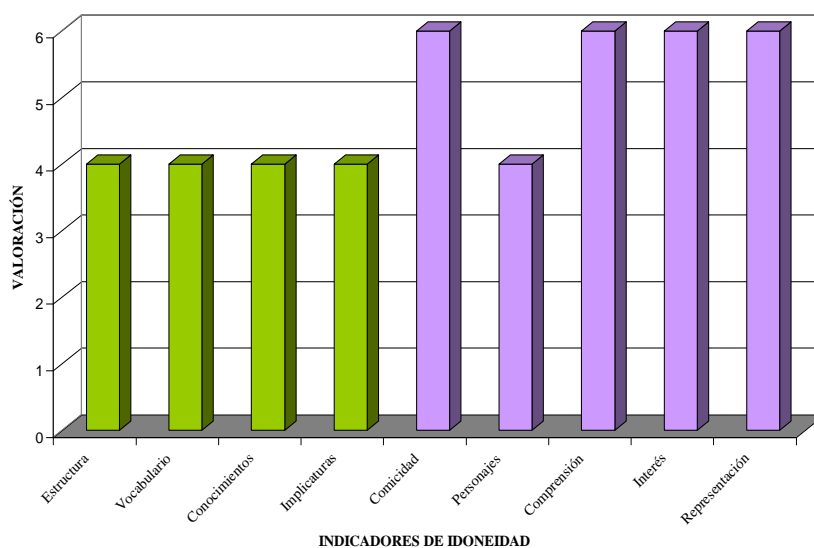
La dificultad de representación de la obra radica en la multiplicidad de espacios escénicos, y el vestuario o atrezzo pues hay que incorporar animales. Las transiciones de luz y sonido están definidas en la obra por lo que una puesta en escena simplificada podría ser adecuada con grupos de 1º y 2º. Además, el carácter coral, con participación de quince actores, resulta idóneo.

Por nuestra parte, consideramos que la obra es adecuada para la lectura en 1º de ESO, ya que las dificultades derivadas de las anacronías y ciertas *implicaturas* complejas pueden no ser un problema para lectores algo más competentes.

### II.3.19. *El testamento del tío Nacho*

<b><i>El testamento del tío Nacho</i></b> Angels Garriga (1993) Taller de teatro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	Dos partes ; 39pp.
	Personajes	9
	Inicio	Prólogo de Nacho desde el purgatorio
	Tiempo-Espacio	Retrospectiva. Salto desde el Prólogo a la muerte de Nacho. Espacios: vivienda, calle y mercado
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Ladina, cavila, bribona, trajina, berzotas p 24, bergantes, Notario, pleitos, lego, estertor, yerto. énfasis
	Nivel estándar	–
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MEDIO	Histórico-político	–
	Social-artístico	Jurídicas: testamentos, herencias; religiosas: catolicismo, misas de difuntos.
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Implícita	Secundarias: egoísmo, hipocresía, desavenencias conyugales. Dificultad en inferir la argucia para heredar de la mujer, y el triste destino del marido Nacho, que aún continúa en el purgatorio.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	–
	Carácter	Quiteria: (mala esposa ) Desea que su marido muera cuanto antes. Antropónimos: Tomasa, la Cascabelada, Jacinta, Ingancio Col y Flor, Baudilio Patatús, ....
	Escatológica	–
	Dilogía	–
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Quiteria Nacho	Por comicidad Por ser la víctima
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	ALTO

*El testamento del tío Nacho /Francesc Eiximenis y Angels Garriga/Taller de teatro  
1ºESO*



#### a) Perfil de alumnos

Se trata de un grupo de alumnos de 1º de ESO, reducido y de nivel bajo con grandes dificultades lectoras y de aprendizaje en general, escasa motivación y desfase curricular.

#### b) El autor y la obra

Es una obra muy breve, apenas treinta y nueve páginas, editada en la colección Taller de teatro de La Galera que presenta homogeneidad en elementos del *paratexto*, como prescindir de ilustraciones y la presencia de notas a la puesta en escena (Garriga, 1993: 5-13). Es decir, es un formato dirigido fundamentalmente a la representación. Se dirige en las notas previas al grupo que quiera realizar el montaje en registro informal, como si hablara a jóvenes. “*El prólogo lo podéis representar delante de la cortina o telón si lo tenéis...*”. (Garriga, 1993: 11) El texto original es de Francesc Eiximenis (1340-1409), autor catalán que fue obispo de Elna y escribió *Los crestiá*, *Llibre dels àngels* y *Llibre de les dones*, entre otros. Angels Garriga ha adaptado y traducido al castellano otras obras para esta colección como *El gato con botas*, de Perrault, o *12 cotalles del’avia de Saitores*, *El rètol per a Curtó*

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

Nos encontramos con la primera dificultad en el Prólogo, ya que los alumnos ignoran el término *purgatorio* y toda la tradición cristiana a que se hace referencia: las misas a favor del alma de los difuntos. También les choca que el muerto hable, es decir,

la ruptura de la estructura lineal tradicional, a favor de la analepsis regresando a la vida real de Nacho, el protagonista. Entre los elementos dramáticos desconocidos por los lectores se encuentra el aparte, que permite conocer al personaje de Quiteria (Garriga, 1993: 18).

La palabra *Notario* y el procedimiento de hacer testamento (presencia de testigos, lenguaje administrativo) son asimismo ignorados por los alumnos. Existen otros términos cultos desconocidos por ellos como *ladina*, *cavilar*, *bribona*, *trajina*, *pleito*, *berzotas*, *lego*, *énfasis*, que obligan a detener la lectura.

Entre la primera parte y la segunda hay un salto temporal (días después) y espacial (de la casa, al mercado) resuelto en la breve acotación y que es correctamente interpretado,

La resolución de la trama, el ingenio que permite a Quiteria cumplir la voluntad del difunto, pero aprovecharse de la venta de los animales, apenas es comprendida por los lectores. Es precisa una aclaración y repetición del argumento para que aprecien la coherencia con respecto al prólogo inicial. Estas dificultades atenúan levemente la asimilación completa de la intención lúdica y no didáctica de la obra.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La comicidad leve de la obra aumenta en el caso de los antropónimos antiguos que divierte a los jóvenes lectores: así Quiteria Perdiz y Garza, Tomasa, Jacinta, Baudilio Patatús y Lío, Macario, Ignacio Col y Flor, don Macario Pestaña y Chuleta y don Cayetano Mazorca y Cascarilla.

El personaje de Quiteria está definido como arquetipo de la avaricia, la hipocresía y el ingenio y genera hilaridad, por ejemplo, cuando lejos de querer que su marido se recupere hace lo posible por entretenerse y no avisar al médico, que lo único que hará será “cobrar la visita, nada más”; también cuando tras el pésame de Tina “En paz descanse “, responde “¡Y que no vuelva!”. (Garriga, 1993: 26,33). Parte del éxito cómico lo aporta, la alumna lectora a la que le resulta motivador el personaje.

El tratamiento del tema de la muerte, inusual en la literatura infantil y juvenil, resulta a los lectores también cómico, salvo en la acotación “*Nacho emite un estertor y queda yerto*”. (Garriga, 1993: 27)

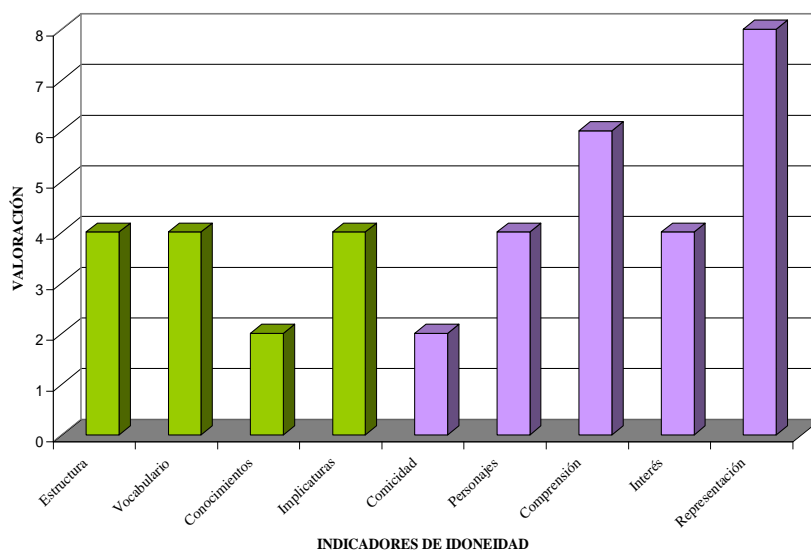
La obra es muy adecuada para su representación por adolescentes de 3º de ESO, y se puede leer en 1º o 2º de ESO.



### II.3.20. Como reyes

<b>Como reyes</b> Manuel Muñoz Hidalgo (2002) CSS		Grupo de alumnos: <b>1º ESO</b> <b>IES JAIME FERRÁN CLÚA</b> 2009-10	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIA	Segmentación	Acto único; 53pp.	
	Personajes	10	
	Inicio	Abrupto	
	Tiempo-Espacio	Retrospectiva. Escena inicial y última desde el presente y el resto transcurre cuarenta años antes. Unicidad espacial.	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIA	Nivel culto (También términos en desuso)	Proscenio , aparte, ingenuidad, chinarro, peladillas, bastidor , chal, rula , cirio , almidonar, grotesca, acicalándose, mañaco	
	Nivel estándar	Sí. Informal. También vulgarismos personajes de vagabundas Rogelia y Anica : mismo, ustés, to, mu pa	
	Argot juvenil	-	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJA	Histórico-político	-	
	Social-artístico	Tradiciones españolas del día de Reyes	
	Intertextual	-	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Implícita	Principal: caridad o solidaridad con los pobres Secundarias: la autoridad del padre de familia en otras épocas, diferencias entre clases sociales	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  BAJA  SIMPLE	Situacional	-	
	Carácter	-	
	Escatológica	-	
	Dilogía/verbal	Lenguaje infantil de los niños pequeños	
	Ironía	-	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Pablo, Patricia, Carlos, Clara y María	Ambiente familiar, hermanos Rechazo de personajes de hermanas Topolinas, vagabundas	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>		<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	MEDIO		MUY ALTO

*Como reyes/Manuel Muñoz Hidalgo/Galería del Unicornio*  
1ºESO



a) Perfil del alumno

Grupo flexible de quince alumnos de nivel bajo en Lengua castellana y Literatura. Alumnos desmotivados con dificultades de aprendizaje de los cuales un tercio son repetidores.

b) La obra y el autor

*Como reyes* es editada en 2002 en la colección Galería del Unicornio de la editorial CSS, dirigida por el dramaturgo José González Torices. Según figura en su presentación, hereda la tradición salesiana del teatro para niños y jóvenes de la popular Galería Dramática Salesiana que se inicia en el siglo XIX. Esta colección dice dirigirse “a los jóvenes de hoy, a los grupos profesionales, a las aulas de creación, a los talleres campamentales, como apoyo a determinadas asignaturas”. (Muñoz Hidalgo, 2002: 3) Textos que se presentan con un valor social, humano, crítico y lúdico. La colección, además, incluye una Carta de Fernando Almena en nombre de AETIJ España apoyando la iniciativa de la colección. “El teatro para niños y jóvenes es imprescindible. Imprescindible en todas sus vertientes: como espectáculo, como teatro en la escuela, y como obra de lectura”. (Muñoz Hidalgo, 2002: 4). También incluye Carta de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil firmada por Arturo Gonzáles, en el mismo sentido, y que manifiesta su apoyo al teatro infantil y juvenil a través de premios como el Premio Lazarillo.

Manuel Muñoz Hidalgo es docente y dramaturgo, fundamentalmente. Cuenta con catorce piezas dramáticas, algunas de teatro infantil y juvenil como *Las cosas de Marianica*, *La casa de Colasa*, *El salto de la Gallina*, editadas en CSS o Escuela Española. Es admirador del teatro barroco y el auto sacramental, por lo que ha escrito también para niños: *Momos en la Nochebuena*, *Cantigas al nacimiento y a la Pasión*, o *Estrellas y luceros en la Nochebuena*, entre otros.

*Como reyes* aparece en un mismo libro junto a otra obra *Una tarde de otoño*, que reproduce una conversación entre Lope de Vega, Quevedo y Vélez de Guevara. No incluye ilustraciones pero sí notas en los márgenes sobre la puesta en escena, iluminación y música.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

La obra se inicia con la acotación escenográfica que sitúa la obra en una casa de pueblo de planta baja, en Murcia, a principios del siglo XX aunque aclara que luego seguirá a finales del XIX. Es la víspera del día de Reyes. Nótese el gusto por los detalles en la descripción que sugieren una puesta en escena naturalista. Se cita la cómoda, aparador, radio. Los alumnos no son capaces de imaginar la escenografía sin ayuda, pues algunos de estos objetos no saben cómo son. Esto se repetirá en otras escenas como la alusión al quinqué de gas (Muñoz Hidalgo, 2002:23)

La primera escena en la que María ofrece alimentos y abrigo a un Mendigo que llama a su puerta no ofrece dificultad, pero se transmite mucha información que habrá que retener para comprender la obra. De hecho, fue necesario releerla al final, me refiero al aparte de María en el proscenio - palabra que desconocen- en el que habla de su padre, que enloqueció. El salto temporal que retrocede cuarenta años es explicitado en la acotación junto al recuerdo de María: “Fue ayer mismo cuando solo era una niña y preparaba con mis hermanos la venida de los Reyes Magos”. (Muñoz Hidalgo, 2002: 15) Por ello, los lectores no tienen dificultad en comprender la estructura de la obra. Asimismo, se les escapa el significado de ciertas expresiones antiguas que no emplean: *desvelos*, *privaciones*, *tener menos posibles*, *peladillas*, *bastidor*, *chal*, *rula ¡menudo cirio!*, *a cajas destempladas*, *acicalarse*, *romper el molde*.

Los alumnas, que tienen dificultades lectoras, ralentizan la dramatización del diálogo de las mendigas, papel que rechazan leer y que está caracterizado lingüísticamente por el empleo de vulgarismos, y apócopes “To el mundo nos ha dao perras que nos viene mu bien pa pasar el invierno”. ; “No seas desagerá que luego te van a doler las tripas”. (Muñoz Hidalgo, 2002:33,50)

Lo más sorprendente de esta experiencia didáctica es la actitud de la mayoría de alumnos hacia el tema de la obra. En efecto, el excéntrico y generoso don Joaquín sienta a la mesa del día de Reyes a dos mendigas, como en la magistral película de Luis García Berlanga, *Plácido* (1961), solo que en esta ocasión a don Joaquín le mueve una sincera actitud cristiana. Ni su mujer, ni la criada Pascuala, ni los niños aceptan comer con ellas salvo por la imposición que ejerce la figura paterna. Pues bien, en el grupo de quince alumnos ninguno declaró que en semejante situación fuera capaz de comer al lado de un mendigo. Es decir, aceptan como correcta la postura de Pascuala que recrimina a su señor por ser tan considerado con las mendigas. En otras palabras, no se construye correctamente el significado del texto que pretende precisamente persuadir de la dignidad de todos los seres humanos y llamar la atención sobre las desigualdades sociales.

En la última página, la obra se cierra con María de nuevo, que emotiva se pregunta si está equivocada, lo sueña o el hombre que ha llamado a su puerta es su padre al que no ha reconocido. La acotación previa insiste “*(Al iluminarse el escenario el tiempo avanza 40 años. María aparece como al principio. Se ha dado cuenta de que el mendigo era don Joaquín, su padre)*”. (Muñoz Hidalgo, 2002: 59) Es preciso que la profesora explique la relación entre el principio y el final, con ese salto temporal de cuarenta años en la vida de María, que era niña aquel día de Reyes y, ahora, una mujer: ella ha comprendido el mensaje de generosidad que trató de enseñarle su padre. La estructura circular, en este caso dificulta la comprensión del sentido de la pieza.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Los alumnos, algo infantiles, sienten empatía por los personajes niños Carlos, Patricia y María, Clara, y sus riñas sobre la existencia de los Reyes Magos. Además, les divierte interpretar a los padres, que recogen por la noche los alimentos que los niños han puesto a los Reyes, y conversan sobre la repentina invitación de don Joaquín que altera la comida familiar prevista por su esposa Doña Consuelo. Los diálogos son ágiles, informales, aunque se hace excesivamente largo el que mantiene el matrimonio (Muñoz Hidalgo, 2002: 24-30)

La estructura en un acto incluye elipsis temporales de ciertas horas (Muñoz Hidalgo, 2002: 34), saltando de la mañana a la hora del mediodía, a través de los efectos de luz del margen y la acotación. Por ello, los alumnos siguen el argumento sin dificultad.

El conflicto deja momentos de suspense que les motiva. Por ejemplo, no se sabe quiénes son los invitados de don Joaquín para el día de Reyes. Hasta que la acotación (Muñoz Hidalgo, 2002: 43) desvela la identidad de Anica y Rogelia, dos hermanas ancianas mendigas.

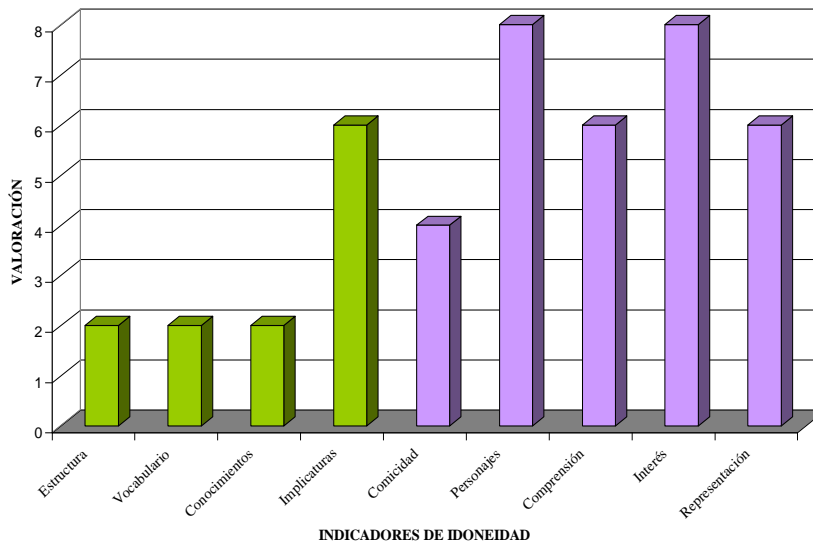
La obra no les ha resultado especialmente atractiva a estos lectores, en relación con otras propuestas del curso, fundamentalmente por la ausencia de elementos cómicos.

La unicidad espacial y el reducido número de personajes, su brevedad permite una fácil puesta en escena. No obstante, el tratamiento naturalista podría suavizarse en los montajes escolares. Por todo lo expuesto consideramos más adecuada su lectura o dramatización por alumnos algo más mayores, de 2º de ESO.

### II.3.21. *La última*

<i>La última</i> Fernando Almena (2002) AAT		Grupo de alumnos: 4º ESO IES JAIEME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	Acto único; 30pp.
	Personajes	8; uno solo femenino
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Unicidad espacial: bar de copas. Unidad temporal. Intriga
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión) BAJO	Nivel culto	
	Nivel estándar	
	Argot juvenil	Sí: jodido peseto, pringao, me han dejado tirao ,vale tronco, ya me abro ,piérdete ,mis viejos tienen la pasta no te jode, me cagüen, maderos, venga coño, tú tienes cojones,de alucine, tío
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b> BAJO	Histórico-político	_
	Social-artístico	Juventud: ocio nocturno, pandillas.
	Intertextual	_
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: falta de ética social, actitudes individualistas e insolidarias, presión que ejerce el grupo en los individuos Secundarias: descontento social juvenil por la falta de oportunidades, machismo
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MEDIO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	_
	Carácter	Luis ( cobarde, repite insistentemente: Qué hostia me pegó); Quique (borracho, gracioso)
	Escatológica	_
	Dilogía	_
	Ironía	_
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> MUY ALTO	Todos	Jóvenes amigos. Aunque de edad superior a lectores
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b> ALTO	<b>(VIII) INTERÉS</b> MUY ALTO	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b> ALTO

*La última / Fernando Almena / AAT?*  
4ºESO



a) Perfil de alumnos

Grupo de alumnos de 4º de ESO heterogéneo. La mayoría, no obstante, presenta nivel medio- alto en competencia lectora, y un gran interés hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, en especial, el teatro, ya que representaron el año anterior una obra ante sus compañeros en la materia optativa de 3º Teatro.

b) La obra y el autor.

Sobre Fernando Almena remitimos al análisis lector II.3.3 El cisne negro. La obra que nos ocupa está editada en un volumen de Teatro juvenil de la Asociación de Autores de Teatro, en 2002. Incluye otras obras como *Agarrados en el aire* de José Manuel Arias, *Los pájaros de Estinfalia se mueren de hambre* de Miguel Cobaleda, *Mujeres con historia* de Javier Gil Díez- Conde y *Me vuelvo a casa* de Antonio Ruiz Negre. No incluye ilustraciones, ni notas para la puesta en escena. Apenas unas líneas aclaran el decorado que representa un bar de copas.

c) Indicadores de idoneidad negativos

La comprensión de la trama de la obra no es suficiente para inferir toda la carga crítica que se deriva de ella, la información pragmática que debe inferirse. En lo que respecta al tema principal, la mayoría reconoce que la conducta del grupo no es la adecuada, en especial por alentar la violencia. A esta edad se reconoce como políticamente incorrecta esta conducta. El debate posterior permite que algunos alumnos, - no más de dos- manifiesten su adhesión a la huida de los personajes tras la

pelea de su amigo, evitando consecuencias negativas para ellos, lo que manifiesta una actitud individualista y poco solidaria justificada en la no vinculación directa con el incidente. En realidad, el grupo no percibe que el autor pretenda generar ese debate sobre cuál es la conducta correcta, cómo lo moralmente justo en ocasiones nos puede perjudicar y cómo generalmente la presión del grupo nos hace actuar de forma gregaria, cobarde en este caso. Tampoco infieren otros temas secundarios de la obra, como la actitud hedonista de Quique, la frustración de Santi, quien a pesar de sus estudios es un camarero mal pagado, el machismo con que hablan ambos de las mujeres, la ineficacia policial o la lentitud de la justicia.

#### d) Indicadores de idoneidad positivos

La conexión con la obra es inmediata. Los personajes con antropónimos hipocorísticos en muchos casos- Santi, Quique, Nacho- les resultan cercanos y atractivos. La clave realista de la interpretación o lectura en esta etapa adolescente resulta muy adecuada según vemos, pues pretender leer / interpretar con veracidad y se esfuerzan por dar naturalidad a los diálogos como si se tratara de una serie televisiva.

Los personajes son jóvenes pero mayores que ellos, probablemente se encuentran en la veintena, lo que les hace fingir una madurez que aún no han adquirido pero de la que presumen. Están caracterizados a través de su conversación y representan tipos que los alumnos saben reconocer en los ejercicios posteriores: líder fanfarrón y manipulador, el débil, el inseguro, el solidario etc. Los policías también responden al verismo de la televisión y el cine, de modo que les resultan igualmente cercanos e interesantes.

La empatía que se percibe en la lectura está relacionada por la familiaridad del lenguaje que se emplea, un argot juvenil no exento de palabras malsonantes frecuentes. Es prácticamente mero diálogo, salvo unas mínimas acotaciones, casi aclaraciones, que no ocupan más que alguna línea intercalada. La lectura dramatizada resulta más intensa y dramática al carecer de ellas. La atención es absoluta durante toda la experiencia didáctica, pues no hay elementos formales de distanciamiento hacia el conflicto. Las réplicas son muy ágiles e intervienen sucesivamente los seis personajes principales.

El interés es pleno al estar construida la trama dramática sobre el suspense: los lectores no saben qué ha pasado en los primeros momentos y deben averiguarlo. Por eso siguen atentos la lectura, procurando anticipar la causa de la llegada de todos los amigos al bar de Santi, que iba a cerrar ya, huyendo de la policía. Es decir, la estructura de la obra garantiza la implicación del lector. Los alumnos supieron resumir perfectamente los acontecimientos de forma cronológica tras el relato fragmentado y las

distintas versiones de los personajes. La ausencia de elementos cómicos, no resta interés a estos lectores.

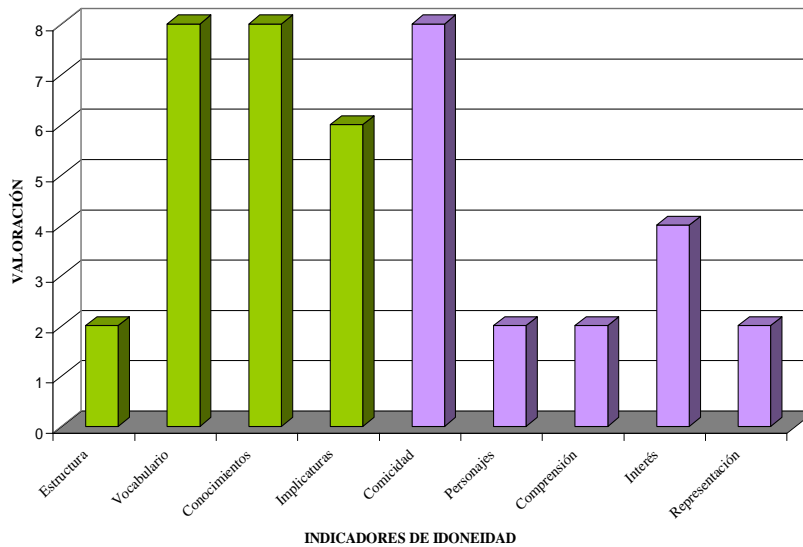
Se trata de una obra muy breve, apenas treinta páginas, por lo que resulta idónea para trabajar en una sola sesión y también para representarla por un grupo escolar junto a otras piezas cortas. La unicidad espacial y la ambientación actual evitan problemas de presupuesto en los ámbitos escolares

Es adecuada para la lectura por alumnos de 4º de ESO.

### II.3.22. *Sivisbellum*

<i>Sivisbellum</i> Migue Cobaleda Collado (1990) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES VILLALBILLA 2004
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	8 escenas independientes; 85pp.
	Personajes	80. Muchos solo una frase
	Inicio	Narrador introduce escenas
	Tiempo-Espacio	Etapas de la humanidad, cronológicas. Estructura circular: empieza y termina en las cavernas.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MUY ALTO	Nivel culto	Feminista, ecólogo, reaccionario, asirio, afrancesado, adulterado, horcas caudinas, pelafustán, húsares coracero, margrave, panzer, Almirantazgo, funcionarios excedentes ,trienios, pluses, intendencia harapiento, canceroso, despojos, perentorio Inventados: Tontosaurio,
	Nivel estándar	–
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MUY ALTO	Histórico-político	Etapas cronológicas: prehistoria, Imperio, Edad Media, siglo XVIII. Personajes históricos: Judith y Holofernes, Agustina de Aragón, Lisístrata
	Social-artístico	Alusión al caso del aceite de Colza
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: filosófica y moral Incapacidad de la civilización humana para la convivencia pacífica. Denuncia de la guerra: sus víctimas militares y civiles, la incompetencia de los altos cargos, la destrucción del planeta...
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	Actualizaciones constantes.
	Carácter	Estereotipos : esposa de carácter fuerte, ama de casa Antropónimos inventados: Stanpurumfhrur, Sinflusschistuplumfer, Cornelius Solfeus, Fabius Cilindrus, Cayo Honestus Valerosus
	Escatológica	–
	Dilogía/verbal	Basada en repetición
	Ironía	La bomba que te mate a ti es la nuestra, y la que me mate a mí es la vuestra
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> BAJO		Poco desarrollo de personajes.
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b> BAJO	<b>(VIII) INTERÉS</b> MEDIO	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b> BAJO





#### a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de quince alumnos de nivel bajo en la materia de Lengua Castellana y Literatura. En su mayoría tienen dificultades lectoras y de aprendizaje. Un tercio son repetidores de curso y, en general, tienen escasa motivación académica.

#### b) El autor y la obra

Miguel Coboleda ha escrito narrativa, filosofía, poesía y teatro, con obras como *La puerta del paraíso* (1994), *El aliento y el barro* (1993). Entre sus obras juveniles, *Más allá del laberinto*, editada en Edebé en 1981 tras su estreno en 1979, sobre el mito de Teseo. La obra que nos ocupa es de 1990. Este escritor y profesor salmantino también ha dedicado su tiempo a la narración oral o cuenta cuentos en teatros y aulas. La colección Fuente Dorada incluye ilustraciones, cuatro en esta ocasión, intercaladas en la obra.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

La obra cuenta con ochenta personajes que varían en cada una de las ocho escenas, de modo que resulta complicada la lectura dramatizada, pues los lectores deben acumular varios personajes. La primera escena incluye una acotación inicial breve que nos sitúa históricamente “Cuando las cavernas”. Los alumnos reconocen el periodo de la prehistoria. Sin embargo, no reparan en la ironía de la explicación del narrador y la

repetición: “manazas de la época, cabezotas de la época, esmoquin de la época” y desconocen los significados de los nombres de personajes: Ecólogo, y Feminista. Se explica en la acotación la forma de agredir a la mujer, cómo se las arrastra por el suelo, mientras cada integrante del consejo tiene atontada de un mazazo a su cónyuge. La acción se repite constantemente en la escena. La cuestión hoy políticamente incorrecta no levanta reacciones en los alumnos, ni la risa, ni la repulsión.

El diálogo entre Muj y Ruj está plagado de términos cultos que los alumnos no comprenden: *reaccionario*, *afrancesado*, *asirios*, *adulterado* y que se hace imprescindible aclarar.

Tampoco ríen ante la numerosas actualizaciones, mecanismo de humor que no reconocen por ejemplo cuando AUG exclama que se reunirán en la “caverna de exposiciones y congresos” el año siguiente, o la alusión a la “OTCUN, Organización del Tratado de Cavernas Unificada del Norte, NUCTO en inglés” y la referencia a la “política de bloques” (Cobaleda, 1990: 14,15, 18), que explican en el sentido literal de lanzarse bloques de diferente naturaleza. Les falla el conocimiento del mundo social y político. Aparecen también neologismos como saurio-gras, tontosaurio, patosaurio, cuyo mecanismo de formación desconocen los alumnos, por lo que pierden eficacia cómica.

La escena segunda, acotada para entender el cambio de periodo histórico “*Cuando los romanos*”, permite entender la estructura de la obra, en la que cada escena corresponde con una época. En la primera se inventa la guerra y, en la segunda, se perciben sus efectos. Del mismo modo los alumnos saben quiénes son los romanos, pero no toda la terminología y por tanto el humor derivado de la parodia del *hipotexto*. Por ejemplo, en el procónsul Quinto Séptimo Décimo, “el Honolúlico” (Cobaleda, 1990: 19) o el concepto de esclavitud que representan los honolulos bajo el mando del Decurión. En la escena segunda, tampoco se detecta la parodia (Cobaleda, 1990: 26) en la que se otorga la hoja del menú natural al cocinero del general, Emiliano, Adulteratus Colza. Y de nuevo aparecen términos desconocidos como *fosa Mamertita*, *calendas*, *horcas caudinas*, *Vae victis*.

La escena cuarta introduce en la acotación “Delante de un castillo medieval”, luego pueden descubrir de nuevo una nueva parodia de una época. Pero esta vez, aunque reconocen el estereotipo de caballero medieval, la dificultad que añade en la lectura el verso, aleja del interés y la comprensión a los lectores. El número de términos nuevos hace imposible la lectura: *trovar*, *donaire*, *gracejo*, *asaz*, *fréjoles*, *vaina*, *desparejo*,

*honra, gualdrapa* (Cobaleda, 1990: 33) Ni si quiera se comprende la explicación del Narrador (Cobaleda, 1990: 41) en la que comenta que la guerra se empieza sin causa real, y es por tanto absurda.

La escena cuarta también fracasa desde la vía cómica al parodiar vía personajes femeninos históricos, desconocidos por los alumnos. De nuevo las actualizaciones no se reconocen en las declaraciones de Lisístrata a Períclides: “a mí el botín no me llega a fin de mes”. Por sí mismos no detectan el arquetipo ama de casa que se parodia: “Honolula: yo no vuelvo...encima hay que limpiar toda esa porquería que dejan en el campo de batalla” (Cobaleda, 1990: 21). La obra resiente el interés igualmente, al continuar con periodos históricos que los lectores desconocen como la escena quinta, sobre húsares y coraceros, siglo XVIII, cuyos personajes alemanes dificultan la lectura.

La escena séptima es una guerra actual, en la que dos soldados en el desierto charlan: un inglés, Stanley y un alemán, Claus. La dificultad de comprensión viene derivada ahora del léxico: *panzer, Almirantazgo, funcionarios excedentes, trienios, pluses, intendencia*. La conversación gira en torno a las condiciones laborales de los soldados. La comicidad del absurdo de la guerra y la normalidad de la muerte no provoca risas entre los lectores.

La obra tiene una estructura circular pues la escena octava vuelve a la caverna, pero del año 2500. Los personajes tienen un número por nombre. Se suceden entonces momentos musicales sobre los periodos de la obra, o recitados en coro, de alegatos irónicos contra la guerra que los alumnos no interpretan correctamente. Por ejemplo, Claus grita sobre las bombas que matan gente: “se la llama limpia porque, por fortuna, no ensucia el ambiente” (Cobaleda, 1990: 85). Termina con una moraleja bien explícita relacionada con el título de la obra, latinismo que los alumnos desconocen. Se apela a la construcción de un mundo en paz.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

El humor derivado de otros elementos no paródicos, más cercanos a su propia realidad escolar, incrementa la motivación lectora. Por ejemplo, cuando Honolula 4 declara que “con un buen sartenazo en el centro de la corona de laurel, le había dejado yo convertido en un quinto de duodécimo”, y se arman un lío de números que le lleva a Honolula 6 a exclamar que “no han dado aún los números racionales” o cuando Honolula 4 se queja de que las mujeres no pueden hacer la guerra pero tienen que limpiar la porquería del campo (Cobaleda, 1990:20-21). Asimismo, resulta hilarante a los lectores los nombres paródicos de los soldados, que les recuerdan a Asterix, al que

muchos no han leído pero sí han visto su versión cinematográfica. Ricchardus Lindus Robertus, Fabius Cilindrus, Cornelius Solfeus, Cayo Honestus Valerosus y otros nombres sonoros como Cromagnón de Champolión de Perignón.

Los diálogos son en general fluidos, a veces unas palabras, o frases muy breves (Cobaleda, 1990: 27, 32-33, 43-45, 52-53, 64-67). En estas partes la atención crece.

La obra sugiere la búsqueda de información sobre ciertos personajes históricos femeninos como Judith, Agustina de Aragón, Lisístrata, Su Ling etc.

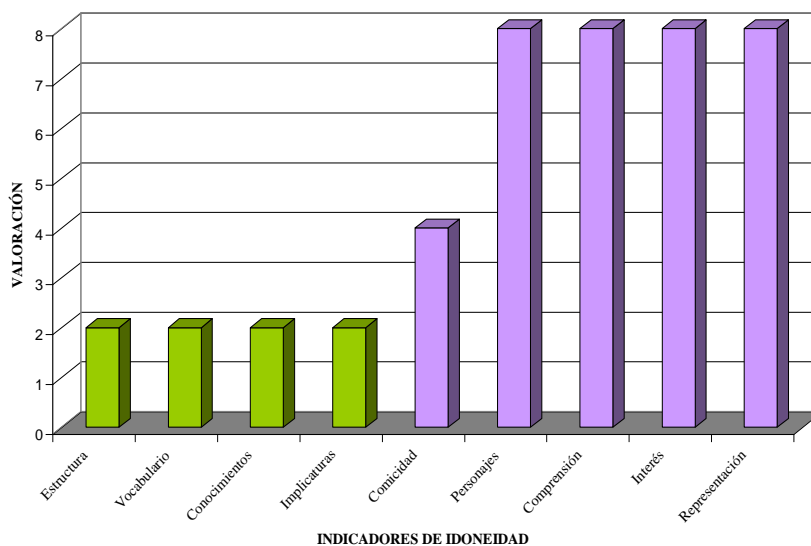
En ocasiones, se descarga el nivel elevado del texto con registros informales que les permiten comprender mejor. Así, cuando hablan en la escena quinta Hans y Fritch sobre quién empieza el combate: “¡Cuidado que sois pelmas! Pues los muchachos están al sol. O sea que, o resolvemos pronto este asunto o se van a asar los ejércitos.” (Cobaleda, 1990: 50). La escena sexta es la de más fácil comprensión y lectura en este grupo, refiere al siglo XX. Eulalia y Matilde echan de menos a sus maridos combatientes en la guerra.

Consideramos que probablemente podría ser una dramatización adecuada para un taller de teatro si lo hacemos de manera parcial, eligiendo algunos cuadros. Pero dado el número de personajes y la ambientación diversa su representación completa no es fácil en los centros escolares.

La obra no es adecuada en el nivel que la hemos leído, porque falla el conocimiento del mundo y las inferencias irónicas, de forma que la parodia no es reconocida, pero sí será adecuada en cursos superiores como 3º y 4º de ESO.

### II.3.23. *Manos arriba*

<b>¡Manos arriba!</b> Ramón Folch i Camarasa (1998) Taller de Teatro		Grupo de alumnos: <b>1º ESO</b> <b>IES JAIME FERRÁN CLÚA</b> 2009-10	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	Acto único; 47pp.	
	Personajes	8: 4 femeninos y 4 masculinos	
	Inicio	Abrupto	
	Tiempo-Espacio	Reducción temporal: unas horas. Unicidad espacial : vivienda lujosa.	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  BAJO	Nivel culto	–	
	Nivel estándar	Sí. Términos infantiles: papás, mamás, hermanito, piececito	
	Argot juvenil	–	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	–	
	Social-artístico	Estilo de vida de clases acomodadas	
	Intertextual	–	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  BAJO	Intencionalidad Implícita	Moraleja: burlador burlado	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MEDIO  SIMPLE	Situacional	Excentricidad : Marqués disfruta asustando a todo el vecindario con petardos para prevenir un posible robo, y anota sonidos creyendo que se trata de especies nuevas de pájaros; las niñas piden un bebé a Dios y no se sorprenden de que aparezcan tres adultos.	
	Carácter	Antropónimos: Narizotas, Marmota, Pecas Acento inglés: Miss Bárbara Yo encontrar al señor marqués muy ...Como dicen aquí muy...muy	
	Escatológica	–	
	Dilogía/ verbal	La señora querer arreglarse la cara y yo pensar que tener para mucho rato	
	Ironía	–	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MUY ALTO	Miss Bárbara Niñas y ladrones	Por su comicidad Pareja o grupo de personajes	
<b>(VII) ) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>		<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MUY ALTO	MUY MEDIO		MUY ALTO



a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de quince alumnos de nivel bajo, dificultades lectoras y de aprendizaje. Un tercio son repetidores y presentan gran desmotivación académica.

b) El autor y la obra

Folch i Camarasa es el noveno hijo del popular escritor Josep Maria Folch i Torres, cuya Fundación dirige. Es traductor, novelista y autor teatral con más de cincuenta obras originales y más de doscientas traducciones y se ha especializado en la literatura infantil y juvenil. Es popularmente conocido por ser guionista de *Las aventuras extraordinàries de'en Massagan*, que era el personaje creado por su padre en la revista infantil *En Patufet*, a principios del siglo XX, y que empieza a recuperarse a finales de los años sesenta. Es en los ochenta, cuando de la mano de Madorell (dibujante) Folch y Camarasa adapta las narraciones de su padre al cómic y luego escribe nuevas historias largas inéditas, trece series en total, todos ellos publicados por Editorial Casals desde 1981, en castellano solo seis números. En 2003, se creó una serie de animación con aventuras del personaje, en catalán, con producción de Televisió de Catalunya, y en 2005, hubo una nueva adaptación teatral titulada *Les aventures extraordinàries d'en Massagan*, dirigida por Joan Castells, en la sala El Petit.

Entre las obras dramáticas, además de *¡Manos arriba!* de 1991, ha colaborado con La Galera con otros títulos como la adaptación de *El mago de Oz*, o *El rey que no ríe* en la colección Teatro, joc d'equip.

c) Indicadores negativos de idoneidad

Los alumnos no reconocen la simbología de los nombres de los personajes, que presentan un tipo simple: Marmota, el dormilón; Narizotas, el comilón y Pecas, el listo. No reconocen, de hecho la expresión, “dormir como una marmota”.

Al estar ambientada en un domicilio burgués de principios del siglo XX, desconocen algunos muebles y palabras, como el término *nurse* (Folch i Camarasa, 1991: 11) con que se califica a Miss Bárbara. Algunos alumnos sin formación religiosa cristiana no comprenden bien la parte en la que las niñas Berta y Rosina piden a Dios que les traiga un hermanito.

d) Indicadores positivos de idoneidad

El número de personajes, ocho, resulta adecuado tanto para la lectura dramática en clase como para la representación. Positivos son también el acto único y la brevedad de la obra, con solo cuarenta y siete páginas, que logra mantener la atención del grupo.

Plantea un conflicto claro que facilita la comprensión: los ladrones desean robar las joyas del Marqués y la institutriz es la encargada de vigilar a las niñas y la casa e impedir que nada malo ocurra. Solo que en esta historia el fracaso de los ladrones dependerá de la astucia ingenua de las niñas. Los alumnos realizan síntesis correctas. El suspense se garantiza hasta el final pues los ladrones parecen aprovecharse de las niñas jugando a las comiditas para hartarse de alimentos, pero al final estos terminan huyendo asustados por el regreso del Marqués y su juego de *¡Arriba las manos!* La estructura lineal permite la fácil comprensión global de la obra, que no es más que un mero entretenimiento. No cabe duda de que la práctica del autor en crear historias sencillas y concisas en los tebeos le permite generar una obra muy dinámica y entretenida para estas edades.

Carece de léxico complejo o nociones históricas, políticas o sociales complejas, salvo alguna palabra cuyo significado se explica en el propio texto. Así, Narizotas aclara a Marmota que no roban sino “*expropian*” que es lo mismo “*en finolis*”. (Cobaleda, 1990:9)

Otro aspecto que funciona muy bien cómicamente es el acento extranjero de Mis Bárbara. En general, los personajes provocan la empatía de los lectores. Incluso el

excéntrico Marqués, que colecciona voces de pájaro. Y también los nombres caricaturescos de los marqueses: Eufemiano y Romualda

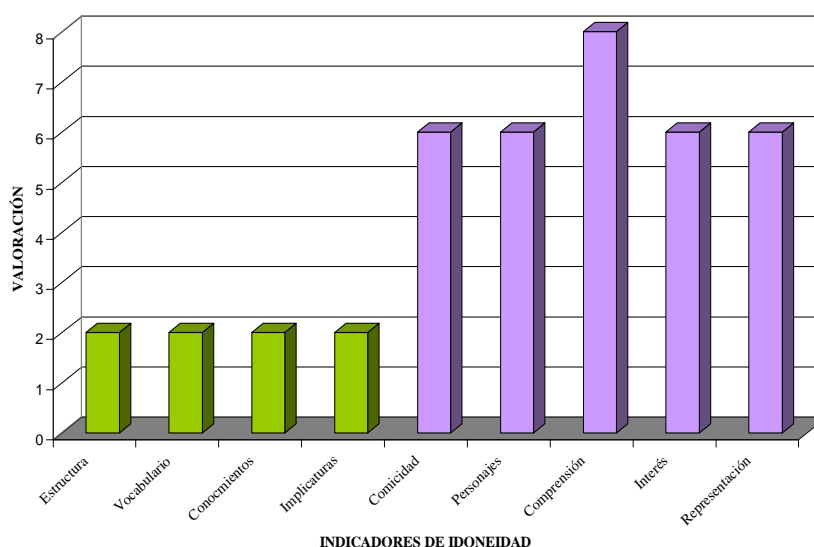
Las acotaciones son mínimas, remiten a la salida o entrada en escena, salvo la inicial que presenta el domicilio lujoso. Y los diálogos son ágiles con oraciones simples o enunciados exclamativos. Ello permite una fácil lectura y memorización en caso de ser representada. Una ambientación genérica a principios del siglo XX y un espacio único hacen también sencilla su puesta en escena en ámbitos escolares. La obra es, pues, idónea para alumnos de 1º y 2º de ESO

### II.3.24. *Don Pablito y el dromedario*

<b><i>Don Pablito y el dromedario</i></b> Pablo Carrascosa Miguel (1990) Fuente Dorada		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	3 actos; 32pp.
	Personajes	9
	Inicio/ Final	Narradores sucesivos: Niña- Araña, Niña Paloma, Niño Gorrión. Canción resumen final
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal con elipsis temporales
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  BAJO	Nivel culto	<i>deleite, fámula, fiscalicen, desacato, pedigree, arácnidos</i>
	Nivel estándar	Sí Uso diminutivos: sólo un <i>ratito</i> , <i>Pablito</i> , <i>Pepilina</i> , <i>acurrucadito</i> , <i>paseíto</i> , <i>mamá</i> , <i>gusasanitos</i>
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	
	Social-artístico	Mundo irreal. Personajes reales e imaginarios. Animales personificados: araña, canario, dromedario. Relaciones autoridad: señor, criada.; Registros policiales.
	Intertextual	Referencias cultas. Niña –Araña: <i>Desciendo por línea directa de Aracné</i>
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> BAJO	Intencionalidad Implícita	Secundaria: vaga crítica a ciertas instituciones como los zoológicos o la Policía.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	Extrañamiento: saque el detector de dromedarios, orden de interrogatorio a arácnidos
	Carácter	Antropónimos: <i>Apolodoro Cachas- Fuertes</i>
	Escatológica	–
	Dilogía/verbal	Dromedario: <i>Me salen los dátiles por la joroba</i>
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> ALTO	Pablito, Pepilina, Policías	Por comicidad
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MUY ALTO	ALTO	ALTO



*Don Pablito se quiere casar/ Pablo Carrascosa / Fuente Dorada*  
1ºESO



a) Perfil de alumnos

Grupo de 1º de ESO formado por quince alumnos con dificultades de aprendizaje, y de lectura, cierto desfase, algunos repetidores y escasa motivación académica.

b) La obra y el autor

Pablo Carrascosa, ha editado crítica literaria contemporánea para la editorial CEAC, y ha escrito únicamente dos obras de teatro infantil editadas ambas en un solo libro de la colección Fuente Dorada. Como es habitual en la colección se incluye dos ilustraciones de las escenas principales. Es una obra breve, tan sólo treinta y dos páginas, con ocho personajes con texto, y algunos otros sin él.

c) Indicadores negativos de idoneidad

Señala el autor en la introducción a la obra el inconveniente de puesta en escena de personajes como el canario, que debe representarse por un muñeco con voz en off grabada o en directo. Además, hay otros animales, por lo que se precisa cierto trabajo de expresión corporal con los actores. Se recomienda un vestuario y escenografías simbólicas, dada la multiplicidad espacial: dormitorio, parque, zoo etc. La complejidad de ciertas acciones, como volcar unas natillas en la cabeza de don Pablito, o la aparición

del canario, así como los cambios de espacio de ficción, ralentizan la lectura con constantes acotaciones que explican como solventarlas.

En lo que respecta a la lectura dramática, la obra presenta numerosas acotaciones en las que se describen las acciones de los personajes que participan, y la primera parte es fundamentalmente una narración acompañada de pantomima lo que la hace poco atractiva a los lectores.

En lo que respecta al tratamiento humorístico, es una farsa con personajes caricaturizados, o arquetipos como la airada criada Pepilina y el excéntrico Pablito, con situaciones irracionales e inverosímiles. La escasa expresividad lectora de los alumnos no potencia precisamente estos rasgos cómicos. Por ejemplo, la intervención de don Pablito al caérsele a Pepilina la sopera resulta irrelevante para la mayoría: ¡ Ya nunca más podré volver a contemplarla mientras espero a que la sopa se enfríe!; Ninguna sopa volverá a ser lo que era! ¡Ninguna sopera hay que te iguale en este valle de lágrimas! ¿Por qué te has ido y nos has dejado, supersopera porcelánica y porcelanizante? (Carrascosa, 1990: 17) Otra lectura con la entonación adecuada al personaje caricaturesco, haría cómica la interpretación. Pero el personaje no les motiva especialmente.

En otras ocasiones, el humor es infantil en exceso y también resulta irrelevante, no consigue los fines comunicativos, como la confusión del término polisémico *tomate* que lleva a Pepilina a coser un tomate comestible dentro de un calcetín en lugar de reparar el roto. Los castigos y lloros de Pepilina evocan claramente al mundo del payaso, clave para interpretar adecuadamente la obra, pero es necesario explicárselo a los lectores para dinamizar la lectura.

Las dificultades son algo mayores en otros juegos léxicos, por ejemplo, No me has dejado pegar ala, en voz del Canario; me salen los dátiles por la joroba, en voz del dromedario; ¿tengo cara de pollopófago?, en voz del Canario; el hábito no hace al fraile (Carrascosa, 1990: 21, 25, 29, 31). Asimismo, los alumnos no infieren los elementos no implícitos en la frase de Don Pablito a los policías: ¿Qué se creen ustedes? ¿Que esto es como antes? (Carrascosa, 1990:31), en alusión a las detenciones sin garantías jurídicas en la dictadura.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Se aprecia la influencia de los medios de comunicación en la obra a través de la parodia de las series televisivas de policías, lo que resulta atractivo a los lectores, pues muchos quieren leer estos papeles y decir frases como “Sabemos que está ocultando a un dromedario del zoo” o “Saque el detector de dromedarios, pronto”, “Le voy a detener por desacato “(Carrascosa, 1990: 30- 32) etc. Aquí sí poseen los referentes intertextuales y reconocen la parodia.

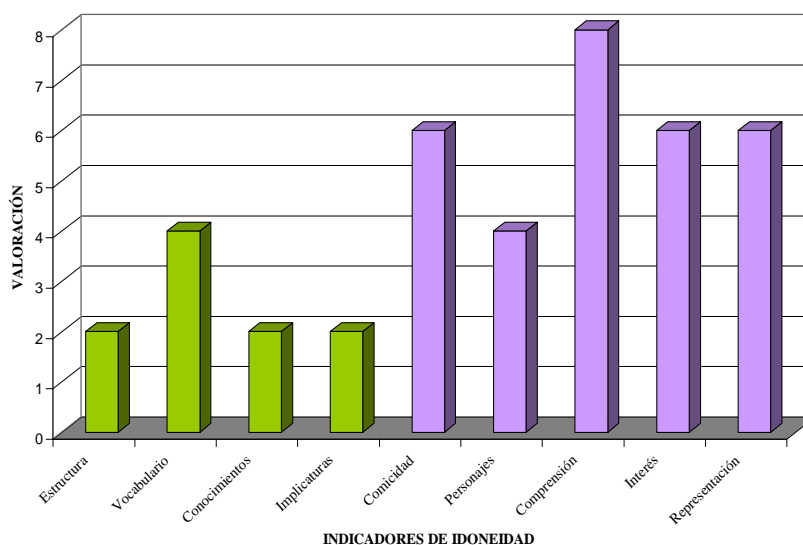
Los diálogos son fluidos lo que permite la lectura a alumnos con dificultades. En ocasiones, se trata de frases muy breves como en las conversaciones entre Pájaro y Pablito (Carrascosa, 1990: 22-24).

Dudamos de la inclusión de esta obra entre las adecuadas para la edad de nuestro estudio, ya que presenta características que hemos señalado como infantiles (II.1.4), tales como los diminutivos en los antropónimos (Pepilina, Don Pablito) y en el diálogo (*acurrucadito, ratito, paseíto, besito, fresquito*); la presencia de niños (Niña- Araña, Niña Paloma, Niño Gorrión); presencia de animales; la estructura lineal, la trama disparatada o la canción final. Sin embargo, el juego de palabras es constante en la obra por lo que se requiere cierta madurez. Así también se ciertos conocimientos previos como la alusión de Niña- araña: “Don Pablito decidió esconder al Dromedario en el armario, que era el sitio más indicado, puesto que riman en consonante”. (Carrascosa, 1990: 30) o a Aracné: “¿Tiene orden de interrogatorio da arácnidos de pedigree? Por si no lo sabe desciendo por línea directa de Aracné (Carrascosa, 1990:37)

Por otra parte, los alumnos han manifestado durante la lectura un interés alto y la han valorado positivamente. Es recomendable para la puesta en escena o lectura en 1º de ESO, o 6º de Primaria.

### II.3.25. Don Pablito se quiere casar

<b>Don Pablito se quiere casar</b> Pablo Carrascosa Miguel (1990) Fuente Dorada		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	Dos actos; 35pp.	
	Personajes	6: 3 femeninos, 3 masculinos	
	Inicio/ Final	Abrupto Canción final resumen	
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Elipsis temporal. Dualidad casa – parque	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	<i>Colodrillo, cuchufleta, clasista, burguesa, iracunda, irrevocablemente, zangolotino, pedipalpo</i>	
	Nivel estándar	Sí . Lenguaje infantil. <i>jelines, has hecho malas</i>	
	Argot juvenil	–	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	–	
	Social-artístico	Olimpiadas del 92, Rodolfo Valentino , Greta Garbo, Sindicato de Marmotas Colegiadas, Sindicato de Fregatrices y Domésticas	
	Intertextual	–	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> BAJO	Intencionalidad Implícita	Enamoramiento	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	Actualizaciones. La araña declara ser Diplomada en “Puntos, Tricotasas y demás Confecciones Arañiles para la Caza y Captura del Insecto Incauto”	
	Carácter	–	
	Escatológica	–	
	Dilogía/ verbal	La araña esta de los tentáculos; no veis cómo suspira, cómo respira, cómo aspira, cómo conspira, cómo delira, gira retira y... ¡Mira, mira! ...	
	Ironía	–	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Pablito, Pepilina, Libélula	Comicidad Enamoramiento de personaje.	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>	
MUY ALTO	ALTO	ALTA	



#### a) Perfil de alumnos

Grupo de 1º de ESO formado por quince alumnos con dificultades de aprendizaje, y de lectura, cierto desfase, algunos repetidores y escasa motivación académica.

#### b) La obra y el autor

Es la continuación o segunda parte de la obra anterior, editada conjuntamente. Incluye dos ilustraciones. La obra tiene seis personajes con texto, y treinta y cinco páginas. Al final de la obra se incluye una exposición breve sobre el Surrealismo, el Teatro del absurdo, y el Teatro épico de Brecht.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad.

Esta pieza se inicia con una canción de comba (Carrascosa, 1990: 49) a modo de *repropuesta* que los lectores no reconocen.

El tipo de comicidad predominante es verbal, basada en la alteración de expresiones coloquiales, que es preciso hacerles notar ya que pasan desapercibidas y, en todo caso, no les resultan especialmente graciosas: “¿Qué perdona ni qué moscas muertas / niño muerto?; es la temporada alta de moscas” (Carrascosa, 1990: 50); la araña de los tentáculos, me estás tomando el tupé (Carrascosa, 1990: 61). Así como usos

de dobles sentidos y/o parónimos: “Tú con tal de jorobar”, dice el dromedario que es en realidad un camello.

Se exige cierto conocimiento del mundo y de las organizaciones sociales, aspectos que no entienden los lectores, pues aparecen expresiones como “va de liberada pero en el fondo es una rancia” (Carrascosa, 1990: 52), o las alusiones en la misma página a la propiedad privada y al Sindicato de Marmotas Colegiadas, o los insultos entre Pepilina y el Canario *clasista, burguesa*. Los lectores desconocen los términos con exactitud por lo que la intención humorística se pierde. Así también en los constantes usos de eufemismos como los que emplea Pepilina, la criada (*Asociación de Damas Postulantes del Servicio Doméstico*); o términos cultos, como la alusión de Canario a la *reencarnación*, necesaria para “poder casarse a los años que le salen según la canción de comba y los saltos que dura sin error”. Se compara a la Araña con una “punkie”, y se menciona la *menopausia* para explicar la tristeza de Pablito. Parece que el autor dirige su obra también a los adultos mediadores. Sin embargo, sí manifiestan los lectores tener nociones sobre las relaciones personales entre adultos, ya que interpretan correctamente la frase “¿Por quién me has tomado? Soy una araña decente (Carrascosa, 1990: 60). Nos encontramos igualmente referencias intertextuales de tipo cinematográfico que los lectores desconocen: la mención de Rodolfo Valentino al referirse a historias de amores imposibles o a Greta Garbo, por la belleza y elegancia de la libélula.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

De nuevo aparecen algunos ejemplos de léxico infantilizado que, no obstante, en este grupo se acomodan a leer sin reticencias. “Has hecho malas, jolines”. (Carrascosa, 1990: 50). También los juegos de palabras basados en la repetición o rima interna (Carrascosa, 1990: 58): “Veis cómo suspira, cómo respira, aspira, inspira, expira, conspira, delira, gira, y ¡Mira, mira!”. Sin embargo, se combinan con otros cultos como *rearácnida, pedipalpo, musa, hidalgo, altanera, recia, marketing*. Ese equilibrio permite que la obra pueda seguirse a pesar del léxico desconocido. Las oraciones breves permiten la lectura ágil a los lectores menos competentes.

Las palabras formadas por composición como forma para denominar/ identificar a los personajes secundarios son fácilmente reconocibles por los lectores: Cuentarrica, Duroseguro, los Pastagansa, y menos efectiva cuando intervienen términos más cultos como en Opulencio Banquero Craso.

La dualidad espacial (interior casa y parque) de los actos I y II exige recursos para la puesta en escena. Hay determinados efectos complejos, como se explica en la página sesenta y ocho, en la que con la melodía de Sherezade, desciende Libélula, desde lo alto en un columpio enguirnaldado de flores. Se aclara que si se dispone de medios, puede ir simplemente atada con alambre invisible, para que parezca que vuela. Si la obra se emplea como lectura dramática los lectores son capaces de imaginar la escena, y en esta ocasión no ha decaído la atención, puesto que las acciones están en relación directa con la trama.

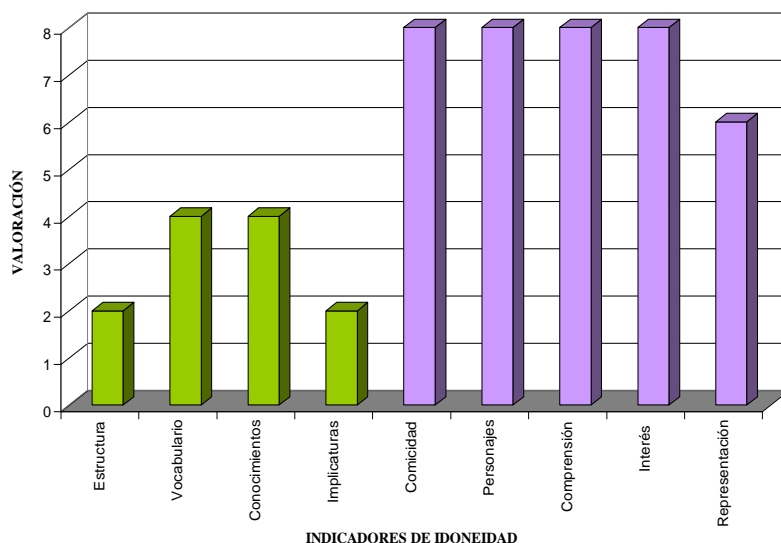
Las acotaciones nos dan referencias concretas sobre el vestuario ambientando al personaje en una época, “*Viste levita oscura y pantalón a rayas, todo elegantísimo si nos encontráramos en el siglo XIX*”. (Carrascosa, 1990: 65) La puesta en escena escolar permite la participación de algunos personajes sin texto como los Niños- patos, Niñacisne etc. Hay acotaciones extensas que explican la patomima que los actores pueden desarrollar, como los encuentros de conocidos en el parque, el paseo, etc.

Junto con la presencia de personajes animales, amigos de Pablito, la estructura lineal y el argumento muy simple resumido en el propio título, la obra presenta otro elemento más propio del teatro infantil, la canción final que cierra la obra, y sorprendentemente, es leída con entusiasmo por los lectores de doce años. Observemos que ante los textos algo más infantiles, se produce en los lectores menos competentes, es decir, también más inmaduros, cierta filiación. Les divierte y les resulta fácil. De nuevo nos encontramos, pues, con un texto en el margen entre la infancia y la adolescencia que sería recomendable tanto para alumnos de 6º de Primaria como de 1º de ESO de estas características.

### II.3.26. Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañán

<b>Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañán</b> Javier Veiga, Chani Martín, Javi Coll (2003) ASSITEJ		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJA	Segmentación	8 escenas con título; 70 pp.
	Personajes	6 masculinos
	Inicio/ Final	Abrupto Canciones : escena 4 y final
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Sin elipsis. Recorrido espacial a través de pruebas.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	<i>Candelabro, levita, versallesca, clavicordio, candil, marsellesa, secuaces, circense, chapapote</i>
	Nivel estándar	Sí.
	Argot juvenil	Colega, no te pillo cuando rajas p 10, pringao, imbécil, quieto-parao, guita, cagado de miedo, tonco
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MEDIO	Histórico-político	Francia de Richelieu
	Social-artístico	Actualidad diversa: Teresa de Calcuta, Franco, el grupo Héroes del silencio, Lady Búmbury, Mendiluce, Llamazares
	Intertextual	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  BAJO	Intencionalidad Implícita	Secundaria: No violencia. Aramis: Estoy harto de luchar por culpa de los reyes, los curas y los políticos. Porthos: Quiero dejar de pelearme y arreglar los problemas razonando.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTA  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	Escena inicial basada en la repetición: duelo entre mosqueteros que jamás llega a producirse
	Carácter	Porthos (simple) Acento francés de Roquefort y Camembert: <i>Hablamos pegfegtamente clagos</i> Antropónimos: Pier Nodoyuna
	Escatológica	tira-pedos atómico, lanzamocos-queteros automático
	Dilogía/ verbal	Ripios: me las piro, vampiro; dilogía Franco, bribón.
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MUY ALTO	Mosqueteros Franceses	Personaje de grupo Comicidad
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MUY ALTO	MUY ALTO	ALTO





#### a) Perfil de alumnos

Grupo de 1º de ESO formado por quince alumnos con dificultades de aprendizaje, y de lectura, cierto desfase, algunos repetidores y escasa motivación académica.

#### b) La obra y el autor

En la portada de la edición leemos “Muy poquito basada en la novela de Alejandro Dumas “. En efecto, nos encontramos con un ejemplo de *reacentuación* en terminología de Mireti (2004). Existe un *hipotexto* que es la novela de Alejandro Dumas de la que se extraen los personajes para contar otra historia que nada tiene que ver con el original, y que pervierte sus intenciones. La novela de Dumas es un claro ejemplo de literatura juvenil recuperada de la literatura adulta, como el resto de clásicos de aventuras del siglo XIX. Los alumnos desconocen la novela, pero algunos han visto algunas de las versiones cinematográficas, o la famosa serie de dibujos animados, repuesta en numerosas ocasiones. La autoría conjunta de la obra obedece a que se trata de un montaje escénico del Teatro Impar, compañía fundada en 1995 por Javier Veiga y en cuyo reparto se incluyen los otros co-dramaturgos. Declara el autor que no quería contar nada de la novela, ya que lo que le interesaba era la historia de los tres espadachines como paradigma de tres amigos universales. “Me apetecía rescatar el uno para todos y todos para uno como un mensaje, quizás utópico y del valor del grupo; y, sobre todo, como un grito de esperanza en contra del individualismo “. Se trata de una

obra de encargo dirigida al público infantil, según la Nota del Director (Carrascosa, 1990: 6)

La edición de ASSITEJ incluye dos fotografías de los actores y dos de la representación. Tiene setenta páginas, en ocho escenas.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

La acotación inicial de tipo cinematográfica sitúa al lector competente en la Francia del siglo XVIII, aunque esos elementos pasan desapercibidos en el adolescente, que no conoce aún los periodos Históricos. Lejos de aparecer un espacio indeterminado legendario como en los cuentos, ahora es reconocible: “*Un músico con levita y pelucón afrancesado, un clavicordio, y música versallesca*”. (Veiga, 2003: 9)

Cuenta con ciertas referencias culturales, sociales: Pink Floyd, la marsellesa, Teresa de Calcuta, Franco, funcionariado, Héroes del silencio, los reyes visigodos, pasarela Cibeles, modelos anoréxicas, Mendiluce, Llamazares, el yate del Rey, el juez Garzón, *salir del armario*, Thermomix. Aun pensadas para el público del año 1995, los equivalentes en el presente supondrían igualmente nociones reconocibles a partir de la adolescencia y difícilmente en la edad infantil, o como entendemos nosotros, en todo caso se trataría de mensajes hacia el mediador. Se hace notar también la influencia de los medios, de la televisión y la publicidad en algunas bromas que aluden a anuncios como el primo de Zumosol, un conocido spot de la época, que ha quedado en la lengua como frase hecha, o el concurso de preguntas 50x 15 que empleaba comodines de llamada o de público y que serían reconocibles por los espectadores de los noventa.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Se trata de una comedia idónea para el lector ya que en numerosas ocasiones logra la risa espontánea del grupo. Analizamos en la tercera parte de este trabajo el humor de esta obra extensamente. Pero resumimos que aparecen elementos de comicidad verbal, de situación, de carácter, escatológica, en la atribución de antropónimos, y también irónica.

Uno de los elementos de más éxito radica en la actualización del argot juvenil en boca de los mosqueteros, lo que acerca los personajes a los lectores. Sin embargo, no se prescinde de léxico más formal: *secuaces, bicéfalo, circense*.

La repetición de frases con las que se compone la primera escena permite la lectura o memorización en caso de representación escolar. Además resulta atractivo a

los lectores el humor basado en el carácter del personaje como el *simple* Porthos, o los franceses Roquefort y Camembert, con transcripción del un acento francés muy marcado.

La estructura de la obra facilita la comprensión al mantener la secuencia lineal y ser segmentada en escenas con título a modo de capítulos, tras los cuales es más sencilla la recapitulación o síntesis en la lectura por parte de los adolescentes, así como su atención en la representación. El conflicto surge del interés de Roquefort y Camembert por conocer el secreto del juramento secreto de los mosqueteros y que estos se niegan a revelar. Cada escena les permite encontrar una parte del pergamino que buscan.

Como algunas de las novelas fantásticas, apropiadas para estas edades, los clásicos de Michel Ende o de Tolkien, los personajes reales de Dumas se intercalan con otros seres fantásticos de la obra: Bicéfalo, Escatégoris que aportan el elemento de extrañamiento cómico. Las pruebas que deben superarse, destrezas físicas o intelectuales, como las adivinanzas de la escena quinta, también tienen tradición en la literatura fantástica inglesa desde *Alicia en el País de las maravillas* a *Harry Potter*.

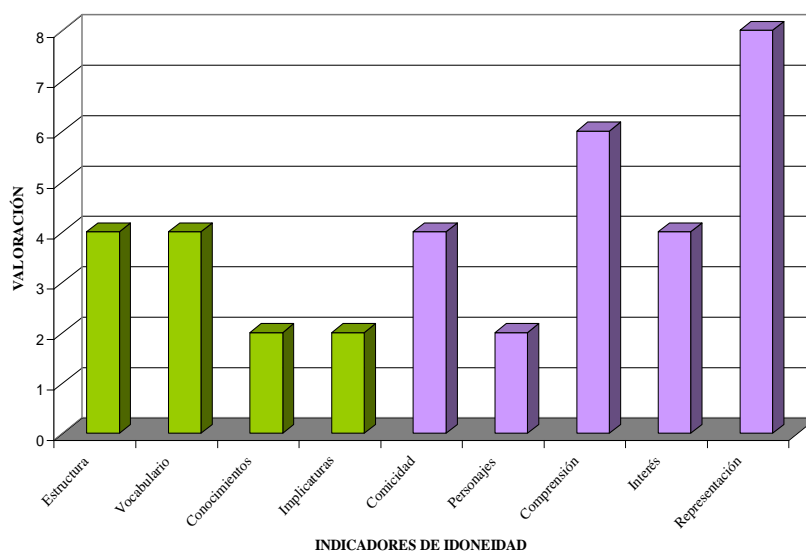
La escasa presencia de acotaciones permite un ritmo de lectura ágil y ameno, pues se evitan los largos parlamentos a favor de la frase breve.

Aparecen algunas canciones, una al final de la escena cuarta, “La canción de D’Artañan” que contiene fragmentos que entretienen a los jóvenes de doce años del tipo “Con las chicas soy muy torpe/ Necesito a Dartañán/Que me enseñe a no ser borde/ Y que me enseñe a ligar”. La canción final habla de la amistad con el lema “todos para uno y uno para todos”. Precisamente en esta edad adolescente, en la que se adquiere una paulatina autonomía con respecto a los progenitores, el mundo afectivo se desarrolla en torno al grupo de amigos. La presencia de canciones, bien acogidas por los lectores, sirven también como cierre semántico del texto dramático, pues la última alude al título que queda explicado: No buscamos líderes/ Ya no queremos ídolos ni héroes/ Nadie necesita un Dartañán/ Si tengo amigos, si tengo amigos/ Me da igual. (Carrascosa, 1990: 70) Sin esta moraleja explícita la intencionalidad de la obra que leíamos en la introducción se pierde, ante la carga de humor que predomina en ella.

Su lectura es adecuada para 1º de ESO. En cuanto a la posibilidad de representación, la obra no está concebida para ello sino como Teatro para niños, como espectadores en la categoría de espectáculo para “público familiar”, y es a los padres a los que van dirigidos ciertos elementos de humor. (ver II.0.1.5)

### II.3.27 Segismundo y compañía

<b>Segismundo y compañía</b> Fernando Lalana (2004) Everest-Punto de Encuentro		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	Acto único; 79pp.
	Personajes	9 (reducibles a 4)
	Inicio	Abrupto. Se rompe cuarta pared
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Sin conflicto definido Sin elipsis . Metateatral
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	<i>Ataviados , anacrónico, vapulear, azorado, soliviantada, caústico, utilería, parangón, tonadilleras, acólitos, número atómico, galeones, lunfardo, mandoble, cefalópodos, tizona, venablos, papaya</i>
	Nivel estándar	Sí.
	Argot juvenil	-
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	-
	Social-artístico	-
	Intertextual	La vida es sueño. ( Segismundo, Calderón de la Barca)
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  BAJO	Intencionalidad Explícita	Secundaria: La lectura como tesoro
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MEDIO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	Extrañamiento. Boicot un actor en escena
	Carácter	Espectador y Espectadora. Matrimonio convencional estereotipado.
	Escatológica	-
	Dilogía/ verbal	Más cargado de cadenas que una antena parabólica.
	Ironía	En acotaciones. Viste harapos (Segismundo, quiero decir, no Calderón)
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  BAJO		-
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	MEDIO	MUY ALTO



#### a) Perfil de alumnos

Grupo de 1º de ESO formado por quince alumnos con dificultades de aprendizaje, y de lectura, cierto desfase, algunos repetidores y escasa motivación académica.

#### b) La obra y el autor

*Segismundo y Compañía (Comedia de costumbres caribeñas)* fue estrenada en 1995 por la compañía La Carrocha, con dirección de José Luis Nicolás en el Salón de Actos de la CAI de Zaragoza. La primera edición es del año 2000, pero en el momento de redacción del presente trabajo lleva diez ediciones, la última en 2010. La propuesta según se indica en la contraportada es clara: “jugar al teatro dentro del teatro. Y se plantea haciendo un guiño divertido, pero nunca irrespetuoso a una de las obras más significativas del Teatro español: la vida es sueño de Pedro Calderón de la Barca.” La obra requiere un reparto mínimo de cuatro intérpretes dos actores y dos actrices, que desempeñan once papeles. El argumento de la obra figura en la contraportada, como en todos los libros de esta colección de Everest, que no incluye ilustraciones ni fotos entre sus características paratextuales. José Cañas, Coordinador de la serie añade en la introducción invita a los jóvenes actores a la puesta en escena de la obra.

El autor, Fernando Lalana, es un novelista juvenil prolífico y premiado – Premio Lazarillo 1991, Premio Nacional de Literatura Juvenil, Premio Cervantes Chico 2010. Cuenta con algunas obras de teatro infantil y juvenil como *Edelmiro II* y *el dragón*

*Gutiérrez*, considerada por Isabel Tejerina<sup>79</sup> entre las veinte mejores obras de Teatro Infantil y Juvenil actual.

c) Indicadores negativos de idoneidad

En las acotaciones iniciales aparecen términos no familiares a los alumnos tales como *ataviados* y *anacrónico*, así como referencias culturales no reconocidas como el sombrero *Chicago años veinte* o la canción “*La bien pagá*” que tararea la Acomodadora cuando le dan la propina, perdiendo su intención cómica.

Otro elemento igualmente confuso en la interpretación de los lectores es la subasta del sombrero de Espectadora. Espectador decide venderlo porque su mujer tiene veintiséis (exageración que tampoco logra su efecto cómico) y terminan simulando una subasta pero los lectores no reconocen bien qué está pasando. Les faltan referencias sociales sobre el arte, y el precio variable de ciertos objetos.

Las exageraciones con que se describe a Segismundo “va más cargado de cadenas que una antena parabólica” tampoco les divierten. En la lectura los alumnos no son capaces de imaginar a Segismundo en primer lugar por desconocer la referencia literaria, que debe explicar la profesora, ya que la Historia de la Literatura se imparte a partir de 3º de ESO. La palabra *harapos* también es desconocida por el grupo.

Ciertamente algunas de las referencias van dirigidas en todo caso al mediador, para que lo aclare al lector, como la alusión al método Stanislavsky (Lalana, 2004: 17) o el Actor’s Studio (Carrascosa, 1990: 29) y, en especial, la terminología psicopedagógica “con síndrome de déficit de atención” (Carrascosa, 1990: 39). Otras referencias pierden eficacia por la juventud de los lectores como los actores Kim Basinger o Arnold Schwarzenegger, la parodia de un concurso televisivo como el legendario *Un, dos, tres*. (Carrascosa, 1990: 37) o de los programas de formato magacín. De hecho, no saben dramatizar la lectura imitando al típico presentador: “Es para mí un verdadero placer presentarles esta noche el talento sin parangón de una nueva estrella. ¡Toda la gracia, Todo el salero de Andalucía sale por su boca .... (Carrascosa, 1990: 42), o en la parodia de los festivales de Eurovisión: “A la guitarra Paco Monedero. Dirige la orquesta Luis Cobos”. (Carrascosa, 1990: 66). Esta falta de comprensión por falta de conocimientos previos, llega también a aspectos científicos como la explicación de Eladio: “Eustadio rima con Eladio. Y también con vanadio, que es un elemento metálico de brillo y dureza

---

<sup>79</sup> *Clarín* 1, 2009, p28

similar a la plata y de número atómico veintitrés” (Carrascosa, 1990:49); y sociopolíticos, como los viajes del INSERSO, (Carrascosa,1990: 49), o de otros idiomas como el francés cuya semejanza con nuestra lengua se parodia en el papel de Alumna. Ciertamente los alumnos no saben francés, por lo que la lectura y la comprensión se hacen difíciles. En ocasiones, se dirige claramente al mediador, pues los alumnos no son capaces de establecer relaciones complejas aunque sepan lo que significan ciertos eufemismos como es el caso siguiente “Aspaventando como un guardia de tráfico con síndrome de déficit de atención” (Carrascosa, 1990: 39)

Los personajes no provocan empatía con los lectores. Se combinan diversas formas de nominación, el sustantivo común Espectador, Actor, Presentador, que responde al estereotipo que representa y también nombres cómicos como Remigio, Eladio.

La finalidad lúdica que predomina y la carencia de intencionalidad explicitada impide que los alumnos infieran otros sentidos de la obra, tales como la apología de la lectura: el mayor tesoro son los libros.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La comicidad de la obra se percibe en distintos niveles. Es el caso de los caracteres exagerados como el Espectador, y la Espectadora, que es capaz de actuar de forma inadecuada, maleducada y provocadora en la sala, causa la risa general: “¿Pero qué le voy a hacerle yo si el pobre es medio cegato?” (Carrascosa, 1990: 12) refiriéndose a un espectador que no ve, o al actor que trata de aclararle que está en el teatro, no en el cine “¡A que le atizo con el bolso!” (Carrascosa, 1990: 19). Reconocen los jóvenes, según percibimos a través de la lectura, el estereotipo cómico de pareja mal avenida, llegando a la agresión incluso: en la obra “Le atiza un bolsazo”. La provocadora Espectadora llega a decirle al actor Segismundo que su interpretación es un asco (Carrascosa, 1990: 24). La situación absurda sí resulta de gran comicidad para el grupo de lectores. Así también, el estereotipo de mujer harta de lavar la ropa del marido “Hasta la raíz del moño estoy de tanto frotar”, así como la escena de Acomodadora y Espectadora que se quejan de sus maridos y se levantan por la sala para señalar a personajes del público inventando manchas y sus posibles causas.

Los diálogos son dinámicos con réplicas ágiles y registro informal por lo que se sigue sin dificultad la trama. Surgen problemas de falta de competencia lingüística en

las acotaciones: *vapulea, soliviantada, azorado, cáustico, acólitos, lunfardo, acento del “midi”, venablos* y en los versos de Segismundo.

Su estructura lineal también favorece la trama a lo largo de las setenta y nueve páginas de la obra, que no presenta segmentación alguna. Tal vez eso y la ausencia de conflicto fuerte hacen que decaiga la atención paulatinamente, especialmente en la última parte, con la trama de los piratas en que María Teresa y Eladio buscan un tesoro de un mapa, en francés. Segismundo aparece en la nueva historia como náufrago. La temática de aventuras ha sido tradicionalmente vinculada a la literatura juvenil con obras clásicas del género como *La isla del tesoro*. Los recientes estudios de novela juvenil actual que estudiamos en la tercera parte de esta tesis, han puesto de manifiesto la menor incidencia de la aventura clásica a favor de otros temas como la novela de maduración o de temática social.

La obra presenta algunas características infantiles como la presencia en el escenario de niños del público al principio y al final, cuando le piden a un espectador que hable francés (Carrascosa,1990: 60), con la ruptura frecuente de la cuarta pared, por ejemplo, cuando los actores lanzan chucherías (Carrascosa,1990: 55) y también por la presencia de las canciones, entre otras la *Canción del Teatro aburrido*, que no se rechaza por los lectores adolescentes, dado el tono gamberro de la letra. “Me aburro en el teatro / ¡No hay derecho, no señor!/ Me aburro como una ostra/ ¡Qué desastre, qué dolor!..”. Es un ejemplo de exhibición de pensamiento no políticamente correcto, ya que la obra de Calderón se sustituye por una de piratas. Esta línea irreverente ha sido poco explotada en el teatro, no así en la novela con ejemplos como los libros de Roald Dahl o en versión castellana, la serie Manolito de Elvira Lindo. Aquí, en cambio, los espectadores se rebelan contra el teatro clásico. Aunque observamos que más que una toma de postura respecto a la literatura, el entusiasmo lector se debe a la posibilidad de leer al unísono, una de las prácticas que sorprendentemente tiene efectividad didáctica. La función metateatral que predomina en la obra, (Carrascosa, 1990: 36-37) tampoco suscita demasiado interés: se explica qué se necesita para montar la función alternativa, la de piratas.



El tono poco convencional se extiende a las acotaciones, sin efecto en el lector que no reconoce los registros, por ejemplo “Salía a cantar el pasodoble con un impresionante vestido de faralaes que les debió de costar una pasta. Salvo que lo mangasen en El Corte Inglés, claro” (Carrascosa, 1990: 42) Este recurso también lo emplea Lalana en *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez*. El juego de las acotaciones lleva a pensar en un lector implícito que no puede ser el niño. “*En un rincón de la sala de cuyo nombre no quiero acordarme...*” (Carrascosa, 1990: 60)

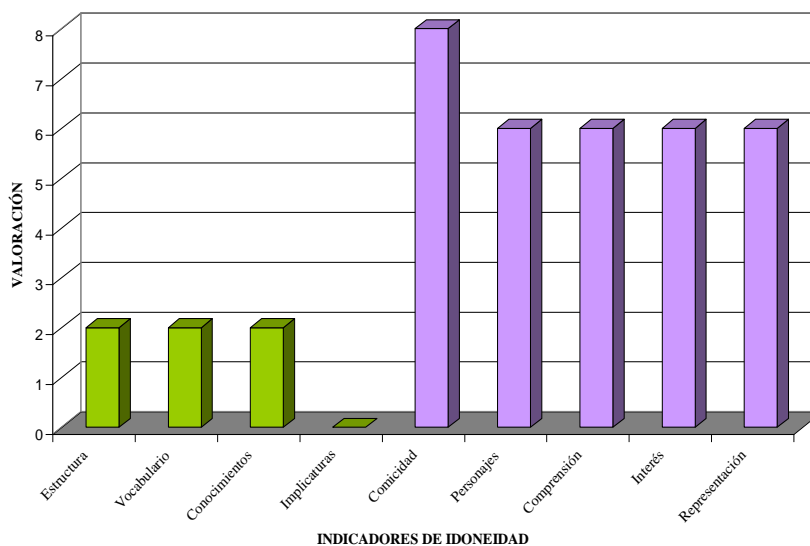
Otras canciones son también acogidas con hilaridad, como la “Duda Vital de la Acomodadora Gorostiza: Con las propinas / casi no saco/ ni “pa” las pilas/ ni “pa” “tabaco”. Conecta también con los lectores la parte del diálogo que refiere al fútbol (Carrascosa, 1990: 44,65)

La puesta en escena, dada la unicidad espacial, y la ambientación genérica no resulta difícil pero de nuevo nos encontramos más bien ante una obra de teatro para la infancia y la juventud concebida para la representación por adultos ante público familiar y no propiamente para la representación por adolescentes. (Ver II.0.1.5)

La conjunción de elementos infantiles y otros propios de un lector implícito con un conocimiento del mundo complejo nos lleva a situar la edad idónea de lectura de este texto en 2º o 3º de ESO, coincidiendo con el desarrollo curricular de la obra de Calderón, en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

### II.3.28. *Haciendo diabluras*

<b><i>Haciendo diabluras</i></b> Miguel Sandín (1997) CSS		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2009-10
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	Acto único; 43 p
	Personajes	7: 5 masculinos y 2 femeninos
	Inicio/ Final	Apelación al público inicial Participación constante en escena (guerra de bolas, bailan, dibujan)
	Tiempo-Espacio	Estructura en pruebas Unicidad espacial. Academia en el infierno
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  BAJO	Nivel culto	zalamerías, malévolo, querubines
	Nivel estándar	Sí
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	
	Social-artístico	Principal: concepto cristiano de infierno: diablos y los ángeles, los tópicos: suciedad, calor, maldad. Secundarios: tópicos relacionados con las academias de baile, militares etc. Relaciones de dominio en la pareja
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> NULO	Intencionalidad	Lúdica
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	–
	Carácter	Antropónimos: Pelotín, don Perfidio Repugnantez, Cursila, Gilito, Piruja, Pier-dido Gilito (simple): estaba cortándole el rabo a una lagartija pero me ha dado pena y se lo he vuelto a pegar; marido dominado Actualizaciones: 091: póngame con el cielo, sección de espionaje secreto
	Escatológica	–
	Dilogía	Perfidio : <i>voy echando chispas por el rabo</i>
	Ironía	Basada en antónimos: <i>van a estar una semana comiendo sólo tocino de cielo, todo va sobre nubes, ¡Eres un cielo!</i> (insulto)
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  ALTO	Cursila, Gilito, Pelotín El espía 091.	Forman parte de un grupo de alumnos  Estereotipo televisivo
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	ALTO



a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de nivel bajo formado por quince alumnos de 1º ESO con grandes dificultades de aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura, desmotivación lectora y académica.

b) La obra y el autor

Miguel Sandín ha escrito otras obras dramáticas entre ellas *Las bodas*, que también analizamos en este trabajo. Esta que nos ocupa está editada en la colección Escena y Fiesta junto a *El espíritu del bosque*. Como características del paratexto de la colección incluye en la contraportada algunos datos. El tema “*Sobre la amistad y la tolerancia*”, y el público a que va dirigida “*De 6 a 13 años*”, actores niños desde los 8 años. En la introducción, el autor alude a su experiencia como actor/director de TEATRO KARMESÍ, Compañía Estable de Hemandades del Trabajo desde 1985-1989. Señala la “*abismal diferencia*” entre el público infantil y el adulto y la necesidad de atrapar al niño que ya “no se sorprende ni por un espectacular montaje, ni un suntuoso vestuario o un brillante argumento”. Busca, según añade, el humor y la participación del espectador como un elemento más de la trama. Incluye la descripción de los personajes, decorado y atrezzo, música e iluminación. Además, hay notas a lo largo de la obra sobre los diversos elementos no verbales de forma simple. Por ejemplo, “*Luz viva en tonos rojos y amarillos*” (Sandín, 1997: 13). Cuenta con tres ilustraciones, la inicial (Sandín, 1997:

12) resulta muy útil para la lectura dramática en el aula, al representar los elementos descritos en la acotación.

c) Indicadores negativos de idoneidad

Don Perfidio aparece en escena presentándose como el profesor más duro de todas las Academias de Diabluras. La tardanza de sus alumnos le lleva a decir que les castigará comiendo *tocinillo de cielo*. Ninguno de los lectores capta la ironía, primero porque desconocen el dulce clásico, al menos por el nombre, algo que tal vez se debe al cambio en las costumbres del siglo XXI, pues la obra se puso en escena hace treinta años. Pero aun explicando el significado de la palabra no infieren el juego irónico que supone que un castigo para los demonios sea comer tocinitos de cielo. Esta será la clave para interpretar buena parte del humor de la obra que pasará desapercibido a los lectores. Asimismo, tampoco captan a la primera, el perfil de los personajes cuyos nombres son caracterizadores: Pelotín, Cursila, Gilito y Pier- Dido. Por eso no ríen cuando éste dice jugando con las palabras “No sé dónde estaba” (Sandín, 1997: 15), es preciso hacerles volver a leer el diálogo. Sí, en cambio, ríen con otras réplicas como cuando Gilito declara que le ha cortado el rabo a una lagartija, pero le ha dado pena y se lo ha pegado con celo. Poco a poco empiezan a entender la ironía de los personajes que constantemente emplean en sentido negativo palabras como cielo, paraíso. Por ejemplo, cuando Piruja la esposa de Perfidio le insulta ¡Eres un cielo!, Si no fuera por mí tu vida iba a ser un paraíso (Sandín, 1997: 17)

Tampoco reconocen el arquetipo cómico de marido pusilánime y esposa déspota y quejosa que representan Perfidio y Piruja. “Lo mejor ha sido el pescozón que le ha arreado a Don Perficio su mujer”. (Sandín, 1997: 34) Él, constantemente recriminado, y dócil, traduce al mundo infernal la vida real. En general, la obra presenta cierto conservadurismo visto desde la lectura actual pero los lectores no infieren el mensaje y no reaccionan, es más, no tienen formada una opinión sobre el tema, pues la cuestión del desarrollo de los principios morales autónomos es un proceso complejo, que no se concluye hasta el final de la adolescencia. Es natural que no reaccionen de ninguna forma aunque se les haga reflexionar sobre ciertas frases como “Gilito: Las mujeres son todas unas mandonas. Cursila: Porque los hombres sois un poco tontos y alguien con los cuernos bien puestos tiene que mandar” (Sandín, 1997: 34). Más les divierte la más mínima alusión sexual, como es propia de la adolescencia, por ejemplo, en la frase de Don Perfidio: “y voy echando chispas por el rabo” (Sandín, 1997: 17)

#### d) Indicadores de idoneidad positiva

La anécdota de la obra, es decir, las “*pruebas infernales*” que deben pasar los alumnos para conseguir el diploma para la Escuela Superior de Demonios y Bichos Malos en General y el ambiente marcial con don Perfidio como instructor, resulta muy entretenido a los lectores. El modelo les suena por las series y películas de televisión. Además, se identifican con los “reclutas” demonios, por ser estudiantes, que deben superar el curso, y que se graduarán, como dice Cursila: Ya tengo elegido un vestido horrible para el día de la graduación (Sandín, 1997: 28). También les divierte el ambiente de espionaje que representa el agente celeste “091”, hablando por el transmisor de radio, que nos recuerda la mítica serie Superagente 86, Maxwell Smart.

El léxico es sencillo sin términos desconocidos – salvo *zalamería*, *malévolo*, *adulador*- , y los parlamentos ágiles y breves lo que facilita la lectura. A veces, incluye ciertos giros juveniles: “*Corta el rollo, tía*” (Sandín, 1997: 28), con el que se identifican. También contribuye al buen ritmo las acotaciones que remiten a las acciones básicas de los personajes, buscar, bailar, pelearse etc.

Una vez más las cuestiones sentimentales parecen incidir de forma positiva en la motivación. Aparece un flirteo entre 091 y Cursila, que divierte a los lectores.

No presenta referencias intertextuales literarias, ni otros conocimientos del mundo más allá de la noción de cielo e infierno y la iconografía que tradicionalmente los ha representado, por lo que la intencionalidad lúdica predomina.

La participación del público o el fin de fiesta acerca la obra al público infantil, pero no resulta un inconveniente en la lectura con estos alumnos de doce o trece años.

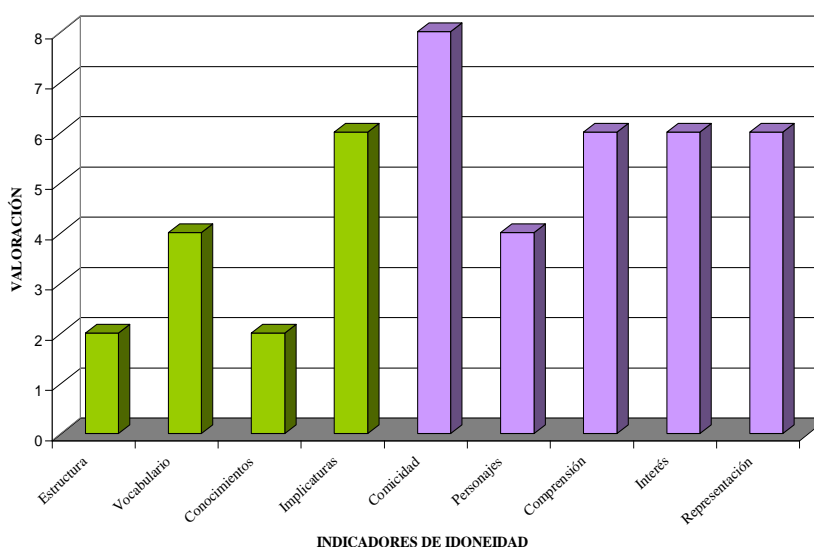
La obra es fácilmente representable al evitar referencias históricas y basarse en el estereotipo de cielo e infierno. No hay cambios de espacio o tiempo al tratarse de un acto único.

La obra es recomendable para los grupos de 1º de ESO con dificultades de aprendizaje como el de este análisis, dado que su valoración de la obra fue altísima pero, tal como se recomienda en la edición, el público espectador es también infantil.

### II.3.29. La gran muralla

<b>La gran muralla</b> Ignacio del Moral (1989) Fuente Dorada		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2004
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  BAJO	Segmentación	3 cuadros; 82 pp.
	Personajes	10: 5 personas y 5 animales.
	Inicio/ Final	Abrupto Canción final con moraleja
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal con elipsis temporal . Multiplicidad espacial: salón trono, bosque. Fragmentos de diálogo en verso
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Con la venia, luto riguroso, tropel , gnóstico, almanaque, fantoche exotérico, se levanta la sesión , subversión, persona non grata ¡Tribulación, Laceración, Mixtificación, Inflación ! , Decreto Ley
	Nivel estándar	Sí
	Argot juvenil	-
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	
	Social-artístico	Concepto de subconsciente y los sueños. Tópicos: serpiente (pecado) Ej Kakadú ( a la serpiente) : ¡Eres el mismísimo demonio!
	Intertextual	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: ineptitud de los gobernantes y las consecuencias de su mala gestión Secundaria: unión y rebelión contra el absurdo o lo injusto.; defensa del bosque a través del personaje del Bufón
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MUY ALTO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	Extrañamiento: Emperador altera la hora del reino, nombra a la Abuela , Ministra ... Repetición de acción y diálogo.
	Carácter	Excéntrico y tirano Emperador. Soldados ( simples)
	Escatológica	<i>Los ciervos se hacen pis en las tortillas</i>
	Dilogía/ verbal	Palabras planta, vegetar, vida arrastrada , ejecución Rípios y versos.
	Ironía	-
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Guardias y Bufón	Personajes en grupo y cómicos.
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
ALTO	ALTO	ALTO

*La gran muralla / Ignacio del Moral / Fuente Dorada*  
1 ESO



a) Perfil de alumnos

Se trata de un grupo reducido de quince alumnos de 1º de ESO de nivel bajo y escaso interés general por la lectura. Manifiestan, no obstante, gran entusiasmo por la lectura dramática

b) La obra y el autor

Ignacio del Moral, conocido dramaturgo actual y guionista de cine y televisión (*Los lunes al sol*, *Planta 4ª*) ha publicado otras obras de teatro infantil y juvenil *Los enredos del gato con botas*, (1996) CSS, *Un día de espías o El caso del repollo con gafas*, Castilla Ediciones (1994). Ignacio del Moral ha publicado fundamentalmente obras para adultos: *Black King*, *Boniface y rey de Ruanda*, *rey negro*, *La mirada del hombre oscuro*, y algunas de ellas próximas a los jóvenes como *La noche del oso*, o *Litrona*. Según indicábamos en el preámbulo (II.0.1.7), no se declara defensor de un teatro juvenil específico, pero sí cree que un teatro para estas edades debe tener algunas características diferentes al teatro de adultos, en especial en lo referente a la menor complejidad del personaje. La obra, escrita en 1989, pertenece a la colección Fuente Dorada, creada en 1987, y coordinada por el dramaturgo José González Torices con vocación de dar un instrumento a maestros.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

Las palabras cuyo significado se desconoce no impiden la comprensión general, ni atenúa el interés de la obra. A veces, el léxico complejo aparece en las acotaciones como: *algarabía, guirigay, bonete, azafate, iracundo, apoplejía*. Dificultades como las expresiones *con la venia y el respeto, os beso las plantas, fantoche esotérico, subversión*, desconocidas por los alumnos requieren la explicación pertinente. Además, se compensa con cierto argot coloquial juvenil: *pelotillera reverencia* (Moral del, 1989: 15)

Las referencias intertextuales no son reconocidas a veces. Por ejemplo, “Adivino: *La vida es sueño, como dijo no sé quien*” (Moral del, 1989:17)

Las implicaturas generales del sentido de la obra no son percibidas por todos los alumnos, en especial las más implícitas, es decir, la visión grotesca de la autoridad, culpable del desastre de su pueblo por su ineptitud y mediocridad. Sí, en cambio, se aprecia el mensaje ecologista de protección del bosque, ya que aparece en la canción “No te importe machacar el entorno natural”(Moral del, 1989: 37). En cuanto a la sutil ironía que desborda la obra suele pasar desapercibida para la mayoría. Así, cuando el Adivino dice: “Tendré que consultar los libros gnósticos, vuestra carta astral, el Almanaque Zaragozano...” (Moral del, 1989: 20) o la disparatada situación en la que el Emperador responde a la frase “os beso las plantas”, ofreciéndole una planta carnívora al Adivino para que la bese. En general, las dilogías no provocan la risa: el término *animales* en el sentido de insulto referido a los animales del bosque, o el árbol que está *de plantón y vegetando*, la *vida arrastrada* de la serpiente, *ponerse gallito* el gallo.

Hay un solo momento de distanciamiento, en la que se hace consciente la teatralidad al aludir a los niños presentes, a quienes el Emperador no ve, pero el Bufón deja claro que ellos sí lo ven. (Moral del, 1989: 28)

No divierte especialmente la aparición algo escatológica de la abuela inspeccionando las orejas y las uñas del Emperador, pero sí otras referencias como los ciervos se hacen pis en las tortillas (Moral del, 1989: 68)

La presencia en el cuadro segundo de animales y árboles parlantes propios de la tradición de la fábula infantil es acogida sin reticencias por los alumnos. Tampoco rechazan la canción final.



#### d) Indicadores positivos de idoneidad

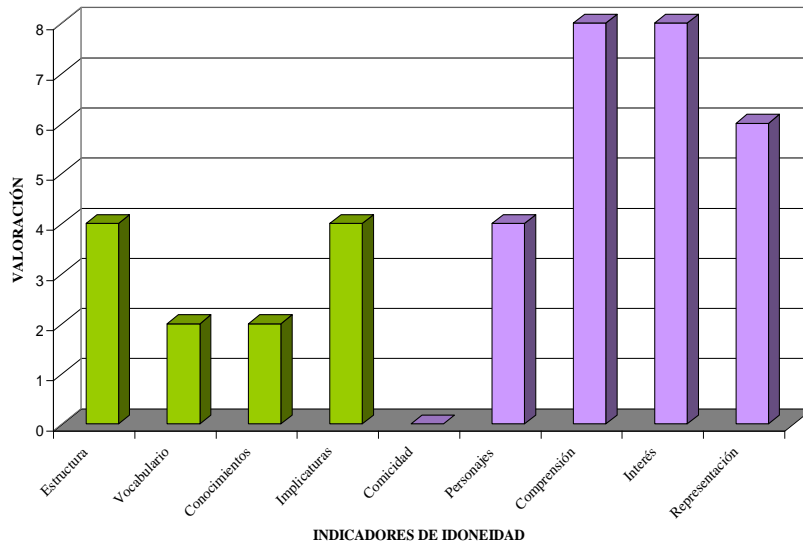
Destaca el número de personajes amplio que facilita la participación coral. Asimismo, las intervenciones breves hacen posible la lectura fluida. Desde el primer momento los variopintos personajes captan la atención, y la trama disparatada de la historia va haciendo incrementar el interés. De hecho, los chicos se identifican con los guardias o el bufón porque provocan la risa con sus intervenciones. Los ripios del Gallo Real, de Kakadú, del bufón, del Emperador, Adivino o del grupo (Moral del, 1989: 18-19) divierten a los lectores. Es una obra de muy alta comicidad pero no especialmente compleja, según la consideración de los lectores. Por ejemplo, se recurre a la repetición de frases y acciones (Moral del, 1989: 12-13, 18-19), que por otra parte resultarían idóneas para memorizar en caso de puesta en escena, y también a situaciones absurdas, de extrañamiento, como que el monarca decida atrasar los relojes para poder dormir más, resultando un personaje caricaturizado por su simpleza y despotismo antojadizo. El bufón, en cambio, responde al arquetipo literario inteligente y audaz bajo la máscara de la locura. Personajes esquemáticos y simples pero eficaces dramáticamente. Así el Emperador con sus absurdas órdenes queda caricaturizado y genera hilaridad constantemente, por ejemplo, cuando ordena que *borren del diccionario la palabra problemas*, (Moral del, 1989: 67). Otras veces la comicidad surge del propio nombre, "Tía Ambrosia" (Moral del, 1989: 69).

El espacio indeterminado del reino facilita la puesta en escena poco naturalista y permite crear una imagen escénica tradicional con Emperador, los soldados a los lados y el bufón a los pies. La extensión de la obra la hace adecuada para la lectura, con ochenta y tres páginas segmentadas en tres cuadros y una acotación inicial que sitúa espacial y temporalmente cada uno. La estructura lineal hace perfectamente comprensible la obra, a pesar de los cambios de espacio entre cuadros. La causalidad garantiza la comprensión y la atención. Las síntesis se realizan correctamente: los animales en peligro se sublevan contra la muralla del bosque aliándose a los animales domésticos, imprescindibles para los humanos, y consiguen detener la absurda construcción.

En lo que a paratextos se refiere cuenta con cuatro ilustraciones intercaladas que agradan y permiten recrear mejor la escenografía y personajes. Para su mejor interpretación la obra resulta adecuada para alumnos de 2º de ESO

### II.3.30. Muerte en el barrio

<b><i>Muerte en el barrio</i></b> Alfonso Sastre (1994) Campo de Marte		Grupo de alumnos: <b>4º ESO</b> <b>IES JAIME FERRÁN CLÚA</b> 2009-10	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	Prólogo, 4 cuadros y epílogo; 58 pp.	
	Personajes	18:14 masculinos y 4 femeninos	
	Inicio/ Final	Abrupto	
	Tiempo-Espacio	Retrospectiva. Saltos temporales al presente en Prólogo y Epílogo. Multiplicidad espacial	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  BAJO	Nivel culto	-	
	Nivel estándar	Sí: informal con marcas no actuales: cuatro perras gordas, señora Sofía ( tratamiento)	
	Argot juvenil	-	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	-	
	Social-artístico	Sociedad española en la segunda mitad del siglo XX	
	Intertextual	-	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Implícita	Principal: negligencia laboral, frustraciones vitales Secundaria: presión del grupo, la génesis de la violencia, falta de responsabilidad moral , bondad y generosidad, hastío vital	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  NULA	Situacional	-	
	Carácter	-	
	Escatológica	-	
	Dilogia	-	
	Ironía	-	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Arturo y Juana Genoveva y Luis Comisario y Camarero	Relaciones sentimentales de pareja Arquetipo televisivo.	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>	
MUY ALTO	MUY ALTO	ALTO	



#### a) Perfil de alumnos

Grupo heterogéneo de alumnos de 4º de ESO en el que predominan los alumnos de alta competencia lectora, buen nivel académico en Lengua castellana y Literatura y muy interesados y motivados por el teatro al haber realizado un montaje el curso anterior en la optativa Teatro de 3º de ESO.

#### b) La obra y el autor

La obra se edita en 1994 en la colección Campo de Marte que se autodefine como “Una colección joven para los jóvenes de hoy” (...)”Un proyecto común de sensibilidad cultural, de compromiso cultural con los jóvenes de nuestro tiempo” (Sastre, 1994: 7), Así la AETIJ, expresa su reconocimiento y apoyo a la Colección Campo de Marte por “su valiosa contribución al teatro juvenil español, ofreciendo textos para ser representados por jóvenes”. (Sastre, 1994, 8). Incluye también la carta de la AAT firmada por Lauro Olmo felicitando la iniciativa de la colección. (Sastre, 1994: 10)

La obra no cuenta con ilustraciones de ningún tipo, y se presenta edición de bolsillo muy manejable. No hay notas para la puesta en escena, salvo unas líneas indicando que durante los oscuros debe escucharse un ritmo de percusión.

En cuanto al autor, es premio Nacional de Teatro (1985) y Premio Nacional de Literatura (1993). Su destacada carrera como dramaturgo se inicia con el grupo Arte Nuevo con el que estrenó *Cargamento de sueños*, una pieza experimental, y luego

recorrerá un largo camino con el Teatro de Agitación Social o el Grupo de Teatro Realista, con obras fundamentales como *Escuadra hacia la muerte*, *La mordaza*, *La taberna fantástica*, entre otras. Además de esta edición juvenil, Sastre tiene otra obra *Escuadra hacia la muerte* editada por Pearson Alambra, Castalia, y Escelier, Akal, todas ellas editoriales didácticas, y en la editorial Anaya, *La historia de la muñeca abandonada*.

c) Indicadores negativos de idoneidad

La lectura del prólogo en el que intervienen solo Pedro y Comisario (Sastre, 1994: 13-24) es extensa, lo que dificulta en la lectura en clase la atención inicial, que es además fundamental para entender la obra.

d) Indicadores positivos de idoneidad

En primer lugar, los dieciocho personajes permiten la participación coral del grupo de clase tanto en la lectura dramática como la posible puesta en escena, salvo en el Prólogo. En este aparecen personajes que logran la empatía de los lectores: el comisario y el camarero, Pedro. Posiblemente, el primero por las series televisivas, les es conocido su manera de actuar, y el segundo por la cercanía. El tratamiento realista del tema resulta de interés y facilita la comprensión de la obra.

El otro elemento que garantiza ese interés es el misterio creado por los acontecimientos ocurridos en el bar, relativos al niño. Paulatinamente vamos a ir descubriendo la causa de su muerte por negligencia del médico de guardia, y su linchamiento por la gente del barrio. La obra aclara cómo y por qué ocurrieron los hechos, como en *La crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez: los lectores al final del Prólogo saben ya lo que ha pasado. La técnica de pregunta y respuesta y el ir aclarando la trama a través de la conversación no supone a esta edad un problema para comprender los acontecimientos y ordenarlos cronológicamente. Igualmente, los lectores comprenden la estructura de la obra, es decir, que los cuadros sucesivos explicarán cómo ocurrieron los hechos y los personajes citados en el Prólogo irán apareciendo y aclarando su participación en ellos. La estructura lineal a partir del prólogo garantiza la construcción correcta del significado del texto.

Cada cuadro se introduce por una acotación breve que remite al espacio de ficción, no al escénico lo que evita el distanciamiento. Así en el cuadro primero “En la calle. Un árbol. El bordillo de la acera. No hay nadie. Llega Arturo silbando y con las manos en los bolsillos” (Sastre, 1994: 25) o “Tobías, su padre está tumbado en una cama turca. Está solo. Llega, de otra habitación María. Recoge platos de una mesa-

camilla sin faldas.” (Sastre, 1994: 33). Al ser breves la lectura sigue siendo ágil. El cambio de personajes y de espacio sucesivamente no les resulta en este nivel un problema para comprender los acontecimientos. La mayor parte de las veces los personajes no son presentados, y el lector descubre después en el diálogo que se trata de la madre, el vendedor de periódicos, etc.

Se emplea un registro informal evitando el uso de palabras malsonantes y argot. Solo hay dos “cuando me cabreo” (Sastre, 1994: 46), “Me llamó puta” (Sastre, 1994: 46) Los lectores no presentan dificultades léxicas en ningún término. Reconocen vulgarismos como *La Juana* que emplean Arturo y Juanito, como propio de niveles poco instruidos.

En cuanto a la construcción del significado del texto, es decir, las inferencias oportunas que deben realizar, llegamos a los siguientes niveles: la mayoría entiende que la negligencia del médico ausente de su puesto de guardia es injustificable; sólo un grupo es capaz de generalizar y entender que se está planteando un conflicto común a muchos seres humanos, en muchos momentos de la vida: la incapacidad de asumir las responsabilidades que como adultos o profesionales se nos encomiendan; solo un alumno es capaz de reconocer que lo que plantea la obra es de un lado el conflicto moral y sus terribles consecuencias derivadas de esa incapacidad de asumir responsabilidades y las presiones sociales o económicas que nos llevan a esa situación, además del dilema de la justificación de la venganza violenta y cómo actuamos influidos por el grupo.

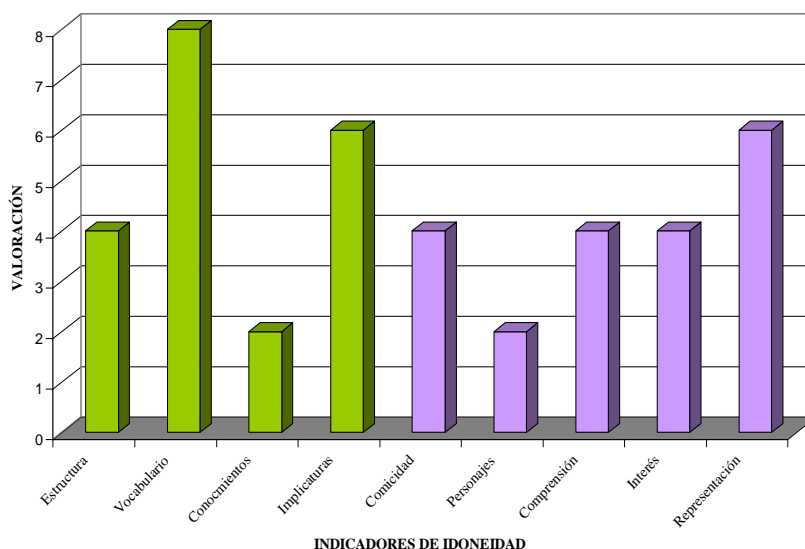
Algunas escenas de la obra resultan de interés para todos según declaran los chicos. Por ejemplo, el cuadro segundo en el que Arturo arrepentido, se presenta en casa de su antigua novia, Juana, que ha perdido tan cruelmente el hijo de ambos, para consolarla. El encuentro con ella y con sus padres, magníficamente trazado en la obra de Sastre, consigue dotar a la lectura de un momento emotivo que estos lectores adolescentes lejos de tomárselo a broma consiguen dramatizar perfectamente. Así también eligen como escena interesante la de Genoveva y Luis, por lo que observamos que los temas sentimentales de pareja, en cualquier circunstancia – aquí un enfermo y su enfermera- atrapan la atención en estas edades. Sin embargo, el tercer acto, en el que participan mayor número de personajes resulta de mayor agilidad y su tensión creciente entusiasma a los lectores.

La obra no ofrece dificultades para la puesta en escena escolar ni por la extensión – cincuenta y ocho páginas- ni por la ambientación o recursos escénicos necesarios.

En cuanto a la lectura dramatizada, es idónea para 4º de ESO.

### II.3.31. *Knock o El triunfo de la medicina*

<b><i>Knock o el triunfo de la medicina</i></b> Louis Faricnole (1991) Alta Mar		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2010-2011
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	3 actos con escenas; 125 pp.
	Personajes	14:9 masculinos y 5 femeninos
	Inicio/	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Estructura circular. Elipsis espaciales y temporales
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MUY ALTO	Nivel culto  (T tecnicismos de medicina)	Pleuresías, humores, ciclotímico, histológico, epigastrio ganglios, fiebre tifoidea, secreciones ováricas, opoterápico, faetón, diligencia, soneto, magnificencias, tesis, clandestinamente, vergel, adulterio, honorarios, exoneración, presuntuoso, filantrópico, instruidos, indulgente, ímprobo, sabotaje, predecesores, hojalatero, especulativas, encomio cartapacios, licoristas, asepsia hospedan, potosí, benevolencia, apostolado, controversias, el canto del cisne ( lenguaje figurado)
	Nivel estándar	Sí
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  BAJO	Histórico-político	–
	Social-artístico	La carrera médica: título requerido, acceso a la profesión, situación económica, juramento hipocrático Relaciones en el ambiente rural
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> ALTO	Intencionalidad Implícita	Principal: la medicina como negocio Secundario: capacidad de manipulación de determinadas personas, falta de escrúpulos.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  MEDIO  COMPLEJA	Situacional	–
	Carácter	–
	Escatológica	–
	Dilogía	–
	Ironía/ verbal	Sí. Knock: “Caer enfermo”, idea antigua que ya está superada ante los datos de la ciencia actual.
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> BAJO		Ajenos a su universo
<b>(VII) INTERÉS</b>	<b>(VIII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
MEDIO	MEDIO	ALTO



a) Perfil de alumnos

Grupo de 24 alumnos de 1º de ESO de nivel alto, con motivación e interés por la lectura.

b) La obra y el autor

Considerada por Isabel Tejerina como obra filosófica ideal para el público infantil y juvenil es una traducción del autor Jules Romains de 1989, editada por la colección Alta Mar de Bruño. Las traducciones de teatro europeo no son muy abundantes, y junto a esta obra Tejerina destaca también *Jojó. Historia de un saltimbanqui* de Michael Ende editada en Madrid, Debate 1986.

c) Indicadores negativos de idoneidad

El primer acto, de escena única es la presentación del lugar, el pueblo de San Mauricio, y de los protagonistas, los médicos Knock y Parpalaid, pero a través de sus acciones y diálogos, no con la ayuda de narradores o de acotaciones. La primera dificultad radica en la ambientación no actual de la obra. Nos encontramos con vehículos de principios de siglo cuyo mecanismo de funcionamiento es desconocido por los alumnos por lo que la representación mental se complica al hablar de un *faetón*, *transportín*, *inyectar gasolina* etc. Aparecen también referencias literarias imposibles de reconocer por alumnos de 1º de ESO, al novelista Zenaïde Fleuriot, un soneto...y la cita

de Claude Bernard: “*Las personas sanas son enfermos que se ignoran*”, aforismo que no es bien interpretado por muchos alumnos. Además, la escena habla del inverosímil misterio del acceso de Knock a la profesión sin tener más que un título de bachiller. El conocimiento del mundo a esta edad es tan limitado que no aprecian lo disparatado e inverosímil que es el protagonista, que ha aprendido la profesión leyendo prospectos de medicamentos y asistiendo como médico en un barco a las Indias. La osadía del personaje queda, en parte, desdibujada. La ironía de la máxima de Knock “A pesar de todas las tentaciones debemos trabajar por la conservación del enfermo” tampoco provoca la más mínima sonrisa, ni se señala como frase cómica en los ejercicios posteriores.

Otros dos aspectos han resultado un obstáculo en la lectura, a saber, los largos parlamentos de cada personaje y el reducido número de estos. –solo tres en las veintiséis primeras páginas. No obstante, en el acto segundo, la segmentación facilita la comprensión, pues cada escena reproduce el diálogo entre Knock y algún personaje del pueblo: Pregonero, Farmacéutico, Maestro, Señora de negro.

La ironía sigue sosteniendo la comicidad de la obra, que al no ser reconocida se manifiesta *irrelevante*<sup>80</sup> Sin embargo, sí causa efecto cómico la exagerada caricatura de la práctica médica. A los chicos les hace gracia cómo se inventa Knock los síntomas y las enfermedades y cómo la Señora de negro cree ciegamente su palabra. La mayoría de alumnos supo anticipar a partir de entonces el sentido de la obra, aunque no desde el primer acto. Es decir, es en ese momento cuando captan los fines ilícitos de Knock y le creen capaz de cualquier cosa.

Preguntados sobre la capacidad de seducción del falso médico insisten en la absurda credulidad de los personajes, afirmando que “a ellos no les pasaría eso, que se darían cuenta del engaño”. Del debate se infiere, no obstante, que la ficción ha logrado imponerse finalmente haciendo “*real*” la historia dramatizada. Se debate a partir del texto si existen médicos en España similares a Knock, siendo abrumadora la mayoría que considera que no. Parece clara la buena reputación de este colectivo incluso entre la población más joven.

Los personajes reciben nombres genéricos en muchos casos, cuando se trata de perfiles poco definidos, tipos, así la Señora de negro o Señora de violeta, los Muchachos, pero añadiendo el nombre propio, si su papel es de mayor importancia,

---

<sup>80</sup> Según la Teoría de la Relevancia, los enunciados cuyas intenciones comunicativas no se infieren son irrelevantes.



como el maestro Bernard y el farmacéutico Mousquet, La Señora Rémy, Escipion. Los nombres en otros idiomas suponen un esfuerzo mayor de comprensión, como también ocurre en la novela. No hay empatía especial con ellos.

Las acotaciones son breves, de personaje o de decorado. No remiten al espacio escénico sino al espacio de la ficción, evitando cualquier elemento de distanciamiento.

El principio del acto tercero tiene mayor ritmo, los diálogos son fluidos e intervienen más personajes por lo que la lectura resulta más atractiva. Personajes y ambientes se transforman como leemos en las acotaciones al tiempo que el negocio de Knock prospera hasta convertir el hotel de la ciudad en un gran sanatorio. Los alumnos no infieren bien el significado de lo que ha ocurrido entre el segundo y el tercer acto. Se hace necesaria la explicación del personaje ante el antiguo médico Parpalaid. Pero la parte que justifica el increíble negocio que se ha montado en San Mauricio en apenas unos meses se hace poco interesante para los alumnos por el exceso de datos y términos técnicos: *fisco*, *renta*, *curva de tratamiento*, *régimen uniforme*, etc. Por otra parte, las intervenciones de Knock suelen ser largas, y cargadas de ironía, de nuevo irrelevante para ellos. “Mi papel es determinarlos, llevarlos a la existencia médica. Les meto en cama, y miro lo que puede salir de ello: un tuberculoso, un neurópata, un arteriosclerótico, lo que se quiera, pero alguien ¡Dios mío ¡ ¡ alguien! Nada me molesta tanto como no ser ni carne ni pescado, lo que usted llama un hombre con buena salud” (Farigoule, 1989: 112)

El final no es explícito, ni feliz. Se infiere que el viejo doctor Parpalaid cae también en el poder del manipulador Knock y termina hospitalizado. Tampoco les resulta fácil la acotación final “*Parpalaid medita, desplomado en una silla. Escisión, la muchacha y la señora Rémy aparecen llevando consigo los instrumentos rituales, y desfilan en medio de la Luz Metálica*”.

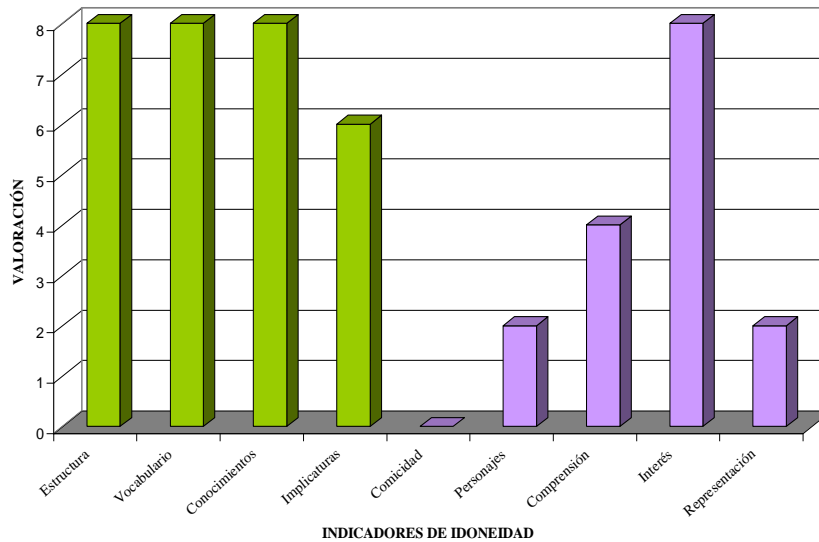
Indudablemente no se trata de un texto adaptado para jóvenes. La jerga médica y el nivel léxico son complejos. Carece de todos los elementos que facilitan la comprensión tales como moralejas, canciones explicativas, su comicidad radica exclusivamente en la ironía. Es un texto largo, probablemente el más largo que manejamos, con ciento doce páginas, y poco coral. Falla también el tema, de poco interés para estas edades. En cuanto al valor que le puedan dar los mediadores, parece alejado de la temática crítica con la sociedad posindustrial.

d) Indicadores positivos de idoneidad

Cuenta la edición con paratextos adecuados para los niños. Ilustración cómica en la portada y doce más intercaladas. No es una obra representable por adolescentes dada su extensión. La obra resultará idónea en la adolescencia media, es decir, 3º y 4º de ESO

**II.3.32. El unicornio; El río de las lágrimas**

<b><i>El unicornio y el río de lágrimas</i></b> Beatriz Cortz ( 1990) Fuente Dorada		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2010-2011
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MUY ALTO	Segmentación	2 actos, cinco cuadros; 50pp.
	Personajes	Acto I: 36; acto II:25
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Cambio de tiempo histórico entre los actos: de la Edad Media a la actualidad. Multiplicidad espacial: lago, patio de armas del castillo, terreno yerto
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MUY ALTO	Nivel culto	Árido, idílica , ballesteros,fragante, halda, crenchas, equino, nacaradas, pústulas, corrompida, pestilentes “ Veni Creador Spiritus”, cruzados, peste, trovador, crascita, guardapelo, hamadriada, ojival, tildarán, artesonado, fehaciente, vituperada, ofendida, hacedor, auto de fe, reposteros, inquisidores, fiscal, fuegos fatuos, Teología, nigromante, concubinato, acendrada, tercera, pleitesía, borcegués, íncubo, famélico, policromado
	Nivel estándar	–
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MUY ALTO	Histórico-político	Edad Media: Santo Oficio, herejías, inquisición, peste, señores feudales.
	Social-artístico	–
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b> ALTO	Intencionalidad Explícita	Principal: Ecológica. Ayuda a cambiar el desolado mundo con la ayuda de todos los personajes. Desarrollo sostenible. Secundaria : justicia social
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  NULA	Situacional	–
	Carácter	–
	Escatológica	–
	Dilogia	–
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> BAJO	Unicornio Dama	Personajes de cuento de hadas
<b>(VII) INTERÉS</b>	<b>(VIII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>
BAJO	MEDIO	BAJA



#### a) Perfil de alumnos

Grupo de 24 alumnos de grupo flexible alto de Lengua Castellana y Literatura, con interés por la lectura, buen nivel académico y competencia lectora alta.

#### b) La obra y el autor

Publicada en 1990 en la colección Fuente Dorada se trata de una obra singular como veremos. Ni la autora, ni la obra han recibido atención especial de la crítica.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

Las primeras dificultades con que nos enfrentamos en la lectura dramatizada es el nivel léxico culto, la retórica poética que invade acotaciones y diálogos.

La ausencia del narrador y el principio de acción abrupto hace que los personajes presenten el conflicto lentamente, así la Dama explica al unicornio que desean abatirle porque el rey necesita su cuerno para hacerse amar por Doña Violante, que es bonita y ambiciosa. La ambientación es de cuento de hadas pues a través de Salamandra Pálida y Golondrina comprendemos que la magia ha permitido que los ballesteros no acierten en su presa, fruto del amor que la dama siente por el unicornio. Ello supone cierta dificultad añadida pues las acciones se narran de forma no lineal, lo que no todos comprenden. El cuadro segundo rompe con la acción inicial, para presentarnos una

ambiente medieval más realista o verosímil, pero más desconocido por los lectores. Leprosos, Peste, Cruzados, Muerte desfilan o exponen sus cuitas, al tiempo que el trovador anticipa el regalo del mago, Marqués de Belena, a doña Berengere de Poitiers: la ventana ojival mágica. El Marqués presenta, en un largo soliloquio que ralentiza la lectura en clase, cuál es el conflicto: la acusación por hechicero ante el Santo Oficio y la necesidad de proteger a la dama haciendo que regrese a su tierra con un espejo mágico de la salamandra, y evite así que la acusen de brujería también. Los alumnos no reconocen el origen francés del nombre, ni qué supone una acusación ante el Santo Oficio, por lo que la profesora debe explicarlo. Tampoco les quedan claras las razones de la acusación que conoceremos en el siguiente cuadro.

El carácter simbólico de la obra también la hace oscura para la escasa competencia de estos jóvenes lectores. Entre otros, los consejos del ayudante del Mago para que el unicornio recupere su *color blanco* tras la tintura negra que el mago le ha dado para evitar ser cazado.

La despedida de los enamorados se hace larga y difícil de leer por la retórica poética empleada – “Acordaos de mí señora y añorad este paisaje castellano, mar de verdes espigas, mar de espigas de oro, corazón de ardiente adormidera...”- y, en caso de representación, sería costosa la memorización. (Cortz, 1990:19)

Paradójicamente, el cuadro del juicio del Santo Oficio, una vez explicados en clase su función y procedimientos, resulta ágil en la lectura, y los personajes caracterizados por el nombre son leídos con vehemencia por los chicos, en especial el Inquisidor Sádico, Fiscal acusador. Tan sólo unos cuantos logran saber al final de qué se le acusa pues debe inferirse de las declaraciones de unos y otros: haber resucitado un perro, haber regalado una ventana mágica, haber creado una tintura indeleble, curar con hierbas, haber vivido en concubinato.

El unicornio es el elemento que relaciona el acto primero y segundo, símbolo de la belleza de la naturaleza en la obra. Los lectores tienen dificultades para establecer relaciones entre ambos actos y dotar de coherencia a la obra.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

El ambiente medieval impreciso forma parte del mundo legendario del imaginario infantil a través de los cuentos de hadas. Caballeros y damas, príncipes y castillos son elementos recurrentes. Ello hace que el título atraiga a los alumnos, pues el unicornio es un conocido personaje para ellos.

En terminología de Juan Cervera, aparecen *repropuestas* ( ver II.0.1.6.) del romance de tradición oral *Fue por mayo, la por mayo cuando los campos en flor*, que primero canta la Dama y luego los campesinos y el Marqués de Belena. Pero los alumnos aún no conocen el poema. No reconocen el hipotexto.

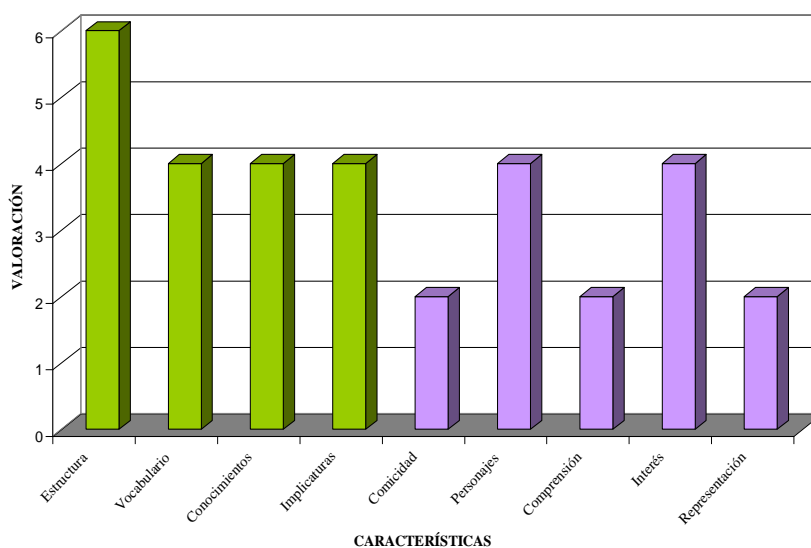
La segmentación en cuadros y actos facilita la comprensión. La segunda parte, el acto II es mejor comprendido. Hablan todos los objetos y personajes de un planeta muerto con una naturaleza extenuada. Se van alternando las víctimas como los niños y los personajes simbólicos: Muerte, Enfermedades, Temor, Estrella Marchita, Odio, Hambre, Frío, Último Pájaro, Polución, Amor y Desamor, Lluvia Niña y los culpables: automóviles, Patronos abusivos, Dictadores que juegan a ser demócratas, Fabricantes de armas. Algunos personajes son desconocidos por los lectores. Ignoran términos políticos y sociales como patronos, obreros, demócratas, dictadores, traficantes. En cambio, resultan más eficaces los mensajes ecológicos que los sociales.

El final feliz se mantiene en la obra, con la figura del unicornio al que se alían los niños para salvar el mundo. Aunque aparece una canción que explicita el sentido de la obra en el cuadro primero del segundo acto, esta es compleja por el lenguaje- “Hermanémonos todos sellando este pacto excelso ” (Cortz, 1990: 39).

No es una obra fácil de representar por la ambientación medieval, simbólica y el gran número de personajes. Las acotaciones incluyen piezas musicales concretas como la final *Le reveil des oiseaux* de Olivier Mécian. Es una obra recomendable en todo caso para 2º o 3º de ESO.

### II.3.33. *Jonás, Jonás*

<b><i>Jonás , Jonás</i></b> Miguel Pacheco (1988) Fuente Dorada		Grupo de alumnos: 1º ESO IES FERRÁN CLÚA 2010-2011	
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  ALTO	Segmentación	3 partes, 71pp.	
	Personajes	11 masculinos	
	Inicio/ Final	Monólogo inicial con apelaciones al público	
	Tiempo-Espacio	Estructura circular. Elipsis temporales. Escenario futurista naves, barco, ballena	
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	Alférez, Comandante, Federación, gagnápiro, séquito, bergante	
	Nivel estándar	Informal desconocido: lechuguino, dar el callo, meterte en harina, a todo puerco le llega su San Martín	
	Argot juvenil	-	
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MEDIO	Histórico-político	-	
	Social-artístico	-	
	Intertextual	Bíblico: Jonás el profeta.	
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Explícita	Principal: mensaje ecológico, pacifista, solidario, leído a modo de carta Jonás debe salvar a la humanidad como el profeta salvó a Nínive	
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  BAJO  SIMPLE	Situacional	No verbal: peleas y persecuciones	
	Carácter	-	
	Escatológica	Estarán haciendo pipí	
	Dilogía/Parodia	Íbamos a pescar melones. Parodia lenguaje militar: Un instante, señor. Gimnasia , señor. Está haciendo gimnasia; parodia lenguaje misiones bélicas y espaciales: Atención , atención . Satélite AG-TI-3 llamando a misión. Aproximándose objeto imposible de identificar. Os está dando alcance	
	Ironía	-	
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MEDIO	Luzuburu Alférez y Comandante  Pescadores	Por comicidad  Grupo de personajes	
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>	<b>(VIII) INTERÉS</b>	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>	
BAJO	MEDIO	BAJO	



#### a) Perfil de alumnos

Grupo de siete alumnos de Recuperación de Lengua Castellana y Literatura. Se trata de alumnos de 1º de ESO con graves problemas de aprendizaje y desfase curricular de un año. La mayoría son chicos bastante inmaduros, infantiles en sus comportamientos y actitudes.

#### b) La obra y el autor

Según se indica en la contraportada de la colección, fue ideada y escrita para ser representada por niños dentro de una dinámica escolar. Está destinada a ser empleada en el último ciclo de EGB – es del año 1982-. Presenta acotaciones a lo largo de la obra que explican detalladamente cómo debe realizarse el montaje, por lo que pertenece a lo que Tejerina Lobo denomina *teatro renovado*. Pertenece a la colección de teatro infantil y juvenil Fuente Dorada.

Sobre Miguel Pacheco remitimos al análisis lector de *Las sirenas se aburren* II.3.8. *Jonás, Jonás* es una obra, según su autor, <sup>81</sup>destinada a 1º, 2º, 3º de ESO y ha sido llevada a escena en montajes escolares y otros ámbitos: TMTC 1.985 (Barcelona) Dir. Martín Curletto, TEC (Salamanca) montaje con crónicos del Psiquiátrico de Salamanca en 1.991.- Dir. Mony Hernández, Isabel Hernández y J. L. Sánchez García,

<sup>81</sup> Declaraciones del Cuestionario a autores representativos del Teatro juvenil actual que figura en ANEXO 2

Estepa Teatre 2.006 (Manacor, Mallorca) con enfermos mentales. Declara Pacheco que Jonás, Jonás presenta también un tema que sienten muchos niños y jóvenes y que comparten con adultos. ¿Por qué hacer lo que hacemos? ¿Por qué nos toca hacerlo? La trama de la obra tiene una estructura abierta, cíclica en lugar de concluyente, de modo que enlaza con la temática tratada. Respecto a los personajes, resalta Miguel Pacheco, toda la pieza gira alrededor de un personaje y sus vicisitudes; por otra parte, destaca el papel activo de tramoyistas ante el público, formando parte de la acción dramática.

### c) Indicadores negativos de idoneidad

La primera dificultad con que topamos es la de no reconocer en absoluto el nombre del protagonista, Jonás. Sólo un alumno parece recordar “algo de una ballena”. Evitamos explicar la historia del profeta para no desvelar la trama de la obra. La escasa *competencia literaria* de estos alumnos, su débil *intertexto lector* les impide inferir la relación entre la obra que van a leer y la historia conocida del profeta que desafía a Dios, quien hace zozobrar su barco y que tras ser reconocido como culpable de la tormenta por los marineros, se lanza al mar y es devorado por una ballena/tiburón, permaneciendo allí hasta que, ante su plegaria, Dios le perdona y el pez lo devuelve a la playa para cumplir la misión encomendada de predicar en Nínive. Ningún alumno pudo establecer relación alguna entre el mensaje del profeta y el que en la obra debe transmitir Jonás al público, o entre Dios y el Comandante Supremo Intergaláctico

El monólogo inicial atrae a los alumnos. Capitán Luzuburu adopta el papel de payaso listo que regaña al dormilón Jonás, que aún no está preparado para la función. Les pasa desapercibida la alusión del personaje cuando se enorgullece de ser un intrépido señor de los océanos “vigilando por doquier para evitar que los desaprensivos cacen ballenas”( Pacheco, 1988: 21). En realidad este personaje les irá despistando a lo largo de la obra pues no forma parte de la peripecia de Jonás, y no es un narrador convencional que presenta o cierra el espectáculo. En realidad, el marco metateatral se hace difícilmente compatible con la historia fantástica futurista de la que forman parte el Alférez Intergaláctico, el Comandante Supremo, y los Ángeles del Espacio. Los alumnos al final de la primera parte eran capaces de resumir la trama realista - que Jonás se duerme, ronca y no quiere hacer su obra teatral por lo que Luzuburu le increpa- pero no saben narrar la segunda acción, que es la principal: la llegada de la nave para encomendar una tarea a Jonás que está escrita en un sobre. Por otra parte, la súbita



aparición de un Alférez Intergaláctico les sorprende pues han de cambiar sin transición de un escenario a otra dimensión irreal.

Luzuburu, tiene largos parlamentos que ralentizan el ritmo de lectura y reducen la atención del resto de alumnos. Respecto a las acotaciones, al intercalar largas explicaciones sobre la posible solución técnica de la escena en un supuesto montaje, se crea de nuevo un distanciamiento con respecto a la trama que no beneficia el seguimiento de la historia dramatizada. Por ejemplo, se explica en la acotación cómo simular un trueno (Pacheco, 1988: 27).

La segunda parte se inicia con una persecución del Alférez a Jonás. También aparece la acotación extensa que explica cómo se representará a través de un foco cenital alterno. Esta escena requiere igualmente un gran esfuerzo de imaginación por parte de los alumnos que apenas han asistido a representaciones teatrales. Se hace necesario dibujar en la pizarra un boceto. Continúa la trama con la llegada de Jonás al barco, cuya escenografía se explica en la acotación que da paso al diálogo de pescadores, ágil y que anticipa el maleficio que trae Jonás consigo en la voz del Pescador 3: “No te fíes. No consientas que suba. Puede traernos mala suerte.” (Pacheco, 1988: 42). De hecho, la mayoría, tras la lectura dramatizada de la tormenta, tiene dificultades para entender que Jonás es el culpable. Esta segunda parte concluye con la salvación de Jonás de la ballena por la nave espacial. En la tercera parte destaca el mensaje que finalmente Jonás debe leer. Se trata de una moraleja explícita sobre la necesidad de cuidar la Tierra y mejorar las relaciones humanas evitando conflictos y siendo más solidarios. El mensaje queda reforzado cuando Jonás se queja de que no se castigue al público, a lo que el Comandante responde claramente: “El castigo lo tendrán cuando sean mayores y se encuentre el mundo hecho un asco por no haber hecho nada para impedir su deterioro” (Pacheco, 1988: 68)

La obra se cierra siguiendo una estructura circular con Luzuburu presentando a Jonás en un espectáculo en el que de nuevo se ha quedado dormido. Un final inesperado, pero comprensible. No es un final feliz, pues el protagonista es obligado a cumplir una misión y es apartado de su apacible existencia campesina.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

Sin duda un acierto en la obra es el empleo de ambiente futurista con naves intergalácticas, computadoras etc, así como la imitación del lenguaje militar, rápidamente reconocido por los alumnos. La actual cultura audiovisual, dibujos animados, series, y películas influyen positivamente al permitir reconocer la relación entre los subordinados y el mando superior cuya entonación los alumnos imitan en la lectura; además les sirve para identificarse con el personaje. También, se incluyen elementos habituales de los dibujos animados, como las armas que lanzan descargas y sirven para obligar a Jonás a cumplir su misión.

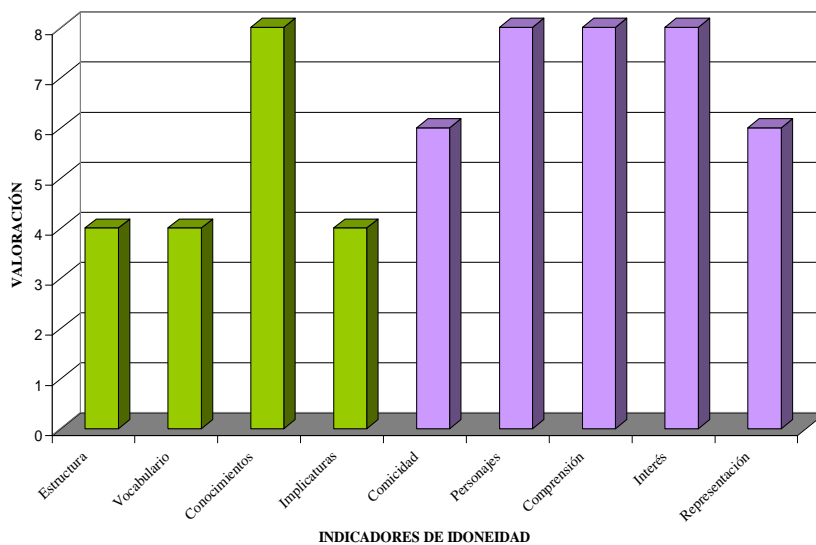
Hay diálogos muy ágiles (Pacheco, 1988: 33-35 y 45-48), con intervenciones de los ángeles y Alférez, o los pescadores, que suelen ser una sola oración por lo que estos lectores con dificultades se encuentran más cómodos.

Presenta *paratextos* atractivos, hasta ocho dibujos intercalados en los diálogos que los alumnos contemplan para imaginar las acciones. El montaje parece realmente complejo, y quizá eso también ha dificultado la comprensión pues el ejercicio de imaginarlo es mayor en la lectura dramatizada.

Resulta adecuada para grupos de 1º de ESO sin las dificultades de aprendizaje y lectura de estos alumnos.

### II.3.34. *Amarillo Molière*

<b><i>Amarillo Molière</i></b> Mª Dolores Blanco Callejas y Adolfo Caballero (1998) La Galera. Taller de teatro		Grupo de alumnos: <b>1º ESO</b> <b>IES JAIME FERRÁN CLÚA</b> 2010-2011
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	Prólogo y 3 actos; 78 pp.
	Personajes	34: 13 masculinos y 21 femeninos
	Inicio	Abrupto
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal con elipsis temporales. Espacio metateatral: escenario
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	–
	Nivel estándar	Sí. Desconocidas: Encaje de bolillos, puericultura., orfeón, iniciativa, brazo de mar, acoquinado, paroxismo, travesti, desinhibición, braguetazo, mamarracho, rocambolero, frívola
	Argot juvenil	Sí. Ej La madre que te parió
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  MUY ALTO	Histórico-político	–
	Social-artístico	Esteriotipos sociales: Ej. pija (Marga) Cine y actualidad: Lady Di, Marlon Brando, María Guerrero, Celia Gámez, Escarlata O'Hara
	Intertextual	La Divina comedia, Las bicicletas son para el verano, Tartufo de Molière, Método Stanislavski, teatro de Brecha, técnica teatral de Wagner, Hamlet, Segismundo, Don Juan
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  MEDIO	Intencionalidad Implícita	Principal: carácter lúdico del teatro. El trabajo en equipo y el esfuerzo permite lograr metas. Explicación del título: superstición con respecto al color amarillo en teatro.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE / COMPLEJA	Situacional	Demasiados alumnos para un taller, pésimos actores, no se respetan, no se saben el papel, y la obra les sale fatal, se ponen nerviosos
	Carácter	Chica Pija, Chico pesado, Chico despistado
	Escatológica	–
	Dilogía/ verbal	Repetición de palabras: rocambolero, se repite cinco veces en el mismo diálogo
	Ironía	–
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b>  MUY ALTO	Todos	Son alumnos de instituto
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>  MUY ALTO	<b>(VIII) INTERÉS</b>  MUY ALTO	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>  ALTO



#### a) Perfil de alumnos

Grupo flexible de quince alumnos de 1º de ESO de nivel bajo, varios repetidores, con escasa motivación académica, nulo interés por la lectura en general.

#### b) La obra y el autor

Obra de la colección Taller de Teatro de la Editorial La Galera, editada por primera vez en 1991. No contiene ilustraciones, ni fotografías. Ni los autores ni la obra han recibido atención de la crítica.

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

La mayor dificultad de la obra radica en el conocimiento del mundo que se presupone en el lector implícito y la fuerte intertextualidad no reconocible sin la ayuda de la profesora. De hecho, la obra se construye sobre el hipotexto de dos piezas dramáticas, primero *Las bicicletas son para el verano* (acto primero), en el fragmento en que Manolita explica que quiere ser actriz y después la obra *Tartufo* de Molière (actos tercero y cuarto). Además, son frecuentes alusiones al mundo del espectáculo y del cine. Se trata de clichés o símbolos que los alumnos no reconocen por sí mismos, pero que amplían su formación. Por ejemplo, se cita a un tal Imanol Berlanga Almodóvar (Blanco, 1998: 19). Algunas implicaturas sobre las que se construye la ironía se pierden en la lectura. Por ejemplo, cuando Tina alude al “grupito” de teatro, que superan la treintena de alumnos; alusión a la *Divina comedia*, por su complejidad;

la caricatura que hacen de la niña Pija a la que llaman Lady Di. En cambio, sí reconocen la hipérbole cuando Chica 8, refiriéndose al Chico 3, que lleva cascos y parece indiferente a todo, dice que “el último día que se quedó sin pilas tuvo fiebre” (Blanco, 1998:28)

Una de las dificultades mayores es la descontextualización de los fragmentos de Tartufo que se representan. Los lectores no conocen al autor, ni su obra, ni los personajes. Pero se ha propuesto una actividad de ampliación sobre la obra de Molière paralela a la lectura dramática que ayude a entender el argumento.

Finalmente, aparecen términos en francés en el acto segundo que los alumnos no saben leer, ni entienden.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La obra es acogida por los alumnos con gran entusiasmo y participación en cuanto reconocen en la acotación inicial del prólogo y en los primeros diálogos de registro coloquial, el ambiente escolar. Al igual que en la novela juvenil, el protagonista urbano, estudiante de instituto, resulta de indudable garantía para captar el interés del lector. Rápidamente se identifican con los personajes, similares a ellos mismos, estudiantes de instituto. Acotaciones como “*Miguel queda solo y enciende un cigarrillo*” (Blanco, 1998: 9), provocan la risa del grupo, precisamente por la identificación que se produce. El personaje coral permite la participación de todos los alumnos con varios papeles.

El vocabulario nuevo no impide la comprensión general, aunque se han explicado los términos señalados en la ficha.

La obra pretende entretener y desarrollar el interés en los chicos sobre la actividad teatral y la puesta en escena. Al no tener un claro didactismo más allá, la obra cumple sus objetivos, pues se reducen el número de inferencias necesarias. Por ejemplo, es hilarante el personaje de Chica Pija, estereotipado y caricaturizado, que los propios lectores exageran. La comicidad es eficaz pues surge también por el reconocimiento de situaciones. Por ejemplo, en el prólogo Miguel se encuentra con un número muy elevado de alumnos que quieren hacer teatro y no puede controlarles, como vemos en las acotaciones: “*Miguel grita. Nadie le hace caso. Siguen gritando y el niño del principio, peleándose con otro, vuelve a dar una patada a Miguel. Con gesto de dolor se frota el pie. Todos gritan. Gran caos*”. (Blanco, 1998: 11)

El tono cómico producido por la nefasta interpretación, el comportamiento indebido de los actores-personajes permite una mirada crítica sobre sí mismos que les

divierte. En el acto primero vemos a los personajes-actores que no saben leer con entonación. Cualquier frase puede resultar cómica Así, Chica 5 “Yo nunca tengo problemas con las matemáticas. Se me dan divinamente” (Blanco, 1998: 39) produce un verdadero ataque de risa a la lectora de trece años que no saca habitualmente calificaciones positivas. A veces, se ríen con el humor escatológico: Miguel recrimina a uno de sus actores por meterse el dedo en la nariz (Blanco, 1998: 35). En el acto primero aparece un personaje tartamudo que irrita al resto. Casualmente, en ese grupo de lectores hay un chico con dificultades similares. El personaje termina siendo ayudante de dirección y escenografía, es decir, se respeta lo políticamente correcto, siguiendo la actual de integración de los alumnos con dificultades y fomentando el respeto a la diversidad. Otra forma de comicidad es gestual, por ejemplo, cuando Marga interpretando da un codazo a la Chica 6.

Los momentos en los que se infiere cierta relación sentimental o de amistad entre algunos también han divertido a los adolescentes: entre Tina y Miguel o entre los personajes de Valerio y Mariana.

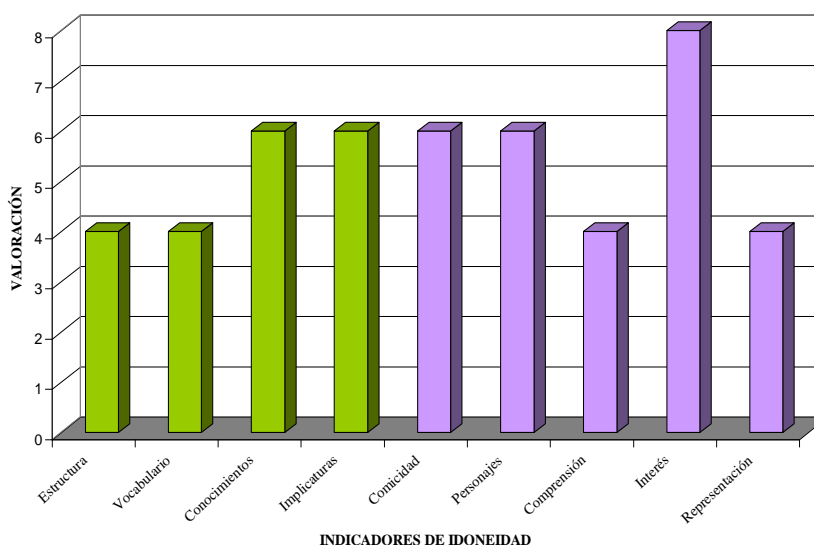
Los personajes carecen de nombres propios en su mayoría. Adoptan al final el papel del personaje que interpretan en la obra de Tartufo. No son simbólicos ni cómicos.

La complejidad estructural que supone prescindir de narrador o marco para la obra se resuelve sin dificultad por los lectores gracias a las sucintas acotaciones que marcan las transiciones temporales sobre un mismo espacio escénico metateatral. Así el Prólogo es la invitación a Miguel por parte de Irene, la profesora, para que organice un grupo de teatro; el acto primero es el contacto inicial de los alumnos con las lecturas de textos; el acto segundo, el taller de desinhibición e improvisación; el acto tercero es el ensayo general y el cuarto la representación ante el público. Pese a los saltos temporales la estructura lineal es clara. El conflicto se reduce a la lucha de Miguel y sus alumnos de teatro por sacar adelante la obra que representan y que todos los lectores captan sin problemas, como demuestran los resúmenes de este grupo de lectores.

No es una obra difícil de representar, dada la ambientación actual inicial aunque luego se pone en escena fragmentos de Tartufo. Mayor dificultad supone el gran número de personajes, aunque estos sean flexibles. La obra resulta idónea para 2º de ESO. Mejor si son alumnos de la optativa de francés.

### II.3.35. *Un sombrero de paja de Italia*

<i>Un sombrero de paja de Italia</i> Joaquín Carbó (1993) Taller de teatro . La galera		Grupo de alumnos: 1º ESO IES JAIME FERRÁN CLÚA 2010-2011
<b>(I). NIVEL DE COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL</b>  MEDIO	Segmentación	2 partes; 47 pp.
	Personajes	11 : 7 masculinos y 4 femeninos
	Inicio/ Final	Abrupto. Canción final
	Tiempo-Espacio	Estructura lineal. Elipsis temporales. Monólogo entre las partes. Finales del siglo XIX. Dualidad espacial: salones interiores.
<b>(II). NIVEL DE DIFICULTAD DE VOCABULARIO</b> (Pronunciación y comprensión)  MEDIO	Nivel culto	–
	Nivel estándar	Informal desconocido: calzonazos, pánfila, comitiva, estrafalarios, untuoso, desatención, bagatela, juanete, cortejar, remilgosa, perdulario, trapacero, embaucador
	Argot juvenil	–
<b>(III). NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>  ALTO	Histórico-político	
	Social-artístico	Clases sociales: campesinos y obreros /oligarquía burguesa y aristocrática: vulgaridad frente a elegancia. Ej: ¡Incluso en Maxim’s la envidiarían! Celos: relación Cepillón y el Capitán Ópera: personaje El gran Paveretti
	Intertextual	–
<b>(IV) NIVEL DE IMPLICATURAS PRAGMÁTICAS</b>  ALTO	Intencionalidad Implícita	Lúdica. Símbolo. Inferencia relación sombrero y la virtud femenina en aquel periodo.
<b>(V). GRADO DE COMICIDAD</b>  ALTO  SIMPLE Y COMPLEJA	Situacional	Enredo: malentendido con respecto a la identidad de Fabián
	Carácter	Tapia ( sordo); Besucón ( excesivamente cariñoso) Antropónimos: Cepillón, Baronesa de Champiñón, Tupinamba
	Escatológica	–
	Dilogía	Incluye 21 refranes seguidos.
	Ironía	Sí. Baronesa enumera los doce platos de su humilde cena ¡Un piscolabis para matar el gusanillo!
<b>(VI) EMPATÍA PERSONAJES</b> ALTO	Corina y Fabián	Comicidad. Relación sentimental
<b>(VII) COMPRENSIÓN GLOBAL</b>  MEDIO	<b>(VIII) INTERÉS</b>  MUY ALTO	<b>(IX) FACILIDAD REPRESENTACIÓN</b>  MEDIO



a) Perfil de alumnos:

Se trata de un grupo de quince alumnos de nivel muy bajo en grupo flexible de Lengua Castellana y Literatura, muchos repetidores, y de escasa motivación para la lectura.

b) La obra y el autor

Se trata de una adaptación de Joaquín Carbó, en catalán *Un barret de palla d'Itàlia* y con traducción al castellano de Angelina Gatell, sobre la obra original de Eugène Labiche (1815-1888), es decir, forma parte de la *literatura recuperada* para los jóvenes pero que pertenece al teatro de adultos. Declara Carbó <sup>82</sup> que “los enredos del vaudeville de Labiche los convertí en una comedia muy blanca, sin dobles sentidos” En sus obras “la comicidad deriva de la acción, no a base de chascarillos ni de convertir alguno de los personajes en un ser desvalido o disminuido que pueda mover a la risa fácil”

Es una “*Versión muy reducida y libre*” – apenas cuarenta y siete páginas- según se indica, perteneciente a la colección Taller de teatro de La Galera, cuya primera edición es de 1993. No cuenta con ilustraciones de ningún tipo.

<sup>82</sup> Declaraciones del Cuestionario para autores representativos del Teatro juvenil actual que adjuntamos en Anexo VI 2



Respecto al lenguaje, matiza Carbo “he procurado adaptarme al registro que creo más adecuado a la edad del público receptor, con todos los riesgos que conlleva cualquier decisión en este sentido. Pero, en ningún caso, intento banalizar o reducir las expresiones a los clisés más pobres”.

Joaquim Carbó, prolífico escritor de novela juvenil, autor de un centenar de libros para niños y jóvenes y de más de trescientos cuentos, la mayoría publicados en la revista *Cavall Fort*, reconoce haber escrito algunas otras obras dramáticas para adolescentes anteriormente: *Les armes de Bagatel·la*, escrita, en colaboración con Jaume Batiste (en catalán) - *Las armas de Bagatela* (traducción al castellano de Antonio Redondo) ambas en La Galera, Barcelona 1974; *El jardí de Flaira-Nas* (en catalán) - *El jardín de Hue-le-Bien* (traducción al castellano de M<sup>a</sup> José Hayles) ambas en La Galera, Barcelona, 1975; *La casa sota la sorra* (en catalán - versión teatral de la novela del mismo título). Y con posterioridad, *La gorra* (en catalán), intento inédito de cantata a partir del cuento del mismo título publicado en La Galera (Barcelona, 2000)

#### c) Indicadores negativos de idoneidad

La primera dificultad con que nos encontramos en la lectura es la presentación directa de los personajes, que implica poner en marcha una serie de inferencias para captar las relaciones entre ellos y el perfil de cada uno. La inicial lectura de la descripción de personajes (Carbó, 1993:8) ayuda para facilitar el reparto y la libre elección de papeles por parte de los alumnos, y algunos deben volver a ella a lo largo de la lectura, al aparecer un personaje nuevo con el fin de reconocerlo y entender el diálogo. La obra va desvelando poco a poco información esencial sobre los personajes que pasa desapercibida para muchos lectores, por ejemplo, Virginia: “Estoy harta y más que harta de servir al calzonazos del señor Cepillón. Y su mujer, el ama, la señora Corina, es una pánfila”. (Carbó, 1993: 14)

De la misma manera los personajes relatan aspectos de su pasado, provocando saltos temporales en el discurso que dificulta la ordenación cronológica. Los alumnos no eran capaces de ordenar las secuencias: Fabián y Elena se conocen casualmente a la salida del teatro por un pisotón del señor Tupinamba / Se enamoran y fijan la boda / El día de la ceremonia tiene lugar el incidente en el que el caballo de Fabián se come el sombrero de Corina cuando ella flirtea con el Capitán. / La pareja se presenta en casa para reclamar un sombrero nuevo/ La comitiva se presenta también por error en lugar de ir al Ayuntamiento. En realidad, Fabián aparece agobiado por la situación en la primera escena y relata lo demás a su tío Tapia, de ahí la dificultad. Además, se ofrece

demasiada información condensada en pocas líneas. Por ejemplo, no comprenden bien qué le pasa a Fabián, cuál es su problema.

Los alumnos no captan a la primera el valor del personaje cómico Tapia, que constantemente transforma el relato, ni siquiera les hace reír excesivamente ese papel reiterado de sordo. En cambio, sí logra el efecto cómico el personaje de la pánfila Corina, o las acciones de Besitos en las acotaciones “*Untuoso da un par de besos al chico (...). Fabián se pasa una mano por la cara para limpiarse*” (Carbó, 1993: 23)

El conocimiento cultural y del mundo a esta edad no les permite inferir la caricaturización y simplificación que se hace de la clases sociales a través de la comunicación no verbal de los grupos formados por la Comitiva y los Invitados y lo invariable de una amigable celebración entre ricos y pobres.

#### d) Indicadores positivos de idoneidad

La obra se ha seguido con entusiasmo, a pesar de la dificultad de comprensión del texto. La obra resulta de indudable idoneidad. El enredo amoroso de varios personajes ha contribuido a su éxito. En efecto, hay varias parejas, los criados Virginia y Charol, el trío formado por Capitán, Corina y Cepillón, y los novios Fabián y Elena. Por otra parte, hay una intriga que les hace seguir la lectura, y el vocabulario no ofrece dificultades insalvables. La obra no pretende aleccionar sino entretener y por ello logra sus fines, pues los elementos de comicidad no son muy complejos, a pesar de no comprender bien la simbología del sombrero de Italia del título, que ha tenido que ser aclarado por la profesora.

En la segunda parte, Fabián resume en el proscenio el problema de adquirir un nuevo sombrero y cómo debe ir en busca del único que hay en la comarca, el que tiene la Baronesa del Champiñón, lo que facilita la comprensión del cambio de espacio y el salto temporal.

Los refranes (Carbó, 1993: 40 – 41) son leídos con entusiasmo y regocijo por los alumnos, dada la sencillez y brevedad de la frase, e igualmente acogen la canción final de Tupinamba “Mi sombrero tiene tres picos, tres picos tiene mi sombrero” etc.

A todos les parece demasiado corta. La obra se entenderá, no obstante, mejor en grupos de 2º o 3º de ESO. Parece idónea por la brevedad para la puesta en escena. La obra incluye al comienzo orientaciones sobre decorados, personajes y música.

## II. 4. Conclusiones del análisis lector con adolescentes

Las experiencias didácticas con estos grupos de alumnos nos llevan a elaborar una serie de conclusiones por generalización cuantitativa y cualitativa. Ello nos permite verificar nuestra hipótesis de trabajo pero, además, es en sí misma una buena guía para la escritura de literatura dramática juvenil. Revisaremos cada uno de los aspectos de nuestra ficha de análisis lector.

- Nivel de complejidad estructural

La estructura de las obras juveniles, en los términos en que la hemos definido no es simple. En casi la mitad de las obras leídas con adolescentes (16/35) los alumnos han presentado ciertas dificultades (media, alta o muy alta). Podemos afirmar que no serían adecuadas para edades inferiores, no son pues teatro infantil. Un excesivo número de personajes, la multiplicidad espacial o la ausencia de segmentación pueden ser elementos que dificultan la comprensión. Por otra parte, no parece obstáculos insalvables ni las elipsis espacio-temporales, ni las anacronías en la trama, ni la ausencia de un personaje narrador. Especificamos algunos aspectos más.

### 1) Estructuras simétricas.

Es frecuente el empleo de estructuras simétricas. Nos referimos a las obras basadas en el antagonismo. De esta forma se contraponen no solo los personajes, formando bandos, familias etc., sino que presentan dualidad espacial, escenas construidas con acciones similares de ambos contrarios, vestuario antagónico etc. Se suelen apoyar en el dualismo cromático que afecta a escenografía, personajes etc.

### 2) Mezcla de elementos fantásticos y reales.

Interfiere negativamente en la aceptación de la obra la mezcla de elementos reales y fantásticos. Crea distanciamiento en el adolescente al parecerle excesivamente infantil. Hay una mayor dificultad como vemos para interpretar y dar valor a los elementos propios de lo teatral, sean simbólicos, absurdos o irracionales. Se trasladan las fórmulas naturalistas del cine y la televisión a la comprensión de las obras dramáticas con las que están menos familiarizadas. Se hace precisa una educación literaria que ayude a comprender y valorar la imaginación aplicada al arte dramático.

### 3) Elipsis temporales y multiplicad espacial.

Como decíamos arriba, los lectores captan sin ayuda de narradores los saltos en el espacio y el tiempo que se producen entre actos o escenas. No obstante, si las elipsis implican también un cambio de personajes, los alumnos poco competentes encuentran

gran dificultad para establecer relaciones y entender la trama. En general, las historias entrelazadas requieren una alta competencia lectora. También es una cuestión de cantidad. La construcción del significado del texto será correcta siempre que no sean constantes los saltos y se limiten a los cambios de cuadros o actos, y vayan acompañadas por acotaciones iniciales.

#### 4) Ruptura de la estructura lineal

Si la estructura lineal sin analepsis, ni prolepsis es propia del teatro infantil, algunas piezas para la primera adolescencia mantienen esta característica. Si bien, son frecuentes otros tipos de estructuras más complejas, con analepsis que son inferidas sin dificultad por los alumnos más competentes próximos a la adolescencia intermedia ( 2º y 3º de ESO).

#### 5) Extensión de las réplicas.

Los largos monólogos o soliloquios provocan agotamiento en el alumno lector y desatención en los que escuchan, así como los diálogos extensos entre dos personajes con largas réplicas. En la lectura dramatizada se percibe una mejor comprensión y mayor interés si la participación es más coral, con ágiles réplicas. Un número de personajes idóneo tanto para la lectura como para la representación sería entre diez y quince. Los diálogos de enunciados simples son muy adecuados para los lectores menos avezados, entre los que crece la confianza y la motivación.

#### 6) Fragmentos en coro, dúo, etc.

Las intervenciones de dos personajes a dúo o las expresiones leídas al unísono por todos los integrantes de una escena suelen ser bien acogidas, fomenta el interés en que la dramatización sea correcta.

#### 7) Canciones

El empleo de canciones finales a modo de moraleja es considerado infantil por los ciertos lectores adolescentes. Conviene distinguir estas canciones-síntesis, mera exposición o repetición de los mensajes didácticos, con respecto a aquellas otras que tienen una función dramática, sea cómica, misteriosa, o emotiva y que son esenciales en nuestra tradición literaria desde Lope de Vega a García Lorca. En general, la inserción de canciones es un elemento positivo en la valoración de una obra pues facilita la atención y la comprensión.

## 8) Segmentación

La segmentación en partes o en pequeñas unidades facilita el recuerdo, la síntesis argumental. Existen obras en un acto, pero también muchas otras con todo tipo de unidades, llegando incluso a producirse cierta mimesis con la novela y la estructura episódica, pues aparecen títulos en algunas de ellas.

## 9) El suspense y el enredo

El suspense y el enredo funcionan como elementos que atrapan al lector, y mantienen su atención. Las expectativas sobre lo que puede o no ocurrir son un elemento que garantiza la coherencia y la refuerza. Se resumen mejor las obras con un conflicto único y especialmente si requieren la actitud activa del lector hasta llegar al desenlace.

## 10) Estructuras marco en obras históricas

Para facilitar el salto a otro periodo histórico, o en obras de asunto mitológico, entre otras, se suele partir de una situación marco en la actualidad cercana al estudiante, con personajes juveniles, lo que mejora el interés.

## 11) Las acotaciones

El exceso de acotaciones intercaladas, sobre todo si son profusas y de carácter técnico, en referencia con el espacio escénico, provocan desatención. Entre las soluciones de edición que han funcionado mejor destacamos aquellas que añaden las descripciones de la puesta en escena en los márgenes, o empleando distinto color, o en un apéndice al principio o al final etc. La representación mental del escenario y de las acciones de los personajes se incorpora al mecanismo lector de teatro sin dificultad si estas son algo más reducidas.

## 12) Paratextos

Tanto las ilustraciones, como las fotografías de montajes ayudan a reproducir el espacio escénico mentalmente o la caracterización de los personajes, sobre todo en la primera adolescencia. Suelen incluirse en las ediciones para estas edades, prescindiendo de ellas en las obras destinadas a la adolescencia intermedia.

## 13) Unidad de acción

La unidad de acción es recomendable, dada la competencia parcial del lector/espectador adolescente. Las tramas secundarias suelen confundirse, sobre todo en las obras de naturaleza metateatral.

- Nivel de dificultad de vocabulario

La mayor parte de las obras presentan un léxico con algunas dificultades en su pronunciación o significado, sean cultismos, arcaísmos, tecnicismos, frases lexicalizadas etc. Muy pocas presentan dificultad baja (8/35), y en el sentido contrario otras alcanzan un nivel de dificultad muy alto (8/30). Por tanto, el teatro juvenil no tiende necesariamente a la simplificación léxica. Además, este aspecto incide de forma indirectamente proporcional a la comprensión: alta dificultad de vocabulario implica menor nivel de comprensión global, lo que no se puede compensar con otros elementos de idoneidad. Resumimos algunas otras conclusiones

1) Argot juvenil

La incorporación de términos juveniles supone inmediatamente un mayor interés hacia el contenido de la obra dramática. No obstante, como hemos analizado su empleo no es excesivo en ninguna de ellas.

2) Palabras malsonantes

Se emplean esporádicamente palabras malsonantes que producen en los lectores efectos cómicos.

3) Lenguaje literario

El empleo de símiles o metáforas puede ser un factor positivo para la memorización y la comprensión de los actores adolescentes. El impacto de las imágenes inusuales actúa como recuerdo. Salvo la ironía y la dilogía como recursos humorísticos, no es frecuente el empleo de figuras retóricas en las obras que hemos leído con los adolescentes. No es tampoco frecuente el empleo de juegos fónicos salvo en la nominación de personajes, y en las obra que hemos situado en la frontera con la infancia.

4) Lenguaje de nivel culto, y empleo de tecnicismos.

Son frecuentes las obras que emplean términos de nivel culto e incluso algunos tecnicismos, por ejemplo, teatrales. El exceso de términos cultos impide la comprensión, ya que no puede compensarse con los elementos no verbales que sí intervienen en la puesta en escena, de modo que la atención decae. Su empleo moderado permite inferir los significados a partir del contexto, por lo que se trata más bien de una cuestión de cantidad. Un uso moderado no es un obstáculo para la comprensión global de la obra, y debe tenerse en cuenta que inciden negativamente también los sentidos figurados, dobles sentidos y juegos léxicos, que pueden hacer irrelevantes los elementos de comicidad.

- Nivel de conocimientos previos

La mitad aproximadamente de las obras (12/35) parten de un conocimiento previo del mundo natural, social, histórico, geográfico o literario alto o muy alto. Por tanto, van dirigidas a un lector implícito adolescente al que se le supone conocedor de estos conceptos por haberlos adquirido o estar adquiriendo en el sistema educativo. Por ejemplo, la ambientación histórica, futurista o exótica se reconoce en la adolescencia intermedia. En otras palabras, no son obras que puedan comprender los niños, son claramente para jóvenes. Además, estas obras pueden servir como instrumento didáctico motivador y lúdico para introducir o concluir la enseñanza de contenidos de Literatura o Historia.

- Nivel de *implicaturas* pragmáticas

Entre las obras integrantes de este corpus lector es frecuente un nivel de dificultad alta o muy alta (20/35) en relación con la elaboración del significado no explícito. Esta habilidad, que se desarrolla con el pensamiento formal se adquiere paulatinamente en la adolescencia. Existe una relación directa entre el nivel de comprensión de la obra y las implicaturas o significados inferidos y no explícitos. Por ello, consideramos que este es un factor esencial para determinar los límites entre el teatro infantil y el juvenil.

En efecto, solo los alumnos competentes llegan a captar la carga ideológica que presenta una obra, cuál es la crítica o la denuncia que en ella se hace. En este sentido hemos observado que los alumnos manifiestan posturas políticas o sociales coincidentes con el autor, es decir, no se distancian reflexionando y mostrando su punto de vista. Este fenómeno ocurre igualmente en la novela. Por tanto, en la literatura dramática para adolescentes, lejos del dirigismo que se impone a los niños, parece que el lector adolescente debe construir el sentido de la obra. Es tarea del mediador y de la educación literaria enseñar a tener puntos de vista individuales y a contrastarlos con los que se defienden en las creaciones artísticas, por ello estas obras sirven de iniciación hacia la literatura de adultos.

- Grado de comicidad

La comedia no es el único género del teatro juvenil. Así 12/35 de las obras leídas tienen un nivel de comicidad medio, bajo, o nulo. Es decir, se abre la puerta a otras posibilidades genéricas. En general, las diversas formas de comicidad favorecen el interés del lector, pero encontramos al menos dos obras que carecen de elementos de humor y, en cambio, tienen un interés muy alto. Especificamos ahora algunas observaciones del análisis del humor.

#### 1) Humor y contenidos previos

El humor basado en contenidos culturales previos es el más *irrelevante*, es decir, suele pasar desapercibido y perder su valor intencional al no producirse la inferencia por falta de reconocimiento del personaje, acontecimiento o alusión musical. Lo mismo ocurre con los términos cultos cuyo efecto sea humorístico.

#### 2) Variedades diastráticas

Los cambios de registro lingüístico del personaje con carácter cómico, por ejemplo en apartes, puede no ser bien interpretado en lectores muy poco competentes.

#### 3) Nominación de personajes

Los lectores son capaces de reconocer el carácter cómico de los nombres de los personajes, y ello incide positivamente en su nivel de empatía con ellos. Existen diferentes mecanismos que estudiaremos en la tercera parte de esta tesis.

#### 4) El humor de carácter

Es especialmente efectivo el humor construido a través de determinados caracteres cómicos: sordos, torpes, infantiles, perezosos, caprichosos, o neurasténicos.

#### 5) Humor verbal

Los juegos verbales cómicos basados en la rima o ripios suelen divertir. La comicidad basada en juegos de palabras, dilogías etc. es más difícil de comprender.

#### 6) Humor escatológico y sexual

El empleo esporádico de elementos escatológicos sigue siendo un recurso adecuado. Pero se incorpora en esta edad la hilaridad provocada por toda alusión de connotación sexual.

#### 7) La parodia

Cierta comicidad aparece basada en la parodia del cine, la publicidad o de la actualidad televisiva. Sin embargo, pierde valor rápidamente pues los escasos años de los lectores no les permite reconocer el referente que queda desfasado en unos años. El intertexto de los adolescentes en relación a estos medios de comunicación es mayor que la propiamente literaria, es decir, reconocen el subtexto que se parodia o desmitifica sin dificultad si se trata de detectives, policías, canciones publicitarias o frases de televisión. A esta edad, superado el referente intertextual del cuento de hadas, es mayor su desconocimiento de personajes literarios, históricos etc.



## 8) Las variedades diatópicas

Las variedades dialectales y parodias idiomáticas que caracterizan a los personajes, suelen resultar un eficaz efecto de comicidad, una vez salvada las primeras reticencias e inhibiciones de la edad.

## 9) Alusiones a la realidad escolar y académica

Las referencias humorísticas relacionadas con contenidos que están manejando los alumnos, por ejemplo, de ortografía o de matemáticas, y que los personajes pueden ignorar, suelen resultarles muy hilarantes.

- Nivel de empatía con los personajes

Las obras del corpus presentan cierta identificación de sus personajes con el lector (15/35). El protagonista no es siempre un adolescente, un personaje próximo a su universo actual, o no se plantea un problema similar al que pudieran vivir los lectores, lo que hace este teatro más plural en ese sentido en relación con la novela juvenil. Explicamos cómo se produce la identificación.

### 1) Personajes corales

Los personajes corales son idóneos tanto para la lectura como para la interpretación. Si la adolescencia se define como una etapa en la que el grupo de iguales es clave, los grupos de personajes logran inmediata empatía en los lectores/ actores, sean estos de naturaleza realista o fantástica, animales, pescadores, sirenas, jóvenes o soldados. Les divierte la camaradería, relaciones de amistad, familiar etc.

### 2) Personajes adolescentes

Los alumnos se identifican con jóvenes personajes que tienen conflictos personales, sentimentales, o con sus familias, y que se caracterizan por presentar actitudes rebeldes en defensa de sus propias convicciones morales. También se produce empatía si los personajes viven realidades cotidianas similares a los planteados en las series televisivas y el cine para adolescentes.

### 3) Personajes jóvenes

Los personajes jóvenes, aun de edades superiores a la adolescencia, les resultan muy atractivos. Los lectores se sienten seducidos por personajes heroicos, o que presentan intensidad vital y emocional, especialmente si están enamorados, si son rebeldes, y defienden la honestidad, la justicia.

#### 4) Personajes del cine y la televisión

Se produce un reconocimiento intertextual que favorece la empatía y la motivación con personajes del mundo del cine o series de animación: policías, detectives, médicos.

- Nivel de comprensión global e interés

La mayoría de las obras seleccionadas han sido comprendidas globalmente. Tienen un nivel de comprensión alto o muy alto 25/35. Las pocas obras 4/35 con baja comprensión se han leído en 1º de ESO, por lo que se entiende que serían adecuadas para niveles superiores de secundaria. Así todo, el corpus analizado y las obras que guarden similitud con estas serán comprensibles por un lector adolescente medio.

La lectura de las obras ha resultado de gran interés para los lectores. Solo 9/ 35 tienen un nivel de interés bajo o medio. Bien sea por la trama, la propia actividad de lectura dramatizada en ese grupo, la identificación escasa con los personajes o la baja comicidad. Lo cierto es que las obras han sido bien acogidas en clase.

En la mayoría de los gráficos se puede observar que presentan idénticos los índices de interés y comprensión (19/35). No obstante, en algunas obras (8/35) sorprendentemente manifiestan los lectores un interés mayor que su capacidad de comprensión global. Ocurre que la actividad de lectura dramática en sí misma es tan gratificante que compensa las dificultades de comprensión. Nótese que esto es absolutamente inviable en la lectura de novelas de forma individual donde los obstáculos de vocabulario, segmentación, ruptura lineal etc. hacen abandonar a los lectores no competentes la obra. De modo que, aunque desde el punto de vista pragmático algunas obras son *infortunios*, es decir, no logran sus fines comunicativos plenamente, pues sus mensajes y sentidos no literales no se infieren correctamente, ello no obsta para que los alumnos disfruten de la actividad lectora, les resulte motivadora y en definitiva valoren positivamente el teatro.

- Nivel de facilidad de representación

La posible puesta en escena de las obras ha sido medida en función de la facilidad que permite el número de personajes, ambientación, extensión de texto, etc. La mayoría (21/35) parecen adecuadas para la representación con adolescentes.

Finalmente, a través de este análisis lector con adolescentes, hemos podido observar nuevas características de las obras próximas al teatro infantil que, no obstante, han sido leídas con interés por los adolescentes de bajas competencias lectoras. Ello nos permite establecer nuevos factores diferenciadores. Por ejemplo, en lo que a la estructura se refiere, se prefiere un acto único, con unicidad temporal, y mínimas elipsis temporales. También es frecuente la estructura basada en la superación de pruebas. Los personajes suelen tener nombres simbólicos, creados con recursos que potencian su comicidad y aparecen niños y el tipo de comicidad es simple, es decir, se evita la ironía. Además, su intención o es lúdica o se hace más explícita.

No obstante, solo una obra preseleccionada se rechazó durante el proceso por resultar inadecuada para adolescentes al ser excesivamente infantil, *Ensalada de bandidos*, de Juan Manuel Pérez, editada en la colección Fuente Dorada.

## **II. 5. Aproximación al corpus del teatro juvenil actual**

Tras el análisis lector precedente, tenemos una base objetiva y sólida para determinar qué obras del catálogo general que incluimos en nuestro Anexo VI.1, podrían considerarse integrantes del corpus del teatro juvenil. Lo organizamos por colecciones.

### **CORPUS GENERAL <sup>83</sup> DE LITERATURA DRAMÁTICA JUVENIL ACTUAL**

#### **ALBA Y MAYO (5)**

*La órbita de Ulises* (1994) Alpuente, Moncho

*La niña que riega las albahacas* (1997) Rodríguez Almodóvar, Antonio

*El parlamento de los animales* (1999) Rodríguez Almodóvar, Antonio

*La abuela de Fede y otras historias* (2001) Diego Pérez, Maximino de

*Los raros; Quisimos tanto a Bapu* (2010) Diego Pérez, Maximino de

#### **ALTAMAR (3)**

*Knock o El triunfo de la medicina* (1991) Farigoule, Louis (Romain, Jules)

---

<sup>83</sup> Algunas obras posteriores a 2005 podrían añadirse a este catálogo que comprende desde 1982 a 2010, especialmente de la colección Escena y Fiesta y Galería del unicornio, ya que el volumen de libros editados cada año en la editorial CSS rebasa los límites de este trabajo.

*El cisne negro* (1991) Almena, Fernando

*Los pieles rojas no quieren hacer el indio* (2005) Almena, Fernando

### **CAMPO DE MARTE (7)**

*Catacroc* (1994) Almena, Fernando

*La dama de los hechizados* (1994) Díez Barrio, Germán

*Lazarillo de Tormes* (1994) Fernán Gómez, Fernando

*Pío Baroja: desde la última vuelta del camino* (1994) Guirau Sena, Antonio

*La edad de los prodigios* (1994) Miralles, Alberto

*Un día de espías o El caso del repollo con gafas* (1994) Moral, Ignacio del

*Muerte en el barrio* (1994) Sastre, Alfonso

### **ESCENA Y FIESTA (10)**

*Orfeo y Eurídice* (1998) Blanco, Petra-Jesús

*Buscando al príncipe azul* (1997) Iturbide Elizondo, Montxo

*Os pido la paz* (1997) Labandeira, José Antonio

*Haciendo diabluras* (1997) Sandín Martín, Miguel

*Un tesoro bajo el volcán* (1997) Sandín Martín, Miguel

*Las andanzas de Don Quijote* (2005) Camacho Sánchez, María Belén

*Las bodas* (2001) Sandín Martín, Miguel

*Yo quiero ser joven* (2004) Diego Pérez, Maximino de

*A veces, las apariencias engañan* (2004) Bellido Romanos, Nuria

*El detective Man-the-khon* (2010) Onieva Santamaría, Antonio J.; *El espectro del castillo* (2010) Cuevas Moreno, Pedro

### **FUENTE DORADA (8)**

*País sin risa, el héroe, el* (1989) Alonso Alcalde, Manuel

*Gran muralla, la* (1989) Moral, Ignacio del

*Jonás, Jonás* (1988) Pacheco, Miguel

*Oveja Verde* (1988) Romero del Río, María Pilar

*D. Pablito y el dromedario; D. Pablito se quiere casar* (1990) Carrascosa Miguel, Pablo

*Sivisbellum* (1990) Cobaleda Collado, Miguel

*Unicornio, el ; y El río de las lágrimas* (1990) Cort, Beatriz  
*Capa y espada* (1990) Miralles, Alberto

#### **GALERÍA DEL UNICORNIO (14)**

*Mis queridos monstruos* (1998) Almena, Fernando  
*Pasos, entremeses y sainetes* (1998) Díez Barrio, Germán  
*En busca de la isla del tesoro* (1996) Miralles, Alberto  
*Como reyes* (2002) Muñoz Hidalgo, Manuel  
*Cervantes para la imagen y la imaginación* (2002) Castellón Molina, Alfredo  
*El salto de la gallina* (2003) Muñoz Hidalgo, Manuel  
*La vida es sueño* (2003) Calderón de la Barca, Pedro  
*El alcalde de Zalamea* (2003) Calderón de la Barca, Pedro  
*Entremeses. Adaptación para adolescentes y jóvenes* (2006) Cervantes, Miguel de,  
*Peribáñez y el Comendador de Ocaña (adaptación para adolescentes y jóvenes)* (2006)  
Vega, Lope de.  
*Pasos, entremeses y sainetes* (2007) Díez Barrio, Germán  
*Poema de Mío Cid: adaptación para adolescentes y jóvenes* (2008)  
*Y Don Quijote se hace actor* (2008) Freire, Juan Manuel  
*Poesías de Miguel Hernández para adolescentes y jóvenes* (2010) Hernández, Miguel

#### **LITERATURA JUVENIL (ÑAQUE EDITORA) (6)**

*Cosima* (1997) Baldwin, Chris  
*Dos pastiches de juventud* (1997) Nieva, Francisco  
*La isla amarilla* (1995) Pedrero, Paloma  
*Pasarela edumoda* (1998) Vío Domínguez, Koldobika Gozton  
*Sólo Goya* (1999) Palerm, Antoni  
*Más teatro canalla* (2004) Martín Iniesta, Fernando

#### **PUNTO DE ENCUENTRO (16)**

*Érase una vez la revolución (1789 ó así)* (1998) Ballesteros Pastor, José Manuel  
*De pasos y entremeses* (1998)  
*La zapatera prodigiosa* (1998) García Lorca, Federico  
*¡Esto es Troya!* (1998) López Salamanca, Francisco  
*Segismundo y compañía* (2004) Lalana, Fernando

*Farsas maravillosas* (2004) García Zurro, Alfonso Javier  
*Teatro breve* (2004)  
*Dos sainetes* (2000) Arrabal, Fernando  
*La guerra de nunca acabar* (2002) Gómez Cerdá, Alfredo  
*Farsas contemporáneas* (2005) Martínez Ballesteros, Antonio  
*Entremeses de Cervantes* (2005) Cervantes Saavedra, Miguel de  
*En nombre de la infanta Carlota* (2005) Muñoz Peinador, Javier Alfonso ; Láinez López, Javier  
*Las sirenas se aburren* (2005) Pacheco, Miguel  
*Los pasos del camino* (2005) Novalgos, César  
*El lazarillo de Tormes* (2005) (adapt.)  
Murillo, Miguel  
*Don Quijote de la Mancha* (2010) Álvarez-Novoa, Carlos

### **SOPA DE LIBROS (3)**

*Manzanas Rojas* (2004) Matilla, Luis  
*Aurevoir, Marie* (2010) Olivares, Tina  
*¿Es tuyo?* (2010) Pep Albanell

### **TALLER DE TEATRO (11)**

*Amarillo Moliere* (1998) Blanco Callejas, María Dolores ; Canallero, Adolfo  
*Los pastorcillos del herrero* (1992) Capellades, Enriqueta  
*El rey que no ríe* (1993) Folch i Camarasa, Ramon  
*Un sombrero de paja de Italia* (1993) Carbó, Joaquim  
*Manos arriba* (1998) Folch i Camarasa, Ramon  
*El testamento del tío Nacho* (1993) Garriga, Angels  
*Las aventuras del caballero Tirant* (1995) Joan i Marí, Bernat  
*La espada del rey Arturo* (1998) Llinares i Heredia, Francesc ; Minguella i Roig, Carme  
*La farsa del príncipe encadenado* (1994) Voltas, Jordi  
*El pozo* (1994) Raspall i Juanola, Joana  
*Santa Viviana hablando con las ovejas* (1991) Romero del Río, María Pilar

## **TEATRO EDEBÉ (2)**

*La isla del tesoro* (1984) Aurora Mateos

*El viaje de Pedro el afortunado* / Augusto Strindberg; versión [del sueco] 1982 Antonio Guirau Sena

## **ASOCIACIÓN DE AUTORES DE TEATRO (1)**

*Teatro juvenil* (2002) [ Parte de obra completa: T.3]

## **ASSITEJ (8)**

*El cantar del Mío Cid* (2002)

*El enigma del doctor Mabuso* (2002) Afán Muñoz, Tomás

*Héroes mitológicos* (2000) Miralles, Alberto

*Romance de Micomicón y Adhelala: farsa* (2001) Blanco-Amor, Eduardo

*El gran traje: texto teatral para títeres y actriz* (2002) Ruiz Carazo, Julia

*Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañán* (2003) Veiga, Javier ; Martín, Chani ; Coll, Javi

*Pim, pam, clown: (la guerra de los payasos)* (2004) Afán Muñoz, Tomás

*Mascando Ortigas* (2005) Pascual Ortiz Itziar

## **JOVEN TEATRO DE PAPEL (3)**

*Litrona* (2009) Mira Candel, Juan Luis (1955- )

*La magia de la Luna* (2008) Martínez, José Antonio

*El diario de Ana Frank* (2009) Goodrich, Frances

Al margen de colecciones: (7)

ALMENA, F (1999) *La piel del león*, Edelvives, Zaragoza

BENAVENTE, J (1992) *El príncipe que todo lo aprendió e los libros* Juventud, Barcelona

DELGADO SALAS, C: *La boda*. En Nuevos Manantiales. Dramaturgas españolas de los Noventa Tomo 1. Girol Books INC Ontario, Canadá

DIEGO PÉREZ, MAXIMINO DE (2008) *La abuela Sol y las Trece Rosas* Sabina Editorial, Madrid

MARTÍNEZ, JOSEP ANTONI (2004) *¡Cómo mola! Los mundos del “Pelis”*. Asociación cultural La Tarumba. Teatro

MARTÍNEZ, JOSEP ANTONI (2004) *Máscaras; El hombre del saco*. Teatro independiente alcalaíno.

TORRES, F 1999 *Antología del teatro* (Para grupos de jóvenes y talleres) Barcelona, Referencias, Octaedro.

VALLE-INCLÁN, Ramón María del (2000) *La cabeza del dragón*, Espasa Juvenil

PLAZA, J M<sup>a</sup> *Llamé al cielo y no me oyó* (2001) Espasa Juvenil. Teatro.

Además, incluimos como parte del corpus nuestras adaptaciones, aún inéditas, pero con montajes estrenados con adolescentes. Incluimos las adaptaciones en el Anexo VI. 3, con su documentación gráfica en el Anexo VI.4.

- *El vergonzoso en palacio. Adaptación para adolescentes.*
- *Una libra de carne. Farsa musical basada en el Mercader de Venecia*
- *Tell.*

Todas las obras de este corpus serán idóneas para la lectura dramatizada y / o representación con adolescentes de ESO, por analogía con las contrastadas en nuestro análisis lector y teniendo en cuenta las conclusiones expuestas en el apartado anterior (II.4). Es decir, a partir del catálogo general de teatro infantil y juvenil (1982-2010) del Anexo VI.1, estas son las obras que consideramos juveniles, pues comparten las características de idoneidad que hemos observado en nuestras experiencias lectoras con adolescentes.



Presentan cierta diversidad en lo que refiere a la edad más idónea de su empleo didáctico según sus características temáticas y formales: unas más próximas a la primera adolescencia (doce a catorce años), otras a la adolescencia media (catorce a dieciséis).

Del mismo modo, hemos dejado de lado algunas obras de las que tenemos experiencia didáctica fehaciente de su idoneidad para adolescentes, pero que formarían parte de un repertorio para adultos o bien no se incluyen en colecciones de teatro para estas edades, que era uno de los criterios que habíamos establecido en la investigación. Queremos mencionar al menos dos de ellas que hemos puesto en escena ante adolescentes. La primera es *La mandrágora* de Nicolás Maquiavelo, con cuaderno de dirección de Ricardo Domenech; esta sí figuraba en el catálogo general, pues ha sido editada en la colección Alba y Mayo (1994), pero no es específicamente juvenil. La segunda, es *La camisa* de Lauro Olmo, autor fundamental del teatro para niños, como estudiaremos en la tercera parte de esta tesis. Queda excluida tal como anunciábamos al no haber ediciones ni adaptaciones de esta obra en colecciones juveniles, pero su idoneidad para la lectura o puesta en escena ante adolescentes ha sido contrastada. Incluimos en el Anexo VI.4 documentación gráfica de ambos montajes realizados por profesores de Secundaria de la compañía amateur "La Galiana", vinculada al instituto homónimo (Senda Galiana), y que también han formado parte de las experiencias didácticas de esta investigación.



### III- EL TEATRO JUVENIL ACTUAL: ANÁLISIS. (ESTUDIO COMPARADO CON LA NOVELA JUVENIL)

#### III. 0. Preámbulo

##### III.0.1. Libros para niños y jóvenes: los clásicos de la LIJ

La eclosión de LIJ en España tiene lugar a finales de los años sesenta y durante las dos décadas siguientes,<sup>84</sup>. Es entonces cuando culmina un interés literario por los niños y jóvenes que había aparecido en Europa siglos antes, aunque el periodo de origen de esta literatura es impreciso. Algunas creaciones habían superado la barrera del tiempo y se convirtieron en las obras clásicas para niños y jóvenes. Dada la intertextualidad constante que presenta la LIJ, y que afecta indudablemente también al género dramático revisamos ahora las obras fundamentales. “Muchas obras coinciden con el relato folclórico en su morfología funcional y valores semánticos, tanto las dramatizaciones de cuentos, leyendas y narraciones folclóricas, como las versiones de autor basadas en ellos, con aportaciones creativas sustanciales, y obras genuinamente teatrales” (Tejerina, 1993:13)

Para Petrini (1981) el origen de la literatura infantil es el folklore oral, ya presente en el Panchatantra<sup>85</sup> hindú. Según Ana Garralón (2001), en la Edad Media los niños eran considerados adultos desde los cinco años, de manera que no es difícil suponer que también escucharan estos relatos, sobre todo si pensamos en los de *Las mil y una noches*, que se han difundido para niños - *Simbad el marino*, *Alí Babá y los cuarenta ladrones* y *Aladino y la lámpara maravillosa*-. Pero si leemos las versiones completas parecen poco apropiadas, dada la explícita crueldad y erotismo. Con respecto a nuestra literatura algunos historiadores incluyen los *Milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo, el *Libro del Conde Lucanor*, o las traducciones ya en el siglo XV de fábulas de Esopo, Calila e Dimna. Según Cervera “estas obras no debe considerarse literatura infantil, a la luz de los criterios actuales, pero constituyen unos antecedentes o precedentes que convendría reunir con las fábulas clásicas, los apólogos y enxiemplos

---

<sup>84</sup> En 1965, se editaron 694 títulos en España con una tirada de 10.693 ejemplares de media; en 1984, se editan 3.942 títulos con una tirada de 11.108; en 1987, más de cinco mil ejemplares. (Borda Crespo,2002). Liberalizados de la censura previa, se irá reivindicando durante los años ochenta una literatura menos tendenciosa y de calidad.

<sup>85</sup> Señala la poligénesis de la fábula. De la India y de Egipto datan los cuentos más antiguos. El cuento moral y las parábolas denominadas *jakatas*, conservadas en sánscrito, servían para difundir el budismo. Posteriormente, se recogieron fábulas como el Panchatantra o el Calila y Dimna, donde los lobos hermanos acuden a la corte de león para recibir consejos. Estos relatos primigenios se extendieron Oriente y llegaron a Grecia donde en el siglo VI a. de C. Esopo los difundiría con gran popularidad ( Garralón: 2001:13)

medievales, los relatos orientales y los africanos posteriores, para su estudio conjunto y comprado desde la óptica de la literatura infantil. Tal vez, lo más acertado sea calificar este corpus como “materia infantil”, expresión análoga a la de “materia de Bretaña” o “materia épica”, aunque de espectro más amplio y disperso, convocado por la literatura infantil” (Cervera, 1997: 45)

La tradición oral convivirá con los libros escritos de la escuela. Tras la invención de la imprenta, surgen los libros de instrucción para niños de la nobleza.<sup>86</sup> El siglo XVII será el de pleno apogeo de la fábula. Precisamente para educar al delfín, el hijo del rey Luis XIV, Jean de La Fontaine (1621-1695) escribió fábulas, que luego inspirarían a nuestros neoclásicos Félix María de Samaniego y Tomás de Iriarte. Para Petrini en la Francia del XVIII, mientras maduraba el pensamiento de Rousseau, está el origen de los motivos tradicionales de la LIJ: cuento, fábula, narración de aventuras, novela de costumbres, novelita moral. (Petrini, 1981: 42-49)

A mediados del siglo XVIII ya puede hablarse de un mercado específico de libros para niños, sobre todo en Inglaterra, donde la producción alcanzaba elevadas cifras. Durante los siglos XVIII y XIX la recopilación<sup>87</sup> de cuentos populares y cuentos de hadas proliferan de la mano de las *cuentistas de las medias de seda* como Madame d’Aulnoy o Jean María Leprince de Beaumont, creadora de *La Bella y la Bestia* (Garralón, 2001:25) y después con Charles Perrault, los alemanes hermanos Grimm y el danés Hans Christian Andersen. El Romanticismo trajo la recuperación del acervo cultural de cada nación y también de sus cuentos: del norteamericano Washington Irving *Cuentos de la Alambra*, además de cuentos sobrenaturales ambientados de Ernst Theodor Amadeus Hoffmann.

En lo que respecta al género lírico, destaca la originalidad en el siglo XIX de Edward Lear, que en palabras de Ana Garralón (2001:53), inaugura un nuevo y verdadero género literario, el infantil, continuado por Lewis Carrol. Escribió los disparates llamados “limericks”, que son poemas de cinco versos donde las palabras

---

<sup>86</sup> Ejemplarios, abecedarios, catecismos y tratados religiosos. En Inglaterra se editan ya a finales del siglo XV las cartillas o Hornbooks, y los Chapbooks que contenían algún cuento o balada y que consistían en hojas volanderas distribuidas por buhoneros de aldea en aldea.

<sup>87</sup> En el siglo XVII en Francia, Giambatista Basile fue precursor de este movimiento de recopilación de cuentos. En su Pentamerón se encuentran ya *Cenicienta*, *El gato con botas* o *Piel de asno*, aunque no es un texto para niños por su complejidad y barroquismo. En la recopilación *Cuentos de la Madre Oca* de Perrault (1628-1703), que circulaba en versiones de literatura de cordel, se hallaban *La Bella Durmiente del bosque*, *Caperucita roja*, *Barba azul*, *El gato con botas*, *Las hadas*, *Cenicienta*, *Pulgarcito*. Los Grimm recopilan *Hänsel y Gretel*, *Blancanieves*, *La Bella Durmiente del bosque*, *Cenicienta*, y *Caperucita*. Entre otros cuentos de Andersen están *La cerillera*, *El patito feo*, o *El soldadito de plomo* que simbolizan la imposibilidad de alcanzar la felicidad.(Garralón,2001)

juegan y se mezclan rítmicamente. Publica en 1846 *El libro del absurdo* (sin sentido) y vendió más de 16.000 ejemplares. Había retomado la tradición anglosajona de los “nursery rimes”, empleó el disparate, la comicidad en las rimas, la sonoridad de las palabras y la experimentación. Rompió con el rigor y la seriedad de la razón para dar paso a las asociaciones de ideas y los caprichos verbales que conectaron con el imaginario infantil.

Isabel Borda (2002) ha estudiado el cuento, este subgénero esencial de la LIJ. Hay cuentos modernos basados en el humor, la fantasía, o el absurdo; cuentos fantásticos, como los de Hoffmann; cuentos didácticos como los italianos *Juanito* de Luigi Alessandro Parravicini, o *La aventura de Pinocho* de Carlo Collodi<sup>88</sup>; cuentos a caballo entre el realismo y la fantasía como *Peter Pan*<sup>89</sup> y Wendy, del escocés JM Barrie y el mágico mundo de *El mago de Oz* de Lyman Frank Baum, o *El principito* de A Saint Exupery, los de Alan Alexander Milne como *Winne-the-Pooh*, *The wind in the willows* de Kenneth Grahame y la cinematográfica *Mary Poppins*.

Tras la nueva imagen del niño de espíritu puro, de la infancia inocente que instaura el poeta inglés William Blake, su compatriota Charles Dickens (1812-1870) publica *Oliver Twist*, el muchacho pobre que escapa del orfanato para caer en Londres en las garras de un grupo de ladrones, que iba dirigida a adultos, pero de la que se apropiaron los niños. La crítica social continúa en *David Copperfield* y *Cuento de Navidad*.

Frente a las historias reales en Inglaterra surge un grupo de escritores que recurren a la fantasía para librarse de una realidad que no les satisface, la de la época victoriana, con su estrecha moral. Los niños siguen siendo concebidos como seres llenos de pureza y divinidad. George MacDonald *La princesa y los trasgos*, *La edad de oro* de Kenneth Grahame y Oscar Wilde, con *El príncipe feliz*, pero sobre todo Lewis

---

<sup>88</sup> Este cuento publicado en 1883 se inscribe en la tradición pedagógica de libros para niños como su precursor Juanito, el niño modelo obediente y bueno. Sin embargo, esta historia que se publica primero por entregas en *Giornale per i bambini* se hizo universal. Según Ana Garralón “Después de quince capítulos de aventuras de este muñeco irrespetuoso, Collodi lo ajustició para liberarse de él, pero ante las insistencias de los lectores, lo hizo vivir y le dio vida en catorce capítulos más y convirtió el muñeco en niño. La historia es la socialización de un niño, el desarrollo que cualquier pequeño necesita desde el egocentrismo hasta la responsabilidad. Por eso, es una historia que todos los niños del mundo pueden leer y en la que pueden sentirse reconocidos. El Pinocho de madera representa el mito de la infancia anárquica, que solo desea comer, beber dormir y divertirse y este es el modelo que los niños adoran y con el que se sienten identificados.”(Garralón, 2001:76) Por primera vez, los adultos son comprensivos con las travesuras, poco autoritarios.

<sup>89</sup> *El pájarito blanco* es la pieza tetral donde aparece el personaje de Peter Pan. Se representó con éxito y se editó primero en 1906 con el título Peter Pan en los jardines de Kensington, y cinco años más tarde en versión en prosa con el título definitivo Peter Pan y Wendy.

Carrol. *Alicia en el País de las maravillas* es uno de los primeros libros para niños que decide explorar las posibilidades del lenguaje.

Entre los relatos de la vida cotidiana destacan los libros de Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer y Huckelberry Fynn*<sup>90</sup>. “Twain, señala Ana Garralón, innovó con su humor y su estilo fluido, en una literatura infantil moji-gata cuyos mediadores estaban poco acostumbrados a valorar la ironía y brillantez estilística, y la comicidad de los episodios descritos llega por igual a adultos y niños”. (Garralón, 2001:83) En Inglaterra aparecen otros “niños malos” como las historias de William Brown, cuya correlación francesa es el personaje de René Goscinny *El pequeño Nicolás*. Después llegará *Pippi Calzaslargas* (1941) de la escritora sueca Astrid Lindaren, contraria a las prácticas educativas autoritarias. Una niña descarada, divertida y vital que vive sola sin tutela de adultos. La irreverente Pippi fue rescatada en los años setenta por el movimiento feminista por su protagonista activa e independiente. En otro orden hay que citar *Mujercitas* de L. May Alcott, que trata de mostrar una infancia emprendedora, ambientada en un espacio doméstico y matriarcal; o *La casa de la pradera* de Laura Ingalls Wilder, historia de una familia de colonos, y también *Heidi* de Johanna Spyri y *Ana de las tejas verdes* de Lucy Maud Montgomery que constituyen la nueva novela para niñas.

Surgen las narraciones de pandillas<sup>91</sup> para lectores de entre ocho y doce años como *El club de los Cinco* de Enid Blyton. Su éxito radica en la sintaxis sencilla, frases cortas y escaso vocabulario, personajes y situaciones que se repiten. También la novela policíaca tiene sus seguidores como el alemán Erich Kästner con *Emilo y los detectives*. Los animales adquieren vida en los libros para niños de Felix Salten, *Bambi* o las exitosas historias del *Dr Dolittle* del inglés Hugh Lofting. Entre todos destaca *La historia de Babar* de Brunhoff, editada en 1931 que inicia la edición de libros ilustrados.

En lo que refiere a nuestra literatura para niños y jóvenes, Amalia Bermejo (1999) organiza la historia de la literatura infantil española en cuatro periodos: a)

---

<sup>90</sup> En Alemania, se había iniciado un nuevo modelo de infancia en la literatura, la de los niños malos con Max y Moritz, de Wilhelm Busch, los traviesos hermanos que hacen que los adultos salgan muy mal parados; en Italia, *Diario de Juan Borrasca*, de Luisa Bertelli. El éxito mayor fue el de Huckleberry Finn, en principio por el escándalo que provocó entre las señoras puritanas la historia de un niño que huye por el Misisipí en compañía del esclavo Jim

<sup>91</sup> En 1898 la escritora inglesa Edith Nesbit obtiene gran éxito con *Los buscadores de tesoros*, publicada por entregas, constituyendo el modelo de gran éxito de la pandilla urbana. Niños rebeldes alejados de los modelos victorianos. Blyton es la autora de libros infantiles más leída del mundo y con más traducciones en su haber. (Garralón,2001:105)

*Primeros pasos, hasta finales del XIX; b) Años dorados (1904-1936); c) Retroceso y lento despertar (1936-1975) y c) Una nueva época (1976-1999).*

Si en los primeros pasos durante el siglo XVIII en España se seguía la estela de la literatura francesa, en el XIX, destaca el afán pedagógico y moralista. Se editan los primeros periódicos como *La Gaceta de los Niños*<sup>92</sup> con fines fundamentalmente didácticos. Los cuentos de folklore infantil serán recopilados por Fernán Caballero en *Cuentos, adivinanzas y refranes populares e infantiles* de 1877, a los que hay que sumar los de intención moralizante del Padre Coloma, o los de Valera, cuyo objetivo era otro, divertir, como en el famoso *El pájaro verde*. A finales del XIX la Editorial Calleja (Madrid) y Sopena (Barcelona) cuentan con traducciones de obras europeas, cargadas de ilustraciones de artistas españoles. La tarea de recopilación se inicia con Fernán Caballero, Juan Valera, Antonio Machado y Álvarez y Aurelio M. Espinosa, en sus primeras etapas, y luego continúa con Saturnino Calleja, finalizando con la labor de Antonio Rodríguez Almodóvar y José M<sup>a</sup> Guelbenzu.

Decíamos arriba que con el Realismo europeo se había ensanchado la temática de LIJ, aparecieron los personajes harapientos y pobres, muchachos abandonados. “Ese fue su gran hallazgo: la superación del pedagogismo didascálico y al empujón hacia una literatura que fuese verdaderamente tal, aun proponiéndose ser educativa” (Petrini, 1981: 55) A ello se uniría la divulgación científica e histórica para adolescentes. También en España durante el XIX surgen relatos moralizantes con niños desamparados, huérfanos que luchan por una existencia honrada, o bien colecciones prestigiadas por contener autores reconocidos, como Clarín. (*Pipá, Adios Cordera*), Palacio Valdés (*Aguas Fuertes*). Relatos realistas, sentimentales y ejemplificadores.

El principio del siglo XX, de gran renovación pedagógica hace que grandes escritores muestren su interés hacia la literatura para menores, pero durante la posguerra se carga de prejuicios morales y religiosos. Los años dorados anteriores a la Guerra Civil, suponen un giro hacia una nueva literatura de tono más humorístico y divertido como la que se difunde en la prensa: *En Patufet* (1904, Barcelona) o *Gente Menuda*, suplemento de ABC. Las primeras traducciones al catalán vienen de la mano de prestigiosos escritores como Alcocer, Verdager o Joan Vila, con el nombre de *rondalles* y se consolida su empleo con Joseph M<sup>a</sup> Folchi i Torres, y sus novelas de aventuras

---

<sup>92</sup> Dirigida por Joseph Bernarbé Canga Argüelles desde 1798 sigue la estela de *L'ami des enfants* de Arnaud Berquin y el *Kinderfreund* fundado por el moralista Christian Felix Weiss

*Aventures extraordinaries d'en Massagran* (1910). Los cuentos incorporan la ironía, como los de Manuel Abril, la poesía y el surrealismo de M<sup>a</sup> Teresa León<sup>93</sup> en *Rosa-Fría, patinadora de la luna*, o el lirismo que también desborda *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, publicada por primera vez en 1914. Durante los años treinta, tuvo gran éxito la colección de Celia, personaje creado por Elena Fortín, donde se narran las peripecias de una niña de familia burguesa que cuestiona el mundo de los adultos. La otra corriente es la fantástica, representada por Salvador Bartolozzi, en la serie de Pinocho, independiente del original italiano. Especial atención merece Antonio Joaquín Robles Soler, (1895-1983), cuyos cuentos no escapan a su vinculación con la vanguardia, y están cargados de humor surrealista y juegos de palabras: *Ocho cuentos de niñas y muñecas*, *Botón Rompetacones o la doble vuelta al mundo*. Antonio Robles incorpora con cuentos como *Rompetacones* y *Azulita* la literatura del absurdo. Su obra se difundió en México, país que le acogió en su exilio.

La creatividad a la que asistimos en esos decenios se extingue durante el periodo franquista, cuyas manifestaciones artísticas se ven afectadas por la censura y la autocensura. Se escriben libros para niños de exaltación de valores patrióticos, o enfocados para la formación de las virtudes morales. Otra niña puebla las historias de los años 40: *Antoñita la Fantástica* de Borita Casas, personaje inicialmente radiofónico y junto a ella otra autora prolífica, Montserrat del Amo, que alcanzó su mayor éxito con *Rastro de Dios* (1960) de temática religiosa, frecuente en la época. También religiosa, a partir de la leyenda popular del Cristo de madera que dialoga con el niño, fue *Marcelino Pan y Vino*, de 1952, escrito por José María Sánchez Silva y que se ha convertido en el libro infantil español más traducido a otras lenguas (Bermejo, 1999: 23). Escritor de, entre otros, *La burrita Non*, *Adiós Josefina*, recibió el premio Andersen en 1968. Otra autora ganadora del Premio Nacional de Literatura 1953 fue Maria Luisa Gefaell con *La princesita que tenía los dedos mágicos*, en cuyas obras trata el amor a la naturaleza y a las tradiciones populares. En los sesenta, se recupera la literatura infantil y juvenil en vasco, gallego y catalán. Por ejemplo, La Galera lanza colecciones de autores autóctonos, además de la creación de nuevos premios y revistas catalanas. La democracia permitió ampliar el abanico de temas y también de lenguas, y la literatura infantil adquiere una espléndida madurez. Desde 1976, surge una nueva época dentro de

---

<sup>93</sup> En 1922 había publicado *Cuentos para soñar*, ilustrados por Rafael Alberti, y basados en tradiciones de corte fantástico.



la LIJ (Bermejo, 1999), marcada por la instauración de la democracia y la Constitución de 1978 y que supuso, entre otras cosas, el apoyo oficial al bilingüismo en la literatura infantil y juvenil.

En lo que respecta a la poesía infantil en nuestro país, conviene distinguir dos tipos: la de tradición oral y popular y la poesía de autor hecha para niños. La primera, según Juan Cervera (1997:128) tiene como misión servir de juego a los niños, ahora por la influencia de educadores y porque algunos escritores descubren sus posibilidades de *repropuesta*. Además, se ha señalado la importancia de las retahílas, cantilenas, nanas, arrorrós como motivación y preparación para la audición de narraciones. Los juegos-rimas son la manifestación específica de la literatura popular infantil junto con los romances. Entre las recopilaciones fundamentales destacan las de Ana Pelegrín, *Poesía española para niños* (1969) y la de Carmen Bravo Villasante, junto a otras publicadas en SM, Anaya, en la década de los noventa.

La poesía de autor, se inicia en el siglo XX. En 1928 se convoca el Concurso Nacional de Literatura Infantil, cuyo primer premio recayó en la obra de José Montero Alonso, *Antología de poetas y prosistas españoles*, que incluía ya a Marquina, Machado o Valle-Inclán, una línea que pretende aproximar a los niños a la poesía de calidad o a la cultura. La misma línea lleva *Poesía infantil recitable*, en 1934, que incluye poemas de Salvador Rueda, Rubén Darío, Unamuno Gabriela Mistral, Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Fernando Villalón, Ramón Bastera, Federico Muelas y los autores de la Generación del 27. En la llamada Edad de Oro de la literatura infantil, Amalia Bermejo cita a Federico García Lorca; sus poemas y canciones para niños aparecen hoy en antologías que recogen las numerosas muestras dispersas por toda su obra. “Con mayor claridad, señala Bermejo, que en otros poetas se encuentra en Lorca la mirada hacia su propia niñez como clave de su obra. Su inspiración popular está presente en los poemas vivos y coloristas, que juegan con el lenguaje en una continua sucesión de alegre y expresiva sorpresa” (Bermejo, 1999: 19). En el contexto hispanoamericano grandes autores hispanoamericanos escribieron para niños como Amado Nervo, poeta romántico de *Cantos Escolares* o Gabriela Mistral. En la línea creativa personal destacaron Alejandro Casona y Carmen Conde, pero habrá que esperar años para encontrar una obra poética que aspire a servir solo al niño, que superase la corriente folclorista a favor de otro tipo de antología de creaciones actuales, con Arturo Medina y Ana Peregrín y se crearán las colecciones específicas como Alba y Mayo de Ediciones de la Torre, o

Ajonjolí de Hiperión. Entre otros autores prestigiosos no podemos dejar de citar en los años cincuenta a Gloria Fuertes (1918-1998) con *Canciones para niños* y *Pirulí: Versos para párvulos*, donde utiliza sus rimas pegadizas y apunta su tendencia al gusto por el absurdo. Gozó de popularidad durante cuarenta años y publicó cincuenta títulos. Otros autores citados por Amalia Bermejo son Antonio Gómez Yebra, Juan Cruz Iguerabide, María Romero, Ayes Tortosa o Carlos Murciano.<sup>94</sup>

En Europa, tras el “mayo de 68” surgen nuevos libros. Los autores se atreven a escribir sobre la muerte, el sexo, la defensa de las minorías y la crisis de valores. El autoritarismo fue denostado y la familia y la escuela se cuestiona respectivamente en *Ningún beso para mamá* de Tomi Ungerer, y *Konrad, o el niño que salió de una lata de conservas* de Christine Nöstlinger. Aparece el amor infantil en *Ben quiere a Ana* de Peter Härtling. Se plantean temas políticos como las dificultades de los países del tercer mundo, o sociales como el cambio de familia. En la tradición irónica inglesa cabe destacar a Roald Dahl, *Charlie y la fábrica de chocolate* (1964), *Matilda* (1988) entre otras brillantes historias satíricas, con una crítica especial de los adultos. En Alemania, Michael Ende – *Momo, La historia interminable*– reabre la discusión sobre la fantasía cuestionada por los escritores que defendían una literatura más comprometida. Por último, señalamos la renovación que introduce Gianni Rodari en sus cuentos que también cuestionan el mundo de los adultos *El libro de los errores, Cuentos para jugar*.

La LIJ tenía sus grandes escritores, y sus premios literarios: en 1956 se había creado el Premio Andersen, el más prestigioso de LIJ; en España en 1958, el Premio Lazarillo.

Con respecto a los jóvenes, durante el siglo XIX se había configurado también el corpus clásico: novelas de aventuras que se inician con *Robinson Crusoe*<sup>95</sup> de Defoe,

---

<sup>94</sup> Cervera (1997:134) distingue dos líneas generales. De un lado, los autores cuya poesía ha gozado del favor del público gracias a su difusión editorial: Gloria Fuertes, Marina Romero, Carlos Murciano y Joaquín González Estrada. Todos ellos crean poesía para el niño. Por otra parte, los que sin alcanzar notoriedad han mostrado gran fuerza innovadora como Ayes Tortosa, Antonio A Gómez Yebra y el propio Juan Cervera. Entre las características generales de la poesía para niños destacan las siguientes, que como veremos son comunes a otros géneros: presencia de animales, recurso a villancicos marcados por anacronismos como factor humorístico, empleo de juego de palabras, repropuesta de textos folclóricos con alusión a personajes conocidos, intertextualidad y citación, predominio de lo narrativo y descriptivo sobre lo lírico, ambiente lúdico, vacilación en el cuidado formal de la lengua, leves referencias a cuestiones trascendentes y sociales.

<sup>95</sup> Publicado en 1719, esta novela de aprendizaje toma elementos de la época como la fuerza de lo humano y lo racional en la construcción de la sociedad. Pero, según Ana Garralón el secreto de su éxito desde entonces radica en la rápida identificación entre los niños habituados a ser robinsones en sus juegos al investigar, desmontar y reconstruir la realidad.

*Los viajes de Gulliver*<sup>96</sup> de Swift y *La isla del tesoro*<sup>97</sup> de Stevenson, a las que había que añadir las obras de Julio Verne. En sus novelas pretendía hablar de asuntos reales y no de fantasías maravillosas, por eso se documentó y buscó todo tipo de asesoramiento científico y leía revistas especializadas que dieran veracidad a su historia. Sus novelas son verdaderas lecciones didácticas, generalmente escritas para jóvenes pero que eran leídas con pasión por adultos. Hay que añadir a estos clásicos juveniles las novelas de Emilio Salgari, con piratas y héroes como *Sandokan*, Fenimore Cooper con *El último mohicano*, o las históricas *Invanhoe* de Scott, *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas, o *El conde de Montecristo*. A veces la novela histórica ha sido instrumento para transmitir conocimientos escolares, ideologías, o formar conciencia patriótica. Es el caso de Robin Hood, protagonista de *Contra los barones*, de G Trease. La novelización de biografías tuvo como éxito el *Diario de Anna Frank* que se aproxima a la llamada novela social de Dickens. La obra de Kipling inicia la tendencia ecologista con *El libro de la selva*<sup>98</sup>, que luego continúa con *Tarzán* de Rice Burroughs. Entre los clásicos hay que citar también las *Crónicas de Narnia* de Clive S Lewis. Muchas de las novelas mencionadas fueron creadas para adultos pero fueron acogidas por los adolescentes. En especial el género de la ciencia ficción con H. G. Wells, Huxley, Ray Bradbury, y en otro orden Tolkien.

### III.0.2. La renovación de la LIJ: eclosión de la novela juvenil en los setenta

Para Isabel Borda Crespo (2002), la literatura infantil y juvenil en los años setenta se caracteriza por la ampliación de su corpus a dos nuevos destinatarios: los no lectores, por una parte, y los adolescentes por otra, como forma para promocionar la lectura, promovida desde el ámbito editorial y educativo. Así, la narrativa se abre a nuevos subgéneros<sup>99</sup> y a nuevos temas.

---

<sup>96</sup> Publicada en 1726, se trata de una sátira, llena de humor, que critica la política y los viajes de exploración, permite otras lecturas como novela de aventuras.

<sup>97</sup> A pesar de ser difícil la traducción por el lenguaje de los marineros y el habla dialectal de los escoceses se ha convertido en un clásico y en los años sesenta, en Inglaterra, era el libro infantil más leído. En el ámbito hispanohablante, la novela ha sido rescatada como lectura de culto por escritores como Borges, o Savater ( Garralón 2001:62)

<sup>98</sup> Influida por el movimiento romántico que busca en la naturaleza un espacio bucólico, significó un enfrentamiento con las ideas científicas del momento, representadas por Jules Verne. En 1906 recibió el Premio Nobel de Literatura( Garralón, 2001:62)

<sup>99</sup> En los sesenta se empiezan a renovar los temas. Aparece la intriga y el asesinato algo nada habitual en la época con *El vendedor de peixos* de Joseph Vallverdú; el cuento fantástico con Ana María Matute, *Paulina*, *El polizón de Ulises*, *El verdadero final de la Bella Durmiente*; las leyendas con Ángela C Ionescu, o la novela histórica con Isabel y Pilar Molina con *Las ruinas de Numancia* ( 1965) o *El terrible florentino* (1973); la ciencia ficción, con

Señala, asimismo, dos fenómenos que afectan a la LIJ: la incorporación de voces minoritarias (feministas, pacifistas, ecologistas, homosexuales, etnias y razas) y la universalización de los referentes culturales a partir de la implantación del modelo americano. Hay una renovación al reconocerse la literatura como agente socializador de las nuevas generaciones. Con la incorporación de nuevos valores y temas, reflejo de cambios sociales, culturales, e ideológicos: la diferencia genérica, un nuevo lugar para la vejez, las minusvalías, la discriminación por la raza, los temas de preocupación medioambiental, o los problemas psicológicos y temáticas intimistas en la literatura juvenil (soledad, amistad, familia) y nuevos temas hasta entonces vedados a la infancia como las drogas, enfermedad, la muerte.

Amalia Bermejo insiste en el cambio que se produce en los años setenta. “Los escritores españoles toman con retraso justificable el tren del realismo. La novela juvenil va a ser un nuevo campo donde el escritor se desenvuelve con más soltura. La crítica social, los problemas familiares, el amor adolescente, son tratados con acierto por nuevos autores cuyas novelas se adentran en la búsqueda de la propia identidad y los sentimientos confusos que el amor – o la falta de amor- provoca en los adolescentes” (Bermejo, 1999:32). Por ejemplo, el prolífico Alfredo Gómez Cerdá escribe *Anoche hablé con la luna* (1993), terrible historia sobre abusos sexuales en el entrono familiar; en *Que alguien me quiera cinco minutos* (1996) de José María Placa, se indaga en el sentimiento amoroso adolescente; la discapacidad aparece en *La piedra de toque* (1983), de Montserrat del Amo y la marginación en *La imbécil* (1986), de Mecé Company.

La novela histórica será la estrella de los últimos veinte años, pero ahora se abordan los otros temas “colaterales”: miseria posterior al conflicto, incompreensión entre los pueblos y regiones, la intolerancia etc. Es cultivada por Juan Farias, Mercedes Neuschäfer-Carlón, Antonio Martínez Menchén, Pilar Mateos, Bernardo Atxaga, Alfredo Gómez Cerdá, Concha López Narváez, Isabel Molina, Emili Teixidor, Josep Valverde, Eliacer Cansino, Paco Climent, y la tendencia pervive en el siglo XXI con Laura Gallego, por ejemplo, en *Finis Mundi*, o *La catedral*, de César Mallorquí. Se revisan tanto el pasado reciente como la Guerra civil y la posguerra en *Noche de Alacranes* de A Gómez Cerdá sobre los maquis, o *Memorias de una vaca* de 1992 de Atxaga, y hasta el pasado más lejano como la novela de Isabel Molina *De Victoria para*

---

Tomás Salvador y *Marsuf, el vagabundo del espacio* (1962); o la novela policiaca o de intriga con Emili Teixidor y Joaquim Carbó: *La pandilla de los diez* (1969), *El hombre de Munich* (1977)

*Alejandro* (1994) o *la Edad Media*, *Endrina y el secreto del peregrino* (1997) de Concha López Narváez. Episodios históricos en otros países también aparecen en las novelas, como la Guerra del golfo, en *Han quemado el mar* (1993) de Gabriel Janer Manila.

Respecto al cuento y la leyenda, encontramos infinitas fórmulas desde la fantasía hasta el relato popular. Entre los recopiladores destaca Antonio Rodríguez Almodóvar con *Cuentos maravillosos españoles* (1982) y *Cuentos al amor de la lumbre* (1983-84). Otros autores basan sus novelas en cuentos como Miguel A Fernández Pacheco en *Los zapatos de murano* (1997), Carmen Martín Gaité en *Caperucita en Manhattan*, o Ana María Matute en *El verdadero final de la Bella Durmiente* (1995)

La literatura para adolescentes cuenta con las mismas tendencias de toda la literatura actual y como esta, presenta un auge de la novela negra y policíaca o la ciencia ficción. De gran éxito es la policíaca *El crimen de la Hipotenusa* de Emili Teixidor en 1992, estela que seguirán Andreu Martín y Jaime Ribera en su serie del detective Flanagan que se inicia en 1988 con *No pidas sardina fuera de temporada*, ya dentro de la novela juvenil. Juan José Millás escribe *Papel mojado* en 1983, calificada por Amalia Bermejo como caso insólito ya que carece de protagonista adolescente aunque hace referencias continuas a este periodo; además, no se ciñe al modelo tradicional y aporta una altura literaria poco frecuente ( Bermejo:1999)

El miedo a través de novelas de terror seduce a lectores de todas las edades. En especial se editan relatos breves como *La sombra del gato y otros relatos de terror* (1991) de Concha López Narváez, o *Cuando de noche llaman a la puerta* (1996) de Xavier P Docampo.

Amalia Bermejo (1999) señala otros subgéneros: los relatos futuristas, fantásticos o de ciencia-ficción, y los de aventuras como la trilogía de José María Merino que se inicia con *El oro de los sueños* en la que cuenta la crónica de un joven mestizo hijo de un conquistador. A caballo entre la aventura y el misterio, destaca Joan Manuel Gisbert con *El misterio de la isla Tökland*, (1982), o *El secreto del hombre muerto* (1997), uno de los autores más premiados y leídos por el público juvenil.

De forma que irán surgiendo cada vez un mayor número de editoriales y colecciones para tal volumen de obras. Primero Moguer, Juventud, Miñón, Molino, Escuela Española, Labor, y luego SM, Alfaguara, Espasa, Anaya, Bruño, Edelvives, Edebé, Magisterio, Sopa de Libros de Anaya, El Barco de Vapor de SM, etc.

Desde una perspectiva menos historiográfica y más teórica conviene revisar algunos aspectos. “Las narraciones deberían adecuarse al desarrollo psicológico de cada periodo y aumentar su complejidad formal discursiva con la edad”. (Colomer, 1998:140). A ello responde el nacimiento de novela juvenil, acorde con el periodo madurativo de la adolescencia, pero también un gran negocio editorial. Según Teresa Colomer “La progresiva uniformización cultural de las sociedades occidentales y la efectiva unidad del mercado se muestra particularmente activa en la novela juvenil” (Colomer, 1999:150). Las editoriales realizan fusiones que amortizan costes con la previsión de ventas internacionales, con una campaña publicitaria común. Los adolescentes escuchan la misma música, usan las mismas marcas y también leen los mismos libros, a juzgar por las listas de títulos de éxito. Esto afecta a países del mismo ámbito socioeconómico, y cultural<sup>100</sup>.

Una característica de esta narrativa actual es la vulneración de la simplicidad inicial que se le supone, según analiza Colomer. En principio, las obras de LIJ se dirigen a niños y adolescentes en aprendizaje social al que se dirigen modelos de relación social, interpretación del mundo, y valores sociales, junto con un aprendizaje de la literatura, sus convenciones y su valoración estética. Pero el lector actual tiene unas características especiales, pertenece a la sociedad posindustrial y democrática, alfabetizada y, familiarizado con sistemas audiovisuales y digitales, se incorpora a las corrientes de la literatura de adultos, recibe modelos de distintas lenguas a través de traducciones, diferenciados según la edad de escolarización y, por tanto, donde cabe una mayor complejidad narrativa e interpretativa. Señala Colomer que las innovaciones se han acelerado en la actualidad por el nivel de consumo de productos culturales, y por la permeabilidad de la literatura infantil respecto a la adulta. La propia relación con esos otros sistemas culturales permite también las transformaciones internas: la imprecisión de la frontera entre novela juvenil y literatura no canónica de adultos, o los medios audiovisuales, cómics, videojuegos etc. (Colomer, 1998:140). Teresa Colomer se pregunta así, por la existencia de un nuevo lector implícito.

Desde otro punto de vista, sobre el auge editorial de la novela juvenil, Maria Luisa Mireti elabora una de las críticas más contundentes, que no podemos por menos que reflejar en este trabajo.

---

<sup>100</sup> Determinadas circunstancias políticas aíslan. Por ejemplo, los países del este europeo o España sufrieron cierto retraso respecto a Europa, lo que explica el retraso de publicación de novelas como *El hobbit*, que aparece en democracia, cuando el original es de 1937. En sentido contrario se observa que durante los ochenta la hegemonía de las traducciones anglosajonas destaca claramente frente a la recesión de novelas francesas o italianas.

“No desconocemos la polémica instalada actualmente sobre “lo juvenil”, y que iniciada décadas atrás cobra cada vez más fuerza, ya sea promovida por la industria editorial o por el mercado en su intento por seducir, y capturar la franja etárea (desde los 12-14 años) entre la masiva población estudiantil alcanzada por la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza, a partir de la actual reforma educativa. Esto implica, no sólo un “nuevo público cautivo” joven”, a quien intentan reproducirle los modelos y pautas culturales de consumo, sino que se extiende e involucra al docente mediador (...) Lo cuestionable, entonces, giraría en torno a una propuesta dirigista, mercantilista, que – al igual que con la Literatura “ adulta”- promociona lo vendible sobre la libertad de decisión de los usuarios, estrechando y limitando sus posibilidades de acceso a los textos y a su circulación, engrosando de tal modo un canon ficticio que se monta sobre parámetros comerciales. Otras editoriales organizan campañas más engañosas, ya que promocionan sus “ productos” con etiquetas que aluden a los “ nuevos valores” (...) Muchas de estas propuesta incluyen historias clonadas, híbridas, seriadas, intentando imponer una temática que suponen “ atractiva” para el mundo juvenil- drogas, fisicoculturismo, homosexualidad- desde una jerga que intenta reproducir su coloquialidad y problemática, y que amparados bajo el rótulo de garantía que ofrece el soporte libro- y en este caso, escolar- operan como el mejor testimonio de lo que suponen literatura (...) Se genera una verdadera zona de riesgo que vulnera y atenta contra la materia, su objeto y los sujetos receptores. (Mireti, 2004:27-28)

En sentido contrario reflexiona Lluich sobre el cambio en el sistema educativo con la ampliación hasta los dieciseis años: “Antes muchos de esos jóvenes ni existían en las reflexiones sobre la lectura o la cultura porque o estaban en la calle o trabajando; ahora la incorporación de nuevos adolescentes y niños al sistema educativo, al círculo de lectura y al consumo cultural se ha interpretado como una regresión y no como una pluralidad de ofertas. Cuando se habla de un producto creado para todo tipo de audiencias se concluye afirmando que se rebajan los estándares de gusto y de calidad para poder acomodarse al gran público y este prejuicio se agudiza cuando se trata de niños y jóvenes”. (Lluich, 2003:217) Pero conviene recordar que la *paraliteratura*<sup>101</sup> funciona como lectura. Si bien se corre el peligro de que al unificar los gustos para lograr un único producto que genere mayores beneficios se pierda la cultura local.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> La llamada *paraliteratura* o literatura comercial ha sido estudiada (Daniel Couégnas (1992) *Introduction a la paralitterature* o por Alan Boyer, (1995) *La paralittérature*) y caracterizada por el empleo de un modelo repetitivo, bajo la tiranía del subgénero, con envoltorios editoriales de la cultura de masas, la ilusión referencial, falta de distanciamientos irónico o crítico.

<sup>102</sup> La influencia del relato televisivo y cinematográfico en la literatura juvenil es clara. Por ejemplo, se suprime la situación inicial o se desplaza a la portada o cubierta posterior para enganchar al lector. Por otra parte, es habitual la presencia de iconos mediáticos en las portadas. Finalmente, el lenguaje similar al utilizado en los textos expositivos y periodísticos. Gemma LLuch ha estudiado la relación entre las series para adolescentes y su literatura. Al igual que

Señala Lluich que se edita una cantidad importante de libros para niños y jóvenes, la lectura es considerada importante por los mediadores, por los padres, se publican estudios y doctorados. Si en la década de los ochenta se discutía la existencia de esta literatura, es decir, se polemiza sobre su *literariedad*, se asume ahora el nuevo reto de la desacralización de la frontera de la literatura. El canon literario ha sido establecido por parámetros subjetivos y diversos: la calidad estética, la originalidad y, a veces, se han excluido manifestaciones paraliterarias cuyos valores no eran legitimados. Hoy podemos emplear el binomio textos comerciales/ textos con rasgos literarios.

“Hasta fechas recientes, cuando se hablaba de literatura infantil se hacía referencia a un único corpus uniforme. Sólo recientemente, hablamos ya de diferentes tipos de propuestas, de géneros y de subgéneros, de textos para finalidades diferentes, edades o temáticas. Es decir, el nuevo interrogante acepta la literariedad de los textos dirigidos a los niños y adolescentes a la vez que acepta la diversidad que subyace en este corpus y reconoce la existencia de todo tipo de textos, de manera parecida a lo que ocurre en la literatura dirigida a los adultos.” (Lluich, 2003:194)

La globalización que ha transformado el mundo en un amplio mercado también afecta a la literatura infantil y juvenil. Así un autor como R L Stein o la serie de Harry Potter funcionan como marcas. Este tipo de literatura comercial provoca en los

---

los niños disfrutan con la escucha repetida de la misma historia, los espectadores televisivos aceptan la repetición como esquema base. Así en las series el primer capítulo nace con la vocación de ser sometido a una relación de imitación con el resto de capítulos. Es el conocido como *loop*: cada capítulo prolonga el inicial sin avanzar en el tiempo y los personajes no son seguidos en momentos diferentes de su vida, no se alteran, no enriquecen su vida. El esquema de cada capítulo es: conflicto, acción, resolución. La repetición es la calve del éxito también en la colección *Pesadillas* de R. L. Stine, un éxito de ventas. Perteneció a ese grupo de autores que escriben narraciones fácilmente identificables, de hecho, según Lluich, escriben “*un mismo libro al que cambian el nombre y el número de los protagonistas, el conflicto concreto y pocas cosas más*”. (Lluich, 2003: 178) Emplean recursos eficaces como el narrador en segunda persona, que funciona como una realidad virtual parecida a la creada por los videojuegos. Comparten idénticos paratextos, por ejemplo, emplear un subtítulo oracional junto a la ilustración. Se emplea la estructura en cinco secuencias en progresión lineal y la situación inicial aparece en la portada posterior. Basta con una somera enunciación de personajes, estereotipados y cercanos por ser comunes a las películas o el mundo que les rodea: adolescentes que se enamoran, salen de noche, desobedecen a los padres etc la identificación es, pues, fácil. No solo los personajes nos recuerdan las series y películas para adolescentes sino también los argumentos, la manera de narrar. Los tipos de conflictos son repetitivos, y se emplea una estrategia común para atrapar al lector, formular una pregunta al final del capítulo, que es breve, no más de diez páginas y que nada tiene que ver con la trama que sigue. El lenguaje de esta colección mantiene un estilo próximo a los textos expositivos

Todo lo contrario podemos apreciar en el ejemplo que analiza Gemma Lluich: *El misterioso influjo de la barquillera*, de Francisco Alonso (1999), en la colección *Sopa de libros* de Anaya. La obra premiada y traducida a otras lenguas es considerada por la crítica como literatura de calidad. Se narra de una narración introspectiva, donde se describen los cambios externos y las sensaciones de los personajes, y donde se narra a través de cuentos metafóricos el proceso de cambio exterior. No hay intertextualidad con el cine o la televisión sino con la literatura. Una narración con múltiples lecturas y que reclama lecturas por su riqueza en los personajes, llenos de matices, planos de narración diferentes, figuras retóricas como las metáforas, o alegorías. Los elementos originales son cuantiosos: se emplea un paratexto inusual, el prólogo; empleo de la ficción dentro de la ficción (el protagonista Prudencio Pérez trata de escribir cuentos), estructura circular, personaje complejo, dinámico, es un adulto y el empleo de un lenguaje rico, con variedad de adjetivos, figuras retóricas y elementos poéticos.



mediadores educativos un discurso contrario, aunque son muy apreciadas por niños y adolescentes. El desprecio de los mediadores deja a los lectores desprovistos de posibilidad crítica.<sup>103</sup>

La novela juvenil se caracteriza más por la innovación temática que por la experimentación formal. No obstante, la presuposición de un lector con mayor experiencia cultural y literaria ha permitido el salto cualitativo hacia la metaficción y la explotación intertextual. Señala Teresa Colomer que “El desarrollo reciente de la literatura juvenil, así como su propósito de atraer la atención de un público adolescente, han conducido sin duda a introducir temas con poca o ninguna tradición en la ficción infantil y juvenil. La decidida ampliación hacia nuevos temas de este bloque contrasta con la escasa tendencia al juego formal considerado como tema en sí mismo. (Colomer , 1998:229).

En lo que refiere a las relaciones entre ámbitos literarios, “algunos géneros para adultos, como la ciencia ficción o la novela negra y policíaca han sido entusiastamente adoptados por los adolescentes, y se producen múltiples conexiones entre los mundos de ficción vehiculados por los medios audiovisuales, la imagen, y la letra impresa” (Colomer, 1999:154). En efecto, la penetración actual de la novela policíaca o de ciencia ficción, que ocupa lugar importante en la LIJ, obedece según la autora a la dificultad para los autores de complacer a un doble destinatario, el niño y el adulto, quien deberá sancionar la obra como adecuada. Esta exigencia ha resultado ser motor de innovación de esta literatura, que para que se produzca es preciso que esté consolidada en el sistema literario de adultos. El género policíaco como tal no es empleado numéricamente en muchas obras, pero sí el esquema investigación-descubrimiento. No obstante, el género incorporado a partir de la literatura de adultos se ha adaptado al público, con claves como el humor y la autoreferencia cultural, características de la literatura infantil actual.

Respecto al objeto de nuestro trabajo destacamos, en palabras de Teresa Colomer, la innovación que supone el nacimiento de una narrativa para adolescentes de doce a quince años.

---

<sup>103</sup> Así ocurre con Disney, cuyas adaptaciones han sustituido todas las versiones clásicas y las diferentes reescrituras parten de su versión. Disney homogeneiza las creaciones individuales del original en una narrativa simple y monótona y elimina la complejidad moral del texto original. La manipulación de la narración tradicional se hace a favor de unos referentes americanos determinados, que representan una ideología conservadora.

“La novela juvenil se refiere también a un producto editorial reciente en sus coordenadas actuales. La novedad de su creación, casi deliberadamente programada, ha condicionado las dos líneas de fuerza que caracterizan estas narraciones: una ficción muy basada en el protagonismo y la temática propia de la adolescencia como etapa madurativa en la sociedad actual, y una gran diversidad de modelos narrativos generados por la confluencia entre los modelos heredados de la tradición infantil y juvenil y los modelos incorporados desde la literatura de adultos”. (Colomer, 1998: 305) Nos corresponde en nuestro análisis observar un fenómeno paralelo en lo que al género dramático se refiere.

### **III.0.3. Evolución histórica del teatro para niños y jóvenes**

#### **III.0.3.1 El camino hacia la dignidad literaria**

Al igual que el resto de la LIJ, el teatro infantil y juvenil surge<sup>104</sup> en el siglo XVIII, en plena filosofía de las luces por un amigo de Duffon y de Diderot, el preceptor del hijo de Luis XVI, Armand Berquin (1747-1791) que pasó a la historia con *El amigo de los niños*, como iniciador del género. Se inició como revista por entregas con composiciones dramáticas destinadas a entretener e instruir y, por medio de traducciones, llegaron también a España.

Durante el siglo XVIII surge en España un teatro al encuentro del niño, como ocurre con los entremeses del escolapio aragonés José Villaroya de San Joaquín y, en Valencia, los niños escenificaban Milagros de San Vicente Ferrer, obras escritas por escolapios para las fiestas del santo, desde 1817. Este teatro siguió siendo habitual en colegios, escuelas y parroquias o fruto de manifestaciones populares. Es el teatro de carácter catequístico o de preservación moral interpretado por niños y que practicarían también en los colegios salesianos. Caracterizado por su intención catequística, la unisexualidad de su elenco de niños y jóvenes, el afán de divertir junto al de instruir, la sencillez y la presencia de la música, tendrán entre 1940 y 1960 su máximo auge con la edición de la Galería Dramática Salesiana y Teatro Edebé Ediciones Don Bosco.

Pero poco a poco surgirá un teatro interpretado por profesionales para los niños y que se ha llamado teatro espectáculo, el de la toma de conciencia literaria. Juan

---

<sup>104</sup> No obstante, el origen de la participación del niño en el teatro está vinculado al teatro sacro medieval como el Misterio de Elche, o a instituciones escolares religiosas, como los colegios de jesuitas y escuelas pías. Se representaban allí comedias hispanolatinas de tema religioso que mezclaban parte en latín, e incluían entremeses en castellano.

Nicasio Gallego y Juan Eugenio de Hartzenbuch lo inician y “desde ese momento nos encontramos con la doble dirección que preside el teatro infantil español, por una parte la intención didáctica y por otra la tendencia a divertir mediante la explotación de la fantasía”. (Cervera, 1982:139) Según Mendoza (1980:15) se ha atribuido a Hartzenbuch el mérito de ser el primer autor de nuestras letras que decide escribir para niños con dos obras, *La redoma encantada* y *Los polvos de la madre Celestina*, en realidad comedias de magia con gran aparato escénico. El autor no habla de comedias para niños pero así las calificaron los críticos. Fueron estrenadas a final de los años treinta del siglo XIX. Otras obras del mismo autor son *La independencia filial*, y *El niño desobediente*, de 1849, pero ninguna puede clasificarse realmente como repertorio para niños.

Al tiempo, en 1828, Don José Ulanga y Algocín había publicado en Barcelona un volumen de *Teatro de los Niños* en donde traduce obras francesas para suplir el vacío de obras nacionales. Siguieron piezas publicadas en la revista *Los Niños* (1875), con finalidad manual y creativa. En *La Ilustración de la Infancia*, en 1879, se inicia la publicación de *La maña y la fuerza*, traducción de la comedia en dos actos, escrita por la Condesa de Ségur, un ejemplo de la preponderancia que estaba adquiriendo la mujer en Europa y en nuestro país.<sup>105</sup> (Mendoza, 1980:20).

En 1908, Don Francisco Pi i Arsuaga<sup>106</sup> publica *Doce comedias en verso para niños*, con idéntico lastre moralizador y formalismo convencional del momento. Estas adaptaciones de piecillas dramáticas para ser representadas en el hogar o escuela, difundidas por la editorial Calleja en su colección “Teatro de la infancia”. Compuestas en verso y prosa, pretenden acertar con un tono accesible al niño; en ellas se indica el número de personajes, sexo, acotaciones respecto a recursos escénicos etc.

---

<sup>105</sup> La imagen de la bondadosa mamá predomina en la obra, pues la clase media acomodada iba a educar a sus pequeños dentro de la más benevolente y sutil pedagogía. El niño es considerado innatamente bueno, en la clase burguesa, y se censura el desentendimiento paternal de la educación que provoca deficiencias graves, deteriorando sus naturales valores. La madre, mujer acomodada, más o menos instruida y desocupada se ocupará de la educación de los hijos, y va desempeñar una importante función social como se observa en los personajes femeninos de Galdós.

<sup>106</sup> Entre sus Comedias infantiles para niñas escritas en 1898 encontramos *La actriz Dido*, *La hija alférez*, *La perezosa aprensiva*, *El retrato*, *La ridícula Mariana*, *La virtud y la envidia*, además de las *Doce comedias en verso para niños*. Procura que sea un teatro sin grandes decorados y con temas originales salvo en *El violín encantado* que está basado en un romance castellano del siglo XVI, de asunto fantástico y donde la acción dramática es fundamental. Invierte la acción de engañar del criado Bartolo a su amo, Tomás Pérez, por lo que el joven es premiado por un duende con un violín que hace bailar. Presenta unos personajes bien trazados, critica con ironía los procedimientos de la justicia, la pena de muerte y de los personajes contradictorios y paradójicos desarrollados en su dimensión total, gestual, corporal etc. Señala Pascual que como los *lacci* de la *commedia dell'arte*, los personajes de más edad no son aquellos moralmente aceptables, sino los que pretenden el engaño. Otra obra destacada es *La actriz* en la que Enriqueta se enfrenta a su madre, Doña Juana, por su vocación de actriz. Muestra una joven decidida que transgrede las expectativas y el orden de la voluntad familiar y acaba logrando su objetivo. (Pascual, 2008:28)

Predominaban los monólogos y diálogos con extensos parlamentos descriptivos que suponían desarrollos lentos donde la palabra más que la acción, era el recurso esencial para dar forma dramática a temas livianos. Se preocupa Arsuaga por el retrato psicológico de típicos personajes femeninos, en sus *Doce comedias en verso para niñas* (1898). Con claros tratamientos realistas, la preocupación instructiva cerraba el paso a cualquier evasión hacia los caminos de la fantasía, insistiendo en tópicos formativos y ejemplificadores tan a propósito para el mantenimiento de la moral burguesa característica de aquellos años. Un ejemplo es *La primera lágrima* (1893) donde la protagonista, Pepita, sufre problemas del exceso de amor materno. Otras trataban instructivos temas históricos como *La tragedia de Sagunto, Nerón* y también de tono sermoneador como *La avaricia rompe el saco*, sobre unos chiquillos que roban manzanas a Leandro, el hortelano que solo castiga al ambicioso. (García Padrino, 1992:65)

Las obras conservadas demuestran tres núcleos Madrid, Barcelona y Valencia durante la transición al siglo XX. El teatro de corte escolar e instructivo corresponde a Eduardo Sáinz Noguera, autor valenciano con su “Galería Dramática Moral” de la editorial barcelonesa de Bastinos y a Manuel Marinello con su “Teatro escolar”. Destaca una intencionada proyección docente, con tono moral y formativo, con obras como *La nobleza del trabajo*, donde la virtud y honradez de una muchacha vencen a la arrogancia y la soberbia. De tono humorístico *Pleito ganado*, es un juguete cómico para escolares, basada en el engaño de los más simples o crédulos, con remedos de vulgarismos y giros dialectales, confusiones de nombres y juegos de palabras. De tono realista y escasa acción, su trama consiste en el engaño de un anciano aficionado al espiritismo al que hacen creer su propia muerte. Marinello trató sobre todo de adaptarse a las condiciones de sus potenciales actores, niños y jóvenes entre los diez y quince años, sin intervención de adultos y sin especiales complicaciones escénicas. Frecuentemente, un acto único, en verso o prosa y ambiente realista. Los temas: las malas compañías (*El monedero de piel*), el poder de la virtud sobre la falta de caridad, el orgullo, la envidia, (*Almas bellas, La sortija, El mal vecino, La previsión, La corona de rosas, Las golosinas, La hija de la portera*) o las dificultades de la vida, el arrepentimiento (*El vendedor ambulante*) o la importancia del aprendizaje (*Los apuros de Colasa*). Por ejemplo, en *El monedero de piel*, cuatro muchachos de quince a trece años se resguardan del frío en una noche invernal, uno pierde su monedero y teme ser acusado por su familia. Ha malgastado parte jugando, fumando y apostando. La

moraleja final es “La manzana podrida pudre a todas las del cesto”. Los adultos aparecen como carácter moralizador. Las diferencias sociales eran otro tema repetido. Así, el propietario de la obra *La sortija* castiga a su hija por considerarse superior a la hija del jardinero. Dominaba, pues, una dramática con clara enseñanza moral, fiel a tópicos ejemplificantes del XIX (García Padrino, 1992)

Ya en el siglo XX, destaca la obra de Elena Fortún, la autora de *Celia*, primero publicadas en *Gente Menuda* de ABC y luego en un volumen titulado *Teatro para niños*<sup>107</sup> en 1942.

En definitiva, el teatro infantil español nacía de publicaciones periódicas y de colecciones, siguiendo modelos extranjeros, franceses en especial. Un subgénero infantil que adquiere *dignidad literaria* (Cervera, 1982), caracterizado por la presencia de autores poco cualificados, o aun siendo autores acreditados, por la conciencia de estar cultivando un género menor, por lo que no ha atraído ni la atención de la crítica, ni su estudio pedagógico. Será en el siglo XX cuando el teatro infantil adquiriera prestigio y calidad y se institucionalice, con el *nacimiento de la conciencia literaria* (1910-1936). (Tejerina, 2007)

García Padrino señala en los años de anteguerra, dos características de la producción dramática de carácter infantil: su estrecha vinculación con la prensa dedicada al niño, gracias a la publicación en sus páginas de numerosos textos de fácil puesta en escena y la irregular atención social que obtuvo, con iniciativas de indudable interés pero carentes del necesario apoyo por parte de la propia sociedad. Habrá autores de prestigio que colaborarán con diversa fortuna en hacer posible un teatro infantil, digno, y bien considerado; en la escuela, maestros como Casona se preocupan por realizar dramatizaciones asequibles al niño y se adaptan al teatro las populares peripecias de los protagonistas creados por Salvador Bartolozzi, y que subieron a los escenarios representados por actores y muñecos de guiñol. (García Padrino, 1992: 228)

---

<sup>107</sup> Doce comedias de diálogos vivos, para su representación por los propios niños. Su lenguaje es rápido, incisivo y funcional. Por lo general, auténticamente dramático, ágil y no entorpece la acción sino que la secunda. Y sobre todo, en ocasiones, esta muy cerca del lenguaje infantil. Incluye elementos populares tales como canciones acertijos y dichos lo que da un tono de alegría y de ingenuidad bastante notable a las obritas. Incluye observaciones sobre la forma de lograr el vestuario, la escenografía y el maquillaje. Por otra parte, manifiesta un respeto relativo a los personajes fantásticos de cuentos infantiles - hadas, gnomos, brujas, magos- utilizados de forma diferente, sin llegar a la total desmitificación de los mismos, con una hábil mezcla de fantasía y realidad. Tal vez esta desmitificación resulte lo más discutible ahora. Y, por último recurre al humor. (Cervera, 1982, 163)

En 1926, Micaela de Peñaranda publica en Barcelona un *Teatro Infantil para niñas*, en la tradición moralizante y religiosa. La pobreza se convierte en la vía ascética para la felicidad. En 1929 Sara Llorens publicará *Monòlegs per a infants* que expone de forma ingenua y cursi la vida cotidiana. En 1928, Fernando José de Larra publica en Madrid *La Farándula, Niña*. Teatro infantil, también moralizante, dirigido a la clase media. Las obras en un acto de Elena Fortún, en cambio, rehuyen la enseñanza moral, convirtiéndose en modelo para autores posteriores. (Mendoza, 1980)

“La dignificación conseguida en aspectos literarios y dramáticos, pero sin la necesaria asistencia del público infantil a esos espectáculos se debe a diversas circunstancias sociales- horarios, disponibilidad del tiempo libre, asequibilidad económica de las empresas y de las propias representaciones...-, además del inmovilismo de las actitudes sociales, que fueron condicionantes a los que no sólo Benavente hubo de enfrentarse, sino que no han sido nunca desterradas del todo de la realidad del teatro infantil español” (García Padrino, 1992: 229)

Entre 1916 y 1931, el prolífico novelista catalán, Folch i Torres estrena con éxito en Barcelona sus obras teatrales basadas en narraciones populares como *Els Pastorets* o *La Ventafocs*, que sobrepasó las mil representaciones. Mientras que en Madrid, Benavente había creado en 1909 el Teatro de los Niños.<sup>108</sup>

Con Jacinto Benavente el teatro para niños pasa a interesar a los profesionales del teatro, pero su intento fue un fracaso a juzgar por su corta duración. No obstante, los autores harán incursión en él para ponerlo al servicio de sus respectivas ideologías<sup>109</sup>. Es claramente ilustrativo que la literatura infantil sea para una clase de niños, los delfines de la burguesía. El adulto y su mundo intervienen en la educación del pequeño de tal forma que el apoyo mutuo que se ofrecen condiciona el mantenimiento de los valores que la sociedad adulta considera adecuados para la niñez y para el futuro. (Mendoza, 1980: 11)

En los primeros años del siglo XX gracias a la sugerencia de Carmen Burgos que emprendió la campaña en *La España Artística* y *El Heraldo*, Benavente y Martínez Sierra crearon el Teatro para los Niños, pero sólo un sector de la sociedad pudo permitirse llevar a los niños a alguna representación. El interés por el niño, como descendiente de la clase social que por la noche llena sus teatros tiene como finalidad el halago, la servidumbre, congraciarse con la burguesía (Mendoza, 1980:25)<sup>110</sup>. En aquel

---

<sup>108</sup> Su inauguración en el Teatro Príncipe Alfonso, fue todo un acontecimiento social, según ha estudiado Itziar Pascual (2008) en la prensa de la época. Se elaboraron críticas de las obras como la firmada por Andreino sobre *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, en la que se compara con *Los intereses creados* haciendo notar que transforma la ironía de esta en ternura. En la revista *El Teatro* se recoge el estreno de *Los pájaros de la calle* de Enrique López Marín, inspirada en el cuento de Hansel y Gretel en 1910, la de *La muñeca irrompible* de Marquina, y de *La cabeza del dragón*

<sup>109</sup> Mendoza Filloa (1998), ha analizado la historia del teatro infantil de 1875 a 1950. Su estudio del espectáculo teatral infantil pone de manifiesto la carga ideológica que lo sustenta. El teatro infantil ha sido transmisor de una concepción moral y religiosa, o de relaciones de estatus definidas por la clase acomodada. Desde la campaña de Teatro para Niños de Jacinto Benavente con su obra *El príncipe que lo aprendió todo e los libros*, pasando por la *Farsa Infantil de la Cabeza del dragón* de Ramón del Valle-Inclán o la *Tragicomedia de don Cristóbal y la señora Rosita de Lorca*, y terminando con la dramatización titulada “Gloria a España”, anónima, entre otras.

<sup>110</sup> Benavente, Marquina y Martínez Sierra tienen en común una postura reaccionaria y defensora de los valores sociales de la clase que les aplaudía. Martínez Sierra y Marquina elogiaron la jerarquía y halagaron el gusto estético

año de 1909 se estrenaron siete obras de Benavente, *La Muñeca irrompible* de Marquina, y *El palacio Triste* de Martínez Sierra. Además, Santiago Rusiñol tradujo *La mujer muda* de Anatole France, López Marín escribe *Los pájaros de la calle* y Felipe Sassone, *Vida y amor*, Valle-Inclán, *Farsa infantil de la Cabeza del Dragón* y Martínez Sierra adapta *El Mercader de Venecia*. El Teatro de los Niños, a pesar del éxito de la crítica, fracasó estrepitosamente: duro del 20 de diciembre de 1909 hasta el 6 de marzo de 1910. Acudieron madres y niños de la clase media y las clases populares, pero no de la sociedad elegante, que sí asistía a sus espectáculos por la noche.

En realidad, sólo siete obras de Benavente pueden ser consideradas teatro para la infancia y la juventud<sup>111</sup>: *La princesa sin corazón*, *Ganarse la vida*, *El nietecito*, *El Príncipe que todo lo aprendió en los libros*, *La Cenicienta*, *Y va de cuento*, *La novia de nieve*, teniendo en cuenta una serie de criterios (Fernández, 1987: 29): su contenido pertenece al folklore infantil universal, los personajes son simbolistas (princesas, hadas, animales o cosas personificadas) o niños, y el estilo se caracteriza por la simplificación del vocabulario y parlamentos cortos para que sean más aprehensibles para los menores. Además, aclara “muy importante ha sido la total supresión de su ironía punzante y de sus frases intencionadas, tan corrientes en su teatro para mayores.”<sup>112</sup> “(Fernández, 1987: 35-36)

Benavente, hijo del primer pediatra español, sintió verdadero interés por la infancia, escribió obras, ensayos y artículos sobre la educación, sobre la situación de los menores, etc. Por ello, nos resulta curiosísima la cita que incluye la autora, de un

---

preciosista de la burguesía decadentista y Benavente manifiesta su agrado por el Modernismo de Rubén Darío y mantiene un ruralismo realista pero muy azucarado. (Mendoza, 1980, 27).

<sup>111</sup> Elisa Fernández Cambria plantea el problema de distinguir los dramas simbolistas para mayores que se caracterizan por un tono de irrealidad, fantasía, misterio, magia, junto a temas como la preocupación por la destrucción de la naturaleza, o el espíritu de sacrificio en seres humanos. Se refiere a *La Cenicienta* 1919, *La noche iluminada* 1927 *La duquesa gitana* 1932. Las comedias de magia, por ejemplo, parten del mundo real, al que llegan personajes “feéricos” que causan sucesos mágicos. Así, en las dos primeras predomina el mundo fantástico. Además, en ellas el amor aparece como fuerza regeneradora. También en las comedias fantásticas: *Teatro fantástico*, *Cuento de amor* e *Y va de cuento*. En ellas hay una prosa simbolista y una preocupación por la belleza plástica tal como se aprecia en las acotaciones. Respecto a sus dramas rurales se caracterizan por su “inconfundible sabor naturalista” gracias al empleo de un habla rústica genérica

<sup>112</sup> La autora incorpora, no obstante, las opiniones de otros críticos. Por ejemplo, la tesis de José A Díaz en la que se niega el carácter infantil de estas obras ya que Benavente no puede “separarse por completo de la parte satírica e irónica de su personalidad” Hay en su teatro un exceso de carga social y política, aforismos demasiado profundos, o por el contrario, contiene brochazos demasiado realistas para los niños.

Pero Fernández Cambria muestra su desacuerdo ya que considera que se está juzgando a la obra con criterios modernos y no los de su época. Benavente escribía para niños con fines didácticos, no de entretenimiento, escribía para enseñarles algo a los niños. Por ello también defiende la inclusión en el teatro para la infancia de obras como *Ganarse la vida* o *El nietecito*, cuyo propósito es exponer los males sociales relacionándolas con las obras de Dickens como *Oliver Twist*. Admite que en ocasiones el autor pueda esparcir en ellas, ciertas ideas filosóficas o cierto humor sofisticado que dice ir dirigido a los acompañantes de los niños, y que no impiden la comprensión a otro nivel de los pequeños.

artículo de Benavente sobre el teatro para niños. Así declaraba en “De sobremesa” publicado en El Imparcial de Madrid, el 26 de octubre de 1908: “Nada de ironías; la ironía tan a propósito para endulzar verdades agrias o amargas a los poderosos de la tierra, que de otro modo no consentirían en escucharlas, es criminal con los niños y con el pueblo”. Como hemos comprobado en el análisis lector, la ironía es una forma compleja de comicidad adecuada en la adolescencia, pero no antes. Incluimos un capítulo entero al humor en esta tesis, que contrasta con estas ideas de Benavente.

Respecto a *La princesa sin corazón*, se desarrolla con todos los personajes y en el ambiente tradicionales de los cuentos de hadas, pero expresa la visión simbolista de un amor ideal, distinto al que corresponde a este tipo de cuento, tan puro y tan inmenso que se hace de tal forma desinteresado y generoso que no puede concentrarse en una persona solamente, sino en muchas, a través de una causa humanitaria. Claro está que este tema es demasiado abstracto y adulto para un público de niños pero insiste Elisa Fernández (1987:50) “como cada uno aprehende en proporción a sus recursos mentales o espirituales, los niños pueden gozar de las bellezas plásticas y del cuento”. La escasa acción para desarrollar el tema central (una princesa cuyo corazón está guardado en un cáliz de oro y la hace insensible al dolor y sufrimiento hasta que el príncipe recupera su corazón, aunque no logra su amor), se estructura en una única escena por la que desfilan la princesa, nodriza, rey y príncipe y otros secundarios, todos sin nombre propio, típicos salvo el detalle insólito de los leprosos con que acaba la obra. Hay, según García Padrino, un exceso de diálogos con los que, no obstante, Benavente dotaba de un cierto ritmo a la intensa expresión de las ideas de los sentimientos de sus personajes, pero sin evitar la conceptuosidad de tales parlamentos (García Padrino, 1992:232).

La obra más original de Benavente es *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*. Su protagonista al igual que don Quijote ve en el mundo real elementos fantásticos, en este caso no del mundo de caballerías, sino del mundo de los cuentos. Los personajes le siguen la corriente también en su locura cuando quiere enderezar entuertos. Confunde una vieja con una princesa encantada, un terrateniente con un ogro...y además, tiene un “Sancho” como acompañante, el bufón Tonino. Se ha comparado con *El viaje de Pedro el afortunado*, escrita por August Strindberg en 1882, ambas con estructura de viaje, intención didáctica, antagonismo entre realidad y fantasía. (Cervera, 1982: 310) Cervera, niega la simple desmitificación<sup>113</sup> de los mitos

---

<sup>113</sup> Es un “intento desmitificador- mitificador”. Respecto a los personajes los clasifica en *sujetos* de la mitificación-desmitificación (Príncipe Azul, Tonino, El preceptor); *los objetos* (La vieja, el ogro, la bella, las tres hijas del rey



de la literatura infantil como tema de la obra, pues Benavente valoraba extraordinariamente los cuentos de niños. El conflicto que plantea a su juicio, es la dicotomía error y verdad que carece de tensión dramática: se parte de la solidez de la ciencia. Los personajes son marionetas que siguen un juego del cual no están convencidos. El único personaje con tensión interior es la Vieja que cambia su línea de conducta al negarse a ser cómplice de los criminales leñadores “Los demás personajes, víctimas del pacto que tienen firmado en la mente del autor, son meros comparsas del príncipe en un periplo cuyo final está totalmente previsto” (Cervera, 1997:328). El rasgo fundamental, en cuanto al espacio se refiere, es la sencillez. Los dos espacios importantes son palacios: el del Príncipe y el del rey Chuchurumbé. La salida del palacio lleva al protagonista al camino y allí ir encontrándose con la realidad para desengañarse de sus fantasías. Las acotaciones son sobrias a este respecto. El periplo por la realidad hace que vuelva a otro palacio con una nueva mentalidad. Se trata de una época indeterminada aunque hay alusiones políticas como el “peligro de los sastres republicanos”, la carta de la Real Academia de las Ciencias o las pastillas de goma que la hacen contemporánea al autor. El argumento consta de los acontecimientos entre la despedida inicial de los padres y el reencuentro final y todos ellos contribuyen a destruir alguno de los prejuicios del Príncipe. Se trata de una obra próxima al cuento, pues incluso Benavente subtitula la pieza “cuento en dos actos y cinco cuadros”. El conflicto es débil y ello puede entenderse mejor si consideramos que el teatro infantil formaba parte de la narrativa para niños. Es una escenificación de cuentos, como tantas obras de teatro infantil. No obstante, la estructura lineal carece como en los cuentos de elementos reiterativos. Respecto al estilo Cervera especifica los rasgos característicos. En primer lugar, la abundancia de *proposiciones bifrontes*, es decir, formadas por dos partes *afirmación y rectificación o respuesta y empujón* para que siga la acción; en segundo lugar, la enunciación, anticipación o narración de la acción en forma de descripción o de anuncio; en segundo lugar, emplea *amplificaciones*, es decir, parlamentos discursivos incluso en réplicas breves así como el uso rutinario de los apartes en el encuentro de Tonino y el Ogro, cuya función es explicar verbalmente lo que hace el Ogro además de remediar la débil caracterización del gracioso-criado

---

Chuchurumbé; *los personajes testigos* (el rey, la reina y el rey Chuchurumbé; *personajes desconocedores de proceso* (los dos leñadores). El rasgo común a todos los personajes- sujeto es el idealismo, presente en ellos con distinto grado y objetivo; los personajes-objeto de la mitificación- desmitificación tienen como rasgo común el realismo, en especial a Vieja, cuya sinceridad la convierte en el personaje desmitificado por excelencia. Los nombres de los personajes marcan las características físicas y sociales, siendo evocadores de estereotipos de la narrativa infantil

Tonino; igualmente presenta ciertas particularidades lingüísticas, entre las que cabe señalar el empleo de tuteo y voseo alternando en la misma réplica, el tópico en los adjetivos, la cuidada nominación de personajes, hallando solo una *palabra juguete* en el texto: “Chuchurumbé”. (Cervera, 1997:323-337) García Padrino también ha señalado el carácter esquemático y sin matices de los personajes: Preceptor, la voz científica, y Tonino, el bufón de aire sanchopancesco por quien el autor hace hablar el sentido común; una vieja ingeniosa y no un hada maravillosa ayudan al joven; el ogro es un rico propietario gracias a la ruina de sus vecinos, y la menor de las hijas del rey Chuchurumbé es una maleducada y egoísta. Solo las reacciones de la Vieja muestran autenticidad (García Padrino, 1992)

*La Cenicienta* es otra obra muy simbolista que combina escenas del mundo real y el de los sueños. Introduce en ella variaciones sobre la tradición, como la personalidad algo rebelde de la protagonista y desliza referencias críticas a la situación de España dirigidas a los padres en el Prólogo del poeta, enviado por el hada Fantasía, prisionera de la Realidad. Esta estética simbolista continúa en *Y va de cuento*, basada en *El flautista de Hamelín*, sobre el amor desinteresado que se sacrifica por el bienestar del prójimo, con gran belleza plástica influencia de Maeterlick, y que valoró positivamente la crítica. Introduce cierta atmósfera poética y la fantasía, con personajes idealizados como la princesa Flor de Nieve, los celos de la Luna, o el gigante Tragaldabas con quien lucha Juanillo. Mantiene el prólogo y la apoteosis final pero se aleja del costumbrismo y realismo decimonónico. Concluye con *La novia de nieve*, basada en el folklore ruso, la leyenda de Snegurochka, con brillante escenografía en la ambientación de una corte descrita en tonos de farsa. Según Fernández Cambria, el tema fundamental es la confrontación entre fantasía y realidad. El amor es elemento que embellece la vida y los elementos humorísticos son sanos y limpios. Su afán didáctico permite por su sagacidad pedagógica enseñar con ejemplos. Emplea elementos de crítica social o política destinada a los mayores que acompañan a los niños, al tiempo que su prosa es esmerada, con claros ejemplos de prosa modernista. Conoce lo que divierte a los niños en cuanto al lenguaje como la repetición de sílabas rimadas y sin sentido o los sonidos onomatopéyicos y presta atención especial a los aspectos plásticos de gran belleza. Las obras *Ganarse la vida* y *El nietecito*, son algo diferentes ya que remiten al interés del autor por la defensa de los derechos del niño, como en la última que trata la relación con los ancianos. *El nietecito* adapta el cuento de Grimm, *El abuelo y el nieto*, sobre la ingratitud de los hijos.

Para Mendoza, Benavente no se aparta de la norma o línea que había fijado en su teatro para adultos, la vida debía representarse sin asperezas. Por ejemplo, en *El nietecito o Ganarse la vida* se trata el juego de intereses materiales que rigen la vida, aunque triunfa la bondad. No parece clara su postura ante la realidad o la fantasía en el teatro infantil, pero sí la intención lúdica y didáctica a la vez. Buscó un teatro lleno de ingenuidad ternura y cuidada forma. Las voces críticas de sus obras se ocultarían bajo la moraleja: la virtud y el amor al próximo, el amor a los mayores y a los desposeídos de la fortuna, la defensa de la caridad benéfica. El ejemplo más sobresaliente es la *Princesa sin corazón* que termina de manera ejemplar cuando la protagonista se dedica a cuidar leprosos. Junto a la caridad defiende la resignación religiosa de los desfavorecidos, postura que no oculta cierto reaccionarismo abúlico (Mendoza 1980:33).

Manuel Linares Rivas, echa abajo tabúes sociales con *El caballero Lobo* (1909), que dramatiza la historia de un lobo y una cordera que se enamoran y logran ser felices a pesar de la oposición familiar. Plantea la reforma del matrimonio, una diatriba contra la religión y las jerarquías establecidas que se creen en posesión de una verdad única, junto con el poder del amor y la bondad. Linares utiliza la fábula como elemento distanciador denunciando con animales lo que no se atrevió en dramas para adultos. Es, en definitiva, obra para menores, tanto por la plasticidad de la caracterización de personajes, como por su valor didáctico- moral, pero los diálogos sobre la libertad en el matrimonio, no lo son tanto (Fernández, 1987: 65). Itziar Pascual defiende la obra para la infancia y la juventud por sus preguntas fundamentales sobre la libertad individual, la conducta, el compromiso personal, el deseo, la diferencia entre individuo y clan, y los conflictos de este espacio de relaciones. La obra plantea de forma sugerente cómo el amor y la libertad se ponen en juego en distintas formas y relaciones (Pascual, 2008:40) Esta obra del dramaturgo gallego, pasó del éxito<sup>114</sup> al olvido. *El caballero Lobo* había motivado un fenómeno de interés, atención y atracción, que no eran comparables con ninguno de las obras del Teatro de los Niños por ser estrenado en un teatro diferente, el Español, con mayores posibilidades escénicas.

Otro autor importante fue el modernista Gregorio Martínez Sierra que escribe *El palacio triste*, obra en un acto y seis escenas en ambiente de cuento de hadas en el que

---

<sup>114</sup> Fue estrenada el 22 de enero de 1909 en el teatro Español de Madrid, dirigida por Ceferino Palencia, decorados de Luis Muriel y vestuario de Mariano Benlliure, y fue publicada en la colección Teatro moderno, en marzo de 1928, con nota de prensa en *Abc* y fotografías, que recoge el éxito de la función. En *Teatro y Toros* aparece también una crítica general y de los actores; entre las actrices de la obra destaca María Tubau que fue una de las damas de la escena de finales del XIX y principios del XX. Un tercio de la revista *El Teatro* está dedicada al estreno, con abundantes fotografías y una extensísima crónica (PASCUAL, 2008:31)

exalta la voluntad humana, y dota a la protagonista de quince años Marta, de un feminismo inusual para la época, pero afín a otras heroínas del autor, al abandonar el palacio por el tedio que le produce y enfrentarse sola a la vida. Marta contrasta con la languidez y tristeza de su madre, Teodora en el molde de personaje simbolista femenino. El mensaje es que la realidad puede ser tan bella como cualquier sueño. (Fernández, 1987: 65) Es una obra para menores, “*por el estilo diáfano y sencillo, la enseñanza moral, el humor franco y bonachón y la plasticidad del vestuario*”. (Fernández, 1987: 81). Para Mendoza, (1980) esta obra sobre el agobio del protocolo palaciego que priva de libertad a sus habitantes, encierra simbolismo complejo para niños. También García Padrino (1992) considera dudosa la aceptación de los niños por esos diálogos conceptuales cargados de intención poética.

Nótese que la protagonista de esta obra, y de algunas otras citadas son más adolescentes que niños. Aunque excede los límites de esta tesis, sería interesante la lectura de estas obras con jóvenes de Secundaria y observar su idoneidad en un análisis lector como el realizado para el teatro actual. Nuestra experiencia con las obras reeditadas, *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* y *La cabeza del dragón*, con alumnos de 1º de ESO indica que en efecto los adolescentes de estas edades pueden disfrutar de ellas, aunque existen dificultades de vocabulario insalvables con la segunda.

Otra obra de Martínez Sierra, *El grillo del hogar*, una versión de la obra de Dickens, inaugura el 25 de enero de 1923 el Teatro de las Familias, en el Teatro Eslava de Madrid, con decorados de Sigfredo Bürmann. “Sin embargo, estas iniciativas van a estar próximas en el espacio y en el tiempo con dramaturgias más conservadoras que siguen esperando del teatro un espacio de enseñanza como las de Fernando José Larra y *La farándula, niña* (1928), con prólogo de los Hermanos Álvarez Quintero, donde encontramos la pieza “*El dinero de las niñas*”, que defiende el ahorro infantil, o *Teatro infantil* de Micaela Peñaranda (1926) en piezas breves, como “*Métome en todo*” y “*¿A mí que me importa?* “. (Pascual, 2008:23) Un teatro pedagógico donde se subraya la concepción cristiana de la vida y la defensa de virtudes como el recato, la bondad y el perdón.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> Las fábulas son simples y tienen un desarrollo esencial, se resuelven de forma explícita y con frecuencia precipitada, con un claro subrayado ideológico en la conclusión rompiendo la cuarta pared y dirigiéndose directamente al público; los personajes, se fundamentan en tipologías generales, dando gran valor al estatuto social y a la edad, que se constituyen en roles jerárquicos ( los personajes adultos y ancianos son aquellos que viene a proponer un ejemplo de conducta, siempre las criadas adoran a las señoras); el habla de los personajes carece de especificidad, generándose diferencia entre personajes por aspectos físicos o externos; apenas cabe hablar de acción dramática y triunfa la situación y la tesis; no hay prácticamente evolución o proceso de los personajes en sus perspectivas y sus actos: pasan de la conducta “ inadecuada “ a la demanda de perdón y clemencia y a la enmienda de

Eduardo Marquina, autor de teatro poético y de teatro histórico en verso escribió en 1910 *La muñeca irrompible* bajo la influencia de *El pájaro azul* de Maeterlinck, en la temática y la preocupación por los efectos plásticos. Los protagonistas son niños, y sus muñecos (Mary y Polichinela). Este último representa la lealtad y fidelidad de determinados seres, frente a la mimada muñeca que traiciona a los niños. Combina el mundo real y el fantástico al que accede el protagonista con palabras mágicas: el mundo de Protocolia. El estilo de la obra, escrita el primer acto en verso y el resto en prosa, es poético pero sencillo, hecho para niños por su ritmo, rima y repetición. Aunque no predomina el humor, incorpora elementos cómicos como la lucha grotesca entre dos muñecos. El miedo es elemento empleado para seducir a los niños, con elementos de luz y sonido que crean ambiente de conjuros y magia. Didácticamente, defiende el sacrificio por el prójimo, no confundir la belleza con la bondad e, incluso, introduce temas metafísicos como la diferencia entre ser inmortal y ser irrompible. (Fernández, 1987). Para Mendoza, esta obra “ es un sueño fantástico y moralizador sobre la defensa de la bondad, con ciertos defectos de patente cursilería”. (Mendoza, 1980:38) Según García Padrino (1992), *La muñeca irrompible* es otro ejemplo de las equivocadas intenciones que inspiraban algunas obras representadas pues trata incluso un tema tan alejado de la mentalidad infantil como el problema de la inmortalidad, emplea grandilocuentes parlamentos, y los personajes son acartonados. En el reino de Protocolo, mundo al que llega Bobby tras conjurar a fuerzas mágicas, los niños pierden su alegría, deben optar por la muerte de Mary, la muñeca preferida de Bobby, o la de Polichinela, quien finalmente se sacrifica por la ingrata Mary que debe casarse con Protocolo. El tono simbólico, la animación de muñecos y ambiente maravilloso no compensan la lentitud de acción por el exceso de diálogo. (García Padrino, 1992:243)

*La muela del rey Farfán*, es una zarzuela para niños de Serafín y Joaquín Álvarez Quintero. Consta de un acto y cinco cuadros con elementos tradicionales del cuento de hadas: el palacio, el rey tirano y la princesa que sufre de amor, además de la magia. En la farsa el sanguinario rey se opone a la boda de la princesa Suspiritos con el Príncipe Lindo, y unos terribles dolores de muelas aumentan su mal humor. Alternan las canciones y los parlamentos en prosa. En el primer cuadro, se suceden los intentos de cura por parte de dos físicos y un filósofo, con tratamiento paródico. La princesa

---

sus comportamientos, por lo que el orden moral siempre sale triunfante. Las coerciones de género van a ser muy numerosas. No faltan las permanentes disputas y celos entre personajes masculinos y femeninos, siempre rivales, o la imposición de un deber de recato en las relaciones amorosas. (Pascual, 2008:25-26)

huye con Tomillo, el jardinero que hace de gracioso. El segundo cuadro es un romance cantado. El tercero nos sitúa en “La selva del miedo”, con la aparición de Barrabasino y sus tres hijas. Sigue un coro que da paso al final en el que la Condesa de los Agravios perdona al Rey y la princesa se casa con su Príncipe Lindo. Según García Padrino, consiguieron un espectáculo musical atractivo para los espectadores infantiles. (García Padrino, 1992) Destaca la importancia de la música, y el humor, la sencillez de vocabulario, el empleo de diminutivos, la repetición de palabras y sílabas, y el empleo del miedo con efectos escénicos. (Fernández, 1987: 95)

La única pieza infantil de Valle-Inclán es probablemente de las más representadas por profesionales y niños, su *Farsa Infantil de la cabeza del dragón* (1910). En un ambiente de cuento de hadas, transcurren sus seis escenas. El príncipe Verdemar libera al duende encerrado el torreón, fiel a su palabra si le devolvía éste la pelota y a diferencia de sus hermanos Ajonjolí y Pompón. Verdemar huye para evitar la ira de su padre, pues sus hermanos celosos lo van a delatar. En una venta conoce al bufón de la Infanta Blanca Flor, que va a ser entregada al dragón, pues nadie consigue aplacar al monstruo. Verdemar se enfrenta con el falso Espandían y debe huir ayudado por el bufón al cambiarle la ropa. Así vestido, él enamora a la Infanta, luego matará al dragón y ridiculizará al impostor Espandían. La obra refleja la estética modernista por el mundo parnasiano de suntuosos palacios, jardines, cisnes y escalinatas. Los personajes son prototipos y no tienen personalidad propia, como en las obras simbolistas. Se ha señalado que en ella Valle-Inclán experimenta la técnica esperpéntica por los gestos melodramáticos, actitudes animales, exageración intencionada, anacronismos, etc. Las leyendas gallegas y los cuentos influyen también como motor de esta obra, además del interés del teatro simbolista y expresionista por las marionetas.

Juan Cervera consideraba que esta obra no podía considerarse como plenamente infantil al tratarse de una sátira del poder, de ser así habría prescindido de la carga irónica, por lo que considera que Valle-Inclán escribía para niños y padres (Cervera, 1982: 366). Fernández Cambria considera la obra como teatro para la infancia a pesar de que contenga elementos preexpresionistas de crítica social y política, ya que esos aspectos, insiste, pasarían desapercibidos a los niños, pero no a sus acompañantes (Fernández, 1987:116)

Isabel Tejerina, está de acuerdo en que no sea una obra plenamente infantil, ya que los espectadores se centrarán en la aventura iniciática del Príncipe Verdemar, que libera a la Infantina de las garras del dragón, pero considera que los niños de hoy

pueden apreciar el humor y la ironía si se les aclara un poco. (Tejerina, 1996:26) Además, revisa los objetos de la crítica de Valle-Inclán<sup>116</sup>: la monarquía, la nobleza, las instituciones, el rechazo de la falsa sabiduría y la cultura de los títulos, la aversión a los militares, el hambre generalizada, las vejaciones, o la desatención a los más necesitados. (Tejerina, 1997: 30-31)

Según Mendoza, el problema de la intencionalidad de la obra surge en relación con el nivel verbal, la elección del léxico y la atribución de particulares connotaciones a las palabras escogidas, en especial en las acotaciones. Además la ironía es punzante y destructora, satírica, desmitificadora, casi esperpéntica. El desarrollo guiñolesco de la farsa la aproxima, antes de tiempo, a los esperpentos. El Estado de Micomicón y el de Mangucían son estados con monarquía constitucional, es decir, con una forma de gobierno carente de tradición en la literatura infantil y que plantean situaciones problemáticas con claro paralelismo a la España de la época. La obra ofrece dos caras, una superficial o argumental que agrada a los niños por tratarse de un cuento tradicional, y otra cara, interna, en la que se expone la deformación. La conjunción de ambas facetas nos da una obra insuperable en su género. Las palabras, expresiones y giros hacen la obra de difícil comprensión para niños. Pero no su argumento. Valle no se propone hablar de la monarquía a los niños, sino que junto con la obra para niños iba envuelta su crítica. No pretendía extender su ideología a los niños o hubiera escrito la obra de otra forma. (Mendoza, 1980: 41-50).

Para García Padrino “está basada en el cuento popular español *El castillo de Irás* y *No Volverás* y relacionada con el mito de Perseo y Andrómeda. La acción centrada en el Príncipe Verdemar, cuyo modelo sería Pedro de Urdemalas, permite resaltar el aspecto picaresco, la farsa, a partir de los clichés de las historias de dragones. La oposición Verdemar / Espandían busca la fácil identificación de los espectadores infantiles, exagerándola con rasgos maniqueos. Valle-Inclán sí se adaptaba al concepto de espectáculo “para niños con sus padres” y rehuía la explícita preocupación educativa. (García Padrino, 1992:244)

Sinesio Delgado estrena en Madrid el 20 de enero de 1910 *Cabecita de pájaro* en el Teatro Príncipe Alfonso, con crítica positiva en la revista *El Teatro*. Consta de un

---

<sup>116</sup> Tejerina estudia cómo caricaturiza a los Reyes, a través del nombre Mangucían de mangar, o Micomicón, del lexema mico, mono; en las acotaciones les tilda de cobardes, y borrachos, “bragazas”, y groseros, cuyo afán no es el buen gobierno sino perpetuarse en el poder. Delata las envidias de Palacio, se mofa de la falsedad del alto linaje en que se sustentan sus privilegios. Arremete contra las Cortes, la Corona y los políticos acusados de corruptos ineptos de retórica vacía que no solucionan los problemas del pueblo.

prólogo, que sitúa la acción en un reino en el que Cabecita de pájaro vive amedrentada por las exigencias del protocolo, se impone la Razón de Estado, hecho poco común en los cuentos. Es la historia de una joven que se enfrenta al abandono y la soledad, desvela disfraces en un proceso de crecimiento y evolución. Destaca el humor fruto de lo excesivo de las normas protocolarias (Pascual, 2008) En 1902, Sinesio Delgado había estrenado *El rey mago* y *La infanta de los bucles de oro* en 1906. “Además de la escasa originalidad de sus temas, el autor recurría a lugares tópicos en su desarrollo y repetía de una a otra situaciones y recursos semejantes, si bien la inclusión oportuna de canciones proporcionaba cierta vistosidad a tales espectáculos a la vez que apoyaban el desarrollo de la acción. El resultado era pues un teatro fácil y elemental en sus recursos pero de escasas aportaciones renovadoras. (García Padrino, 1992:240) En *El Rey Mago*, el inicio es sugerente con un albañil borracho, Epifanio, que ocupa el puesto del rey Melchor, herido al caer desde un tejado. Una trama de equívocos y suplantaciones en el que el protagonista, acompañado de su amigo Macario, es confundido con un enviado que debe salvar a una reina condenada a muerte. Incluye alusiones anticlericales y anarquistas y referencias de actualidad. En *La infanta de los bucles de oro* también basa la trama en disfraces y suplantaciones, en una historia de amor entre Blanca y el pastor Toñín. Incluye coros y dúos cantados para aligerar el propio desarrollo de la trama. Según García Padrino, en *Cabecita de pájaro*, siguiendo el propósito instructivo de Benavente, introduce una enseñanza bien explícita en su moraleja, “sanguinarios, crueles y ambiciosos son los de arriba; ignorantes, duros y egoístas son los de abajo”. Una madre cuenta un cuento a su hija para dormirla, la historia de la niña abandonada, hija de príncipe y plebeya que es requerida en matrimonio de Estado. Tras el engaño de Jazmín (paje, pastor y príncipe vengativo), es acusada de las desgracias de la aldea y liberada por el anciano campesino que la cuidó, Antón, quien la devuelve a su origen.

Obras vinculadas al Teatro de los niños además de *Cabecita de pájaro* de Sinesio Delgado fueron *La mala estrella* de Ceferino Palencia Álvarez y adaptaciones de clásicos *Los pájaros de la calle* de Enrique López Marín, basada en un cuento de los hermanos Grimm, *El último de la clase* sobre un fragmento de Cuore de Amicis y una versión de *El mercader de Venecia* firmada por Gregorio Martínez Sierra.

*La princesa que se chupaba el dedo* (1917), de Manuel Abril recurre a la Comedia dell' arte, en una forma de sátira política de los modos parlamentarios y las prácticas cortesanas, empleando un tópico de nuestro teatro: la princesa que finge ser necia para rechazar pretendientes que desprecia hasta encontrar al idóneo. Las críticas



sociales surgen en boca de los bufones. Utiliza anacronismos y comportamientos grotescos como fáciles recursos humorísticos, así como sobreentendidos que remiten a contextos de la actualidad del momento (García Padrino, 1992).

Entre 1920 y 1936, entre la Dictadura y la República el teatro infantil sufrió un colapso semejante al de otros géneros, según Mendoza. La deshumanización artística, el arte puro y la vanguardia no eran propicios al género infantil. Entre los vanguardistas destaca Ramón Gómez de la Serna con *Cuento de Calleja (Drama para niños)*, su única obra de niños que fue rechazada por Benavente para la campaña. Un eslabón en el desarrollo de su particular universo creador y ejemplo de su gusto por la mezcla de espectáculo plástico y de diálogo recitativo, recuperación nostálgica de la niñez. Se abre con un breve prólogo del autor niño al que siguen en un acto nueve escenas, con protagonistas niños entre seis y trece años. La protagonista es Tite, de trece y el ambiente es real, en una familia acomodada. Uno de los niños se enamora de Tite. Raimundo lee el cuento de la princesa Coralinda a quien castigan las hadas por su altivez encerrándola en un cofrecito. Raimundo imagina paralelismos con el espacio real y decide averiguar si un joyero contiene un secreto como el cofre encantado del cuento. Raimundo no quiere jugar, e impulsado por una fuerza extraña quiere abrir el cofre, pensando que en él se encuentra la hermana muerta de Enrique, Nini. Es sorprendido, acusado de ladrón y expulsado. Como elementos para menores señala el movimiento escénico continuo que capta la atención, la incorporación de un cuento dentro del cuento, el suspense al final, la enseñanza didáctica contra los niños orgullosos, y el estilo sencillo. Señala García Padrino la autenticidad de las relaciones entre los niños, sobre todo la turbación de Raimundo y la jovencita Tite, que sufre una educación agobiante, asuntos hasta entonces desatendidos por el adulto al intentar el reflejo literario o dramático de esa realidad infantil. Desarrolla especialmente la psicología de la joven y sus comportamientos. Un teatro que da primacía a la perspectiva psicológica, a lo simbólico, con la superposición del mundo real y el soñado, pero más creíble e innovador que el aparatoso teatro que prefería Benavente para los niños. Máxima tensión dramática con el mínimo de aparato teatral. (García Padrino, 1992: 245)

Entre los autores de la Generación del 27, encontramos a Federico García Lorca, quien ya de niño jugaba a hacer teatro. Su obra *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*, fue recuperada en 1982 publicada en la revista Títere (boletín de la Unión de Titiriteros y de la Asociación de la Marioneta) de Madrid, pero se había representado en Buenos Aires en 1962, y estrenado en la festividad de Reyes en 1923

en casa de los Lorca junto a otras piezas, moviendo los hermanos Federico y Concha las marionetas, y con acompañamiento de Falla al piano. Se trata un cuento tradicional del que hay varias versiones, al que Federico elimina las secuencias escatológicas. Hemos revisado sus características en relación con la obra basada en el mismo cuento, de Antonio Rodríguez Almodóvar, (ver II.3.15 b). Además, Lorca escribió otras piezas como *Los títeres de cachiporra*, *El Retablillo de Don Cristóbal* o *La tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita* cuyo esquematismo los convierten en obras atractivas para niños, como también *El maleficio de la mariposa* de 1919, donde a pesar del contenido simbólico está desarrollada en formas de folklore y de la tradición infantil. La antropomorfización de los insectos y la atribución de sentimientos pueden considerarse infantiles así como el “nonsense”, adecuado a la imaginación de los niños. (Mendoza, 1980).

Entre los autores de esta generación hay que mencionar a Rafael Alberti con *La pájara pinta* donde juega con elementos lingüísticos populares y crea un espectáculo basado en los valores musicales de las rimas infantiles, en el que rompe con toda lógica dramática para conseguir lo que él mismo califica de “guirigay compuesto a base de personajillos de las canciones infantiles españolas” (Bermejo, 1999: 19). Sobre poesía infantil hemos hablado en el apartado precedente (III.0.1). Para García Padrino es un homenaje del autor a todos los elementos y personajes característicos del folclore infantil, desde la influencia creadora de Lope de Vega. No hay argumento en sentido dramático sino una sucesión de peleas y enamoramientos, siendo el centro de interés las propias evoluciones de los personajes en sus réplicas cantadas, en sus bailes de escena y el realce del elemento plástico. El desarrollo es una acumulación de detalles absurdos y de efectos visuales con objetos utilizados: tijeras de sastre, matasuegras, pito de verbena, en situaciones absurdas con movimientos continuos. Sus personajes son Pípirigallo, Pájara Pinta, la Carbonerita, Don Diego Crespo, Antón Perulero, Doña Escotofina, la Tía Piyaya, Bigotes, el Conde Cabra, la Viudita del Conde Laurel, Juan de las Viñas, Don Diego Contreras. Un intento aislado de evolución de aquella literatura infantil (García Padrino, 1992: 270-271). Junto a Alberti, en los años treinta vamos a encontrar nuevos intentos de conciliar una escena que otorga a la infancia y la juventud una específica relación con lo poético como es el caso de Concha Méndez con su *Teatro infantil* donde cabe la irrealidad, la magia, y el exotismo, además de la búsqueda de un lenguaje poético. (Pascual, 2008)

Más destacada en el teatro infantil es la trayectoria del dramaturgo Alejandro Casona que escribió cinco obras dramáticas para la infancia y la juventud, dedicación que en prosa narrativa corresponde a su colección *Flor de leyendas*. Docente el pueblo de Les, en el Valle de Arán, fundó una compañía de escolares *El Pájaro Pinto* cuyo repertorio eran leyendas y elementos de la Comedia dell'arte. Después, en las Misiones Pedagógicas, como encargado de la dirección del Teatro y Coro del Pueblo llevó a las plazas un teatro sencillo, tradicional para las clases populares. Característica esencial de su teatro es el juego constante entre realidad y fantasía.- el ilusionismo-. En sus obras completas incluye como teatro infantil *El lindo don Gato* y *¡A Belén pastores!*, de finales de los años cuarenta, y en edición póstuma sus *Tres farsas infantiles* (1983).

*El lindo Don Gato* es una obra en un acto, sobre la muerte accidental del gato que resucita al olor de la sardina. Entre sus virtudes un ambiente impresionante de luz y de color, la danza del corro de niñas que recitan los versos del romance del mismo título, con dos jugares y la acción mimada de los personajes. Un vistoso vestuario produce humor visual, además de la música y la canción.

*¡A Belén pastores!* es un retablo infantil de Navidad con composiciones líricas de carácter tradicional: canciones populares y villancicos. De nuevo la hilaridad surge de elementos sencillos. Por ejemplo, Salomé la mujer de Samuel, pastores ambos, lo regaña por glotón, o las trifulcas entre el listo Polvorín y el simplón Zampabollos con sus invectivas originales: orejas de conejo, cara de escarabajo etc, alternando los personajes tópicos con los de nuestro teatro clásico. Además, la aparición del Diablo le permite dotar a la obra de mayor comicidad. Hay elementos poéticos como la descripción del reino de la Felicidad o de gran plasticidad de imágenes como la salida de los Reyes etc. “El pedagogo que hay en Casona consigue entretener a los niños con imágenes plásticas de gran belleza, con canciones y danzas, y con diálogos colmados de humor. Cuida de que los cambios escénicos sean frecuentes para que los pequeños cuya atención suele ser limitada, no se cansen viendo y oyendo lo mismo. El poeta les escribe una prosa que en muchos casos es poética y les intercala poesías y villancicos de alta calidad literaria, escritos por hombres de letras de primera fila.” (Fernández Cambria, 1987: 155) A esta obra, se la ha entroncado con la tradición española de teatro litúrgico medieval y renacentista y con los juegos de escarnio medievales o los pasos y entremeses al intercalar episodios profanos.

Las *Farsas infantiles* incluyen *El gato con botas*, y *Pinocho* y *la Infantina Blancaflor* y *El hijo de Pinocho*, compuestas en México. *El gato con botas* junto con las

siguientes permanecieron inéditas hasta 1983. Es una escenificación en cinco estampas del clásico de Charles Perrault<sup>117</sup>. En la comedia *Pinocho y la infantina Blancaflor*, en dos actos, la acción se inicia en el palacio del Rey Orondo I el Ferruginoso de Panfilandia, el día en que la Infantina cumple quince años. Ella se debe casar con el vencedor de los torneos, pero es raptada por piratas. El rey hace pregonar un bando para recuperarla y Pinocho, que es armado caballero, con su escudero, el desvalido niño Garabito, será su salvador. La bruja Escaldufa le transporta hasta la tribu antropófaga. Tras vencer a los oponentes pretendientes, gracias a su valentía estrategia e intrepidez, se casa con ella mientras los falsos héroes Fanfarrón, Faldellín y Tartamundia que pretendieron supantar a Pinocho son castigados. De nuevo, observamos la plasticidad de imágenes en palacio, escenas lúgubres, humor verbal con palabras rebuscadas de los pretendientes con nombres caracterizadores ( Duque Fanfarrón, señor Sacamantecas, Barón de Faldellín , señor de Tortícolis y Pietro Felón, archiduque de Tartamudia), y diversidad de escenarios: una isla salvaje, la de la tribu antropófaga del Rey Mondongo, o una venta quijotesca. El Rey Orondo, al final, se dirige al público para saber quién salvó a Infantina, un recurso frecuente para hacer cómplice al público. Aunque el protagonista es el famoso muñeco de madera creado por Collodi, el argumento es nuevo. La obra se estrenó en el teatro Ateneo de Buenos Aires el 16 de junio de 1940. El niño de Casona es un espejo de bondades que no se parece a travieso títere fabricado por Gepetto. Como ha estudiado Tejerina (1996), la obra cumple de forma rigurosa el paradigma del cuento popular maravilloso. *El hijo de Pinocho*, es la continuación de la anterior. Son dos actos divididos en cinco cuadros. Dramatiza la segunda salida de los heroicos personajes que deben liberar a Pinochito del dragón en el fondo del mar. Como vemos los cambios de espacio escénico son esenciales. Casona emplea un tipo de humor aquí que consiste en dotar a dioses de personalidad humana, por ejemplo, a Neptuno.

Según Isabel Tejerina, *Pinocho y Blancaflor*, junto con las ya citadas *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón* y *La cabeza del dragón*, conforman su selección de las mejores obras de este periodo aún actuales. En ella Casona “se aleja del relato folklórico mediante procedimientos satíricos que sirven a la modernización de

---

<sup>117</sup> Los recursos escénicos que señala la autora son: la individualización de personajes, dotándolos de nombre propio, además de crear otros nuevos o perfilar su comicidad, como la maestra Maricastaña con su moño alto, gafas grandes y varita según la describe la acotación, o el bobo Bertoldino; distribuir la acción en diferentes espacios teatrales, comicidad verbal a través de trastrueques entre la realidad y la trama, por ejemplo los nombres de los enanos – estudiantes

situaciones y personajes, sin llegar a romper con el profundo significado simbólico de este tipo de historias”. (Tejerina, 1996: 27)

Las creaciones dramática asequibles o adecuadas al niño tuvieron lugar destacado tanto en las publicaciones periódicas de carácter general como en los suplementos y revistas infantiles.<sup>118</sup> El gran momento de difusión fue “*Teatro de Pinocho*” sección fija de la revista de la editorial Calleja con el personaje de Bartolozzi. Eran cuentos escenificados y obras creadas para la sección, con sus indicaciones para escenificar por los niños, recortables, y construcción de un teatro de papel con todo detalle. Bartolozzi dirigía e ilustra y Magda Donato escribía las obras. *El duquesito de Rataplán (Comedia bufa representable)* de 1925, es adaptación de un cuento suyo sobre las astucia del protagonista para evadir la absurda prohibición de comer pescado frito en el reino, y *El cuento de la buena pipa*, con Pototo y Chelín, tiene personajes de gran autenticidad en sus comportamientos infantiles y soñadores. El humor y el absurdo se combinan en *Matarile, ríle, ríle* de José López Rubio que incluye canciones y juegos.<sup>119</sup>

En “*Teatro de Pinocho*” aparece una de las escasas muestras de Antonio Robles *El príncipe no quiere ser niño* de 1925, con elementos del disparate fantástico, el absurdo y su personaje Chonón, quien prefiere a su amigo Jacobito y renuncia a elegir candidata para casarse. Este autor crea en la revista *El perro, el ratón y el gato* una sección con título Teatro “PRG”. Antonio Robles publica *Guerra con los negritos* en la línea pacífica y antimilitarista, con ironía por la contraposición entre el valiente capitán Chonchilla y su temeroso asistente Toribio, en un aire de farsa del heroísmo grandilocuente y exageradas formas de patriotismo. Nos recuerda la obra actual *Pin, Pan, Clown (La guerra de los payasos)* de la que hablamos en el análisis lector (II.3.13) *Teatro para niños* (1942) de Elena Fortún, eran doce comedias, ocho de las cuales había publicado en *Gente Menuda*<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Por ejemplo, el 4 de enero de 1902 *Blanco y Negro* incluye tres colaboraciones infantiles, de Benavente, José de Roure, y de los Álvarez Quintero. Surge el suplemento *Gente Menuda* que mantuvo una sección fija “El Teatro de los Niños”, entre 1906 y 1907, y luego sin regularidad se publicaron obras de Elena Fortín, aparte de los estrenos para niños reseñados en Blanco y Negro. *La muela del Rey Farfán* de los Quintero se publica como “folletín encuadernable” en *Abc Infantil* de 1917.

<sup>119</sup> El Mago Catifurcio pierde las llaves del castillo comprado con sus ahorros; las debe recuperar Angelina en el reino marino del mago Cangrejo, su enemigo. El personaje del mago se disfraza provocando la confusión de los padres de Angelina con quien se quiere casar, y del comisario.

<sup>120</sup> *Moñitos* 1933, sobre el relato inglés *Rizos de oro y los tres osos* y *La bruja Piñonante* sobre *Hansel y Gretel* de los Grim; de tema navideño *Miguelito posadero (Comedia de Nochebuena)*; con tono guiñolesco y truculento escribe *El milagro de San Nicolás*; melodramática es *Circo a domicilio*, y con mayor aparato escenográfico *El manto bisiesto* (1936) donde incluye pruebas de ingenio para la recompensa final y personajes femeninos como las princesas y Margarita la pescadora que teje un manto maravilloso; *Las narices de Pirulo*, es una farsa que tiene por protagonistas

En la línea de renovación del teatro infantil hay que citar a Salvador Bartolozzi en *Pipo y Pipa y el lobo Tragalotodo*. Un claro concepto del espectáculo concebido para los niños: rica ambientación escenográfica, objetos animados y animales, equívocos entre personajes, acciones grotescas con recursos humorísticos basados en la exageración, ritmo de acción adecuado dosificando la intriga en los desenlaces de situaciones disparatadas, recitados y canciones que animan a la participación de los espectadores, rimas fáciles y sonoras y respuestas ocurrentes. Los personajes eran reconocidos por los niños: Carrasclás, el mago “bueno por delante y malo por detrás”, Gurriato, enemigo de Pipo, el señor Tragalotodo, duque de Dientes Largos, Pif-Paf, Cataplún y Patatrás soldados grotescos, la sorda señora Petronila, que fueron los más populares en las representaciones entre 1934-1936. Luego vendrían *Pipo y Pipa en el país de los fantoches*, *Pipo y Pipa en el país de los gigantes*. Bartolozzi continuó su labor en el exilio de México. (García Padrino, 1992)

En lengua catalana José M<sup>a</sup> Folch i Torres adquirió enorme relevancia. Fue el primer escritor dedicado exclusivamente a la literatura infantil, donde manifestó su ideología burguesa, religiosa y patriota. “La alegría y el éxito de la exaltación nacionalista de la burguesía catalana se aseguraba desde su base, con espectáculos patrióticos para los delfines de los “senyors” (Mendoza, 1980:55) Los “Espectacles per a Infants” del teatro Romea databan de 1911; allí, se representarían en 1918 *Els Pastorets* de Folch i Torres. Primero se representaron “rodalles escenificades” que entretenían con una bondadosa moraleja; luego, en 1916 obtuvo gran éxito con sus *Pastorets*.

A diferencia de Madrid, la campaña fue un éxito. “Aparte de los méritos literarios adecuados al gusto infantil, su teatro estaba subordinado, muy condicionado por la ideología política de la burguesía catalanista, a la vez que recibía de ella el sostén para mantenerse con éxito”. (Mendoza, 1980:58) *Els Pastorets o L’ Adveniment de l’ Infant Jesús* es la obra de mayor tradición teatral en Cataluña, y se siguió representando anualmente, aunando tradiciones religiosas y regionalistas para entretener y educar, llevando a escena cuadros o escenas tradicionales del antiguo espectáculo, la tradición de la representación del drama del Nacimiento desde el siglo XVIII, y que quizá deriva de las representaciones de misterios medievales. En la representación se acaba cantando

---

los de la sección *Gente Menuda como el Mago Pirulo*, un equívoco disparatado. Otras son *El palacio de la Felicidad* con adivinanzas y cancioncillas, y *Una aventura de Celia* que introduce al duende Martinico y también dramatiza el cuento en *Caperucita Encantada*, haciendo que el lobo muera al comerse el espejo que refleja a la niña

y bailando la sardana a manera de unificación moral y patriótica. Además, este autor escribió otras obras navideñas *La Carta dels Reis*, *La ne que pel camí hi ha*, *El miracle de Nadal*, que se representaban en pequeños grupos de los centros sociales afiliados a las parroquias. La bondad es la clave de su teatro, y manifestó predilección por personajes misteriosos aureolados de santidad como en *L' Auca d' en Patufet*. En catalán la obra recogía la interpretación de la vida burguesa de la región pero se tradujo al castellano para ser estrenada en Madrid en 1930, perdiendo su sentido y tradición y con menor éxito. La otra obra fundamental de Folch i Torres es *La Ventafocs*, que se mantuvo ciento diecinueve representaciones, lo que contrastaba con el fracaso de *La Cenicienta* de Benavente. Su teatro con aires de verosimilitud se ve condicionado por el desarrollo o pretensión de la moraleja preestablecida. El personaje protagonista es bondadoso y pobre, de una pobreza idílica y tópica, resignado a su suerte, siendo la conformidad la línea fundamental de pensamiento. Mendoza señala otros autores catalanes de este periodo Jordi Canigó con *El tres tambors* y *La princesa dormida*, Adrià Gual con adaptaciones de canciones populares catalanas como *Blancaflor*, y también En Jordi Flama, Apeles Mestres con su *Quinto de Nadal*, Eduard Girbal y Rodalles Escéniques y *El castell d'ra's i no tornarás*, o Feliu y Codina, con *Lo Tamboriner*. (Mendoza, 1980)

### **III. 0.3. 2 Del teatro realista con mensaje social a la sociedad democrática**

Tras los *años dorados* de la literatura infantil y juvenil (Bermejo, 1999) llegará el *retroceso y despertar*. A partir del 36, el exilio lleva a muchos dramaturgos fuera de España como es el caso de Magda Donato. En esta segunda mitad del siglo XX (periodo que para García Padrino se extiende desde 1936 a 1979), se desarrolló un teatro realista con mensaje social que le ha servido a Tejerina para segmentar la historia reciente del teatro infantil: una etapa que comprende desde 1939 a 1975 y otra, el teatro de la sociedad democrática posterior, desde 1977 a 2000. (Tejerina, 2007).

Desde los años cuarenta, la Sección Femenina y el frente de juventudes se interesan por el teatro. Se crea la compañía profesional de teatro infantil de Títeres y Teatro Nacional de Juventudes, donde se hace teatro para niños y para adolescentes, con ciclo de teatro clásico español.

Dentro del teatro de Consigna que se encaminaba a ensalzar la gloria y el orgullo nacionales se crea la campaña de Teatro Nacional Infantil, en la que Lope de Rueda, fue

un símbolo de esa ideología. Eran montajes de lujo sobre clásicos, religiosos, o biográficos y las obras contaban con el aplauso de la crítica en *La Estafeta Literaria*. Allí estrena sus obras Carmen Conde, con seudónimo Florentina del Mar: *Aladino*, *Rafael el valeroso*, *Vino el Arcángel*. Se trataba de la primera compañía de Teatro Nacional Infantil, y estaba ubicada en el Teatro Español de Madrid. Explica Mendoza cómo “desde 1940 la instauración de nuevos ideales imperialistas, motivados para ocultar el vacío provocado por la contienda, se fijó en todo aquello que glorificaba a España en su grandeza recordada”. Se recordaba el teatro de colegios religiosos del XVI y XVII como un valor patrio y, por ejemplo, Giménez Caballero publica *El misterio español de Cristo* en el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. “La exaltación fascista llega al teatro infantil considerando el belicismo como rasgo de raza” (Mendoza, 1980:82), por lo que se dramatizaban poemas como “Gloria a España”, un canto al triunfo falangista.

También las Veladas Recreativas de los Salesianos formaban parte de la literatura oficial. Una escuela moral que encajaba con el dogmatismo cultural y rigidez ideológica de postguerra; eran textos con una interpretación bélico-social y adaptaciones de temas proletarios que postulaban la resignación cristiana. (Mendoza, 1980). El teatro juvenil resurge con San Juan Bosco, en los Oratorios salesianos. Allí se creó el Reglamento para el Pequeño Teatro, con diecisiete puntos para la elección de obras moralmente adecuadas, que se tradujo en colecciones como Galería Teatral Salesiana, con 800 obras adaptadas entre 1940-1960, que heredará Teatro Edebé. La importancia de las escuelas de jesuitas, donde se escribía y representaba habitualmente teatro, data del 1560, una larga tradición de diálogos, églogas y tragedias sobre Historia Sagrada que llegó, como aludíamos al principio, hasta finales del XVIII.

La Sección Femenina completó la tarea a nivel nacional y la librería salesiana publicó Monólogos y diálogos para niñas en Barcelona, escritos por Sor Felisa Giraute, donde se elogiaba la pasividad hogareña de la mujer, la familia atendida. En *Consigna*, la revista pedagógica de la Sección Femenina de FET y de las JONS, se publica una dramática basada en el Romancero, poetas y dramaturgos clásicos y algunos contemporáneos como Carola Soler. Pretenden el goce artístico, entretenimiento y diversión manteniéndose al margen del patriotismo, la religión y los textos abusivamente doctrinarios. Su labor fue positiva como divulgación dramática. El grupo Acción Católica publicó en Barcelona la colección Escena Católica Femenina, en 1942 para las Escuelas del Sagrado Corazón y María Inmaculada de Barcelona, de escaso



interés. En 1940, Antonio Jiménez Landi publica *La Infantina de Francia*, de fantasía cortesana y caballeresca y de gran brillantez decorativa en claro contraste con la vida cotidiana.

A partir de 1940 disminuyeron sensiblemente las ediciones de teatro infantil que no apuntan a la escuela y son editoriales consagradas a textos educativos las que se dedican a esta actividad. En 1960, el volumen *Teatro infantil* recogía obras de Aurora Díaz –Plaja, Carmen Bravo-Villasante, Carola Soler, etc.

Lauro Olmo y Pilar Enciso en 1958 fundaron el Teatro Popular Infantil para el que escribieron en colaboración cinco obras infantiles, recopiladas en 1969 “: *El león engañado*, *La maquinita que no quería pintar*. *El león enamorado*. *El raterillo y Asamblea general*, -ésta, fue aplazada por la censura y calificada para mayores de dieciocho años-. Y sin publicar quedó *Leónidas, el grande*. Crearon el Teatro Popular Infantil, en 1958 y, en 1967, la I Campaña de Teatro Infantil. Lauro Olmo, considera que el teatro infantil debía humanizar el mundo fantástico y acercarse a la vida cotidiana aunque sin filiaciones políticas. Y ya proponía la separación del público por edades (Fernández, 1987)

*El león engañado* está basado en un cuento del Panchatantra, con la moraleja la unión hace la fuerza dramatizada por animales, pero subyace otra idea: la crítica a los gobiernos que premian la alta natalidad de las familias. *La maquinita que no quería pintar*, con un prólogo en verso, apelaciones a los espectadores para que canten, o hagan ruidos, respondan a preguntas etc, está dirigida a niños muy pequeños. Los parlamentos son cortos y directos; los movimientos, influidos por los títeres de cachiporra, como las referencias fisiológicas desenfadadas, y está emparentada con *Retablillo de don Cristóbal* de Lorca. *El león enamorado*, escenifica la fábula de Esopo. Es un personaje gracioso por su melosidad cuando está con Gatita y expresa la victoria de los débiles frente al fuerte. En *El raterillo*, los personajes son humanos y se desarrolla en un pueblo pequeño donde se acusa de un robo sin pruebas al niño raterillo Chispa, que sufre la agresión del autoritario Comisario, acompañado por el Agente Tontez. Una caja de música mágica hace bailar a todos, y ello permite la huída del niño, que busca a los verdaderos ladrones, los hombres S A en el bosque. Una vez capturados, la Niña que controla la cajita, le ayuda. *Asamblea general* es la crítica de la injusticia de la justicia cuando hace la vista gorda y protege al poderoso, mientras busca como víctima propiciatoria al ser más indefenso. Con personajes de la fábula de La Fontaine, Leónidas convoca a todos los animales a un acto de autoconfesión pública para

sacrificar al peor porque el reino está azotado por la peste. Cuenta con un final técnicamente más sofisticado al introducir imágenes de violencia bélica, y tres sombras negras que subrayan la acción.

Isabel Tejerina sigue considerándola hoy válida: “En estos tiempos de escepticismo y falta de compromiso, tan distintos a los años sesenta que vieron nacer esta joya del teatro infantil con mensaje político-social, me sigue pareciendo válida, en líneas generales, esta fábula por sus ataque al trabajo alienante, a la actitud de sumisión de los oprimidos y por la utilización de la religión como encubridora de un poder tiránico. Asimismo, por su rotunda defensa de los débiles y de los ideales de justicia y de solidaridad” (Tejerina, 1996: 27)

Lo novedoso según Mendoza, es “que proponen el diálogo de adulto a niño, en contraste con la imposición ideológica. Pretenden una educación socio-política digna de aplauso por la objetividad que han hallado en la presentación del mismo diálogo. La falta de esquemas mentales y juicios críticos del niño facilitan el aprendizaje y la conversión del alma de una determinada clase”. (Mendoza, 1980:97)

Siguiendo con el teatro de contenido social, Alfonso Sastre escribe *El circulito chino*. Cuatro cuadros en verso y prosa, cuya acción se sitúa en China, tratan de la justicia y la verdad a través de humor, personajes exóticos y estímulos plásticos. La Sta. Ma envenena a su marido para heredar su fortuna y toma el hijo de su criada cuando se entera de que así es más fácil lograr sus fines. El juez Pao propone la prueba del círculo de tiza, que demuestra que la madre verdadera no quiere tirar de su hijo para sacarlo de allí, incapaz de causarle el menor daño. En *Historia de una muñeca abandonada*, también escrita en verso, y con personaje presentador se dramatiza la historia de dos niñas: Lolita, rica y arrogante y Paquita, quienes reproducen el conflicto con una muñeca. Critica en ella Fernández Cambria su maniqueísmo al identificar la bondad con la pobreza de Paquita, que responde a su dramaturgia marxista de la que no se desprende el autor en la práctica para los niños. *El hijo único de Guillermo Tell* es su versión para niños de *Guillermo Tell tiene los ojos tristes* de 1955. Introduce el distanciamiento con dos emigrantes en Suiza que encuentran en una botella el diario del niño Guillermo. Y trata el tema de la tiranía o el ejercicio injusto del poder, en la escuela, en la familia etc.

Carlos Muñiz, rechaza un teatro moralizador e invita a los espectadores a tomar partido por unos u otros héroes en situaciones que evidencian lo justo o injusto. A diferencia del teatro para adultos, Muñiz suaviza con finales felices sus obras para

niños, aunque parten a veces del hambre y la miseria, como los protagonistas de *El Guñol de don Julito*, en donde recurre además al tópico del teatro dentro del teatro, o en *La nochebuena de los niños pobres*, y en *Los pícaros estudiantes*, situada en Salamanca durante el XIX, llena de argucias y diálogos chispeantes. *El rey malo* habla de un rey tirano que termina su reinado ante la sublevación de sus súbditos que aclaman al Príncipe y en *Historia de don Colirio*, vemos una comedia de enredo con Aquiles, escultor que engaña al cegato don Colirio. *La medicina de los glotones*, está basado en entremeses.

Cervera denomina *teatro criptopolítico y social* al que predominó en los años setenta con Pilar Enciso y Lauro Olmo, Alfonso Sastre y Carlos Muñiz “Nos encontramos con una serie de autores que ante los ojos del niño denuncian la injusticia, la opresión, el abuso del poder, y que en ocasiones incitan claramente a la lucha política. (Cervera, 1981:446) Entre los rasgos formales destaca el ambiente fabulístico y animista que condiciona la intervención de los animales y hasta los objetos; el empleo de juegos de palabras casi siempre sencillos pero a veces reiterativos como el tartamudeo; la extensión de éstos a los nombres de los personajes; empleo de alusiones para adultos, por encima de la capacidad de comprensión del niño, etc. Como características ideológicas destaca la denuncia del poder y la riqueza, la justicia obtenida por la lucha etc.

La visión crítica de la sociedad no llega a la literatura infantil hasta los setenta y, en general, el retrato social era irreal salvo críticas suaves a aspectos políticos. Por ejemplo, el desprecio al estamento militar o eclesiástico se desprende de los versos para títeres de Lorca, y Casona se burla de la monarquía o la nobleza que, en el caso de Valle-Inclán, se extiende a otras instituciones como los académicos, los militares e incluso las condiciones de vida del pueblo español. La conciencia política enfrentada a la dictadura en el teatro infantil surge de la mano de estos autores y de Armando López Salinas y Concha Fernández -Luna o Antonio Ferres. Tratan la injusticia, la opresión, los abusos de poder, y abogan por la unión de los oprimidos y la necesidad de lucha por la justicia y la libertad (Tejerina, 1993)

Frente al teatro pedagógico que perdura en la actualidad, los grandes autores, señala Berta Muñoz, “lejos del adoctrinamiento mueven al niño a la reflexión y la sensibilización frente a las injusticias sociales, para hacerlo más crítico, como ocurre en los años sesenta con los dramaturgos con vocación de compromiso social en la oposición antifranquista, que publican en Girasol Teatro, La Ballena Alegre, o Teatro,

juego de equipo de La Galera: Alfonso Sastre, Amando López Salinas, Jesús López Pacheco o Carlos Muñiz” (Muñoz, 2007)

En 1970 la Ley General de Educación, es favorable al desarrollo teatral vinculado a la escuela. Se creará el Centro Nacional de Iniciación al Niño y al Adolescente al Teatro, que difundieron el teatro en escuelas y plazas, se iniciaron los cursillos para maestros, etc. Y en esa década también surgen movimientos de renovación pedagógica como Acción Educativa con cursos y publicaciones para profesores<sup>121</sup>. Según Colomer: “A partir de la década de los setenta, la pedagogía moderna recuperó la bandera de la utilización del teatro infantil en la escuela, se tendió a marginar el teatro tradicional y a potenciar la dramatización infantil en un teatro “sin platea” que fomentara la participación y socialización de los niños. (...) En la práctica, sin embargo, el teatro para niños, continúa manteniendo una actividad pública esforzada y dependiente de subvenciones institucionales, su uso real en los centros escolares o de animación cultural se mantiene bajo mínimos a causa de la escasa o nula formación de los docentes en este campo y las editoriales publican pocas colecciones de textos teatrales<sup>122</sup> para niños, ya que no existe una demanda generalizada de esta tipo de textos que los haga rentables. (Colomer, 1999: 158)

El proceso culmina en 1966 cuando se crea AETIJ destinada a promover el teatro, a través de concursos, estrenos, publicaciones, congresos etc. Especial interés tiene su Boletín iberoamericano de teatro para la Infancia y la Juventud. Tras la creación de lo que hoy se denomina ASSITEJ, al año siguiente, en 1967, Antonio Guirau inicia el Teatro Municipal Infantil de Madrid, con sesiones todos los jueves. En 1978 se crea el CNINAT, Centro Nacional de Iniciación del Niño y el Adolescente al Teatro, con la dirección de José M<sup>a</sup> Morera y con la colaboración de cualificados actores profesionales trató de llevar la práctica teatral a la escuela. (García Padrino, 1992: 549) En su compañía “Rinconete y Cortadillo” figuraron actores como Verónica Forqué o José M<sup>a</sup> Pou y su proyecto más ambicioso fue el estreno en Almagro de *Don Duardos*,

---

<sup>121</sup> En esta fructífera relación entre teatro y escuela, Juan Cervera ha publicado *Cómo practicar la dramatización con escolares de cuatro a catorce años* (1981), una completa guía para llevar a la práctica los principios de esa labor dramática, y más tarde, *Contar, cantar y jugar* (1987), dramatizaciones de un cuento de Perrault y otros orientales en la línea defendida por la obra antes citada y por sus colaboraciones anteriores en la colección Bambalinas

<sup>122</sup> Colomer distingue tres tipos de colecciones. “Algunas de estas colecciones se basan en adaptaciones de cuentos y narraciones infantiles mientras que las que se nutren de textos de autor ofrecen adaptaciones de obras clásicas de Shakespeare o de Cervantes, por ejemplo, algunas obras infantiles realizadas esporádicamente por autores contemporáneos de teatro adulto como Casona, Lauro Olmo, Josep María Benet i Jornet y algunas de autores que habitualmente se dirigen al público infantil como Carmen Vázquez Vigo, Alcántara, Consuelo Armijo o Luis Matilla“

con texto de Carmen Martín Gaité sobre la obra de Gil Vicente. Sirvieron para también para recuperar los textos de Antoniorrobes.

Jesús Campos, caracterizado por su estética antirrealista e inquietante, cargado símbolos y de humor negro, escribe en 1977, para menores *Blancanieves y los 7 enanitos gigantes* donde ha intercalado referencias extratextuales de crítica social y política y ciertas preocupaciones personales como la muerte, aquí la madre de Blancanieves, mientras que la madrastra es el abuso de poder, el desinterés social. Por ejemplo, la Reina logra inculcar sus decretos con la colaboración de sus guardias; los gigantes son convencidos de ser enanos oprimidos; algunas ideas sobre la libertad personal, enunciadas por un árbol hacen que los enanos gigantes vayan tomando conciencia de su engaño; y la importancia de la unión es un secreto revelado por un Viajero Lejano. Terminan venciendo al unirse a los guardias. Por otra parte, cuenta con un personaje narrador, el Hada, eco portavoz del autor. Incluye teatro total con música, máscaras, bailes donde se mezcla verso y prosa y destacan los efectos de vestuario luz y sonido. (Fernández, 1987) El musical se estrenó en las navidades del año 1978 en el Teatro Barceló de Madrid. Campos, autor prolífico con más de medio centenar de obras, ha escrito solo una más para niños y jóvenes *La fiera corrupta*, (2001) que excluimos de nuestro análisis lector y del catálogo al no estar editada en formato libro.

Luis Matilla ha escrito teatro para la infancia y la juventud desde 1966. Su intensa labor está vinculada al colectivo pedagógico, Acción Educativa, formado por, maestros psicólogos, artistas y escritores con el objetivo de la renovación pedagógica de la expresión dramática escolar. Destaca *El hombre de las cien manos* de 1967 estrenada un año después en el Teatro Español. Es la historia del niño mudo, Luc, que solo encuentra afecto en los comediantes que tienen prohibida la entrada a su pueblo, Monteverde, donde vive a cargo de su tía. Introduce elementos oníricos y el metateatro con una representación de la Comedia dell'Arte. Habla de las posibilidades de comunicación humana, de la imaginación, de la aceptación del diferente etc. *Las gentes del teatro* generosas acogen al protagonista, Luc, para que pueda expresarse a través de gestos. Una obra innovadora ya en los años sesenta, que roza los límites del teatro del absurdo en el sentimiento de incomunicación que envuelve al niño y de la farsa expresionista en el tratamiento de los adultos (Muñoz, 2007:88).

Su dedicación al teatro para niños continúa con *El gigante* (1976), alegato contra la tiranía, es un ejemplo de desmitificación según Tejerina (1993). Trata la falacia del poder y los prejuicios: el enemigo resulta ser un hombre que busca ser libre y piensa por

sí mismo, digno y demócrata, expulsado del pueblo por su resistencia a las autoridades y su defensa de los intereses de los débiles. El agresor es en realidad un héroe víctima, y los malhechores las autoridades, e incluso la madre que también es egoísta. La sombra del gigante que atemoriza al héroe es un efecto de luz y el sonido, una sirena de barco.

*Juguemos a las verdades* (1977), no es un producto acabado sino que se completa en la representación y plantea las relaciones entre adultos y menores. El teatro como espectáculo de animación para niños aporta, en los ochenta, un carácter innovador, según García Padrino (1992). En este sentido destaca Luis Matilla, con su *Teatro par armar y desarmar* (1985) y *La fiesta de los dragones* (1986). Este concepto de la “animación” se basa en incorporación del niño a la propia creación y puesta en escena del asunto dramático, de forma que el creador teatral busque propuestas sugerentes, observe las improvisaciones realizadas y fomente ideas y acciones de los activos espectadores. Para ello es precisa la ruptura con los espacios tradicionales de la sala teatral, aprovechando para ello los espacios abiertos y todos aquellos posibles dentro de un recinto escolar. En *La fiesta de los dragones* (Cincel 1986) se plantea la representación de modo itinerante y al aire libre, con ambientación medieval y en *De aventuras por la luz* con carpas de colores, donde los niños menores de siete años, se sientan en el suelo. Entre sus temas destaca la preocupación por la naturaleza como *Teatro para armar y desarmar: El baile de las ballenas y El bosque fantástico* (Austral Juvenil, 1985). *Las maravillas del teatro* de Luis Matilla (1996, Editorial CCS, Galería del Unicornio) es una obra original para acercarse a las convenciones teatrales, de inspiración cervantina. (Tejerina, 2002) Sus últimas obras se preocupan también por aspectos políticos como el problema palestino en *Manzanas Rojas*.

José Luis Alonso de Santos escribe para su hija Vega *La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón y Besos para la bella durmiente*. La primera de estas obras fue estrenada en 1981 en el Teatro Libre de Madrid y podemos reconocer en ella ecos de la obra de Valle-Inclán por su ambiente medieval: un Trovador narrador presenta la trama lineal en la que el Dragón Regaliz rapta a princesa Peladilla. Hada y Trovador se olvidan a veces de su papel, rompen la ilusión escénica. Utilizan la música en su coro de campesinos románticos. Personajes como la princesa Peladilla, sufren una clara desmitificación, pues se convierte en dragona. *Besos para la bella durmiente* se estrena en 1986 en la Real Escuela Superior de Arte Dramático, insiste en el humor con personajes como Caballero Rubio y Caballero Moreno y sus Jacos. Los primeros dicen disparates; los segundos, mantienen una sensata conversación. Incluye un final musical

y un feliz final tras recorrer el telón imaginario que separa el mundo real del escénico. (Fernández, 1987). Para Tejerina, es una obra para mayores de diez años, que ya pueden disfrutar de la caricatura de los personajes y el lenguaje cuidado a la vez que pretendidamente escatológico. Coincide con López Tamés (1985) en que se produce una ruptura de la necesaria identificación del niño con el héroe caballero, que es un personaje interesado y ridículo, frente al monstruo que es héroe y amante. Se construye así una trasgresión burlona del mito del dragón. (Tejerina, 1996:27) La dificultad radica además en que la obra está en verso, pero Alonso de Santos “lo resuelve con una mezcla de tono poético y suave burla; humor satírico y caricatura de tópicos tradicionales y reivindicación de la poesía y la ternura” (Tejerina, 2002). Más adelante en nuestro estudio añadimos el magnífico análisis de la obra de Díaz Armas, (2007)

El Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud de ASSITEJ España nº XXXVIII de 1985 en su repertorio bibliográfico avanza ya unas notas específicas sobre las principales colecciones de teatro. Cita entre las más amplias “Teatro, juego de equipo” de La Galera<sup>123</sup> dirigida por Martí Olaya, edición bilingüe castellano y catalán. Muchas de aquellas obras eran adaptaciones de clásicos o leyendas populares e incluyen notas de escenografía. Destaca también la colección Teatro Edebé<sup>124</sup> de Ediciones don Bosco, dirigida por Carlos Gárrulo, en la que aparecía diferenciación entre el público infantil (I) o para jóvenes (J). Se trata de una editorial que pertenece a los salesianos y edita en catalán y castellano indistintamente. Algunas de sus obras pertenecían a la antigua colección “Bambalinas”, editada en Madrid por las escuelas profesionales del Sagrado Corazón y dirigida por Juan Cervera. Añaden las editoriales Escuela Española<sup>125</sup> y Miñón, que por aquel entonces habían publicado

---

<sup>123</sup> También La galera edita piezas actuales como *Zuecos y naranjas* de Montserrat del Amo y *Capucita y el lobo* de Josep Vallverdú, ambas de 1972

<sup>124</sup> *El buey de los cuernos de oro*, (1978) y *Doña Noche y sus amigos* (1979) de Apuleyo Soto; *El gigante* (1980) y *El hombre de las cien manos* (1980) de Luis Matilla; *Serapio y Yerbabuena* (1976) de Jorge Díaz junto a dramatizaciones de Juan Cervera, Pablo Villamar y M<sup>a</sup> Aurelia Capmany

<sup>125</sup> En los ochenta, Escuela Española concedió lugar exclusivo a dramatizaciones actuales en una de sus colecciones de “Teatro infantil” tras haber publicado *Las tres reinas magas* (1979) de Gloria Fuertes y reeditado *El lago y la corza*, *El monje y el pajarillo* y *El conde Sol* de Carmen Conde, incluidos en su *A estrella por la cometa*. La nueva colección abierta con *Pecas*, *Dragoncín* y *el tesoro* de Carmen Bravo-Villasante, ha reeditado obras como *Juguete en la frontera* de Jesús López Pacheco y *La bruja cigüeña* y *Ocaybrú* textos para títeres de Ángeles Gasset. Junto a ellas se han publicado obras que han intentado “reanimar el teatro infantil actual como Antonio A Gómez Yebra (*Mario*, *Neta* y *la Nube Roja* y *El juicio de Salomón*), Fernando Almena (*El Mandamás Mas* y *Más y sus máquinas pripitroncas*, *La boca del comecocos*, *El llanto de un fideo*) José González Torices (*El dragón*), Vicente Vizcaíno (*Una ciudad para soñar*, *Fantasia de Gordolandia*), Manuel Muñoz Hidalgo (*Las cosas de Marianica*, *La casa de Colada*), Jorge Ponsoda (*Érase una vez en el país de los vientos*), Miguel Medina (*Mumú en el museo de museos*, *Quico*, *el niño que quiso ser cómico* y una curiosa serie de piezas dramáticas de contenido histórico iniciada por Jesús Garper con *El hombre de Cromañón* (García Padrino, 1992:550)

cuatro títulos en “Teatro Infantil” y “Las campanas”, respectivamente.<sup>126</sup> “Se aprecia una falta de definición de los rasgos dramáticos que habrían de configurar un concepto actual del teatro infantil, enfocado sobre todo a superar las dificultades para una existencia normalizada de tales representaciones” (García Padrino, 1992:550)

En el *Boletín* de 1985, se esboza una primera agrupación temática de las obras más representativas, aunque la mayoría tienen más de una connotación y, precisamente, se señala esta característica como peculiar dentro del teatro infantil y juvenil frente al de adultos: por un lado, una mayor resistencia al encasillamiento en corrientes, y por otro, que los rasgos del estilo dramático estén más difuminados porque una obra puede tener a la vez humor y aventuras, historia y poética, imaginación y diversión.<sup>127</sup>

Un conjunto importante es el formado por obras inspiradas en otros textos literarios, aproximadamente el 20% del total del repertorio bibliográfico disponible<sup>128</sup>. Se distinguía, en primer lugar, la literatura clásica extranjera con adaptaciones de Shakespeare a cargo de García Barquero o de A Díaz Plaja; de La Fontaine, *Los hijos del labriego* en versión de F Grau, *El viaje de Pedro el Afortunado* de Strindberg en versión de A Guirau, la adaptación de *Las aventuras de Tom Sawyer* por P Posada, o de *La isla del tesoro* de A Mateos. Entre las obras clásicas, se señalaba *Miles gloriosus* de Plauto en versión de F Alborch y *Más allá del laberinto* de M Cobaleda. García Barquero contaba con dos Antologías<sup>129</sup> una de teatro europeo y otra de teatro español. Además, sobre literatura española había adaptaciones de Cervantes, tanto de entremeses a cargo de C. Soler, como de pasajes del Quijote por V. Cabello; de Lope de Rueda, de *El conde Lucanor*, o de *Retablo jovial* de Casona. Muñoz Hidalgo, adaptó la *Cantigas de la Pasión* y E Tejero, otros autos. De la literatura catalana se adapta *Tirant lo Blanch* de M<sup>a</sup> Aurelia Capmany o *El testamento del tío Nacho* de A Garita, sobre textos de Eiximenis, cuya edición en La Galera hemos comentado en el análisis lector. Por otra parte, surgen las adaptaciones de cuentos de Andersen hechas por C Aymerich

---

<sup>126</sup> En Las Campanas de la editorial Miñón aparecieron *Bam, Bim Bom Arriba el telón* (1981) y *Guiñapo y Pelaplátanos* de Consuelo Armijo; *Aire de colores* (1977) y *Jugar al teatro* (1984) de Carmen Vázquez Vigo.

<sup>127</sup> BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD n° XXXVII de 1985 p. 31-37

<sup>128</sup> Las obras de teatro dirigidas al público infantil o juvenil, que circulaban en el mercado editorial en las distintas lenguas, excluidos los textos de teatro de títeres, y aquellos que no se podían encontrar ya en las librerías a pesar de que la especialista Carmen Bravo- Villasante las citara en su obra *Historia de la literatura infantil española*, o bien que se hubieran publicado en revistas de difícil localización o los originales inéditos.

<sup>129</sup> Estupenda Antología editada por Everest en 1981 que contiene fragmentos esenciales de diez obras inmortales : *El Cid* de Corneille, *El avaro* de Moliere, *Berenice* de Racine, *La Posadera* de Goldoni, *Guillermo Tell* de Schiller, *El barbero de Sevilla* de Beaumarchais, *Boris Godunov* de Puschkin, *El inspector* de Gogol, *Peer Gynt* de Ibsen y *El Farsante de la Costa Oeste* de John Synge



y A Cuadrench; de Perrault, por A Jané y M Olaya; las de Collodi por A Garriga, Martín Iniesta y A. Casona y *El gran màgic d'Oz* de Alborch. En cuanto a leyendas, se destacan las adaptaciones de A Díaz Plaja sobre Till Eulenspiegel, o las orientales por E Capelades y Coquard, las castellanas de de Carmen Conde, o las catalanas de C Suqué y J Vallverdú sobre San Jorge.

Al margen de las adaptaciones se señalaban dos grandes tendencias en aquella época, la del juego o lúdica, y la ideológica o portadora de un mensaje. Entre las de tipo lúdico se incluían *Aire de colores* de Vázquez Vigo, 1900 de Antoniorrobes y, en general, las más infantiles, como las de Mateos Colino, las del teatro de sombras y las del equipo Piolet, o bien las del moderno teatro experimental, como *El que fue a Sevilla*, de García Domínguez.

Un segundo grupo serían las obras de ciencia-ficción como *RUR* de J Cervera, *2,1,0*, *cohete en órbita* de Coquard. En tercer lugar, las relacionadas con acontecimientos o personajes históricos, como *Heródoto, qué amigo fantástico* de Camacho y *El infante Arnaldos* de Castro, o bien *El mandamás Mas Más y sus máquinas Pitipitroncas* de F Almena. El bloque de teatro fantástico, incluía por ejemplo *Pecas, Dragoncín y el tesoro* de Bravo –Villasante, *El dimoni Cucarell* de Efak, además de *La verdadera historia de la princesa y el dragón* de A de Santos y *La cabeza del dragón* de Valle Inclán. Dentro del teatro de aventuras, las obras de Benet i Jornet, *Supertot y el Simni de Bagdad o El corsari de lilla dels conills* de Janer.

Si nos detenemos en la clasificación de obras del segundo grupo llamado grupo ideológico se pueden observar gran número de títulos religiosos, bien en un tono serio como *Poemas navideños dramatizables* de J Cervera y *Pastorets d'adhir i d'ara* de J Mutinyá, *Teatro breve para Navidad* de Castellón, *Auto de la esperanza* de Bravo Villasante *Algo para contar en Navidad* de Díaz, y en un tono más divertido *Las tres reinas magas* de G Fuertes, *Sois como niños* de Miralles, *Belén*, *campanas de Belén* de Coquard.

Encontramos en el repertorio del año 1985 también obras sentimentales como *Serapio y Hierbabuena* de Díaz, o *La brujita sin escoba*, de Grau y entre las de problemática humana- nada menos que dieciséis- se citan entre otras *La máquina de escribir*, de Porta, *El chico valiente* de Capellades, *El rey que no ríe* de Folch i Camarasa, *Whisky y cadáveres* de Alcántara., *Unos lentes para ver* de Coquard o *La tortuga*, *el hipopótamo y el elefante* de García Domínguez, *Zuecos y naranjas* de M del

Amo, *Quico*, *el niño que quiso ser cómico*, de Medina, *La república de los animales* de Lacuey, *La encuesta* de Porta etc.

Por último, la literatura comprometida ofrece obras como *Gran Guardabosque Gran*, de Almena, *Proceso a un espantapájaros* de González Torices, *El gigante* de Matilla, *La fiesta* de M del Amo, *El generalet* de Díaz, *En picarol al país de les cares llargues* de Vallvé i Ventosa, *Las armas de Bagatela* de Batista y Carbó hasta completar diecisiete títulos.

Como vemos el repertorio editado por el Boletín Iberoamericano en 1985 clasifica las obras atendiendo fundamentalmente a sus características temáticas: bien portadoras de mensaje de tendencia comprometida, de problemática humana, sentimental, religiosa, o bien de carácter lúdico como la tendencia fantástica, histórica, de aventuras, de ciencia-ficción, o de juego infantil.

El teatro infantil y juvenil no ha parado de crecer. Una manifestación de la vitalidad de este teatro es la organización en la sede de la UNED y en colaboración con la Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud, AETIJ, de las I Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil, que tuvo lugar en Madrid los días 21-25 de febrero de 1994 dirigida por Julia Butiñá, profesora titular de la UNED, y el dramaturgo Fernando Almena<sup>130</sup>. Se elaboró un documento que recogía las diez conclusiones sobre las necesidades de este teatro.

1. El teatro es un recurso educativo esencial para la formación y desarrollo psíquico y de la expresión oral y corporal de la infancia y la juventud.
2. El teatro tiene que ocupar un lugar destacado como actividad en todos los centros de enseñanza y en todas las etapas, desde preescolar hasta COU.
3. En la infancia se halla la raíz del futuro teatro de nuestro país.
4. Complemento indispensable a la actividad teatral será la asistencia de niños y jóvenes a espectáculos teatrales concebidos para ellos.
5. El texto teatral para niños y jóvenes, por derecho propio, deberá tener igual atención que otros géneros literarios como libro de lectura y análisis en el Aula y en las bibliotecas, con especial atención a los autores españoles actuales, ya que la lectura teatral es esencial para la formación literaria de los estudiantes.
6. La formación del profesorado en materia teatral es ineludible, tanto en el aspecto teórico como, especialmente, en el práctico, que se ha de alcanzar con la implantación de cursos en las escuelas de profesorado y de postgrado, impartidos por profesionales del teatro.

---

<sup>130</sup> Contó con la participación como ponentes con profesionales del teatro, escritores autores, actores entre otros con Maite Castell, directora teatral y profesora de títeres; Ismael Abellán actor y profesor de interpretación, ortofonía y caracterización; Rafael herrero, director teatral de TVE; Javo Rodríguez, director teatral y profesor de interpretación; Julio Jaime Fischtel, director de San Pol "El teatro de los niños"; Luis Matilla que también ha organizado a su vez desde Acción Educativa las Semanas Internacionales de Teatro para Niños; Eduardo Galán, autor y presidente de AETIJ, que analizó el tema del teatro como libro de lectura y el teatro leído; Víctor Ruiz, director y profesor de Literatura y Teatro en el CEU; Manuel Artigot, profesor de Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela Universitaria de Magisterio.

7. Se considera imprescindible que el Ministerio de Educación, por medio de los planes de estudio y de los centros de enseñanza, implante, fomente y apoye la actividad teatral y que colabore en la celebración de muestras de teatro infantil y juvenil.<sup>131</sup>
8. Igualmente, que el Ministerio de Cultura tome conciencia de la importancia del teatro para la infancia y la juventud, y en consecuencia, que dedique parte de sus subvenciones a la producción de espectáculos para niños y jóvenes, favorezca la creación de salas y compañías estables, potencie las existentes y proporcione medios para el funcionamiento de asociaciones de teatro infantil y juvenil, entre cuyos fines se encuentren las celebraciones de muestras y la edición de publicaciones especializadas de divulgación.
9. Asimismo, las Comunidades Autónomas y Ayuntamientos deben contribuir al fomento de espectáculos para niños y jóvenes, patrocinándolos y facilitando salas para su montaje.<sup>132</sup>
10. De igual modo, los Ministerios de Educación y Cultura, Comunidades Autónomas y Ayuntamientos han de dotar a las bibliotecas públicas y escolares de textos teatrales para niños jóvenes y favorecer su edición, casi excluida de las numerosas publicaciones que atiende el mundo editorial.

Este decálogo está en consonancia con el *Manifiesto por una educación en el teatro* del pedagogo teatral Roger Deldime, fundador del Centro de Sociología del Teatro de Bruselas, documento traducido al castellano por TEATRALLIA. En definitiva, cierra su alegato Deldime proponiendo que la educación artística debe ser en lo sucesivo una prioridad política: enseñar a los jóvenes a ver teatro como espectadores sagaces, apropiarse de la expresión dramática con un aprendizaje creativo, e iniciar a los docentes para que se impliquen.

Aunque se ha recorrido un largo camino, el teatro infantil y juvenil no presenta hoy la misma dimensión que la narrativa.

Antonio Gómez Yebra resume la situación del teatro para la Infancia y la Juventud en la actualidad.

En estos últimos 20 años se han producido dos fenómenos, cuando menos curiosos. Por una parte, las editoriales no publican demasiadas obras destinadas al actor y al público infantil, por lo que quienes pretenden ponerlas en escena se encuentran con el problema de la escasez de textos. Y, por otra, han surgido una innumerable cantidad de grupos teatrales de actores adultos que hacen teatro destinado a los niños. La escasez de textos es consecuencia del mercantilismo de las editoriales: no publican textos teatrales porque, cuando mucho, podrían vender una obra por cada equis número de colegios, lo que supone una mínima cantidad de libros adquiridos. La excusa es siempre la misma: si un grupo quiere montar una obra compra un único ejemplar y hace fotocopias de cada papel para cada actor. (...) La difusión y distribución de los libros deja tanto que desear que las obras resultan ilocalizables, lo que invita a considerar su inexistencia. Los autores los saben muy bien: resulta tan difícil publicar un libro de teatro que es preferible dedicar tiempo y esfuerzo a la narrativa. Esta se ha convertido en un verdadero negocio para las

<sup>131</sup> En la actualidad, en la CAM, por ejemplo, se reconoce la optativa TEATRO, para nivel de 3º de ESO, regulada en BOCAM nº 194 de 16 de agosto de 2007. Asimismo se celebra desde 1994 el Certamen de Teatro Escolar de la CAM, que tiene como objetivo estimular con premios la formación y la actividad de grupos escolares de teatro en los centros educativos públicos y concertados.

<sup>132</sup> Por ejemplo, TEATRALLIA, Festival Internacional de Artes Escénicas para Niños y Jóvenes de la Comunidad de Madrid se inicia en 1997, para acercar a este público especial el teatro, títeres, danza y la música.

editoriales con colecciones infantiles o juveniles, mientras publicar teatro es invertir y no recuperar.” (Gómez Yebra, 2008)

Gómez Yebra, pone de manifiesto la cantidad de grupos, con niños o jóvenes actores, dedicados al teatro por toda España, que reclaman títulos. Apunta que están fallando los sistemas no solo de edición sino de distribución, pues existe mucho teatro publicado que no llega a los lectores potenciales, ni a los educadores y profesionales del teatro.

En el mismo sentido podemos incluir las palabras del dramaturgo y profesor Germán Díez Barrio “Después de haber publicado nueve obras de teatro, estrenadas algunas y obtenido algunos premios, me vi con algunos originales en el cajón, sin duda, porque eran pocos los premios que se convocaban, y menos las editoriales que se interesaban por los textos dramáticos.” (Díez Barrio, 2008:73-74)

Novelistas de éxito que incurren en el género dramático opinan de forma similar<sup>133</sup>. Es el caso de Alfredo Gómez Cerdá para quien la literatura infantil y juvenil es una especie de submundo de la literatura y el teatro para niños “está en las catacumbas”. Le resulta paradójico que las editoriales se nieguen a publicar teatro para niños, que pongan infinidad de pegas y siempre digan que no se vende, lo que contrasta con su experiencia con el ambiente escolar, donde observa “una demanda del profesorado, que pregunta que por qué no se publica más teatro” (Gómez Cerdá, 2003:29)

Otra declaración similar es la del dramaturgo González Torices<sup>134</sup>:

Por todos es sabido, y especialmente por los editores, que el teatro no es rentable económicamente. De ahí que las editoriales se resistan a publicar obras dramáticas. Varias pueden ser las causas: considerar que el teatro es, sólo, representación y lleva mucho tiempo su montaje; pensar que no tenemos tiempo, en la escuela, para organizar estos eventos; que no estamos preparados para dirigir y animar al grupo. Por otro lado, no se compran libros de teatro. Las fotocopiadoras son los enemigos naturales de estas ediciones. Así mismo, todavía no se tiene conciencia de que el teatro es un vehículo muy útil para fomentar la lectura, quizá el mejor y más

---

<sup>133</sup> Es bastante común en la Historia del teatro Infantil y Juvenil, que novelistas de LIJ también escriban teatro entre otros Elena Fortín, Montserrat del Amo, Joaquim Carbó, Fernando Lalana, etc

<sup>134</sup> Fundador la editorial Castilla Ediciones, ha dirigido las colecciones *Fuente Dorada*, de Teatro Infantil y Juvenil, de Caja España de Valladolid; *Zoo de Papel*, de Literatura Juvenil, en Ediciones Paulinas de Madrid; colección *Campo de Marte*, de Teatro Joven, y *Galería del Unicornio*, de Teatro Juvenil, de la editorial CCS de Madrid. En 2005 funda la Asociación *Leer es Crear*, para el fomento de la lectura, de la que es presidente, y la conocida revista *Leer es Crear*. Colabora en prensa nacional y en revistas especializadas, así como en proyectos editoriales de Santillana, Anaya, Bruño, Everest, S.M., Pearson Educación, Oxford University, Ediciones Paulinas, Didascalía, Castilla Ediciones, etc. Cuenta con premios literarios en cuentos, y ha sido y premio Teatro Infantil y Juvenil de la Asociación General de Autores y Editores (SGAE) con *La ciudad de Gaturguga*

divertido, y desarrollar las expresiones fundamentales del alumno, como la expresión oral, escrita, corporal, musical” (González Torices, 2008:70)

Durante los ochenta se habían consolidado, tanto las colecciones, como los espectáculos infantiles. En este sentido hay una mejora de calidad clara desde los años setenta con actuaciones destacables como las de Acción Educativa, Sala San Pol de Madrid, la Sala Escalante de Valencia, y compañías como Acuario de Málaga, Farándaula, Teatre de l’Arca y La Trepça de Barcelona, PTV y Pluja de Valencia, Talaret de Salde Gerona, Teatro de las Nubes de Asturias o Teatro Paraíso de Vitoria. (Tejerina, 1993:10) Sin embargo, Tejerina constata que el número de obras de calidad es aún reducido a principios de los noventa “abundan los textos pobres, historias insípidas y sin gancho dramático que, en gran parte, responden a una mentalidad católica y tradicionalista como reflejo de los intereses editoriales que durante años han dominado el sector”. (Tejerina, 1993: 11)

En esta década, según Tejerina, existen un total de trece colecciones especializadas, más o menos estables cuyo nivel de publicación es muy reducido y muchas de ellas son meras propuestas escénicas de cuentos u obras clásicas al servicio de la representación teatral escolar. Son las siguientes: Teatro, juego de equipo, de la Editorial La Galera; Focos y Bambalinas de Everest; Teatro Infantil de Escuela Española; El teatro del Escarabajo, de Juventud; Libro-Teatro de Alhambra, o Juego teatral (6-12 años) y Escenario (13-18 años) de Ediciones Bajo Cero. Además, Doncel o Alborada publican ocasionalmente teatro y CEAC dedica su “Teatro escolar” a la obra de M Pilar Romero. Añadimos también la tendencia ascendente de publicaciones de teatro en Teatro Edebé de Ediciones Don Bosco, Las Campanas, Serie de teatro de Miñón, Alta Mar Teatro, de Bruño, Austral Juvenil (Serie Rosa), de Espasa-Calpe y Fuente Dorada dirigida por González Torices. Entre otras causas la escasa promoción del teatro infantil atrae poco a los escritores consagrados, además de resultar un esfuerzo la farsa simple, entradas y salidas de acción constante, la búsqueda de atención difícil de mantener. (Tejerina, 1993: 11-12)

Isabel Tejerina (1993) supera el tradicional análisis diacrónico por otro de naturaleza sincrónica, cuyos fundamentos se hallan en una labor de abstracción que

permita establecer los elementos comunes a la variedad de textos<sup>135</sup>. Su estudio establece unos rasgos del teatro infantil y juvenil, sin distinguir edades, de las obras publicadas hasta los noventa.

La primera característica es la presencia de un narrador que presenta la obra y los personajes, con la valoración maniquea propia del teatro de finalidad pedagógica. Nótese que este es un rasgo del teatro infantil, y no juvenil y que en nuestro análisis lector denominábamos inicio abrupto aquel que prescinde del narrador.

La disposición es semejante a la de los cuentos maravillosos siguiendo las funciones de V Propp<sup>136</sup>: alejamiento, partida, fechoría, objetos mágicos, combate, la fechoría reparada, matrimonio.

Presenta unos *tópica* o máscaras, tales como el dragón, el héroe omnipotente o superhéroe, nuevos seres creados por el hombre y personajes apartados que huyen del mundo.<sup>137</sup>

Comparten la desmitificación de los modelos convencionales, tendencia general en literatura infantil a partir de los setenta: caballeros cobardes, brujas simpáticas, ogros bondadosos o dragones inofensivos. En el teatro, dragones, príncipes, superhéroes, las autoridades.<sup>138</sup>

Entre los aspectos ideológicos o visiones del mundo señala algunas constantes como el maniqueísmo, la victoria del bien, la imprecisión del tiempo y espacio

---

<sup>135</sup> Su trabajo parte de las obras escritas en castellano en el siglo XX, incluidas traducciones, de Benavente, Valle Inclán, Strindberg, García Lorca, Alberti, Lauro Olmo, Alfonso Sastre, Casona, Benet y Jornet y Matilla y algunos autores de los ochenta.

<sup>136</sup> Alejamiento de la casa familiar en *El hombre de las cien manos* de Matilla; la fechoría del agresor (raptos, robos, desamor o secuestro) en *Pinocho* y *Blancaflor en la maquina que no quería pitar*, *Farsa Infantil de la cabeza del dragón*, o formas de opresión o explotación de personas y animales; la partida o viaje para una búsqueda concreta en *El gato con botas*, Garriga, 1982, La Galera), o para liberar la víctima, o un joven que se libera de la tutela paterna e inicia su aventura personal en *El viaje de Pedro el Afortunado*; objetos mágicos: duendes y hadas, brujas, sirenas como el anillo que recibe en *La cabeza del dragón* Verdemar, la cajita de música de El raterillo; el combate en *Tristán, Tristana, Tristán y la colada del Señor* (Bautista de la Torre, 1984, Doncel) y, a veces, es un combate verbal; la fechoría es reparada casi siempre en los dramas infantiles: los jóvenes regresan a casa, con la experiencia que los transforma en adultos, los agresores son castigados, la victoria del bien sobre el mal y el final es feliz, así Espandian es azotado, los agresores de *La maquina que no quería pitar* son arrojados al cubo de la basura, aunque en otras el castigo se suaviza o se renuncia expresamente como en *La casa del marinero* (Suqué, C, 1982, La Galera), relacionado según Tejerina con la pérdida de terreno del procedimiento punitivo como solución válida ante los males; el matrimonio se observa en *Pinocho* y *Blancaflor*, *El raterillo*, o *La cabeza del dragón*.

<sup>137</sup> El dragón aparece además de la obra de Valle-Inclán en *San Jorge venció al Dragón* (1982, Vallverdú, La Galera); *El chico valiente* (1981, Capellades, La Galera), *La profecía* (1990, Lalana, Bruño), *La fiesta de los dragones* (1986, Matilla, Cíncel) Posteriormente añade Tejerina Edelmiro II y el dragón Gutiérrez (1999, Lalana, Bruño); superhéroes como *Supertot* (Benet i Jornet), nuevos seres creados *RUR ( Robots Universales Rossum* (Karel Capek, 1971, Bambalinas); jóvenes apartados como Pedro el Afortunado

<sup>138</sup> En *Pinocho* y *Blancaflor*, La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón, Edelmiro II y el dragón Gutiérrez, *Supertot*, Historia de una cereza (1982, Pachecho, Edebé), *El gigante* (1980, Matilla, Edebé). Por ejemplo, en *Supertot*, un pequeño musical que utiliza los clichés del cómic, el superhéroe es un instrumento al servicio de un capitalista sin escrúpulos del que se vale para camuflar sus delitos.

dramáticos, la gran ciudad como negación de la felicidad, el ahistoricismo del contexto social, estatismo, una construcción de la imagen del niño angelical, mensajes aleccionadores, discriminación sexista, visión moralista del trabajo, la importancia de la religión católica, o la visión crítica político-social<sup>139</sup>.

Cuestiones como el racismo, la crisis de familia, la integración de los minusválidos o la igualdad de la mujer que, en la narrativa infantil y juvenil tienen un tratamiento importante, no aparecen en el género dramático, aparte de algunas obras que critican la guerra o problemas de la ecología.<sup>140</sup>

La religión católica tiene en el teatro infantil de estos años una presencia importante y exclusiva frente a otras confesiones o pensamientos ateos o agnósticos. Se patentiza en la liturgia, ritos y símbolos, los personajes de los sesenta emplean fórmulas protocolarias de saludo, invocaciones, se persignan y se alude a rezos y oraciones y además, y obras cuyo marco global es religioso<sup>141</sup>

La visión moralista del trabajo, coherente con los intereses del sector dominante en la sociedad. El trabajo se convierte en una forma de redención humana<sup>142</sup>

La discriminación sexista y el protagonismo masculino prevalecen<sup>143</sup>: los protagonistas son niños, las niñas son secundarios y responden a roles tradicionales. Las niñas colaboran en tareas domésticas de la familia burguesa, las madres son amas de casa, salvo algunos empleos tradicionales como enfermeras, maestras secretarias. La mujer aparece con rasgos comunes: es miedosa, bella, coqueta y seductora, inocente, distraída y crédula. “Existe una general discriminación de la mujer que adquiere en un

---

<sup>139</sup> Además de las citadas previamente, añade La república de los animales (LACUEY, 1984 Don Bosco Teatro Edebé)

<sup>140</sup> *Quico, soldadito sin plomo* (Medina, 1986, Escuela Española), *Sivisbellum* y *Los pieles rojas no quieren hacer el indio* Estas dos últimas forman parte de nuestro corpus.

<sup>141</sup> *El testamento del tío Nacho* (Garriga, La Galera) *Los pastorcillos del herrero* (Capellades, 1982, La Galera) y adaptaciones del teatro navideño de autores cultos como Juan del Encina, Gómez Manrique, Gil Vicente, Lope de Vega, Góngora o Gerardo Diego como *El Auto de Navidad* de Jimena Menéndez Pidal (1971) Madrid, Aguilar, *Navidad y Reyes* (Manuel de la Rosa, 1972, Escelicer), *Poemas navideños dramatizables* (Cervera, 1980, Edebé) o bien originales como *Belén* (Conde, 1979, Escuela Española), *El Pastor y la estrella* (Castellón, 1982, Edebé), *Cantigas al nacimiento de Nuestro Señor Jesucristo* (Muñoz Hidalgo, 1984, Escuela Española), *El viaje a Belén, Un par de pastorcillos*, (Butiñá, 1990, Fuente Dorada), *Algo para contar en Navidad* (Díaz, 1974, Edebé), *Luces en el árbol y El trío de los dos viejos*, en Teatro breve para Navidad y *El árbol de Navidad*, en *Teatrillo de Navidad*, (Castejón, 1989, Escuela Española), *Las estrellas* (Cervera, 1990, Fuente Dorada) y más original por el empleo del humor *Las tres reinas magas: Melchora, Gaspara y Baltasara*, (Fuertes, 1980, Escuela Española).

<sup>142</sup> *El niño de papel* (Escoto, 1974, Edebé), *Año de nieves, año de bienes* (Tubáu, 1983, La Galera), *La máquina de escribir* de Ventura Porta Teatro Edebé Barcelona 1974, *Ganarse la vida* de Benavente (1969, Aguilar). De nuevo la disidencia ideológica surge en *Asamblea General*. (reeditada en 1987 Alborada La Locomotora).

<sup>143</sup> *El fantasma del castillo* (Suque, 1981, La Galera) *El testamento del tío Nacho* (Garriga, 1981, La Galera). En los textos benaventinos es portadora de vicios y pecados y hace al hombre su siervo.

número preocupante de obras destinadas a los niños, rasgos de auténtica misoginia” (Tejerina, 1993: 94)

En el modelo de niño que se dibuja hay tres rasgos que nos parecen claves: la pureza, la alegría y la defensa de la verdad<sup>144</sup>. “Se ofrece una visión mixtificadora, empeñada en que el niño supuestamente encarna unos valores: bondad, fantasía, ternura, verdad, amor etc., que están además vedados para los mayores”. (Tejerina, 1993:83)

Es un teatro pedagógico que suele traducirse en una moraleja. Los mensajes habituales son modelos de masculinidad basados en la sabiduría y valentía frente a la dulzura, belleza y humildad femeninas, además de conductas generales como la rectitud en el obrar, defensa de los débiles, la justicia, la honestidad, y lealtad a la palabra empeñada, desprecio a la codicia, el castigo seguro. “El teatro infantil tradicional, hasta la renovación que podríamos situar a partir del final de la década de los setenta, se ha caracterizado por su pedagogismo ostensible y sus mensajes evidentes. Los contenidos pertenecen en su mayor parte a la moral católica y al pensamiento conservador (...) La muerte del dictador y la transición hacia la democracia abre el abanico de los temas, aunque modifica menos de lo que debiera, creo yo, su tratamiento, que sigue siendo de un didactismo bastante elemental en muchos textos y espectáculos. Nuevos mensajes en torno a valores que reclama nuestra sociedad se abran paso”. (Tejerina, 1997:30) Cita los siguientes: la igualdad de sexos, defensa de la alegría y el juego como derechos inalienables de la infancia, contra el sistema de obligaciones, respeto de las opiniones ajenas, la tolerancia y el diálogo como vía de solución de conflictos, aceptación de lo extraño y lo diferente, nueva imagen del maestro como amigo, contra la publicidad engañosa, condena de la cultura materialista, el consumo y la avaricia, el amor, contra la guerra o afanes expansionistas, y ecologistas contra la degradación del medio y la extinción de especies, o la solidaridad.<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup> *Pinocho y Blancaflor de Casona, El traje nuevo del emperador* (Cuadrench, 1981, La Galera), *El hombre de las cien manos*. Son escasos los casos en los que los niños trasgreden las normas como en *Guiñapo y Pelaplátanos* (Armijo Miñón, 1984).

<sup>145</sup> *Quien siembra vientos* (Túbau, 1988, Fuente Dorada) y *La fiesta* (Del Amo, 1982, Edebé). Entre los valores más actuales señala Isabel Tejerina la solidaridad, tolerancia, y la aceptación del diferente en obras como *Pelos Azules*, la necesidad de fomentar el juicio crítico, el respeto a las opiniones ajenas en *El gigante* de Matilla, importancia del lenguaje como instrumento de comunicación en *El país de las cien palabras* (Mata 1981, La Galera), la imagen de un nuevo maestro cercano en *El cerco de las escobas* de (González Torices, 1983, Everest), defensa de la alegría en *El país sin risa* (Alonso, 1989, Fuente Dorada) o *Una ciudad para soñar* ( Vizcaíno, 1988, Escuela Española) *Aire de colores* (Vázquez 1981, Miñón), ecologistas *Gran Guardabosque Gran* (Almena, 1984, Edebé) o las de Matilla 1985, *Esperando a Mambrú* (González Torices) y *El último bosque* (Romero, 1989, CEAC)



El ahistoricismo o la localización imprecisa y el tiempo indefinido caracterizan a buena parte de las obras infantiles. El marco medieval, y fantástico de los cuentos con cortes o aldeas aisladas se repite. La urbe deja de ser un simple decorado para intervenir en el proceso dramático) Por ejemplo, es enemigo en Tristín Tristana Tristón y la colada del Señor de Bautista de la Torre o en Supertot de Benet i Jornet. (Tejerina ,1993:79)

La sociedad es estamental, feudal, estática, dividida entre pobres y ricos. Las diferencias y privilegios son inamovibles, producto del destino por mala suerte, diferencias entre individuos en una visión falsa de las desigualdades que rechaza cualquier forma implícita de cambio colectivo. La liberación viene por parte de un milagro o por el esfuerzo del trabajo. “La actitud que se predica es la de resignación, en ocasiones, adornada por una conmiseración decimonónica hacia los pesares y carencias de los pobres”. (Tejerina, 1993:80).

La simplificación lleva al maniqueísmo de los personajes, sin matices radicalmente buenos o perversamente malos. Afecta incluso a las obras de crítica social de los setenta. Y siempre triunfa el bien sobre el mal, salvo en *El testamento del tío Nacho* basada en el cuento de Frances Eiximenis, franciscano gerundense del siglo XIV -Respecto a la lengua señala la abundancia del plano apelativo, interjecciones, onomatopeyas. En el plano fonético el placer del disparate verbal, la articulación caprichosa como los juegos infantiles, en obras como *La pájara Pinta*, como los llamados *nonsenses*, retahilas de sonoridad, los limericks de Edvard Lear o Lewis Carrol o los *thunderclaps* de Joyce en *Finnegan’s Wake*. En el plano léxico- semántico destaca el empleo de diminutivos y a veces disfemismos, como Lorca en su *Retablillo*, recurriendo al habla lenguaraz de los muñecos, manifestación de la frescura rural frente al teatro urbano y burgués. Señala Tejerina que “El lenguaje escatológico: nombrar lo prohibido, la mueca lingüística contra los tabúes y seriedad obligada de los mayores, casi siempre pretende la finalidad humorística.” (Tejerina, 1993, 130) El folklore se suele emplear como denomina Cervera, en forma de *repropuesta*, en un nuevo contexto adquieren nueva fuerza y sentido. Aunque no se descartan los recursos habituales de la literatura, metáforas, símiles, símbolos, ironía o juegos de palabras “lo predominante es un lenguaje sin grandes artificios, un diálogo predominantemente coloquial con frecuencia de oraciones suspendidas y frases hechas. A veces, con cierto desgarrero populachero o adjetivos insultantes en serie, primitivos y derivados que configuran un lenguaje enfático y agresivo. Son constantes las repeticiones que afirman machaconamente un mismo contenido, la sencillez expresiva y la sintaxis simple.

(Tejerina, 1993: 130-133) Es característica la creación de nombres para designar a personajes con sustantivos adjetivados, compuestos, aposiciones y también la invención de palabras en los diálogos, todo en favor de un lenguaje atractivo, sugerente y llamativo.

### **III. 0.3. 3 El teatro para niños y jóvenes de las últimas décadas.**

La reivindicación del teatro como lectura, que como veremos en el último epígrafe, está consolidada en Francia, se va implantando progresivamente en nuestro país. Isabel Tejerina lleva más de una década defendiéndolo. “Reivindico la idea de que el texto dramático constituye en sí mismo una obra de arte que puede ser analizada y disfrutada como acto estético autónomo, lo cual no excluye el hecho semiológico de que la palabra es sólo uno de los variados sistemas signícos que intervienen en la obra y que, efectivamente, ha de unirse a otros muchos elementos de naturaleza no verbal, para que exista teatro en su sentido pleno, esto es, espectáculo”. (Tejerina, 1996: 19)

Jorge Riobóo (2001) en su artículo “Teatro para leer” explica la importancia del libro teatral para niños y jóvenes en los últimos años.

Desde hace tres o cuatro años ya se puede encontrar buena y variada lectura teatral para distintas edades y niveles en las librerías y escuelas y bibliotecas del país. En los años 60 y 70 los maestros que montaban teatro escolar con sus alumnos se nutrían aún con los cuadernillos de la Galería Salesiana y los pequeños libros de Editorial Escélicer. Luego, editoriales como Escuela Española, Juentud, Miñon, Edebé Doncel, Aguilar, o La Galera, entre otras se encargaron de aliviar la escasez de textos que leer y representar con buenas colecciones y nombres como Manuel Alonso Alcalde, José Luis Alonso de Santos, Montserrat del Amo, Alfredo Castellón, Aurora Díaz Plaja, Bernet y Jornet, Juan Antonio Castro, Luis Coquard, Consuelo Armijo, Juan Cervera, Carmen Conde, Luis Matilla, Jorge Díaz, María Clara Machado, Suárez Radillo o Fernando Almena (Riobóo, 2001:50)

En 1990 Francisco Torres Monreal, Profesor de la Universidad de Murcia, todavía se preguntaba en un artículo, “Textos de teatro. Qué textos” (Torres, 1990), ¿dónde encontrar obras que realmente interesen a los adolescentes y a los jóvenes?

Propone cuatro opciones: creación por parte de los alumnos, adaptar otros, el teatro poético experimental, colectiva, y los sketches o extractos de otras piezas.<sup>146</sup>

Desde mediados de los 80 hasta hoy, una treintena de editoriales tiene entre sus fondos colecciones o, al menos títulos de “teatro para leer”. Las diez más destacadas, según Riobóo (2001) son las siguientes.

1) La Galera .Taller de Teatro, con dos series de pequeño formato en las que aparecieron 24 títulos en castellano y catalán. En la naranja, se ofrecieron textos de diferentes autores para ser representadas por aficionados y escolares. En la blanca, ponía al alcance de profesores y alumnos conocimientos teatrales sobre escenografía. La colección termina en 1999, aunque ahora publica en catalán una colección “Tramoia” para jóvenes y otra para niños “Tamoieta”, siempre con orientaciones para el montaje.

2) Edelvives ha incluido teatro en Ala Delta, que es de narrativa y también Clásicos de Secundaria, de teatro. Lo mismo que Espasa Calpe con Austral Juvenil donde publicó Matilla en 1985 *Teatro para armar y desarmar*. Ahora, bajo el sello Espasa Juvenil. Teatro.

3) Parragón, con su colecciones Teatro Infantil, Juguemos al teatro y ¡A escena!”, ha editado teatro infantil.

4) También Escuela Española con más de 40 volúmenes con nombres importantes como Fernando Almena, Carmen Bravo Villasante, Gloria Fuertes, Ángeles Gasset, Antonio Gómez Yebra, Miguel Medina Vicario, Manuel Muñoz Hidalgo, Jorge Ponsoda y Mariana Romero.

5) En Edebé, con una treintena de títulos, firmaron Juan Pedro Aguilar, Montserrat del Amo, Benet i Jornet, Juan Cervera, Jorge Díaz y Miguel Pacheco

6) En Ediciones De la Torre, la Colección Alba y Mayo se inicia con *La Mandrágora*, de Maquiavelo y sigue publicando como vemos en el Anexo VI.1.

---

<sup>146</sup> La primera es crear los propios textos, verificando en su experiencia, que el joven acude a su realidad inmediata, capta los modos escénicos de la vida estudiantil, y es a un tiempo realista y caricaturizante; la segunda opción es reinventar los textos, es decir, adaptar los textos dramáticos o no. Entre los textos para representar recomienda las farsas ( *Farsa de Micer Patelín*, *El soldado fanfarrón*, *Don Perlinplín o Teatro Bufo* de Arrabal); el absurdo de Ionesco, Arrabal, Martín Iniesta, Poncela, Mihura o Bergamín, pero no descarta ciertas piezas de Pinter, Beckett como *Actos sin palabras*; el teatro realista de Alonso de Santos o de Fermín Cabal, o Chejov con *El oso* o *La petición de mano*, y recomienda la colección de Medardo Fraile (1989) en Cátedra titulada *Teatro español en un acto*; del teatro poético y experimental propone el juego con distintos códigos gestuales, lumínicos, musicales y textos poéticos, recomendando el volumen *Escenificaciones* (1987) (Ed. Regional, Murcia). Recomienda tanto la lectura teatral ante público como los extractos y sketches  
“Existe el prejuicio de creernos censores si suprimimos esto o aquello o si, sencillamente, escogemos sólo una escena de una obra? Por qué no hacer un espectáculo con simples escenas de Molière o de Plauto, o de Shakespeare; con sketches de humor o sobre un tema determinado? En realidad, estoy preguntando por algo ya realizado con éxito”.

7) Arbolé, nombre de la compañía zaragozana dedicada al teatro para títeres.

8) Ediciones Bromera, de Alzira, con títulos en valenciano.

9) Editorial CCS, desde 1996 con Galería del Unicornio, en tres series, verde, roja y azul, según la edad con actividades de taller complementarias. Hoy tiene otras colecciones como Escena y Fiesta, Teatro Breve (Representaciones para la Navidad) o Teatro en inglés.

10) Everest, con el proyecto “Leer es vivir” lleva editando teatro desde 1999 en dos colecciones Montaña Encantada y Punto de Encuentro, la primera infantil y la segunda juvenil, coordinadas por José Cañas, profesor de Lucena (Córdoba)

Hay que añadir algunas otras que figuran en nuestro catálogo del Anexo VI.1, como Fuente Dorada y Campo de Marte o la de ASSITEC, y dos nuevas colecciones posteriores a 2000 como, Sopa de Libros. Teatro de Anaya y la última de la que tenemos noticia, Joven Teatro de Papel de Algar Ediciones.

El artículo de Riobóo recoge también una entrevista con el dramaturgo Luis Matilla y José Cañas, profesor y coordinador de la editorial Everest. A los niños y adolescentes les cuesta leer teatro, según Matilla, en parte por las acotaciones, “a las que el niño no está acostumbrado y que en ocasiones resultan farragosas para él. En segundo lugar, las presentaciones; mientras que en las obras de narrativa se cuidan mucho las ilustraciones, en general no ocurre lo mismo con el teatro. Soluciones: Intentar convertir las acotaciones en narrativa. Lo que puede ocurrir es que ni aún así la mayoría de los editores les va a interesar promocionar este género (...) Se lee poco teatro. Mientras es habitual la visita de autores que publican narrativa, raramente se requiere a los autores de teatro” (Riobóo, 2001:50) Se está produciendo, según Matilla, un cambio en torno a los temas. “Hace años los temas adolecían de excesivo paternalismo, animismo y simplificación. En la actualidad se están abordando temas más actuales, aunque todavía en otros países de nuestro entorno se encuentre más avanzados “ José Cañas señala que hasta ahora no había una clara demanda editorial y por ello no publican los autores. “Cuando las editoriales descubren que el teatro en formato libro puede ser un producto relativamente rentable, a la par que al chico le resulte cercano, atractivo, la cosa cambia. Y sin vivir en el reino de la Euforia percibo que la situación, afortunadamente, está cambiando” (Riobóo, 2001:50)

Los rasgos que definían el teatro infantil y juvenil hasta los noventa contrastan, con los de las obras más recientes. De una parte, se acusan los cambios sociales, y de otra, la diversidad de obras nos lleva a pensar en la necesidad de distinguir

características infantiles de un lado, y juveniles, de otro, que es lo que defendemos en esta tesis, especialmente en el teatro más reciente, entre los noventa y la primera década del siglo XXI.

Isabel Tejerina, que ha señalado la dificultad de encontrar obras de calidad de teatro infantil y juvenil, tanto por el exiguo repertorio, como por su esfuerzo de localización.

A pesar de la marginalidad que todavía sufre la producción destinada a niños, de acuerdo con el último censo publicado - Guía de Teatro para Niños 2001, Gijón -, la nómina de compañías teatrales que se dedican en la actualidad a este público en España alcanza el considerable número de 575 grupos profesionales. La producción artística para niños también se manifiesta en las Ferias de las últimas décadas: FETÉN (Gijón), TEATRALIA (Madrid) Te Veo (Zamora) y las de títeres en Segovia, Tolosa y Lérida. Pero las compañías desconocen el repertorio de teatro para niños, tanto como los docentes que prefieren la narrativa por su oferta más amplia y accesible. (Tejerina, 2007)

En su dilatada trayectoria profesional dedicada al teatro infantil y juvenil ha ido revisando y ampliando la selección de las obras fundamentales del periodo actual. En artículos sucesivos (1996, 1997, 2002, 2003, 2007, 2009) presenta los textos sugerentes de las dos últimas décadas que se podrían leer hoy en Primaria y Secundaria, en otras palabras, el canon del teatro infantil y juvenil actual.

La selección de Tejerina atiende a su propio gusto literario son “textos seleccionados del conjunto del corpus desde su origen y elegidos desde el punto de vista de su valor para ser leídos de acuerdo con un criterio de calidad y mi gusto personal. Solo creo en la literatura infantil que podemos saborear los adultos”. En el artículo reconoce que “en todas las épocas hay algunas obras valiosas, sin tabúes, destinadas al público infantil y juvenil que nos entretienen y emocionan, son las que sirven para reír y para dialogar con ellas o para hacerles pensar, las que desde la variedad de su temática enseñan a vivir y les revelan nuevos ángulos del mundo y de la sociedad”. (Tejerina, 2009).

En el periodo correspondiente a la Sociedad democrática<sup>147</sup> (desde 1977) además de *Blancanieves y los 7 enanitos gigantes (1978) de Jesús Campos; Teatro para armar*

---

<sup>147</sup> Tejerina selecciona las mejores obras de diferentes periodos por ella acotados. En “El nacimiento de la conciencia literaria 1910-1936”: *La cabeza del dragón (1910); La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón (1923), Teatro de Pinocho : El duquesito de Rataplán de Magda Donato y El príncipe no quiere ser niño de Antoniorrobes reeditados en CCS Galería del Unicornio, Pipo y Pipa y el lobo Tragatodo (1935) de Donato y*

y *desarmar* (1985), *La fiesta de los dragones* (1986) y *Las maravillas del teatro* (1999) de Luis Matilla, *Besos para la Bella Durmiente* (1994) de José Luis Alonso de Santos, todas ellas ya comentadas, selecciona las siguientes obras disponibles, que nosotros ordenamos con criterio cronológico:

-*Las tres reinas magas: Melchora, Gaspara y Baltasara*. (1980, Escuela Española) de Gloria Fuertes. Una visión atípica del teatro de Navidad. Es una comedia en verso con mensaje pacifista a través de personajes con un toque feminista y familiar.

-*Historia de una cereza*. (1982, Don Bosco) de Miguel Pacheco. Obra pionera en la intencionalidad ecológica, En ella se utiliza la caricatura para la denuncia de la explotación salvaje de la naturaleza. En clave burlesca se dramatiza la devastación de un país debido a los caprichos de un rey. Se desmitifican los atributos del héroe y se parodia su lenguaje caballeresco. Además, el personaje descubre su máscara y se queja del papel que le toca representar. Se introducen elementos escatológicos disonantes con la tradición del cuento. “Mediante la farsa y el lenguaje escatológico excrementicio, tan del gusto de los niños, expresa simbólicamente el problema de que nuestro planeta se esté convirtiendo en un basurero”. (Tejerina, 1996)

- *Supertot* (1982, Edebé) de Benet i Jormet. Una versión de Supermán en la que se denuncia la xenofobia, la especulación y la publicidad engañosa

- *El cisne negro* (1991, Bruño) de Fernando Almena, que forma parte de nuestro corpus juvenil

- *Guiñapo y pelaplátanos* (1984, Miñón) de Consuelo Armijo, sobre la contradicción entre el universo infantil del juego y el sistema de obligaciones que los adultos imponen. En ella se ridiculiza la autoridad inflexible y el orden rígido.

- *Contar, cantar y jugar* (1987, Miñón) de Juan Cervera. Son historias basadas en relatos populares en la línea del redescubrimiento del folclore.

-*Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* (Lalana, 1991 y 1999, Bruño, Altamar) .Obra en la línea de la desmitificación burlona de los grandes personajes del miedo en la literatura infantil actual. Aquí un dragón en zapatillas y bata. Del autor, Premio Lazarillo y Premio Nacional de Literatura Juvenil, hemos revisado en el análisis lector precedente *Segismundo y Compañía* en la colección Punto de Encuentro de Everest (2000)

---

*Bartolozzi; Pinocho y Blancaflor de Casona* (1940); De el segundo periodo”El teatro realista con mensaje social (1939-1975)”: *El circulito de tiza*, 1962 de A Sastre; *Asamblea general* , 1969 de Pilar Enciso y Lauro Olmo. ( TEJERINA, 2007)

- *La silla voladora* (1993, Altamar-Bruño) de Eduardo Galán. Una máquina que permite viajar a través del tiempo, un perro que habla y un padre inventor son los ingredientes de esta obra, hábil mezcla de realidad y fantasía.

- *¡Te pillé, Caperucita!* (1995, Carles Cano, Altamar-Bruño), Premio Lazarillo en 1994. Esta farsa es en su globalidad un gran hipertexto que se construye sobre una notable cantidad de hipotextos, tomados de cuentos clásicos y de conocidas referencias literarias, musicales y cinematográficas. Incluye un anuncio publicitario al final de cada escena en clave de parodia, por lo que es una sátira amable en la que se critica el afán consumista que nos invade. (Tejerina, 2002)

- *En busca de la isla del tesoro* (Miralles, 1996, Editorial CCS, Galería del Unicornio). Los personajes de la novela de aventuras de Stevenson son el pretexto para esta pieza de teatro *para jóvenes*, que sostiene su trama en el recurso pirandelliano del teatro dentro del teatro. Hemos analizado otras obras del autor en el estudio precedente con adolescentes. (Tejerina, 2002)

- *La niña que riega las albahacas* (Almodóvar, 1996, Colección Alba y Mayo Teatro de Ediciones de la Torre). Es también parte de nuestro corpus juvenil. Para Tejerina (2002) la versión es sorprendente, en tanto el personaje protagonista encarna la mujer emprendedora, rebelde, inteligente que no quiere casarse con el príncipe. Además, manifiesta el recelo contra las verdaderas intenciones de los poderosos.

- *El pirata Lagartijo*, (Romera, 1996, Murcia: Acción Teatral). Director de la compañía murciana *Fábula. Teatro Infantil*, Romera escribe una pieza de ambiente circense, con piratas y tesoros para entretener. Destaca Isabel Tejerina (2002) que el texto presenta las acotaciones como un texto narrativo integrado, de modo que su lectura resulta cómoda, ya que adquiere autonomía como libro de lectura.

- *Cuatro estaciones. Teatro para niños* (González Torices, 1998, SM). La obra fue premiada por FETEN 2000 como Mejor Libro de Teatro para Niños por su edición cuidada. Inserta poemas, romances y coplas, que se agrupan en las estaciones.

- *De pasos y entremeses. El retablo de las maravillas* (1998, Everest, Punto de Encuentro). Para Tejerina (2002) la adaptación de José Cañas intenta hacer asequible para el público el texto original, perdiendo agudeza y calidad literaria. Considera una obra idónea *para jóvenes* por sus amplias posibilidades de debate: rechazo a la diferencia, seguidismo servil, etc.

- *Cigarras y hormigas*, (Álvarez-Novoa 2000, Everest). Su autor, vinculado al teatro independiente semiclandestino de Oviedo en los setenta, es profesor de Bachillerato, y

actor, director e investigador infatigable. En nuestro corpus juvenil figura su última adaptación de *Don Quijote de la Mancha*, en Everest. Esta obra, que nosotros hemos preferido considerarla infantil fundamentalmente al tratarse de la dramatización de una fábula, plantea la lucha de clases entre burguesía (cigarras) y proletariado (hormigas), y denuncia la opresión y alienación en el trabajo. Su sorprendente final, revelando la efímera vida de las cigarras invierte la moraleja clásica al justificar su vida hedonista. La caracterización de personajes y ambientes con gestos militaristas, mecanización etc., nos recuerda la película de animación *Bichos*<sup>148</sup>, también basada en la fábula de Esopo.

- *Teatro cómico popular. Los pobres y Los culpables* (2001) Castalia, Madrid

Señalada por Tejerina (2002) como obra *para los menos niños y adolescentes*, recoge la reedición de piezas de Lope de Rueda, Cervantes, Quiñones de Benavente, Ramón de la Cruz, los Quintero y Arniches. Presentan temas vigentes como la educación, la mendicidad, los toros o los malos tratos.

- *La ciudad de Gaturguga* (2003, Anaya) de González Torices

- *El árbol de Julia* de Matillas 2003 Anaya

- *La guerra de nunca acabar*, León Everest A Gómez Cerdá (2007). Forma parte de nuestro corpus juvenil.

- *¿Es tuyo?* Joseph Albanell (2006, Anaya) Forma parte de nuestro corpus juvenil

- *Y Don Quijote se hace actor* (Freire, CCS, Galería del Unicornio)

Las últimas dos décadas, han supuesto ciertos cambios tanto en el panorama editorial como en las propias características de las obras.

Se mantienen las colecciones citadas y se crean otras nuevas, como se puede observar en nuestro catálogo (Anexo VI.1). Sin embargo, podemos distinguir una amplia oferta atendiendo distintas finalidades. Habrá álbumes ilustrados para los más pequeños, y libros para la lectura (como la colección Montaña Encantada de Everest), libros para la representación por niños en el aula (“Teatro Infantil“, ¡A escena! de la editorial Parramont y “Teatro Breve” o “Escena y Fiesta” de CSS), que incluyen explicaciones sobre la puesta en escena, número de personajes variable, etc; y también libros para la representación por adultos para niños (ASSITEC, Galería del Unicornio de CSS, Titirilibros de la editorial Arbolé, Títeres de Sueño del Centro de Documentación de Títeres de Bilbao). (Muñoz, 2007)

---

<sup>148</sup> La película de Disney dirigida por Andrew Stanton, John Lasseter se lanza en 1998 en EEUU con el título *A Bugs' Life*, pero traducida en castellano aparece como *Bichos. Una aventura en miniatura*.



Otro rasgo que establece un cambio reciente en el Teatro Infantil y Juvenil es la inclusión en algunas colecciones juveniles de obras que pertenecen al teatro para adultos, como ocurre con la editorial Ñaque, Literatura Juvenil o Punto de Encuentro. Con buen criterio esta última ha editado *Farsas maravillosas* de Alfonso Zurro, las *Farsas contemporáneas* de Antonio Martínez Ballesteros, *Dos sainetes* de Arrabal o *Teatro breve* de J Luis Alonso de Santos, que sí incluimos en nuestro repertorio juvenil.

Por otra parte, se siguen editando versiones de clásicos como algunas obras de Punto de Encuentro de Everest o de Galería del Unicornio Clásicos, de CSS. Estas obras, señala Berta Muñoz (2007), a diferencia de las propuestas de las editoriales didácticas (Castalia Didáctica, Castalia Prima, Clásicos Edelvives, Anaquel de Bruño, Biblioteca didáctica Anaya, Clásicos adaptados Anaya) las obras editadas en colecciones de teatro no están hechas por un filólogo sino por un autor teatral o editor y carecen de material de ampliación para estudio de la obra, prescinden de notas al pie y glosarios o de material de contextualización histórico-literaria. Se proponen, dice Berta Muñoz, no como textos didácticos sino como lecturas de placer. (Muñoz, 2007:30)

En la actualidad conviven dos tipos de teatro: pedagógico frente al teatro artístico y lúdico. En el primero se refiere Berta Muñoz tanto al teatro conservador y religioso, de intención moral, con una mínima elaboración formal y una moraleja o mensaje en forma de parábola o fantasía y que conforman la colección CCS tanto en Teatro Breve como en Escena y Fiesta o en Quique's Club, que ha sido mantenido por la LOGSE y las llamadas "enseñanzas transversales" y que considera al niño sólo como un alumno, como las obras que pretenden el desarrollo curricular de otras materias como por ejemplo aprender inglés con *Mi amigo Fremd habla raro* de Antonio de la Fuente Arjona.

Un teatro que adoctrina, frente a otro de mayor elaboración artística (Assitej, Galería del Unicornio, Alba y mayo, Sopa de libros de Anaya, Punto de Encuentro y Montaña Encantada de Everest). Un teatro de diversión, más lúdico, que atenúa o pone en segundo término los aspectos didácticos realzando lo artístico, bien a través de la fantasía como en *En busca del Arco Iris* (Núñez, 2000, CCS) o en las obras de Luis Matilla o Alfonso Zurro. Por nuestra parte, estudiaremos si en el teatro dirigido a adolescentes predomina una u otra tendencia.

Nuevos temas se incorporan al teatro para la Infancia y la Juventud, algunos ya apuntados por Tejerina, pero que revisa Berta Muñoz. Temas socioeconómicos como la desigualdad del tercer mundo, las migraciones, el papel de la mujer, la nueva familia;

temas ecológicos; y una nueva ideología: repudio de la violencia y la guerra, al consumismo, defensa de la tolerancia, la no discriminación o la desobediencia. Todos ellos tienen como denominador común una interpretación unívoca de la realidad. Revisaremos en esta parte la ideología de las obras juveniles de nuestro corpus y cómo se transmite, si existe ese dirigismo y univocidad interpretativa.

Perduran algunas características de las décadas anteriores como la desmitificación de cuentos y leyendas con todo tipo de relecturas, en especial, para niños de edad más avanzada, que deriva de la mediación estética, es decir, la influencia de las vanguardias y su nueva mirada; mediación estética que también incidirá en la creación de fábulas de animales o cuentos que son parábolas políticas tras la influencia del teatro simbolista o underground <sup>149</sup>(Muñoz, 2007:56), La interrelación entre teatro infantil y cuento que estudiaba Tejerina (1993), perdura pues hoy sigue siendo el principal referente <sup>150</sup>, al menos en el teatro para niños, no tanto como analizaremos seguidamente, en el teatro para jóvenes.

Hay un teatro simbolista pero también un teatro social <sup>151</sup>, con temas de la vida cotidiana, la nueva familia, la muerte o la emigración, las drogas. Y como elemento más novedoso, se percibe la influencia del cine y las novelas de aventuras, de ciencia ficción, detectives, terror, piratas <sup>152</sup> etc (Muñoz ,2007:79-80)

---

<sup>149</sup> *El parlamento de los animales* de Rodríguez Almodóvar (Corpus juvenil), *El rey desnudo* (Catalán, CSS) o *Cigarras y hormigas* (Carlos Álvarez –Novoa).

<sup>150</sup> Los textos de Parramont con versiones de *El sastrecillo valiente*, o *El flautista de Hamelin*; en ocasiones se atenuan los conflictos como las versiones de José Manuel Ballesteros Pastor de *Juan Sinmiedo* o *La ratita presumida*, o *Besos para la Bella Durmiente* de Alonso de Santos. Finalmente, algunas incorporan elementos de los cuentos de hadas, como *La ramita de hierbabuena* de Eduardo Zamanillo, o aparecerán brujas, ogros y dragones como en la obra de Jesús Campos, *La fiera corrupta*, en *Las cabezas de Seigin* de García Orellana (Assitej, 2002) y en *Edelmiro y el dragón Gutiérrez* de Fernando Lalana

<sup>151</sup> Berta Muñoz clasifica como teatro realista el de Maxi de Diego, *en Yo quiero ser joven*, *La abuela de Fede* y *otras historias* o las obras de Ramón García Domínguez *Puntapié* de CSS; los nuevos modelos de familia aparecen en *Las aventuras de Viela Calamares*, de Paloma Pedrero Ana Rosetti y Margarita Sánchez, y la presencia de la muerte está detrás de *Pelillos a la mar* (*La historia de Anita Pelosucio*) de Tomás Gaviro, mientras Montserrat del Amo retrata el problema de la inmigración en *Zuecos y naranjas*; por su parte *La tela de araña* de Maria Belén Camacho trata la delincuencia juvenil, y *La fiera corrupta* de Jesús Campos, las drogas.

<sup>152</sup> *Super David y compañía* de Miguel Sandín, *La silla voladora* de Eduardo Galán, *El profesor desinflado* de Fernando Almena, *Agencia de Viajes un tanto especial*, de Montxo Iturbide, *Marcianos en Belén* de Domingo del Prado y *La órbita de Ulises* de Moncho Alpuente. De tema policiaco señala *EL enigma del doctor Mabuso* de Tomás Afán, *¡Catacroc!* de Fernando Almena y *Un día de espías (o el caso del Repollo con gafas)* de Ignacio del Moral. Entre las de terror, *Mis queridos monstruos* de Fernando Almena, *El espejo de los monstruos*, de Paco Abril o *El espectro del castillo* versión de Pedro Cuevas. (). Los piratas pueblan las comedias infantiles como *Segismundo y compañía* de Fernando Lalana, *En busca de la isla del tesoro* de Alberto Miralles, *Aventuras y andanzas del Aurelio y la Constanza* de Luis Araujo, *Un tesoro bajo el volcán* de Miguel Sandín. (1997)

Una característica bastante novedosa es la temática metateatral<sup>153</sup>, lo que Berta Muñoz denomina “la ficción escénica como referente”. (Muñoz, 2007:88)

Es importante señalar que en la caracterización del lenguaje, también se pone de manifiesto una forma diferenciada según su destinatario. “Respecto a la caracterización del lenguaje se aproxima al mundo infantil, con presencia de diminutivos, o al juvenil con giros coloquiales en un intento de aproximación en su capa mas superficial y tópica” (Muñoz, 2007:50)

El ensayo de Berta Muñoz nos permite ofrecer una exhaustiva ejemplificación<sup>154</sup> de la visión del mundo que se propone al niño en los libros teatrales. Propone cuatro bloques temáticos: modelos de sociedad (el poder, la propiedad privada, la injusticia, explotación laboral, diferencias culturales, la repudia de la violencia), modelos de relaciones afectivas (con los padres, el divorcio, amistad o amor), modelos de relación con la naturaleza y modelos de relación del niño consigo mismo.

Nos corresponde en esta tesis averiguar cuál es la visión del mundo y cuáles de estos temas son los más repetidos en las obras específicamente para adolescentes, ya que el magnífico trabajo de Berta Muñoz Cáliz, como toda la crítica anterior, estudia conjuntamente el teatro para niños y para jóvenes.

Nuestro análisis de la literatura dramática actual excluye muchas de las obras fundamentales aquí citadas, ya que desde los criterios establecidos no forman parte del corpus juvenil. No obstante, tras la lectura directa de tantas obras infantiles desde el

---

<sup>153</sup> En especial la trilogía de Alberto Miralles integrada por *Héroes mitológicos*, *La Edad de los Prodigios*, y *Capa y Espada*; en la antes mencionada *Segismundo y compañía*, de Fernando Lalana o las obras de Luis Matilla *Las maravillas del teatro*, o *La sombra misteriosa* de Antonio de la Fuente tiene como protagonistas a las sombras chinescas, y *Las sirenas se aburren* de Miguel Pacheco recrea el rodaje de una película. En muchos casos se acusa la influencia cinematográfica, en la estructura con escenas breves a modo de secuencias; asimismo influye en este apartado las obras ficción televisiva, con concursantes, secretarias etc. como *1,2,3 ¡Pon el mundo del revés!*

<sup>154</sup> 1) Modelos de sociedad: obras que proponen un determinado orden social como el poder tiránico en *El generalito* de Jorge Díaz, la propiedad privada en *Pleito de la muñeca abandonada* y la injusticia *El circulito chino* ambas de Alfonso Sastre; la explotación laboral en *Hormigas sin fronteras* de Margarita Sánchez; la diferencia cultural en *La isla amarilla* de Paloma Pedrero; la repudia de la violencia en *La guerra de nunca acabar*, de Alfredo Gómez Cerdá, *La piel del león* y *Los pieles rojas no quieren hacer el indio* de Fernando Almena; *Pin, pan, clown* (La guerra de los payasos) de Tomás Afán Muñoz, *Manzanas rojas* de Luis Matilla, *Las bodas* de Miguel Sandín, *El toro de Ferdinando* versión de José Cañas etc. 2) Modelos de relaciones afectivas, por ejemplo, las relaciones con los padres como *Cosima* de Chris Baldwin; el divorcio en *Hasta el domingo* de M<sup>a</sup> Inés Falcón, los abuelos en *El árbol de Julia* de Luis Matilla, *La abuela de Fede* de Maxi de Diego, *Si la abuela vuela*, de Cruz García Casado, y numerosas historias sobre amistad, o amor como *Romance de Micomicón* y *Adhelala* de Eduardo Blanco Amor, o *Trotapesquis*, para títeres de Eduardo Quiles. 3) Modelos de relación con la naturaleza como *El baile de las ballenas* de Luis Matilla, *El parque enfermo* de Damián Cañas, *El labrador y el castaño* de Antonio Gómez Yebra, *Pelosverdes*, de José González Torices, entre otras. 4) Modelos de relación del niño consigo mismo: *Blancanieves y 7 enanitos gigantes* de Jesús Campos, *Las niñas que no querían crecer*, de Montxo Iturbide o *el Príncipe que no quiere ser niño* de Antonio Robles, *La niña que no sabía lo que era*, de Suri Sánchez etc.

comienzo de nuestra investigación, haremos mención a ellas como elemento de contraste.

Aunque nuestros estudios se centran en el teatro infantil y juvenil en castellano conviene revisar la situación del teatro en otras lenguas peninsulares.

En Cataluña, no se publican textos nuevos. Autores de prestigio literario crearon obras teatrales en el pasado para niños como Joseph Carner, Apel·les Mestres, Ángel Guimerá o Santiago Rusiñol y además del género de *Els Pastorets*, tradicional. Recordemos que en Cataluña residen editoriales fundamentales como Edebé, La Galera. A pesar de que hay compañías como “La Trepa” que lleva dedicada al teatro infantil desde 1977 el teatro para niños en lengua catalana tiene escasa producción. La editorial Eicions Bromera (Alzira, País Valenciá) es la única apuesta decidida por el texto teatral que, junto con Carena, “Teatret a l’escola”, son las únicas que publican textos originales y no adaptaciones de cuentos o de obras clásicas. Mayor tradición tienen, desde los años, sesenta los *qüentos* o adaptaciones de *rondalles* tradicionales y cuentos populares, como *La caputxeta i el llop* de Joseph Vallverdú o la adaptación de clásicos universales. (Luna i Sanjuán, 2007:89) En los últimos, años la editorial valenciana Algar ha incorporado títulos juveniles en su colección Teatro de Papel, en castellano y que incluimos en nuestro repertorio.

En cuanto a Galicia, durante los ochenta, con la enseñanza de la lengua en las escuelas comienza en los teatros la recuperación de mitos, ambientes y motivos literarios autóctonos, y la creación de una conciencia crítica, surgiendo nuevas plataformas editoriales. Ana Roig distingue tres momentos de este teatro: “Primeros referentes”, “De 1950 a 1980” y “Consolidación (desde 1990 a la actualidad)”. El teatro gallego infantil había surgido a finales del siglo XIX con carácter didáctico religioso con autores como Manuel Lago González y *El nombre de Jesús*, Ramón Alvariño, con *¡Pobre do pobre!*, publicada como era habitual en revistas como *A Nosa Terra*. J Acuña plantea la dualidad aldea y ciudad en *Agrumar*, *Farsa para rapaces*, y en la misma línea didáctica Álvaro de las Casas con *Teatro dos nenos. Monólogos*. Entre 1950-1980, en el exilio, se publican obras de autores vinculados a la Editorial Galaxia de Vigo, heredera de las Misiones Pedagógicas, con Rafael Dieste como elemento clave. Se estrenan *Cousas de rapaces de Tacholas* (1945) o *Pauto do demo* de Ánxel Fole. Durante los años setenta, se crean concursos como el Concurso Nacional de Teatro infantil O Facho, el Concurso de Teatro infantil e xuvenil Concello de Xove (desde 1984), y se crea también la Escola Dramática Galega. Se pueden distinguir dos promociones: la que

surge del concurso O Facho y la que surge alrededor del concurso Xeración Nós. Pero es en los ochenta cuando se consolida la literatura infantil gallega. Manuel Vieites reconoce una serie de trazos globales, “a descontinuidade nas trayectorias, a distancia entre publicación e escrita, ou o establecemento dunha distinción marcada entre as pezas destinadas ao público infantil e aquelas dirixidas á xuventude” (Vieites, 1998: 213-214). Véase cómo la distinción infantil y juvenil es una característica propia del teatro actual, que es la tesis que defendemos. Destacan autores como Manuel María, Carlos Casares, Manuel Lourenzo, Xulio Gonzáles, Edelmira Casheda, Xoán Babarro. Se traducen obras al gallego como el *Romance de Micomicón e Ahelala* de Eduardo Blanco-Amor. La corriente popular que inaugura Manuel María en *Barriga verde* es común a muchos de estos autores en un intento de recuperación de símbolos y mitos. Comparten también el carácter intertextual recuperando cuentos con seres sobrenaturales, por ejemplo en *A benfadada, historia do coitado Bamboliñas* de Xulio González o en *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* de Carlos Casares. En otros casos, como el de Manuel Lourenzo, se recrea la tradición artúrica, y la ruptura de la cuarta pared es frecuente. Señala Ana Roig la rápida canonización de la literatura infantil, menos de veinte años, en obras ya clásicas como *Barriga verde* de Manuel María o *As laranxas mais laranxas de todas as laranxas* de Casares

En síntesis el teatro infantil y juvenil gallego presenta características comunes con la evolución en castellano. Junto a la recuperación de la tradición literaria, a través de la intertextualidad, mediante el empleo de elementos narrativos, con frecuencia paródica, es frecuente la introducción de fragmentos de tradición oral, adivinanzas o cantigas – por ejemplo en *Ou por que as volvoretas non podían pousar* de Emilio González, *O maquinista Antón* de An Alfaya-, una corriente crítica - en *O merlo branco* de Cándido Pazó, y en los noventa *A galiña azul*, de Carlos Casares, sobre el discurso de la diferencia - y nuevos componentes se incorporan en esta década, como el circo, la Commedia dell’arte en *O xigante don Gandulfo. o Touporroutou da lúa e do sol* de Roberto Vidal Bolaño o el género de aventuras como *O segredo* de Daniel del colectivo Garola. En esta década surge la intencionalidad didáctica ecológica sin abandonar, por otra parte, los ambientes fantásticos y los mitos y el humor tan característico en el teatro para niños con obras como en *Servicio de urgencias* de Suso de Toro, minicomédias de situación ambientadas en un hospital, inicialmente escritas como guiones.

La situación editorial actual en gallego, una vez consolidada la lengua en el sistema educativo, ha permitido que el teatro no sea solo material didáctico para la enseñanza de otras materias escolares, sino que desde los años noventa se incorporan fondos de LIJ, así como de publicaciones pedagógicas y de literatura gallega entre otras la revista *Bululú A revista dos títeres* y continúan los premios de entidades públicas y privadas: Concurso Biblioteca Arlequín, Extórnela, Maria José Jove, Barriga Verde, Rañolas, Lecturas. Surgen las primeras ediciones crítico-divulgativas y ediciones de las obras canonizadas con paratextos dirigidos a los mediadores o a los niños, para guiarles en sus dramatizaciones. Por otra parte, la debilidad de la producción dramática infantil, en comparación con la narrativa o poética, no impide su paulatina consolidación de los espectáculos para niños basados en *performance* más que en textos dramáticos escritos, “el *performance* predomina sobre a trnsducción ou posta en escena do texto dramático, tamén pouco promocionado para a lectura individual ou colectiva” (Roig, 2007:117)

Las primeras obras de teatro para niños escritas en lengua vasca fueron publicadas en los primeros años del siglo XX, con un claro componente didáctico. Durante la dictadura prácticamente desaparece la cultura vasca y hasta los sesenta no recobrará el teatro su vitalidad. La oferta crece desde los noventa en calidad y cantidad aunque persisten características comunes como la recurrencia a la mitología y las estructuras simples.

A principios del siglo XX se crean las ikastolas, y un tipo de educación donde se defiende los sentimientos nacionalistas y religiosos, a través de nuevas editoriales. La primera obra es de 1922 *Nekane edo Neskuntzaren babesa*, de Tene Mujika de tema religioso cristiano y en el que se enseña a amar la lengua vasca.

Después, en los setenta nos encontramos otra manifestación con Lourdes Iriondo, *Marin Arotza eta Jaun Deabrua y Sedagile Maltzurra*, que es una conocida historia de folklore gallego sobre un herrero que vende su alma al diablo, pero la autora moldea el original según la nueva pedagogía renovadora de los setenta. *Sedagile Maltzurra*, no es una obra para niños, sino para jóvenes como indica la propia autora, sobre una chica que es infiel a su marido con el médico, con una trama más compleja. También escribe en 1979 *Buruntza azpian* un encuentro entre el mundo antiguo y moderno, personajes mitológicos e históricos y la lucha entre el miedo de la joven Olatz y la curiosidad de la valiente Mari Carmen. Incluye una introducción en la que un grupo de chicos de catorce años preparan una obra para entretenerse.

En los ochenta, de nuevo, al crecer el número de lectores surgen escritores profesionales pero sólo hay una obra en toda la década en el género teatral *Haur atzerki* (1983) de Marijane Minaberry, una colección con seis obras breves. Presenta elementos estructurales de la literatura popular como la presencia de animales o las reiteraciones. Su finalidad es lúdica y no didáctica, como sus predecesores. No obstante, el grupo Maskarada representó dos obras de Bernardo Atxaga que no se editaron: *Jimmy Potolo eta zapataria* y *Logalea zeukan trapezistaren kasua*, con gran éxito de público.

En los noventa, se publica la traducción de *Atnzerkilandia* de Montxho Iturbide, traducida por Patxi Zubizarreta, además de obras sobre la mitología vasca. Yolanda Arrieta publica para jóvenes *Badago à ez dago* (1998) de cinco actos, que toma elementos del folklore, para contar el viaje iniciático del protagonista Martín.

Xavier Díaz Esarte publica tres recopilaciones teatrales, aunque de escasa difusión, cuyos temas son la mitología vasca, ecología, Navidad, piratas; incluyen personaje-narrador e indicaciones didácticas. Y, a partir de un programa infantil, Manu Lopez Gaseni publica *Andoni eta Maddalenen komediak* (1994), piezas ambientadas en el ámbito escolar, dentro del realismo crítico, y con tratamiento humorístico. En 1999 Aitzpea Goenaga, escribe *Antzezten... teketen ten* (Erain, 1999) obras para ser representadas por niños, y de tonos diversos, costumbristas, sobre mitología vasca, de ambiente escolar, etc. (Lñopez Gaseni, (2007)

### **III.0.3. 4 Una breve mirada al teatro infantil y juvenil más allá de nuestras fronteras.**

En Francia, el teatro para niños y jóvenes ha sufrido en las últimas décadas idéntico boom. Hay un teatro para leer y espectáculos que recobran el texto como punto de partida. En la actualidad hay un teatro de mayor complejidad, que refleja la sociedad contemporánea sobre todo para adolescentes y que evita los excesos demagógicos y paternalistas. Además nos llevan cierta ventaja en lo que a lectura teatral se refiere<sup>155</sup>. El “teatro para leer”, “théâtre à lire”, según Nicolas Faure, profesor de Lengua y de Expresión dramática, autor de una tesis titulada “De jeune public à tout public: analyse du répertoire teatral francophone pour la jeunesse” es el destinado a jóvenes no

---

<sup>155</sup> Existen pocas traducciones a nuestra lengua, como asegura Tejerina (1986), pero cabe destacar la edición de *Jojó. Historia de un saltimbanqui*, de Michael Ende editada en 1986 por Madrid. Debate.

necesariamente actores, sin que eso impida que esos lectores decidan llevarlo a escena con sus compañeros en un taller. En realidad, hay unas obras destinadas a talleres con unas características determinadas. De un lado el número de personajes, entre quince o veinte, las diferencia del teatro profesional de adultos para niños, puesto que serían económicamente inviables. De otro lado, las situaciones y el lenguaje son frecuentemente estereotipados.

Analiza Faure (Faure, 2005) cómo las compañías que basaban sus espectáculos en creaciones colectivas en los años setenta, al igual que en el teatro para adultos, fueron devolviendo progresivamente la importancia al texto. Calcula que un cuarto de la producción anual de espectáculos surge a partir de un texto. Estima, sumando la producción de Bélgica y de Québec que alcanza el millar de obras, lo que no parece que tenga el carácter marginal de antaño. De hecho, la edición de este teatro infantil y juvenil ha sufrido el mismo auge que hace treinta años tuvo la narrativa. Si primero fueron los propios cómicos y directores los que publican sus textos - y cita a Suzanne Lebeau, o Jasmine Dubé, Maurice Yendt, René Pilot o Bruno Castan- hoy, como también ocurre en España, se han sumado los autores de novela juvenil como Philippe Dorin o Anne Sylvestre, y los directores y dramaturgos del teatro general. Si antes la edición se limitaba a unas revistas hoy se editan colecciones como la que inicia *L'École des loisirs* en 1995, hoy la más productiva, además de otras colecciones de teatro general que abren sus puertas a nuestro campo: *Heyoka Jeunesse* (1999), *Teatrales Jeunesse* (2000)

Faure señala en su tesis que de las 130 obras analizadas, solo la mitad presenta personajes niños, y sólo un tercio utiliza lo maravilloso. Aunque sigue temas de la infancia y la adolescencia como el amor, el crecimiento a la identidad, se amplía con nuevos temas como la muerte, la soledad, la memoria. “Los autores dejan de lado poco a poco la voluntad pedagógica para intentar compartir lo que les mueve. “ (Faure, 2005:87) Ya en los ochenta muchos textos se debaten entre la libertad de interpretación y la obra didáctica, dando la posibilidad al espectador de dotar de sentido al texto, y no necesariamente suscribir su punto de vista. Los personajes son más complejos y menos tópicos, padecen la violencia del mundo, son incomprendidos, tienen dificultades económicas y les afectan las decisiones políticas, reciben malos tratos. Especialmente el teatro para adolescentes plantea asesinatos, enfermedades como la anorexia. Formalmente, se emplea la fragmentación de puntos de vista, se emplea mezcla de teatro y poesía. « Il s'agit plutôt de rouver la forme qui permettra à l'auteur, sans



démagogie ni paternalisme, de parler de ce qui le touche chez l'adolescent, en ménageant des zones d'ombre » ( Faure, 2005 :90) Es , así, la búsqueda de nuevas formas, una de las características de la literatura dramática actual para jóvenes y para adultos. "Textes du silence" en donde se equilibra lo sugerido, lo no dicho, en el tratamiento de la enfermedad o la muerte; los juegos de palabras; soportes diversos como las marionetas, teatro de sombras, poesía, y la música. A veces, se experimenta de forma extraordinaria, alterando la narración en pasado y presente, se suprime el nombre de los personajes. Ces formes hybrides, apparemment no taillées pour la scène , témoignent bien d' un désir de renouvellement qui , sans nécessairement perdre le sens, viennent en tout cas solliciter toutes les ressources du théâtre , interroger le metteur en scène. (Faure, 2005:91)

Un teatro renovado y experimental, libre y de calidad artística. Jean-Claude Lalias considera que algunas obras forman parte de la renovación teatral, ya que para muchos dramaturgos es el teatro para niños y jóvenes un campo para la experimentación, ya que este público desconoce lo que debe ser un texto canónico con sus actos, escenas, situaciones verosímiles, desarrollo lógico de la intriga etc. Estas obras han roto con el viejo teatro psicológico realista y con la intriga. El teatro recupera su dimensión teatral dejando los viejos esquemas para los telefilmes. A ello contribuye la vuelta del autor al teatro, como una escritura que tiene en cuenta todos los lenguajes también plásticos y musicales, gestuales, o espaciales.

Insiste en que la polifonía, los pasajes mentales, lo onírico y lo poético son adecuados para los niños pues les es más fácil no comprenderlo todo que a los adultos. Un teatro que, a diferencia de las series de televisión, les acerque a la dimensión más artística del teatro. Un teatro menos grave, más fiel al universo infantil.

Jean-Claude Lalias también señala el cambio editorial en Francia. "El libro de teatro, existe como entidad identificable, ligada o no a una creación escénica, con formas de lectura específica"(Lalias, 2005). Desde las escuelas hay una fuerte demanda de formación teatral para profesores. Pero en Francia, señala Lalias, la prescripción de teatro como lecturas en la escuela ha permitido las grandes ventas de ciertas obras, llegando a los 20.000 ejemplares, lo que permite a los editores publicar nuevos títulos.

Un rasgo de la importancia del nuevo teatro para la infancia y la juventud es su inclusión en las antologías de dramaturgos actuales como la reciente de Michel Azama (2004) "L' initiation des enfants peut se faire par les spectacles mais tout autant par le plaisir des textes à partager et à explorer en classe ou en bibliothèque.(Lalias, 2005 :72)

Es preciso crear nuevas situaciones de aprendizaje con los alumnos: lectura oral dirigida, lectura a varias voces, puesta en escena, lecturas públicas preparadas. Con ellos se trabaja la voz, el ritmo, el sentido. Toda una iniciación práctica a la literatura oral.

Dentro del teatro para la juventud destaca como pionero en Québec, Louis-Dominique Lavigne, codirector artístico del Théâtre de Quartier, con obras como *Où est-ce qu'elle est ma gang?* (1982) y *Le Petits Orteils* (1992). Recientemente, ha estrenado *Bobby ou le Vertige du sens*, obra que declara abiertamente no va dirigida a adolescentes, sino más bien a sus padres. En realidad. Lavigne no hace concesiones a su público, según explica Raymond Bertin en la revista *Lurelu* (Montreal, 2009). Esta obra la pueden seguir los alumnos de 5º de Secundaria pero no los de 3º, porque rechazan el realismo mágico, la ambigüedad poética y la transposición. « Tan pis!-clama Lavigne- Je ne fais plus de concessions avec les conformismes artistiques de mon public cible. Ou bien ils suivent ou bien ils ne suivent pas. C'est là où j'en suis » (Bertin, 2009) Este es uno de los problemas de los creadores de teatro para adolescentes, señala Bertin, un público no homogéneo porque vienen al teatro en grupos escolares, tanto si son apasionados del género o si van obligados. Varían según la edad, el medio de origen, o su experiencia teatral previa. Es un público muy exigente, por su espontaneidad, formados en el cine y la televisión lo que genera cierto conformismo.

Entre los elementos que favorecen la recepción por adolescentes, Bertin cita la identificación, la presencia de un personaje de esta edad, con su necesidad paradójica de pertenecer a un grupo y a la vez afirmarse como individuo. Así, esta obra trata de un padre, poeta, al borde de un suicidio, que se ha convertido en agente inmobiliario para cubrir las necesidades de su familia. Un padre acabado por los tormentos que causan las actitudes adolescentes hoy en día, caprichosos e imprevisibles, en nada parecidos a los niños que ellos fueron.

En general, podemos afirmar que como espectáculo, el teatro juvenil existe en todo el mundo. Antonia Bueno (2000) revisa la situación actual, que extractamos.

Fuera de Europa existe teatro para jóvenes en Nicaragua, a través de las Brigadas Culturales; en México, por el Taller de Teatro Juvenil de José Limón, en Brasil, a nivel de agrupaciones juveniles o en APT (Amani People's Theatre) fundados en 1994 por jóvenes africanos. Es un teatro que se convierte en arma y vehículo de información, toma de conciencia y movilización social.

En Estados Unidos el teatro para jóvenes es una constante bastante generalizada, integrada en las Universidades, desde California hasta Massachussets, donde existen

grupos de Young People's Theatre, a veces vinculados a determinadas ideologías o religiones (UTA Childrens's Theatre de mormones o YIDDISH de la comunidad judía de los ángeles, y Juventud Radical de la Liga de jóvenes socialistas norteamericanos). La práctica teatral se canaliza a través de la escuela y los centros sociales. Acogen incluso a sectores desfavorecidos como muestra la creación en 1999 del Festival de Jóvenes del Bronx. En Canadá, encontramos una de las mayores concentraciones teatrales específicas para jóvenes. (Young People's Theatre de Toronto, Théâtre du gros Mécano de Québec, Great Big Theatre Company, The Potato People de Ontario, etc).

Según Antonia Bueno, "El teatro francés destinado a niños y jóvenes no sólo es recipiente lingüístico, también es un modo de divulgación del patrimonio artístico, de los modos y costumbres, de los nuevos lenguajes verbales y no verbales y de las más reciente tecnologías." (Bueno, 2000) De los doce millones de espectadores teatrales, cuatro millones tienen menos de quince años. La tercera parte de los espectadores franceses. Además de montajes a lo largo del año en la mítica Cartoucherie se desarrolla cada año el festival ENFANTILAGES. La descentralización permite que haya programación específica para niños y jóvenes en toda Francia, y no solo en París. EL TJA( Théâtre des Jeunes Années e Lyon) edita, programa talleres para chicos y profesores, y ha creado la BIENNAL y un foro internacional de profesionales del teatro para jóvenes el ARCHIPEL. Otras manifestaciones de la importancia de este teatro son Le Gran Beu en Lille, Le Préau en Baja Normandía o el FITE de Toulouse. Más allá de los cuentos tradicionales se programa desde clásicos a contemporáneos, pasando por teatro de objetos y marionetas. En Bélgica, La Montagne Magique edita un boletín, crean talleres, encuentros y ciclos.

En Italia, hay 16 centros estables de teatro para niños y jóvenes, entre otros Teatro dell'Angolo de Turín, con más de 250 representaciones al año.

En Alemania, hay numerosos Zinder& Jugend Theater en Berín Frankfurt, Munich, Tubinga y festivales u organismos como Fundación Junst en Jeugd

Una iniciativa importante es la creación de EU NET ART Red Europea de las Organizaciones Artísticas para la Juventud, creada en 1991 en Bolonia (Italia) Existen también programas culturales específicos para jóvenes de la Unión Europea como el CONNECT, muchos de ellos son proyectos de artes escénicas que ponen en contacto a varios países.

La autora se pregunta dónde está España y por qué no participamos en estos proyectos europeos. AETIJ, FESTIVALIA, las salas y los profesores son la esperanza para un teatro consolidado para niños y jóvenes

Precisamente Pilar López (2000) analiza la situación de nuestros espectáculos para niños y jóvenes. Al referirse al teatro dirigido a público infantil y juvenil, aclara, es el que abarca edades ente 3 y 16 años, se caracteriza por la escasez de creadores, y desinterés de gestores en cuanto ese público no posee poder económico, ni social, ni laboral, ni de opinión. Los artistas se enfrentan a la ausencia de reconocimiento social y artístico.

Los espectáculos teatrales son de pequeño y mediano formato por la itinerancia y las dificultades del mercado teatral. Se programan como complemento de otro espectáculo con el que ha de convivir en el mismo escenario. Salvo la sala Escalante de Valencia, está en manos privadas, el resto llevan un modelo de gestión mixta: Sala Regina en Barcelona, Sala Escalante en Valencia, Sala Alameda en Sevilla, San Pol en Madrid, Quiquilimon en Gijón, Teatro Alambra de Granada, Sala Beñat-Etxepare en Vitoria-Gasteiz, Sala Mitusu en Bilbao. Esta realidad, contrasta con los países de nuestro entorno, donde existe teatro estable para la producción y difusión de teatro para jóvenes espectadores con apoyo de las administraciones.

La labor de compañías y programadores ha producido una especialización por franjas de edad. De 3 a 7; de 7 a 11; de 11 a 16. “Este hecho está permitiendo crear un lenguaje escénico más acorde con las necesidades temáticas y de desarrollo intelectual y afectivo específico de cada grupo de edad”(López, 2000)

Existe una programación destinada a público familiar los fines de semana, campañas escolares de octubre a junio, siempre guiados por padres y profesores.

Pilar López llama la atención sobre la importancia numérica de este público, -el 24 % de la población española es menor de 16, unos 9 millones de espectadores potenciales- y la necesidad de avanzar fijando cuotas de programación, o de mejorar la relación teatro y escuela con profesionales que conozcan ambos campos, “que oscilen entre ellos y tiendan puentes de comunicación permanentes”.

Confiamos en que nuestra labor de difusión del teatro para jóvenes nos permita aproximarnos al panorama de Canadá o de Francia, entre otros.

### III.1 Universos fantásticos y realistas en el teatro juvenil

(Fragmento representativo 1)

Obrero 2: ¡Hola, guapas!

Inflexias: (*Siguiendo con su discurso*) ¡Dejaos de zarandajas y conformémonos con lo que hay!

Nenunia: ¡Ya, ya! ¡Pero yo estoy aburrida de tanto pescado...! ¡Y las historias de estas también me aburren!

Inflexias: ¡Sea lo que sea, nos tendremos que atener a la circunstancia! ¡Así que, a pescar se ha dicho!

Obrero 1: (*A Obrero 2*) ¡Sí que han venido temprano éstas, madita sea!

Obrero 2 ¡Y qué más da, estaremos bien acompañados!

Obrero 1: Mira, yo prefiero trabajar solo; no aguanto los mirones aunque sean las chicas más guapas de Hollywood.

Legrala: ¡Qué se le va a hacer! Si se ha de comer pescado, en algún momento tendremos que empezar. (*Lanzándose al agua*) ¡Al agua, chicas!

Nopandra: (*Acompañándola*) ¡Será mejor que ayunar!

Nenunia: (*Reaccionando*) ¡Un momento! ¿Adónde vais, insensatas? ¿Acaso no sois capaces de ver lo que mis ojos contemplan?

Nopandra: (*Emergiendo*) ¡Hombres!

Legala: ¿Y de dónde han salido?

Nenunia: ¡Qué más da! Vengan de donde vengan, ¿qué impide que podamos hincarles el diente?

(*Las sirenas someten a los obreros a un cerco de observación. Los obreros siguen su trabajo, ignorantes del peligro*)

*Las sirenas se aburren* (Pacheco, 2005:15-16)

(Fragmento representativo 2)

*Uno a uno, entran en escena los Cerdos gruñendo más que un gocho fiado. Circe cierra la expedición.*

Ulises (*Sorprendido*) ¡Por todos los dioses ¡Si sois unos auténticos marranos!

Cerdo 1: ¡Cerdos! Si no te importa!

Circe: ¿Creías que no era capaz de lograr un encantamiento perfecto?

Ulises: Nunca lo he dudado. Los poderes de una bruja no tienen límite.

Circe: ¡Maga o hechicera! Si no te importa. (*Gruñen los cerdos*)

Ulises: (*Se acerca a ellos*) ¡Sois mis guerreros!

Circe: (*Pasea entre ellos y les acaricia sus lomos*) ¡Sois mis cerdos! ¿Quién los alimenta? ¿Quién cuida de ellos y les da cobijo?

Ulises: (*Desenvaina la espada y acerca la punta al cuello de la dama*) ¡Si no les devuelves la forma humana, te atravieso con mi espada!

Circe: (*Desafiante*) ¿No te atreverás a matarme delante de “tus guerreros” Si me matas, ellos no recuperarán su condición y caerá sobre ti el castigo de Zeus.

Ulises: (*Enérgico*): Quiero ver soldados, no cerdos gruñones

Cerdo 1: (*Defendiendo a sus compañeros*) Oye, Ulises, que del cerdo se aprovecha hasta el gruñido. Servimos de sustento a muchas familias.

Circe: Valeroso Ulises, tú quieres ver a los tuyos convertidos en hombres pero yo no estoy tan segura de que ellos lo aceptarán.

Ulises: Yo sí

Circe: Si ellos no quieren, no puedo forzarles. Pregúntaselo, que bien cerca están.(...)

Ulises: (*Se dirige a un cerdo*). Tengo preparadas las naves para volver a Ítaca. Supongo que querrás venir conmigo y...

Cerdo 1: (Interrumpiéndole) No tengo la cabeza tan vacía. ¿Crees que voy a renunciar a la vida regalada que llevo ahora? Debes saber que el vivir del puerco es corto y bueno. En la pocilga no añoro las batallas, ni sueño con lujos y riquezas, sino con bellotas que son un placer de dioses. Cada vez que tenemos bellotas para comer, lo agradecen hasta nuestros jamones.

Ulises: ¿Y es esta toda la aspiración que tienes en la vida?

*La dama de los hechizados* (DÍEZ, 2004: 38-39)

(Fragmento representativo 3)

Fede: Tal vez esté confundida. Su marido, mi abuelo, murió cuando ella tenía veintitantos años. Es posible que después no tuviera relaciones con otros hombres. Ha pasado mucho tiempo. Se sentirá extraña al enamorarse de nuevo. Además, hay tanta diferencia de edad...

Miguel: Pero yo la quiero. La quiero mucho. Deseo estar con ella a todas horas.

(*Sale la abuela. Muestra una gran turbación al ver a Miguel. Este se aproxima a ella y la besa*)

Abuela: Miguel, qué sorpresa. Lo siento, pero tengo que salir.

Miguel: Te acompaño.

Abuela: No puede ser.

Miguel: ¿Por qué?

Abuela: Necesito estar sola

Miguel: ¿Por qué? Ya no me quieres.

Abuela (*Acariciándole*) No es eso, Miguel, Tengo que pensar.

Miguel: Me vas a dejar, lo presiento. Tienes miedo del qué dirán. Tienes miedo de hacer algo diferente a lo que hace la gente. Te atormenta la diferencia de edad., ¿No es eso?

Abuela: Es posible. A pesar de mi aspecto y de mis ideas soy un ser humano como los demás.

*La abuela de Fede* (DIEGO, 2001: 56-57)

### III. 1. 1 El género fantástico en la narrativa infantil y juvenil actual

Durante el período de la adolescencia los gustos literarios van cambiando. Si en la primera fase, sobre los doce años las historias fantásticas siguen ejerciendo gran atractivo, el interés por el género decae pasados los dieciséis.<sup>156</sup> De hecho, los estudios recientes de narrativa como los de Teresa Colomer<sup>157</sup> evidencian que la fantasía es el tercer tema en términos cuantitativos frente a las novelas de maduración personal y las de denuncia social durante la etapa de doce a quince años. En cambio, ocupan el primer lugar en importancia en la etapa infantil. Reproducimos los porcentajes que aparecen en los cuadros numéricos de resultados de su análisis, que son muy esclarecedores:

5-8 años: 68,76      8-10 años: 59,70      10-12 años: 29,09      12-15 años : 8,52

No obstante, entre los doce y los quince, se lee con gran avidez las miles de páginas que constituyen esos universos mítico-legendarios, que la industria cinematográfica no ha dejado pasar sin explotar: *La historia interminable*, *El Señor de los anillos*, *Eragon* y, recientemente, *Crónicas de Narnia*,<sup>158</sup> entre otros muchos.

En efecto, según el análisis cuantitativo de Teresa Colomer 66,67 % de las obras de narrativa infantil y juvenil actual analizadas pertenecen a la literatura fantástica. El predominio actual de la fantasía se aprecia también en la literatura para adolescentes, pero en menor medida. Por una parte, se debe a la tradición realista de los modelos decimonónicos que son los clásicos de la novela juvenil; de otra parte, porque la edad de sus destinatarios permite otras formas de ficción realista, según la autora.

---

<sup>156</sup> Sin ánimo de exhaustividad pero fruto de la experiencia didáctica directa, tomemos en consideración el porcentaje recogido en una clase de 1º de ESO del instituto público Jaime Ferrán Clúa (2007): exactamente la mitad de los alumnos habían leído alguna novela de *Crónicas de Narnia*. Es decir, la leyeron antes de llegar a 1º de ESO, con doce años, y sólo una minoría, dos de veintitrés, chicas maduras y buenas lectoras, confesaron no interesarse por el género fantástico.

<sup>157</sup> Colomer, Teresa (1998): *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Tomamos su estudio exhaustivo como elemento de contraste, concretamente los resultados de su análisis que conforman la segunda parte de su obra, "La narrativa infantil y juvenil actual", y el Anexo 4, p 332-340.

<sup>158</sup> *La historia interminable* de Michael Ende se lleva al cine en 1984, dirigida por Wolfgang Petersen; *El Señor de los anillos* de J. R. R. Tolkien se convierte en una trilogía cinematográfica rodada entre 2001-2003 por Peter Jackson; *Eragon* de Christopher Paolini llega al cine en 2006 y *Crónicas de Narnia* de C.S Lewis en 2004 con sucesivas entregas posteriores. La relación entre literatura juvenil y cine es objeto de algunos trabajos recientes. En efecto, según Gemma Pujals y Celia Romea, en su obra *Cine y literatura Relación y posibilidades didácticas*, Editorial Horsori, (2001), la literatura infantil y juvenil de los últimos tiempos se crea para un telespectador, para un lector de imágenes cuya competencia narrativa se ha formado a través del cine y la televisión. En su estudio se citan otras adaptaciones cinematográficas *La isla del tesoro*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, o más recientes la adaptación de *Rebeldes* de S. Hinton, dirigida por Francis Ford Coppola (1982), *La historia interminable*, o *La maldición de las brujas* basada en la obra de Roald Dahl. La saga *Harry Potter* sería el ejemplo más contundente de éxito cinematográfico y literario.

Pero parece que de fondo la defensa de la fantasía y la imaginación se reivindica como nuevo valor educativo.

El desarrollo de la *fantasía moderna*, según Colomer, se asocia a vías de tipo humorístico como alteraciones de la vida cotidiana de los personajes por elementos fantásticos, funcionamiento de fenómenos y mundos posibles, desmitificación de elementos fantásticos tradicionales y el juego metaliterario sobre la construcción narrativa. Asimismo, por medios fantásticos se resuelven conflictos psicológicos o se denuncia la sociedad postindustrial. Respecto a las historias de animales se crean mundos completos o en convivencia con los humanos pero han desaparecido parábolas morales o la adopción del punto de vista animal en obras realistas o de aventuras. La modificación de modelos folklóricos es lo más habitual (17% de las obras analizadas), para reivindicar nuevos valores, para desmitificar etc., y sobre todo para priorizar la dimensión psicológica de maduración. Los cuentos pierden sus elementos tradicionales como los objetos mágicos y se vulneran aspectos como la moral maniquea, motivaciones externas, escenarios indeterminados, falta de acciones simultáneas, desenlace feliz etc.

En la adolescencia, como decíamos, la fantasía es la tercera tendencia, siempre en términos cuantitativos según el estudio, y se convierte en el único grupo de edad en el que la ficción fantástica es minoritaria, siendo menor el número de obras de *fantasía moderna* a favor de la ampliación hacia los demás géneros de narrativa fantástica como la ciencia ficción, aunque en realidad las fronteras entre subgéneros se debilitan.

En España, la literatura juvenil fantástica cuenta obras maestras con novelistas de éxito como Laura Gallego, cuyas trilogías *El valle de los lobos*, *La maldición del maestro* y *La llamada de los muertos* o sus *Memorias de Idhún* han logrado resolver el enigma de las lecturas “obligatorias”, pero que “favorezcan la lectura como fuente de placer”, en Secundaria.

Aunque las coordenadas espacio-temporales de estas obras son pura ficción, podríamos elegir la Edad Media como el periodo más fascinante para la recreación de universos legendarios. Algunas de las novelas más disfrutadas por lectores jóvenes y adultos pertenecen a este grupo. Siguiendo con Laura Gallego, podríamos citar su excelente *Finis Mundi*, sin olvidarnos de otra novela idónea, *La historia del rey transparente* de Rosa Montero, aunque excede los límites de la novela juvenil. Sin duda, como novela fantástica cumbre hay que señalar *Olvidado Rey Gudú*, de Ana María Matute que no ha sido editada en colecciones juveniles, y que aporta al género



fantástico una gran calidad literaria, y la profundidad psicológica que permite múltiples lecturas.

Probablemente, la otra forma de evasión juvenil es la novela de aventuras, cuyos protagonistas viven experiencias angustiosas, sorteando peligros y superando pruebas. Entre las novelas recientes, Isabel Allende ha logrado atrapar a lectores de todas las edades con su trilogía *La ciudad de las bestias*, *El reino del dragón de oro* y *El bosque de los pigmeos*: un viaje a América, Asia y África de la mano de sus jóvenes protagonistas Alex y Nadia. El estudio de Teresa Colomer (1998) reconoce un porcentaje superior de esta temática en novelas para la adolescencia y final de la infancia: 1,81 en el periodo de diez a doce y un 8,52 de doce a quince años.

Dado el éxito de estas tendencias en la novela, cabría esperar algo parecido en la literatura juvenil dramática, aun salvando las distancias que el propio género pudiera establecer. Afirmamos con Berta Muñoz Cáliz, que una de las fuentes principales del teatro infantil y juvenil es la escenificación o relectura de textos narrativos, ya sean cuentos, leyendas o novelas de aventuras, así como de obras de ficción cinematográfica (Muñoz, 2007). Matiza la autora las diferencias entre obras basadas en narraciones fantásticas, respecto a otras que siendo más o menos realistas, incorporan elementos maravillosos de los cuentos tradicionales tales como dragones, hadas, brujas o piratas. Ahora bien, parece obvio que detrás de Tolkien o de *La Cenicienta* no tendremos el mismo lector, hay un libro para cada edad. En este sentido, señala Berta Muñoz Cáliz que las versiones que proponen lecturas desmitificadoras suelen dirigirse a niños de edad más avanzada, así como aquellas cuyos contenidos son más críticos.

### **III. 1. 2. Fantasía y teatro infantil actual**

Nos proponemos aquí averiguar si la fantasía constituye una fuente del teatro para adolescentes, como sin duda lo es en la novela. ¿Se crean obras dramáticas fantásticas para jóvenes?, ¿Les interesa leerlas y / o representarlas? ¿Qué elementos podrían funcionar dramáticamente? Veamos, en primer lugar, cuál es el lugar de la fantasía en el teatro infantil.

El teatro que hemos denominado infantil, al igual que la novela de este periodo recurre fundamentalmente a la fantasía aunque con distintos tipos de tratamiento: las creaciones fantásticas propiamente dramáticas, y aquellas que tienen un hipotexto narrativo que suele ser un cuento.

Entre las primeras destacan las obras simbólicas como *La caja de música* (Zurro, 2003), la historia de una muñeca que espera que alguien abra la caja de música en la que vive, trasunto de la inmovilidad de la que esperamos se nos rescate; la fantasía poética define *Fabulaciones en azul* (García González, 2000) o *La ramita de hierbabuena* (Zamanillo, 2001) en la que Artenio buscando la ramita que le pide su madre para guisar, encuentra a la Sibila de las espacias, la estatua de Galatea, la Sombra y el flautista sin ilusión, que le harán madurar y crecer. Otras obras recrean personajes fantásticos como los dragones en un mundo muy actual como en *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* y *La profecía* (Lalana, 1991) o *Margarita y el dragón* (Poza, 2004), de forma que la desmitificación está al servicio de la comicidad dramática no así en *Cabezas de Seigin* (García Orellana, 2002), con otro tipo de dragón protagonista. *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* (Bruño, 1990), de Fernando Lalana es según Cervera “un intento de “piradellismo” que no llega a cuajar por sus breves intervenciones”, aludiendo a las voces del público infantil que interrumpen la acción. Por otra parte, añade, “el recurso a las mixtificaciones disparatadas, marcadas por el anacronismo, alcanzan tanto el diálogo como a las acotaciones y comentarios”. (Cervera, 1997: 318) El lenguaje desenfadado y espontáneo es también un recurso desmitificador que, para Isabel Tejerina, la convierten en “uno de los textos más logrados de los últimos años” (Tejerina, 1993: 54) Como bien ha analizado esta autora,<sup>159</sup> las similitudes estructurales del teatro infantil con el cuento tradicional son claras.

Desde nuestro punto de vista, a ello también corresponde el empleo en este caso de las tríadas de elementos narrativos que son un elemento común en la obras dramáticas que acabamos de citar: tres son los pésimos candidatos que deben acabar con el inofensivo dragón Gutiérrez, tres son los objetos que Crispín necesita para vencer a Sir Pérfidal y conseguir a Gargantilla en *La profecía*, y tres son las pruebas que inventa la astuta princesa Margarita para deshacerse del dragón.

Por otra parte, los elementos mágicos como mantos o bebedizos venenosos no faltan en *Cabezas de Seigin*, como cabe esperar de una historia de terror con un dragón de dos cabezas que devora en plenilunio, pero tampoco faltan en otras obras de contexto más actual como *Agencia de viajes un tanto espacial* (Iturbide, 2000), donde también hay pócimas mágicas. Otro ejemplo de trama actual fantástica es *La silla*

---

<sup>159</sup> TEJERINA LOBO, Isabel (1993) *Estudio de los textos teatrales para niños*, Universidad de Cantabria, Santander

*voladora*<sup>160</sup> (Galán, 1993). Se trata de una obra infantil – su protagonista es Kiko, de diez años y su perro García- cuyo argumento disparatado gira en torno a una silla capaz de volar, que ha diseñado el padre de Kiko. El objeto mágico transporta al niño a un mundo fantástico donde aparecen Pata de palo, Capitán y la Princesa cautiva. Dos ladrones, Dedoslargos y Carbonita, buscan el tesoro pero terminan siendo enviados a la comisaría en la silla voladora por lo que Kiko es premiado con un viaje a Disneylandia y la Medalla de Héroe. El elemento realista, que contrasta con el mágico, es el padre que pensando que había bloqueado la máquina no se cree que su hijo haya recuperado un cofre con tesoro robado por ladrones disfrazados de piratas, hasta que la alcaldesa llama a la puerta para dar las gracias a Kiko y la policía le compra la patente de su invento. El pequeño conflicto fantástico se potencia en voz del narrador: “¿Conseguirán escapar Kiko y García de las garras del Capitán Pirata? ¿Conseguirán llegar a casa, sanos y salvos, con el cofre de oro? ¿Qué estarán tramando los ladrones Carbonita y Dedoslargos? No te pierdas la segunda parte de las emocionantes aventuras de Kiko y su perro García en La silla voladora” (Galán, 1993: 56).

Conviene matizar el carácter inverosímil, más que fantástico, de cierto teatro infantil reciente como es el caso de la obra de Fernando Lalana (2004), *Se suspende la función*. Se presenta como obra para niños a partir de ocho años en la colección Sopa de Libros de Anaya. Efectivamente, responden a esta edad lectora sus características de edición como el tamaño de la letra o las ilustraciones numerosas de Enrique Flores, intercaladas en las escenas. El tono inverosímil e irracional son, según declara en el prólogo su autor, un tributo o guiño a Enrique Jardiel Poncela, a Tip y Coll, y a *Los figurantes* de Sanchis Sinisterra. Es una “*gamberrada teatral*” (Lalana, 2004:89) cuyo argumento se resume en la decisión de los profesionales del teatro de sacar adelante una función a pesar de que los actores se han ido. Lograrán representar “Caperucita durmiente del bosque y los siete principitos” ante el público, pero los intereses del Director le llevan a vender el teatro que será sustituido por un bingo. En la obra representada aparecen los personajes de cuentos como la Princesa y la bruja, que cae al romperle los frenos de su bici y a la que salvan tras una intervención quirúrgica.

Entre los personajes realistas hallaremos los tramoyistas Sánchez y Rodríguez, Margarita la de limpieza, el director, Marisa la taquillera, Cosme el portero, Luis

---

<sup>160</sup> Se trata de una obra claramente infantil tanto en su diseño gráfico, con dibujo en la portada, ilustraciones interiores, empleo de canción final, así como por su nivel léxico con términos infantiles como en la página 74. *Kiko: ¡Yupi!* ; *García: ¡Guay del Paraguay!*.

Eduardo técnico de sonido y Un autor maldito. La función se inicia con la apelación del Director a los niños, pues ha confundido el ensayo general con el día de la representación, por eso hay público. Así, se interactúa como es habitual en el teatro para niños: “¿Y tú de qué te ríes, mocoso? ¡A ver! ¡Al que se ría le atizo con la garrota hasta dejarlo plano”. Lo novedoso de la obra consiste en la imitación del mundo real a través de la parodia de la publicidad, de los programas de bricolaje o las series de médicos en televisión. Por ejemplo, Margarita anuncia el Fregamol: “Cuánto tiempo lleva usted alejado del éxito, abandonado de las musas, amigo dramaturgo, compañero comediógrafo ¿cuánto hace que no tiene una idea verdaderamente brillante para una obra teatral? (Lalana, 2004:38.); por su parte Sánchez “Buenas tardes, amigos. Bienvenidos a una nueva edición de Tramoyamaña. En el programa de hoy vamos a aprender una de las técnicas básicas de la escenografía teatral: ¿cómo se clava un clavo! (Lalana, 2004: 62); o también la dramatización de la operación de Margarita, que es paródica.” Hay que seguir ventilando, Un centímetro de atropina ¡Deprisa!, ¡La tensión se desploma! ¡Se nos va!, No hay respuesta. Está cianótica, ¡Está fibrilando! ¡Todos atrás!...”. (Lalana, 2004:97). Es significativo el incremento de términos especializados y la mayor complejidad estructural de esta obra, organizada en bloques y escenas. Para facilitar la lectura la editorial se opta en esta colección por dejar en color rojo las acotaciones breves y otras más extensas se incluyen al final de libro.

Obras de fantasía tradicional son las que tienen como hipotexto un cuento, bien en su totalidad, bien alguno de sus personajes al que se le puede actualizar desmitificándolo. Basadas en esta tradición literaria están *El rey desnudo* y *El hueso cantor* (Catalán, 2004) que adaptan respectivamente *El traje nuevo del emperador*, de Hans Christian Andersen y el cuento homónimo de los hermanos Grimm, una historia donde no faltan el caballero matadragones, brevajes y flautas mágicas. También en *El retablo del Rey Midas* (González Torices, 2003) y en *Cigarras y hormigas* (Álvarez-Novoa, 2008) que actualiza la fábula con cigarras hippies que hacen autostop y unas castas hormigas.

*Besos para la bella durmiente* de Alonso de Santos ha sido ampliamente estudiada<sup>161</sup>. Es una versión en verso, llena de humor y poesía para todos los públicos. Estrenada en 1984 y publicada en 1994, es una de las dos farsas del autor, tras *La*

---

<sup>161</sup> Remitimos al Preámbulo (II.0.3.2) No obstante, incluimos aquí el estudio de Díaz Armas porque nos permite profundizar en la parodia, tan habitual en el teatro para niños. DIAZ ARMAS, Jesús. (2007) “Besos para la bella durmiente, de José Luis Alonso de Santos: parodia y rebajamiento burlesco” *Teatro infantil do texto a representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia

*verdadera y singular historia de la princesa y el dragón* (Susaeta, 1991). En un país remoto los reyes están tristes porque no saben tener hijos y un labriego les enseña. Nace la princesa Vega, pero será en su bautizo cuando, tras la riña del Hada Buena y el Hada Mala, caiga sobre ella el maleficio que predice que quedará dormida al pincharse con la rueca hasta que el príncipe la despierte con un beso. Lo original de la versión es que cuando el rey prohíbe a la princesa casarse con el caballero, el Hada Mala no puede dejar que el amor fracase, y sale llorando diciendo que deben unirse para siempre. Para ello maldice al rey y convierte todo en un teatro; al ser solo cómicos, los reyes y los príncipes pueden besarse y amarse.

Voy a coger tu palacio y hacértelo de cartón / tu corona, de hojalata y tu cetro de latón. / Gire la fortuna maga, todo de teatro se haga./ Y todo se cambie en un decorado/ y el castillo quede solo pintado./ Que los ropajes se hagan vestuario/ y sea el suelo de aquí un escenario. (Alonso de Santos, 1994: 80)

En su estudio Jesús Díaz Armas analiza que se trata de una parodia del cuento tradicional, aunque se encuentran ridiculizados otros textos y tradiciones como el poema modernista o el mester de clerecía. La intertextualidad, los apartes, la metaficción y el rebajamiento burlesco son recursos al servicio de la comicidad, que emparentan la obra con el entremés, la comedia burlesca y la farsa infantil de Valle, Lorca o Bartolozzi y Donato. Hay, dice Díaz Armas, “ecos de poesía modernista de Rubén Darío en las primera líneas. Con ello crea efectos humorísticos al hacer despeñar el lenguaje desde el estilo alto y el tono idealizado y lírico del cuento de hadas y la poesía modernista hasta el lenguaje coloquial, el rebajamiento material y realista y el *non sense* (Díaz Armas, 2007:234)

Analiza Díaz Armas, el valor literario de las acotaciones de sabor valleinclanesco, los ecos rubenianos en la métrica de alejandrinos, la atmósfera arcaica e idealizada y la degradación materialista que se produce. Según este autor los personajes altos aparecen sistemáticamente ridiculizados. El rey, como el Margites<sup>162</sup> clásico o los maridos tontos del cuento popular y el entremés o la comedia burlesca, ignora cómo se fabrican los niños y es un labrador el que tiene que explicárselo. Los

---

<sup>162</sup> Díaz Armas se refiere al anónimo Margines (hacia 700 a. de C), un poeta que describe las ridículas aventuras de un tonto antiguo en hexámetros pseudo-homéricos con algunas inclusiones de yambos. El tema es un bobalicón que sólo por miedo a su suegra y bien contra su propia voluntad cumple con sus deberes matrimoniales. Solo perduran fragmentos de esta parodia literaria cuya agudeza contra un cierto tipo de personalidad fue modelo de otros poetas satíricos posteriores

pretendientes de la princesa son ridiculizados y se ajusta a otro tipo teatral, el *miles gloriosus*, siempre en situaciones antiheroicas, riñendo con palabras. Según Díaz Armas:

El rebajamiento y la burla épica son recursos clásicos, asociados al entremés y a la literatura satírico- burlasca, pero en esta obra de Alonso de Santos la carnavalización está firmemente arraigada en una visión ética del mundo, que muestra mayor simpatía por los personajes populares o marginados: el labriego y el paje”(…) La resolución del conflicto recae Deus ex machina en el Hada Mala pero el giro final está enraizado en una cosmovisión ética, con ecos brechtianos y del calderoniano gran teatro del mundo, ya que lo metateatral permite al autor ironizar mezclando realidad y ficción”. (Díaz Armas, 2007:234-240)

Entre los textos de teatro infantil podemos encontrar también dramatizaciones de narraciones clásicas infantiles como *Pinocho* (Baldwin, 2001) o sobre leyendas orales de origen diverso: catalán en *Juan del Oso* (Puyol, 1992) o chino en *La fuente del dragón* (Blanco Rubio, 1998). No podemos dejar de citar el grupo de obras para niños de tema navideño que adquiere dimensiones fantásticas. Frente al género catalán de los “pastorets”, que cultiva Julia Butiñá, *Un viaje a Belén*, *Un par de pastorcillos* (Butiñá 1990), o la también tradicional y arcaizante *Estrellas y luceros en su Nochebuena* (Muñoz Hidalgo, 2003), otras obras introducen en mayor o menor medida personajes infantiles imaginarios. Por ejemplo, *Iriko de Belén* (González Torices, 1990) a los payasos; *La danza de los Reyes* (Gonzalez Torices, 1990) a los animales de la selva como en *Piratas en el portal* (Poza, 2004). También de tema bíblico es *Una historia de ángeles y demonios* (Rayó i Ferrer, 1992), versión para niños sobre la lucha del bien y el mal, y *Que Dios nos pille confesados: cuentos bíblicos* (Calatayud, 2002).

### **III. 1. 3. Fantasía atenuada en el teatro juvenil actual. Hipotextos mitológicos.**

Fernando Almena presenta en *El cisne negro*, un ejemplo de drama fantástico, en este caso a través de un marco espacial original, el exótico lejano oriente.

El honorable rey Gou Jian acepta convertirse en esclavo de su enemigo, Fu Chai, durante tres años, con el fin de evitar mayor devastación y sufrimiento a su pueblo en una guerra interminable. La noble acción real provoca la separación de dos jóvenes amantes, Fan Li, ministro de la corte que acompaña al rey, y la bellísima Xi Shi. A su regreso Gou Jian, purificado por el sacrificio, emprende las reformas económicas que permitan el desarrollo de su pueblo. Pero tarde o temprano, el enemigo Fu Chai

atacará de nuevo. La corte diseña un plan que retrase lo posible ese momento, pero ello supone de nuevo la separación de los amantes: ahora es Xi Shi quien debe sacrificarse por su pueblo, y abandonar la corte para seducir y entretener al rey enemigo, pues es la escogida por su belleza, entre todas las mujeres. Cuando acuden a liberarla, muere en la refriega su adorado Fan Li, y ella pide a los dioses que le permitan quedarse en el lago del palacio como un cisne más, pero de color negro, para expresar su eterno dolor. Desterrado el rey enemigo, los pueblos viven unidos y en paz por los siglos de los siglos.

Como vemos el elemento fantástico está atenuado y es aprovechado dramáticamente para aportar riqueza visual al espectáculo a través de un juego de sombras que evidencia la metamorfosis de la protagonista, que abre y cierra la representación.

*El cisne negro* sorprende, en primer lugar, por el placer que produce su lectura, por su calidad dramática. No podemos sino compartir con Isabel Tejerina la dificultad de encontrar obras de calidad en la creación infantil y juvenil no ya por el exiguo repertorio, cada vez menos exiguo, pero sí por “el esfuerzo de localización inversamente proporcional a la calidad de las obras encontradas” (Tejerina, 2002) La obra figura en su selección de lectura de teatro infantil y juvenil español actual para Primaria y ESO que responde a su propio gusto literario. (Tejerina, 2009: 27). *El Cisne negro* se halla entre los veinte títulos seleccionados del conjunto del corpus desde su origen, en el tercer bloque, correspondiente a la sociedad democrática.

Por nuestra parte, analicemos sus otros méritos. Su originalidad atiende a diversos aspectos, por ejemplo, se trata de los pocos textos trágicos que hemos podido leer. Y es que parece que el final feliz ha sido hasta ahora *conditio sine qua non* en la literatura infantil y juvenil. No obstante, los estudios de narrativa recientes ponen de manifiesto que la desviación respecto al tipo de final positivo tradicional aumenta a través de los grupos de edad, de manera que la ficción para adolescentes es la que más se aparta de él, tanto cuantitativamente como en la variedad de finales utilizados. (Colomer, 1989:236) Bien al servicio de la concienciación social, o bien en los textos para niños de las primeras edades, se ofrecen finales negativos y abiertos, lo que refuerza la consideración de los álbumes como objetos literarios de vanguardia, según Teresa Colomer.

Si lo contrastamos con las obras analizadas en nuestro corpus de experiencias didácticas de esta tesis, un cuarenta por ciento de las obras no presenta un final

claramente positivo, siendo posibles finales abiertos o trágicos de forma que hay cierta convergencia en este sentido de ambos géneros.

La belleza del lenguaje de ecos orientales encaja perfectamente con la plasticidad de las imágenes que invita a crear. Quizá, uno de sus hallazgos sea la incorporación de sombras chinescas para resolver la metamorfosis de la princesa en cisne negro al que aludíamos arriba.

Se podría argüir que no es una obra para adolescentes, y que podría considerarse para niños, al fin y al cabo es la escenificación de un cuento de amor, y formalmente aún conserva rasgos típicos del teatro infantil que facilitan, bien la comprensión del género incorporando elementos narrativos, bien la atención de tan jóvenes espectadores. Por ejemplo, al principio Shi Xi se convierte en narradora de su historia y apela e interroga al público. No podemos decir que su función sea exclusivamente “didáctica”, sino que en realidad es un recurso autónomo que enriquece el montaje y que permite la síntesis para potenciar el conflicto interior de la protagonista. El teatro actual para adultos recurre también a este tipo de narradores, elementos de distanciamiento, a veces personajes externos, como el Rumor en *Falstaff*, la adaptación Marc Rosich y Andrés Lima sobre tragedias históricas de Shakespeare.<sup>163</sup>

No obstante, hay otras razones que la aproximan al teatro para la adolescencia. Así, el prólogo presenta una acción posterior, cuando la princesa tiene dos mil quinientos años, y es un cisne. No son tan frecuentes los saltos temporales en el teatro para niños. Indudablemente, ello implica una mayor complejidad. Shi Xi, sigue apareciendo a lo largo de la obra, explicando las acciones, por lo que la dualidad temporal se mantiene. Las intervenciones del narrador son especialmente largas, lo que ralentiza la acción dramática y requiere un alto nivel de atención al discurso, que permita asimilar las elipsis temporales. Así también son extensas y complejas las intervenciones de los personajes, especialmente cuando expresan sus sentimientos utilizando a veces símbolos o parábolas.

Gou Jian: No se puede esperar a que desaparezca el bosque porque un árbol haya enfermado. Es preferible talarlo, antes que permitir que la enfermedad se extienda, y el bosque se convierta en desierto (...) tres años son solo unas gotas de agua en el vaso de la vida. (Almena, 1991: 17)

---

<sup>163</sup> Nos referimos al montaje de Falstaff del Centro Dramático Nacional, temporada 2010-2011. La dramaturgia de Marc Rossich sintetiza a través del personaje de Falstaff las dos partes de Enrique IV y algo de Enrique V y Ricardo II. El personaje del Rumor permite explicar la historia desde su falaz punto de vista e hilvanar la obra.



El lenguaje es rico y olvida con deleite su lector implícito. Rescatamos algunos ejemplos significativos de léxico culto: “para evitar que su pueblo fuese masacrado”, “eso es una insensatez y un ultraje”, “se burlaron envalentonados”, “quizá la causa de sus chanzas se encuentre en lo inadecuado de vuestros ricos ropajes”, “será el modo de templar mi voluntad”, “eso me lo recriminan mis ministros”, “la verdadera artífice de nuestra victoria...”

El sentido de la obra, por otra parte, trasciende el cuento de amor entre Fan Li y la joven hermosa. En efecto, la tesis del drama no es evidente, requiere una inferencia por parte del público o lector y podría incluso ser múltiple, lo que la hace inadecuada para un niño. *El cisne negro* plantea en realidad, la contradicción entre el deber y el placer, entre lo moralmente correcto y la felicidad personal también legítima. Otros temas subyacen de la obra: la insatisfacción del ser humano, el destino fatal (Fan Li muere por azar en el asedio), la búsqueda de la autenticidad (el rey se renueva tras su esclavitud)...

Pero si algo nos confirma su pertenencia al grupo de obras juveniles contemporáneas es la identificación que se produce al leerla por chicas de doce o trece años, como señalamos en la segunda parte de este trabajo (II.3.3). Resulta convincente que todas quieran ser la protagonista, encarnar la pasión amorosa y el sacrificio que ella lleva a cabo para convertirse en heroínas románticas trasmutadas en cisnes.

Incluimos en nuestro catálogo juvenil para la primera adolescencia, en frontera con el mundo infantil, otra obra cuyo escenario es una corte. En este ámbito simbólico, seleccionamos esta obra breve, (apenas cuarenta y cinco páginas) de Ramón Forch y Camarasa, *El rey que no ríe*. El espacio legendario, una corte indefinida, permite al autor dramatizar un cuento de contenido ético. La risa ha desaparecido del palacio desde que falleció la reina, y por más que lo intentan los cómicos nadie logra hacer reír al rey, cada vez más injusto y autoritario. Será un adolescente, el joven paje Ginet quien encuentre la solución: el rey deberá tener un gesto de generosidad y perdonar a los condenados. La obra cuenta, además, con otra trama secundaria, la usurpación de personalidad del Duque por un contrabandista que pretende a la Princesa. Presenta también notas de humor que la hacen atractiva, como las confusiones léxicas basadas en términos parónimos, en voz de la criada Rodeta “Ha llegado tras, ay, con tres hombres a caballo, ay, digo caballo...” (Foch i Camarasa, 1993)

El elemento mágico del cuento es un saco de la risa, que tiene escondido el bandido Comecrudo en la cueva del valle tenebroso. Si bien observamos elementos

infantiles, como estos nombres formados por composición, la comicidad ingenua y el ambiente imaginario, podemos mencionar también otras ausencias como el narrador, las canciones, las apelaciones a la participación del público o la moraleja explícita. En todo caso, la obra sería recomendable para los primeros cursos de Secundaria.

Un ejemplo peculiar es la obra de tema navideño, *Los pastorcillos del herrero*. Enriqueta Capellades (1992), que recupera la tradición de pastorets, piezas populares que protagonizan pastores, y gentes sencillas en conflicto con los diablos malignos que habitaban la tierra antes del nacimiento de Jesucristo. Satanás quiere llevarse al infierno al herrero Magín mientras organiza una representación navideña, pero la intervención de Gabriel y la fe del pueblo, lo impide. El personaje de Lucifer arremete contra la inocencia y credulidad del pueblo, contra el sentido de la Navidad, que las gentes humildes defienden con orgullo. El personaje es bastante irreverente.

Lucifer: ¡EL infierno no puede tolerarla! ¡Fuera la Navidad! Los hombres se vuelven blandengues y lloriquean, total por una virria de criatura entre dos bestias y cuatro pajas ¡Que vergüenza! (Capellades, 1992: 30)

Lucifer: Pastores, no seáis panolis ¿qué puede decirnos una estrella de papel de estaño y un cielo pintado de azul?, ¿un ángel con las alas de cartón y un niño muñeco con cuatro harapos? (Capellades, 1992: 68)

En definitiva, se cuestiona la fe, aunque la obra presente la típica dicotomía entre el bien y el mal. Por otra parte, la desmitificación de los personajes, que hablan de forma coloquial, puede acercar más el texto a la etapa de la que nos ocupamos.

Y mucho menos inocente es la versión teatral de Rodríguez Almodóvar, *La niña que riega las albahacas*.<sup>164</sup> Brillante por su ingenio y comicidad. La vieja Maricastaña introduce la dramatización enmarcándola en un relato a los niños arlequines y enanos jocosos<sup>165</sup>. Desde el principio, observamos que aunque en el título aparece una niña, en realidad los protagonistas son jóvenes casaderas a quien su padre celoso no deja salir y, para que se entretengan, les compra una planta de albahaca que deben regar una cada día. De modo que podrían surgir dos posibles conflictos, el de las tres hermanas que compiten por la atención del Príncipe por una parte y, por otra, la necesaria obediencia de las jóvenes a su padre. Sin embargo, lo que nos encontramos son unas esquivas

---

<sup>164</sup> Sobre la crítica a esta obra remitimos al análisis lector (II.3.15) y al Preámbulo (III. 0.3.1), dada la relación con la obra sobre el mismo cuento de Lorca.

<sup>165</sup> El discurso de Maricastaña respeta el léxico antiguo del personaje “*mocita y pinturera como ninguna*”, “*las otras dos pazguatas*” (Almodóvar, 1997 :12 y 17)

féminas muy audaces. El Príncipe trata de hablar a las tres pero sólo Mariquilla responde con una pregunta dirigida al *caballero del alto plumero*. Sin duda, la nota más cómica esta vez es el de los personajes de Matilde y Clotilde, que hablan al revés.

Clotilde: Pues con lo que ha pasado, lo mejor es que no salga ninguna

Matilde: Que no salga ninguna es lo mejor. (Almodóvar, 1997: 25)

Evitando la actualización del personaje, el caballero al ser rechazado trata de entrar haciéndose pasar por vendedor de quicallería fina, lo que le permite obtener el anhelado beso. Pero Mariquilla vengativa no vuelve a salir, haciendo sufrir al enamorado. Sus modales están bien alejados de una jovencita de cuento:

Mariquilla: El tío gilipollas, allí espatarrao, dando suspiritos como una señorita del pan pringao (Almodóvar, 1997: 34)

Y su comportamiento tampoco es muy propio, pues haciéndose pasar por un famosísimo *dotore italiano* que promete al rey *curare al suo bambino*, termina introduciendo un rábano en las posaderas del Príncipe, y aún pregunta en la canción del final del acto, si “el rábano estuvo blando o estuvo duro” (Almodóvar, 1997:43) Como vemos, no es precisamente una obra ingenua, cuanto menos el tono de ciertos pasajes. La picardía de la chica se pone de manifiesto también al final cuando consigue ayudar a su padre a superar las pruebas que el rey le impone, y pide como premio algo que éste no puede darle, nieve asada, lo que le obliga a concederle la mano del Príncipe. Y en este extraño cuento dramatizado, el recién casado quiere vengarse matando a la novia, pero cual arpía de telenovela, Mariquilla coloca en la cama una muñeca y termina saliendo de su escondite bajo la cama para gritar: ” ¡Pues mierda para ti!”

La obra es divertida, atrevida, con ecos -arlequines niños, dotore-, de la espontaneidad y humor de la comedia del arte y del teatro de títeres.

Anticipábamos más arriba que la ambientación medieval más o menos libre, ha sido la elegida para crear universos fantásticos de toda clase, pero especialmente los cuentos infantiles. La Edad Media, nutre la imaginación con reyes y princesas, castillos y bosques encantados. Dejando al margen la dramatización de cuentos, propia del teatro infantil, apenas hemos podido encontrar versiones para adolescentes de dramas cuyo marco fuera medieval, pese al interés narrativo que sí cuenta con abundante corpus, como señalábamos arriba.

Rescatamos entre las obras a caballo entre el interés infantil y el juvenil, *La espada del Rey Arturo*, una obrita de treinta y ocho páginas, que incluye piezas musicales. En ella se dramatiza el origen de la leyenda: Arturo, hijo ilegítimo del rey Uther es entregado por Merlín a Sir Héctor para que lo eduque, apartado de la corte, junto a su propio hijo, Kay. Pero nada puede evitar que sea el joven Arturo de dieciséis años, el único entre los caballeros capaz de sacar la espada del yunque.

Las piezas musicales, con partitura, incorporan el coro que resume la acción dramática. Así, aparece en tres ocasiones: “Pueblo: ¡Ay qué triste estoy! Miseria, hambre y temor; Pueblo: ¿Quién será el noble? ¿Quién será el rey? ¿Quién será el hombre que gobernará?; Pueblo: Fue Arturo un rey poderoso, muy valiente, justo y generoso” (Llinares i Heredia, 1998: 14,22, 37) Será menos común el empleo de piezas musicales en las obras para adolescentes, que en las infantiles, cuya inclusión al final parece casi obligada. Aquí su función no es explicar la moraleja de la obra, dejando más abierto el final a la inferencia del sentido. Si revisamos otras obras juveniles musicales observamos como, en efecto, su sentido es menos didáctico y más propiamente dramático o melodramático, como *En nombre de la Infanta Carlota* (Everest ,2005).

De escenario también medieval y elementos de carácter fantástico es *El Unicornio*; y *El río de las lágrimas* (Cortz, 1990). En ella aparecen además del mítico Unicornio, otros elementos mágicos como la ventana ojival que permite transformar el paisaje, y el hechicero. No obstante, es una obra de difícil adscripción dado el esfuerzo por combinar elementos fantásticos y simbólicos con el contexto histórico medieval cargado de superstición, muerte y desolación. Por tanto, la fantasía se ve también atenuada por cierto rigor historicista presente en la aparición de la Inquisición o la peste. Exceptuando estas obras la corriente más habitual en el teatro juvenil fantástico parte de la adaptación de obras de mitología clásicas, del mismo modo que los cuentos nutren el teatro infantil.

Según Juan Cervera, la dramatización es el proceso creativo mediante el cual se confiere estructura dramática a una materia que originariamente no la tiene. Por ejemplo, la transformación de un texto narrativo en dramático mantendrá en común los personajes, conflicto, espacio, tiempo argumento y tema, pero mientras que el texto narrativo cuenta la acción, en el dramático se reproduce. La palabra está sólo en función del diálogo. Las acotaciones servirán para precisar y matizar la acción. No todos los textos son igualmente dramatizables. Según este autor, los hay particularmente difíciles de dramatizar como los textos totalmente descriptivos, determinados poemas o

canciones. Pueden, no obstante, ser el punto de partida de juegos paradramáticos o escenificaciones. Al pasar de la narración al drama, la expresión lingüística se ve limitada, restringida al ámbito del diálogo y la descripción queda reducida a las acotaciones. (Cervera, 1997)

En lo que refiere a la narrativa infantil sí existen estudios sobre este tipo de adaptación de un género a otro, o de la narrativa al cine. De ellos partimos en nuestro análisis. Gemma Lluch emplea el término *reescritura* (Lluch, 2003) señalando que esta técnica nace con la propia literatura para niños. En el capítulo titulado “La narrativa oral que transforma Walt Disney: La cenicienta, el origen de este cuento”, explica cómo la narrativa oral es una de las formas más antiguas y eficaces de dar sentido al mundo, convirtiendo las experiencias de una vida individual o colectiva, en un todo progresivo y coherente que sintetiza lo vivido. “Similares experiencias vividas por individuos diferentes en pueblos alejados geográficamente han originado versiones o variantes de un mismo modelo de narración oral a lo largo de la historia, mostrando cómo a partir de un mismo esqueleto cada pueblo y cada momento histórico ha elegido y transformado elementos diferentes a la manera de un vestido que cambia según costumbres ancestrales y que refleja el carácter o las raíces de un pueblo que se transforma y se adapta al tiempo que le toca vivir” (Lluch, 2003:99) Por tanto, considera una *partitura provisional* el texto conservado, una rondalla sometida a un largo proceso de transformación colectiva. Tiene antecedentes documentales casi multiseculares y ha alcanzado difusión universal. Lluch realiza un estudio comparativo del cuento en las versiones del autor italiano Basile, el francés Perrault, los alemanes Grimm, el mallorquín Antoni Alcover y el castellano Aurelio Espinosa en su versión tradicional. Después somete el modelo al contraste con las narraciones actuales de los norteamericanos Walt Disney y James Finn Garner, el inglés Roald Dahl, y las catalanas Mercé Company y Capdevila. Sus conclusiones son reveladoras. “Las adaptaciones actuales siguen todas ellas un procedimiento parcialmente parecido, ya que presuponen que el lector conoce parte del argumento y propician la parodia y el juego de inversión de los valores ideológicos”. (Lluch, 2003:111) Resumiendo, prescinden de los motivos iniciales y centran el relato a partir del baile<sup>166</sup> y, por otra

---

<sup>166</sup> La historia se inicia con la presentación de un padre viudo o con la muerte de la madre; el padre está casado ya con una madrastra y la hija la mata, aunque será sustituida por la nueva madrastra y sus hijas cuyo número oscila de seis a una. A la protagonista, desposeída de su condición social se le cambia de nombre Cenicienta, Culocenzón, Puerca Cenicienta. La narración existe porque se tiene que restituir el orden inicial. Por otra parte, en las versiones tradicionales la Cenicienta es quien voluntariamente decide irse a medianoche, el baile se repite tres veces, y su belleza

parte, focalizan principalmente el comportamiento femenino y la relación mujer hombre desde un punto de vista lúdico y progresista. Por ejemplo, la protagonista de Dahl se convierte en un contramodelo de Cenicienta, es más activa, rechaza al príncipe a causa de su comportamiento violento hacia las hermanastras y se casa con un pastelero. En la versión de Company/ Capdevila se propone la liberación de la protagonista cuando ésta pide al hada electrodomésticos o una motocicleta, en vez de un vestido. Ella conduce la moto, mientras el príncipe viaja de paquete. La protagonista renuncia a casarse e inician un viaje para conocer mundo.

Estas adaptaciones actuales de la narrativa infantil proponen una finalidad educativa evidente, según la autora, aportando una orientación ideológica que invierte los valores conformistas de la visión tradicional de la condición femenina. La simplificación del argumento y el aire paródico de las nuevas versiones dejan perder buena parte de la riqueza mítica y sociosimbólica de las formas tradicionales de este relato.

Lluch, pone de manifiesto cómo cada momento histórico introduce su manera de ver el mundo o cómo a veces las nuevas tecnologías son controladas por unos pocos manipulando nuestro imaginario. Veamos ahora si los relatos clásicos del teatro juvenil siguen patrones paralelos.

La fantasía de los mitos clásicos ha encontrado su hueco en las adaptaciones dramáticas para jóvenes. Hay en el mercado versiones narrativas de los principales mitos, incluso en cómic<sup>167</sup>. Y también se ha comprendido por parte de algunos autores, la posibilidad de darle estructura dramática a determinados episodios de obras épicas fundamentales. Así nos brinda esa oportunidad, Germán Díez Barrio, director de la colección Campo de Marte, en *La dama de los hechizados*.

Ya en la introducción de esta excelente colección de obras para jóvenes, se proponía “recoger los más sobresalientes textos que se escriben en lengua hispana (...) Obras de autores actuales, sin olvidar a nuestros clásicos. Libros que por su temática y

---

natural se obtiene a partir de objetos mágicos diversos como el líquido de dos botellas, la rama del almendro, dátils de la tumba de su madre, sólo Perrault incluye un hada en lugar de la madre.

<sup>167</sup> LINCOLN, Frances *Los doce trabajos de Hércules* (2004) Editorial Vicens-Vives S.A y Grenier, Christian: *Los doce trabajos de Hércules* (2005) Anaya ; Cortés, Jesús, *La Odisea* (Algar); El Asno de Oro (Tilde); Wiener, Magali *Jasón y el vellocino de Oro* (2003) Ediciones Akal S.A; Guillot, Laurence: *Las metamorfosis de Ovidio* (2001) Anaya

tratamiento, son fundamentales en la nueva reforma escolar. Creemos que el teatro y los jóvenes se lo merecen”

Y en la introducción a la obra que nos ocupa, Díez Barrio alude a la constante fuente de inspiración que son los mitos clásicos de la Antigüedad, y los relaciona con los héroes del presente, ya sean deportistas o artistas. Además, incita a la puesta en escena proponiendo la exploración de nuevos lenguajes escénicos que huyan del realismo y se aproximen al esperpento.

La obra de sesenta páginas apenas, cuenta con doce personajes y cada escena lleva su título, como si se tratara de capítulos, por ejemplo: *El palacio de Circe*, *El desencanto*, *La venganza del cíclope*, *El canto de las sirenas*, etc.

Se inicia en un marco realista, en el presente: Sergio y Susana están en el parque leyendo la *Odisea* de Homero y se oyen sus voces en off, narrando el episodio de la maga Circe. Los otros actores transforman el escenario y les convierten en los protagonistas, Ulises y Circe. A diferencia de otras obras infantiles en las que se emplea dicha técnica los jóvenes Sergio y Susana no narran, ni vuelven a aparecer al final para “despedirse” del público o para desvelar y amplificar la moraleja.

Estas características se adhieren a la estructura enmarcada típica de muchas obras infantiles. Por ejemplo, en *Una historia de ángeles y demonios* (Rayó i Ferrer, 1992) encontramos un claro ejemplo de la versión dramatizada de los relatos marco, cuya tradición en nuestra literatura nos lleva probablemente hasta *El conde Lucanor* y las colecciones de cuentos medievales. En este caso, el marco de la obra es una familia de murciélagos, la madre y sus dos hijos que aparecen al principio y al final. La madre cuenta la historia de los ángeles y demonios y es ella la que narra el final. En *La fuente del dragón* (Blanco, 1998), el preámbulo lo constituye el señor Fung y los niños, que le preguntan por la historia de la fuente y éste accede a contársela. También en *La sombra misteriosa* (Fuente Arjona, 1995) unos niños viven una aventura mágica con sombras chinas hasta el regreso de la madre. En otras ocasiones además de un marco se recurre en el teatro infantil al elemento onírico, como en *El planeta colorines* (Fité, 1993) en el que la historia fantástica surge tras el juego de los niños durante su sueño, poblado por Turquesa, un pájaro de otro planeta que les invita a que le acompañen volando para ayudar a los colores frente a los pájaros negros, y el Gran Señor de la noche. O también en *Super David y compañía*. (Sandín, 1998), donde David, obsesionado con los superhéroes de cómic sueña con ellos. Pensemos que las estructuras marco, salto de la

realidad a la fantasía, son también una técnica clásica en la narrativa fantástica: *Alicia en el país de las maravillas*, *La historia interminable*, *Crónicas de Narnia*, etc.

Volviendo a *La dama de los hechizados*, los jóvenes lectores de la Odisea, Sergio y Susana, se transforman en los protagonistas de la obra clásica, dando paso a la historia mediante un salto espacio-temporal acompañado de la transformación escénica. Se inicia el episodio en el que tras abrir las puertas de su castillo a los hambrientos guerreros, la maga Circe les hechiza convirtiéndoles en cerdos. Ulises acude en su ayuda protegido por los dioses, y relata a la maga su peregrinaje. Ella acepta liberar del conjuro a sus hombres, si Ulises accede a permanecer un año junto a ella. Por las páginas de la obra aparecen Hermes, Polifemo, Penélope, Tiresias, y las sirenas.

El episodio elegido es, sin duda, de interés especial entre todas las peripecias del héroe griego. De un lado, permite referir en boca del protagonista sus propias hazañas, al mando de su ejército en la guerra de Troya, o en las difíciles pruebas que los dioses le imponen, por ejemplo junto a Polifemo, en la isla de Loto, con las sirenas etc. Es decir, se da a conocer el universo de la Odisea. Pero también se plantean cuestiones universales, como la lealtad que lleva a Ulises a ir en busca de sus hombres para salvarlos del encantamiento, aun poniendo en juego su vida, y desoyendo los temores de Euríloco. O la fidelidad conyugal por la cual Ulises rechaza los tentadores encantos de Circe. Los mensajes implícitos son a veces esenciales en la escena. Por ejemplo, cuando Circe propone a Ulises que pregunte a los cerdos si desean ser de nuevo soldados y ninguno de ellos acepta, acomodados a la vida fácil, regalada, sin presiones, sin metas, con plena conformidad de su destino... Lo incluimos entre los fragmentos representativos con que abrimos este análisis.

El personaje de Circe contiene el elemento cómico de la obra. Caricaturizada como una devoradora de hombres, pero que termina aceptando el destino que le aparta de aquel del que se ha enamorado. Pero también Ulises aparece exagerado, blandiendo la espada cada vez que sufre una decepción moral por la cobardía de sus hombres, o ante la insolencia de Circe. Y, en general, los fragmentos cómicos salpican las páginas de la obra desde el principio, cuando los soldados se emborrachan con el banquete que les prepara la hechicera.

Es una obra breve (sesenta páginas, doce personajes), con un final brusco en el que Ulises “se vence a sí mismo” soportando el canto de las sirenas atado al mástil, y continuando el camino hacia Ítaca.



En este caso, como vemos no se trata de parodiar el clásico pues se presupone el desconocimiento del mito por el lector implícito, a diferencia de lo que ocurría con las manipulaciones ideológicas de *La Cenicienta*. Se trata más bien de darlo a conocer a los jóvenes procurando resaltar los episodios que aportan una reflexión sobre los comportamientos humanos que le ayuden a madurar. Valores como el esfuerzo o la lealtad que fomentan una personalidad equilibrada.

La fidelidad al mito clásico es aún mayor en *Orfeo y Eurídice* de Petra Jesús Blanco, y no sólo en la historia de los amantes, sino en algunos aspectos formales, por ejemplo la inclusión del coro de narradores, como en las tragedias griegas.

Narradores: El hombre ha buscado siempre un sentido mágico a las fuerzas de la Naturaleza, a la vida, a la muerte, a la belleza... (Blanco, 1998: 58)

Fidelidad que afecta al lenguaje literario y arcaizante de los personajes.

Eurídice: Ninfas hermanas, ruiseñores, mariposas, ardillas, robles, arroyos ¡Ya estoy aquí! Quiero impregnarme de nuevo de vuestro aroma, de vuestra luz, de vuestro arrullo. Quiero lavarme con el rocío de la hiedra y gustar de la miel de las colmenas. Quiero acariciar el suave plumaje de los cisnes y la rugosa corteza de las acacias. Quiero serme vuestra para llevarla a Orfeo, mi esposo, junto con mi amor, la armonía de la Naturaleza (Blanco, 1998: 64)

Orfeo: Eurídice, esposa mía ¿Qué te ocurre? ¿Por qué no me miran tus ojos?  
¿Por qué no me aprietan tus manos? (Blanco, 1998: 67)

El caso contrario, la manipulación del hipotexto clásico, lo observamos en otra versión dramática de los clásicos, adaptada a los adolescentes, es la farsa de Francisco López Salamanca, *¡Esto es Troya*. A través de sus cuarenta y tres páginas, desfilan insignes griegos, Ulises, Agamenón, Homero, Aquiles, Héctor y Aristóteles. El conflicto que plantea en un solo acto, es la estratagema que los griegos traman para evitar que los troyanos participen en la Olimpiada y ganen una vez más. Al ser capturados deberán abandonar la ciudad.

La presencia de canción final con baile podría vincularla al teatro destinado a niños, no obstante, otros aspectos esenciales de la obra nos llevan a incluirlo en nuestro corpus de obras para jóvenes.

Se trata, como decíamos arriba de una desmitificación o acercamiento paródico al tema cuya interpretación no es tan simple. Desde presupuestos pragmáticos podríamos decir que es imposible que la intención comunicativa se capte, si el destinatario desconoce ciertos universos conceptuales, convenciones culturales etc. Se parte del conocimiento previo por parte del lector de la historia de Troya, y sus personajes, lo que es mucho presuponer tratándose de chicos de doce años. Se presupone que se conoce su cultura, su lenguaje etc. De lo contrario no podremos divertirnos. Veamos algunos ejemplos. Ulises dice: “Agamenón, Aquiles y la pandillita vinieron por aquí (López, 1998: 16)” Para comprender este enunciado hay que inferir que se está usando un registro coloquial impropio de un personaje clásico. Este uso coloquial es constante y clave del humor sutil de la obra. Por ejemplo, más adelante Zeus exclama “la próxima vez te la ganas”. Es decir, de nuevo la ironía es incomprensible si no inferimos que hay un uso coloquial, familiar en “te la ganas”, impropio del dios más importante del Olimpo. Algo después sigue Ulises dirigiéndose a Homero. “... que tú vienes aquí en plan periodista, no a insultar a los jefes.” de donde hay que inferir la trasposición siguiente: Homero, poeta épico que narra las hazañas de los héroes clásicos = actual periodista. Este recurso cómico se repite frecuentemente en la obra.

Poseidón: Esto de tener que vivir debajo del agua es fatal para el reuma ¡Con lo fría que está! ¡Y encima se me oxida el tridente! El día que me jubile...

Ulises: Penélope, mi mujer, tiene otras manías. Hacer punto, por ejemplo. Tengo tantos jerseys que estoy aburrido...

Poseidón: ¡Ah, lo de la cara! Que me han nombrado presidente honorífico de la Agrupación de Pulpos y Calamares del mar Egeo y en vez de aplaudirme me han puesto perdido de tinta

Anacleto: Tendré que ponerme un chándal, ¿no? (López, 1998: 27-32-52-26)

Además de conocer la identidad de los personajes, se requiere un conocimiento del mundo que permita detectar las actualizaciones que provocan la risa. En definitiva, la desmitificación de los personajes clásicos es el principal elemento cómico de la obra, en consonancia con los ejemplos de narrativa infantil que señalábamos en el análisis de Gemma Lluç, pero de eficacia menos clara al no ser reconocido el referente.

*Las sirenas se aburren*, de Miguel Pacheco, busca otra forma de huir hacia territorios fantásticos, aquí cercanos al absurdo más teatral. Ahora se trata de imaginar y aceptar de partida una situación inverosímil, que aceptan mejor los chicos aún próximos

a la infancia (doce a catorce años), acostumbrados y familiarizados a las técnicas narrativas de los dibujos animados, que rompen constantemente las barreras entre lo real y lo irreal. Ahora en esta obra, encontramos otros seres de similar comportamiento, las sirenas. Los conocimientos previos necesarios para comprender la obra se limitan a estas criaturas mitológicas cuyo canto atraía a los hombres para devorarlos.

Dos mundos antagónicos se encuentran en la isla imaginaria: el de las sirenas aburridas tras siglos sin que aparezcan marineros por sus costas, y el de un equipo de rodaje cinematográfico completo: director, actores, peluquería, script, ayudante de dirección etc.

Se trata de una obra coral con más de diez personajes cuyas intervenciones son breves y dinámicas. Todos ellos encarnan un estereotipo conocido: el director aparece como el artista loco, algo histérico y el primer actor será engreído y vanidoso etc. Cada sirena, a su vez, tiene un rasgo que define su personalidad: la inocente Tantalia, la glotona Nenunia, Inflexias, la líder, etc. El esquematismo de los personajes, que se observa en los cuentos y el teatro infantil, sigue pesando en ciertas obras para jóvenes, como vemos. El equipo de rodaje confunde a las sirenas con extras, figuración de la película de piratas que han ido a rodar a aquella remota isla.

Varios conflictos se superponen: el interés de las sirenas por devorar a los hombres, toda vez se compruebe su carácter comestible y, en efecto, devoran al piloto y a Rinaldo, el protagonista; las dificultades y cambios en el rodaje, transformando la película de piratas en una de sirenas; tensiones entre los personajes Ayudante y Script por conseguir la aprobación y reconocimiento del director; la historia de amor entre Tantalia y Asistente, que permanecerán en la isla cuando todos se hayan marchado hacia Hollywood.

Esta obra resulta muy apta para la lectura en clase, en el nivel de 1º de ESO. Sorprendentemente, se produce inmediatamente entre los chicos de esta edad una identificación con los personajes. Los chicos desean leer los papeles de los marineros, y las chicas, desean ser sirenas. Funcionan los estereotipos culturales ancestrales, heredados culturalmente y consolidados en el siglo XXI. Por otra parte, se capta el interés de los chicos a través de la insinuada historia de amor que, en realidad, apenas ocupa un par de diálogos.

La comicidad es simple, basada en la caricatura de los personajes, la glotonería de Nenunia o la excentricidad del director. La falta de verosimilitud, tampoco es un

problema. Se acepta plenamente que sirenas y operarios abandonen la isla en un barco del decorado.

El carácter coral, también permite la participación de más alumnos y por tanto se mantiene más fácilmente el interés.

En definitiva, la idoneidad de una obra teatral para su lectura o representación en Secundaria, radica esencialmente en dos variables, a saber: identificación de los lectores, su implicación en la historia sea esta realista o fantástica y la simplicidad que permita la comprensión de su estructura dramática, y de las intenciones comunicativas del autor. En este sentido, siempre topamos con el problema de los conocimientos previos. Escenas como la siguiente, pasan desapercibidas y no producen comicidad en la mayoría de alumnos. Las sirenas cantan e hipnotizan a todos, dice la acotación.

Director (*Interrumpiendo el canto*) ¡Oh, no no! Nadie se va a creer que eso es un canto de sirena. Hay que ponerle más gracia al asunto. ¡Imaginaros que sois sirenas de verdad! ¿Cómo lo haríais?, ¿qué sentiríais? ¡Como si fueseis sirenas! (López, 1998: 75)

En cambio, los alumnos de doce años se reirán de palabras y expresiones simples como estas: “Director: Se van a enterar de quién es Emilio Casarramona! Nopandra: ¡Ah pobrecita! ¡Como es tan joven no sabe tan siquiera cómo es un hombre!; ¡Solo tiene quinientos años...! (López, 1998: 26 y 71)

Cerramos este apartado con la referencia insólita de *La órbita de Ulises*, un ejemplo del inexplorado universo dramático de la ciencia- ficción en la dramaturgia juvenil actual.

El mundo extraterrestre y el espacio han interesado siempre a los jóvenes. La saga de *La guerra de las galaxias*, ha llenado- obviamente, no solo de adolescentes- las salas de cine de medio mundo durante décadas. También las novelas del género como *La guerra de los mundos*, fascina en la primera juventud. Según Teresa Colomer, al hablar de la creación de la narrativa para adolescentes, la aventura y la reflexión moral sobre las posibilidades futuras de la humanidad característicos de la ciencia ficción se ajustan a las necesidades de este grupo de edad. Autores como Bradbury, Asimov inspiran la novela juvenil actual que mezcla civilizaciones futuras, espacios intergalácticos, fenómenos sobrenaturales y fuerzas misteriosas. Se recuperan novelas de Le Guin, Tolkien, Ende lo que propicia el retorno de la *fantasy*, de tradición anglosajona. (Colomer, 1999:152)

No podemos hablar, sin embargo, de un auge equivalente en la novela juvenil española contemporánea salvo ejemplos como *Mande a su hijo a Marte* de Fernando Lalana, entre otros. Según el estudio al que venimos aludiendo de Teresa Colomer (1998) es en el período de doce a quince años cuando se incrementa el empleo de este género en la novela, aunque en relación con los otros géneros juveniles, no supera el 8,52 %.

Quizá por ello sorprende extraordinariamente esta propuesta de la colección Alba y Mayo, que se autodenomina “Laboratorio teatral” para el aula. Es, en realidad, un texto narrativo que se propone para su dramatización y puesta en escena. La edición se organiza en torno a estas tres partes. La historia es fascinante: Yuri Ulishin, un astronauta ruso, está perdido en el espacio, tema que nos conecta inmediatamente con la película de Stanley Kubrick<sup>168</sup>. La casualidad hace que unas limpiadoras, Irina y Garina, accionen involuntariamente un mando que localiza al astronauta y se inicia un complejo rescate con conversaciones de alto nivel diplomático etc. Se distinguen dos tramas argumentales a cuál más interesante, a saber: la relación personal con Natasha, alter ego de Penélope cuya Ítaca es el planeta Tierra, al que Yuri debe regresar, y las transformaciones políticas con su crítica al poder, que mueven al astronauta a “dimitir” como ser humano en unas palabras que no nos resistimos a transcribir, como ejemplo de lo que podría dar de sí su desarrollo dramático.

Yuri: Renuncio voluntariamente a mi condición de habitante del planeta Tierra y presento mi irrevocable dimisión como miembro de la especie humana. Lo hago en pleno uso de mis facultades de raciocinio o, al menos, así lo creo. Sospecho que en algún eslabón intermedio de nuestra presunta evolución desde el rango de los grandes primates, si no desde antes, algo se torció irremediable y definitivamente. (Alpuente, 1994: 30)

El laboratorio contiene además, el estudio de los personajes, sus objetivos y conflictos así como la estructura dramática de la obra en quince escenas, un prólogo y un epílogo. La tercera parte de la edición lo constituyen los movimientos escénicos de los personajes, a modo de cuaderno de dirección.

El escaso desarrollo del subgénero de ciencia ficción en el teatro afecta también a las obras infantiles.

---

<sup>168</sup> 2001, Una odisea en el espacio. 1968

### **III 1. 4. Realismo y simbolismo: dramas juveniles sobre la construcción de la personalidad.**

Los psicólogos han analizado sobradamente que el tránsito de la edad infantil a la adulta no es homogéneo ni entre los sexos, ni entre los individuos de distintas sociedades o épocas y que, en cualquier caso, se trata de un proceso diferente para cada uno. Pero hay un momento en que se deja de ser niño y se rechaza lo infantil, de eso no tenemos duda. Y suele coincidir con la necesidad de leer obras más realistas, que traten de sus problemas y comportamientos.

Si echamos una ojeada a la narrativa juvenil contemporánea los títulos y autores realistas son numerosos. Lorenzo Silva, Fernando Lalana, Martín Casariego, Elvira Lindo, Jordi Sierra y Fabra, César Mallorquí, Gómez Cerdá...

Comenzamos, pues, el análisis como venimos haciendo por contraste con el género narrativo, donde podemos asegurar que la introspección psicológica (Colomer, 1999:153) cuenta con una gran nómina de novelistas del centro y norte de Europa, muchos traducidos en España como Gripe, Nöstlinger, Härtling, Tormod Haugen. Sus novelas tratan sobre el contexto familiar y escolar, y la descripción del proceso de maduración de los protagonistas. Los adolescentes europeos no se incorporan al mundo laboral, sino que permanecen en los institutos de Secundaria y unidos a sus familias. Además, muchos de los escritores de novelas están vinculados a la enseñanza, y también los dramaturgos.

En general, la ficción realista en la literatura infantil y juvenil ha cambiado en las últimas décadas, puesto que la gran mayoría de obras se centran en temas de gran dureza psicológica: dolor, conflictos. No obstante, los aspectos positivos como el amor, y negativos están equilibrados. Esta corriente se ha denominado por Gasol y Lisson (1989) *realismo crítico*. El protagonista infantil puede ser mero narrador testigo, o ir adquiriendo un papel más activo siendo, a veces, el centro del conflicto.

La novela juvenil, según Teresa Colomer (1998), incluye el género de aventuras más que en ninguna otra etapa lectora. No obstante, la ambientación clásica como piratería, bandolerismo son inexistentes. Se trata más bien de formas renovadas como la aventura de maduración personal próxima a la introspección psicológica de otros subgéneros. A veces, se trata de un viaje al interior del personaje, más que a un lugar lejano.

La tendencia fundamental, pues para los adolescentes es la ficción realista, concretamente la descripción de una vivencia individual asociada al proceso de maduración del adolescente. Son frecuentes los diarios personales de los protagonistas, y los personajes urbanos manifiestan gran autonomía afectiva.

Los conflictos psicológicos derivados de temas como el amor, la sexualidad, la relación con los padres, la enfermedad o la muerte son también tratados directamente, no bajo la máscara argumental de aventuras o misterios por resolver, señala Colomer. Un ejemplo destacado es la novela del autor sueco Henin Mankel, titulada *Viaje al fin del mundo*, traducida al castellano y editada por Siruela y Debolsillo. En ella se relata la vida de Joel, mostrando el abandono del domicilio familiar de la madre, los problemas con la bebida de su padre y la muerte de este por un cáncer incurable. Se trata de relatar cómo nos hacen sentir los conflictos afectivos o los inherentes a la condición humana.<sup>169</sup>

Entre los temas que la tradición consideraba inapropiados para la literatura infantil y juvenil, la novela juvenil acoge historias de enamoramiento que inundan todos los géneros y también temas duros como las depresiones, minusvalías, anorexia o la violencia social. El divorcio es tema muy frecuente, sin reprobación moral alguna sino de manera aséptica y con un mensaje esperanzador: la vida se reorganiza. La innovación temática relativa a la trasgresión de normas sociales no corresponde curiosamente a los hijos protagonistas sino a sus padres. Las conductas agresivas aparecen lateralmente en algunas obras juveniles retratadas.

En datos cuantitativos es en la adolescencia donde se incrementa el número de novelas centradas en la construcción de la personalidad.<sup>170</sup>

5-8 años: 9,37; 8-10 años: 10,46; 10-12 años: 21,83; 12-15 años: 91,9

Veamos ahora el tratamiento en los textos de teatro para jóvenes de estos mismos temas. Podemos distinguir dos tratamientos dramáticos sobre los problemas de la adolescencia: el realista y el simbólico.

Este último es el lenguaje de una obra fundamental: *El viaje de Pedro el afortunado*<sup>171</sup>, de Strindberg, en versión de Antonio Guirau Sena.

---

<sup>169</sup> Esta novela solemos ofrecerla a nuestros alumnos de 1º de ESO, y resulta sistemáticamente año tras año una de las mejor valoradas por ellos, pese a sua carga dramática.

<sup>170</sup> Los datos figuran en el estudio ya citado de Teresa Colomer (1998): *La formación del lector literario*. Cuadros del anexo 4, página 333.

<sup>171</sup> Ver más referencias críticas en nuestro análisis lector (II.3.14)

El lenguaje simbólico es un recurso también narrativo en los textos para jóvenes, pensemos en obras como *El Principito o Momo*. La obra a la que nos referimos mantiene ese mismo espíritu. Indica en el prólogo de la obra Juan Cervera que este cuento satírico fue escrito para niños, según reiterada confesión del autor. Antonio Guirau presenta una versión de la obra fiel, pero algo depurada para hacerla más cercana al espectador de hoy.

Pedro y su amiga Lisa, tienen quince años, dato pertinente en lo que respecta a su clasificación como obra para jóvenes, de hecho el joven Pedro y su búsqueda personal de la felicidad es el tema, por cierto bastante trascendente.

El duende castiga a su padre el Campanero, con quien Pedro ha vivido apartado de los hombres, haciendo que su hijo salga a ver el mundo. Tendrá por aliada a su Hada Madrina, que a través de su anillo le concederá tres deseos y a Lisa, su compañera de viaje. Pedro deseará la riqueza, el prestigio, el poder, pero nada le hará feliz. Deberá esforzarse realmente para hacer cumplir sus sueños, trabajar y ser honrado y no ser egoísta. No nos faltan elementos mágicos propios de los cuentos y obras infantiles: duendes, hadas y personajes como Sombra y otros monstruos marinos o dragones que asedian a Pedro, la presencia de una moraleja, más o menos explícita, en boca de Lisa y de Sombra, o un final feliz: el reencuentro con su padre.

Sin embargo, menos infantil parece el tema de la obra, la búsqueda de la felicidad, el sentido de la vida, que surge del amor a los demás más que en la complacencia en uno mismo, de las dificultades de lograr los sueños, del esfuerzo y el sacrificio. Según Tejerina:

En la obra se revela que la riqueza atrae falsos amores y amistades peligrosas, el afán de justicia y de redención de los oprimidos exige un impagable sacrificio personal, el ejercicio del poder está sujeto a una interminable serie de imposiciones que anulan toda iniciativa. Pedro no triunfa porque la realidad es más poderosa que la voluntad y situarse por encima de sus leyes inexorables sólo puede conducir a los altares o al martirio. Entre ironías, sátira social y algunas escenas cómicas que suavizan un tanto la tristeza, se ofrece a los niños la lección de que la vida debe ser aceptada en sus límites y exigencias y que el deseo de felicidad y de realización debe plasmarse en el esfuerzo colectivo y la construcción comunitaria. (Tejerina, 1993: 51)

Disentimos con Tejerina pues consideramos que la obra no es para niños sino para adolescentes, dada la carga crítica social indudablemente más difícil de captar por los primeros, así como la ironía de la versión de Guiraud, como vemos en el fragmento que sigue.



Inspector de Hacienda: Vengo a evaluar la materia imponible para los efectos de la parte contratante de la repartición metafísica del impuesto superimpuesto y aimpuestado. Así calcularemos lo que vuestra grandeza vale con unidad agromicroeconómica.

Pedro: ¡Ah! ¿Con que es usted quien determina el valor de cada uno? ¿Quiere decirme, entonces, en cuanto evalúa un ser humano en la actualidad?

Inspector: Depende de los recursos económicos y financieros de que pueda disponer  
(Guiraud ,1982:29)

A veces, la crítica deriva en el absurdo, jugando a reproducir las jergas profesionales.

Abogado: Pero, excelencia, no se trata de pleitos sino de verificar un hecho. "Mundus cerebelo; sapientes, sapientísima"

Pedro: No estoy para verificar hechos. Quiero comer, comer. "Comus, comidatus, comedere", ¿Comprendéis? (Guiraud ,1982:30)

En otro orden, el lenguaje de los personajes se debate entre el simbolismo y la parodia. Así Pedro interroga al principio.

Pedro: Quiero conocer más cosas, divertirme, jugar, comer, ser feliz. Tú Lisa, que parece poseer el don de la sabiduría, dime lo que los hombres tienen mayor aprecio, lo que más desean.

Lisa: Ya puedes cumplir tus deseos, adelante. Pero no olvides que las flores más bellas nacen y se desarrollan en aguas pestilentes y putrefactas. Entonces comprenderás que la vida se compone del bien y del mal. Adelante. El mundo es tuyo. (Guiraud ,1982: 29, 38)

Los personajes no pretenden ser realistas, no hablan como niños, ni como jóvenes, son meros portavoces de ideas. En el segundo acto, cuando Pedro intenta ser un gran hombre, y presenta un proyecto para que las aceras se hagan con piedra lisa en lugar de guijarros de punta, es rechazado. Nótese la dificultad del léxico pseudojurídico, que se parodia.

Burgomaestre: En vista de las declaraciones y fundamentos de los ciudadanos ilustres de la ciudad, vengo a condenar y condeno al susodicho aventurero llamado Pedro como autor de un

delito de libelo difamatorio y destructivo contra la ciudad, a dos horas de picota y a destierro para siempre. He dicho. (Guiraud ,1982:50)

Repasaremos seguidamente algunas obras juveniles contemporáneas que tratan también explícitamente de jóvenes y de sus actitudes ante la vida, por más que el marco no sea realista, sino fantástico.

*El Romance de Micomicón y Adhelala*, de Eduardo Blanco<sup>172</sup> es, de nuevo, un cuento legendario de príncipes, pero en apenas sesenta páginas, a través de sus cinco personajes, y aun siendo originariamente una farsa para títeres, consigue conectar con el público adolescente.

En primer lugar, porque Micomicón, el príncipe gigante y Adhelala, la bella princesa cautiva y esclavizada, son también adolescentes. Él siente un amor incapaz de expresarlo con delicadeza, forzando a la joven a que le corresponda. La cautiva le enseña que eso no es amor, que el amor no se impone, se da. Torpemente él irá transformándose haciéndose más sensible, menos tirano. Cuando consigue llorar, recupera su tamaño natural, libre del hechizo al que había sido sometido de niño. Además del aprendizaje amoroso, la obra trata otro tema adolescente: la rebeldía. La patética Reina, hipocondríaca y neurasténica, pretende obligar a su hijo a casarse con la reina viuda de Ourivistán, pero Micomicón se impone:

Micomicón *No me da la gana de casarme, coño, ni con la Princesa Abahadalaha ni con la madre que la parió* (Blanco, 2001: 46)<sup>173</sup>

Esta misma rebeldía es el conflicto principal de *Cosima*, de Chris Baldwin, que nos recuerda la novela *Il barone rampante* de Italo Calvino, por la idéntica actitud de sus protagonistas. La obra está próxima al lector implícito niño pero admitiría la lectura por jóvenes en primera adolescencia. Es un texto breve, de un solo acto, de cincuenta y cinco páginas, y tres personajes. Aquí encontramos a una niña rebelde, no una familia tradicional sin conflicto como viene siendo habitual en teatro para niños. El motivo de la rebeldía es la comida. Cosima es obligada a comer especialidades como *el salteado de erizo con cabezas de coliflor y orejas de conejo* y otras exquisiteces como los

---

<sup>172</sup> Ver más notas críticas en análisis lector (II.3.5). Existe una versión también en gallego.

<sup>173</sup> Nótese el uso de palabras malsonantes, tan inusual en el teatro para niños, pero no así en el de adolescentes, tal y como ocurre con la novela de estas edades.

caracoles. Incomprendida por sus padres, que no la escuchan siquiera, busca su propia identidad y su libertad subiéndose al árbol del que no volverá a bajar.

Añadimos la reedición ilustrada de la obra de Benavente, *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*<sup>174</sup>, (1992, Editorial Juventud, Barcelona) como ejemplo también de la búsqueda de la propia personalidad en la adolescencia. El joven Príncipe Azul es el protagonista en un reparto de catorce personajes. Como Pedro en la obra de Strindberg, el viaje, el abandono del palacio y de sus padres le lanza al mundo donde debe buscar su lugar. A lo largo de casi noventa páginas - dos actos que se subdividen en cuadros y en escenas- asistimos a su proceso de maduración. Es una obra idónea en la primera adolescencia porque se produce la identificación con el Príncipe, con las hijas casaderas e incluso con personajes de cuento como los leñadores. La obra incluye un nivel léxico adecuado con términos de cierta dificultad como *preceptor, armiño, apolillado, jerga, decoro regio, mojama, refrigerio, agasajar, afable, besamanos, arrostrar...* También se emplea lenguaje poético:

Es mejor orden asentar primero el terreno firme y sobre él esparcir la menuda arena en que puedan florecer los rosales, que no dejar caer sobre las flores las duras piedras del terreno firme. Edifiquemos nuestra vida como gótica catedral: bien cimentada abajo, como fortaleza; pero en lo alto, festones florecidos, claros vidrios multicolores... (Benavente, ed.1992: 11)

En ella se introducen ciertos juegos de palabras que los lectores adolescentes no captan. Por ejemplo, cuando el Rey explica las cualidades de su hija de quien declara que es “una mujer de su palacio” (Benavente, ed.1992: 77), alterando la expresión coloquial “es una mujer de su casa”. Asimismo, hay alusiones al contexto histórico que son difíciles de entender por los jóvenes lectores como en “Para que sastres y modistas se hagan republicanos”. (Benavente, ed 1992:13). Este tipo de alusiones políticas, según la crítica, iban irigidas a los padres acompañantes.

En general, a través de las declaraciones finales del Príncipe no es compleja la inferencia de significado: la defensa de la fantasía y de los sueños porque nos hace mejores y nos traen la felicidad.

No faltan toques realistas como la preocupación de los padres del joven, especialmente la Reina; tampoco elementos cómicos como el personaje del simple, el glotón Tonino. “Os lo traeré sano y gordo” afirma. (Benavente, 1992:13).

---

<sup>174</sup> Incius notas críticas en el Preámbulo III.0.3.1

Por el contrario, otros textos dramáticos juveniles optan por un mayor realismo reproduciendo el mundo actual de los adolescentes. El autor más representativo es, sin duda, Maxi de Diego. *La abuela de Fede* es un ejemplo de comportamiento adolescente en situación real, en la época contemporánea.

Maxi de Diego estructura la obra en nueve escenas y un prólogo en el que el duende de la risa anticipa que es una comedia. Y nos brinda la posibilidad de observar cómo funciona una familia actual, pero sin olvidar que el teatro no es televisión, y que la ficción dramática no es necesariamente verosímil: una madre moderna que flirtea con hombres, un ausente padre dentista, la hermana rarita y empollona, Fede, a quien le toca ser el responsable, y la abuela trasmutada en jovencita por el pacto que ha hecho con el diablo. En la comedia todo es posible: la abuela se enamora del amigo de Fede; incitados por ella, los jóvenes lideran una manifestación de protesta social; las fratulencias de la anciana casi exterminan a la familia y amigos. En el fondo, se plantean jocosamente temas serios, como la aceptación de la homosexualidad (Elvis forma parte del grupo sin complejos), o la falta de compromiso y de ideales de una generación.

En la misma clave de acercamiento al universo adolescente, Maxi de Diego propone una situación insólita en *Yo quiero ser joven*: los padres se han marchado de casa porque no aceptan la tiranía de sus hijos. La necesidad de mayor independencia, libertad y comprensión que buscaban se vuelve en contra de ellos al tener que asumir también roles adultos.

No se trata de calcar la vida de los jóvenes, su jerga adolescente, ni hay una evidente carga ideológica que sostenga la obra, sino más bien, una crítica social paralela al desarrollo del conflicto dramático.

Otra obra realista sobre la problemática adolescente con algún elemento inverosímil es *La magia de la Luna* de José Antonio Martínez (2008)<sup>175</sup>. “Este tipo de comedias juveniles es un intento de contribuir a que los jóvenes, identificándose fácilmente con los protagonistas y sus conflictos- similares a los suyos propios-, y

---

<sup>175</sup> Profesor de Lengua castellana y Literatura en Alzira, Valencia. Funda diversas compañías La Tarumba, La CLAT, Suc de Teatre. Ha realizado numerosos espectáculos. *Como trastos viejos*, un sainete contra la modernidad devoradora que arrincona un barrio de una ciudad, *Les bogeries de l'amor*, una comedia de capa y espada sobre el amor, el poder del dinero, el racismo, las farsas *Setze jutges*, *Tic Tac ( la vaporosa vida de Juanito Asecas)* que retrata las vidas vacías; *Breve retablo de la barbarie*, obra expresionista sobre el triunfo del mal; denuncia social en *Desamparados*, sobre malos tratos y *L'atracció de l'espill* sobre las drogas.

contando con la técnica del distanciamiento decidan, por convicción, elegir su propio camino” explica Maria Jesús Blázquez en la Introducción (Martínez, 2008:21). Para jóvenes ha escrito también, en valenciano, *Estem fins als...!* (¡Estamos hasta los...!), sobre dos grupos de clases sociales diferentes que son infelices. El amor, la amistad, y la fantasía es el camino que les ayuda a superar su realidad agobiante; y *Setze jutges* (Editorial Bromera)

En castellano están editadas además otras obras del mismo autor innovadoras como la comedia *Máscaras*, donde la intriga obliga a replantearnos qué fue sueño, y un drama, *El hombre del saco*, sobre los problemas de una niña de ocho años en una familia de hoy. ¡*Como mola!* Invita a la creatividad literaria: desde una habitación los personajes realizan un viaje iniciático que les libera del drama humano que han sufrido; encuentran el amor, la comprensión y la literatura. *Los mundos del “Pelis”* es una comedia sobre la tolerancia y una llamada a la sensibilidad profesional del profesorado. Se plasma el padecimiento de muchos jóvenes por culpa de sus compañeros alborotadores y gamberros. “Obras que con mejor fortuna que algunos espectáculos de teatro clásico a los que acuden las escuelas, acercan a los jóvenes al teatro, y ayudan a crear un público para el teatro de hoy” (Martínez, 2008: 24)

*La magia de la Luna* es un drama creado para ser interpretado por jóvenes actores del grupo Rey don Jaime Teatro. Ganó, en su fase autonómica, el Premio Buero de Teatro Joven de la Fundación Coca-Cola. Esta comedia se asienta sobre la lección que la Luna imparte acerca del inconformismo, combinando la realidad y la fantasía. Es un viaje vital de Semáforo, Mendigo y Joven, desconformes con su suerte. Semáforo se queja de no poder andar, Mendigo desea tener dinero para fines solidarios y la Joven no se conforma con que se la admire por su imagen. Luna les lleva a vivir la experiencia de ver sus sueños cumplidos, pero su logro les ayudará a comprender lo doloroso que puede llegar a ser adoptar decisiones equivocadas y así descubren cuál es la misión de cada uno en la vida. Cuando Semáforo anda, provoca un accidente y arruina el negocio de un pobre taxista. Cuando el mendigo tiene dinero, se ve obligado a tomar decisiones como el despido de trabajadores para que siga siendo rentable su empresa y Bea se transforma en chica gorda y fea a la que los demás desprecian. El drama termina cuando Luna desaparece al amanecer, y los protagonistas masculinos se rebautizan como Chema y Chuso, dando a entender la nueva vida que les espera, mientras que Bea se marcha más conforme con su físico y más madura.

La obra presenta tres momentos, a pesar del acto único de cincuenta y siete páginas: el encuentro de los personajes, la aparición de una Luna divertida, y la vuelta a la realidad. Los personajes son simbólicos unos, como Semáforo, que es un refinado filósofo que ilumina a los demás y que aconseja a Bea. Más realista es Mendigo, vividor y soñador y más vulgar en su lenguaje; le fue mal en el amor lo que desencadenó una vida de alcohol, soledad y desarraigo. Bea, sus amigas y su novio son los jóvenes que provocan la identificación adolescente lector. Ella es alumna de 2º de Bachillerato, envidiada por su belleza, va a dedicarse a la interpretación en busca de la fama, pero le gusta la naturaleza y preferiría estudiar biológicas. Son secundarios las amigas y el novio, Carlos, así como el Taxista, y el coro de ejecutivos. Las amigas, Ángela y Cintia son personajes estereotipados por su jerga juvenil.

Chica 1: Aunque Bea cada vez viene menos. Se ha echado novio, y claro, ¿Verdad que sí, Bea?...Oh, qué corte de pelo más fashion te has hecho. Me encanta. Y el color...Te favorece un montón. (Martínez, 2008: 59)

Carlos es un interesado que ve sus posibilidades de ejercer de manager de la futura actriz. El lenguaje es informal en todos los personajes pero sobre todo el Mendigo “¿tampoco echas *quiquis*, ¿verdad?”, “ Sí. Pero se había hecho lesbiana. Por el desengaño, supongo, “¡La madre que te...!”, “¡Un poco más y la palmo!” (Martínez, 2008: 52, 48, 49, 52). El personaje de Bea muestra la distancia generacional.

¿Mis padres? Mi madre parece la madre de la Pantoja, orgullosísima de que su hija pueda llegar a ser famosa alguna vez. Ella y mi padre no se pierden ningún programa de “famoseo” ni el Gran Hermano, ni... Lo único que les interesa a todos de mí, para bien o para mal es mi cuerpo. Y yo, yo quiero que se me valore por algo más. (Martínez, 2008: 64)

Es una obra que pretende inducir a los adolescentes a replantearse comportamientos poco positivos. El culto a la imagen queda desmitificado, y se reflexiona sobre cómo el individuo suele confundir su camino acallando proyectos enriquecedores. Se habla del abuso del alcohol, o de la insensibilidad de ciertas multinacionales que persiguen solo multiplicar beneficios. Y es un canto a la amistad. Se cuida la comunicación no verbal con notas de vestuario, luces, efectos en las acotaciones, y se incluyen ciertos elementos paródicos e irónicos.

Mendigo: (*Mostrando un tetrabrik que extrae del carro*) Hacendado. Denominación de origen. Cosecha del... Del dos mil y pico...El bocadillo es de “Esencia de jamón. De jamón de Teruel” (*Está vacío*). “(Martínez, 2008: 47)

Según leemos en la introducción, la obra “se adapta al criterio prioritario de la Colección Joven Teatro de Papel: leer para ver. Y no sólo individualmente, como requiere la narrativa, sino que, además, es un texto muy adecuado para ser leído expresivamente en grupo y para trabajar conjuntamente una puesta en escena simulada” (Martínez, 2008: 38)

De conflictos adolescentes tratan también algunas piezas cortas recogidas en el volumen *A veces las apariencias engañan*, de Nuria Bellido (2004). Por ejemplo, en *Obras son amores*, se plantea el problema de las decisiones sobre el futuro académico o profesional. Carlos quiere estudiar Bellas Artes y su madre se opone. Escuchamos los argumentos de la abuela, quien recuerda cómo su hija también desobedeció los consejos sobre su boda, atendiendo su propio criterio. A continuación, en *El aprendiz de pícaro*, se dramatiza un *exemplum* para un joven que no quiere estudiar, trasladando la acción dramática al siglo XVI. Un pícaro que se gana la vida como puede es contratado para velar el honor de Rosalinda, objeto de amor de Tristán. Al final el pícaro ayuda al enamorado a seducir a la joven y es descubierto por el padre enfurecido.

Esta colección de obras breves presenta una temática amplia con el denominador común del humor. Por ejemplo en *Ay el amor*, Rupido, hermano de Cupido, lanza bolas de tinta para que surja el rencor entre las parejas, en lugar de flechas de amor; o en *A vivir que son dos días*, un ataúd cuenta la historia de una pareja que tras observar lo egoístas que son sus sobrinos cambian de idea y deciden gastarse sus ahorros en viajes antes de dejarles ninguna herencia; *Vivan las patatas fritas*, versa sobre los esfuerzos de una familia por aparentar un nivel económico que no se pueden permitir.

Rescatamos entre la literatura para adultos una obra en un acto con tan solo una pareja de protagonistas jóvenes que plantea el conflicto de la elección de pareja y del futuro profesional y sobre todo de cómo ser nosotros mismos. Nos referimos a *La boda* (Delgado, 2001)

Otra obra que muestra a los jóvenes en situación real y mueve a la reflexión sobre sus problemas y vivencias es *La última*, de Fernando Almena. En ella unos veinteañeros de juerga se ven implicados en una pelea, dejando abandonado a un compañero que es brutalmente apaleado. La culpa, la cobardía, la presión del grupo salen a relucir en un brillante diálogo que reproduce el argot juvenil.

No encontramos, salvo el dramatismo de esta obra, textos teatrales juveniles cuya carga emocional sea paralela al de la novela. No se planean situaciones traumáticas, dolorosas o de conflicto fuerte con los padres o profesores. De hecho, sólo una obra habla de forma realista sobre la muerte, en este caso violenta. Se trata de la edición juvenil de la obra de Alfonso Sastre<sup>176</sup>, *Muerte en el barrio*. En ella el grupo de vecinos del barrio venga la muerte del niño por la negligencia médica del doctor Sanjo acabando entre todos con su vida. En cambio, curiosamente sí aparece el tema de la muerte y la enfermedad en una curiosa obra para niños, *Pelillos a la mar (historia de Anita Pelosucio)* (Gaviro, 2004). En ella Anita se niega a lavarse el pelo porque ha visto cómo caía el cabello de su abuela al ducharse, por su enfermedad.

Una de las obras actuales más realista es *Litrona*, de Juan Luis Mira, escrita a partir de la escena *Oseznos* de Ignacio del Moral. La obra fue escrita inicialmente en 1994 pero esta es la segunda versión, adaptada al siglo XXI en lo que refiere a ciertos estilos musicales, programas o personajes famosos, y sobre todo en la jerga actual. Su autor es catedrático de Lengua y Literatura en Alicante y fue fundador del Aula de teatro de la universidad de esa ciudad, donde ha llevado a escena más de veinte montajes revisando los clásicos; desde 1981, dirige la compañía profesional Jácara Teatro con montajes de comedia musical, literatura dramática y teatro infantil. En palabras de Antonia Jiménez Rodríguez en la introducción a la obra “Es un hombre de teatro preocupado especialmente por lo que él llama teatro joven, esa parcela de la escena española que tanto olvidan los autores en este país. Y es una pena, porque el teatro en la etapa adolescente es un arma de gran valor en el aula, ya que crea un marco de convivencia agradable entre los compañeros y entre estos y el profesor; eleva la autoestima y la autoconfianza en los alumnos y fomenta hábitos que potencian la tolerancia y la cooperación entre compañeros” (Mira, 2009: 16)

En esta pieza encontramos representadas distintas tribus adolescentes, distintos sectores sociales de un barrio marginal, con familias desestructuradas, falta de recursos económicos y pocas expectativas profesionales. El heavy es Morri, un chico de barrio cuyo apodo viene de su ídolo Jim Morrison, cantante de The Doors. Como aquel, Morri representa al chico vulgar, provocador y rebelde. Luna es una joven cantante que verá sus sueños realizados al grabar un álbum y triunfar. Teo es un romántico enamorado de su amiga Luna. Mila está vinculada a la estética del hip-hop, pero aparecen skaters

---

<sup>176</sup> Véase su trayectoria en relación con el teatro infantil y juvenil en Preámbulo III.03.2



como Mamen, raperos como Bea, e incluso un pijo, Pirri, que se encuentra más a gusto en ese barrio y una chica lista que estudia y lleva braquets en los dientes, Carol. Como señala Antonia Jiménez Rodríguez, el tema “gira alrededor de la incertidumbre de unos jóvenes acerca del futuro que les espera, el miedo a fracasar, y el vivamos el momento”. (Mira, 2009: 23) Se plasma en la obra un mosaico de componentes que atañen a los adolescentes: agresividad, pasotismo escolar, amistad, el alcohol, las drogas, los embarazos, el dinero, el estatus social.

Desde el punto de vista estructural, con un espacio único, el callejón pintarrajeado con grafitis, observamos cómo evoluciona el grupo de chavales durante un año y medio a través de ocho cuadros y un epílogo. Son fragmentos independientes, con numerosas elipsis, pero con unidad interna y cuya relación exige un lector activo que establezca inferencias a partir de los diálogos de réplicas cortas que reproducen el argot juvenil actual. Así iremos conociendo a los personajes, sus relaciones. Conoceremos la rivalidad entre Teo y Morris, enamorados ambos de Luna; la detención de Champú por robar radios de coche; las primeras litronas de Mila y de Bea, que les parecen amargas y horribles “*pero colocan*”...; la primera vez que Carol oye hablar de drogas: cristal, superman, y simpsons; la borrachera de Teo y de Manu, que se empeña en llevarse un oso de peluche encontrado en la basura a su madre, que es una histérica de la lavadora, según cuenta. Hasta que llega el concierto de la gira de su antigua amiga Luna, que ni siquiera les deja entradas y con la que apenas pueden mantener una breve y fría conversación.

Como bien se analiza en la introducción a la obra, el lenguaje oral se reproduce con excepcional verismo dando mayor realismo al drama de los adolescentes. Son muy abundantes las palabras malsonantes (*cabronazo, joder, gilipollas, hostia*), el apócope (*profe, insti, colgá*), términos jergales (*mogollón, pivones, pringao*), interjecciones (*¡Qué fuerte!*), extranjerismos (*filing, piercing, skater*).

Mamen: Si el gilipollas del canijo ese del Pipo no se hubiera cagao de miedo, no la habrían trincao. Y él bien que se dio el piro (Mira, 2009: 70)

Se alude a personajes de actualidad conocidos por los adolescenen, como el cantante y actor Fran Perea, por ejemplo. La sexualidad se aborda con naturalidad, como es habitual entre jóvenes:

Teo: Qué buena estás. Tú, Luna, porque la cerveza esta está más caliente que yo.

Mila: No, tía, que me ha pedido rollo. Para una vez que un tío potente me pide rollo no querrás que pase.

Mila: Se montan cada orgía. El otro día había una pareja haciéndoselo al lao mío. Yo meando, y ellos, en el otro váter, dale que te pego.

(Mira, 2009: 42, 45, 47)

Bien distinta es la visión del adolescente de la comedia musical *En nombre de la Infanta Carlota*, situada en 1818. Se trata de una de las escasas manifestaciones de teatro histórico. Como en el teatro juvenil, respecto a la narración histórica, Teresa Colomer razona su escaso desarrollo, en general:

El presupuesto sobre la inadecuación de los cambios temporales en las narraciones infantiles está extraordinariamente enraizado ( ...) Probablemente, sea preciso buscar la causa de este fenómeno en el establecimiento democrático en España, ya que por una parte, ha dejado de tener sentido la intencionalidad de la narrativa infantil y juvenil catalana de ofrecer la historia de Cataluña a través de la ficción y, por otro, la narrativa castellana ha optado, en general, por evitar un tema percibido como de difícil reelaboración ,(...) la incomodidad de narrar el pasado inmediato, de manera que fuera de honrosas excepciones, la Guerra Civil , y la dictadura han sido temas silenciados en la narrativa infantil y juvenil de este periodo.”<sup>177</sup>

(Colomer, 1998:192)

El desarrollo del subgénero histórico para adolescentes, paralelo al que se produce en el sistema de adultos, se desarrolla desde la Segunda Guerra Mundial, por el deseo de educar en valores de tolerancia y democracia. En teatro encontramos esta pieza, *En nombre de la Infanta Carlota*, que presenta unos protagonistas que encarnan actitudes universales como la arrogancia o la lealtad y valores como el deber o la solidaridad.

La idoneidad de dramatización o lectura de esta obra se debe, en parte, a la agilidad de los diálogos con participación muy amplia de personajes pero, también, a la intriga que sostiene la historia de amistad entre la gitanilla y la infanta, así como la historia de amor entre Denis y Canelilla. Los personajes, están más desarrollados que lo

---

<sup>177</sup> Con posterioridad al trabajo de Teresa Colomer, Alfredo Gómez Cerdá, también autor de teatro juvenil, publica *Noche de alacranes*. Sobre la aventura de una adolescente maqui, narrada en flashback cuando ella es anciana.

que viene siendo habitual en el teatro que nos ocupa, probablemente, porque se trata de una obra más extensa, -cinco actos, 120 páginas-.

La obra no requiere mayor conocimiento del contexto histórico, la trama se explica por sí misma. No obstante, la edición no incluye notas al pie, ni apoyo teórico y se presupone el conocimiento de la Guerra de Independencia porque sí hay referencias en las acotaciones: “*Cañones del ejército de Napoleón apuntan a la ciudad de Cádiz*”; “*Los mamelucos empuñan las armas y arrinconan a la Infanta*”. (Muñoz, 2005:9, 37)

Es una obra también de aventuras, con piratas y secuestros, traiciones y lealtades, amores y amistad. Curiosamente su correlato narrativo, la novela de aventuras de gran tradición ha perdido vigencia, como señalábamos arriba, redefiniéndose. Además, se añade la dificultad que supone ajustar el género con los nuevos valores de respeto a grupos indígenas y formas de vida salvaje. La mezcla con elementos realistas o la incorporación de conflictos psicológicos son las tendencias de renovación detectadas. (Colomer, 1998). En efecto, esta mezcla entre elementos realistas, en este caso la ambientación histórica, con aventuras como secuestros y traiciones, caracteriza *En nombre de la infanta Carlota*. A diferencia encontramos, sin embargo, algunas obras infantiles para niños con temática de aventuras y piratas como *Colón y el pirata Barbarroja* (Cavero, 2002), que combina la historia tradicional de barcos y tesoros con mensajes solidarios o en *Piratas en el portal* (Poza, 2004), donde se entrelaza con temática navideña.



### III. 2. Personajes del teatro juvenil actual

Fragmento representativo 4

Mc Ivory: Eh... una fula, un bluff, una mentira, una superchería y un rollo nacido de un mal rollo, no había ningún monstruo. El rugido era el viento de la cueva. Las chicas anteriores se habían muerto del susto, o despeñadas al correr sin quitarse la venda. El cacique y su cuadrilla vivían de una superstición. Hizo falta el coraje de una princesa para deshacer toda esa mentira. ¿Os dais cuenta? Una princesa, que luego llegó a ser reina y...

Infanta: Esa princesa no existe.

Mc Ivory: ¡Esa princesa eres tú!

Infanta: Venga ya.

Mc Ivory: ¿Tenéis miedo?

Infanta: No tengo miedo.

Mc Ivory: Eso ya lo sé. Pero hay cosas que aturullan más que el miedo.

Infanta: ¿Como qué?

Mc Ivory: Como vivir en una burbuja.

Infanta: Burbuja... ¿Qué vida me queda ahora?

Mv Ivory: Eh, escuchad. Dejad de compadeceros y echad una visual a vuestro alrededor. El sargento franchute acaba de jugarse el pellejo por vosotras dos, ¿a cambio de qué?, ¿veis a la gitana? Víctor la hizo traer aquí para despachar a su padre y cuando lo enganche lo eliminará.

Infanta: ¿Y qué tiene que ver su padre en...?

Mv Ivory: ¿Os suena el “quinqui” de Lucas Olvido?

Infanta: ¿Es su padre?

Mc Ivory: Sí, un tío que lleva la intemerata partiéndose el alma por lo que vos representáis. Esa gente es vuestra gente, Carlota, y necesitan un capitán.

*En nombre de la Infanta Carlota (Muñoz, 2005: 63-64)*

### III. 2.1. Tipología general de personajes en contraste con la novela juvenil.

Los trabajos sobre novela juvenil analizados en el Preámbulo III. 0.2 (Lluch, Colomer, Miretti) revelan la existencia de un tipo de novela comercial para esta edad cuyas funciones didácticas son claras y caracterizada por sus protagonistas adolescentes. En torno a los problemas emocionales, sociales, psicológicos de este grupo de edad gira buena parte de la narrativa juvenil actual. Asimismo, esta novela se caracteriza por el desarrollo psicológico de sus personajes, favorecidos por el empleo del narrador interno, en primera persona, con el fin de acentuar la identificación del lector.

Partimos del exhaustivo análisis de Teresa Colomer para establecer el contraste entre ambos géneros. “Los protagonistas humanos y propios de la sociedad actual aumentan progresivamente a medida que se acrecientan los géneros literarios realistas, de manera que a partir de los diez años el protagonismo humano es casi total” (Colomer, 1998: 242). Hay un ligero y progresivo aumento de protagonistas adultos en general y, en la narrativa para adolescentes, destaca el protagonista individual frente al grupal de las novelas de diez a doce años, como pervivencia de los grupos de amigos de las décadas anteriores. La presencia de protagonismo de personajes femeninos es más acentuada en la novela juvenil que en el resto de etapas. En el caso de los personajes femeninos secundarios suelen ser admirados por protagonistas adolescentes en forma de tipos como tías, antiguas maestras, mujeres con estudios y vida independiente. La narrativa de la etapa de ocho a doce años ofrece, en cambio, modelos más marcados por la discriminación. Teresa Colomer señala que la marcada feminización lectora en la adolescencia y la autoría femenina de muchas de estas novelas contribuye a esa nueva visión de lo femenino, así como a un protagonismo más igualitario, además de que el retrato realista de la sociedad hace más visibles a las mujeres.<sup>178</sup>

Según la edad del destinatario, el lector amplía su autonomía, radio de acción y capacidad de contextualización, de ahí la apertura paulatina de los escenarios narrativos de donde surgen los personajes. La familia es el escenario por excelencia, seguido de los ambientes escolares. Predomina la vida urbana y actual. Los padres suelen tener oficios cualificados y artísticos, más frecuentes que los no cualificados. Pese a lo dicho más arriba, se observa en la ficción aún una discriminación de la mujer relegada a tareas

---

<sup>178</sup> El 38,21 % de las obras juveniles analizadas han sido escritas por mujeres y el 84,21% hay protagonismo femenino

inferiores, que además tienen que compatibilizar con las tareas domésticas. La literatura para niños y niñas se ha unificado al tiempo que lo hacía el discurso social y se promueven valores no discriminatorios, pues las novelas reflejan los cambios sociológicos y de valores.

A medida que la edad de los lectores aumenta se incrementa la acción en paisajes abiertos. La ciudad no aparece con connotaciones negativas en la franja para adolescentes (doce a quince), ya que se desplaza a tierras lejanas la crítica a la sociedad industrial. “La ampliación de la escolarización a la población adolescente y la creación de una novela juvenil ha propiciado el regreso de este escenario narrativo” (Colomer, 1989: 247).

En lo que refiere al narrador, (Lluch, 2003) en la literatura actual cuando el narrador pone el foco en los ojos de uno de los personajes, este suele tener la misma edad que el hipotético lector, de manera que la utilización de este narrador ha permitido el uso de un lenguaje más próximo imitando el argot de algunos grupos de adolescentes. Los tres tipos de narrador según Genette, *heterodiegético*, *homodiegético*, o *autodiegético*<sup>179</sup> son posibles en la literatura infantil y juvenil. Su función es, por una parte, transmitir la ideología y, por otra parte, gestionar el tiempo a través de la pausa descriptiva o reflexiva.

Los personajes o *actantes* se definen por sus atributos. En primer lugar, el nombre. En la literatura juvenil reconocemos la tradicional diferenciación entre personajes estáticos / dinámicos, planos/redondos o individuales/colectivos pero, específicamente, reconocemos los roles funcionales: *protagonista*, *antagonistas*, *ayudante*, *el objeto* (que mueve la acción: deseo, necesidad, temor), el *destinatario* (que ejerce influencia en el objeto), y el *beneficiario* que puede ser el protagonista.

Distingue Gemma Lluch, al analizar el contenido lingüístico de la narrativa infantil y juvenil, dos modelos en la actualidad. Aquellas narraciones próximas al modelo literario y las que son cercanas a un modelo comercial, que reproducen el lenguaje oral. Los libros para adolescentes presentan el argot propio de este grupo no solo en el discurso directo sino, a veces, en el discurso del narrador, muchas veces coincidente.

La utilización del diálogo de forma mayoritaria o constante reduce la distancia con el lector creando una ficción de relación directa, de presencia del lector en el texto

---

<sup>179</sup> Narrador ausente de la historia, observador y testigo, o protagonista.

porque introduce la perspectiva del personaje. La identificación es mayor cuando el personaje tiene la edad similar al lector y la perspectiva y el lenguaje imita al lector, de forma que se finge hablar y mirar el mundo como ellos. Además, esto ayuda a adoctrinarlo o convencerlo. En los textos comerciales el narrador reduce su presencia a favor del diálogo.

Los tipos de conflicto, señala Lluich, hacen referencia a la superación de las limitaciones físicas o psicológicas, denuncia de las injusticias sociales, conflictos familiares, y los temas transversales. Sigue siendo esencial el conflicto relacionado con los sentimientos del amor y la amistad, la inseguridad y la falta de experiencia que una nueva sensación provoca en el universo adolescente. Toda la narración gira en torno al protagonista, que aspira a un objetivo ya sea la búsqueda del equilibrio en el seno familiar, o con la sociedad, con los amigos, con la persona amada, con el propio cuerpo tras el abuso de drogas o alcohol u otras causas. La verosimilitud, y el estilo de pseudo reportaje periodístico son esenciales, y aparece incluso en el paratexto de la solapa de algunas de ellas, haciendo explícito que se trata de ficción y que es una novela aunque podría ser una crónica real.

El protagonista individual es un adolescente blanco, urbano, estudiante de instituto y de clase media. Son estereotipos, personajes unívocos, sin matices. Encarnan la ideología de los agentes educativos y sociales: son personajes antirracistas, liberales, antisexistas, democráticos. El oponente/ ayudante suele ser colectivo: familia, amigos, sociedad.

Los lugares son reconocibles: instituto, casa, bares. Personajes y espacios frecuentes en las series de televisión para estas edades.

Las fórmulas narrativas tienen como objetivo la identificación con los protagonistas: un narrador en primera o tercera persona que narra los hechos y en los dos casos, el punto de observación se sitúa en el interior del personaje para percibir el mundo desde su perspectiva. El discurso directo gana espacio a la voz del narrador, empleándose el argot juvenil, lo que crea una ilusión de naturalidad. Por otra parte, la familiaridad de un vocabulario tan cercano acelera la lectura.

Desde el punto de vista de la intertextualidad, tres son los eventuales referentes, el espacio vivencial adolescente, la red textual creada por el género y los medios de comunicación, tanto cine como televisión para adolescentes.

La repetición contribuye a la claridad, la facilidad de lectura. Se repiten escenarios, personajes y tramas sin distancia irónica o paródica que lleve a la reflexión



crítica del lector. “ El horizonte de expectativas del lector no será decepcionado acostumbrado como está a la repetición de las características anteriormente descritas. Se utilizan el máximo de procedimientos textuales que tienen como finalidad producir una ilusión de realidad, de referencia y, por tanto, borrar la conciencia de lectura, la percepción de la mediación de la letra para conseguir una absoluta identificación con el texto, atrapar al lector e introducirlo dentro de la obra sin que haya reflexión sobre aquello que lee”. (Lluch, 2003:128)

Este tipo de lenguaje, como venimos señalando, aparece también en ciertas obras dramáticas realistas. Es precisamente una característica diferenciadora según establece Sotomayor: “No es raro encontrar un lenguaje coloquial y de jerga en las obras juveniles, al igual que ocurre en la narrativa para este público, como recursos para lograr la identificación del receptor de esta edad al que se ofrecen temas también realistas y propios de su mundo, sobre todo, en las obras dramáticas de los últimos años.” (Sotomayor, 2007: 22)

Revisaremos a continuación estos dos aspectos fundamentales en el teatro juvenil.

Los personajes del teatro juvenil son de distinta naturaleza pero predominan los seres humanos frente a la mayor tendencia en el teatro infantil hacia los protagonistas animales, objetos (sobre todo juguetes), o personajes fantásticos. Veamos algunas excepciones.

Las obras de Pablo Carrascosa, *Don Pablito y el dromedario* o *Don Pablito se quiere casar* estarían en la frontera entre el teatro infantil y juvenil. Nos hemos decantado por aceptarlas en nuestro catálogo, dada la buena acogida entre los alumnos de 1º de ESO y por otros elementos algo más complejos como el humor. En ellas, los personajes animales conviven con los humanos estableciéndose relaciones inverosímiles dentro del formato cómico irracional de estas obras. En ellas todo es posible, siguiendo una tendencia de humor también presente en el teatro de adultos contemporáneo, entre otras las obras de Jardiel Poncela. La amistad es posible con Niña- Araña, Canario, o Dromedario y el amor surge con Libélula. Estos personajes animales se relacionan con los humanos Pepilina, Don Pablito y los policías.

Un caso especial merece la obra Rodríguez Almodóvar, *El parlamento de los animales*. La tradición fabulística de la que nace el texto exige que todos los personajes sean animales si bien, encarnan actitudes humanas, hablan como humanos, y representan una organización social humana. Como ha señalado el autor, los cuentos

van destinados a un receptor universal y no hay infantilismo ni simplificaciones en esta obra. Pensemos que el empleo de animales puede ser un elemento dramático también del teatro para adultos. Hay ejemplos de teatro actual como las obras de Juan Mayorga, *La tortuga de Darwin*, *Últimas palabras de Copito de Nieve*, o *La paz perpetua*, además de la tradición del teatro simbolista de los años setenta, en España.

En algún otro caso los personajes animales del teatro juvenil son secundarios como los ratones Nilse y Nila en *El viaje de Pedro el afortunado* o el Unicornio de la obra de Beatriz Cortz (1990), símbolo de la belleza.

A diferencia del teatro juvenil, en las obras infantiles los personajes animales son más abundantes, entre otros: *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* (Lalana, 1991), *Margarita y el dragón* (Poza, 2004), *Cabezas de Seigin* (García Orellana, 2002), *La fuente del dragón* (Blanco Rubio, 1998), *Noche de luna con gatos* (García Tejada, 1989), *Cigarras y Hormigas* (Álvarez-Novoa, 2000), *Un tigre muy payaso* (Sandín, 1998), *Quien siembra vientos* (Tubau, 1998), *La danza de los Reyes* (González Torices, 1990)

Seres inanimados de toda índole aparecen también en las obras infantiles y no en las juveniles. Así una muñeca o una mano en *La caja de música* (Zurro, 2003), la luna en *Noche de luna con gatos* (García Tejada, 1989), verduras en *El pepino que quería ser elefante* (Catalán 2000), árboles en *El leñador y su castaño* (Gómez, 1998) y *El árbol de la amistad* (Cervera, 1990), libros en *En una biblioteca* (Díez Barrio, 1989), flores danzarinas en *Bayuba* (Pinedo, 2003), peces en *El faro* (Sánchez, 1999) y toda suerte de objetos en *Menudo latazo* (Gómez, 1998). Los personajes fantásticos y su mundo están representados al completo en *El hada desmemoriada* (Sandín, 2001)

Según Lavandier, el “antropomorfismo de los cuentos de hadas es algo excelente. Al prestar actitudes y pensamientos humanos a los animales, dan testimonio de la existencia del animismo infantil, y permiten, al mismo tiempo, escenificar los problemas humanos poniendo una distancia, una artificialidad, que ayuda al niño a interpretar el cuento a un nivel simbólico y no documental”. (Lavandier, 2003: 499)

Susana Guerrero (1997) explica que un rasgo del teatro infantil es que el comportamieto de todos los animales reales e irreales debe ser humano. Cuando se trata de animales, estos aparecen representando dos mundos: el propio mundo de la infancia y el mundo adulto, y en este caso funcioan como personajes fabulísticos. Los tres papeles más importantes del los animales son los siguientes. De un lado, los fabulísticos en obras de fuerte carga moralizadora, que evidencian virtudes y defectos de los seres

humanos. El segundo tipo es el donante o auxiliar de niños en situaciones adversas, que manifiesta así la oculta complicidad que une el mundo de la infancia con el animal. Un tercer tipo es el personaje víctima de la crueldad y la incompreensión de los adultos, en obras con mensajes ecologistas.

Volviendo al teatro juvenil, entre los personajes humanos, un número significativo de obras presentan personaje adolescente como protagonista o un grupo de jóvenes, en la tradición de literatura para adolescentes desde la *School Story*, a las novelas de aventuras o la psicoliteratura actual.

Entre los personajes adolescentes o juveniles individuales, encontramos a Jonás, en la obra homónima de Miguel Pacheco (1988), perezoso y rebelde, lo suficientemente astuto para tratar de evitar cumplir su misión. También otro personaje masculino es *Pedro, el afortunado*, en la obra de Strindberg. Sí responde aquí a la tradición literaria juvenil equiparable a las novelas de aprendizaje. El joven Pedro busca su camino en la vida con la ayuda de un personaje fantástico también adolescente Nila. Su viaje es interior, hacia la madurez. Pedro se rebela a su destino, desacata la orden de su padre, el campanero, que pretende apartarle del mundo y ahorrarle dolor. La decepción de su experiencia le hace regresar, como Pinocho, personaje con el que vemos semejanzas. También nos recuerda la rebeldía interior de *Peer Gynt*, el joven noruego de la obra de Ibsen y su constante búsqueda de la felicidad. *El Príncipe que todo lo aprendió en los libros* también tiene un protagonista masculino individual que realiza un viaje iniciático, como hemos analizado anteriormente.

Entre los personajes femeninos destaca Carlota, de *En nombre de la Infanta Carlota*. Su historia de amistad con la gitanilla, permite cierto desarrollo psicológico del personaje que también madura a través de la acción, su secuestro, las traiciones, así como la relación con los piratas que la llevan a tomar conciencia de su papel activo en la guerra contra los franceses. El cumpleaños de la Infanta con que se inicia la obra enfatiza la transformación de esta niña que termina liderando la batalla. Está basado en un personaje real, histórico, técnica que no es nada común en las obras juveniles.

También Xi-Shi es protagonista esencial en *El cisne negro*, de Fernando Almena. Erigida como narradora de su propia tragedia, es una joven capaz del sacrificio amoroso por lealtad a su rey. Reúne las características de belleza, sagacidad y lealtad de las princesas de los cuentos tradicionales, al que se aúna el estilo sereno y solemne del mundo oriental, ingredientes que producen empatía en las actrices o lectoras.

Otra protagonista femenina es *Cosima*, de Chris Baldwin, la niña rebelde que se enfrenta a sus padres. De difícil adscripción es la obra de Itziar Pascual (2005) *Mascando Ortigas*, que ha editado ASSITEJ. En la introducción de Isabel María Díaz se desvela su carácter original “Teatro que toma la senda de vida, y que mira a los ojos del público”, “Un viaje hacia la identidad “(Pascual, 2005: 13, 7). Con un único personaje desdoblado en dos edades Pina Niña y Pina Mujer, representa el ser y el deber, deseo y subsistencia. Sin apenas atrezzo, bastan una mesa y un ciclorama, ambos personajes hablan durante una noche de tormenta en verano. Pina Mujer, de treinta y siete años, vuelve a su casa. Es bailarina profesional y profesora. Se encuentra consigo misma a los siete, como en un espejo. Quiere vender el negocio familiar, un restaurante, y Pina Niña se opone. *Mascando ortigas* es una obra de la que emanan algunos de los grandes interrogantes que afectan a la existencia de los individuos: qué soy, dónde estoy, adónde voy. Pina Mujer: “Ha llegado a un punto en su vida e el que el horizonte de los sueños se trunca y el presente se viste con el uniforme de una cotidianidad gris” (Pascual, 2005:8). Sin duda, el gran mérito de esta obra es el la fuerza expresiva del lenguaje y la huida de territorios comunes. Sorprende la sobriedad de la propuesta, si pensamos en un lector /público infantil o juvenil. Los libros de ASSITEC, editan espectáculos de adultos para niños, mayoritariamente, y no tanto obras pensadas para leer. La libertad creativa de la que parte, permite que los personajes no sean mera mimesis, sino que adquieran entidad teatral autónoma. Es un nuevo teatro menos pedagógico, más artístico, cuyos significados son sugeridos al espectador, una tendencia que hemos señalado es más frecuente en el teatro infantil y juvenil actual francés. (III.0.4). Pina Niña no quiere ir al colegio, y escuchamos su voz infantil “Me duele la garganta”; pero en otras ocasiones su expresión sencilla, con sintaxis simple adquiere gran dramatismo: “Déjame en paz. Déjame (*Silencio, Un tiempo*). Dicen cosas feas, cosas horribles, se ríen. Me agarran de la capucha y la rompen. Se burlan de mis pies, todos me gritan. Pies de elefante, pies de elefante” (Pascual, 2005: 31). Otras veces se emplean recursos poéticos como la anáfora, potenciada por la disposición como si fuera verso.

Pina Niña: Ojalá se caiga en el barro sucio y podrido.

Ojalá se pierda y no encuentre el camino.

Ojalá le castiguen a limpiar los cristales.

Ojalá se le rompan todos los balones.... (Pascual, 2005:32)

De hecho, el estilo lírico aparece en réplicas largas, como si fueran soliloquios, desde las primeras páginas “La niebla y el frío todavía no han llegado y / Los pájaros del verano todavía no se han ido”, “Me gustaría ser transparente. Como los cristales del invernadero” (Pascual, 2005: 23, 42). A veces, las dos mujeres recitan a la vez “Ángel de la Guarda, luz de los caminos/ Tú que nos proteges y nos salvas del mal/ Ángel de la Guarda, aliento de los vivos./ No dejes que me crezcan los pies como a papá.” En cualquier caso, Pina no habla como una niña: “No quiero aprender a leer. Si leo las cosas ya no podré imaginarlas. Prefiero imaginar”. (Pascual, 2005: 63) Es, sin duda una obra innovadora de calidad pero de difícil lectura para adolescentes o niños, aunque es más accesible el encuentro con la obra en el escenario. Las dificultades que señalamos en su lectura, según las experiencias con adolescentes, atienden precisamente a sus méritos: reducción de personajes, apenas dos; minimización del conflicto y la intriga; diálogos poéticos. Tanto Cosima como Pina son más niñas que adolescentes, pero las distintas lecturas que se pueden hacer de la obra, nos lleva a incluirlas en nuestro catálogo. Además, consideramos adecuado incluir estas obras que pueden mejorar la sensibilidad literaria de los adolescentes, aun a pesar de las dificultades, con el fin de ofrecerles una formación lectora que les permita disfrutar como adultos de espectáculos teatrales de todo tipo.

Si el tema del amor, según se ha señalado, inunda las novelas juveniles, este es un componente también habitual en las obras de teatro para adolescentes y serán frecuentes los protagonistas que forman parejas de enamorados.

De carácter legendario son la pareja de adolescentes del *Romance de Micomicón y Adhelala*<sup>180</sup> de Eduardo Blanco Amor. En claro conflicto con su madre, Micomicón se niega al pactado matrimonio y defenderá su amor con Adhelala hasta el final.

También en *La piel del León*<sup>181</sup> (Almena, 1997) se dramatiza una historia de jóvenes príncipes Badul y Alhara, aunque la obra está recomendada para niños a partir de diez años. En un reino legendario el Rey y Atajel, su hombre de confianza, declaran su última conquista. Mientras, el Duende de las plantas, personaje cómico, advierte al León del peligro de desprenderse de su piel para bañarse en el río sin estropearse la

---

<sup>180</sup> El anexo VI.4 incluye documentos gráficos de la puesta en escena con adolescentes de 3º ESO (IES Atenea, Villalbilla).

<sup>181</sup> Editada en Ala Delta, de Edelvives, reúne elementos propios del teatro infantil como la portada ilustrada a color y otras ilustraciones intercaladas. Pero su extensión no es breve, unas 74 páginas, y está recomendado por la editorial a partir de 10 años. Incluye notas sobre el decorado y la ambientación con dibujos también de los personajes.

cabellera, anécdota que aclara el título y es el desencadenante del conflicto: “Muy bien, pues que te ondulen tu cabellera. No sé para qué me preocupo de ti, si tenía que despreciarte porque te comes a otros pobres animalillos... Tú te justificas con eso del equilibrio ecológico, pero no sé, no acabas de convencerme” (Almena, 1997:19). Badul, el joven príncipe de Facundia que es el territorio recién conquistado por el Rey, se apropia de la piel del León cuando huye perseguido por éste, pero es enjaulado bajo la apariencia de León. La princesa frecuenta su compañía ignorando su disfraz y se enamoran. Cuando decide hablar y descubrir su identidad ella se niega a liberarle y no cree las intenciones pérfidas que atribuye a Atajel y su padre. El Duende decide liberarle para que devuelva la piel al León. Se produce entonces la confusión del Rey que creyendo haber descubierto la identidad del León, se encuentra con un verdadero animal salvaje que acaba con él. Tras años regresa Badul como Peregrino y reconoce a la Mujer que no es sino la princesa de su juventud a quien siempre amó. La obra termina con la unión de reinos.

Siguiendo una sencilla estructura lineal en acto único el conflicto radica en el amor imposible, primero al tratarse de un animal y luego por las circunstancias externas, al ser Badul un enemigo del reino. Como en otras obras del autor, los personajes emplean un lenguaje legendario en extensos monólogos con lenguaje figurado como “El fatídico sino sobre el que cabalga la muerte”. (Almena, 1997: 25). Veamos algunos otros ejemplos de estas características lingüísticas, que comparten todos los personajes.

Alhara: Mas mi padre asegura que no siempre la amistad es sincera. Por eso se afana en preservarme de amistades interesadas. Soy como una flor que todos pueden admirar, pero nadie oler: (Almena, 1997: 27-28)

Badul: ¡Oh, destino caprichoso y cruel! ¿Qué hondo sentido del honor me impidió renunciar a mi venganza si mi corazón clamaba porque lo hiciera? (Almena, 1997:59)

Rey: Ay, pero las conquistas son pasajeras como las estaciones del año. El hombre siempre termina por recobrar su independencia. En cuanto la ocasión sea propicia, los facundinos se sublevarán para reponer a sus reyes. (Almena, 1997:15)

Para jóvenes de la adolescencia intermedia incluimos en nuestro catálogo una pieza breve, representada con adolescentes *La boda*<sup>182</sup>, de Carmen Delgado Salas cuyos protagonistas son también una pareja. Borja y Choni son dos jóvenes que amanecen juntos el día en que ella va a contraer matrimonio con otro chico. Ambos personajes descubren en la obra el acierto de ese encuentro fugaz que hace que replanteen su vida. La obra basa el diálogo en las posturas antagónicas ante los estudios, el esfuerzo, el amor, de forma que los protagonistas van aproximando sus puntos de vista. Aunque en realidad no está publicada en colección juvenil, resulta idónea al manifestar soluciones plurales ante las decisiones que los adolescentes deben tomar en su vida.

Entre los personajes colectivos adolescentes destacan obras como *Amarillo Moliere*, que reparte protagonismo entre los jóvenes que deciden montar en su instituto *Tartufo*. La obra, cuya efectividad didáctica como lectura dramática ya hemos señalado (II.3.34), cuenta con un reparto de treinta y cuatro personajes flexibles, entre los que destacan Tina y Miguel, los ex alumnos encargados de dirigir el montaje. Se señalan, asimismo, las actitudes diversas de los muchachos: envidias, miedos, inseguridades, entusiasmo y se defiende la corresponsabilidad, la cooperación, la unión, como forma de conseguir metas.

En el capítulo precedente hemos analizado los personajes de *Litrona* (Mira, 2009), chicos de barrio caracterizados por su lenguaje, sus inseguridades y que componen un mosaico de la adolescencia en la actualidad. También presentan personaje coral juvenil adolescente *La abuela de Fede y Yo quiero ser joven*, de Maxi de Diego (2001, 2004). En este caso se retratan los problemas familiares y sentimentales de los chicos: las desavenencias con los padres, las dificultades de las relaciones de pareja entre jóvenes homosexuales, o la diferencia de edad entre los enamorados son algunos de los problemas juveniles que encarnan personajes como Fede y sus amigos muy parecidos a sus lectores, por lo que la empatía es inmediata. Son estudiantes, les gusta divertirse juntos y, aunque escasamente motivados, políticamente son capaces finalmente de implicarse.

En *La última* de Fernando Almena (2002), los personajes son un grupo de jóvenes de algo más edad que los lectores adolescentes. También aquí asistimos a un retrato de conductas y actitudes plurales: frustraciones profesionales, hedonismo, insolidaridad, violencia, machismo. Ocho personajes se enfrentan a un problema que no

---

<sup>182</sup> Obra representada con alumnos de 3º de ESO. IES Atenea (Villalbilla). El anexo 4 incluye documentación gráfica.

saben resolver, un dilema moral se debate y cada uno elige autónomamente su comportamiento, aunque presionados por el grupo. La adquisición de la moral autónoma, desvinculada de la orden paterna ante las experiencias del mundo, sirve aquí para mostrar, como en un espejo, las contradicciones juveniles.

A medida que el grupo se convierte en protagonista, los personajes de estas obras son tipos o arquetipos, ejemplos universales de comportamiento humano. Todos ellos conservan, no obstante, dado su carácter realista, un antropónimo frente a la nominación genérica de los personajes, o la creación simbólica, que más abundante en el teatro para la primera adolescencia o infantil.

Un recurso muy empleado en el teatro juvenil son los grupos reducidos de personajes con características similares. Así, la versión de Javier Veiga (2003) *Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañán* recupera a un especial grupo de espadachines, cada uno con su personalidad, inteligente, miedoso, simple, pero con una función común, la búsqueda de cierto documento que les enfrenta a otra pareja con el mismo objetivo Camembert y Roquefort. La astucia de los Mosqueteros contrasta con los pusilánimes y torpes enemigos. Por su parte, las tres hermanas de *La niña que riega la albahaca*, de Rodríguez Almodóvar (1997) también juega con el mismo recurso. En esta ocasión Mariquilla y sus hermanas Matilde y Clotilde manifiestan distintas actitudes ante el Príncipe preguntón. No son personajes desarrollados psicológicamente sino arquetipos simplificados de rasgos de personalidad tales como la astucia, la osadía y rebeldía que caracterizan a Mariquilla. En parte, nos encontramos con un personaje singular capaz de desafiar al mismo rey, disfrazándose de médico, para vengarse de la burla del Príncipe; como vemos muy lejos de la docilidad filial y el recato de otras féminas de cuentos tradicionales. Tres son también los ladrones de *¡Manos arriba!* de Folch i Camarasa, cada uno con su nombre simbólico: Narizotas, Pecas y Marmota.

Otra estrategia dramática para simplificar el conflicto reside en la organización de los personajes en colectivos enfrentados. Esto ocurre en *Las bodas* de Miguel Sandín donde nos encontramos con dos bandos, los suris y los noris que defienden intereses contrarios: unos se erigen en defensores de la naturaleza, otros amantes del progreso insostenible. En este caso se trata de dos reinos enemigos, con personajes simétricamente organizados: reyes, príncipes y consejeros que terminan emparentados. En este caso, los personajes arquetipos reciben nombres inventados Norton, Surgo, Nidnás, Saladú. Escénicamente, los rasgos raciales los diferencian, color de la piel y vestuario. Del mismo modo, en *La guerra de nunca acabar*, Alfredo Gómez Cerdá



enfrenta dos reinos, el de el rey Ventoso y el de Pirulo escénicamente representados con dos colores (verde y naranja) a modo de emblemas en los estandartes y en las ropas de los ejércitos. En este caso, los personajes perderán incluso el antropónimo concreto por apelativos genéricos a los que se les añade un número; todos serán Mandón, Mandamás, Soldado, Centinela. Y en *Los pieles rojas no quieren hacer el indio* los grupos enfrentados por cuestiones ecológicas se diferencian por el color rojo / verde y el espacio escénico dividido entre los habitantes del bosque y los del valle.

A propósito de la técnica de nominación de personajes es frecuentemente a partir de procesos de derivación o tomando sustantivos comunes de forma que caractericen o definan la profesión o carácter del personaje, por ejemplo en esta última obra citada, que está en el límite entre el teatro infantil y el juvenil, encontramos a Hojaldrina, Pipirrana, Surcos, Bombillón, Albahaca, Matraco, Cachivaches, Elec... Si nos acercamos a una gran narradora como Ana María Matute en su obra maestra, *Olvidado Rey Gudú*, que excede, a pesar de la fantasía legendaria que la sostiene, los límites de la narrativa infantil, observamos cómo la mayoría de sus personajes se crean con idéntico afán descriptivo: Ardiz, Almíbar, Soeces, Predilecto, Ondina, Tontina. Fuera de la literatura infantil las novelas tesis de Galdós también perfilaron esa técnica, con personajes como *Doña Perfecta*, y después con otros tras entrañables como Benigna en *Misericordia*.

Sin embargo, en el teatro infantil los procesos de nominación del personaje son muy creativos y lúdicos, siendo posibles mecanismos diversos como juegos fónicos, composición léxica, deformaciones léxicas, etc. En *Noche de Luna con gatos* (Tejada, 1989) encontramos a don Julio César García del Pino Verde, y a los gatos Sietevidas y Míau. En *La caja de música* (Zurro, 2003), a Cocolico, cazador de zapatos, Don Perfecto, profesor sabio, Jaji y Jija habitantes del país de Jaulajá, y Pestiñi y Pestiñaza, los diablos. En *1, 2, 3 ¡pon el mundo al revés!* (Serrano, 2000) los nombres son parte esencial de la comicidad de la obra: Lady Cútrez, Soponcia Sapiencia, Setecienteasveinticincolíneas, Caspa Chalado o la doctora A Morcilla. En *Fabulaciones en azul* (García, 2000), los nombres desvelan la personalidad con gran acierto: Gran Albatros, Tristán, Gorriona, Heterelénea, Don Loborezno de Zorrillos y Dragamonte, lobo de pedigrí y alcurnia de sangre azul, Señor Rui, Herr Undius, el inventor de horrores, Floripendula, Clarisonda, Tripondón... En *La niña que no sabía lo que era* (Sánchez, 1999), la narradora es una tortuga caracol llamada Franca-gus, y encontramos a Cuellilargo, Panchinceto y Pelusón. En *Tilín, Tilón Tijerilla y Tijerón*, (González, 1990), juega también con los nombres: Mediabarba el peluquero, Don Metro, el sastre,

Narizcorta, la frutera, Cantalluvias, el vendedor de paraguas, y Don Salitre; En *La batalla de la gallina*, del mismo libro: Pinchasueños, Lucepenas, Secabollos, Cantalunas. La ironía no falta en *País sin risa* (Alonso: 1989) donde los reyes enfrentados son: Enfadín I y Geniudo II o En *El rey desnudo* (Catalán, 2004), donde aparece Lady Sanwich, duquesa de York. Otro ejemplo, en el que los nombres forman parte de los juegos de palabras de carácter cómico es *El hada desmemoriada* (Sandín, 2001) cuyos personajes tienen los siguientes nombres: Troll-Piezo, Troll-Glodita, Troll-Ero, Troll-Ebus, Gnomo-Lvides, Gnomo-Lestes, Gnoma-Cuerdo. Realmente, los nombres de los personajes son fundamentales en la literatura infantil. No es casualidad que los protagonistas de la mayor parte de los cuentos de hadas sean niños, alguien insignificante, o “enanos”. La noción de enano o pequeño forma casi siempre parte del título: *Caperucita roja, La sirenita, Pulgarcito, Poucette e Petit-Pou, Los duendecillos y el zapatero, En enano saltarín, Los tres cerditos* etc (Lavandier, 2003:500)

Volviendo a *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*, en esta obra aparecen dos personajes que no son en realidad humanos, son robots Elec. y Albahaca. Pero los personajes mágicos, fantásticos son infrecuentes y secundarios en el tetro juvenil. Ya hemos citado algunos: *Pedro, el afortunado* que incluye un duende, y un hada, *Jonás*, *Jonás* con personajes enviados del espacio, la maga Circe en *La dama de los hechizados*. No obstante, el mundo legendario está presente a través de reyes y príncipes como en muchos cuentos. *El rey que no ríe* de Folch i Cararasa (1993), *Buscando a príncipe azul* de Montxo Iturbide (1997), *La cabeza del dragón* y *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, entre otros. Precisamente en esta última, aparecen otros personajes de la tradición de cuento de hadas. Con Príncipe azul, están las hijas del rey o los ogros y las hadas. En realidad, la defensa que hace Benavente de la fantasía se construye sobre una historia sencilla. El Príncipe abandona el hogar para ver el mundo, cree más en los cuentos que en lo que ve y confunde a una vieja con un hada, el camino difícil con un seguro paraíso, y la hija menor con la más adecuada para esposar. Aunque nada es como cree, no reniega de los cuentos que, al fin y al cabo, le traen al final la felicidad: una bella mujer, una vieja / hada buena.

Los grupos colectivos conforman personajes secundarios en otras muchas obras y se tiende al nombre genérico sin mayor caracterización: Currutacos, Pescadores, Niños, Guerreros, Marineros, Chicos o Chicas, Espectros atribulados, Leñadores, Sirenas, a los que se les añade un número.

Las obras más realistas también manifiestan una preferencia por los personajes corales. Otra obra de este tipo con personaje colectivo es *Muerte en el barrio* (Sastre, 1994), donde los vecinos Arturo, Juana, Genoveva, Sofía, Luis, Pedro conforman una masa violenta al final de la obra que desencadena la tragedia. Y en sentido histórico los grupos que figuran en *Érase una vez la revolución*, (Ballesteros, 1998) con sus burgueses, nobles y pueblo, aunque se distinga algún personaje individual como Napoleón. O los grupos en secuencia histórica de *Sivisbelum* (Cobaleda, 1990): cavernícolas, romanos y honolulos, caballeros medievales, margraves, soldados. Se prefiere en esta obra la nominación particular, aunque sí se llaman honolulos a varios personajes, ya que es un recurso humorístico nada descartable como vemos en los nombres de los romanos Ricchardus Lindus Robertus, Fabius Cilindrus, Cornelius Solfeus, Cayo Honestus Valerosus.

Los pacientes sanos de *Knock, o el triunfo de la medicina* también conforman un colectivo, con nombre genérico: Señora de negro, Señora de violeta, Muchachos. En *Las sirenas se aburren*, los miembros del equipo de rodaje también resultan un grupo con nombre genérico, lo que permite conocer los oficios relacionados: Ayudante de Cámara, Asistente, Director. Finalmente, también son genéricos los grupos que aparecen en el viaje de *Pedro el afortunado*, Mayordomo, Abogado, Alguacil, Dama, Amigo.

Los niños son protagonistas en algunas obras que se recomiendan para la primera adolescencia en el límite con la infancia, incluidas en nuestro catálogo por presentar otros rasgos más complejos. Aparecen como diablos aprendices que van a una escuela especial en *Haciendo diabluras* de Miguel Sandín (1997). De nuevo se opta por los nombres inventados Cursila, Gilito, Pelotín, y Pier -dido. Asimismo, en *Oveja Verde* (Romero, 1988) aparecen al principio los niños-jóvenes del futuro Rafi y Fica frente a los pastores-niños Óscar y Juan, de mayor protagonismo. También en *¡Manos arriba!* (Folch i Camarasa, 1998) Berta y Rosina son niñas que desean un hermanito y rezan hasta lograrlo. Estos personajes establecen relación con los adultos, aquí unos ladrones, y se comportan como lo que son, pero su inocencia juega en este caso a su favor resolviendo el conflicto. Igual protagonismo tienen los niños de distintas edades en *Como reyes* (Hidalgo, 2002), obra que transcurre en el día de Reyes. Esta es una de las pocas obras sobre la familia que trata el tema de la obediencia aunque de forma secundaria.

Otras obras, que nosotros preferimos considerarlas infantiles en función los criterios expuestos en el Preámbulo II. 1.3, tienen personajes niños como protagonistas como en *El árbol de Julia* (Matilla, 2003), o *Queridos abuelos* (Fernández, 2002), *El hombre de las cien manos* (Matilla, 1982), *El ladrón de palabras* (Fuente, 1999), *Volar sin alas* (Matilla, 1996), *La niña que no sabía lo que era* (Sánchez, 1999), *Bayuba* (Pinedo, 2003), *Sofía y la Cabeza Flotante* (Catalán, 2000)

Los payasos que son también personajes del teatro infantil, como en *Iriko de Belén* (González, 1990), *Sifón, el Payaso llorón* (Poza, 2004), no aparecen en el juvenil.

En cambio, es frecuente en la literatura dramática para adolescentes, algunos personajes secundarios históricos o literarios. En las páginas leídas desfilan Judith, Agustina de Aragón, Lisístrata, Su Ling, Napoleón, Goya, Segismundo, Lope de Vega, el rey Arturo, Paris, Helena, Homero, Aquiles, Poseidón, Polifemo, Penélope Ulises, Circe, Orfeo, Eurídice. Nótese, que las referencias literarias de los personajes del teatro infantil se circunscriben a los cuentos en obras como *Más allá de los cuentos* (Camps y Pinós, 1989), como venimos señalando.

Un ejemplo de personajes históricos es la obra de Tina Olivares (2006), *Au revoir Marie*, que recibió en 2004 el accésit al Premio SGAE de Teatro Infantil y Juvenil. Según confiesa la autora en la introducción es una obra de encargo por una profesora de Historia en Secundaria, que pretende explicar la Revolución Francesa; exactamente los motivos fundamentales que provocaron la Toma de la Bastilla y el nacimiento de la Edad Contemporánea. Para ello, se realiza un viaje en el tiempo de dos adolescentes actuales a lo largo de cincuenta años anteriores al día 14 de julio de 1789. Los protagonistas son Migue y Hugo, poco interesados en estudiar. En una clase de Historia, se quedan dormidos y aparecen en el siglo XVIII, Hugo vestido de gentilhomme – su padre es ingeniero- y Migue de campesino – su padre es portero. Ambos van encontrándose con los grandes nombres de este período: Maria Antonieta, Luis XVI, Diderot, Montesquieu, Cagliostro, Marat, D’Alambert y Voltaire, además de burgueses, y pueblo llano como Marie, la panadera. La excusa argumental es la necesidad de encontrar el sentido a lo que les ocurre, buscar un sabio que les aclare por qué han viajado en el tiempo.

Las escenas tienen relación interna, pero el hilo de conexión entre ellas son los personajes de Migue y Hugo, que procuran no separarse y mantener la amistad hasta el final, en los albores de la revolución. La profesora les despierta cuando acaba la clase. Increíble ante lo que le cuentan que han vivido los chicos, les pide un trabajo que ellos,

por una vez, harán con gran interés. La propuesta escénica opta por espacio vacío y pequeños módulos de cartón pintado para recrear la multiplicidad espacial. Dos actos estructuran la obra, subdivididos en nueve escenas que a su vez tienen pequeñas unidades con un título que resume su contenido. Entre otras: *Los impuestos*, *La sal*, *Leyendas y supersticiones*, *La Guerra de las harinas*, *La reina María Antonieta*, *La asamblea de notables*, *La toma de la Bastilla*., etc.

Predomina, pues, la fragmentación como técnica de construcción de la obra, es decir, la autora crea un diálogo para ilustrar distintos aspectos del periodo histórico. Entre las unidades no hay continuidad, sino que son independientes a pesar de tener como eje vertebrador a los dos protagonistas. Así en la escena *Los impuestos* se dramatiza la recaudación a unos campesinos que esconden lo poco ahorrado para atender a su hijo cuando nazca, pero les llevan la mesa que guarda su secreto en anticipo. Hugo con su aspecto de noble, logra engañar a los recaudadores y ayuda a los campesinos, quedando ambos muy agradecidos. En la siguiente escena, *Comodidades*, se plantea la inexistencia de medidas higiénicas como las actuales, para saltar en la siguiente a otro impuesto *La gabela de la sal*, que le obliga a Migue a entregar la capa de su amigo. En las escenas siguientes se sigue igual procedimiento sumándose cada vez nuevos personajes. Un sacerdote les descubre que ya no están en Blet, al Sur, sino en La Borgoña, al Norte, e intenta sanar a un muchacho que cree poseído pero parece tener apendicitis, según Migue. Huyendo llegan a una tertulia de ilustrados que explican los últimos descubrimientos sobre equinoccios, y presentan la Enciclopedia. La condición plebeya de Migue le separa de su amigo que no puede continuar la velada en el interior, lo que le sirve para dar a conocer el *Tratado de metafísica*, de voz del propio Voltaire: “Inicia una exacta descoposición de lo que te es conocido, avanza un solo paso cada vez, y estudia el fenómeno que te llevará al siguiente etc”. En otra escena vemos a los mozos incrédulos ante un enganchador del ejército que miente sobre las condiciones de los soldados y quejándose de su miseria termina agrediendo a un burgués y a Hugo. Mientras busca ayuda, Migue encuentra la panadería de Marie a cuyos padres ayudaron en la primera escena. El encuentro entre los jóvenes está lleno de malentendidos, pues la distancia de doscientos años en la manera de flirtear ofende a la chica. En casa del burgués socorrido, conocen el disgusto de un joven que es rechazado para ser oficial del ejército por no ser noble. Se explica la vida frívola de esta clase con estas palabras: “Burgués: La nobleza, esos golfos que pasean de salón en salón sus farándulas, siempre enredados entre ellos con chanzas y cursilerías ¿A qué se dedica la

nobleza en Francia? ¡A pedir prestado! ¿En qué invierten mi dinero? En pintar acuarelas, componer canciones y tocar la flauta. ¿Por qué se les halla en los primeros puestos, si no están capacitados para ejercerlos? ¡Por tradición! (Olivares, 2006:120). Como vemos, la lección de historia llega en voz de los personajes. Asistimos después a una fiesta en Versalles donde los caballeros hablan con frivolidad; en términos de los adolescentes protagonistas “*son una panda de pijos*” (Olivares, 2006:131). A partir de esta escena los amigos se irán separando, uno acompañando a Maria Antonieta y otro apoyando al pueblo junto a la panadera Marie. De hecho, este intenta explicar a una cortesana que hace caridad, el concepto de igualdad, pero ella no es capaz de comprenderlo. Marat insta al gobierno popular, mientras la reina y la corte están en banca rota y las posturas históricas enfrentan a los jóvenes en los días previos a la revolución. Asistimos a la dramatización de los acontecimientos, que se precipitan: Estados Generales, Asamblea Nacional y Toma de la Bastilla.

Desde el punto de vista léxico el autor tiene en cuenta el lector implícito ya adolescente, pues se emplean ciertos términos cultos o especializados como *capitular*, *alcurnia cantón gabela* o bien de tipo rural o doméstico: *alforjón*, *briscado*, *justillo*, *sayal*, *trojero*. Todas ellas figuran en un glosario al final de forma que el lector pueda aprenderlas. Otras pueden resultar también complejas para los lectores de doce años como *arriendos*, *recaudador*, *plebeyo*, *protestantes*, *diseccionable*...En contraste con los términos dieciochescos aparece el uso oral adolescente con expresiones como *colega*, *tío*, *flipas*, *pasta*, *mogollón*, *pibe*, *ligársela* o expresiones *calentándome la cabeza*, *de coña*.

La función didáctica, en este caso el desarrollo del currículo de Secundaria en la materia de Historia, hace conveniente el empleo de notas aclaratorias que también se anexan al final de la obra para facilitar la lectura. Se aclaran o amplían las explicaciones sobre términos históricos o personajes, conceptos tales como recaudación de impuestos, castigos por impagos, medicinas como el eléboro negro etc. No es una obra cómica pero tiene ciertos elementos de humor como el de tipo escatológico, cuando Migue descubre que en el siglo XVIII no había papel higiénico. En otros momentos el contraste entre ambos mundos también resulta cómico. Así cuando Migue descubre al inventor del límite infinitesimal, D’Alammbert:

Migue: ¡El autor del límite infinitesimal! ¿Sabes quién es ese tío, Hugo? ¡El autor de mis suspensos!

D'Alambert: Desarrollé en el campo del cálculo diferencial la noción de límite ¿Vos habéis seguido la publicación de mis obras?

Migue: Repetidas veces

D'Alambert: ¡Pardiez ¡ Mis saludos caballero, me agrada que las diferenciales os mantengan en suspenso.

Migue: Hay que fastidiarse (Olivares, 2006: 77)

En conclusión, en el teatro juvenil existe una pluralidad de personajes, no solo juveniles, y predomina la simplificación psicológica de los mismos, reducidos a arquetipos, por lo que es frecuente que la obra sea coral y con menor protagonismo individual.

### **III. 2. 2 Aspectos sociales y lingüísticos de los personajes del teatro juvenil**

La crítica consultada sobre narrativa ha manifestado, como decíamos al principio de nuestro trabajo, cómo las novelas juveniles han ido incorporando las transformaciones sociales recientes a los universos de ficción. Lejos quedan los estereotipos machistas y las familias convencionales, por ejemplo. En cambio, observamos un mayor conservadurismo en el teatro juvenil que obedece a diversas consideraciones, como veremos.

El tratamiento de la mujer en este teatro no se ajusta a los roles actuales femeninos. Es muy frecuente el estereotipo femenino con características tradicionales que se ponen al servicio de la comicidad de la obra, siempre que se trata de personajes secundarios.

La esposa tradicional ama de casa aparece bajo el arquetipo de mujer insufrible por sus maridos en numerosas obras. Ulises confiesa en *¡Esto es Troya!* aludiendo a su esposa Penélope: “¡Cómo se pone cuando me retraso!”. Mientras, a Aquiles su mujer le reprocha “¿Qué se te ha perdido a ti en Troya?”. (López, 1998: 32,40). En *Sivisbelum*, este recurso se emplea en distintos cuadros. Ya hemos señalado la comicidad basada en el maltrato de los cavernícolas a sus mujeres, no siempre bien entendida por los adolescentes. Además, las honolulas capturadas se quejan de sus maridos y la comicidad resulta hilarante en el diálogo entre grandes féminas de la historia, estereotipadas por el sometimiento al que reducen a sus maridos. Este perfil de mujer

mandona y desconsiderada aparece también en *Segismundo y Compañía* en el papel de la Espectadora, caprichosa y voluble o en *Haciendo diabluras* con Piruja, la esposa de don Perfidio, el profesor de los diablos a quien tiene atemorizado si no cumple sus recados y al que trata de forma irrespetuosa. Otra esposa malvada en este caso de tradición misógina medieval es Quiteria en *El testamento del tío Nacho*, de Angels Garriga (1993). Artera como nadie para quedarse con los bienes de su marido, aparece insensible al dolor y padecimiento de éste.

La otra versión negativa de los personajes femeninos es la de madre excesivamente protectora, cuyos efectos cómicos destacan en *Pin Pan Clown, La guerra de los payasos*. (Afán, 2004) Concretamente en el cuadro titulado “Pepillo y el enemigo con bigote”, el humor surge del diálogo irracional entre el Enemigo y la madre de Pepillo, que exige que se deje de juegos y suba a cenar, regañando al hijo y soldado por igual, acudiendo a las consabidas frases “ como se lo diga a tu padre” , etc. Igual perfil aparece en otro personaje cómico femenino, la Madre burguesa de *Érase una vez la revolución* (Ballesteros, 1998) preocupada por el resfriado de su Hijo, que va a hacer la revolución. Se queja de la suciedad de cuellos y puños por haberse tirado al suelo en la refriega. Así se retrata como madre y esposa.

Madre: (*Al hijo*) Tú no te metas en líos. Ya sabes que no me gusta nada que salgas de casa si no es para estudiar y leer en la Biblioteca del Liceo. Menos aún me gusta que vuelvas tarde... (*Al marido*) ¿Ves lo que pasa por leer esas cosas? Más le hubiera aprovechado habértelo llevado al almacén en sus horas libres. Hoy sólo pensaría en el negocio. (Ballesteros, 1998: 33).

Aquí el personaje femenino de la hija responde a otro estereotipo: el de la simpleza o frivolidad. Mientras que su hermano quiere hacer la revolución, Rosita quiere ir al baile real y queda prendada del seductor Napoleón. Es una completa ignorante, lo que permite cierta comicidad ante el desconocimiento de contenidos escolares que, incluso para los lectores adolescentes, son familiares. Por ejemplo, cuando deciden que hay que llamar a Napoleón buscando en las páginas amarillas.

Rosita: ¿En qué sección lo busco, en inmobiliarias, en fontaneros, en agentes de ventas, en autoescuelas?

Philippe Pérez: (*Indignado*) ¡En GENERALES! Es vergonzoso que no sepas que monsieur Napoleón es uno de nuestros más gloriosos generales. ¡Juventud esta! (Ballesteros, 1998: 41)



Pocas obras muestran mujeres rebeldes e ingeniosas como Mariquilla en *La niña que riega la albahaca*, Adhelala, la esclava irreverente que seduce a Micomicón en *Romance de Micomicón y Adhelala*, o la Infanta Carlota, en *En nombre de la Infanta Carlota*, de hecho, son muy escasas las protagonistas femeninas como hemos visto.

Cabe destacar dos abuelas muy opuestas. Lucía en *La abuela de Fede*, es una activista política capaz de vender su alma al diablo para poder ver los logros de su lucha por la libertad, la justicia o la paz; capaz de enamorarse a su edad, y romper todo tipo de barreras sociales. En el otro ángulo encontramos a la abuela de *La gran muralla* de Ignacio del Moral (1989). Ministra nefanda e ignorante, que lleva a la ruina al Rey, es antagónica a la Reina, que impone la lógica.

El personaje de los abuelos es más habitual en el teatro infantil, pero su papel suele ser otro: el de narradores de cuentos en los que los niños protagonistas participan. Así ocurre en *El árbol de la amistad* (Cervera, 1990) o *Queridos abuelos* (Fernández Rubí, 2002), o *La ciudad de la luz* (García Barrio, 1989). En *Dora, la hija del sol* (Fernández, 2005) se defiende a través del personaje del Abuelo la función esencial en la educación de los niños que estos pueden desempeñar.

En algunas obras infantiles, al contrario de lo que hemos señalado en las juveniles, hay una mayor preocupación por dejar claro el mensaje de la igualdad femenina<sup>183</sup>. Se transmite una imagen más moderna de la mujer, como las escritas en colaboración por tres mujeres, Ana Rossetti, Paloma Pedrero y Margarita Sánchez (1999). En *Las aventuras de Viela Calamares*,<sup>184</sup> se nos presenta la propia protagonista de ocho años “*Me llamo Viela porque no me gusta llamarme Vega Cañizares Arrondo. Tengo ocho años y voy a un colegio que está cerca de mi casa*”. (Rosseti, 1999:7). Toda la obra gira en torno al nombre de la protagonista, nombre de estrella, incluida la canción inicial del padre, (“En el patio de mi casa una estrella se estrelló y estrellada cual estrella...”). Nos encontramos aquí una madre moderna: es astrónoma y debe encontrar la estrella más importante del universo. Viela y su amigo Enriqueto deberán construir un nuevo telescopio, pues han extraviado el de su madre y no lo encuentran, ni tienen dinero para comprar uno nuevo. En *Viela, Enriqueto y su secreto* (1999) se presenta a Enriqueto “*Yo tengo ocho años, pero mi corazón es tan viejo como el de un vampiro, por todo lo que sufro*” (Rosseti, 1999:7). Aquí también nos

---

<sup>183</sup> Nótese que apenas hay mujeres dramaturgas en las obras del catálogo juvenil, en torno al 10%

<sup>184</sup> Editadas ambas obras en Alfágura, presentan un acto único. Incluyen numerosas ilustraciones intercaladas entre sus más de ochenta páginas; la letra es adecuada para primeros lectores.

encontramos con una situación que refleja la sociedad actual. La mamá de Enriquito tiene guardia en el hospital y no pueden celebrar ese día su cumpleaños... Además, le ordenan planchar. Tiene un accidente con sus amigos y va al hospital, donde le atiende su madre y el Doctor Huesos, que no le cae bien. Luego se escapa causando gran preocupación, pues se siente un estorbo. Al final vuelve a casa y le regalan un magnífico disfraz. En ambas obras las madres desempeñan profesiones fuera de casa y con cierta relevancia social. Son obras muy creativas, que juegan con el lenguaje inventando, términos como *fuligaña*, siguiendo la formación léxica del lenguaje infantil. Los personajes hablan como niños. “¡Cómo mola!, ¡Sois una pandilla requeteguay del pirulongui de menta!”.

En lo que respecta a su caracterización lingüística de los personajes adolescentes conviene señalar la variedad de registros empleados. En general, los personajes legendarios se caracterizan por un uso de nivel estándar aunque quedan fosilizados ciertos tratamientos de respeto entre personajes nobles como en los cuentos. Así en *El cisne negro* la joven Xi Shi se separa de su amor Fan Li en este tono:

Xi Shi: ¿Querías hablarme, mi señor?

Fan Li: (*Serio*) No sé si tendré derecho a obligarte a una separación, Xi Shi.

Xi Shi: Creo que sería injusto, y tú amas la justicia. Salvo que la razón sea superior al sentimiento.

Fan Li: Lo es. Nuestros reyes han escogido servir a Fu Chai como esclavos para salvar a nuestro pueblo. Mi conciencia me obliga a compartir su sacrificio.

Xi Shi: (*Comprensiva*) Contaré el perezoso caminar de los días hasta tu regreso.  
(Almena, 1991:21)

Sin embargo, algunas obras presentan una mayor dificultad léxica. Esto ocurre como señalábamos en la segunda parte de este trabajo, con *Knock o el triunfo de la medicina* (Farigoule, 1991) donde observábamos una abrumadora presencia de tecnicismos médicos; también en *En nombre de la Infanta Carlota* (Muñoz e Izola, 2005), y *Sivisbellum* (Cobaleda, 1990) donde aparecen términos históricos y bélicos; vocabulario clásico y teatral en *Héroes mitológicos* (Miralles, 2000); jurídicos o políticos en *El parlamento de los animales* (Rodríguez Almodóvar, 1999), o en *El viaje de Pedro, el afortunado* (Guirau Sena, 1982) y culto y arcaizante en *El unicornio y el río de las lágrimas* (Cortz, 1990) o *La edad de los prodigios* (Miralles, 1994).

Es frecuente el empleo de lenguaje informal actual fuera del contexto de adecuación lingüística, convirtiéndose la propia lengua en elemento de comicidad derivado de lo inverosímil, o del contraste de elementos contrapuestos como ocurre en *Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañan* (Veiga, 2003) o en *¡Esto es Troya!* (López, 2008).

Por último, las obras realistas sobre problemática juvenil con protagonistas adolescentes, que hemos citado en el apartado precedente, sí se caracterizan por el empleo de argot específico, similar al de la psicoliteratura (Lluch), que facilitaría la empatía con los personajes, la identificación. Los términos malsonantes aparecen en su contexto, sin un excesivo abuso de ellos para caracterizar el habla del grupo juvenil. Se trata más bien de reproducir expresiones orales. Hemos incluido en nuestro catálogo la obra de Carmen Delgado, *La boda*, que calca esa jerga en sus diálogos:

Choni: (*Riéndose medio dormida*) Pues si vieras los lunes. Me pongo las pilas con Barón Rojo. Pero es que los sábados voy de suave.

Borja: (*Abre la almohada*) ¡Sábado! ¡Sábado, hoy es sábado! (*Borja salta de la cama como si le quemase. Recorre la habitación de un extremo a otro*)

Chone: Lo has pillado... sí coleguita, es sábado.

Borja: (*Gritando*) ¡La boda!

Choni: Tronco, no grites que tengo la cabeza como un programa de centrifugado... ¿qué boda?  
(Delgado: 169)

Sólo una obra de Manuel Muñoz Hidalgo *Como reyes*, recoge vulgarismos como forma de caracterización de personajes marginales, en este caso las mendigas hermanas Topolinas. Como veremos al tratar el humor, es más frecuente el empleo de la caracterización por el acento idiomático, andaluz, francés italiano o alemán.

### III. 2.3. Los personajes en las adaptaciones *Tell*, y *Una libra de carne*, *El vergonzoso en palacio*.

Los montajes realizados con alumnos de 3º de ESO sobre nuestras adaptaciones de obras clásicas, *Tell* y *Una libra de carne*<sup>185</sup>, presentan características esenciales del teatro para adolescentes. En relación con los personajes de manera especial.

*Tell*, basada en *Guillermo Tell*, el clásico del dramaturgo romántico alemán Friedrich Schiller es una obra coral para dieciocho actores organizados por las relaciones que se establecen entre ellos. Así distinguimos la familia de Tell con su esposa Eduvigis, y su Hija; el grupo de los oprimidos por Gessler: Kuoni, Baumbarten, Ruodi, Gertrudis y Stauffacher, Melchal, Mujer 1 y Mujer 2; el grupo de los opresores Frieshart, Leuthold, Gessler; y el de los nobles Attinghausen, Rudenz y Berta.

La pertenencia a un colectivo ejerce, como venimos señalando, dada la edad de los alumnos, la empatía hacia los personajes, que si bien pierden carácter individual, y profundidad, ello simplifica y aproxima su función en el conflicto. Esta simplificación se nos imponía en la adaptación, dada la complejidad y duración de la obra original. De hecho, una vez definido el eje de oposiciones, hemos repartido equilibradamente las réplicas, de forma que las quejas de unos y otros o los alegatos revolucionarios tuvieran múltiples voces.

El carácter coral de la obra se potenciaba en la puesta en escena a través de la creación de un personaje más: el coro. A caballo entre el referente de la tragedia clásica y el distanciamiento del Teatro Épico de Brecht, diseñamos un coro flexible, a veces femenino, a veces masculino y a veces mixto, que permitiera anticipar, describir y reflexionar sobre los acontecimientos de la escena. Por más que las coreografías y la dicción simultánea o alterna fueran objeto de infinitos ensayos, no cabe duda del efecto dramático que provoca en el público, amén de sus garantías didácticas: corresponsabilidad, cooperación.

El personaje de Tell, trasciende el sentido local, el ciudadano suizo, y adquiere en nuestra adaptación el valor universal del héroe que lidera una sublevación contra el abuso de poder. Los otros personajes representan las voces que toman conciencia y deciden la unión de fuerzas. Frente al tirano Gessler, Attinghausen representa el poder

---

<sup>185</sup> Se incluyen en el Anexo los textos adaptados utilizados en los montajes de la optativa Teatro de 3º de ESO IES Senda Galiana de Torres de la Alamaeda (curso 2003-2004), IES Jaime Ferrán Clúa de San Fernando de Henares (cursos 2008-2009 y 2009-10), así como fotografías de la representación.

justo que heredan al final Berta y Rudenz. Esta lectura de la obra acerca a los personajes al contexto vital de los alumnos. No pervertimos el fondo del texto, y no se trata, como señala en ocasiones Maria Luisa Mireti<sup>186</sup>, de una perversión del original, o *reacentuación*. El fondo de inconformismo y rebeldía de la obra conecta claramente con el pensamiento adolescente, de ahí su identificación.

Por otra parte, el montaje con un número predeterminado de chicos y chicas nos llevó a la transformación del género de personajes fundamentales. Una razón práctica que prodría haberse salvado con el consiguiente vestuario y atrezzo, pero que preferimos potenciar. Si arriba hemos señalado cierto toque machista o cuanto menos poco acorde con la actual igualdad femenina, pensamos que sería adecuado representar algunos de sus personajes fundamentales en una versión si no feminista al menos neutra al respecto. Por ello, Attinghausen, el patriarca justo al que lloran su muerte todos sus siervos no es barón sino baronesa; el hijo de Tell, joven valiente que anima a su padre a disparar la flecha sobre la manzana no es un chico sino una joven, y también algunos secundarios como Roselmann o el vengativo Melchal son también mujeres.

Entre los personajes, dos jóvenes se enamoran, Rudenz y Berta, momento que potenciamos en nuestra adaptación ya que la escena, que interesa en sí misma por la trama, aporta además matices sobre el sentido romántico del amor, es decir, su capacidad para transformar a las personas. Aquí, como el mismísimo Tenorio, Rudenz sufre una metamorfosis final, escucha a Berta y toma conciencia de su papel junto a su tía la baronesa y no al lado de Gessler.

El montaje de *Una libra de carne* inspirada en *El mercader de Venecia*, Shakespeare es también para dieciocho actores. Aunque es una obra coral, el personaje de Porcia tiene más peso en escena, inevitablemente. Los grupos de personajes son los siguientes: Porcia, la galerista neoyorkina y Nerisa, su ayudante, que son amigas; los pretendientes de Porcia que son un Hindú productor de Bollywood y su Discípulo, un Aristócrata francés con su Chófer, y el capitán de un equipo de baloncesto americano de segunda con sus compañeros, Basanio, Salarino, Graciano, Solanio Lorenzo, Antonio y el viejo entrenador Chepa; los mafiosos y afines: Shylock, Túbal, Lanzarote y Yésica; por último, el Juez. Como vemos, esta versión muy libre actualiza el clásico tomando como referencias la cultura mediática, las series televisivas y largometrajes americanos

---

<sup>186</sup> En *La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en producciones literarias*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2004.

donde es fácil encontrar, galerías de arte, mafiosos, juicios o el sempiterno baloncesto. Los actores se sentían más cómodos y próximos a los personajes, pero la historia esencial es la misma: el préstamo que reclama el usurero con la vida del joven Basanio. Claro que la peripecia es otra, la excusa del préstamo es un viaje a Nueva York y en lugar de cofres, el padre de Porcia le deja cuadros claves en la Historia del arte valorados en millones de dólares – *Los girasoles* de Van Gogh, un bodegón de Juan Gris, y un abstracto de Mondrian. Los pretendientes, vemos, son variopintos y de distintas nacionalidades siguiendo el texto de Shakespeare. Como nuestra versión era musical, esto nos permitía además explorar coreografías y temas tan diversos como el *bangra* de *Chunari*, *Chunari* tema de la película india *La boda del monzón*, pop francés de France Gall, o el legendario *Stayin`Alive* de Bee Gees.

Los protagonistas de la adaptación son la mayoría jóvenes que mantiene relaciones de amistad, camaradería y también de pareja. Nerisa y Porcia son amigas y charlan de novios. Basanio y sus amigos son compañeros inseparables. Se enamoran: Solarino y Graciano de Nerisa; Porcia y Basanio; Yésica y Lorenzo. Es decir, el universo de los adolescentes en el cual el plano afectivo-emotivo es esencial. Nuestra adaptación habla de la amistad por encima de todo, de la generosidad.

También en este caso hemos destacado en Porcia su astucia y es ella, brillante licenciada de Harvard, quien defiende ante el Juez a Antonio y consigue su absolución y la condena de Shylock.

Algunos personajes no tienen texto, apenas unas palabras como el Discípulo, o Chófer pero apoyan gestualmente a otros personajes, Hindú y Aristócrata, respectivamente. Estos pretendientes a diferencia de los otros personajes, tienen nombre genérico ya que son arquetipos. El primero peca de exceso de espiritualidad y el segundo de frivolidad y materialismo. La suerte hace elegir el cuadro adecuado a Basanio, cuya sinceridad y espontaneidad seducen a Porcia.

Otros personajes ligeramente perfilados expresan otros dilemas adolescentes, por ejemplo, el conflicto de Yésica con su padre Shylock; encerrada y sin libertad para elegir su futuro, exclama en un monólogo que necesita ser ella misma, buscar su camino como actriz aunque no le guste a su padre, por ello huye.

Yésica: Oh Lorenzo, si consigues sacarme de este infierno, si cumples tu promesa, seré libre, y la esposa más feliz del mundo. Tengo las manos sucias con la sangre de mi padre. Nunca me dejó ir a la universidad, a pesar de obtener la mejor calificación en la ceremonia de graduación. Yo quería ser actriz, y antes de verme en un escenario hubiera ordenado a uno de sus hombres que me liquidara. Nunca me ha dejado libre para ser yo misma. Detesta a mis amigos y no quiero pensar cómo torturaría a Lorenzo si llega a enterarse de que me voy a fugar con él. Estoy sola todo el día, entre hombres que son bestias, que harían cualquier cosa que él les pidiera. Compran a los políticos, a los jueces, a los periodistas, y controlan todo el país. Quiero ser libre, viajar, aprender, vestir como quiera, y estoy dispuesta a trabajar, ganarme la vida dignamente, y sentirme orgullosa de mí misma. Y nadie va a impedírmelo. (Escena II/4)

Desde el punto de vista léxico la adaptación pretende conservar parte del diálogo original de Shakespeare, en especial sus símbolos y metáforas. Hemos optado por jugar con la falta de adecuación sutilmente. Es decir, si muchas obras juveniles suelen emplear lenguaje actual en personajes históricos o legendarios nosotros hemos optado por lo contrario, que personajes contemporáneos introdujeran frases del teatro de Shakespeare, siempre que la comprensión estuviera garantizada.

Salarino: Casi ha pasado la hora.

Graciano: Y es extraño que se retrase, porque los enamorados siempre corren por delante del reloj.

Salarino: Puede que corran para prometerse amor eterno, pero luego no corren tanto para mantener las promesas hechas.

Graciano: Eso pasa siempre. ¿Quién se levanta de un festín con el agudo apetito con que se sienta? ¿Dónde está el caballo que vuelve sobre sus tediosos pasos con el fuego incontenible con que los dio por primera vez? Todas las cosas que existen, se persiguen con más ánimo que se disfrutan ¿Cómo zarpa el barco de su puerto nativo?: igual que un jovencuelo, abrazado y apretado por la lasciva brisa; pero ¿cómo vuelve?: igual que el pródigo, destrozado por la tempestad, con las velas en jirones, roto, y hecho un mendigo. (Escena II/7)

Cuando no era así, si para el público podía hacerse compleja la idea que se transmitía, añadimos frases aclaratorias, como hace Yésica en el siguiente fragmento cuando habla con Lorenzo de lo mucho que debe cuidar Basanio a Porcia, porque es una chica extraordinaria:

Yésica: Más vale que Basanio se porte bien con esa chica, vale un tesoro y es preciosa. Pues como diría Shakespeare: (*con aire retórico y declamatorio*) “teniendo tal bendición en su dama, encuentra los goces del cielo aquí en la tierra... y si en la tierra no los merece, con razón no

habría de llegar nunca al cielo.” ¡No pongas esa cara, que parece que nunca has ido a clase de Literatura! Quiere decir que ciertos “niños”..., ya podéis andar con cuidado, porque como os despistéis ni un tanto así, y miréis para otro lado...os quitan el chupa –chup (*picarona*)

Lorenzo: ¡Pero a quién voy a mirar yo, si tengo a la reina de la morería!... (*Sale persiguiéndola, juguetones y risueños*). (Escena III/4)

También hemos procurado jugar con los distintos tipos de acentos idiomáticos para caracterizar a los personajes. Así el pretendiente hindú es un sabio muy espiritual por eso parafraseamos el original y añadimos un elemento cómico, la repetición, para hacer más consciente al espectador del lenguaje literario empleado.

Hindú:(*Con acento oriental*) No me queráis mal por mi color, traedme al más claro sol nacido del Norte.

Ayudante: (*Colocado detrás, vehemente*) Del Norte

Hindú:(*Lo mira*) Y démonos un tajo por vuestro amor, para ver quién tiene la sangre más roja...

Ayudante: (*Enfático*) ¡Más roja!

Hindú: Él o yo. (*Mirándole de nuevo con reprobación*) Os, digo señora que este color mío ha dado miedo a los valientes.

Ayudante: ¡A los más valientes!

Hindú: (*Se calla y le lanza mirada asesina*) Por amor a mí, juro que las más ilustres vírgenes de nuestro clima lo han amado también. No querría cambiar de color a no ser para robar vuestro corazón, noble reina.

Porcia: Si no fuera por el respeto que debo a la voluntad de mi padre bien que os elegiría como esposo. (*Cambiando el tono solemne por el coloquial. Aparte*) ¡El color de la piel, no es el problema! (Escena II/1)

El nivel general es estándar evitando tecnicismos o arcaísmos y procurando imitar la lengua oral: *no pillas ni un rebote, no le quitas el ojo, hay que salir a armarla, me va a dar algo...*

Nuestra adaptación de *El vergonzoso en palacio* de Tirso de Molina, más fiel al original, recupera esta comedia del Siglo de Oro que nos resultaba idónea para adolescentes por el perfil de los protagonistas. Nuestro texto potencia fundamentalmente dos aspectos, la relación padres e hijos y las dificultades amorosas. Respetando esta vez la ambientación barroca, nuestros personajes son jóvenes, y se agrupan por sexos: Doña Juana, Doña Serafina, y Doña Madalena, por un lado y Mireno, Don Antonio y Don Duarte, por otro. Los personajes secundarios, pastores y lacayos, son esenciales para el desarrollo de la trama y no hemos prescindido de ellos,



buscando siempre que la obra sea lo más coral posible así que, aunque brevemente, asumen su función Melisa, Lauro, Tarso, Vasco, Lariso, Ruy y Figueredo.

Mireno nos atraía como personaje para trabajar con adolescentes por su inseguridad, sus dudas constantes, y su capacidad para soñar. Representa la ilusión con la que de joven se busca saber quién eres. Su inexperiencia le hace débil, vulnerable. Su contrapunto es Antonio el valiente conquistador capaz de engañar y mentir hasta que se enamora. Serafina queda definida como mujer independiente, orgullosa que prefiere seguir libre a casarse, hasta que se rinde al amor. Madalena es un personaje muy atractivo para las actrices adolescentes ya que por amor desobedece, pese al respeto que tiene a su padre. Entre todas las escenas resulta motivadora para las jóvenes el momento en que pretende dar a conocer sus sentimientos amorosos indirectamente, al tiempo que el joven Mireno se siente cohibido.

Madalena: Mi maestro seréis desde hoy (*Aparte*) ¡Qué claras señales de amor le doy!

Mireno: ¿Qué ha visto en mí, vuestra excelencia, que así me favorece? (*Aparte*) ¿Por qué dudo, qué señal más clara de su amor que este interés?

Madalena: Como tengo, don Dionís, tanto amor,...

Mireno: (*Aparte*) ¡Ya se declara, ya me dice que me ama, cielos!

Madalena: ... Tanto amor... al conde de Vasconcelos, desearía aprender a escribir y declararle lo que siento, maestro.

Mireno: (*Aparte*). Así que para eso me quería. Sin fundamento construyes castillos en el aire, que se desmoronan como si fueran de arena.

Madalena: Mañana comenzarán con la lección. ¿Estáis triste?

Mireno: Yo no, señora, serviros es mi obligación

Madalena (*Aparte*) Tengo que darle una clara prueba de amor (*Hace que tropieza y le da la mano a Mireno como para agarrarse y acercarse*) ¡Uy! El chapín se me torció.

Mireno: ¿Os habéis hecho algún daño?

Madalena: No mucho. Pero sabed que al que es cortesano, le dan al darle la mano, para muchas cosas pie (*Se va*)

Mireno: Le dan al darle la mano para muchas cosas pie. ¿Qué significa esto?, ¿Me ama a mí o al conde? Para qué me da pie, ¿para que le enseñe a escribir? ¡Oh cielos, basta ya de soñar!

(Acto II, escena VI)

Nos interesaba plantear una relación paternofamiliar tan diferente a la actual, basada en la autoridad, aunque no exenta de cariño, como manifiesta el Duque. El tema de la desobediencia, y de la elaboración de una moral autónoma, individual es esencial en la obra.

Madalena: Le ruego, tío, si mi vida estima en algo, que impida mi casamiento.

Duque: ¿Cómo?

*Madalena:* Aunque el recato de la mujer y la vergüenza me hacen cerrar los labios, señor, os digo que ya estoy casada.

Duque: Pero ¿estáis loca? ¡Atrevida!

*Madalena:* El cielo y el amor me han dado esposo que, aunque humilde y pobre, es un mozo discreto y gallardo: el secretario que me diste por maestro es mi esposo.

Duque: ¿Qué dices, loca? ¿Por un hombre tan bajo desprecias al conde?

Madalena: Mi amor sabe ensalzar a los humildes.

Duque: Le mato.

(Acto III /Escena 7)

En definitiva, al adaptar las obras clásicas pretendemos crear personajes en los que puedan proyectar sus inquietudes, reconocerse en ellos, procurando equilibrar la participación de todos los actores en el montaje.

### III. 3 El humor en la literatura dramática juvenil

Fragmento representativo 5

Lobo: La consolidación del Estado de Derecho exige que las partes litigantes se avengan a resolver sus diferencias apelando a la justicia democrática...

Mona: (*Mientras se acicala*) ¡Qué rollo! ¿Y por qué no votamos un poquito?, digo yo ¡Con lo divertido que es votar!

León: ¡Cómo!

Lobo: ¡No, nada, señoría! ¡Yo soy el portavoz y le aseguro que la mona no ha querido decir eso! (*Tapándole la boca a la mona*).

Urraca: ¡Sí que lo ha dicho!

Todas las aves: ¡Lo ha dicho, lo ha dicho! ¡Queremos votar! ¡Queremos votar!

(*El león llama aparte al zorro y le dice algo al oído. El zorro sale como una bala, y al momento entra tirando del burro por las orejas. Gran decepción entre las aves*)

Cuervo: (*Deprimido*) Ya no hace falta votar.

Lobo: ¿Por qué no? Esa es la esencia de la democracia. Votemos. O mejor: votemos primero si votamos o no votamos.

Perdigón: Muy bien, muy bien...

Perdiz: Además de perdigonazo, eres tonto del culo. ¿No ves que ya estamos otra vez cuatro contra cuatro? ¿Qué crees que se puede votar así, so memo?

Perdigón: ¡Eh, señoría, tal vez fuera conveniente...!

Zorro: ¡Que yo te enseñe los dientes! (*Gran escándalo entre los voladores. Regocijo en los otros.*)

León: Bien, votemos si votamos o no votamos. Los que digan que sí que levanten la mano derecha.

Cuervo: Nosotros no tenemos eso, señoría.

León: Perdón, perdón. Las volanderas, que digo los dignísimos representantes del Partido Agitador, que levanten el ala derecha.

Urraca: Izquierda, sino le importa.

Zorro: Como si quieren levantar las dos y salir volando. (*Cachondeo entre los mamíferos. Escándalo entre las aves*).

*El parlamento de los animales* (Almodóvar, 1999:49)

#### III .3.1 El humor en la literatura dramática juvenil actual

Según analiza Teresa Colomer (1998), la narrativa infantil y juvenil actual ha complicado la interpretación de las historias con recursos muy poco utilizados en esta tradición literaria. En efecto, se crean ambigüedades en diferentes niveles de la obra y un mayor distanciamiento por el humor, así como la apelación a elementos culturales de la tradición artística. El humor es pues, un elemento de complejidad.

Respecto al primer elemento, el distanciamiento humorístico afecta, según el estudio de Colomer, a la mitad de las obras analizadas. Conviven los recursos tradicionales como el extrañamiento respecto al contexto o el contraste de elementos heterogéneos, junto con otros más innovadores como la desmitificación múltiple: parodia para desmitificar personajes terroríficos, parodia de géneros de aventuras o policíacos que son ridiculizados o bien por la trasgresión de normas de conducta por excesivamente violenta, asqueroso, o alterador del orden. Algunas obras parodian la sociedad.

El segundo elemento que, según Colomer, incide en la mayor complejidad interpretativa es la apelación a los conocimientos culturales previos. Los hay de todo tipo, desde metaliterarios, lingüísticos (como el uso de otra lengua), referentes sociohistóricos, sociolingüísticos etc. Se detectan referencias a la literatura medieval, de mitología, de literatura de tradición oral o la literatura infantil y juvenil etc. A veces se trata de alusiones puntuales, otras la recreación de leyendas u obras literarias. También las referencias surgen en relación a películas, o literatura adulta de género policíaco.

El conocimiento general sobre el mundo es el segundo tipo de conocimientos previos utilizados como referente para el establecimiento de complicidades con el lector. Refieren a oficios, sectores sociales, carácter de los países, históricos. Es interesante destacar que el conocimiento implicado se mantiene implícito y no condiciona estrictamente la comprensión, de manera que solo los lectores con la competencia o bagaje necesario descubrirán la referencia. Otras veces se dan pistas y referencias que parecen ir dirigidas más a los adultos. Si no se conocen, la lectura queda gravemente reducida. Se podría establecer una relación similar a lo que ocurre con las series de animación. En realidad, sorprende que a los adolescentes les gusten *los Simpson*, o *Padre de familia*<sup>187</sup>, cargadas de dobles sentidos, referencias culturales o de actualidad ajenas a ellos, además de la asunción de elementos irracionales. El complemento icónico indudablemente les ayuda.

Se han publicado con éxito estupendas novelas de humor como la serie de Manolito Gafotas, de Elvira Lindo. Pero en general, entre los doce y los catorce años, la ironía no se capta con facilidad. Libros como *Intercambio con un inglés*, de Christine

---

<sup>187</sup> Nos referimos a la comedia de animación norteamericana creada en 1989 por Matt Groening para Fox Broadcasting Company, que parodia la vida de una familia estadounidense de clase media, de la cual se han emitido más de cuatrocientos episodios en veintiuna temporadas en todo el mundo. La clasificación etaria recomendada es catorce años. *Family Guy*, *Padre de familia* es otra serie animada para adultos a partir de catorce años que parodia la cultura pop americana a través de otra familia peculiar, los Griffins. Fue creada por Seth MacFarlane en 1999 y ha sido distribuida también por todo el mundo.

Nostlinger, *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza, o recientemente, *Memorias de una vaca* de Bernardo Atxaga, *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon o *Los hijos del Trueno* de Fernando Lalana resultan “aburridos” si los lectores no han adquirido la competencia necesaria para leer entre líneas. Esta última novela, propuesta a jóvenes buenos lectores de doce años, resultó completamente inadecuada por el tratamiento del humor. En principio, se parte de un supuesto ficticio: la implantación de un Real Decreto de educación que obliga a que la ratio de cada aula sea de 22 alumnos, de modo que los alumnos “sobrantes” deberán ir a un Instituto Remanente. Los alumnos lectores de 1º de ESO<sup>188</sup> a los que se les propuso la novela tenían dificultad en comprender que esa ley no existe y que de existir sería completamente absurda. Es decir, uno de los problemas surgía de la distinción de los límites de la ficción. Al tratarse de un universo cercano al suyo, consideran real y no ficción lo que se narra. Por otra parte, no captan el absurdo, base de la crítica al sistema educativo, sus instituciones y a las sucesivas reformas ineficaces. El otro plato fuerte de la novela es la caricatura de los profesores destinados al Remanente. Si nos fijamos en la Señorita Pruna, como no podía ser de otra forma es profesora de ciencias naturales (no captan el juego de palabras del nombre), tiene fobia a todos los seres vivos, aunque la imagen que se proyecta es de joven entusiasta y querida por los alumnos. También se caricaturiza a los alumnos del Remanente, con toda clase de síndromes psicológicos y excéntricas personalidades reflejo de la realidad de las aulas y la tan traída y llevada “atención a la diversidad”. El humor mal asimilado les impidió comprender si quiera el mensaje de la novela: la validez de cada individuo.

Sirva de ejemplo este análisis para acercarnos ahora al teatro de humor y las técnicas empleadas en él. Se dice que el sentido del humor es signo de inteligencia. Y que es más fácil hacer llorar que reír. En otras palabras provocar la risa o entender un doble sentido no está al alcance de todos. Se trata de una compleja operación formal que se va adquiriendo a lo largo de la adolescencia y no siempre se consigue dominar completamente.

El teatro cómico desde Aristófanes y Plauto a Darío Fo ha sido un vehículo de reflexión y crítica social: el reflejo exagerado de vicios individuales o colectivos provoca la risa. Pero también, el absurdo, lo irracional, lo inverosímil. Los juegos de palabras, lo escatológico, el humor ingenuo de los payasos, etc. Las técnicas son

---

<sup>188</sup> Experiencia didáctica realizada en el IES Jaime Ferrán Clúa de San Fernando de Henares (Curso 2007-2008) con un grupo flexible de Lengua Castellana y Literatura de nivel bajo.

infinitas. Analizaremos en este capítulo las claves del humor juvenil, que necesariamente tendrá unas características propias, vinculadas al proceso madurativo de la adolescencia.

Alonso de Santos (1998: 466-476)<sup>189</sup> clasifica el lenguaje de la comedia en nueve tipos, que sintetizamos en el siguiente cuadro:

TIPO DE COMICIDAD	CARACTERIZACIÓN
Situacional	Ritmo rápido, enredos, malentendidos
Verbal	Repeticiones, omisiones de palabras, frases hechas, dobles sentidos, juegos de palabras, contraste habla del personaje
Costumbres	Ruptura de normalidad, normas anticuadas, costumbres estereotipadas
De carácter	Caracteres ridículos, exagerados, defectos, manías.
De magia	Efectos mágicos o espectaculares
De valores	Dignificar lo marginal, ridiculizar falsos valores establecidos
Distorsión y parodia	Inverosimilitud lógica, mezcla de elementos contrapuestos, estilización degradante, dislocación del lenguaje, burlas, chistes
Sátira y burla	Crítica ideas, costumbres, personaje, humor corrosivo y ácido
De amor, sentimental	Descubrir relaciones y sentimientos de personajes

Emplearemos su terminología en nuestros comentarios a lo largo del presente capítulo donde veremos cómo se manifiestan todos estos tipos de lenguaje cómico en el teatro actual para jóvenes. Así también lo hace Isabel Tejerina (2003) analizando una obra infantil de Carles Cano, *¿Te pillé, Caperucita!*<sup>190</sup> como revisamos aquí sucientemente. A Caperucita la pretenden el Gato con Botas y uno de los tres cerditos (situacional); se juega con el nombre “Banconieve”, “Centillenta” (verbal); la abuela pregunta ¿Y a mí quién me come? (parodia); Frankenstein es cirujano plástico y Drácula, cobrador de morosos (de carácter). Asimismo, Tejerina ha estudiado la relación entre intertextualidad y humor. Así, en esta obra la reescritura del cuento tradicional en forma de trasgresión completa del sentido persigue la complicidad y el juego con el niño y el adulto; la comicidad reside en la distorsión de las expectativas previsibles: Caperucita lleva en la cestita morcillas, longanizas y ajos, por ejemplo.

Entre otras aproximaciones al humor, en la caracterización general de la literatura dramática infantil y juvenil de María Victoria Sotomayor se incluye, en lo que

<sup>189</sup> Isabel Tejerina incluye esta cita en su artículo “Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria”.

<sup>190</sup> CANO, C. (1995) Colección Altamar de Bruño

refiere a la construcción literaria de los diálogos, tres recursos fundamentales (Sotomayor, 2007:22):

- juego fónico-semántico del lenguaje oral
- tono clásico y correcto de los hipotextos en las adaptaciones
- humor escatológico, del absurdo, la parodia, surrealismo, caricatura.

Para Cervera (1997) entre los elementos de humor del teatro infantil destaca el gesto y las caídas que forman parte de los recursos del clown. Según Cervera, se ha abusado mucho en el teatro infantil de la pantomima que en realidad conduce a un fluir más lento y menos claro por la ausencia de voz. El llamado *aparte as spectatores*, en el que el actor se dirige ostensiblemente al público, buscando su complicidad o su comentario ruidoso, es muy frecuente en el teatro infantil. Puede constituir un elemento fático para comprobar la atención de los niños.

Centrándonos en la literatura dramática juvenil la variedad de tipos de elementos cómicos es amplísima. Iniciamos el apartado con un disparate cómico *Los 3 Mosqueteros buscando a D' Artañán*, (Veiga, Martín, Coll, 2003) versión que rescata según sus propios autores el valor del equipo, el “todos para uno y uno para todos”, dicen en la introducción, “un grito de esperanza contra el individualismo, paradigma de tres amigos universales”. Predomina en ella la comicidad verbal, situacional y de carácter.

Desde el inicio de la obra, reza un subtítulo irónico: *Muy poquito basada en la novela de A Dumas*. Podemos establecer diferencias con respecto al análisis de Tejerina sobre la obra de Carles Cano, *¡Te pillé, Caperucita!* al que aludíamos arriba. Aquí el lector implícito no ha leído la novela original de Alejandro Dumas, pero puede reconocer vagamente a los personajes a través de otras referencias cinematográficas o televisivas. Por ello la comicidad no reside tanto en la trasgresión de las expectativas que el lector tiene de la historia- ya que la desconoce- sino en el reconocimiento y trasgresión de los personajes. Así, el primer elemento cómico está basado en el lenguaje actualizado de los mosqueteros. El lenguaje coloquial contrasta con fórmulas arcaizantes más próximas al original.

Aramis: ¿Que os he desafiado? Es que flipo tronco. Sois vos quien me ha desafiado a mí. Recibí vuestra carta... (Veiga, 2003: 10)

Aramis: ... aunque sólo sea por fastidiar al pringao de Richelieu... A lo mejor se ha quedado ligando con unas pibitas, como es “tan galante” (Veiga, 2003: 16-17)

La comicidad por distorsión, basada en la inverosimilitud lógica permite el empleo de elementos actualizadores también físicos, como el uso del móvil que sirve para crear escenas absurdas, por ejemplo:

Porthos: Me mandó un mensaje de móvil

Aramis: ¿Al móvil? Pero si aún eso no se ha inventado, pedazo de animal

Porthos: ¡Anda! Pues es verdad(*Va a tirarlo pero empieza a sonar la Marsellesa desde el móvil. Los tres se quedan alucinados. Descuelga*). Diga.Hla majestad. Sí Majestad. Por supuesto Majestad. A sus órdenes Majestad Desde luego Majestad. Entendido Majestad Adiós Majestad (*Cuelga*) ¿Sabéis quién era?

Aramis y Athos: mmmm ¿El Rey?

Porthos: ¡Sí! ¿Cómo lo habéis sabido?

(Veiga, 2003: 15)

Introduce aquí un nuevo elemento cómico propio de los números de clown; vemos que Porthos adopta la personalidad del payaso torpe (Augusto) al que se engaña y golpea. Es un tipo de comicidad de carácter basada en la exageración del defecto. Seguidamente, el texto se atreve a ridiculizar a un personaje público, nada más y nada menos que al rey de España en una parodia muy clara.

Porthos: Exactamente me ha dicho “Mosquetedos, me llena de orgullo y satisfacción... (Veiga, 2003:15)

Otro elemento cómico verbal es el nombre de los personajes, Camembert y Roquefort, nombres de quesos, y el de Lady Bumbury, procedente de Aragón, en relación con el origen del cantante solista del mismo nombre. Algunos personajes cambian de apelativo: Fillett es también Escalope, Cintadelomo, Entrecotrte, Chuleta, Cheesburger.

Otro elemento de comicidad verbal es el empleo de acentos diferentes, en este caso el típico acento francés transcrito para facilitar la imitación en la lectura:



Camembert: Esta vez hemos guizado el guizo..... Sabemos perfectamente que Dartañán se diguigía al teguible puente de los ahogados (Veiga, 2003: 21)

Como veremos, este recurso de imitación estereotipada de otros idiomas es muy generalizado. Un caso similar lo encontramos en el acento pseudoitaliano en la obra de Rodríguez Almodóvar *La niña que riega la albahaca*, donde el personaje de Mariquilla habla cual *dotore* de la comedia del arte en dicha lengua.

En otras ocasiones el juego verbal consiste en la omisión y la rima. Así los personajes evitan decir palabras malsonantes. “Aramis: Dejaos de rimitas y pareados facilones, hablemos de la guita y no me toquéis...Athos: ¿Las canciones? Aramis: No exactamente.” (Veiga, 2003:28)

El empleo de la comicidad de carácter afecta a diversos personajes. Los malos de la comedia, son simples y tontos. Caricaturizados por su acento francés, se comportan como estúpidos lo que produce también situaciones cómicas. “Roquefort: Y mucho menos os diguemos que ese puente de los ahogados se encuetga a seis millas de aquí” (Veiga, 2003: 40)

La obra presenta dificultad de interpretación como aludíamos al hablar de la narrativa por los conocimientos previos a los que se alude como mecanismo de humor. Las alusiones al mundo contemporáneo son constantes, sean de tipo político o televisivo: Mendiluce, el comodín del público, la boda del príncipe Felipe, el juez Garzón, el yate del Rey, Pink Floyd etc. Incluso un personaje, Fillet emplea el eufemismo salir del armario “Oh que atguevido egues chocolatón...Pero no pasa nada, yo también estuve dugante años encegado en un agmagio”( Veiga, 2003: 57). Si entendemos que este espectáculo es para público familiar, comprendemos mejor a quién se dirigen los mensajes. Los elementos escatológicos también están presentes en esta loca comedia: “lanza-mocos- queteros automático”, o “el tira-pedos atómico mosqueamosqueteros”.

Tal cúmulo de técnicas solo pueden concurrir en una comedia disparatada con un argumento como el siguiente: Los mosqueteros tienen la misión de conseguir el pergamino secreto y buscan a Dartañán, pero no lo encuentran. Pasan por el puente de los ahorcados, donde les deben resolver adivinanzas y en el castillo de Milady donde deben cantar; cuando finalmente consiguen el pergamino, se trata de una fórmula de gazpacho que será famoso y que el Rey y Richelieu les obligan a quemar. Pero al final deciden hacerse ricos con la fórmula, dejar las armas y quedarse en España.

Sin embargo, no falta algo de mensaje didáctico explícito en las últimas líneas de la obra, por más que el objetivo fundamental es el entretenimiento.

Aramis: Pues paso de ser mosquetero. Estoy harto de luchar por culpa de reyes, curas y políticos. No pienso volver a pelearme con nadie nunca más.

Parthos. Quiero dejar de pelearme y arreglar los problemas razonando. Que las cabezas no sólo están para arrancarlas. (Veiga, 2003:67)

Como hemos señalado, algunas obras que como espectáculo resultan infantiles, pueden ser adecuadas para la lectura dramatizada o incluso para la puesta en escena con adolescentes de doce o trece años.

En algunos casos la frontera entre la literatura para niños o para primeros adolescentes no es clara, en parte por el estilo o lenguaje dramático por el que el dramaturgo opta. *Don Pablito y el dromedario. Don Pablito se quiere casar* es una ventana al surrealismo. En la nota del autor se señala su vocación “anticonvencional y antirrealista” y sus vínculos con el disparate dramático, la fábula, la fantasía y la broma. En efecto, Pablo Carrascosa se atreve a romper con la lógica a lo largo de las setenta y tres páginas de su excepcional propuesta.

Surrealista es la combinación de seres humanos y animales que protagonizan la obra: Niña araña, Niño Gorrión, don Pablito, la criada Pepilina, el Dromedario y los policías. Hilarantes y absurdos, son los diálogos entre ellos:

Don Pablito: (*a Pepilina se le cae la sopera*) ¿Por qué te has ido y nos has dejado, supersopera porcelánica y porcelanizante? Aquí, los fideos, las letras y tu más humilde siervo, te lloramos. Y en cuanto a ti, fámula intolerable e incorregible, deprimente servidora que haces las natillas con hormigón armado en vez de con harina, esta noche te quedarás sin postre. (Carrascosa, 1990: 17)

Pájaro: (*A don Pablito*): ¿Te importa que me meta en la barba? Es que empieza a hacer fresquito  
Don Pablito: Métete donde quieras, pero si me picas y al rascarme te quito una pluma no me vengas luego con monsergas. La barba es mía, está claro...Un día voy a ir a teñírmela contigo dentro a ver si se te pega el pico con el tinte (Carrascosa, 1990: 22)

Aparece un Dromedario que huye, quejándose de su vida en un Zoo de provincias, porque no puede “comer pastel de albaricoque silvestre ni saltar a la comba”. Véase el constante juego de palabras. “Si me pillan se me cae el pelo, y no es por presumir, pero vale una fortuna. Me castigan a pan y dátiles secos durante todo un

mes y creo que no podría resistirlo, me salen ya los dátiles por la joroba”. Será frecuente recurso humorístico de alterar frases hechas como “se me hace el pico agua”, pero también es frecuente la invención de palabras. Refiriéndose a un pollo, dice el Pájaro: “¿Tengo cara de pollófago?” (Carrascosa, 1990: 29)

El Dromedario le pide a don Pablito que le esconda en su barba, y a pesar de las reticencias y dificultad del caso, don Pablito desenrolla la barba y lo esconde. Pero le pilla la policía. El humor se filtra en la voz narrativa de Niña araña con sutileza: “Don Pablito decidió esconder al Dromedario en el armario, que era el sitio más indicado, puesto que riman en consonante”( Carrascosa, 1990:30). La ironía no abandona ya las páginas siguientes, con la aparición de la policía y su jerga de manual descontextualizada al tratarse de la persecución de un Dromedario, que no camello: “Saque el detector de dromedarios, pronto”, “Aquí hay dromedario encerrado”, “Sal pronto, dromedario estúpido, en nombre de la ley” (Carrascosa, 1990, 33). Con todo, el fragmento más desternillante es el de la inspección de las barbas de don Pablito.

Don Pablito: ¡Alto ahí! ¿Llevan encima la orden de registro de barbas?

Un Policía: Así que no quiere colaborar.

Don Pablito: Lo que no quiero es que se me suban a las barbas.

Policía: (*Después de rebuscar un rato*) Aquí está: Orden de registro de barbas cerradas.

D Pablito (*con resignación*) Entonces, si todo es inútil, considérese en su barba.

(Carrascosa,1990: 34)

El juego con el lenguaje es constante, de ahí la dificultad cuando los más jóvenes no dominan el valor de frases hechas. Por ejemplo, cuando dice *se me suban a las barbas* juega con el doble sentido de la expresión el figurado y, en este caso el literal, que sí es pertinente. O como decíamos arriba, distorsionando la frase hecha *considérese en su barba*. El surrealismo es total en algunas escenas.

“El policía mete la mano en las barbas y empieza a sacar de todo, un cazo, unas tijeras de podar...”

Policía ¡Pero bueno ¡¿ Qué es esto una barba o un bazar?

Don Pablito: Cada uno lleva en su barba lo que quiere. ¡Pues sólo faltaría...!

(Carrascosa, 1990:34)

El humor basado en el absurdo es quizá el más difícil de disfrutar, por ello consideramos que la obra forma parte del corpus de teatro juvenil, pese a que la presencia de narradores- Niña araña-, o la canción con que se cierra la obra son elementos propios de teatro infantil.

La segunda parte de la edición, contiene *Don Pablito se quiere casar*, en la que todos conspiran hasta averiguar que Don Pablito se ha enamorado de Libélula. Una reflexión divertida sobre el amor, como las palabras de Dromedario, no exentas de la presuposición de un conocimiento de la realidad geográfica o con convenciones sociales en el lector implícito.

Dromedario: El último caso de enamoramiento en mi familia fue el de mi tatarabuela la Dromedaria Sedienta del Gobi, que se enamoró de un camello marroquí en el viaje de fin de carrera al Desierto de Kalahari. Sus miradas se cruzaron mientras sorbían unos litritos de agua en el Oasis de las Siete Palmeras Anémicas. Naturalmente, su padre no le dejó casarse. No era de nuestra clase. Ni siquiera era un dromedario. ... (Carrascosa, 1990: 57)

En *Segismundo y Compañía* (Lalana, 2004) se incorpora otra técnica de comicidad: la ruptura de la cuarta pared. Una pareja forma parte del público y se queja del retraso de la obra; la señora molesta al público con su enorme sombrero:

Espectadora: ¡No veo nada! ¡Me he quedado ciega, Marcelino! ¡Prométeme que me seguirás queriendo aunque sea ciega!

Espectador: Tranquila, cielo. Es que han apagado la luz. Me parece que esto empieza ya (Lalana, 2004: 17)

Al poco la Espectadora interrumpe porque no aparece Arnold Schwarzenegger, y se enzarzan en una discusión, piden un periódico al público, ella descubre que su marido quería ver a Kim Basinger y que ha confundido *Vidas de sueño*, la película con *La vida es sueño*. La acomodadora debe intervernir antes de que se agredan físicamente. El estereotipo de matrimonio desavenido será otro elemento cómico reiterado. La Espectadora critica al actor que representa a Segismundo, y este le ofrece la posibilidad de que suba a actuar. Ella comienza la consabida retahíla de reproches a su condición de ama de casa “Pues imagínese mi Marcelino, que sólo le gustan los calamares en su tinta...” y, volviendo a la escena, critica el vestuario y la interpretación, indicando que lo haría hasta un niño. Y en efecto, cogen a un espectador infantil y lo suben al

escenario, lo disfrazan de Segismundo y le hacen repetir el verso, “Ay mísero de mí, ay infelice...” Hasta que deciden cambiar de obra porque es *un rollo* y cantan una canción introducida como en Eurovisión “A la guitarra Paco Monedero. Dirige la orquesta Luis Cobos”. El público optará porque representen una obra de piratas.

Espectador: Señoras y señores, por veinticinco pesetas: objetos de utilería necesarios para montar una obra de piratas como, por ejemplo, una pata de palo. Un dos tres... (Lalana, 2004: 37)

Como vemos, aparecen elementos del universo real parodiados, el cine de Swasenager, el festival de Eurovisión, el programa televisivo *Un, dos, tres*. etc. Las acotaciones, entendiendo que se trata de textos para ser leídos y no sólo representados, tienen un papel destacado para producir distanciamiento humorístico. Veamos algunos ejemplos.

*De pronto, en el centro de la escena aparece el Actor, interpretando a Segismundo de La vida es sueño, de Calderón de la Barca. Viste harapos (Segismundo, quiero decir, no Calderón de la Barca), lleva una larga barba postiza y va más cargado de cadenas que una antena parabólica. O sea, lo propio del personaje. Actor (Recita, Método Stanislavsky) (Lalana, 2004:17).*

O más adelante, cuando ha preguntado la Acomodadora cuántos prefieren una obra de piratas leemos en la acotación: “*Trescientas manos, por encima*”. E incluso se habla de la representación que tuvo lugar en Zaragoza el 14 de enero de 1995 por la compañía La Carrucha:

*En las representaciones de La Carrucha, la actriz que interpretaba a la Acomodadora salía efectivamente de escena para cambiarse de traje durante el monólogo del Presentador y salía a cantar el pasodoble don un impresionante vestido de faralaes que le debió de costar una pasta. Salvo que lo mangasen de El Corte Inglés, claro (Lalana, 2004:42)*

Nótese que el empleo de términos coloquiales, *pasta*, *mangasen*, produce comicidad dado su inadecuación a la situación comunicativa, es decir, lo impropio que resulta en una acotación teatral. De forma similar ocurre en la acotación en la que se aconseja cómo pronunciar:

*Atención al detalle: dígase siempre, castizamente “Ole y ole”. Jamás “Olé y olé”, que queda hortera a más no poder. ¿Estamos? (Lalana, 2004: 46)*

O sobre la música de ambiente.

*Música incidental sacada de alguna olvidada película de Douglas Fairbanks. De esas a las que ahora les ponen colorines por ordenador y las echan en la tele los sábados por la tarde (Por pura casualidad, la letra se puede encajar bastante bien en la música de Lía, bolero de Jose María Cano que interpretaba Ana Belén. (Lalana, 2004: 46)*

La acotación llega a ser casi un personaje más, tal y como es tratada en la obra. Nótese, que el efecto humorístico consiste ahora en lo inusual de este empleo de la acotación, que crea distanciamiento, y pierde su valor objetivo. Además, pone de manifiesto la intencionalidad del dramaturgo, que concibe la obra también para ser leída.

*En realidad, es la misma actriz la que pone voz al loro, truco del que se dan cuenta hasta los que se han dormido en la butaca. Y ello, debido a que la actriz es muy mala ventríloca, O ventríloca. O ventriulouca. O ventrícula. ¡O como demonios se diga! (Lalana, 2004:47)*

A veces, se propone una escena que será interpretada por un participante y que pretende hacer reír. Es decir, se describe en la acotación lo que sucederá aproximadamente en la puesta en escena. Por ejemplo, necesitan un traductor de francés y pedirán voluntario. “Si sale alguien se le pregunta en examen cómo se dice croissant. Pero luego, pigmentario, geosindical, y se le suspende”. (Lalana, 2004:60)

En otro orden, la obra traspasa a veces lo políticamente correcto, noción que no se domina en la adolescencia. Por ejemplo, Maria Teresa, la piratesa, esgrime su garfio para exigir como inválida parcial su derecho a un viaje del INSERSO. Otros elementos cómicos son alusiones escatológicas:” Por mil tiburones con diarrea que tendrás que arrebatármelo”, dice Eladio e incluso notas surrealistas como la venta “de palomitas, caramelos y planos de tesoro” por la acomodadora.

La obra se cierra con el monólogo de Segismundo, pues entre los tesoros que encuentran los piratas, se halla un ejemplar de *La vida es sueño*.

Un caso original de tratamiento del humor es el de *Érase una vez la revolución*. Esta obra breve, (cincuenta y dos páginas en un acto) de José Manuel Ballesteros trata

sobre los acontecimientos de la Revolución Francesa, desde la ejecución de Luis XVI hasta el ascenso de Napoleón Bonaparte.

De nuevo nos encontramos con la caracterización paródica de los personajes a través de su antropónimo: Conde Laperdí, Señor Lapatacoja etc. También se repite el empleo de actualizaciones, por ejemplo, cuando el rey se aburre exclama que ojalá se hubiera inventado la televisión ya. Pero observamos nuevas técnicas humorísticas basadas en la propia puesta en escena, en las acciones, en los objetos, y no sólo en las palabras. Por ejemplo, el Escribano, aparece con una máquina de escribir portátil con un rollo de papel higiénico; cuando el rey exige que le paseen, es transportado a hombros por el escenario y los burgueses deben levantar el trono como un paso de Semana Santa. La escenificación del monarca derrocado es también una acción física cómica, se trata de hacerle caer de la silla, el trono, para ocuparlo primero en una carrera sin árbitros en la que los burgueses llegan antes que el pueblo. Comicidad basada en ridiculizar falsos valores establecidos. El enfrentamiento entre los grupos sociales queda aún más caricaturizado por las exclamaciones de sus miembros que adoptan la personalidad infantil inverosímil:

Rosita: el que se fue a Sevilla perdió su silla.

Mujer: No vale. ¡Yo no juego con vosotros! ¡Sois unos tramposos! ¡No vale hacer trampas en esta Revolución! (Ballesteros, 1998: 38)

No obstante, la parte más divertida es la que permite jugar con las palabras abriendo la puerta a lo irracional, optando por la *comicidad situacional*. La familia burguesa de Philippe Pérez acude al baile real pero no se les permite la entrada, punto de inflexión que lleva a la rebelión al grito del hijo menor: “Liberté, Fraternité, Igualité y Chocolaté”. Los gritos se suceden, “Café o té” y todos empiezan a pedir cafés cortados, solos, con leche etc... provocando un gran jaleo y confusión, como en un bar a la hora del desayuno.

Otra técnica empleada en la literatura dramática jugando con el lenguaje cómico es la de las repeticiones de texto, como veíamos en las hermanas de *La niña que riega la albahaca*. Aquí el personaje cómico es el heraldo, que repite todos los mensajes como es propio de su oficio, pero que incluye también las observaciones de su interlocutor: “...*Seteolvidará. A ver repite el mensaje*”, evidenciando su simpleza o torpeza mental.

Asimismo, la obra presenta el empleo de caracteres ridículos estereotipados vinculados comportamientos de los personajes. Por ejemplo, la Madre del revolucionario es en realidad una madre ama de casa arquetipo, como vemos en este diálogo de despedida:

Madre: Abrígate bien; puedes coger frío en esa Revolución. Me han dicho que las revoluciones son todas muy frías. ¡Ay Dios mío qué chicos estos!...¿Llevas los calzoncillos limpios? No te vaya a pasar algo; no quiero que te digan por ahí que tu madre es una guarra.

(Ballesteros, 1998: 35)

También Rosita, la joven burguesa se comporta de forma exagerada, convertida en una niña *pija*. Así habla de Napoleón “ ¡Es más majo! ¡Napó! Así le llamamos las amigas. A él le gusta, mamá. Dice que es más sexi”. (Ballesteros, 1998: 40) Pero el personaje más esperpéntico es el propio Napoleón. El pueblo acude a él para que les ayude a vencer a los burgueses y buscan en las páginas amarillas su número, pero parece que al general le han cortado el teléfono por no pagar el recibo. Napoleón adopta distintas personalidades: chulo guapetón con gafas oscuras (*¡Hola, chorva!, ¡Eso está hecho, viejo!*); la de agente secreto tipo James Bonn cuando habla por teléfono; la de Hitler, cuando imita el acento alemán “*Fran estropefen an jauten viure nich negen majjten, perren ach ich acha icha Achís, Achís*”; y cuando grita a Josefina como si fuera Tarzán. Uno de los momentos más hilarantes es cuando Napoleón, habla con la Guerra, cual el humorista Gila en su mejor show.

Napoleón: Señorita, póngame en seguida con la Guerra. A ver si hay suerte y la pilló en casa...aunque ¡tiene últimamente tanto trabajo la pobre! (*Y le deja un mensaje en el contestador*) Mira, soy el Napo, ¿te acuerdas de mí? Mira, guapetona (...) Un besote. Chao. (Ballesteros, 1998:49)

La dificultad de la obra radica en que los alumnos a los que va destinada, de unos doce años, desconocen los acontecimientos y personajes de la Revolución Francesa. Les cuesta entender la parodia que se hace del poder, de la violencia, los dobles sentidos. Y algunas referencias se les escapan completamente, por ejemplo dice la madre: “Y cuando vayas a París, cuidado con los Apaches”. Esta canción no les dice nada y ello les impide reírse de la broma. O cuando altera la letra castiza: “Cuando vayas a París, chulapo mío, van a hacerte emperador, ya lo verás”.



En *Knock o El triunfo de la medicina* encontramos una de las escasas traducciones del teatro juvenil. Aquí el tipo de humor es situacional, deriva del propio conflicto, en el enredo que plantea y el personaje inaudito que retrata. Knock llega a un pequeño pueblo francés para sustituir a un colega que apenas tiene clientes. En poco tiempo, este pícaro de bata blanca, consigue una fortuna aprovechándose de la hipocondría de los aldeanos. Su arte consiste en hacer creer a los pacientes sanos, que están enfermos, preferiblemente si son muy ricos. Primero, aliado con el maestro y el boticario, inicia un programa de consultas gratuitas, pero terminará implantando costosos tratamientos en el nuevo hospital-hotel. La obra está ambientada en 1900 y sus personajes emplean el tono cortés de la época, tanto en formas de tratamiento, como en los circunloquios: “no nos hará usted esta ofensa”, “una noticia por otra parte inexacta”, “ha encontrado su benevolencia natural”, “ veinticinco años de silencioso apostolado...” Y además, incluye términos médicos, *apopléticos*, *cardíacos*. El humor es muy sutil, y emana de la propia personalidad del personaje.’

Knock: En resumen estimo que, a pesar de todas las tentaciones contrarias, debemos trabajar por la conservación del enfermo (Farigoule, 1991:31)

El profesor Bernard: Doctor, ¿piensa usted que yo soy un portador de gérmenes?

En definitiva, una obra inquietante precisamente por la excentricidad del personaje protagonista.

En síntesis, el humor en el teatro juvenil, como en la novela, es un elemento de complejidad. Finalizamos este repaso de los lenguajes de la comedia en la literatura dramática juvenil analizando el humor en nuestras adaptaciones.

### III. 3. 2 El humor en las adaptaciones *Una libra de carne* y *El vergonzoso en Palacio*.

Por más que partimos de un hipotexto clásico, *El mercader de Venecia*, no podemos establecer referencias cómicas basadas en el reconocimiento pues los lectores / actores ignoran el original. La farsa musical que proponemos se sitúa en el mundo contemporáneo, en la década de los setenta. La elección de este período para la puesta en escena no es casual, antes bien responde en el fondo a una idea de dramaturgia clara, se trataba de entretener, divertir, seducir al público adolescente hacia el mundo del teatro. Por ello, pensamos en las posibilidades escénicas caricaturescas que la moda de este periodo ofrecía. Partimos, por tanto, de la exageración, de la parodia como base para construir la obra. Ello nos ha permitido dejar libre la imaginación para trazar un correlato contemporáneo inspirado en los personajes de Shakespeare. Partiendo, pues de la comicidad de carácter, por ejemplo, Shylock es en nuestra adaptación un mafioso, una caricatura de El Padrino, con su indumentaria elegante, sus gestos estereotipados como los abrazos, su manera de fumar, de mirar, y su acento italiano en un doble guiño hacia el escenario original de la obra.

Shylock: ¡Cualquiera sabe! Viene una tormenta bursátil. E tuti vuola, ¿capicci, volare? Pero, ¡Antonio es un amigo! Nos conocemos... (Escena I/3)

Como el mítico prestamista, nuestro Shylock no da nada gratis y su concepción de la venganza, de la violencia nos parecía idónea para exigir una libra de carne en un macabro juego, al igual que los mafiosos de Hollywood cortan dedos a los traidores o morosos a modo de *avisos*.

Los pretendientes tienen también un tratamiento burlesco. Pretendemos potenciar los defectos que provocan el rechazo de Porcia, si bien es la mala suerte la que impide que los candidatos elijan el cuadro / cofre que da la llave para el matrimonio con la heredera. El primero, un hindú, cultura sublimada en los setenta a través del movimiento hippí, es en exceso espiritual y retórico; el segundo es rico y frívolo sobremanera, en una sátira ligera contra la aristocracia. Su monólogo incluye ironía y alusiones musicales- Mick Jagger, los premios Grammy-, sociopolíticas – revista “Hello” que implican un conocimiento del mundo amplio de un lector / actor de últimos años de ESO, pero también elementos más simples como la alusión escatológica.

Aristócrata: *(Con acento francés y pijo)* D'accord, mademoiselle. *(Aparte al público)* Jamás pensé que llegaría a tal extremo. En todos los días de mi vida, siempre he hecho lo que me apetecía. Prerrogativas de mi clase, y debo decir, que también de mi sexo. Y, es que, aunque muchos no compartan mi punto de vista, ser rico es algo aburridísimo. ¡No sabes en qué emplear el tiempo! Y no hay forma de gastarse tanta fortuna, que además se multiplica ella sola. Por eso, siempre he disfrutado haciendo todo tipo de locuras. Por ejemplo, una vez, cuando era adolescente, decidí dar la vuelta al mundo en monopatín. Casi nadie creía en mí, pero nadie logró impedirlo. Y es más, terminé ganando una fortuna porque todos querían patrocinar mi viaje insólito. Ya he estado tres o cuatro veces en el espacio, y qué quieres que te diga, no hay color. Quiero decir, ¡que está todo negro! y luego termino muy revuelto, se me suelta la tripa, y uf, mejor no entrar en detalles escatológicos.

Ayudante: ¿Es-ca-to -qué?

Aristócrata: Es-ca-to-ló-gi-cos. Hay que estudiar más vocabulario, ¡qué borrico que eres! Y, bueno, otra época me dio por ser batería de jazz. ¡Como lo oyes! Me compré un grupo de negros, que tocaban como los ángeles, y una casa discográfica, soborné a todos los miembros de los Grammy, y llegamos a ser el mejor grupo de jazz revelación, una categoría que crearon para nosotros solos. Pero luego no tenía ninguna gracia ir todos juntos dando vueltas por el mundo y llenando conciertos, la gente se pone muy pesada con los ídolos musicales. El único buen recuerdo de la época fue la foto de la portada de "Hello", con todos mis pectorales sudorosos, mi frente mojada y el pelo revuelto igualito, igualito a Mick Jagger, pero con cincuenta años menos y con menos labios también. (Escena II/8)

Lanzarote está caracterizado por su tartamudez, que oculta una gran nobleza, y timidez que le lleva a ocultar su adoración hacia Yésica, la hija del mafioso. En la escena segunda del segundo acto explica en un monólogo su admiración inicial hacia los mafiosos, pero su incapacidad natural para ese trabajo. Se juega cómicamente con el lenguaje al crear nombres simbólicos Hojaldrino o Donetín, o con la dilogía de la palabra "ginebra" en castellano y la historia del rey Arturo.

Llevo años intentando matar. Y no he matado ni un ratón. No tengo cualidades. Se me nota la intención y el objetivo sale huyendo, sea ratón, o rata, que hay muchas en esta ciudad. ¡A mí me dan pena! Y para este trabajo hay que tener sangre fría, hay que valer. Dicen que mi nombre es el de un caballero muy valiente, amigo del rey Arturo. Bueno amigo, amigo tampoco era, porque se cepilló a su mujer, la guapa Ginebra, que vaya nombrecito para la moza. A mí me tendrían que haber llamado Hojaldrino, o Donetín, no sé, porque yo lo que de verdad quería haber sido es pastelero. Pero en lugar de una manga pastelera, mi padre me regaló en Santa Claus, una pistola. Yo veía en la tele la pinta de los gánster y es que me moría de envidia, tan seguros, tan valientes, rodeados de chicas... Pero ¡la tele miente más que habla! Una cosa es ver saltar

cristales y mesas por los aires en El Padrino, y otra muy distinta atinar *in situ*, sobre todo si cierras los ojos, como me pasa a mí, oye, que es instintivo... (Escena II/ 2)

Asimismo, el pretendiente aceptado aparece acompañado de dos amigos, lo que permitía una parodia musical del grupo de los setenta Bee Gees. (Escena III/3). La obra incluye distintos elementos gestuales cómicos. Por ejemplo, al principio Salarino, caracterizado como un don Juan seductor de los setenta, conversa con Antonio preocupado por sus negocios, y hace un gesto obsceno para indicar cómo se sentiría si estuviera en una situación tan estresante como la de Antonio. (Escena 1).

El humor en nuestra adaptación de *El vergonzoso en Palacio*, mucho más fiel al original, reside en el enredo. Una de las escenas más cómicas es la declaración de Madalena fingiéndose dormida ante el incrédulo vergonzoso. Respetamos los apartes tan característicos del teatro del Siglo de Oro.

Madalena: ¿Cómo es posible que calle su lengua lo que me dicen sus ojos? A bastante me he atrevido dándole la mano. Pero no me queda más remedio que declararme yo a él, aunque vaya en contra de todas las reglas. (*Sentada, finge dormir, con la mano en la mejilla*)

Mireno: ¿Qué manda su excelencia? (*Aparte*). Parece que no me ha visto. Ya comienza el corazón a temblar en su presencia. Don Dionís soy. Cerrados tiene los ojos (*Se acerca*). ¡Es posible mayor hermosura! Le besaría la mano. (*Duda*) ¡Ánimo! ¡No duerme? Voy (*Se retira*) Y si despierta, ¡ay de mí! No me atrevo a perderla del todo si me sorprende.

Magdalena: (*Aparte*) ¡No se atreve! ¡Mal haya tanta vergüenza! Don Dionís (*Dormida*)

Mireno: (*Aparte*) Me llama. Pronto ha despertado. ¡Menos mal que no me sorprendió! Pero, no, parece hablar dormida. Quien en sueños me llama, no debe quererme mal despierta.

Madalena: Venid, don Dionís. Ya que tenéis que enseñarme a amar al conde, quisiera que me dijerais si sabéis qué es amor. No os pongáis colorado, no temáis, que amor es un tributo natural de cuantos viven. ¿Amáis a alguien? (*Finge una conversación*) Sí, señora.

Mireno: ¡Qué sueño más amoroso! No sé si soy yo el que lo está soñando.

Madalena: ¿Ya habéis dicho a la dama vuestro amor? No me he atrevido. Aunque no se lo hayáis dicho, bien lo debe ella saber, que son los ojos del enamorado mudos pregoneros. ¿No os ha dado ella ocasión de declararos? Sí, tanto que mi cortedad espanta, pero la desigualdad que hay, señora, entre los dos me acobarda. Decidme a quién amáis. No me atrevo. ¿Soy yo acaso? Sí, señora. Sé que os causa celos el conde pero hace tiempo que os prefiero.

Mireno: ¡Oh, cielos! (*Él grita y ella hace que se despierta*)

Madalena ¡Jesús!, ¿Quién es? Ah, don Dionís, ¿qué hacéis ahí? Me he debido quedar dormida. ¿Sabéis vos lo que soñaba? No lo recuerdo.

Mireno: (*Aparte*) Tiemblo todo (Escena III/3)

### III.4. Los valores de la sociedad actual en la literatura dramática para adolescentes

(Fragmento representativo 6)

Enemigo con bigote: Señora, ¿no puede esperarse un rato?

Madre: ¿Y que se enfríen las habichuelas?

Enemigo con bigote: Un ratillo solo.

Madre: ¿Cuánto?

Enemigo con bigote: Pues unos diez minutos que dura el consejo de guerra, y cinco minutos que dura lo de fusilarlo, en total un cuarto de hora, más lo que tardemos en traerle el cadáver.

Madre: Ni hablar, que las habichuelas frías no están buenas.

Pepillo: Pero mami, por favor, que estamos en guerra.

Madre: Pues haced la paz.

Enemigo con bigote: Si es que, ahora, no se puede, señora.

Pepillo: Estamos a mitad de una invasión

Madre: ¿En una invasión? ¿Qué te tengo yo dicho de las invasiones?

Pepillo: Que no me meta en invasiones con desconocidos, ya lo sé.

Madre: ¿Ese es el caso que me haces? Y cuando se entere tu padre. Que ya sabes que tu padre es muy suyo para esto de las invasiones. Que no deja pasar ni una.

Pepillo: Pero mami si es que me lo han ordenao (...)

Madre: Ves. Lo que yo decía. Las malas compañías. Mira que yo quería que te metieras en lo de los bailes regionales, pero el niño se tuvo que meter en lo del ejército.

Pepillo: Pero mami...

Madre: Con lo feo que son los trajes del ejército, y los sucios que son, y con lo bonitos que eran los trajes de lo de los bailes regionales, que además te llevaban de viaje a hacer actuaciones y no invasiones.

Enemigo con bigote: Señora, que el ejército es también una cosa muy bonita.

Madre: Pero muy sucia, que la sangre es muy difícil de lavar (...) Que no, que la semana pasada le di permiso para irse de masacre y genocidio y me volvió a las tantas de la madrugada, hecho un asco, y con un pedazo de bomba...

Pepillo: Mamá, esas cosas no se cuentan.

*Pin, pan, clown (La guerra de los payasos) (Afán, 2004: 33-34)*

(Fragmento representativo 7)

Sanjo: ... ¡Les ruego que me dejen! ¡Déjenme salir! ¡Se lo ruego a todos! ¡Déjenme! *(Va hacia la puerta. El ella están vestidas de negro, inmóviles, casi rígidas, Juan, María y Sofía. No dicen nada. Como sin querer le cierran el paso. Se vuelve)* ¡Alguien tiene que ayudarme! *(Ve a Genoveva)* ¡Usted! ¡Usted me conoce, hemos trabajado juntos! ¡Dígales que me dejen salir de aquí!

Genoveva: *(Simplemente)* ¡No! ¡Yo no! *(El doctor grita y se abalanza sobre Arturo. Pero se detiene bruscamente. Arturo tiene una navaja en la mano. Entonces el doctor se apodera de una botella, la*

*rompe y trata de herir a Arturo con el casco pero Pablo, por detrás, detiene su brazo. Arturo le hunde la navaja. Los demás han estrechado el círculo. Sanjo cae. Se levanta penosamente y aún trata de escapar, pero Paco lo caza y lo tira al suelo. Cae un espejo. Lo hieren más. Sanjo se debate aún. Caen las mesas. Se rompen vasos y copas. De pronto se produce un silencio. El cuerpo de Sanjo es como un guñapo en el suelo. Todos están casi inmóviles. Se miran. Arturo dice con estupor:)*

Arturo: ¿Qué ha ocurrido?

Pablo: *(Que se ha inclinado sobre el cuerpo de Sanjo)* Está muerto *(Un silencio)*

Arturo: *(Como ausente)* Casi no puedo respirar. ¿Qué ocurre?

Pablo *(Se seca el sudor de la frente)* Es calor de tormenta. Pero la tormenta no acaba de estallar.

Genoveva: Se ahoga uno.

Luis: Sí

Ramón: ¡Uf! Esto no puede continuar así. ¿Qué está pasando?

Tobías: No corre aire.

Paco: Nada de aire.

Juanito: Nada... *(Genoveva, de pronto, se echa a llorar. Arturo grita)*

Arturo: ¡He sido yo! ¡Nadie tiene que preocuparse! ¡He sido yo!

*Muerte en el barrio (Sastre, 1994: 67)*

### **III. 4.1. La nueva novela juvenil: aspectos temáticos y formales.**

Los estudios sobre narrativa juvenil ponen de manifiesto la especificidad de la literatura para lectores adolescentes pues aparecen nuevos subgéneros y una distribución cuantitativa diferente con respecto a otras edades, en especial, en lo que respecta a temas sociales que alcanza en la franja de doce a quince años un índice porcentual de 34,05, frente al 20 de diez a doce años, al 17, 92, de ocho a diez y 12,5, de cinco a ocho años.<sup>191</sup>

En la adolescencia quedan debilitadas, según expone Colomer, tanto las limitaciones derivadas de la necesaria protección de la infancia, como de su nivel cognoscitivo. Limitaciones que han llevado, por ejemplo, a desterrar el cuento de terror infantil, eliminando brujas y seres maléficos consideradas excesivamente violentos, como resultado de un discurso protector desde el punto de vista psicológico. Asimismo, se ven atenuadas las limitaciones derivadas de la capacidad de razonamientos inferenciales complejos o el conocimiento de los escenarios lejanos. Es decir, en la

---

<sup>191</sup> Datos que figuran en el Anexo 4 p 333 de Colomer (1998).

adolescencia, sí es posible cultivar otros temas y géneros, incluso la presencia del terror o la novela histórica.

Además de la construcción de la personalidad propia, este grupo de edad incorpora una presencia apreciable de la vida en sociedad y de la ciencia ficción. Es, también, el único que contiene narraciones históricas, casi el único con aventuras realistas y el que tiene más obras de fuerzas sobrenaturales. Con la incorporación o aumento de todos estos géneros y, en cambio, con la escasa o nula presencia de los géneros prioritarios en los primeros bloques de edad, la ficción para adolescentes resulta el grupo más singular y más variado respecto de los modelos literarios de la narrativa actual. (...) Así, pues, el trasvase de la ciencia ficción o de la novela policíaca desde la literatura de adultos o la presencia del terror y la novela histórica se producen mucho más fácilmente en esta etapa lectora, mientras que la conciencia de que los intereses de los lectores se han ampliado hacia el exterior hace aumentar las temáticas sociales.

(Colomer, 1998: 203-204)

En otro estudio Colomer analiza el origen de la novela juvenil en el contexto norteamericano y su expansión mundial con diversa acogida según la tradición de cada país. “La ruptura que supuso la creación de una novela juvenil caracterizada por un lenguaje deliberadamente cercano a los jóvenes lectores, la presencia de contextos marginales y la abundancia de conflictos relacionados con la violencia, el sexo o la delincuencia, supuso una reacción diversa en cada país en lo que refiere a la censura de libros en el contexto de la cultura puritana anglosajona”. (Colomer, 1999:151) Además, surgieron nuevos temas, como la convivencia de razas, de forma que las novelas americanas incluyeron protagonistas paquistaníes, hindúes, argelinos, marroquíes. Por otra parte, señala, “La segunda guerra mundial y la educación civil para la paz nutren la mayor línea de fuerza de la narración histórica en la novela juvenil. Pero también se agrupan en esta tendencia, de éxito indiscutible, otras recuperaciones de memoria histórica como la voz india en la colonización del oeste americano, la colonización española o un tipo de narración histórica injertada de reportaje” (Colomer, 1999:152)

Como vemos, la segunda tendencia de narrativa adolescente tras la construcción de la personalidad es de tema social: la denuncia de situaciones de explotación económica y de represión social y la condena de la violencia. El elemento cuantitativo mayor que registra esa innovación temática es la denuncia de la alienación de las sociedades modernas en lo que literatura para adolescentes se refiere.

Estas novelas se caracterizan por una mayor determinación espacial y temporal, enlazando con la novela histórica en temas como la tolerancia o el racismo o bien buscando escenarios exóticos que responda a la apetencia de fantasía aventurera del adolescente. Por otra parte, añade Colomer, se elude el humor y la fantasía que es propio de otras edades para tratar estos temas. Se hace, pues, más dura, más real, más internacional. Desde nuestro punto de vista, tal como declara Teresa Colomer, esa es la singular diferencia de la literatura para adolescentes, que presenta menos filtros para presentar la realidad y que la puerta a esta es más amplia.

Antes de pasar a verificar la correspondencia de este planteamiento en el teatro juvenil actual debemos detenernos en otras consideraciones formales que derivan de aquí. Nos referimos a la complejidad interpretativa que se observa en la literatura infantil y juvenil, en general. Ya hemos analizado en el capítulo sobre el humor, cómo al incorporar valores y temas más complejos se crean ambigüedades no sólo por el distanciamiento humorístico sino por la apelación a elementos culturales que forman parte de la complicidad con el lector, es decir, que sin afectar a la comprensión global, la enriquecen. No obstante, en otras novelas la referencia es explícita, por lo que prima el intento educativo. A veces, se incluye información necesaria en prólogos o comentarios posteriores. Son, dice Colomer, una síntesis entre las viejas formas didácticas y las nuevas propuestas de complicidad.

Pero lo verdaderamente novedoso es que la complejidad se extiende, a veces, hacia la ambigüedad de significado, en novelas en las que el lector no acaba de saber qué ha pasado o qué pasará en relación al conflicto central, así como aquellas en que se le impide olvidar que la historia es un objeto literario construido entre el autor y él mismo. Ambos fenómenos son nuevos en la narrativa juvenil. Entre las manifestaciones de la ambigüedad se observa en la relación entre los elementos reales y fantásticos, o en recursos no verbales y sobre todo con el desenlace abierto.<sup>192</sup>

Algunas obras también establecen la ambigüedad o el distanciamiento sobre los elementos constructivos en un juego metaliterario, a través de desdoblamiento de narradores y narratarios como personajes. Se hace explícita la comunicación literaria con referencias al origen de la narración, o por qué el protagonista ha decidido escribir

---

<sup>192</sup> Precisamente uno de los mayores éxitos editoriales recientes, *El niño del pijama de rayas*, produce en los jóvenes lectores una sensación de cierta confusión, ya que no acaban de comprender los acontecimientos históricos y no se hace explícita la intención o mensaje didáctico.

Se observa la realidad con ojos infantiles de forma que el lector se contagia de esa incapacidad para interpretar los hechos.



lo que le ocurre ya sea en la forma de carta, diario, dietario, redacción escolar etc. Otras veces, se realizan comentarios del narrador sobre la construcción de la historia, haciendo alusiones a los consejos de profesores etc.<sup>193</sup>

Puntualiza el análisis de Colomer en relación con la franja adolescente el tratamiento de la ambigüedad y el distanciamiento. Al parecer, solo una minoría de obras para esta edad continúa el juego metaliterario. En cambio, la mayoría de las apelaciones son referencias culturales que se supone compartidas con los lectores implícitos para ganar proximidad identificadora. Alusiones relacionadas con los aprendizajes escolares de secundaria, o modas musicales, literarias, plásticas etc. Hallamos conocimientos sociopolíticos, sociolingüísticos, históricos etc “La mayor parte responde a la idea de que los lectores han ampliado sustancialmente su conocimiento del mundo en relación a las etapas anteriores.” (Colomer, 1998:289) Respecto a la explicitación de la situación de comunicación literaria, es en la ficción para adolescentes donde existen mayores referencias pero, en cambio, en pocas obras tiene un carácter innovador: quién ha escrito, cómo se ha escrito. Entre los juegos más complejos hay que citar las obras de Michael Ende (*Momo, La historia interminable*).

La presencia de ambigüedades respecto a la interpretación de la obra afecta a un 27,65% de las novelas juveniles, pero a diferencia de otros grupos de edad, la ambigüedad ya no radica en la duda entre realidad y fantasía sino de otras formas, por ejemplo en relación con la explicitación metaliteraria.

Es en relación con la complejidad y el distanciamiento como se debe valorar la mediación explícita del narrador, que continúa siendo una característica narrativa mayoritaria, lo que podría considerarse un elemento tradicional que se conserva y que reduce la modernidad y asimilación de las formas literarias contemporáneas en la Literatura Infantil y Juvenil. En efecto, según Colomer, su presencia no responde a la tradicional ayuda interpretativa. Se percibe la disminución en la valoración moral, aumentan los comentarios que guían en la narración al haber hecho estas más y más complejas y aumenta el narrador que construye la obra con el lector de forma cómplice. En la franja adolescente disminuye el uso del narratorio, más alejado del modelo de tradición oral, y una menor explotación del juego literario.

---

<sup>193</sup> Otro ejemplo reciente es la novela *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon, en el que el protagonista, un niño autista de quince años – con síndrome Asperger- escribe todo lo que vive en su diario. Se explicita su intención de escribirlo y aparecen, efectivamente, los consejos de su profesora para que no se detenga en determinadas demostraciones matemáticas o que las incluya al final en un Anexo.

Por su parte Gemma Lluch (2003) ha estudiado detenidamente la transmisión de valores de la sociedad actual en la llamada *psicoliteratura*.

En su análisis establece una relación directa entre la literatura decimonónica para niños y la literatura actual en lo que refiere a la necesidad de transmitir los valores de una sociedad. Según Lluch, si la literatura infantil se inicia con una larga lista de libros dedicados a enseñar normas de conducta que debían cumplir los niños de clase alta para integrarse socialmente, la finalidad didáctica ha perdurado hasta la actualidad. Durante el siglo XIX aparecen libros que aunque pretenden cambiar los hábitos de conducta presentan algunas novedades que los transformaron en bestsellers, como es el caso de *Struwwlpeter*, traducido al castellano con el título *Pedro Melenas*, del psiquiatra Heinrich Hoffman (1809-1894). Según él mismo explicó, este libro que contaría con cien ediciones y cuya traducción al castellano agotó la primera de ellas de 1500 ejemplares en cuatro semanas, surge como regalo navideño para su hijo, ante la oferta inadecuada que existía según su criterio. Su propuesta narrativa plantea una moralización por la vía del humor, de manera indirecta, irónica y voluntaria a través de cuentos cortos, con nuevas ilustraciones y un formato de libro sólido y barato a prueba de golpes, con un lenguaje más alejado de la literatura culta adulta. Gemma Lluch encuentra elementos en común con la novela juvenil actual, concretamente con la llamada *psicoliteratura* pues su finalidad también es la de transmitir una serie de valores y hábitos de conducta, la visión del mundo que los adultos creen adecuada. La diferencia clara entre Hoffman y la *psicoliteratura* actual está en cómo se consigue ese adoctrinamiento indirecto, según Gemma Lluch, por la vía de la identificación.

La *psicoliteratura* o la narración en valores ha recibido diversas denominaciones: libros intimistas, psicológicos, relato intrapsíquico, novela pedagógica. Es un género dirigido al público juvenil y marca normas de conducta desde la denuncia o desde los efectos negativos que sufren los personajes. Explica unos sentimientos comunes a la etapa adolescente y explicita la llamada ideología políticamente correcta y con los valores transversales<sup>194</sup> de la Logse como la educación para el consumo, para la salud, para los derechos humanos, la paz, la igualdad entre sexos, educación medioambiental, multicultural, para la convivencia y la educación sexual.

Estos libros, según ha estudiado Gemma Lluch, no se publican en colecciones específicas, por lo tanto, entre los elementos que constituyen el paratexto es importante

---

<sup>194</sup> La actual ley educativa, LOE, prescinde de esta terminología aunque subyacen las ideas en el concepto de competencias básicas, entre las que se incluye la competencia social y ciudadana, que se ocupa de estos temas.

el título y el resumen que aparece en la portada, solapa o catálogos. Suelen plantear el conflicto, presentar el protagonista y finalizan con un interrogante sobre el desenlace. El título es un elemento que sirve para identificar el tema, por ejemplo, en los casos siguientes: *Lobo negro, un skin, Un verano para morirse, Diagnóstico anorexia, Noche de viernes*. Otras veces la referencia al conflicto se textualiza con una frase exclamativa o interrogativa dirigida al lector, que se identifica con el protagonista. Se trata de una frase que ficciona lo que dice o piensa este, por ejemplo, en *Y decirte una estupidez, por ejemplo te quiero*.

En cuanto a la estructura narrativa es la convencional en la literatura infantil y juvenil: cinco secuencias que ordenan las acciones avanzando en progresión lineal y que concentran la narración sólo en los hechos. Se prescinde de la descripción, de los detalles secundarios y se focaliza la narración en los detalles representativos. Si resumimos el argumento, se trataría de una situación verosímil en forma de advertencia del tipo: si te obsesionas con tu cuerpo, puedes enfermar. La estructura es siempre: inicio, conflicto resolución.

No se propone una lectura plural ni polisémica, sino unívoca, acrítica, unidireccional. Esta *psicoliteratura* goza del reconocimiento de los organismos oficiales y del público. Interesa a los lectores y a los mediadores, ya que cumple la función de adquisición de competencia lingüística, narrativa y literaria.

En otro lugar, Gemma Lluch analiza la obra de Roald Dahl, uno de los autores con más éxito del siglo XX. Le interesa señalarlo en contraste con la *psicoliteratura* como uno de los pocos autores que se aleja de la línea políticamente correcta tan presente en la literatura última. Comenta Lluch que es el ejemplo perfecto de una buena literatura subversiva. Los individuos de sus novelas representan conductas que violan las normas socialmente establecidas de la literatura para niños y adolescentes: se condena al niño mimado, miembros de la familia representan el mal, se muestra el dolor y la soledad desde un humor macabro, a veces. En el análisis de la obra *La maravillosa medicina de Jorge*, observamos la ironía desde el título, pasando por la dedicatoria, que dirige a todos los médicos del mundo y también en las ilustraciones de las transformaciones de la abuela al tomar la medicina.

El final de la obra es, como suele acostumbrarnos este autor, muy alejado del prototipo, pues la medicina hace desaparecer a la abuela y nadie parece sentir especial pena por ello, ni la madre. Precisamente la abuela de esta historia es ejemplo de esos adultos (padres, maestros) que lejos de apoyar y realizar funciones positivas respecto

al niño, se convierten en antagonistas en las novelas de Dahl. La abuela es más bien una bruja. Y Jorge es también un personaje innovador, como *Matilda*.

De alguna manera emparentada con esta literatura subversiva podemos encontrar la serie *Manolito Gafotas* creada por Elvira Lindo. Explica LLuch (2003) que si bien mantiene las características discursivas clásicas de la narrativa para niños, rompe por su lenguaje, y por la cosmovisión que apela tanto al lector adulto como al niño. “La ideología se vehicula a partir de figuras retóricas como la ironía difícilmente interpretable por un lector con una competencia vivencial escasa (...) Así, mientras el niño realiza una lectura lineal y ve reflejado una parte de su mundo, el adulto compara los diálogos con los modelos existentes, sobre todo relativos a la ideología políticamente correcta.” “(Lluch, 2003:184) Para ello se parodian los elementos sagrados o tópicos en la literatura infantil y juvenil y a los adultos a través de la mirada del niño cuya voz aparece desnuda, sin filtros ideológicos. Un ejemplo, el uso del término “*imbécil*” que usa Manolito para dirigirse a su hermano. Sin duda, la influencia de la televisión se ve reflejada en la propia estructura cuya acción está fragmentada en secuencias para cada capítulo, a modo de anécdotas que resuelven el pequeño conflicto que se plantea en ellas. El esquema es similar al de los dibujos animados. Los personajes comunes y la voz del narrador dan unidad al libro. Hay que añadir la característica esencial del narrador protagonista, su lenguaje. Elvira Lindo adopta una mimesis del habla coloquial de un barrio de Madrid, creando un idiolecto muy identificable: empleo de parónimos, argot vulgar, barbarismos, coloquialismos actuales, inadecuados usos de registro formal, hipérbolos etc

### **III. 4.2. Afán didáctico en las obras dramáticas infantiles.**

Antes de centrarnos en el estudio de la ideología o los valores de las obras para adolescentes conviene matizar las diferencias con respecto al teatro para niños. La literatura dramática infantil analizada transmite una serie de valores morales y formas de comportamiento frecuentemente en forma de parábola dramática o simbólica, con personajes fantásticos, objetos o animales. Valores como la alegría, la amistad, la bondad o el esfuerzo alternan con otros más generales como la paz, la tolerancia o el respeto a la naturaleza. Estos valores se transmiten de forma explícita en voz de personajes, narradores, o canciones que facilitan la interpretación de los mensajes. Veamos algunos ejemplos.

En *El planeta de la sonrisa* (González Muñoz, 2002), se defiende la cooperación a través del personaje del payaso Zanahorio, que lleva una sonrisa a los habitantes del planeta donde todos viven angustiados por sus problemas.

Payaso: ¡Sois absurdos! Cada país tiene sus desgracias y lo que tenéis que hacer es ayudaros unos a otros, colaborar entre todos e intentar que vuestra vida sea mejor. Luchad, sí pero luchad para que desaparezca la miseria y el horror y sobre todo luchad por la tolerancia para que todas las razas y colores puedan vivir en paz (González Muñoz, 2002: 30).

Además, el mensaje de la obra se enfatiza en las frases de los niños que parafrasean la canción *Imagine* de John Lennon. El telón cae mientras exclaman juntos: *Imagina, a todo el mundo viviendo su vida en paz.*

La lectura como forma de entretenimiento se defiende en *Jugando con los libros*. Aquí, el Hada de la fantasía intentará ayudar a sus amigos los libros, para que puedan llegar al corazón de dos niños, que se encuentran bastante enganchados al mundo electrónico y digital. Un ripio, recitado por el libro funciona como moraleja: *El libro es tu gran amigo, está lleno de ilusión /si siempre lo llevas contigo molarás un mogollón.* (González Muñoz, 2002)

Cuanto más breve es la obra, menor desarrollo dramático, siendo los personajes mero apoyo de las ideas, Así lo observamos en las obras de M<sup>a</sup> Paz Iriarte Ayúcar, bajo el título *Un perro, un señor, una corbata de colorines*. (2004). En *La primavera*, se defiende el respeto a la naturaleza; en *Las tres princesas*, la tolerancia; en *Unas vecinas protestonas*, el buen carácter; en *Las cerezas*, la cooperación. Se tratan también las relaciones personales con adultos en *Una buena relación*, o la amistad en *Historia de un burro*.

En *Año de nieves, año de bienes*, Nuria Tubau (1995) transmite la idea del esfuerzo personal. Recurre al cuento sobre un rey todopoderoso cuyos súbditos le piden primero que sea siempre primavera, pero cuando el trigo no madura, le ruegan que siempre sea verano, así con cada estación. Finalmente, el Rey hace que vuelvan las estaciones y promete que nunca volverá a alterar el orden de las cosas, con la moraleja siguiente: “La prosperidad la traerá vuestro esfuerzo y vuestro trabajo. Así, tendréis además la satisfacción de haberlo conseguido por vosotros mismos”. (Tabau, 1995: 45)

La sinceridad y la bondad son los mensajes transmitidos en voz del protagonista en *Los globos de abril*:

Abril: La fantasía es algo palpable, chicos, algo que existe, que esta ahí. Con bondad, si sois sinceros siempre con vosotros mismos, nada será imposible y el futuro se abrirá como un mágico horizonte de colores. Hala descansad, dormid mucho y soñad, que los sueños os ayudaran a construir ese mundo nuevo que anheláis ¿Acaso soñar no es volver a vivir? (Ubillos, 1991: 81)

En *Zuecos y naranjas*, Monserrat del Amo escribe una de las pocas obras realistas infantiles que hemos leído en la que se quiere enseñar el valor de la amistad y el respeto al diferente. Vicente llega a una escuela danesa y sorprende a todos al dibujar una corrida de toros. Poco a poco le ayudan a aprender su lengua, poniendo papelitos en los objetos. En el recreo los niños daneses se quedan sorprendidos porque lleva una naranja, fruta preciada que ellos solo comen en Navidad, pero a Vicente lo que le gusta son los zuecos que calzan los otros; al final, todos quieren cambiar sus zuecos por naranjas, pero al enterarse los padres le obligan a devolverlos. El mensaje se infiere sin necesidad de recalcarlo y expresarlo verbalmente o de cualquier otra forma. Le basta la frase final.

Padre: ¿Te das cuenta, Vicente ¿ En el mismo día tienes zuecos, naranjas ¡y un amigo! ¡Menuda suerte! (Amo, 2002:36)

Excepcionalmente, en una obra más reciente para niños, y también desde el realismo, se aborda la xenofobia o el maltrato. Nos referimos a *Dora, la hija del sol* (Anaya, 2005), dirigida a niños a partir de diez años. La obra es extensa, unos ciento quince páginas y cuenta con abundantes ilustraciones de Tae Mori. Según el prólogo, Dora tiene nueve años y cree ser la hija del Sol, pero no es más que una mulata que vive con su abuelo, realquilada en un piso de uno de esos suburbios donde la emigración genera conflictos incluso entre los más pequeños. Se insiste en que el mestizaje es una de las claves de Dora, pues entre sus personajes está el hada madrina Liang, una cocinera china que muestra a la niña un camino de superación en clave taoísta, y Omar, el narrador, que es un mensajero árabe que conduce al público por la historia a ritmo de rap. La representación occidental recae en el Abuelo, años atrás un inmigrante andaluz en una ciudad industrial del norte. También encontramos a una esperpéntica

Viuda sin Corazón, la casera que machaca a sus inquilinos a golpe de ópera y sometiéndolos al espionaje de su loro Rigoletto, o una sufrida pero valerosa Maestra.

La obra plantea no sólo los problemas derivados de la interculturalidad, sino también el acoso de niños fuera y dentro de las aulas, lo que hoy llamamos *bullying*. El personaje del Abuelo quiere rendir tributo a los ancianos, canguros gratuitos de sus nietos en muchos casos, que son poseedores de una riqueza existencial desaprovechada.

Fantasía, lazos familiares y amistad son las tres armas que usa Dora para luchar contra una realidad muy gris. Charli hace imposible la vida a Dora, que vive con su Abuelo en una casa realquilada de Viuda sin Corazón, que los espía. Dora termina siendo amiga de Charli con ayuda de Liang, la cocinera de restaurante chino cuya puerta trasera da a un tronado y mágico callejón.

Para facilitar la lectura dramática los personajes se auto presentan en la edición cuidada de Sopa de libros de Anaya. Así, Abuelo se caracteriza por su acento andaluz transcrito: “Vivo en la ciudad y ya casi no me acuerdo de mi pueblo, del que tuve que irme por necesidad hace una jartá de años...”; Viuda sin corazón declara: “Físicamente estoy estupenda, aunque algo fondona...debajo de la bata de boatiné. Eso sí, me gusta ir maquillada de la mañana a la noche. Como digo yo, la cara es el espejo del alma y a mí no me pillarán sin un buen rouge a levrès. Ah, y además de diva soy políglota”. (Fernández, 2009:14) Hay también un personaje irreal, Mala Sombra. “Me alimento de prejuicios, malas intenciones e ideas mezquinas. Soy una sombra o, si se quiere, una influencia”. Otros personajes secundarios son Rigoletto, el loro que es brasileño y bebe whisky y dos muñecos que no hablan, Canario y Mariposa.

La obra se inicia con el mensajero Omar, que es narrador / rapero. Se dirige a los niños. “Compartiendo aprenderéis que las mezclas van requetebien. Blancos o negros, chinos o eslavos, somos iguales, somos distintos, somos hermanos ¡Píllalo ya!” etc. Como vemos, la versión más actual no prescinde en el caso del teatro para los niños de los mensajes directos. Las canciones se suceden a lo largo de la obra, interpretadas por distintos personajes, Dora, Charli, Mala Sombra, o la Viuda.

Dora pinta indios y caballitos de plástico con su abuelo para sacar dinero, pero Charli se los roba y Liang, al verla rebuscar en la basura, le ofrece comida del restaurante. El Abuelo explica a su nieta por qué es diferente con un cuento: somos burbujas y si salimos cuando el sol está alto somos oscuros; Dora es morenita porque salió al amanecer, mientras que los otros niños que salieron de noche, son blancos. Liang ayuda a Dora con un disfraz para carnaval que es una ristra de plátanos y que le

hará ganar el concurso junto a Charli. Premiados ambos con bombones, Dora recupera los indios de plástico con que pagar el alquiler. Una carta muy esperada por el Abuelo permite pensar en un futuro mejor para ambos, mientras Dora descubre que Liang en realidad no existe.

En la obra se fomenta la idea de interculturalidad por el empleo de acentos diversos, como el de Liang: “A veces taldamos mucho en saber tomal las liendas de nuestla vida, polque nos da miedo volal fuela de la jaula o polque no sabemos asumil lo que de veldad somos”. (Fernández, 2009:14-15)

La edición de Anaya cuenta con notas de vestuario y escenografía (páginas 21-25) que simplifican la multiplicidad espacial: piso de Viuda, callejón, colegio. Incluye acotaciones en rojo para facilitar la lectura y términos de vocabulario teatral como platea o bambalina.

La temática ecologista, de respeto a la naturaleza también es frecuente en el teatro para niños, siempre desde este mismo presupuesto formal que hace prevalecer el mensaje didáctico sobre otras consideraciones. En *Menudo latazo* el protagonista transmite las ideas.

Oscar: Si todos fueran como ellos el mundo sería más limpio .Ojalá cunda el ejemplo y algún día todo se recicle y la gente se dé cuenta de que no se puede ir tirando cosas por cualquier parte. Los niños de hoy son nuestra segunda oportunidad. (Gómez, 1998:135)

En *La fuente del dragón*, también de contenido ecologista, el mensaje didáctico se escenifica. Al final de la obra, el dragón se queja porque reclama para sí su fuente.

Dragón: Pero el pueblo vendrá todos los días y echará porquerías y suciedad, y contaminará mi agua.

Ling: No echaremos desperdicios

*(Todo el pueblo va incorporando expresiones sobre lo que no se puede arrojar al agua: jabón, gasolina, detergentes, petróleo, aceite, suavizantes, pilas, etc.)*

(Blanco, 1998: 41)



La intención educativa es esencial, por eso se repiten de todas las formas posibles los valores que se transmiten. Tras la canción final, la acotación dice: “*Cuando termina el baile los actores se vuelven hacia el público, y dicen a coro: El agua es un bien escaso, debemos compartirla con los que no la tienen*” (Blanco: 1998, 43)

### **III. 4.3 Ideología y teatro para adolescentes**

Las novelas tesis tan habituales en el Realismo y Naturalismo decimonónico difícilmente han superado los límites cronológicos de su tiempo, salvo en el caso de los grandes novelistas. En general, los personajes literarios universales no encarnan ideas preconcebidas, no son maniqueos, evolucionan y se contradicen. No obstante, la propaganda de una ideología, de los valores dominantes, o la crítica a estos subyace en todas las grandes obras dramáticas desde Lope de Vega a Valle-Inclán.

El teatro para la infancia y la juventud mantiene en la actualidad una actitud didáctica que predomina sobre otras opciones artísticas basadas en la experimentación formal, o en una concepción artística más lúdica destinada al mero entretenimiento. Comentaba Juan Cervera que “la presencia de profesionales en el teatro infantil a partir de los años cuarenta había mejorado la calidad del espectáculo al desprenderse de la concepción cerradamente pedagógica y restringidamente moralizante que durante tanto tiempo había tenido el teatro para niños y adolescentes.”(Cervera, 1982: 418) La tradición de ese teatro pedagógico ha sido revisada en nuestro Preámbulo. III.0.3. La cuestión que debemos observar ahora es si se han producido cambios recientes en la reflexión sobre la sociedad actual tanto en lo formal como en el contenido de los valores. Al igual que en la novela, en literatura dramática se crean productos que evidencian los cambios de la sociedad contemporánea y cuyo objetivo esencial no es el producto artístico sino su capacidad de mover a la reflexión crítica. La no violencia, y la ecología son los valores por excelencia de ese mercado literario para adolescentes, pero el teatro se ocupa de muchos otros valores, y la denuncia social es muy amplia.

El cambio de sensibilidad hacia ciertos temas, hoy considerados políticamente incorrectos, es patente en la recepción de algunos diálogos dramáticos por los adolescentes.

Durante una lectura dramatizada con alumnos de 1º de ESO<sup>195</sup> de *La cabeza del dragón* (Espasa Calpe, 1992), los alumnos desaprobaron en voz alta de forma espontánea las palabras del bufón “A una mujer se la mata, pero no se la falta. Seguro estoy de que se hallaría más conforme con que le hubieses quitado la vida, la señora Geroma” (Valle-Inclán, ed 1992: 42), mientras que el Bravo responde seguidamente: “... Pero la mujer debe obediencia al marido, y si lo olvidas, he de recordártelo, no por mí, sino por la devoción que tengo al Santo Apóstol San Pablo.” La obra que, en general, presenta dificultades para los lectores de trece años, tanto por el carácter literario de las acotaciones de rico vocabulario, como por las alusiones y reflexiones políticas<sup>196</sup>, se interpreta en el caso que señalamos de forma literal y no humorística, lo que justifica el rechazo de los lectores, sensibilizados ya contra la violencia de género.

Otro ejemplo en relación con la xenofobia lo hallamos en *La edad de los prodigios* (Miralles, 1994), donde se explican las cruzadas con humor, pero que hoy nos suena también algo incorrecto por el lenguaje empleado, que puede prestarse a interpretaciones indebidas por los adolescentes menos competentes. Así, dice el Cruzado: “¡Ah, sarraceno maldito, ah, perro infiel, devuélveme Jerusalén o te partiré en dos, moro infame, ralea! ... ¡Tú, morazo renegro y africano, decirme que a mí qué...!” (Miralles, 1994: 51)

Las propuestas dramáticas que analizamos a continuación tienen en común una fuerte carga didáctica o ideológica. El lector implícito al que va dirigido condiciona que el mensaje sea transmitido adecuadamente, pero existen vías diversas para hacerlo unas explícitas como en el teatro infantil, pero otras más implícitas, como ocurría con su paralelo narrativo. Nos encontraremos con un teatro que no pasa por alto su capacidad para incitar a la reflexión sobre el mundo contemporáneo como lo hicieron en otras épocas Pilar Enciso, Lauro Olmo, Alfonso Sastre o Carlos Muñiz. En aquella época, los años sesenta y setenta, la denuncia de la injusticia, la opresión, el abuso de poder e incluso la incitación a la lucha política presentaba unas claras características también formales, como el ambiente animista o fabulístico. Pero ¿existen como en la novela, nuevos mecanismos de complicidad con el lector? Veamos dos ejemplos opuestos.

Iniciamos el recorrido con una pieza breve, *Os pido la paz*, (Lavandeira, 1997) apenas diecisiete páginas, alegato por la paz con personajes simbólicos y sin conflicto

---

<sup>195</sup> Experiencia con alumnos de 1º de ESO, curso 2010-2011, IES Jaime Ferrán Clúa de San Fernando de Henares.

<sup>196</sup> No entendieron en absoluto alusiones como las del bufón: ¡Se puede ambicionar ser rey de una sierra por donde haya trajín de carromatos, mulateros y feriantes! Pero Rey constitucional en el Estado de Micomicón! ¡Estabas loco, compadre Expandían! (Valle-Inclán, ed. 1992:86)

dramático pues representa un juicio alegórico en el que la Paz es el fiscal, la Guerra el acusado, el juez es la Conciencia humana, y el jurado, la Niñez. El discurso casi periodístico denuncia el tráfico ilegal, la violación de derechos humanos, etc. La condena al destierro a la Guerra, y la invocación final a la construcción de un mundo mejor, sin hambre ni miseria de la mano de los niños, convierte la obra en un claro ejemplo de adoctrinamiento explícito que utiliza la literatura dramática como soporte.

Sirva como contraste la divertidísima obra de Rodríguez Almodóvar (1999), *El parlamento de los animales*. De nuevo tenemos una institución social como punto de partida de la obra: en lugar de recurrir al poder judicial, nos situamos en el legislativo, en un parlamento. Se establece un debate político esta vez protagonizado por animales que parodian nuestras Cortes a través de una farsa basada en un cuento popular de origen hindú. Una zorra pisa el nido de la perdiz y destruye su descendencia, de modo que la perdiz reclama una indemnización por daños.

Una fina ironía que tiene diversos niveles de lectura según la competencia del lector, logra transformar un conflicto mínimo en una farsa eficaz que critica el mundo político y la burocracia, la corrupción etc. Entre sus aciertos, los personajes pincelados con agudeza, y la mezcla de registros y jergas, juvenil, jurídico-administrativa etc. Lo novedoso de la propuesta de Rodríguez Almodóvar es que su crítica es implícita y que la posible enseñanza derivada de la obra o la crítica a la clase política no pone al servicio el resto de elementos artísticos.

El juego léxico asoma desde las primeras páginas, a partir de referencias de carácter sexual, infrecuentes en el teatro para niños, y no tanto para jóvenes. Nótese cómo se debilita para el lector adolescente la idea de protección psicológica, como señalaba Teresa Colomer respecto a la novela. Así la perdiz exclama a la zorra al ver su nido destruido: “¡Ay mis huevos!, ¡Eres una zorra!”, y más adelante, “Soy una mujer. Bueno, una pájara ¡insultada por un pendón!” (Almodóvar, 1999: 15)

Al igual que en la narrativa, la transmisión de valores implica también una mayor complejidad de interpretación que conecta con una experiencia y conocimiento del mundo, más amplia en la adolescencia. Observamos aquí dos citas, una con referencias literarias y otras de actualidad política. El Cuervo explica con gracia los servicios de la funeraria *El crisantemo marchito* sobre la tumba de Lord Byron. Y el Buitre delata su corrupción

Cuervo:... ajustes de cuentas, duelos con padrinos de fuste, contagio de enfermedades innombrables, si le parece mejor, maldecimos y ponemos zancadillas

Buitre: Pues que bien, yo tengo que pasar por el Consejo de Administración del Banco y dar una vuelta por lo de “Pololo” que creo que ha llegado un caviar iraní... (Almodóvar, 1999: 26)

En este caso esta complejidad a través del humor enriquece la crítica hacia la corrupción política, que es fundamental en la obra. Las acotaciones asimismo llevan una dosis alta de ironía y crítica.

*(Con más plumas que una vedette entra por el foro su señoría doña Águila Imperial; ella, además de feminista, abogada y madre de ocho hijos es presidenta del grupo de las aves o Partido Agitador).* (Almodóvar, 1999: 27)

*(Es un rey presidente que nació cansado; lo bastante viejo para no creer en lo que hace y lo bastante sabio para saber lo que tiene que hacer)* (Almodóvar, 1999: 33)

El léxico pseudopolítico es también motivo de sorna en boca de personajes animales.

Perdigón: ... sin posturas obsoletas ni posicionamientos imposibles...

Águila: no invento que su señoría es muy dado al discurso inútil, la oración compuesta y el pluscuamperfecto de subjuntivo.

Perdiz: Sólo había salido el sol un tanto así. De manera que ¡nocturnidad y alevosía!

León: Y encima nos pide una indemnización... que esto es un Estado de derecho, o ¿no? (Almodóvar, 1999: 26, 28, 37)

Y, finalmente, incluso la alusión musical contribuye al ambiente jocoso de la obra, por ejemplo, en la que el Ratoncillo llama a la mariposa, “*Mademoiselle Baterflai*” y ella le responde: “Feo, rabo tieso, contestatario y mamarracho”. Diálogos vivos, divertidos, que sostienen la anécdota intrascendente para denunciar el comportamiento de nuestra clase política. Una obra que no tiene en cuenta el lector implícito, por más que sea protagonizada por animales, como ocurre también en la novela de Orwell, *Rebelión en la granja*.

Centrándonos en los valores actuales, uno de los más divulgados en la literatura para niños y adolescentes es la no violencia, desde el ámbito privado (familia, amigos), hasta el público.

Fuera del género de la comedia, la obra de Alfonso Sastre, *Muerte en el Barrio*, reeditada en la colección Campo de Marte (1994), constituye un ejemplo eficaz de transmisión de unos valores de forma indirecta, a través de una obra dramática impecable, cuyo conflicto y personajes nos atrapan.

Desde el punto de vista estructural, se fomenta el suspense o la intriga de la trama. El interrogatorio del Comisario a Pedro, el dueño del bar, coloca en primer término el conflicto: ha habido un terrible asesinato. Los saltos temporales y espaciales son constantes, lo que aumenta la tensión hasta descubrir los acontecimientos ocurridos en boca de los personajes: el hijo de Juana ha muerto al no ser atendido por el médico de guardia cuando le atropellaron. La negligencia tortura al doctor Sanjo, pero será Arturo el que le apuñale para vengar la muerte de su hijo, con la connivencia y el aplauso de todos los presentes en el bar.

Reflexión sobre la conducta humana a través de la yuxtaposición de cuadros breves, esbozos de intimidad familiar, de pareja, de amistad, con fuerte caracterización lingüística de registro coloquial y vulgar. Por ejemplo, cuando Arturo regresa a visitar a la mujer a la que abandonó, ahora destrozada por la muerte del niño. “Arturo: Yo tampoco he dejado de querer a la Juana. Y si no hubiera sido por esa zorra que se cruzó en mi camino, ahora sería mi mujer.” (Sastre, 1994: 31)

Luis, joven tuberculoso, se siente repugnante, rechazado, un excremento social; sus palabras conmueven a la bondadosa enfermera, Genoveva. “Luis: ¿Sabes lo peor que puede ocurrir a un hombre pobre, Genoveva? Enfermar, eso es lo peor que puede ocurrirle en este mundo”, dice. Son gente corriente, gente de barrio como Juanito, Paco, Tobías, Ramón cualquiera... todos podemos convertirnos en asesinos, alentados por el odio y la venganza.

El final es impactante: matan a Sanjo, tras escuchar el afán de tomarse la justicia por su mano. Ya el prólogo nos anticipa el desenlace, cuya explicación se va descubriendo en cada cuadro a través del diálogo, hasta llegar a las palabras finales de angustia del doctor Sanjo, que justifica su incompetencia y las contradicciones profundas de los seres humanos.

¡Tengo miedo! ¡Una guardia me da horror! ¡Me angustia esperar allí encerrado. Esperar ¿qué? ¡Puede llegar de todo! ¡Un hombre con el cráneo abierto, sangre! Yo no quería dedicarme a la clínica... Quería investigar... pero necesitaba dinero...vivir. Me vi metido en el hospital. Empecé a beber (*Grita*);Les ruego que me dejen! (Sastre, 1994: 66)

El drama no juzga a los personajes, solo muestra su conducta promoviendo la reflexión y el análisis. Su inclusión en una colección juvenil adquiere sentido en tanto el valor ideológico subyacente es la reflexión sobre la venganza y la violencia, amén de la negligencia médica como ejemplo de conductas inaceptables de los adultos. Por otra parte, los jóvenes son capaces de reflexionar a partir de la obra, sin necesidad de más explicitaciones del mensaje.

Otros autores actuales de teatro juvenil que conciben su obra como radiografía crítica de la realidad analizan dramáticamente estos valores de respeto que constituyen la convivencia democrática y solidaria. Maxi de Diego, insiste en su visión teatral de denuncia directa de los problemas de actualidad, y entre ellos la violencia y el racismo. Aquí podemos englobar sus obras breves<sup>197</sup> *Más allá del teatro, la vida y Volverás a mirarme*. La primera de ellas plantea cómo unos jóvenes guiados por su profesora de teatro empiezan a comprender la actualidad violenta asumiendo los roles de esos personajes en improvisaciones. Los protagonistas de la obra son jóvenes desinteresados por el hecho teatral que, en cambio, muestran entusiasmo al descubrir esta función crítica y catártica del teatro. En *Volverás a mirarme*, también se plantea una revisión de problemas de la sociedad actual como la destrucción del planeta o la involución cultural en una paráfrasis de Fahrenheit 451, de Bradbury, y problemas más concretos como el conflicto palestino. La ficción teatral es un hipotético futuro nefasto que tan solo desde el presente podemos prevenir y evitar. La estructura fragmentaria, sin cohesión argumental con escenas yuxtapuestas, y la minimización del conflicto dramático evidencian el afán didáctico predominante en estas obras.

Similar estructura presenta *Pasarela Edumoda* (Vío, 1998), una creación colectiva surgida de improvisaciones que conforman veintidós cuadros surgidos del I Congreso del Educador Social. Editada por *Ñaque*, interesa como reflexión sobre la sociedad partiendo del pase de modelos de distintos tipos de educadores sociales: animador sociocultural, educador de calle, animador de la tercera edad, voluntarios animadores de infancia y juventud, escuelas taller, gestión sociocultural, educadoras en toxicomanías, en programas de mujer, interventor ante la nueva pobreza, auxiliar domiciliaria, educadora en penitenciarias, orientadora laboral, educador familiar, educación de adultos, de discapacitados o en expresión y creatividad .

---

<sup>197</sup> Son obras de cincuenta páginas, con 16 y 14 personajes respectivamente. Obras corales, con escaso conflicto dramático. Están editadas conjuntamente con *Yo quiero ser joven* ( 2004 ) , en la colección Escena y Fiesta de la editorial CSS

Esta radiografía de la sociedad se presenta con humor. Por ejemplo, en el cuadro décimoquinto se trata el tema del paro. Vemos a una orientadora laboral, vestida como para una sesión de gimnasia de mantenimiento, silbato y cronómetro al cuello. Pere es el presentador de la pasarela por la que desfilan las educadoras y así introduce a la orientadora.

Pere: Un diseño dinámico y activo, deportivo. Vestida con una cómoda malla de licra y bolsa de deporte...Para verla en acción hemos traído, con gran trabajo, un auténtico PLD, Parado-Larga-Duración, con más de 14 años de inscripción registrada en el INEM. ((Vío, 1998:78)

La orientadora tratará de adiestrar a Julia en pruebas deportivas como salto de longitud, que consiste en saltarse la cola; salto de altura, para llamar la atención, y carrera de velocidad en rellenar currículum.

En el cuadro décimoséptimo, la educadora de adultos se queda atónita con lo que saben los que van a su curso de graduado. La crítica al sistema se debe inferir.

Adulto 1: Yo en su día no conseguí el graduado escolar, y entonces ahora venía aquí. Me interesa sacarlo porque el año pasado me quise presentar a la oposición al cuerpo de administrativos del Estado que fue publicada en el Boe del 27 de marzo del año pasado. Y entonces en el artículo trece, epígrafe sexto, subíndice tres punto uno, se requería una titulación de tipo B 2, y entonces claro yo me encontraba con la discriminación positiva que me alejaba del puesto deseado. Entonces estuve cotejando diversas leyes a ver si me podía adscribir a alguna disposición transitoria o similar. Entre las separatas de la adscripción decimoquinta encontré una sentencia del Tribunal Superior de Justicia. Puse un recurso en la sala de lo contencioso administrativo pero fallaron en mi contra porque también pesa sobre este caso una alegación de ámbito autonómico de contraria respuesta....

Adulto 2: Es necesario ciertamente una nueva ética fundamentada en relaciones de igual a igual, aunque alguien lo pueda considerar cercano a la razón ilustrada de Kant (Vío, 1998: 87)

La reflexión sobre los problemas sociales desde la ironía supone un lector implícito en los estadios medios o finales de la adolescencia, capaces de inferir los sentidos intencionales de las situaciones absurdas que se plantean.

Una vez más observamos idéntica estructura en cuadros en la obra de Paloma Pedrero (1998), *La isla amarilla*, aunque la cohesión entre ellos es mayor<sup>198</sup>, ya que se presentan dentro de un marco narrativo. Los indígenas de la isla viajan al mundo occidental y observan a los humanos a los que llaman *papalagis* para decidir sobre su futuro. Les extrañan nuestros comportamientos insolidarios, capitalistas o la falta de comunicación.

Otro de los valores transmitidos en la literatura para niños y jóvenes es la defensa de la naturaleza, una ética basada en la ecología.

Una obra original, sin duda es *El unicornio y el río de las lágrimas* de Beatriz Cort. Sorprende, en primer lugar, la ambientación medieval tradicional: un castillo a orillas del lago, donde vive una bellísima dama, Doña Berengere de Poitiers, la protagonista junto al unicornio y los ballesteros. La ambientación pretende ser histórica hasta el punto de incluir lírica tradicional como el romance “Fue por mayo la por mayo cuando los campos en flor” o de utilizar elementos arquitectónicos como la mágica “ventana ojival” a la que se asoma la dama para ver lo que desee. El espacio de la trama es asimismo un lugar real: el castillo de Belmonte, en Cuenca.

Respecto a los personajes, son variopintos. De un lado, los que transmiten el ambiente oscurantista de la Edad Media como el Leproso que toca la campana, la Peste amenazadora, Cruzados o el Marqués, acusado y condenado por el Santo Oficio por hechicero, sin olvidar a obispos, trovadores o pajes. Por otra parte, surgen personajes simbólicos, animales parlantes además del unicornio, como la golondrina.

Pero, definitivamente, lo que hace peculiar la obra es la voluntad de estilo en el empleo del lenguaje, poético y retórico, huyendo del frecuente uso de registros coloquiales.

Paje: Cuando sea armado caballero, llevaré los colores borgoña y oro de mi Señora, la muy alta Doña Berengere de Poitiers, y tendré un guardapelo con un rizo de sus fragantes cabellos de oro  
Marqués: Ni la corza selvática, ni el mirlo enamorado, tienen esa increíble expresión, esencia de las flores aromadas que poseen vuestros ojos... añorad este paisaje castellano, mar de verdes espigas, mar de espigas de oro, corazón de ardiente adormidera y alguna vez recordad este desventurado caballero que ya no podrá nunca ver resplandecer tanta hermosura.  
(Cortz, 1990:17)

---

<sup>198</sup> Esta obra ha sido representada por la compañía La Galiana formada por profesores vinculados al IES Senda Galiana, de Torres de la Alameda. Madrid. Su estructura en cuadros resulta idónea para la dramatización también con adolescentes o actores aficionados.



Cuando el Marqués es acusado de concubinato con Doña Berenguere replica en idéntico estilo declamatorio.

Marqués: Prisionero como estoy de vuestras injustas acusaciones no puedo retaros a duelo en un torneo, pero quiero que conste en el sumario la acendrada virtud de mi dama, que no es más que una invitada de honor en mi castillo (Cortz, 1990: 26)

El Marqués muere al cierre del acto primero, según narra el viento “¡Cuán injusta es su condena! ¡Qué muerte tan inútil!” y posteriormente, al inicio del acto segundo, un testigo de sus últimos momentos en la hoguera.

Los valores ecológicos van vinculados en esta obra a la defensa de los animales, simbolizados en el unicornio cuyo mítico cuerno blanco, se convierte en objeto preciado –en esta ocasión para que el Rey gane el favor de la caprichosa Doña Violante-. Pero en la segunda mitad del drama, la trama desaparece para dar paso a un alegato explícito que condena todo tipo de desgracias de la humanidad de forma alegórica. Hay un salto temporal al mundo actual donde ya no existen árboles ni aves, y han aparecido los males: enfermedades, contaminación, hambre, el desamor, abusos, desigualdades sociales, dictadores...En este dantesco escenario surge angelical (envuelta en celofán transparente y con regadera en las manos) Niña lluvia que viene a salvar a los hombres.

Yo soy la germinadora de los granos que duermen en el útero materno. Hago caminar a los ríos, serpientes transparentes de escamas verdosas. Yo limpio los cielos y los árboles lavo con amor las estrellas empañadas para que brillen fulgurantes. Soy la lluvia niña, vengo a salvar a la humanidad de tan terrible desolación (Cortz, 1990: 46)

Niña lluvia es perseguida, pero aparece el unicornio que la monta en su grupa y la salva. La obra termina con la moraleja explícita del unicornio.

Unicornio: ¡Buscad entre mis crines, ornadas otrora por aves y hadas, las semillas de los árboles y las flores, para que con mi cuerno abra surcos donde plantarlas. Pequeños hombres del mañana, ayudadme, y tu deliciosa Niña lluvia, riega sobre ellas para que renazcan hermosas y el mundo vuelva a ser de los bosques y de los pájaros. (Cortz, 1990:48)

El conflicto de la primera parte queda minimizado en la segunda por la transmisión de valores ecologistas de forma explícita.

Fernando Almena en *Los pieles rojas no quieren hacer el indio* coincide con los mensajes ecológicos, anticonsumistas y pacifistas sin renunciar a la naturaleza propia de lo teatral: el conflicto.

Ya desde el inicio observamos una clara intención de acentuar el mensaje, aunque de forma dramática a través de otros sistemas de signos no verbales, como vemos en las acotaciones que refieren tanto al espacio imaginario o lugar de ficción y el espacio escénico.

*(Un lugar cualquiera de un valle, cuyo final se pierde en la lejanía)*

*(Dentro del decorado tendrán cabida todos los elementos que en pro de su enriquecimiento aconseje la imaginación, para lo que deberá tenerse en cuenta que la acción se desarrolla en una zona del mundo totalmente imaginaria. Los personajes, aunque de apariencia humana, presentarán notables diferencias con los humanos. Así los habitantes del valle serán de piel roja, con tonalidad muy acusada...)* (Almena, 2005:10,12)

El conflicto surge entre la ambición de algunos personajes frente a la bondad de otros. Cachivaches, el buhonero y Matraco, el cazador, traman aprovecharse de los pieles rojas instigándoles a la guerra contra los pieles verdes con el fin de enriquecerse, acabando con el bosque.

Matraco: Los habitantes del bosque me han dicho que no permitirán que mate más animales ni que ponga allí mis trampas ¡Estúpidos! Dicen que voy a terminar con la fauna. A propósito, ¿quién es la fauna?

Cachivaches: ¡La mujer del fauno, quien va a ser! (Almena, 2005: 24)

Cachivaches es el personaje más corrupto y ambicioso como se desprende directamente de sus declaraciones: “nosotros somos la primera potencia de este mundo”, “podríamos inventar las multinacionales”; “tendréis que pagar impuestos...para comprar armas”; (Almena, 2005: 24, 26, 46). No obstante, el mensaje anticapitalista es explicitado en una canción, como suele ocurrir en el teatro infantil.

Cachivaches: El mundo es mi gran comercio, pasad todos a comprar, aflojaos los bolsillos porque os voy a desplumar. (Almena, 2005: 28)

La denuncia anticonsumista lleva implícita otra de fondo, que las guerras se declaran por intereses comerciales y económicos exclusivamente. En la ficción, el conflicto se evita al final por la intervención de Elec, un robot bastante racional que se

enamora de su enemiga, Albahaca, y se rebela contra las órdenes de sus creadores, revisión naïf y bondadosa del robot Hal del clásico de Stanley Kubrick, *2001 A Space Odyssey*.

Hay también temas secundarios como el racismo, siempre sin dramatismo, desde un punto de vista cómico.

Surcos: ¿Es que el color de la piel es motivo de superioridad? En este caso mis tomates deberían ser los reyes de este valle (Almena, 2005:110)

El tema serio se reconduce por la vía del humor, del final feliz, como en las obras infantiles. De hecho, estaría en el límite que hemos establecido entre lo infantil y lo juvenil, pues presenta numerosas características vinculadas al teatro para niños. Por ejemplo, las canciones rimadas con mensaje explícito a lo largo de la obra. “La guerra es un disparate, una gran estupidez, pues hasta los vencedores tienen mucho que perder. El hombre debe vivir, movido por ideales; a la guerra sólo mueven intereses comerciales”. Y al final, cual moraleja, la obra se cierra con la canción “De la guerra quedó el amor; de la ambición, la amistad. Ni pieles rojas, ni verdes, volverán a pelear”. Otros aspectos infantiles son las escenas de gestualidad de clown, con caídas, cabriolas etc., o la participación del público, si bien mínima: “Bombillón: Dime cuál es la raíz cuadrada del número pi multiplicado por el número de teléfono de (*señala un espectador*) aquel niño”. (Almena, 2005: 64) Por último, debemos señalar el empleo, frecuente en Fernando Almena, de nombres simbólicos: Hojaldrina (pastelera), Pipirrana (bruja), Surcos (labrador), Tronco (leñador). El lenguaje aunque coloquial, evita exabruptos y el tono grosero.

De temática social, a favor de la integración, es la obra de Miguel Sandín, *Un tesoro bajo el volcán*. Según el autor es para niños y jóvenes y defiende la tesis de que la diversidad enriquece, a la vez que denuncia la ambición desmedida y la xenofobia. La obra presenta un afán simplificador que se refleja en el maniqueísmo de los personajes. De un lado los negativos: el Capitán y sus marineros como Gustadito, el grumete; Arturo, el timonel; Benito, el fortachón estúpido y don Ricardo, el científico cuyo móvil es el prestigio. De otra parte, las víctimas, los indígenas como Yaunuko, a los que se pretende expoliar su tesoro, bajo la apariencia de una expedición científica a las ruinas de la ciudad perdida.

Los personajes exponen las diferencias entre las dos civilizaciones, el progreso frente a la tradición natural que permite salvar al profesor de las inhalaciones de gas del volcán. No obstante, Gustavito ayuda a Anoa, la chica del poblado para que avise con su cuerno y sean rescatados cuando el tesoro es descubierto por el Capitán. Finalmente, la intervención de un elemento occidental, un megáfono, sirve para asustar a los forajidos en nombre del dios del volcán. Mientras huyen mar adentro, el libertador Sinou acepta que también la civilización occidental tiene cosas buenas. Como vemos, una tesis muy dirigida y explícita.

Otros valores éticos de la sociedad se cuestionan a través de la farsa, como la colección *Farsas contemporáneas* (2005) de Martínez Ballesteros, publicada por Everest. Dirigida a jóvenes adolescentes más maduros exita la explicitación de los mensajes. La primera lleva a escena el valor del respeto a las opiniones. Emplea un conflicto metateatral: el enfrentamiento entre dos actores con opiniones dramáticas diferentes: inquietar al público o entretenerlo, vestir de rosa a la bailarina que representa la verdad o tapparla hasta los pies con un camisón. Al final, el Actor 2 ordena a sus esbirros que le den una paliza al Actor 1, que irónicamente exclamará: “¡Vamos un abrazo, y tan amigos!, yo no soy partidario de la violencia Pero, amigo, ¡hay que aprender a respetar la opinión de los demás!” (Martínez, 2005: 29)

La segunda farsa, más visual que verbal trata del poder a través de otro binomio, dos opositores. Uno que lo ignora todo, es el ciudadano de segunda; otro, que lo sabe todo y, por tanto, es criticado por su orgullo. El hombre de segunda ocupa la silla principal y cuando debe ser elegido por votación abandona su puesto para congraciarse con los subalternos, quienes se precipitan a ocupar su lugar. Una parábola visual de la lucha por el poder.

El consumo es el motivo de reflexión de la tercera farsa, *Los esclavos*, protagonizada por dos parejas de monos que poco a poco se convierten en hombres, despojándose de sus máscaras. Los monos procrean y desarrollan una máquina de hacer pan, uno obliga a los otros a trabajar por la fuerza (con un garrote), pero cada vez se les exige más y más esfuerzo...El mensaje se revela a través del diálogo dentro de las claves de la farsa.

Mujer: ¡Ya está! Les haremos desear nuestros lujos hasta hacerles creer que son necesarios

Hombre: ¡Pero no son necesarios!

Mujer: ¿Qué importa? El caso es que ellos lo crean necesarios y trabajen por ello.

Hombre: ¡Tienes razón! Así los tendremos sujetos. Y haciéndoles consumidores de lo que ellos mismos fabrican, nuestros beneficios serán mayores. Hay que provocar en ellos el deseo de posesión. ¡Actuemos! (Martínez, 2005: 69)

Contra el conformismo versa *El hombre vegetal*, aquel que decide apartarse del mundo, desencantado de este, e incólume en su mecedora, sin inquietarse por la implicación de otros combatientes por la libertad, o la justicia que le culpan de los males de la tierra. Su protagonista llega a afirmar que ha visto a tantos estrellarse por defender sus ideas, que he llegado a la conclusión de que lo mejor es no tener ideas. No está dispuesto a desperdiciar su vida, buscará como vivir lo mejor posible sin escuchar a los que hacen su revolución. La obra termina con una farsa contra la guerra, titulada *Los peleles*. Los bandos en conflicto son los colores verde y violeta y los soldados se matan por hambre, uno quiere el pan que no tiene y el otro el chorizo de su enemigo. La voz en off evidencia el desastre para ambos con las siguientes palabras.

Debido a la eliminación casi total de las fuerzas en lucha, el Estado mayor de los Hombres violeta y el Estado Mayor de los Hombres verdes han decidido pactar un alto el fuego y dejar por el momento la lucha en pro de sus ideales. Ha quedado establecido el paralelo 777 como frontera entre las dos zonas. (Martínez, 2005:133)

Indudablemente, la lectura de estos textos invita al debate y la reflexión profunda sobre nuestra sociedad y las actitudes individuales ante la vida. Son breves apuntes críticos, esquemáticos, sencillos de inferir, sin referencias a la actualidad concreta y con menor comicidad de la que se suele emplear para persuadir a los niños. Digamos que la amargura que subyace en muchas de ellas, resulta impropio para un público infantil, pero se va aceptando en la clave del lector adolescente. El final trágico se contempla como posibilidad dramática especialmente en estos textos de compromiso social y ético. La imagen con que termina la obra es bastante congruente en este sentido: dos mujeres con sus largos velos, continúan arrodilladas ante dos cadáveres mientras sigue escuchándose la marcha militar.

La deformación esperpéntica es más atrevida en *Mas teatro canalla*, (Martín Iniesta, 2004) recomendable en todo caso para los jóvenes próximos al Bachillerato, dado el tratamiento léxico jergal e impúdico constante: “¿quién te ha engrasado el kiki?”; “el Camarada ese me toca las pelotas”... “a ver si tiene cojones” (Martín, 2004: 23, 26). Un “teatro de urgencia que mete las manos en los entresijos del hombre aunque las saque llenas de mierda”, dice su autor en la introducción. La obra forma parte de la colección juvenil de Ñaque, que no tiene como lector implícito el adolescente, sino el joven, aunque sí pueden servir como literatura dramática para las últimas fases de la adolescencia.

Analicemos la primera de las piezas, *Jaro el negro*. Sin duda, contundente testimonio realista sobre la ideología neonazi, temática de novelas juveniles como *Lobo negro, un skin*, de Marie Hageman, entre otras muchas. Un grupo de skin, charla antes de salir “de caza” a ver qué encuentran, esta vez a Jaro, el negro a quien asesinan salvajemente. El personaje de Weber representa la ideología del grupo:

¡Y tú eres gilipollas! ¡La democracia es una mierda! ¿Sabes qué dice la democracia ¿Pues que todos somos iguales ¡No te jode! ¿Soy yo igual que el maricón ese al que atizamos la otra noche? ¿O al moro que nos cargamos en la parada del autobús? ¿Eres tú igual que la puta aquella en la que te measte mientras sujetábamos nosotros? (Martín, 2004, 25)

Los que manchan el paisaje son los drogatas, las putas, los maricones, los negros, y la peste de los moros sin olvidar a los sudacas y a toda la ralea... Aúna a ese grupo de valientes y sal con ellos a limpiar la mierda que infecta las calles para que puedan respirar los hombres de bien (Martín, 2004: 33)

El peligro que tiene la lectura de estas ideas es que según el nivel madurativo y el contexto personal, pueden no ser idóneas en la adolescencia. En general, en los niveles de falta de competencia comunicativa plena, no se identifica correctamente la intención crítica de la obra, sobre todo si es divergente respecto a la defensa ideológica del personaje. La fuerza dramática de esta pieza reside en exhibir un comportamiento como la xenofobia, que la sociedad desapruueba. Pero esa interpretación solo es posible desde una moral ya formada y no en periodo de adquisición de valores como es la adolescencia.

La diferencia con respecto a otros periodos históricos o con respecto al teatro para niños reside no sólo en la defensa de nuevos valores propios de las sociedades democráticas, sino también en las nuevas formas de expresión dramática que

presuponen en el adolescente la capacidad de inferencia de las intenciones comunicativas sin hacer explícita la tesis de la obra.

No obstante, esta vez el cierre permite inferir con mayor facilidad el verdadero significado:

Epílogo: Ya pueden ustedes aplaudir, si lo desean. El teatro para vivir necesita del éxito...para no morir, de la realidad... y esta, a veces, no se merece un aplauso. (Martín, 2004:33)

El resto de las piezas se alejan aún más del lector adolescente tanto por las características formales como por la temática, aunque su brevedad y carácter actual deben ser tenidas en cuenta para el trabajo con este colectivo. La siguiente pieza *La gozadera*, retrata lingüísticamente otro grupo social marginal, jerga arrabalera y castiza de los mendigos que acuden a un banquete de bodas lo que sirve para hilvanar grandes temas como la injusticia social, o la solidaridad. El retrato de los dos mendigos amantes trae ecos galdosianos naturalistas de su novela *Misericordia*.

Pringao: ¿Se te ha vuelto agua la sesera para hablar de bodorrio? Diez años arrejuntaos y, ahora, te da porque nos sacramentemos por lo legal. ¿Hemos o no hemos hecho fornicio, donde hemos podido y cuando hemos podido, o cuando nos han dejado, que esto de que te dejen cuando no se tiene techo propio tiene miga, sin tener que casarnos? (Martín, 2004)

La obra más original del volumen es *El entremés en tres historias*, un momento en la vida de una pareja con tres posibles finales que representan el resentimiento, la frustración y la indiferencia. El matrimonio discute en el desayuno sobre el número de tostadas que debe tomar. En la primera escena él la mata, en la segunda ella a él, y en la tercera compran tarta y champán para celebrar el aniversario. La dificultad de la obra radica en inferir el significado, ¿cuál de las tres situaciones es mejor?, ¿es inevitable acabar en alguna de ellas? El lector debe completar el enigma.

La obra continúa con *Al toro por los cuernos*, diálogo entre doce personajes del hampa, expresidarios, delincuentes, prostitutas. Hablan sobre las condiciones de vida, los amigos muertos...Y finaliza con *Los ediles*, abandonando las jergas marginales por las administrativas. En un pleno de un ayuntamiento, se debate sobre el homenaje al futbolista Pepito, el Piernas. La obrita cuestiona sutilmente la cultura oficial.

En resumen, esta atrevida propuesta dramática para público joven trata de sacudir conciencias, de provocar. El escaso desarrollo de las escenas nos da un fresco de

la actualidad, pero no llegamos a profundizar en ninguna de las cuestiones que se plantean. Mérito indiscutible es la adecuación léxica y el dominio de variedades diastráticas o sociolectos diversos que aportan gran dosis de verismo a la escena.

Junto a los valores ecológicos y antixenófobos, los pacifistas son los más defendidos en las obras juveniles. Tomás Afán Muñoz (2004) da cuenta de ello en *Pin, pan, clown. La guerra de los payasos*, que es una sucesión de cuadros sobre el absurdo de la violencia. Por sus páginas discurren los soldados de marcado acento andaluz de “Exhibición militar”, el General Rosquillas y el Sargento Cachirulo, incapaz este de pasar el “Examen pa teniente”; los altos cargos de Conferencia Militar, compitiendo por cuál de los ejércitos había sido más cruel; El Agredido de “La agresión militar”, al que “no le sale morirse por más que se esfuerza”, o “Macarrón y Cartulina” en la que ella muere de una bala “fuera de juego”. Notemos cómo la nominación de personajes es una constante como elemento antirrealista, distanciador y simbólico de efectos cómicos.

El disparate cómico a través de ingeniosos diálogos sobresale en *Las cosas de la tropa* del que presentamos un fragmento en el que un soldado quiere marcharse a casa y su superior le persuade.

General: ¡Os queréis ir ahora, que vamos a hacer una guerra, que es lo más bonito que se hace en un ejército! (...) En la guerra no se muere casi. ....sólo gente despistada que van y chocan con las balas o gente tontorróna que van y se meten justo en los sitios donde van a caer las bombas.<sup>199</sup>

Soldado: ¿Y no se puede jugar sin balas en la guerra?

General: Poderse se puede, pero le quitas toda la gracia.

Soldado: A mí no me gusta hacerle sangre a la gente, general.

General: Pues no le hagas sangre, hazle hemorragias.

General: Se puede ir a matar. O a morir, que también es muy bonito.

Soldado: Ah ¿Se puede elegir?

General: Claro, hombre. (Afán, 2004:27)

*En Pepillo y el enemigo con bigote*, se plantea otra situación inverosímil, que ya hemos visto en alguna otra ocasión: la inclusión de lo cotidiano, de elementos del ámbito familiar, en contextos imposibles. Aquí la figura arquetipo de la madre viene a regañar al militar Pepillo por su retraso en la cena.



También sobre el tema de la violencia versa *Sivisbellum*, es decir, si quieres la guerra, jugando con la frase latina “Si vis pacem, para bellum”, si quieres la paz prepárate para la guerra. Miguel Covaleda (1990) presenta un recorrido histórico a través de la guerra, desde la Prehistoria hasta el año 2500, último cuadro que titula “Cuando ya da todo lo mismo” La estructura recurre aún a la fórmula de narrador que va presentando las escenas sucesivamente: un castro romano, un castillo medieval, una asamblea de grandes mujeres como Judith, Agustina, o Lisístrata, una batalla entre ejércitos de húsares y coraceros, o soldados en la I Guerra Mundial, de manera que se pone en evidencia la justificación de las guerras sean cualesquiera los principios en nombre de los que se enarbolan las banderas, tan triviales como “sacudir a la chica de otro”, o “por la ofensa que la suegra del cuñado de la tía del hermano de tu bisabuela le hizo a la nuera del cuñado del primo carnal de la suegra de mi abuelo” (Covaleda, 1990:52). La ironía, como vemos, es el recurso fundamental para la crítica de la sociedad. Así, en el mundo prehistórico, habitan “*patosaurios*” y “*tontosaurios*” y las mujeres son tratadas violentamente: “El amor, es una conversación amable. Se persigue a la chica, se la coge por el cuello y se le sacude con la garrota. Pero con cariño, amablemente. En cambio, en la guerra una vez aguantado el tipo, ¡ya no hay tipo!” (Covaleda, 1990:15)

Esta obra para adolescentes ofrece información reconocible sobre cada época a través del perfil de los personajes. Aparece una dama según el tópico de amor cortés; se exhibe la brutalidad del hombre prehistórico; las técnicas militares responden a los periodos históricos etc... No obstante, la comicidad perseguida justifica ciertas actualizaciones como en la escena IV.

Períclides: Mujer es que ha sido un día muy duro. Había lo menos quinientas hordas.

Lisístrata: Un vago. ¡Eso es lo que eres! Pues te lo advierto: a mí el botín no me llega a fin de mes.

Judith: Yo a Holofernes tengo que empujarle para que coja todas las mañanas el autobús a tiempo. Y me consta que más de una vez ha llegado con la batalla empezada. (Covaleda, 1990: 48)

La ironía es bastante sutil en algunos momentos y presupone un conocimiento del mundo y de los acontecimientos históricos. Fijémonos en las palabras del vendedor por el patio de butacas: “Vendedor: ¡Bloque, bloque de piedra, de palo, de hueso, de neutrones! ¡Bloques, al rico bloque atómico para el niño y la niña!” (Covaleda, 1990:18). El conocimiento del mundo más amplio en la adolescencia lleva a una reflexión más compleja en el teatro para esta edad. No se omiten alusiones a la actualidad del momento, aunque la lectura décadas después hace irreconocibles las referencias para los jóvenes. Así la alusión al caso del aceite de colza, en la escena segunda : “ Por la delicadeza de sus trufas al pil pil y su Cromagnon de Perignon se le otorga la hoja de menú natural al cocinero general legionario Emilian Adulteratus Colza” (Covaleda, 1990:26)

Junto a la ironía, lo que permite desvincular la obra del universo infantil es una cuestión también formal, el lenguaje, que adopta un registro pseudopolítico, que hay que reconocer.

Broug: ¡Protesto por esta alusión histórica! (...)

Aug: Orden. Orden. Rogamos al delegado Broug que tenga la bondad de callarse (...) Estamos aquí para inventar la guerra. (...)

Broug: No podemos entrar en la OTCU, Organización de todas las Cavernas Unificadas del Norte. NUCTO, en inglés. (Covaleda, 1990:12, 13, 15)

Una vez más la crítica cobra fuerza inusitada al emplear como lenguaje el absurdo, que domina Miguel Covaleda en la escena VII, entre soldados supuestamente enemigos.

Claus: Estoy disfrazado tratando de pasar desapercibido.

Stanley: Y cómo se hace eso.

Claus: Pues tienes que hacer como que no estás.

Stanley: Y si te descubren.

Claus: Mira hacia otro lado como si estuvieras esperando el autobús. (...)

Stanley: Van a tirar aquí dos bombas: una, vosotros y otra, nosotros.

Claus: ¿Y cómo vamos a saber tú y yo cuál es cada cuál?

Stanley: Muy sencillo, hombre, la que te mate a ti es la nuestra, y la que me mate a mí es la vuestra. (Covaleda, 1990: 67,68)

La última escena, rompe con la tradición de un final feliz de la literatura dramática infantil. Tras la última radiación atómica, el consejo de ancianos formado por cuatro supervivientes busca la paz y apelan al público para que, si se encuentra entre ellos, la cuiden y la conserven.

Otra obra breve es *Cartas de amor a Mary*, de José Luis Alonso de Santos<sup>200</sup>, con sólo dos personajes y un breve diálogo es también una crítica a la guerra. Joe asiste a la muerte de su amigo Mac, herido gravemente en la batalla. Este se empeña en dictarle una carta de amor a su novia, pero no vive lo suficiente para dar la dirección.

Las tres obras editadas en *Teatro breve* (Punto de Encuentro, 2004) tienen un fondo amargo. En *La consulta*, de Ángel Camacho, encontramos al paciente hipocondríaco que cree ir al otorrino en lugar del psiquiatra, y en *Epitafio*, de Jorge Díaz, a dos suicidas que finalmente evitan la muerte al encontrarse mutuamente y poder ser comprendidos por otro ser humano.

*El salto de la gallina* (2003) de Manuel Muñoz Hidalgo, escrita en 1973 pero reeditada en la colección Galería del unicornio, plantea, según explica su autor, la realidad de un sector de la sociedad menos favorecido que sufre la intolerancia y la humillación de quienes se consideran superiores. En este caso, el contexto histórico de la Guerra Civil, hace vencedores y prepotentes a la familia de Rufino, cuya hija Alfonsa, de diecisiete años y su mujer, Paula, humillan a sus parientes. Las víctimas pobres son Costanza y sus hijas Alejandra y Santiago, cuyo padre está en la cárcel. Paula no quiere que su hija tenga la más mínima relación con las otras niñas. Cuando Alfonsa intenta imponer su turno para coger agua de la fuente, Santiago le rompe el cántaro, que Paula va a reclamar.

Paula: Con la mejor intención y sin que le ofenda, no quiero ver a mi Alfonsa con sus hijas.

Como se lo diría...son diferentes. Así evitaremos roces de mal gusto

Costanza: ... No es ingratitud porque hablen entre ellas de los muchos desprecios que su hija les prodiga. Además... ¿qué ha hecho usted o su Alfonsa para que mis hijas tengan que guardar silencio ante las humillaciones? ¿Les deben algo? No, Paula, mis hijas se han comportado como era de esperar. (Hidalgo, 2003: 36)

Las agresiones y provocaciones a las niñas pobres (a Alejandra le rapan el pelo los soldados) terminan con una pequeña venganza de estas. Una gallina salta del corral

---

<sup>200</sup> A sus obras infantiles nos hemos referido extensamente en el Preámbulo III, 0.3.3

de Paula al de Costanza, las niñas capturan la gallina, y no dudan en comérsela. Aunque Paula reclama la gallina, solo encontrará las plumas, pensando que alguien se ha comido su pintona da cuenta a la Guardia Civil.

Costanza: Hará mal, tía Paula. Se empeña en fomentar el rencor y el egoísmo. No insista en exigir a los demás que sean como usted y no se arrepienta de las obras buenas aunque no tuviera la intención de hacerlas ((Hidalgo, 2003: 49).

Se trata de una de las pocas obras de nuestro estudio cuyo contexto no es la actualidad pues la caracterización temporal se manifiesta en rasgos léxicos como el tratamiento de usted en el ámbito familiar entre padres e hijos, vulgarismos como el artículo con nombre propio o las referencias cotidianas, como el hambre, la fuente a la que van a por agua etc. La vigencia del tema, no obstante, radica en los valores morales universales que se desprenden de la obra: el respeto al prójimo como principio de justicia social, de igualdad. Cabe preguntarnos si no sería la lectura o representación de esta obra recomendable en estos momentos en que cada día leemos en prensa casos de acoso escolar y laboral. Es más, sorprende que apenas se reediten o traduzcan obras juveniles cuyo contenido moral sigue siendo válido, como es el caso.<sup>201</sup> Y aún sería interesante manifestar las escasas manifestaciones de teatro de contexto histórico como vía de denuncia social. Probablemente, es un tipo de teatro que no se ha explotado suficientemente en el ámbito juvenil. En efecto, antes que los procedimientos distanciadores más intelectuales, como el simbolismo, el esperpento o el surrealismo, la denuncia de problemas actuales a través de situaciones paralelas de la historia enriquecería la visión artística del teatro juvenil, empecinado a veces en reproducir técnicas del lenguaje televisivo y periodístico.

Excepcionalmente hay obras sobre el pasado histórico como *La abuela Sol y las Trece Rosas* (De Diego, 2008) sobre la Guerra civil y la represión posterior, un tema también tratado en novelas juveniles como *Cielo abajo* de Fernando Marías ( Premio Anaya de Literatura infantil y juvenil 2005), o *Noche de alacranes* de Alfredo Gómez Cerdá. (Premio Gran Angular 2005). Entre las novelas para adultos la obra de Maxi de Diego coincide con *La voz dormida*, magnífica novela de Dulce Chacón.

---

<sup>201</sup> La colección Galería del Unicornio es heredera de la popular Galería Dramática Salesiana de 1980 donde publicaron Muñoz Seca, Felipe Alcántara, o Arniches. Según figura en la nota editorial “a don Bosco debería proclamársele con todo el apaluso patrono del teatro Infantil y Juvenil”, ya que por el año 1858 redactó el Reglamento para el Pequeño teatro y alentó las primera representaciones teatrales de sus muchachos.

El propio autor en la introducción justifica el cambio en su dramaturgia, cuando en 2004 visitó su instituto Ángeles García Madrid, escritora republicana testimonio de la represión franquista, para hablar de su obra *Réquiem por la libertad* que relata su experiencia en la cárcel. En la creación de personajes ha tratado de que sea posible reconocer personas reales presentes en los libros consultados. Este drama está pensado, como la mayor parte de su obra, para chicos de catorce a dieciocho años, por ello procura escribir pocas palabras, relacionar acontecimientos históricos con vivencias de jóvenes de hoy, elegir protagonistas jóvenes, crear escenas cortas para facilitar el montaje y acomodar la lectura a varios niveles de competencia: “porque el teatro también se lee y he comprobado que a los alumnos y alumnas les gusta leer teatro” (Diego, 2008: 8). Con respecto a la puesta en escena recomienda un espacio múltiple con división de escenario en áreas

Todos los personajes tienen entre quince y dieciocho años; agrupados en escenas, por lo que el número de actores puede ser variable, y presentan la mayoría un nombre genérico (Chica Uno, Diez Mujeres Jóvenes, Trece Jóvenes presas etc), aunque los de mayor desarrollo sí tienen antropónimo propio: Adelina, Carmen, Julia...

Esta obra presenta una estructura compleja en partes denominadas cronológicamente: Hoy, Antes, Durante, Después. Las escenas breves de tres o cuatro páginas se van intercalando hacia el pasado o hacia el presente. El empleo de analepsis y prolepsis es una complejidad estructural presente en algunas obras para adolescentes, como también ocurre en las estructuras narrativas actuales. No cuenta con una guía o narrador, sino que son escenas yuxtapuestas.

El argumento se inicia en el presente como marco: Alba tiene que escribir una obra de teatro y su abuela le cuenta su historia en la cárcel, tal como nos revela en conversación con su hermana. La experiencia traumática de la abuela Sol sirve de mensaje que, no obstante se explicita en la carta final, antes de *morir*: “... haced lo posible para que la violencia y la guerra lleguen a ser impensables” (Diego, 2006:82).

La escena siguiente nos sitúa ya en el periodo anterior a la Guerra Civil, a través de la conversación de dos lavanderas Rosa, de dieciséis años y la propia Sol, con apenas doce. Se inicia una amistad que surge de la situación de explotación laboral. Rosa aconseja a Sol que trabaje despacio o le mandarán más tarea. Se retrata también la vida adolescente en los años anteriores a la guerra, estableciendo paralelismos con la actualidad. Así en la escena II, en un baile, tres chicas hablan de los jóvenes que las miran: “El del medio no está mal”, “A mí me gusta el morenito” (Diego, 2006: 23) En

la escena siguiente vemos a Rosa y a Sol, de nuevo hartas de trabajar, aunque han huido a Madrid. Siguen explotadas fregando platos en una casa de comidas. Sol ha aprendido ya a leer y hablan de soluciones, de los sindicatos como UGT, de Mundo Obrero.

Se suceden entonces los discursos políticos de cinco jóvenes, dirigidos como proclamas al público, mientras suenan bombas: “Se ha legalizado el divorcio, para que podamos separarnos de quien quiera explotarnos en casa. Se ha legalizado el aborto. Se ha iniciado la lucha contra el analfabetismo, que siempre ha pretendido anular la cultura de las mujeres.” Seguimos escuchando conversaciones durante la guerra, en los refugios. Unos defienden la República, otros quieren que la guerra acabe. Pero los jóvenes siguen siendo jóvenes, pese a las circunstancias “Fíjate ese chico cómo nos mira. Yo creo que me mira a mí. Porque no es este un lugar apropiado, si no le decía algo.” (Diego, 2008: 36) Mientras, Rosa y Sol cuidan a bebés huérfanos de la guerra, lo que luego las llevará a correr peligro y a ser encarceladas. Al igual que en algunas novelas para adolescentes se hace explícito el proceso de creación dramática, creando un mayor distanciamiento. Así, Cris, hermana de Alba, le ayuda a dar forma a la obra de teatro que le exigen en el instituto. Se preguntan por qué se comprometieron aquellas mujeres.

Alba: ¿Qué les empujó? Eran como nosotras, de nuestra edad. Pero eran tan diferentes. Ahora, la mayoría pasamos de política, pero ellas no. Nuestra abuela no. Sé lo que quiero decir, la abuela me lo ha dicho, pero no sé como (Diego, 2008: p 42)

Los testimonios e ideas se lanzan al público a través de esas mujeres.

Mujer joven 2: Yo no quiero un hombre que me deje en casa y me haga un hijo detrás de otro, sin mas horizonte ni futuro. Quiero ser independiente. Sé defenderme sola y quiero decidir por mí misma. Por eso tengo que conocer mis derechos y reclamarlos Por eso me organizo, por eso me junto con otras mujeres (Diego, 2008: 43)

Los alegatos contra la opresión son constantes también en las escenas de la cárcel, con conversaciones entre Adelina, la cartera, Dionisia y Carmen: “No comemos, no nos lavamos, nos han humillado y torturado y no podemos hablar. Es para volverse loca” (Diego, 2008:48). Diálogos de presas sobre temas diversos, algunas quisieran ser madres pero saben que no podrán; en otra escena charlan con las familias, todas a la vez, con voces entrecortadas. “Luisa, no llores, ya verás como esto no dura mucho” (Diego, 2008:60); otras mujeres como Juana hablan de su marido fusilado. De fondo

volvemos a escuchar a las jóvenes adolescentes, preocupadas en bailar y divertirse, aunque los chicos ahora están en la cárcel. Rosa cuenta a Sol que han detenido a su padre, tienen miedo; ellas pueden ser detenidas por cuidar a unos niños huérfanos de guerra. Se intercambian entonces una pluma y una medalla. La pluma de Rosa se la dará Sol a su nieta Alba. Se dramatiza la escena en que Sol, en la cárcel, ve cómo se llevan a las trece rosas, las jóvenes a las que fusilan.

Concluye la obra desde el presente con Cris y Alba. Cris está cansada de su trabajo, nunca terminó sus estudios. Aquí de nuevo aparecen explícitos los mensajes didácticos. La abuela le había dicho a Alba: “Que estudiara, que creara, que luchara por mi independencia. Que no me dejara explotar en el trabajo, ni en casa, ni en ningún lado.” (Diego, 2008:76). Cris compara a aquellas lavanderas con la explotación actual “Hoy en los curros también lo pasamos mal, sobre todo las que no hemos podido o querido estudiar” (Diego, 2008: 76). La abuela fallece dejando el legado de su experiencia a sus nietas. Como vemos, la denuncia de la represión política franquista, y de la violencia es el principal mensaje pero no el único, el valor de la lealtad y el compromiso, el esfuerzo personal subyacen igualmente como valores actuales que hay que fomentar en los jóvenes.

También de la colección Galería del Unicornio, vamos a comentar otra obra de Muñoz Higo, *Como reyes* (2002). Se trata de una pieza de tono navideño y realista cuyo mensaje es la caridad. María ofrece comida y abrigo a un mendigo el día de Reyes, tal como aprendió de niña de la conducta de su padre. A través de un salto temporal de cuarenta años, recuperamos la escena familiar en la que el padre ha invitado a dos mendigas a la mesa, las hermanas Topolinas, en contra de la opinión de la madre. Los niños se burlan al principio pero aprenden lo que es la caridad. Un villancico popular cierra la pieza. En definitiva, la trama teatral está al servicio de una ideología, en este caso un valor cristiano. Formalmente presenta un salto temporal del presente de María hacia su infancia. No hay comicidad, ni simbolismo, sino que se trata de una propuesta naturalista cuyo mensaje no se enuncia explícitamente.

En definitiva, podemos establecer un paralelismo claro con la novela juvenil actual en lo que a temas y procedimientos se refiere. El lector /actor implícito es capaz de reflexionar sobre la sociedad actual, sus luces y sombras, bien desde la farsa, desde el realismo, o la revisión del pasado histórico reciente, también en obras más ambiguas o abiertas y menos dirigidas que en el teatro para niños.

Luis Matilla, (2004) escribe para la primera adolescencia, una obra de política internacional *Manzanas Rojas*. En su Prólogo explica cómo buscó información sobre Oriente Próximo. “Leí historias de niños que viven allí y contemplé muchos dibujos de chicos y chicas que reflejaban sobre el papel miedos y preocupaciones muy diferentes a los que sentimos las gentes que habitamos en Occidente”. (Matilla, 2004:8) Esta pieza dramatiza la historia de amistad entre dos chicos, cuyas familias pertenecen a cada uno de los dos bandos enfrentados en ese lugar del planeta: árabes y judíos. Son Salim, de doce años y Ariel, de trece. El autor evita citar los términos árabe y judío pero los describe por su color de piel, de pelo o explicaciones del tipo “pertenece a la comunidad de los que fueron llegando hasta allí desde otros países y ocupando tierras para constituir un nuevo estado” (Matilla, 2004:22).

La obra muestra dos realidades antagónicas en un juego de simetrías simplificadoras. De hecho, físicamente el espacio escénico se divide en dos casas de aspecto contrapuesto, simbolizando oriente y occidente. El contraste de ambos mundos, de forma comprensible para adolescentes es constante: pasteles de miel y canela y los pinchos de cordero frente a Mac Donald’s. Así la simetría se extiende a los personajes, que son cuatro. De un lado, Salim que no puede ir siempre a la escuela, sino que debe ayudar económicamente a su madre, la viuda Gazala, vendiendo manzanas rojas; de otro lado, Ariel que vive con Amos, su padre, que está separado. Los adultos muestran la intolerancia y los jóvenes la amistad, la cooperación. Hasta el punto de que ambos consiguen saltar el muro que los separa y mueren juntos, como resultado de la violencia de la zona, sin que pueda evitarse la tragedia.

La anécdota que desencadena el conflicto es una broma que gastan a sus respectivos padres, asustándoles, y que tiene como represalia el despido como señora de la limpieza de Gazala en casa de Amos, por las malas influencias de Salim a su hijo. Amos manifiesta constantemente la animadversión respecto a sus vecinos, defendiendo la segregación, la construcción del muro, la violencia etc.

Hay un personaje fantástico, el sabio Yehá con quien habla Salim y a quien pide consejo, pues no es tan valiente como su padre y tiene miedo.

Las noventa y dos páginas de la obra están estructuradas en quince escenas. Además, de introducir elementos que facilitan el acercamiento a la obra, como el resumen en las páginas iniciales de cada escena y la presentación de los personajes y decorado con ilustraciones realistas, se emplea el recurso infantil de introducir un



narrador. / Presentador que explicita el mensaje de la obra, tras el impactante sonido de los tanques que acaba con la vida de los niños.

Tal vez otros chicos y chicas , que ya no serán ni Ariel ni Salim, seguirán luchando para mostrarnos el valor de la amistad el sinsentido de la guerras y la crueldad de todos los muros que pretenden aprisionar a los seres humaos ( Matilla, 2004: 92)

Con un léxico sencillo, no requiere tampoco conocimientos previos del conflicto bélico, pues no se menciona Palestina, ni Israel. Por todo ello, la obra que va dirigida a adolescentes de la edad de los protagonistas, no ofrece dificultades para los niños, aunque probablemente se aleja más de su interés.

La obra que consigue emocionar por su ritmo de tensión dramática creciente - despido, muro, muerte- permite también conocer aspectos de la vida de estos países desde la caligrafía árabe que según Ariel “ parece escrita por las patas de una mosca que se hubiera caído dentro de un tintero” , a la cuestión territorial.

Amos: Todos son iguales, tiran piedras, y cuando sean mayores harán lo mismo que sus padres: disparar a nuestros soldados y poner bombas en nuestras calles o en nuestros autobuses (...)

Gazala: Es difícil vivir así, hijo. Nos han quitado los pozos de agua y nos prohíben abrir otros nuevos. Ellos son los dueños y nos la venden a precios que casi nunca podemos pagar. (...) Quieren cercarnos para que nos veamos obligados a entregarles las pocas tierras que nos han dejado  
(Matilla, 2004: 52, 56, 66)

Observamos coincidencias entre esta obra y el éxito editorial *El niño del pijama de rayas*, que narra la estrecha relación de amistad entre un niño nazi y otro judío y que igualmente acaba con la muerte de ambos.

La editorial Anaya en la misma colección, Sopa de libros, edita *¿Es tuyo?* de Pep Albanell (2006), una versión actualizada de la tradición de Els pastorets, piezas de gran arraigo tradicional en Cataluña que tienen como seña de identidad las trabas y dificultades que pone el diablo a los pastores de Belén para que no lleguen al portal. Forman parte de la tradición navideña y han sido cultivadas por autores de calidad como Joseph Maria Foch i Torres<sup>202</sup>. Como señala el autor en la introducción .

---

<sup>202</sup> Su aportación al teatro figura en Preámbulo III.0.3.1

*Aunque tenía la intención de poner en el escenario algún aspecto poco halagüeño de nuestra sociedad, también quería escribir una obra divertida, un texto incisivo e implacable con alguno de nuestros defectos, pero que nos permitiera también reírnos de nuestra propia mezquindad y egoísmo. No quería sacar partido dramático a los aspectos amargos de mi planteamiento inicial, pero tampoco dejar de tratar con ironía, y tal vez con severidad, comportamientos estúpidos y xenófobos que se dan mucho más a menudo de lo que deberían en nuestra sociedad.* (Albanell, 2006: 13)

Hay pues una tradición literaria que le sirve al autor como punto de partida para dejar volar su imaginación dramática y buscar personajes que mantengan la seña de identidad del original y que sirvan a la vez para reflexionar sobre la sociedad actual. Un procedimiento de creación dramática juvenil que también hemos seguido en nuestra adaptación *Una libra de carne*. Habrá los mismos elementos que en *Els pastorets*: los tres personajes que sustituyen a los Reyes de Oriente, un farol en lugar de una estrella, e incluso está presente un moderno ángel protector.

El argumento es el siguiente: una mujer africana da a luz en el bosque y José un hombre rústico y sencillo de buen corazón la ayuda, en plena noche. La acción tiene lugar delante de una *borda*, una edificación rústica que se levanta junto a campos o prados alejados de la residencia habitual del dueño, y que sirve para guardar aperos y herramientas o de cobijo a animales. Ningún otro personaje, el Payés, el Pastor, el Cazador o la Trementinera entienden por qué lo hace poniendo en peligro su trabajo. Todos ellos presentan nombre genérico, pues responden a comportamientos sociales, arquetipos. El señor Crótalo es el trasunto del diablo, un traficante sin escrúpulos y arrogante. Todos ellos han sido citados a una hora concreta para realizar una pequeña acción, - encender una luz, llevar un paquete- que permita el éxito de la operación de tráfico de droga. El nacimiento del bebé altera todos esos movimientos que debían seguir un orden preciso y, al descubrirlo, el señor Crótalo no duda en vengarse del culpable, pero la intervención de Ángel, un miembro de los Mossos d' Esquadra, la policía autonómica catalana, evita el desastre. Don Crótalo es acusado y detenido de tráfico ilegal y casualmente la madre y José se quedan con el dinero del negocio, lo que les permitirá iniciar una nueva vida en otro lugar. El título de la obra, *¿Es tuyo?* responde esta pregunta que insistentemente todos los personajes hacen a José, pues creen que solo se puede explicar su comportamiento solidario con la mujer, si el hijo es suyo.

Payés: Y, hazme caso, tú tampoco la has visto. Vámonos los dos y que se las arregle como pueda... Esta gente sabe espabilarse. ¡Lo he visto en la tele!

José: ¿Dejarla? ¿Así? Pero ¿no te das cuenta de que acaba de parir a una criatura? ¿Y si la levamos a tu casa? No creo que pueda andar mucho en su estado, pero si entre los dos ...

Payés: ¿A mi casa? ¡Ni pensarlo! ¡No quiero mujeres en mi casa! Y menos si son...si son (...)

José: Tú no serás un poco racista, ¿verdad?

Payés: ¿racista yo? ¡Claro que no! ¿Por quien me tomas ? (Albanell, 2006:48)

Como vemos, la obra defiende la solidaridad frente al racismo. Todos los personajes niegan rotundamente ser racistas, pero actúan como tales. Las frases se suceden: “Cazador: Si no es futbolista, una gran atleta o una cantante de jazz, pongamos por caso, no es de fiar” (Albanell, 2006: 57)

El humor está presente también en la obra con manifestaciones algo escatológicas: el cazador no puede evitar hacerse encima sus necesidades como el conocido personaje del Belén, y su pestilencia le acompaña toda la obra.

El nivel de lengua empleado es estándar, evitando arcaísmos o vocabulario rústico. Alguna expresión hace presuponer que la edad de lector implícito es adolescente y puede comprender el sentido, pues se emplean expresiones como *hombres de paja*, *irregularidades*, etc.

La obra tiene una extensión de ciento diecisiete páginas, incluidas las explicaciones iniciales de personajes, decorado y argumento, estructuradas en dos actos y cuadro de entreacto. Al final incluye también sugerencias para la lectura dramatizada y la representación.

Lo políticamente correcto, encuentra en Alfonso Zurro (2004) y sus *Farsas maravillosas* un detractor *de facto*. Son, según se indica en la introducción, un teatro de formas primitivas, de plaza, de camino, sin escenografías e imaginativo. “Son historias, en fin, para que el cómico disfrute, juegue y arrastre la vida del personaje hasta el espectador”. (Zurro, 2004: 8). Es decir, no pretende hacer teatro para adolescentes aunque sus obras bien pueden ser representadas por ellos.

La edición se inicia con “Farsón de la niña araña”. Que aclara el autor son “Aventuras y desventuras de una niña araña; con su padre, con un desalmado empresario y con otros diversos personajes” (Zurro, 2004: 9). Nos encontramos con unos personajes teatrales, ciertamente inverosímiles cuyas posturas vitales no se avienen con las normas aprobadas socialmente. Por ejemplo, el padre es un alcoholico, en términos de la obra “se hizo fiel devoto del tintorro peleón” (Zurro, 2004:9). Pero,

además, no es un abnegado padre con una discapacitada hija, sino todo lo contrario. Cuando el Padre se queja ¡Ten hijos como esto, ten hijos como tú! , y Niña araña responde Yo no pedí nacer, añade:

Padre: ¡Que te calles insolente! (...) Será respondona la niña esta, cállate un rato o te pego un bofetón que te... saco de la cáscara. Si al menos parecieses una niña normal... Yo cargo contigo y con la culpa. Yo cargo con todo. Y tú ¿que? Que para más inri eres una araña minusválida, tienes patas de adorno que no te sirven para caminar. Eres la desgracia plena. (Zurro, 2004:10-11)

La violencia, la falta de respeto en realidad son recursos de comicidad, pura ironía. Por otra parte, la obra remite al universo de problemas adultos, a temas de política. Así el padre pregunta qué planes tiene el gobierno para los niños araña, y lo acusa de desentenderse como de otros muchos problemas. Clama por sus “derechos de un puesto en la sociedad, seguridad social, paro, plus de vejez y restos de comida de los banquetes oficiales”; exige “¡acción política! y ¡concienciación de la masa trabajadora!”. Este individuo no tiene problema en prestar a su hija para la explotación por parte de un empresario que quiere exhibirla para ganar dinero. Este no será tampoco un empresario ejemplar sino un corrupto que tras comprobar el fracaso de su negocio, decide abandonar a Petronila, la niña araña y dedicarse a la política. Le esperan, según dice, una Concejalía, un Ayuntamiento, un Ministerio. Petronila no duda en insultarle. “Señor Rúlez es usted un cerdo. Llegará a ser importante, pero será un cerdo importante ¡Miserable, ¡ Zapatiestos ¡ Faldillero” (Zurro, 2004:20).

La farsa surrealista continúa con el encuentro de la niña con el Nazareno Pepe, un nuevo trabajo que ha creado el gobierno local para que los turistas fotografíen y resolver así el desempleo. Se enamoran en cinco minutos y al besarse se convierte ella en trapecionista y él en levantador de pesas. El personaje de Petronila acepta el papel de mujer convencional, quiere casarse y preparar todos los días “menestra de moscas”, pero se niega a tener hijos.

Petronila: No Yovengo de una generación maldita y no quiero tener hijos araña nazarenos. Abortaré sete veces diarias.

Pepe: No, que se enfadaría

Petronila ¿Quién es el Papa?

Pepe: Un señor que vive en Roma.

Petronila: ¿Qué pinta entre nosotros un señor que vive en Roma?

Pepe: En verdad, no sé. Olvidémoslo. Seremos felices.

Petronila: Y comeremos perdices (Zurro, 2004:26)

Nótese, que el texto plantea en tono farsesco algunos temas muy polémicos que se suelen evitar en los libros para adolescentes como el aborto, o las convicciones religiosas, insistiendo en otros como las reivindicaciones sociales o el paro.

Otra farsa irreverente es *Farsa mínima de la dama y el caballero sin pluma en el sombrero*. Aquí el tono es de jácara algo irreverente pues la dama, educada en el convento de las Madres Piapias, niega el beso al caballero literalmente “porque no tengo culo”. La *Farsa del hombre que voló es*, según su autor “Para máscaras que miran de reojo a la comedia del arte”. De ahí que nos encontremos con Crispín un simple, tartaja e ingenuo, que ayuda al Vejete que intenta todos los días volar desde una banqueta. No entiende por qué se le ha metido en la cabeza querer hacer lo que no se puede. La obra es simbólica pues al final, con el engaño de Crispín, porque se está quedando ciego, el hombre es capaz de volar, cumple su sueño y el de todo hombre: la libertad auténtica. La obrita presenta gran agilidad de diálogos, que se repiten día tras día y contiene una referencia culta a Ícaro cuando el Vejete cree volar cerca del sol.

Sobre la delincuencia y el robo trata *Farsa de los sacamantecas*. “De cómo unos malvados malhechores llegaron a ser riquísimos. O de cómo desapareció el corazón de la virgen de las joyas. O de los negocios a que se dedican los señores diablos”. Lo original de esta obrita es el lenguaje desafiante que permite el juego de imitación actoral cinematográfica, por ejemplo en réplicas como esta: “Antes de mandarte al otro barrio voy a decirte quién te dio el pasaporte, para que te sientas orgulloso” a lo que responde Trompa y Vilis: “Me gustan las presentaciones”.

Se denuncia la “puñetera crisis” (Zurro, 2004: 50), que hace que ambos mangantes deban aliarse formando una Sociedad Limitada, y tramar el robo de la virgen de la ermita. En la obra se presuponen conocimientos a los adolescentes sobre sociedades, cooperativas, holdings o Suiza como paraíso fiscal.

Y como el propio Trompa exclama, es una historia sin moraleja donde ganan los malos. En la segunda parte, encontraremos a Ángel Policía, que espera las oposiciones y el Diablo, cuya lucha termina a favor de este último. De nuevo el autor introduce reflexiones filosóficas, esta vez sobre el poder en la voz del Ángel, que lo define como “un bulto gris que asusta a mortales y sus Eternos Superiores”.

La obra no se escribe para adolescentes, en todo caso para jóvenes. Se emplean expresiones soeces (*guaperas de mierda, contracoño*), el léxico es culto a veces (*demagogias ponzoñosas, porra coercitiva divina, la caterva cardenalicia, métodos más expeditivos*) y sobre todo se aproxima a los límites de lo políticamente correcto cuando se alude los niños suicidas, intelectuales macrocéfalos, matronas, o la virginidad, considerada animal en extinción (Zurro, 2004: 59)

De tema clásico es la *Minifarsa de la tragedia de Tirteno*, de su esposa Talea y del hijo de ambos, Palonio. Antes de ser degollado por su padre, Palonio se declara inocente pues niega practicar amor carnal con su madre Talea, pero reconoce mamar de sus pechos desde hace veinte años. En defensa de la tragedia, Tirreno mata a ambos y luego se suicida.

La edición se cierra con la *Farsa de la Lunar y la Muerte*. Se dramatiza el momento en que a la prostituta llamada La Lunar es reclamada por la Muerte. Se nos presenta a un personaje tragicómico en la acotación inicial: “Puta de tercera categoría, según la guía michelín... No admite propinas, solo donativos para una casita que se esta haciendo en la sierra.”. Lejos de mostrarnos una realidad cruda se caricaturiza a los personajes. Así la Muerte, ni asusta ni logra cortarle la cabeza con la guadaña a Lunar pues no tiene experiencia en ese trabajo. Antes se dedicaba a otros empleos muy originales: atornillador de estrellas, tormentero, empujador de nubes, fogonero solar (Zurro, 2004:74) Los clientes son don Cosme y su hijo Ricardito, con su barba negra. Tras iniciar al joven este ocupará su lugar acompañando a la Muerte. La obra no omite expresiones descaradas: “nos pegamos una cabalgada”, “tu fuego me devora” y términos con doble sentido como: “manga de riego”, “paquetón”, “incendio” etc.

Esta obra, perteneciente a la colección juvenil Punto de Encuentro de Everest, se aleja de los temas y valores que habitualmente se transmiten en la literatura para adolescentes. Entendemos que la brevedad de las obras, su carácter cómico y la posibilidad que apuntaba al comiendo de dar un instrumento para el juego y divertimento del actor haría adecuada la representación con jóvenes en la edad más tardía de la adolescencia.

### III 4.4. *Reacentuación en las adaptaciones: Tell, y Una libra de carne.*

Conectamos aquí, de nuevo, con el concepto de *reacentuación* acuñado por Maria Luisa Mireti (2004). Las obras que constituyen el hipotexto de nuestras adaptaciones son universales o clásicas, esto es, su vigencia ha superado los límites del contexto sociohistórico en el que fueron creadas. Pero del mismo modo que el director hace su propia lectura en su dramaturgia, nuestras adaptaciones defienden una apuesta ideológica basada en los principios democráticos, crítica con la sociedad actual.

Así, al escoger un clásico del Romanticismo como Guillermo Tell, queremos destacar no su carácter localista sino los valores universales que hoy conviene rescatar para la reflexión del adolescente. Nuestra propuesta escénica y la adaptación dramática incide en los siguientes aspectos: el abuso de poder que lo convierte en inmoral, la conveniencia de la unión o cooperación para la defensa de intereses comunes, la obligación moral de la defensa de la dignidad, la integridad moral frente a los comportamientos interesados y oportunistas. La oportunidad de estos planteamientos no está lejos de la realidad de los adolescentes en las aulas, en sus familias e incluso en los grupos de amigos. Las jerarquías y la división de los individuos entre líderes y seguidores afecta a cualquier grupo social, a cualquier edad. Defendemos pues un comportamiento social basado en la integridad moral, en el respeto a los demás, en la cooperación. Censuramos a través de los personajes las actitudes arribistas e interesadas igualmente indignas. Por último, pretendemos la toma de conciencia sobre la necesidad de cambiar las situaciones injustas, fomentando el compromiso, el debate, y la conciencia política.

La cuestión Suiza en el siglo XIII y su compleja organización de estados independientes se minimiza en favor del conflicto fundamental. Es decir, se simplifica la situación de condados como Uri o Schwytz, con carta de libertad, frente a otros estados bajo la autoridad de señores feudales, príncipes y gobernadores con privilegios personales, que estaban sometidos al Emperador del Imperio Romano Germánico. La acción se focaliza en el enfrentamiento entre el tirano Gessler y el pueblo, que desea seguir siendo libre.

Análogamente, aquí no nos interesa reducir el conflicto a la anécdota del arquero que debe atravesar la manzana sobre la cabeza de su hijo, sino recuperar las escenas de todos los abusos igualmente terribles. Durante la primera parte de la obra se suceden yuxtapuestas las escenas simplificadas que justificarán la rebelión. Kuoni,

Barquera y Tell ayudan a huir a Baumgarten, perseguido al defenderse de los abusos contra él cometidos; Gertrudis y Stauffacher manifiestan su descontento ante el carácter ambicioso y soberbio del gobernador Gessler ; una Joven (Melchal) escucha cómo han malherido y burlado a su viejo padre. Mientras los hombres del gobernador en un rotundo coro militar dictan la última ley, la exigencia de reverencia ante el sombrero del déspota, colgado de una columna.

El segundo acto da paso al personaje del noble justo, respetuoso con sus vasallos, Attinghaussen, que trata de hacer ver a su sobrino Rudenz de lo impropio de su comportamiento, quien incapaz de defender a los campesinos, opta por unirse al enemigo austriaco que se apropiará de la riqueza de la región. El coro ha ido anticipando la rebelión en el acto primero pero es ahora cuando declara lo ocurrido.

Coro: Por los campos de hielo extensos y desiertos donde solo se escuchan los roncros graznidos de los buitres había llegado el eco de las atrocidades sucedidas en todos los valles. Hasta el último límite de la creación animada, donde el suelo helado ya no da fruto, llegaba la rapiña y la avaricia de los gobernadores. Indignados por la violencia del nuevo régimen, los hombres descolgaron de las paredes las espadas ya oxidadas, y en sus ojos fulguró un gozoso sentimiento de valor. (Acto II, Escena 2)

Los tres estados libres han enviado representantes a la asamblea que decide rebelarse, dando argumentos, justificando su acción y organizándose. En el acto tercero se suceden las escenas que protagoniza la familia de Tell, su mujer Eduvigis y su hija, al tiempo que Rudenz toma conciencia gracias a la joven Berta de lo innoble de su camino, y la necesidad de apoyar la lucha por la libertad de su tierra.

Berta: ¿Puede hablar de amor y de lealtad el que es infiel a sus deberes inmediatos, el que se vende al extranjero? Antes prefiero dar la mano a Gessler, el opresor.

Rudenz: ¿De vos, señorita, oigo ese reproche? ¿A quien sino a vos busco entre los extranjeros?

Berta: A mí, me sangra el alma por vuestro pueblo, sufro con él y tengo que amarlo al verlo tan modesto y lleno de fuerza. ¡Y vos lo abandonáis! Vos sois quien me herís y me ofendéis!

Rudenz: Berta! Me odiáis, me despreciáis.

Berta: Si lo hiciera me sentiría mejor. Por fortuna para vos la virtud de vuestro linaje es más poderosa que vuestra persona y a pesar de vos mismo sois bueno y noble. Defended a vuestro pueblo. Luchad por vuestro sagrado derecho. (Escena III.2)



Tell es encarcelado a pesar de haber disparado y acertado a la manzana. Finalmente, en el acto cuarto, es fortuitamente liberado y decide acabar con Gessler, mientras Attinghaussen muere y Rudenz lidera la rebelión, que es un éxito y le dará el prestigio para casarse con Berta, a quien antes libera heroicamente de su cautiverio. Al final, Tell deja claro ante el duque de Austria disfrazado de Monje cuán diferentes son las razones de sus crímenes respectivos: el primero por dignidad, y el segundo por ambición.

Tell: Desgraciado. ¿Puedes confundir el crimen sangriento de la ambición con la justa legítima defensa de un padre? Al cielo elevo yo mis manos limpias, te maldigo y maldigo tu acción. Nada tengo que ver contigo. Tú has cometido un asesinato, yo he defendido lo que más quiero. (Escena V.2)

Como decíamos la *reacentuación* de ciertos elementos nos permite resaltar los aspectos de la obra que defienden los valores de respeto y compromiso que queremos potenciar. Nótese que el lector / actor implícito está siempre presente en la toma de decisiones sobre la dramaturgia. Entendemos que la obra es adecuada para alumnos a partir de trece años, de hecho ha sido representada por alumnos de 3º de ESO (catorce, quince años). Por ello, se emplean ciertas técnicas que permitan destacar los mensajes implícitos y guiar la comprensión de tan compleja trama, entre otros la introducción de un coro. Pero no recurrimos a la proclama ideológica del mensaje, mantenemos el lenguaje poético y simbólico del hipotexto aunque simplificando o acortando las réplicas y no explicitando el paralelismo directo con la actualidad, ya que entendemos que el espectador competente sabrá establecer esos vínculos. Los lectores son capaces de inferir el mensaje propuesto por sí mismos en función de su competencia en distintos niveles de profundización, pero consideramos válido y enriquecedor el empleo de un contexto histórico ajeno al presente, como hemos señalado en algunas obras del corpus.

Si durante la infancia esto sería inapropiado, dado la falta del conocimiento del mundo y de la historia, en el nivel del que nos ocupamos los alumnos han estudiado el período medieval y entienden las relaciones de vasallaje, la figura del Emperador etc. También son capaces de ubicar geográficamente Suiza, y muchos conocen la historia de Guillermo Tell a través de adaptaciones para niños.

Respecto a la obra de Shakespeare, *Una libra de carne* reacentúa dos aspectos fundamentales: el valor de la amistad y la independencia de la justicia. Nos encontramos con una farsa musical muy divertida en la que Basanio está rodeado de

amigos. El prestigio de Antonio es suficiente para que Shylock le dé el préstamo que necesita y acompañado de sus amigos se dirigirá a Nueva York para presentarse ante la adorada Porcia y participar en su extraño juego de adivinanzas. El sentido sentido de la amistad de Basanio y sus compañeros exige que se defienda a Antonio ante la abusiva venganza del usurero. Todos estos valores se potencian en la puesta en escena con las actitudes juveniles de camaradería.

Por otra parte, no es casual que el pretendiente con el que se queda Porcia no sea el más inteligente y espiritual o el más rico, sino que se trata de un joven sincero y espontáneo, deportista de base. Frente a la corrupción, violencia y sórdido ambiente de los mafiosos representados por Shylock, Basanio representa la vida sana, el esfuerzo personal etc.

Finalmente, como señalábamos la obra defiende la justicia como vía para dirimir pleitos. El juez, tras escuchar la defensa de la abogada, Porcia, actúa ecuánimemente. Si bien se parodian levemente los telefilmes y series de televisión sobre juicios y abogados, la justicia es una figura que sale reforzada en la obra.

En definitiva, ambas obras se han escogido para la adaptación con adolescentes porque permitían una reflexión social o moral, útil en la vida: en el caso de *Tell* el abuso ilegítimo del poder y en el caso de *Una libra de carne*, la generosidad y la lealtad.

### III. 5 Técnicas dramáticas en la escritura de teatro para adolescentes. La intriga y el enredo.

Fragmento representativo 7

Fabián: (*Solo y más tranquilo*) ¡Uf! Ya sería hora de que algo me saliera bien... Charol me ha jurado que la Baronesa ha leído la nota delante de él y que no ha hecho aspavientos ante la idea de venderme el sombrero... (*Mira el reloj de pared*) ¡Qué tarde es ya! ¡Me deben de echar de menos en el Ayuntamiento!

Baronesa:; (*Aspaventosa, satisfecha*): ¡Oh amigo! ¡Sea usted bienvenido! ¡Qué pronto ha llegado! Veo que es sensible y no quiere hacer sufrir a sus admiradores ¡Qué alegría! ¡Cuánto honor!

Fabián: (*Aparte*) ¡Qué dice...! (*No esperaba un recibimiento tan cordial y se siente forzado a comportarse también ceremoniosamente*) ¡Señora! Supongo que ha recibido mi nota... ¿Qué me contesta?

Baronesa: ¡Claro que la he recibido! ¡Es usted una persona muy misteriosa! Le guardaré el secreto, puede estar seguro. ¡No se lo diré a nadie!

Fabián: Estaba seguro de su discreción pero...

Baronesa: ¡Cuánta modestia! ¡Un personaje tan famoso...!

Fabián (*Desconcertado*) ¿Famoso yo, señora?

*Un sombrero de paja de Italia* (Carbó, 1993:33-35)

En las conclusiones de Tersa Colomer sobre novela juvenil (1998), la complicación en la estructura narrativa y la alteración del orden temporal solo aparecen de forma significativa en obras dirigidas a lectores de más de diez años. El 70,22 % de las obras analizadas en su corpus presentan estructura compleja, atribuida en buena parte por adoptar perspectiva focalizada en el protagonista, de forma que se evidencia una progresiva *focalización* a lo largo del itinerario de lectura. Se dan, no obstante varios modelos. En las novelas de maduración, la narración es introspectiva, en primera persona, y evita la poca verosimilitud de otro tipo de narrador adulto; en las novelas donde predomina la aventura y el conflicto externo, el narrador es en tercera persona, pero se mantiene el acceso a la conciencia de los personajes; por último, puede que aun narrando conflictos externos se emplee la primera persona, en forma de narradores protagonistas de aventuras o de temas detectivescos, que suelen ser adultos y no pretenden tanto la identificación del lector adolescente, como ocurre con los personajes de Juan Manuel Gisbert.

En las novelas actuales sigue predominando la voz narrativa posterior aunque a veces se emplea el presente o el pretérito perfecto. También es generalizado el orden cronológico, pero con todo tipo de anacronías. Señala Colomer que “las presuposiciones

adultas sobre la competencia lectora de cada etapa, ejercen una fuerte presión que limita la complejidad narrativa, puesto que, en realidad, los cambios son poco frecuentes e incluso, en muchos casos, están presididos por la intención de facilitar la lectura”. (Colomer, 1998:271)

Otros estudios sobre novela juvenil actual han puesto de manifiesto ciertas innovaciones al respecto. Si la estructura prototípica de la narración infantil organiza los hechos cronológicamente según una progresión lineal, según Gemma Lluch (2003), hoy se prescinde de la presentación de personajes, espacio o época, es decir, de la situación inicial, así como del final, que ha dejado de ser necesariamente feliz. Por otra parte, es frecuente la aparición en las novelas de anacronías parciales que hacen retroceder la acción en un segmento de la narración para cubrir una laguna informativa pero sin desconectar del hilo narrativo y siempre con la ayuda de un marcador temporal. Señala Lluch “En general, sólo en la literatura juvenil encontraremos cambios tendentes a conseguir determinados efectos estilísticos como, por ejemplo, el uso del presente en las historias narradas desde el pasado, de la misma manera que en otras literaturas.” (Lluch, 2003:62) En efecto, en la novela juvenil, por ejemplo, el uso del presente provoca un efecto de aproximación de los hechos narrados o consigue mayor vivacidad y expresividad. A través de la psicología cognitiva se ha podido conocer la construcción del tiempo en los niños, un proceso largo y de complejidad creciente. Así, sólo a partir de los nueve años aparecen la capacidad de comprensión del tiempo cíclico, o la coordinación de sistemas temporales, y hasta los doce a catorce años el niño no es consciente del carácter convencional de las unidades de medición del tiempo. Los tiempos verbales y los marcadores temporales nos permiten analizar el tiempo en las narraciones, siendo posible la narración en pasado o en presente.

En paralelo con el género narrativo conviene señalar que el teatro para adolescentes presenta también ciertas innovaciones con respecto a otras épocas en lo que refiere a la estructura, pues se amplían en esta franja de edad las posibilidades, bien por la alteración del orden cronológico o estructura lineal, bien por innovaciones respecto al final. Algunas obras entre las ya citadas, como *Muerte en el barrio*, *Las trece rosas*, *El cisne negro*, *Como reyes*, *El testamento del tío Nacho*, *Mascando Ortigas*, incluyen anacronías parciales. La técnica más común es el salto al pasado tras una escena inicial que sirve de marco para abrir y cerrar la obra. Cuanto menor es la edad del lector implícito, más ayudas a la interpretación de este salto temporal se adoptan, pues a veces el narrador protagonista relata su historia, como en *El cisne negro*

(Almena, 1991), pero en otras ocasiones el lector debe saber inferir cuánto tiempo ha pasado y qué relación hay entre unos personajes y otros. Menos común es el juego constante entre diferentes ámbitos temporales, como ocurre en *La abuela sol y las trece rosas* o en *Mascando Ortigas*. Incluso el propio concepto de viaje en el tiempo es la base estructural de una pieza histórica, *Au revoir Marie* (Olivares, 2005), con un doble desplazamiento de los personajes: primero del presente al siglo XVIII, y a su vez con elipsis temporales continuadas durante los cincuenta años previos a la Revolución.

También las innovaciones se refieren al final o al principio. Algunas obras dramáticas reseñadas no presentan un final feliz, especialmente *Manzanas Rojas*, o *Sivisbellum*, o directamente pueden no tener un final claro como *El parlamento de los animales*, o *Las sirenas se aburren*. Del mismo modo, un inicio abrupto sin presentación de personajes es el habitual entre las obras para los adolescentes y precisamente este elemento contribuye a establecer la frontera entre el teatro para niños y el teatro para jóvenes. Ese salto directo al diálogo lleva a que en ciertas ediciones para la primera adolescencia como la colección Sopa de libros de Anaya o Alta Mar de Bruño se suelen incluir descripciones de los personajes y dibujos al comienzo. No así en las colecciones Punto de encuentro, La Galera, Alba y Mayo, Campo de Marte, entre otras, porque se presupone que el lector es ya competente para elaborar su propia caracterización del personaje y está más familiarizado con el género teatral.

Otro aspecto renovador de la novela actual infantil y juvenil es la tendencia a la fragmentación narrativa. Según Teresa Colomer (1998) a quien seguimos en este apartado, ello es fruto de un nuevo aprendizaje con un esfuerzo de atención poco sostenido por parte de los niños. Esta tendencia se analiza, en primer lugar, por la autonomía de las unidades narrativas que supone a la vez una mayor disgregación, pues predomina la división en pequeñas unidades poco trabadas, cuentos cortos o aventuras autónomas. Estas narraciones episódicas facilitan la comprensión del lector. Es decir, son más sencillas que las lecturas unitarias con un único hilo argumental, puede que por influencia del lenguaje audiovisual. En segundo lugar, la fragmentación se debe a inclusión de formas textuales ajenas a la narración: cartas, anuncios, discursos políticos, inscripciones, artículos, certificados, fragmentos teatrales, instrucciones.... En tercer lugar, por la mezcla de géneros en forma de juegos referenciales, de desmitificación y de renovación de géneros literarios tradicionales. Finalmente, por el uso de recursos no verbales, bien con la función de ayuda a la lectura o de experimentación. En la

literatura para adolescentes concretamente, los recursos no verbales se usan raramente, en cambio, son habituales los otros elementos que fragmentan el discurso.

En lo que refiere al teatro distinguimos también una mayor tendencia a la fragmentación. De un lado, un buen número de obras editadas son colecciones de textos breves, entre otras *Farsas maravillosas*, *Farsas contemporáneas*, *Más teatro canalla*, *De pasos y entremeses*, *Teatro breve*, *Dos sainetes*. Otras obras se estructuran a través de cuadros yuxtapuestos con una temática común como *Sivisbellum*, *La isla amarilla*, *Au revoir Marie*, *Pin pan clown* (la guerra de los payasos), *Pasarela edumoda*. En tercer lugar, la mayor complejidad de los textos, exige una segmentación en actos, cuadros o escenas, superando el habitual acto único de las obras infantiles. Y, en el caso de adaptaciones de hipotextos narrativos, puede aparecer un título como si se tratara de episodios, como vemos en *Lazarillo de Tormes* (Murillo, 2005). No es, no obstante, exclusivo de estas adaptaciones, por ejemplo, es también habitual en las estructuras fragmentarias señaladas, así entre otras muchas, en *Farsas maravillosas*, o en *Sivisbellum*, donde también encontramos títulos. Se trata de una ruptura de los límites entre los géneros que facilitan el seguimiento de la trama y también la preparación de la puesta en escena, que ya aparece así segmentada y caracterizada.

En teatro juvenil la complejidad estructural viene determinada además como estudiamos en la segunda parte de esta tesis, por tres factores fundamentales. En primer lugar, el número de personajes y las relaciones que presentan. Sólo excepcionalmente hay obras que superan la veintena de personajes lo que hace compleja la lectura dramatizada en clase y la puesta en escena como en *Sivisbellum*, o *El unicornio y el río de las lágrimas*; En segundo lugar, la multiplicidad espacial, igualmente dificulta la puesta en escena en ámbitos escolares y exige un mayor esfuerzo imaginativo al lector. Las obras juveniles analizadas adoptan la multiplicidad espacial como hemos venido señalando, sobre todo si están concebidas para la lectura y no para la puesta en escena, pero es muy frecuente la dualidad de marco espacial, lo que permite escénicamente representar los dos valores o posturas ideológicas de las obras. Acabamos de explicar esta técnica en la obra de Matilla (2004), *Manzanas rojas*, pero se emplea en *Las bodas*, *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*, *La guerra de nunca acabar*, entre otras.

Por último, además de la la segmentación de la obra, los elementos de inicio y final (narradores, presentación de personajes, moraleja final) también definen su complejidad. Pues bien, como hemos ido comentando, la presencia de narrador no es característica del teatro juvenil, aunque se conserve en ciertas obras, y tampoco la

presentación de los protagonistas en escena; la moraleja es menos explícita y no es generalizada en forma de declaración o canción final.

Atendiendo a ello podemos afirmar que la complejidad formal es progresiva en los itinerarios de lectura de teatro, como ya observamos en el análisis de nuestras experiencias de recepción, donde casi la mitad de las obras presentaban cierta complejidad estructural. Es pertinente la generalización de esta conclusión para el teatro juvenil teniendo en cuenta el corpus completo.

Pero, sí los análisis de Colomer (1998), ponían de manifiesto que en la narrativa de la etapa juvenil la mayor innovación es temática, en contraste con otras etapas de mayor experimentación formal, conviene señalar que en teatro se han incorporado a la vez nuevas técnicas que permiten mantener el interés del lector/ espectador adolescente y que son habituales en el teatro para adultos.

Entre las innovaciones temáticas de la novela juvenil hemos señalado la incorporación de subgéneros de éxito en la literatura para adultos, como la novela negra. En algunos casos se ha roto la barrera entre el sistema literario de adultos y el juvenil como con *La sombra del viento*, de Carlos Ruiz Zafón, por citar algún ejemplo. En la misma línea podríamos mencionar novelas de éxito para adolescentes cuya clave está en la intriga, como las *Lágrimas de Shiva* y *El último trabajo del Señor Luna* de César Mallorquí, *El secreto del hombre muerto* de J Manuel Gisbert, *La hija de la noche* de Laura Gallego, o la serie que se inicia con *Todos los detectives se llaman Flanagan* de Andreu Martín.

Asimismo, encontramos algunas obras de detectives, misterios y asesinatos entre las de literatura dramática juvenil. Todas ellas imitan el arquetipo pero pervirtiendo el sentido para dotarlo de intrascendencia y comicidad. Estas obras formalmente introducen dos técnicas que son muy eficaces para mantener el interés y que exige del lector / espectador una actitud activa pues las tramas suelen ser más complejas. Veamos algunos ejemplos.

*El espectro del Castillo* de Pedro Cuevas (2010) es una comedia policíaca en dos actos, idea original de Ezequiel Pages Casacuberta. En ella contemplamos la ambición desmedida, el ansia del poder y de dinero, la traición y la falta de sentimientos. (Cuevas, 2010:81). La trama complicadísima es la siguiente: En un castillo, la doctora ayudante Jhoan Mils que está hipnotizada, oye gritos al creer ver un espectro mientras el doctor Kantt, trata de calmarla. Llaman a la puerta otros científicos del Estado que piden al doctor les confíe el secreto del carburante de

producción a bajo coste, sobre el que investiga. A través de la conversación que mantiene Kantt con su socia, Estela Steil, o la que mantiene Jhoan con el joven escultor, Henry Belmer, nos enteramos de que el espectro podría ser el doctor Losky que, como Kantt, huyó de su país para investigar sobre dicho carburante. Belmer sospecha que Kantt se apoderó del secreto de Lorsky y lo hizo desaparecer, por lo que ayudará a la doctora a aclarar todo. Mientas, Kantt ha solicitado la presencia de Estela que se hace pasar por psiquiatra. Nos enteramos de que ambos han intentado matar a Losky, y lo intentarán de nuevo después de sacarle la información que precisan. Se asesina misteriosamente a Ling, un matón. Kantt desconfía de Jhoan y la encierra, con intención de emparedarla después. Encargan a Tori, otro ayudante, que descienda por el acantilado para ver si hay una gruta que dé al mar. Aquí el ritmo de las escenas y los diálogos se precipitan. Belmer emborracha a Tori, que confiesa las intenciones de los otros doctores. Tras el monólogo de una página de Tori, borracho, aparece en escena el espectro hecho persona, el mismo Lorsky que junto a Belmer, ha liberado a Jhoan. Quieren tirar a Kantt y a Estela a los tiburones cortando la cuerda por la que se han deslizado a la gruta secreta. Pero Tori despierta de su borrachera, y junto a Kantt tratan de inundar las galerías y echar un gas R3 letal. Pero Belmer y el Marqués llaman a la policía que los cerca. Kantt huye hacia las galerías asfixiándose con su propio gas. La fórmula para el carburante aún no ha sido lograda, según revela Losky y Jhoan mata a Estela, en defensa propia.

Podemos decir que la acción trepidante no deja un momento de tregua al lector que debe ir organizando la información para darle sentido. No cabe duda del interés que suscita la intriga pero también de su complejidad, acusada en la lectura debido a aspectos formales, como los nombres poco familiares de los personajes, etc

La estructura se compone de dieciséis escenas muy breves, algunas de una página.

Desde el punto de vista léxico, se emplea un nivel estándar oral, pero se introducen frases mil veces repetidas en el cine negro, del tipo “Date prisa. Nos pisan los talones y yo no quiero caer en su poder” (Cuevas, 2010: 135)

No presenta relación con conocimientos previos de política, sociales, etc., salvo ciertas alusiones al Estado y al patriotismo en boca de Jéस्या, la doctora representante de los intereses del país: “Jéस्या: El verdadero patriotismo, doctor, no entiende este lenguaje y debe anteponerse a todo sentimiento particular, sea cual fuere su motivo” (Cuevas, 2010:91)



Otro ejemplo de este autor editado en el mismo volumen de la colección Escena y Fiesta es *El detective Man- T- Kon*. Como vemos en el título juega con el calambur del nombre silabeado, que al unirlo genera la palabra “mantecón”, puede que con cierto juego parónimo con mantecado, ridiculizando el anglicismo *man*. La pieza es una sátira fina y estrambótica de las comedias o dramas policíacos de violencia. Se ríe de las figuras estereotipadas del policía neoyorkino que todo lo sabe.

El autor recomienda la obra para actores a partir de catorce años en su introducción. Su argumento es igualmente complejo. Nos situamos en un chalet a las afueras de Nueva York donde habita una familia formada por un ama de casa, Mary; Bety, su hija; la empleada del hogar, Mrs. Fruks y Peter Janshon, el padre. Ante la desaparición de este último, las mujeres se verán inmersas en una trama de bandas criminales como “La Estranguladora” con Jack Rhoserdam y su ayudante Rocco y “La Mano que Estruja”, con Max Beaulieu y su lugarteniente Frtiz. El suspense sobre el paradero de Peter, se mantiene hasta el final cuando descubrimos que, en realidad, estaba tomando un baño.

El nivel léxico general de la obra es el estándar oral medio aunque introduce de forma paródica términos de criminología: *ácido tánico*, *melinita*, *picrato potásico*, *cloroformo* y se incluyen juegos de palabras, por ejemplo con *Helesponto*, remedando la expresión entre Pinto y Valdemoro.

No se presuponen conocimientos ulteriores salvo la estética cinematográfica del detective y el gánster, capaz de hacer chantaje por el uso de la violencia. Se presupone el reconocimiento del atuendo con traje oscuro, gabardina, sombrero, bufanda fina. Otras referencias sociales, mediáticas o culturales son las siguientes: una cita del humorista Chiquito de la Calzada (Cuevas, 2010: 28), o el concepto de monarquía:

Jack: Acuérdate de cuando secuestramos a la hija del presidente de la República del Beluchistán. Tú, al día siguiente, diste en el país el grito de ¡Viva la Monarquía! ¡Viva el Rey de Beluchistán! ... Te creyeron cuatro ilusos, ganó la revolución, implantaron la Monarquía y nos dieron por la hija del presidente más de cuarenta y cinco centavos de rupia beluchistanesa, que no vale nada. (Cuevas, 2010: 49)

Se usan versos de don Juan Tenorio, con una clara alusión al hipotexto para su reconocimiento:

Jack: Pues si todo eso es cierto y tú eres mío, “¡mira el fin que aquí te espera, cuando a igual tiempo te alcanza, aquí dentro mi venganza, y la justicia allí fuera! (*Dándose cuenta de los ripios que ha citado y, extrañado, dice para sí*) ¡Atiza! ¡Si me salen los versos del Tenorio! (Cuevas, 2010: 49)

El tipo de humor que predomina en esta comedia es complejo pues aunque está basado en la distorsión y la parodia de personajes también la ironía o la inferencia compleja de significados. Por ejemplo, Fruks pregunta “¿No sabe la señorita que al dueño de la fábrica del betún le amenazaron con organizar la Liga de la Alpargata de Lona?” (Cuevas, 2010: 17)

La parodia se centra en el carácter ridículo de los mafiosos. Jack, que se hace pasar por el detective Man T Kon sigue unas pistas estúpidas. Regaña a Fruks porque no puede ver las huellas si no hay polvo “¡Es usted muy bruta! ¿Quién le mandó limpiar el cuarto en toda la última semana?” (Cuevas, 2010:26); igual técnica humorística de extrañamiento se utiliza en su procedimiento para saber el sexo del asesino.

Jack: Sí señorita, ¡Infalible! Le mira la ropa. Si en ella encuentra usted un pelo largo, la víctima era mujer. Si encuentra uno corto, el muerto era un hombre...

Betty: (*Con sorna*) Sí... ¿Y si no encuentra usted un solo pelo?

Rocco: Eso. ¿Y si no lo encuentra, jefe?

Jack: ¡Ah! ...Entonces, ¡el interfecto era calvo! (Cuevas, 2010:27)

También es ridículo el verdadero detective, Man T Kon, que captura a las tres mujeres de la casa creyendo que son ellas las de la banda exclamando: “¡Fíjense! ¡Fíjense qué caras de criminales tienen las tres! Los rasgos característicos que no fallan: propagantismo, branquicefalia, la arruga vertical en la frente” (Cuevas, 2010:61)

De hecho, parte de la obra transcurre en un completo enredo de identidades. Jack se hace pasar por el detective para robar unas joyas. Un segundo ladrón, Max, se hace pasar también por detective y repite el engaño, y siempre terminan adormilando a la criada Fruks con cloroformo. Los falsos detectives se enfrentan primero hasta que llega el verdadero, pero cuando Peter, el padre, reaparece ajeno a todo lo que está ocurriendo, se asustan y salen huyendo. La obra transcurre en veintiuna escenas de ritmo frenético.

Esta mezcla entre misterio detectivesco y humor es muy parecida a la del exitoso personaje juvenil Flanagan, aunque en este caso se trata de un adolescente.

Fernando Almena (1994) utiliza en *Catacroc*, una comedia de policías y asesinos, dos de los recursos más empleados para construir dramas juveniles, a saber, el lenguaje coloquial y el humor.

La pandilla de chicos que ensaya una obra teatral de terror (que se convierte en su peor pesadilla), emplea, en efecto, términos de la jerga juvenil, algunos ya pasados de moda: *jo tía, la carga, de buten, molón* así como palabras malsonantes: “A ver si empezamos *de una puñetera vez*”. Además, y ello es menos frecuente, incluye ciertas referencias sexuales, que como venimos comentando acercan la obra al público juvenil y no infantil. Veamos algunas de ellas.

Luis: Las tías no sé para qué verán esas películas. Si tienen el miedo pegado a las bragas (...)

Beatriz: Ya estabais hablando de sexo. Desde luego los chicos no tenéis arreglo.

Ana.: Salidos, eso es lo que son. Porque una no se deja, que si no... (...)

Luis: Pareces boba, climax es una palabra erótica, una palabrota, que no te enteras de nada.  
(Almena , 1994:17 ,22, 26)

El humor surge entre otras formas, de las intervenciones de los policías, frases de manual, aprendidas de las series televisivas del género y que hemos citado ya en otras obras.

Hombre 2: Te voy a rajar como una sandía. Piénsatelo bien “Mantecas”. No hagas nada de lo que puedas arrepentirte.

Voz en off: Abran o echo la puerta abajo (Almena, 1994: 47)

Pero también incluye diálogos disparatados e irracionales, como lo es la trama, por lo que la comentamos en este apartado. Sin querer, matan a un Hombre y deciden esconderlo en el armario, pero este revive y empieza a dar sustos a diestro y siniestro hasta que se escapa. Aparece el Hombre 2, y surge la confusión de identidades, y se inician las persecuciones cuchillo en mano, hasta que llega el Hombre 3, el verdadero policía. Al final, se aclara que el perseguido es Piernas, (véase la habitual simbología de los nombres) un delincuente acusado por adulterar drogas. El enredo sirve de paso para criticar al estamento policial. “Hombre 2: Es que ahora los policías parecen delincuentes y los delincuentes, policías (Almena, 1994: 55)

Sin embargo, aquí nos interesa especialmente el tratamiento del enredo como núcleo del conflicto. En efecto, la obra es un puro disparate, un pasatiempo intrascendente y divertido.

Idéntico esquema presenta una obra de espías: *Un día de espías o El caso del repollo con gafas* (Moral, 1994). Ya el título nos sitúa ante una obra surrealista en la que todo puede pasar. La comicidad unida al enredo la convierten en un espectáculo bastante original. La trama gira en torno a la codiciada fórmula secreta del profesor Benz para acabar con el hambre en el mundo. El profesor ha desaparecido, y su hija Mercedes (Mercedes Benz), y Alberto, su ayudante, deben encontrarlo. Al parecer, al profesor le hicieron beberse su fórmula superfertilizante y se convirtió en repollo por lo que no pudo dar a Ramanandra, el sabio hombrecito hindú la solución para su país. Este encontrará por hipnosis la fórmula que está escondida en una baldosa del suelo, en un cuaderno rojo. Remigio que parece al principio un vigilante del edificio, será en realidad un espía dispuesto a cambiar la fórmula por el antídoto que permite que el profesor recupere su aspecto humano. Como toda comedia, termina bien: el profesor es entrevistado en la sede de la ONU.

Como vemos las implicaturas pragmáticas son complejas, y más allá del entretenimiento que es su fin esencial hay una reflexión oportuna sobre las bondades de la inversión en investigación científica.

La construcción de la trama va desvelándose poco a poco y la intriga va creciendo a medida que van apareciendo los pintorescos personajes, pero hasta el final no sabemos cómo va acabar semejante historia que exige una construcción activa por parte del lector o espectador. Así, la obra comienza en un despacho de un edificio con altas medidas de seguridad, (luego deduciremos que es la ONU) donde está Mercedes, que aparece disfrazada de señora de la limpieza, trabajando al son del radiocasette a todo volumen y acompañada de Pía cuyo nombre provoca juegos de palabras con espía. La acción dramática se detiene en ocasiones con números musicales breves de carácter cómico, como en esta ocasión en que Pía se transforma en escena colocándose una peluca rubia que saca del bolsillo y dejando ver el vestido brillante que lleva bajo la bata. La vocación de cantante se evidencia entonando una canción moderna que hace alusión al espionaje. Alberto no puede evitar cantar el estribillo, lo que delata su presencia ante las mujeres. Poco a poco entre diálogos hilarantes vamos descubriendo que ambos van de incógnito para encontrar al profesor y, en efecto, lo encuentran: un repollo con gafas.

Los juegos lingüísticos y el absurdo constante, hacen rica y compleja la comprensión de las escenas cómicas. Un recurso empleado varias veces es la incapacidad de las máquinas para dialogar.

Pía: ¿Cómo que no es computable? ¡El que no es computable eres tú, no te digo! ¿Has oído?  
¡Dice que no soy computable! ¿Será posible? ¡Y más computable que tú!  
Identificador: ¿Socorro? No es computable. No consta ninguna Socorro en los archivos  
(Moral: 1994:18,25)

Como en toda obra de espías hay numerosas llamadas telefónicas llenas de misterios.

No, aquí no tenemos pollos ¿Bollos? No, no tampoco tenemos bollos ¡Ah repollos! ¿Cómo los quiere? ¿Franceses? ¿Chinos? ¿Con las hojas rizadas? Pues, no la verdad es que no los tenemos de ninguna clase ¡Que no! ¡Que aquí no tenemos pollos, ni bollos, ni repollos, ni perifollos, ni ninguno de esos rollos! (Moral, 1994: 30)

También hay una sorna constante al género de espionaje, ridiculizando algunas escenas tradicionales, como las bombas a punto de explotar. En este caso Remigio tiene otra sorpresa amenazadora para el profesor repollo:

Remigio: En esta caja traigo un conejo que lleva tres días sin comer. Si no me entrega el cuaderno de inmediato, el profesor será devorado de inmediato. Les advierto que no se trata de un conejo normal. Es un científico brasileño que estaba haciendo pruebas y se pasó con la dosis... (Moral, 1994:50)

Los personajes son caracterizados por su lenguaje, por ejemplo la muletilla de Pía es siempre " Jopelines" y Alberto adopta un registro pseudocientífico:

Alberto: Pues un procedimiento revolucionario para solventar la problemática trófica, o sea de nivel alimentario tanto en su nivel proteico como en el de carbohidratos de la población de aquellos países con PNB....que añadido a las adversas condiciones climatológicas, hace sumamente difícil la obtención de recursos alimentarios (Moral, 1994:31)

Y es precisamente esto lo que caracteriza las conversaciones con el pintoresco personaje oriental Ramanadra "Mi corazón exulta de alegría al conocerles... Ruego disculpe mi torpe procedimiento" ( Moral,1994: 41)

El enredo puede ser una técnica en todo tipo de obras, no solo en las de detectives, como ocurre en *¿Es tuyo?* (Albanell, 2006), una versión actualizada de *Els pastorets* de tradición catalana. El fracaso de la operación de compra venta de droga permite un juego de enredo esencial en la trama. Ello exige gran atención por parte del lector y mantiene el interés. Los paquetes que contienen dinero, droga y hierbas medicinales se confunden en el complejo intercambio entre Albino, Negracho y Amarillo.

La colección juvenil Taller de teatro de la editorial catalana La Galera ofrece una versión reducida (cuarenta y siete páginas) y libre, según su autor, Joaquim Carbó, de un vodevil divertido cuya comicidad se basa en las situaciones equívocas. La trama gira en torno al sombrero que Corina olvida en una rama mientras pasea con un militar y sin el cual no puede volver ante su marido. Fabián es el responsable de la desaparición pues su caballo se lo ha comido: “Fabián: Señora, le presento excusas en nombre de mi caballo” (Carbó: 1993: 19).

Tras buscar el modelo más parecido en todas partes, se les ocurre ir a casa de la baronesa que ha adquirido el último sombrero igual, y allí consigue salir airosa del lío sin que su marido la descubra. El señor Tapia, es también el elemento cómico esencial, al malinterpretar todo lo que oye por su sordera.

Fabián: Decidí volver con el coche...

Tapia: ¡En un día como hoy ha ido a pinar el porche! (Carbó, 1993:16)

La obra termina con la transformación de la canción infantil, “Tres picos tiene mi sombrero,...si no tuviera tres picos, ya no sería mi sombrero...”.

Así mismo, en la misma colección *Manos arriba*, de Ramón Foch i Camarasa es una farsa en un acto inspirada en un cuento de Arkadi T Averchencko. La acción se desarrolla en la mansión de unos marqueses, Eufemiano y Romualda, acompañada por la inglesa Miss Bárbara. Cada personaje tiene un rasgo caricaturesco, deformante. Así, él es un excéntrico que colecciona voces de pájaros y Miss Bárbara tiene dificultades de expresión y nunca acierta con la palabra justa, pero sus intervenciones tienen gracia: “Miss Bárbara: La señora marquesa decir que querer arreglarse la cara, y yo pensar que si querer arreglarla tener para mucho rato”. (Folch i Camarasa, 1998: 15)

Pecas y Marmota son ladrones y, escondidos mientras los padres se ausentan, se encuentran con un obstáculo para su plan, las niñas. Para evitar hacerles daño deciden jugar con ellas aprovechándose de la situación: jugando a ser invitados se atiborran, y su pretensión es ampliar el juego al de policías y ladrones, consiguiendo sin dificultad las joyas de la marquesa. Pero las niñas exigen cambiar los roles de forma que ellas roban las joyas cuando les toca ser ladronas. En tanto regresan los padres y les sorprenden. Al decir el Marqués ¡Manos arriba!, frase que el excéntrico personaje gusta de pronunciar de vez en cuando para asustar y desconociendo lo oportuno que resulta en ese momento, los ladrones se dan por aludidos y huyen despavoridos.

Y por último, nos detenemos en una obra surrealista de cincuenta y cuatro páginas, cuyo ingrediente esencial es también la intriga: *Santa Viviana hablando con las ovejas* y que situamos en el límite entre el teatro para niños y adolescentes. En el pueblo de Churrusquita de los canes hay un reloj que no funciona y un valioso cuadro de la santa. Un día llegan unos extranjeros, un ruso, un americano y un chino, a arreglar el reloj que resulta estar embrujado y, en efecto, así es, pues sólo empieza a funcionar para delatar a los ladrones del cuadro. Junto con el reloj, también habla el tren, la torre y la estación. El cuadro es el mayor tesoro del pueblo, que lo protege cuanto puede, aunque se pierden unas cuantas ovejas pintadas. En la obra aparece un tirano, el Jefazo General de Pueblos Destartalados, que pretende quitarles el tren, pero Santa Viviana le obliga a devolverlo.

En definitiva, las estructuras dramáticas de enredo e intriga son adecuadas a esta edad, en tanto mantienen el interés del lector y exige la construcción constante de nuevas expectativas sobre los diálogos hasta inferir el sentido del texto. Para la lectura o recepción de esta obras se requiere un mayor nivel de concentración, por el ritmo trepidante y porque su evolución es menos previsible. Es precisa una madurez lectora o receptora que se inicia en la adolescencia.





### III. 6 .Grandes obras y autores. La adaptación dramática para adolescentes

Fragmento representativo 8

*(Vuelve a bajar y se reúne con la Trementinera y el cazador. La herbolaria ha aprovechado la ocasión para examinar detenidamente a la mujer y a su hijo)*

José: ¡Con todo este lío se me había olvidado! “Sube a la borda, abre la puerta, cuelga el farol encendido en lo más alto de la polea y vuelve a bajar”, me dijo el amo.

Trementinera: ¿Y eso? *(Por la mujer)*

Cazador: ¡Eso! ¿Y eso? *(A José)*

José: Me la he encontrado cuando subía. Ya estaba con los dolores del parto.

Trementinera: No me puedo creer que seas capaz de jugártela por...

Cazador: ¡Por una negra!

Trementinera: Por una desconocida. El señor Crótalo te ha dicho: “abre, cuelga el farol y baja”, ¿no? Pues bien, ya los has hecho. ¡Baja con nosotros!

José: ¿Y la dejo aquí, así, sola?

Trementinera: ¿Es que no sabes cómo es tu amo cuando se le lleva la contraria? ¿No lo has visto nunca enfadado? ¡Es el diablo en persona, el mismísimo diablo! ¿O es que eres tan inocente como este y piensas que te ha hecho subir solo para cumplir una promesa hecha a san Antonio? Algo debe de tener preparado y si aún estás aquí cuando pase lo que tenga que pasar, seguro que te la cargan. ¡Si tú no tienes que estar aquí, no seas burro, no estés!

José: Ya lo sé, ya lo sé. ¡No creas que no lo pienso! ¡Estoy más asustado que este! ¡Pero no puedo dejarla sola. ¡No puedo!

Trementinera: ¡Claro que puedes dejarla! Pero no aquí. ¡Tienes que echarla! ¿Es que no lo entiendes? El señor Crótalo debe de necesitar la borda para algo y la mujer no puede entrar aquí, estorbando.

Cazador: Una mujer...

José: *(Sin dejarlo terminar, sin mirarlo y muy tenso)* Si vuelvo a oír la palabra “negra”, le suelto un patada que...

*¿Es tuyo? (Albanell, 2006: 65)*

#### III. 6.1 Análisis de las adaptaciones actuales

Iniciamos este apartado contrastando los estudios de adaptación de narrativa juvenil. Según Teresa Colomer (1998) en el caso de adaptaciones de obras literarias de adultos para niños, estas novelas presentan textos unívocos, estructuras lineales y temas de moral clara. Los estudios al respecto permiten sintetizar cinco características<sup>203</sup>:

- Debe pertenecer a modelos literarios ya existentes.

---

<sup>203</sup> Estas conclusiones surgen del análisis realizado por Shavit, Z. sobre versiones de obras clásicas para niños de modo que se observa lo que los adultos consideran aceptable en *Poetics of Children's Literature (1986)*

- Presentan fuerte línea narrativa y por ello suelen eliminar lo secundario y se presentan acortadas los párrafos secundarios, los comentarios, las disertaciones. El texto resultante entorpece, a veces, la comprensión pues debe dar más información con menos elementos.
- Debe presentar mínima sofisticación por lo que se elimina la parodia, la ironía, se separan los niveles de realidad y fantasía, no hay ambigüedad en los personajes y los desenlaces son abiertos.
- Ideológicamente concuerdan con las normas sociales predominantes.
- El lenguaje es simple aunque permita la mejora del vocabulario progresivamente.

Por su parte, Gemma Lluch (2003) al estudiar las relaciones intertextuales en la literatura infantil distingue dos formas de adaptaciones.

a) *Imitación seria*, que se aplica a la literatura de tradición oral, y la literatura clásica. La transformación se produce por reducción, escisión, expurgación, concisión o en forma de *digest*. Otras formas serían la prolongación, es decir, la continuación de una narración en una colección.

b) Transformación satírica, el *travestismo burlesco*. Manteniendo el contenido se le impone una serie de cambios, como el de espacio, trasladando la acción de lugar, el tiempo, de una época antigua a una moderna, o la ideología, que es lo más habitual, como la conocida *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dahl.

Maria Luisa Mireti analiza el proceso de canonización versus el proceso de *re-acentuación*.

El proceso de canonización se instala en el imaginario social sin excluir el académico, resaltando su carácter prescriptivo al disponer lo que se debe leer, promoviendo la monodía a través de discurso que sólo se configura como réplica de un orden sociopolítico y económico imperantes. Esta postura es netamente elitista y generadora de exclusión, pues “canoniza” a través de procesos selectivos que priorizan determinados estilos, obras y autores que responden a “otros” intereses extradisciplinares, a factores ajenos al campo de lo literario.

(Mireti, 2004:129 -132)

El proceso de re-acentuación bajtiniana es más complejo, según explica en las páginas señaladas arriba. Cuando se produce una distancia en el tiempo y el espacio con respecto al texto original, se pierde la conexión, en sus palabras, “*se opacan las voces autorales que le dieron origen*”. Las referencias contextuales y las necesidades de cada época aumentan la distancia entre la palabra y las intenciones iniciales de forma que

estas se pueden variar, aumentando, debilitando y tergiversando las imágenes. De forma que cada época re-acentúa a su manera las obras del pasado, que reaparecen en ámbitos diversos: el cine, la ópera, la televisión, la moda. La reelaboración de cuentos tradicionales y la adaptación a nuevos públicos supone una incesante re-acentuación. Actualmente, hay una tendencia fuerte a la re-elaboración de cuentos tradicionales, y re-acentuación de imágenes y personajes, con matices propios de la época y no con fines antropológicos de recuperar la memoria. Puede producirse la reactualización de estereotipos o preconceptos destinados a formar la moral de los destinatarios a través de moralejas o conductas a seguir tras el premio o castigo. “Si las marcas de textualización lo remiten hacia el hipotexto, el lector intentará redescubrirlo, pero si lo desorientan, el producto de la re-acentuación quedará en suspenso, alimentando nuevas expectativas, al aguardo de nuevas señales que le permitan resignificar el recorrido textual. La interacción texto-lector se dinamizará con la revalorización de los signos” (Mireti, 2004: 129-132).

Genette (1989) precisa el término *hipertextualidad*, para hablar de la relación entre un texto B o hipertexto y su hipotexto o texto anterior, y el de *traslongaciones* para referirse a las transformaciones en la longitud de un texto, abreviándolo o ampliándolo.

Para la reducción de un hipotexto existen diversos procedimientos: la *amputación* o escisión de una parte, de los pasajes menos relevantes, denominándose *expurgación* si el objetivo es de tipo moralizante, evitando aspectos sexuales, términos malsonantes etc; *la concisión*, que consiste en la reescritura más concisa sin omitir partes temáticamente significativas; y *la condensación* o resumen. En sentido contrario, para la ampliación de un hipotexto contamos con la adición masiva o *extensión* temática, que es frecuente en teatro; así también la *expansión* o dilatación estilística de detalles, descripciones; ambos suelen complementarse dando lugar a la *amplificación*, es decir, lo contrario de la condensación. En teatro consiste en añadir personajes, conflictos, deliberaciones etc Y en narrativa se amplía la participación del narrador – *intervenciones extradiegéticas*-, se añaden episodios que ayudan a la comprensión- *inserciones metadiegéticas*- y se multiplican personajes o se dramatiza una aventura – *desenvolvimiento diegético*.

Como veremos en las obras dramáticas que aquí se analizan se producen diversos procedimientos de los aquí mencionados amputación, concisión o condensación, por la necesidad de que las obras puedan ser representadas por

adolescentes, con dificultad para memorizar textos largos, y facilitar la escucha de los espectadores de esta edad. Pero como tendremos ocasión de comprobar también registramos ampliaciones que atienden tanto a los diálogos como a los personajes.

Lavandier (2003), ofrece unas pautas para la adaptación dramática de relatos o novelas entre las que destacamos las siguientes: (Lavandier, 2003:489)

- Elegir preferentemente los conflictos dramáticos, es decir, los que pueden ser representados mediante acciones.
- Elegir como protagonista al personaje que viva más conflicto y asignarle un único objetivo.
- Mantener únicamente las escenas en las que los personajes constituyen obstáculos, directos o indirectos, para ese objetivo, es decir, las que respetan la unidad de acción.
- Cortar escenas enteras de la novela antes que mantenerlas todas pero más breves.

Añade, al hablar específicamente de la dramaturgia infantil, la necesidad de ofrecer la posibilidad de reírse de sí mismos. Es necesario señalar “hablarle de los problemas que le afectan: el miedo, la torpeza, los celos, la desgracia, el lenguaje. Sin olvidar un clásico de la comedia, que inspiró a los más grandes autores (Aristófanes, Rabelais, Les Nuls etc.); las funciones orgánicas, es decir, lo oral, lo anal y lo genital, demasiados tabúes pesan sobre estos temas” (Lavandier, 2003: 497). Por ende, si pretendemos hacer comedia para adolescentes debemos hacer que se rían de los problemas que les afectan, fundamentalmente, los amigos, el amor y el mundo académico. Finalmente, rescatamos también otro de sus consejos técnicos “Lo ideal es integrar en la obra varios niveles de lectura, y llegar así a varias edades” (Lavandier, 2003: 503)

Isabel Pascua Febles, en su estudio sobre la adaptación y la traducción de LIJ, explica la importancia del receptor a la hora de elegir una traducción o adaptación del texto. Critica así la postura de Carmen Bravo Villasante, y su actitud negativa radical que no recomienda ni abreviar, ni tomarse ninguna libertad, recomendando en todo caso, prefacios y notas a pie de página, lo que a Isabel Pascua le resulta difícilmente imaginable en el caso de lectores de diez años. Por ejemplo, el lenguaje literario de Oscar Wilde en cuentos como *El Ruiseñor* y *la rosa*, exige unos cambios distintos, expone Isabel Febles, si va dirigido a niños, o a jóvenes estudiantes cuya finalidad de

lectura podría ser el conocer el estilo de una época o de un autor. Señala que la preocupación sobre cómo se traduce para niños surge ante la práctica de siglos que ha dado prioridad a la idea pedagógica de los adultos y no a los gustos y necesidades infantiles, olvidando muchas veces ese difícil equilibrio de la doble lealtad hacia el lector y hacia el autor ( Pascua, 1998:32)

Las primeras adaptaciones del siglo XVIII pretendían llenar el vacío de obras para niños al tomar conciencia del niño como lector, su objetivo era enseñar deleitando, prevaleciendo una actitud diáctico-ideológica, por ejemplo, en las versiones españolas de *Robinson Crusoe*, un siglo después del original, en 1833 o las de *Los viajes de Gulliver*. Las versiones investigadas por los estudiosos no conservan la estructura inicial de cuatro partes, sino que se reducen a las dos primeras y se elimina la sátira y el sarcasmo, a veces cruel, contra la sociedad, la política y las mujeres. Se creyó que los niños no eran capaces de entender la sátira y ni siquiera hubo intentos de adaptación de estos aspectos. Las adaptaciones omiten también los tabúes relacionados con el sexo, la fisiología, que en las versiones de los cuarenta en España se omiten por censura ideológica y política.

Hubo autores que adaptaron su propia obra como Galdós y sus Episodios Nacionales para niños o el propio Lewis Carrol. La autoadaptación de Carrol, es dirigida, según Pascua: "...ya que toda la obra está llevando al lector-niño de la mano haciéndole ver y sentir lo que él quiere. Respecto al lenguaje de la versión adaptada, está muy simplificado, las frases son cortas y simples, no como en la primera Alice, donde las frases a veces ocupan casi una página" (Pascua, 1998:36). El objetivo de este tipo de adaptaciones es puramente didáctico. El cambio del concepto del autor, de sus intenciones, se debe a que cambia uno de los elementos más importantes de la situación comunicativa, que es el usuario del texto terminal. Lo único que une el original y la adaptación es una relación temática, el contenido. La equivalencia comunicativa desaparece. (Pascua, 1998: 37)

Esta autora alude además a otras adaptaciones comerciales cuyo objetivo es el aprendizaje de una lengua, y que resumen el texto original con grandes cambios conceptuales.

Entre las tendencias de traducción tan ligada a la adaptación distingue posturas de *fidelidad al texto* de origen, contrarias a la modernización, y tendentes a mantener el colorido histórico, frente a la *traducción orientada al texto terminal* de forma que el texto funciona como un original de manera que prima la *aceptabilidad* sobre la fidelidad

al texto, dada las características de los niños, su poca habilidad de lectura y su corta experiencia de la vida. Se permite en este caso, la manipulación del texto, cambiando, alargando, reduciendo, suprimiendo o añadiendo algo al texto traducido, en función de dos principios: hacerlo apropiado y útil para el niño de acuerdo con lo que la sociedad considera como “bueno para ellos” y ajustar la trama, el argumento y el lenguaje a la habilidad de lectura y comprensión infantiles. Una tercera postura es la teoría funcional que combina ambos, de un lado la funcionalidad o aptitud de un texto a un determinado fin y la lealtad o respeto a las intenciones, no sólo del autor sino también , en su caso, del cliente que encarga la traducción, y de los lectores. (Pascua, 1998: 49)

Pasemos ahora al análisis estrictamente teatral con algunas experiencias con adolescentes. Explica el dramaturgo y profesor, Germán Díez Barrio, su necesidad de adaptar textos:

A menudo los profesores a los que nos gusta representar obras de teatro nos quejamos de que no hay textos adaptados a los jóvenes y cada día las publicaciones escasean más. Cuando se trata de un texto clásico, si encontramos obras, sin embargo, nos parecen largas, a veces farragosas, difíciles de memorizar y representar. (Díez, 2008).

Por ello ha emprendido la adaptación de numerosos textos publicados en la Galería del Unicornio, con el deseo de acercar a los jóvenes estas magníficas joyas literarias donde los autores nos muestran la vida, deseos y costumbres del Renacimiento y el Siglo de Oro. Entre otros: *El juez de divorcios*, *Canción de Navidad de Dickens*, *La casa de Bernarda Alba*, *Entremeses*, *Sainetes*, *Peribáñez y el comendador de Ocaña*. Para llevar a cabo la adaptación, aclara lo siguiente:

*He sustituido palabras y términos arcaicos por otros actuales, he cambiado la colocación de pronombres personales que antes iban detrás del verbo, sin romper la rima cuando se trata de poesía, y he actualizado los signos ortográficos. He suprimido aquellas anécdotas o fragmentos noticiosos, descripciones reiterativas que situaban al espectador de los corrales de comedia del siglo XVII en un determinado ambiente, y que pueden sugerirse en la actualidad con las acotaciones y con efectos de sonido y luz. Eso sí, siempre respetando el espíritu de la obra elegida. El texto adaptado es sensiblemente más breve que el original”.*  
(Díez, 2008: 73-74).

Como vemos la transformación de la obra original desde su punto de vista se basa en dos operaciones, muy similares a las que señalábamos arriba con respecto a la narrativa:

- a) Actualización léxica, morfosintáctica y ortográfica
- b) Supresión de fragmentos prescindibles

Otra etapa cuyas obras parecen adecuadas para adolescentes es la medieval. Así lo describe Alfredo Rodríguez López-Vázquez en el artículo “Aprender a ver teatro, empezar a hacer teatro”, donde analiza el proceso de pedagogía teatral con el grupo Estragón, que tenía como objeto la integración y formación de espectadores:

Se pudo comprobar el atractivo que presenta en el público escolar un tipo de teatro de orígenes medievales, de situaciones picarescas y rurales, y de estética popular europea, en su versión del entremés barroco trabajado en términos de Comedia del Arte. Se pudo comprobar también que el teatro en verso introduce un factor de diversión combinado con el recurso de los juegos de palabras y el trabajo del actor, en una idea próxima a la supermarioneta, añadiendo a ello la búsqueda de anular el principio convencional de la cuarta pared y de prescindir en la medida de lo posible del aparato escenográfico habitual.

(Rodríguez, 2008:75-81)

Berta Muñoz, señala que la adaptación de las grandes obras literarias de todos los tiempos es una constante tanto en la narrativa infantil, como en el teatro. El motivo principal que impulsa a los autores a preparar estas adaptaciones suele ser el de facilitar el acceso a una serie de obras fundamentales de la literatura universal familiarizando a los niños con sus personajes y situaciones (Muñoz, 2007: 96)

Diferencia esta autora entre dos tipos de obras, estableciendo una distinción paralela a la que señalábamos arriba por Lluch (2003):

- a) Adaptaciones que aligeran las dificultades lingüísticas que plantea el original. Incluye en este apartado las adaptaciones filológicas, más fieles al original, pero también las versiones más libres, realizadas por dramaturgos.
- b) Adaptaciones basadas en clásicos, que suponen una auténtica labor de creación por parte del adaptador.

Por nuestra parte, hemos estudiado, en primer lugar, cuáles son las obras clásicas que se ofrecen en las principales editoriales actuales para adolescentes lo que nos puede servir de forma ilustrativa para determinar el *canon escolar* de teatro en Secundaria.

Anaya	Romeo y Julieta, La Celestina
Alfaguara	Fuenteovejuna, Don Juan Tenorio, Tres sombreros de copa
Almadraba	Romeo y Julieta
Akal	Teatro breve de la Edad Media y el Siglo de Oro, Entremeses, La vida es sueño y El alcalde de zalamea, Don Juan Tenorio
Edaf	Don Juan Tenorio, Tres sombreros de copa y Maribel y la extraña familia, Prohibido suicidarse en primavera y La casa de los siete balcones, La importancia de llamarse Ernesto
Editex	El caballero de Olmedo, El alcalde de Zalamea
Oxford	Romeo y Julieta, Hamlet, Tartufo, Fausto ,Don Juan Tenorio, La cabeza del dragón
Teide	Romeo y Julieta, Hamlet, El caballero de Olmedo, Don Juan Tenorio, Eloísa está debajo de un almendro, La dama del alba, Las bicicletas son para el verano, Fuenteovejuna
Vivens Vives	Comedia de la olla. Anfitrión, La Celestina, El caballero de Olmedo, Fuenteovejuna, La vida es sueño, El Tartufo, Romeo y Julieta, Eloísa está debajo de un almendro, Cuatro corazones con freno y marcha atrás, Tres sombreros de copa, La casa de Bernarda Alba Nuestra Natacha, La dama del alba, La visita del inspector, Un soñador para un pueblo, La ratonera, Las bicicletas son para el verano

Como vemos, hay obras muy repetidas, como *Romeo y Julieta*, que podemos decir representa la obra de teatro clásica que más parece responder a los intereses adolescentes, y por tanto formaría parte del “teatro recuperado” para la literatura infantil



y juvenil. También *La Celestina* y *Don Juan Tenorio*, por la edad de sus protagonistas, resultan motivadores. Entre los autores contemporáneos podemos observar que, junto con las obras de Alejandro Casona, el teatro de humor (Jardiel Poncela, Miguel Mihura) se considera lectura obligada. Salvo Antonio Buero Vallejo, no se editan en estas colecciones obras de teatro posteriores. En cualquier caso la oferta de literatura dramática es muy inferior a la de novelas.

Los textos que configuran la lista anterior no son adaptaciones, sino ediciones para adolescentes que incluyen distintas fórmulas para el trabajo en el aula: introducción a la obra o al autor, notas de vocabulario, ejercicios etc.

Señala Aurora Díaz Plaja al hablar de la adaptación del cuento al niño (que aunque algunos consideran que adaptar o reducir las grandes obras literarias es un crimen, “no debemos “rasgarnos las vestiduras” ante una traducción bien hecha y comprensible a la inteligencia de un adolescente, como no lo hacemos ante una traducción de Shakespeare o de Dostoiewski, imprescindibles si no dominamos el inglés o el ruso”. (Díaz Plaja, 1978: 234) Curiosamente, entre las obras para niños de género teatral que existían en el año 1978, cita catorce libros: *Auto de Navidad*, adaptado por Jimena Menéndez Pidal (M. Aguilar, 1971); *La vida es sueño*, *El gran teatro del mundo* de Calderón de la Barca, adaptado por A. Jiménez Landi (M Aguilar, 1961); *Entremeses: El retablo de las Maravillas. La elección de los alcaldes de Daganzo*, (La Galera) ; *La ínsula Barataria*, (La Galera); *El conde Lucanor*. (Adaptación de José María Osorio, León, Everest. y también la de N. Sanz y Ruiz de la Peña, Bilbao , Moretón, 1968); *El testamento del tío Nacho*, de Eiximenis (La Galera); *Teatro Romántico Español*, (M Aguilar); de Tirso de Molina, *La prudencia de la mujer. El condenado por desconfiado* (M Aguilar); de Lope de Vega, *Pastores de Belén*, (B. Juventud) ; de Shakespeare, *Hamlet*, (M Aguilar), *La fierecilla domada* (La Galera) y *El mercader de Venecia* (La Galera).

Entre las obras adaptadas, según Berta Muñoz (2007), cuyo estudio cita las de creación sobre clásicos, sin diferenciar aquellas para niños y las que nos ocupan, las que son para adolescentes, encontramos *Cyrano de Bergerac*, versión de Juan Francisco Romero. En este caso se dirige a niños a partir de ocho años, e incluye ilustraciones coloristas y divertidas. Explica Berta Muñoz cómo el autor consigue una síntesis ágil y accesible, que respeta los rasgos del héroe original. Uno de los recursos empleados es el empleo de palabras coloquiales y argot juvenil, así como las referencias a elementos próximos y de actualidad.

Un caso diferente, comenta Berta Muñoz es el de *La mandrágora* de Maquiavelo, que edita Alba y Mayo (2000) en versión de Fernando Doménech, rescatada por el editor y presentada a modo de cuaderno de dirección. Ya hemos comentado que no la hemos incluido en nuestro catálogo juvenil al tratarse de una obra cuya temática es ajena al universo adolescente, a pesar de haber sido apludida en la puesta en escena escolar del grupo La Galiana, cuyo documento gráfico figura en el Anexo VI. 4.

Otras obras en versión teatral incluidas en su estudio son: *El principito*, versión de Julio Escalada (CSS, Escena y Fiesta, 2004) y *El poeta y Platero* de René Fernández Santana en el volumen *Reencuentro con los clásicos*. Las versiones, añade, pueden estar a veces muy alejadas del original aunque partan de un texto literario. Cita Berta Muñoz varios casos: *El camaleón* de Antonio Gómez Yebra, basado en un cuento de Chéjov editado en *Teatro muy breve* CSS, Galería del Unicornio; *Las andanzas de Don Quijote* de María Belén Camacho o *La caza del snarck*, de Fernando Herrero, basado en un poema de Lewis Carroll; *El Cantar de Mio Cid* en versión para títeres de Gisela López editado por ASSITEJ (2002).

Por nuestra parte, consideramos que hay dos colecciones de teatro fundamentales que incluyen obras adaptadas para adolescentes con el fin de llevarlas a escena, y no tanto como lectura para la clase de Lengua y Literatura Castellana. La primera es Galería del Unicornio que incluye las obras de Díez Barrio como *Pasos, entremeses y sainetes* (1998), sobre textos de Lope de Rueda, Cervantes y Ramón de la Cruz: *El juez de divorcios*, *La presumida burlada*, *La gitana ladrona*, *Cornudo y contento*. Más recientes son sus *Entremeses: Adaptación para adolescentes y jóvenes* (2006) y *Peribáñez y el Comendador de Ocaña: Adaptación para adolescentes y jóvenes* (2006). La colección contiene además *La vida es sueño* y *El Alcalde de Zalamea*, adaptadas por Miguel Ángel Ontanaya Pastrana.

Asimismo son numerosas las adaptaciones de Punto de Encuentro: *De pasos y entremeses*, *La zapatera prodigiosa*, *El lazarrillo de Tormes*, *Entremeses* y *Don Quijote de la Mancha*.

Analizaremos las distintas propuestas de adaptación de esta última colección.

Sobre la obra *Lazarillo de Tormes* se han escrito diversas versiones dramáticas. También la colección Campo de Marte incluía *Lazarillo de Tormes* de Fernando Fernán Gómez (1994), para un solo personaje que desdobra la voz de sus amos: ciego, clérigo,

escudero, y bulero- Con una extensión de cincuenta y tres páginas, mantiene el lenguaje arcaizante y prescinde de toda acotación escenográfica.

En este caso, la adaptación teatral de Miguel Murillo (2005) va dirigida claramente a adolescentes. Así, partiendo del análisis de los paratextos como la portada, esta presenta una llamativa fotografía a color con un niño andrajosos que sostiene un tazón vacío. Como texto central podemos leer “De cómo aprender a sobrevivir a partir del hambre y la adversidad”. Véase cómo se hace visible y llamativo el tema de la obra para atraer a los lectores.

El problema de la multiplicidad de lugares se resuelve con la división del espacio escénico: un atrio de iglesia en la parte superior, y una plazoleta debajo.

La adaptación de Everest amplifica tanto el texto como los personajes. Introduce nuevos personajes: un Preso, Don Turcios y Bárbula. Todos ellos son actores coetáneos a la historia que se va a narrar. El primero aparece atado a la picota, con un cepo que le aprisiona la cabeza, le van a castigar por robar queso, del hambre que tenía por el escaso beneficio que le proporciona su arte de bululú, farsante en la antigüedad que representaba en solitario loas, entremeses y comedias, mudando la voz según la calidad del personaje que representaba; los otros dos forman un ñaque, un grupo de dos actores que recorría pueblos y lugares. Al ver el desamparo del Preso, Don Turcios decide liberarle y que se una a su espectáculo, que cuenta la vida de Lázaro. Los fragmentos añadidos respetan el carácter arcaizante del léxico.

Don Turcios: ¡A mis brazos hermano nuestro! Ves le ahí, a un artista atrapado por el hambre vilipendiada su honra y nuestro oficio. ¡Salgan los principales de este lugar y escuchen las protestas de esta compañía real y condecorada y liberen a este infeliz que se comió un queso por hambre y representó ser ciego con tanto acierto! (Murillo, 2005)

El Lazarillo de ficción establece además vínculos con el personaje de Preso como manifiesta en estas primeras páginas:

Preso: ¡Oh diosa Fortuna que tienes las alas tan cortas que apenas te alejas volando y ya estás aquí de nuevo! Sepa vuesa merced que yo, de nombre Lázaro, y de natural salamanquino, soy tenido por la que dice ser mi madre, por nieto natural de tan famoso personaje... (Murillo, 2005)

Los tres cómicos funcionan teatralmente como narradores.

Don Turcio: Tuvo Lázaro las puertas del paraíso que eran las del arcón delante de sí, y a fe que no desaprovechaba la ocasión para calmar su hambre con aquellos códigos, y también los otros cómicos (Murillo, 2005:49)

El adaptador crea además cierta rivalidad entre Bárbula y el Preso, a quien agravia con una frase de la época, pues no se fía: “¡Malas viruelas acaben con los surcos de tu cara!”. Sus diálogos se intercalan entre las escenas de Lázaro buscando siempre un efecto cómico. Por ejemplo, Bárbula se confunde y dice: Y en una noche procelosa, a lo que Don Turcios corrige: “Tormentosa, Bárbula, que proceloso es el mar y de la Mancha al mar, aunque canal haya de ese nombre, hay muchas leguas”. (Murillo, 2005:39). Asimismo, algo más abajo cuando la comedia falla, se increpan, provocando igual hilaridad. “Bárbula: (*Irritada*). Con la garganta o con el ojete, haga ruidos de tormenta que nos van a dar las uvas y la historia no avanza”.

La ampliación textual consiste en piezas musicales. Cada escena comienza con una canción de los cómicos con sonajas y panderos, equilibrando así la parte nueva de la obra, en verso cantado, y la parte dramatizada, que sigue el original. La primera es “Canción del nacimiento y origen de Lázaro de *Tormes*”, que da paso a la Primera escena “El hombre moreno y el toro de piedra”. El empleo de títulos para las escenas va destinado a facilitar la lectura, aproximando la obra dramática a la novela. Las canciones resumen lo que va a pasar en la escena. Por ejemplo, “Que es del seso/ provecho/ el barbecho/ y afina conocimiento/ el estiramiento./ Que de ayunos y abstinencias/ hizo el sabio grande ciencia/ de procurarse sustento/ al momento” (Murillo, 2005:23) Otras canciones son el “Canto de los gori goris que con la iglesia tropieza”: “De hambre y sed /se porfiaba buenaventura /en la mesa de obispos/ , frailes y curas./ Que con vino, tocino/ y buenos capones,/ siempre son bien compuestos /muchos sermones”. (Murillo, 2005:44) y el “Danzón de las hidalguías” (Inician un danzón a modo de los que se bailan en la corte. “Pan de heráldico mesón/ vino de sangres notables/ y las frutas venerables/ de su árbol de blasón”. (Murillo, 2005: 56) Otras veces se recita: “El hidalgo figurón/ de pobreza contrastada/ señor de agujero en jubón/ y príncipe de la nada”...y ya, al final, la despedida corre a cargo de los tres cómicos. “Generoso acto es/ dar aplauso al entremés/ pero aplauso con real/ es mayor generosidad”. (Murillo, 2005:84)

Los personajes secundarios van surgiendo en cada escena. Entre los personajes iniciales aparecen: Mayordomo encargado de caballerizas, Lázaro, Madre, Ciego, y

Zaide, el mozo moreno que mantiene relaciones con Antonia Pérez, la madre de Lázaro. Se dramatiza cómo el Mayordomo acude a por Zaide y Antonia, y ésta decide entregar a Lázaro al ciego. Luego van surgiendo otros secundarios. En la escena titulada “El Jarro de vino y las uvas”, incluye nuevos personajes como el Vendimiador amable y otros Vendimiadores. Otro personaje secundario es Vecino Colás y tanto estos como el protagonista, Lázaro, se expresan con léxico que imita al original: “Sea besado su señoría y corro a escape, no sea que esperando un minuto quede del racimo el escobón (Murillo, 2005:13)

La estructura en escenas agrupa los episodios originales, y llevan título descriptivo: El nabo y la longaniza y El poste de piedra; El clérigo de Maqueda, La ratonera y la culebra y La llave y el garrotazo; Escena del Escudero, Lázaro pidiendo y el entierro; Los acreedores del escudero y huida de este; Escena del buldero y el falso milagro; Escena de Lázaro en Toledo; Boda y Rumores de Lázaro; Grandes fiestas que hubieron cuando en Toledo entró el emperador.

En conclusión, esta adaptación respeta la obra original con sus personajes y léxico arcaizante y, como novedad, amplifica el hipotexto con la incorporación de nuevos personajes narradores que añaden un matiz metateatral y cómico, y canciones que potencian, anticipan o resumen las acciones dramatizadas. Es, por tanto, un ejemplo de *amplificación* (Genette, 1989) como forma de reescritura.

Otra obra sobre la que realizaremos nuestro análisis es *Entremeses* de Cervantes en la adaptación de José Cañas (2005) en la misma colección, Punto de Encuentro. Esta vez la ilustración de portada recrea las figuras del siglo XVII. El texto central es el siguiente: “Caricatuas del siglo XVII rabiosamente actuales”. Una llamada a la actualidad de estas piezas. Incluye esta edición cuatro entremeses: *La elección de los alcaldes de Daganzo*, *El juez de los divorcios*, *La guarda cuidadosa* y *El viejo celoso*. Existe otra versión creativa de un entremés para niños, la que hizo Luis Matilla (1996) en *Las maravillas del teatro*, sobre el *Retablo de las maravillas cervantino*. (Muñoz, 2007)

Respecto a las variaciones sobre el texto dramático original son esta vez mínimas como analiza José Cañas en la introducción: “Se ha pretendido salvar la diferencia temporal cambiando algunas palabras por otras mas cercanas, procurando siempre y en todo los caso que los cambios no tergiversen la idea del autor. Se respetan, eso si, la inmensa mayoría de la acotaciones realizadas por Cervantes que, como bien se verá, afectan casi exclusivamente a la entrada y salida de los personajes”. (Cervantes, ed

2005: 8) Inferimos pues que en este caso se defiende una versión muy próxima al original, con los retoques mínimos de carácter léxico que permitan la comprensión por parte de los adolescentes. El resultado es patente en fragmentos como este: “Los vientos, que anegan/ sin contrarios corren, / cuan céfiros blandos/ en su mares soplen./¡Vivan de Daganzo los regidores/ que palmas parecen, puesto que son robles! (Cervantes, ed 2005:23)

Los personajes son también los mismos que en el original sin suprimir ni añadir alguno ya que se mantiene una fidelidad completa al hipotexto y su brevedad no precisa de la supresión de elementos dramáticos, ni de diálogos. En los *Alcaldes de Daganzo*: Bachiller Pesuña, Pedro Estornudo, Pandero el regidor, y Alonso Algarroba, Humillos, Rana, Jarrete, Berrocal, Sacristán, Gitano; en el *El Juez de los divorcios*: Escribano, Juez, Procurador, Vejete, Mariana, Soldado, Guiomar, Cirujano y Aldonza de Minjaca, Ganapán, Músico; en *La guarda cuidadosa*: Soldado, Sacristán, Mozo, Cristina, Zapatero, Amo, Grajales, Ella (ama); y en *El viejo celoso*. Lorenza y Cristina, vecina Ortigosa, Cañizares y Compadre.

Donde sí hay *amputación y condensación* (Genette, 1989) es en la adaptación de *Don Quijote de la Mancha* de Carlos Álvarez-Nóvoa (2005). Presenta una portada con una ilustración con algo de color de Xosé Cobas, muy cuidada como todas las intercaladas a lo largo de la obra y que carecen de carácter infantil. El texto de portada esta vez es “Toda la genialidad del Quijote llevada a escena”. En la misma editorial, Everest, pero en otra colección, *Montaña encantada*, existe otra versión para niños basada en el clásico, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (2005) de Eladio de Pablo.

Sobre esta novela de Cervantes, existe otra reescritura dramática, *Cervantes para la imagen y la imaginación*, de Alfredo Castellón (2002), cuya unidad reside en el tema, el juego cervantino entre realidad y ficción. (Muñoz, 2007) Además, de acercar la obra a los jóvenes, incluye una propuesta de filmación de la puesta en escena. En ella se adaptan los capítulos XXV y XXVI de la segunda parte del *Quijote* en *El mono adivino y Los títeres de Maese Pedro o Retablo de la libertad de Melisendra*.

La acción de la propuesta de Everest, según aclara su adaptador, se desarrolla en la época actual, en un centro de Secundaria. Un grupo de estudiantes, coordinados por su profesor, van a representar una versión teatral de la novela de Cervantes, situada en la España de finales del siglo XVI. Aclara, no obstante, que, esta misma propuesta podría ser utilizada por adultos en ámbitos no académicos, o llevarse a cabo por

compañías profesionales con medios de producción que permitieran el uso de estructuras más complejas.

El autor en el prólogo se dirige a estudiantes atrevidos. Atrevimiento como lo es también adaptar la obra. “Os hablo como si os tuviera delante, como tantas otras veces en mi vida, cuando era profesor y hacía teatro con mis alumnos”. Dice pretender que esta propuesta les lleve a interesarse por el original, cuando les llegue la edad adecuada, que es diferente para cada lector. Véase la voluntad clara de acercar la obra al adolescente al que considera en la mayoría de los casos incapaz de afrontar el original con éxito. Por su parte, pretende ilusionar y divertir, hacer pensar y sentir al espectador. Especifica, además, que dado el volumen del original ha preferido diferenciar las dos partes para que se puedan representar por separado, o por distintos grupos de alumnos. Declara haber sintetizado, pero es inevitable que los personajes principales tengan mucho texto y que la duración sea larga. (Álvarez, 2005:9)

En la primera parte el número de personajes se reduce a veintiuno. Parte de un escenario vacío en cámara negra con tablado en el centro. Colgados están los elementos de vestuario y utilería, que servirán como elemento de distanciamiento al tener que vestirse los actores y cambiar la escenografía durante la representación. Se emplearán bastidores al fondo para la localización espacial, a modo de pancartas numeradas cuya relación se facilita al principio. Las hay interiores y exteriores: Mueble de biblioteca de Don Quijote, Tapia de corral, Venta, Encina, Llanura etc.

La obra consta de un Preámbulo. Los actores concluyen preparativos y, se habla “ad líbidum”, sin dirigirse a los espectadores. El director/ profesor se coloca la gola, el bigote y la barba cervantina. Suena la música y el director aparece como Cervantes iluminado con luz cenital. El monólogo de Cervantes (p. 17-18) manifiesta el atrevimiento no solo al escribir la novela, sino al convertirla en teatro. Pasa después a presentar la historia de Alonso Quijano, mientras sube la música de plano y se retira el personaje. Empieza la escena primera en la habitación de don Quijote.

La adaptación es muy fiel al original, sin añadir más elementos, pero suprimiendo o amputando las historias intercaladas y empleando la concisión y condensación. Aparte del personaje de Cervantes cuya intervención es solo inicial, no hay narradores. Sin embargo, algunos episodios son referidos por los personajes y no son dramatizados. He aquí algunos ejemplos.

Sancho: Don Quijote, que así se llama ahora el señor don Alonso Quijano desde que caballero andante es, me ha pedido que su escudero sea y que le acompañe en busca de aventuras, y me dijo que podría suceder que en un quítame allá esas pajas, ganase alguna ínsula, que es como un reino chico, y me dejase allí por gobernador de ella. Pero me ha pedido con mucho “encarecimiento” “que a nadie cuente que escudero suyo seré, y menos que a nadie a Camila, el ama de llaves de señor, que si no me equivoco a abrirme la cancela se acerca. Espero que vuestras mercedes me guarden el secreto. (Álvarez, 2005:36)

Barbero: Por lo visto, era una señora vizcaína que iba a Sevilla, a reunirse con su marido... (Álvarez, 2005:54)

Sancho: Os juro que no había gigantes ni caballero alguno. ¡No eran ejércitos, sino ovejas y caneros! (Álvarez, 2005:73)

Ventero: El caso es que los galeotes, doce hombres a pie, aunque estaban ensartados como cuentas en una gran cadena de hierro, aprovechando que los otros guardas atacaban a don Quijote, se revolvieron y consiguieron hacerse con una de las espoletas... (Álvarez, 2005: 79)

La estructura de la obra presenta escenas numeradas. Catorce en cada parte. En cada una aparece una mención al espacio y a los personajes, como en los guiones cinematográficos. Por ejemplo: “Exterior del corral”. Ello facilita la lectura y la preparación de la puesta en escena.

Se suceden los principales episodios en los que participan los dos personajes, Sancho y Don Quijote, suprimiendo el resto: primera salida, el escrutinio, el vizcaíno, la venta con Maritornes y los cuadrilleros de la Santa Hermandad, y termina con la preparación del bálsamo de Fierabrás, el manto de Sancho, los galeotes, Don Quijote en Sierra Morena, el engaño de la reina Micomicona, el regreso, y la conversación de Sancho y Teresa,

La segunda parte también se inicia con el monólogo de Cervantes en el que se refiere a la primera parte e introduce la escena inicial en casa de Don Quijote, con las reticencias de la sobrina a la nueva marcha del caballero. Se suceden igualmente los episodios principales: Caballero de los espejos, Cueva de Montesinos, el Retablo de Maese Pedro, el castillo y los duques con Merlín, Trifaldín, Altisidora y el gobierno de Sancho en su ínsula, hasta el final en la playa de Barcelona con el Caballero de la blanca luna, y la muerte de Don Quijote, en su casa, y cuerdo. Cierra la obra unas palabras en boca del personaje de Cervantes.



Del análisis de estas tres obras recientes de la misma colección podemos concluir que existe pluralidad de técnicas en el acercamiento a las principales obras de nuestra literatura a los adolescentes. La reescritura se ve afectada por su nivel de competencia léxica, y su competencia lectora, lo que lleva reducir su extensión en ocasiones, y, por otra parte, en vistas a su mejor acogida, se incorporan personajes o elementos de humor que las hagan atractivas.

Es el caso también de la adaptación de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, de Jordi Voltas (1994) en su magnífica versión *Farsa del príncipe encadenado* en la que introduce numerosos elementos cómicos. Lo que en Calderón es gravedad y dramatismo en esta farsa es jovialidad e ironía. Por ejemplo, crea personajes divertidos como los tres astrólogos, caracterizados por la constante repetición. Si el primero dice “¡Terrible!”, los otros dos repiten “¡Terrible!, ¡Terrible!” (Voltas, 1994:7) , o bien estructuras paralelísticas: “¡Los astros!, ¡Las constelaciones!, ¡El zodiaco!” (Voltas, 1994:11). La comicidad verbal se explota permanentemente. Así, se producen juegos de palabras como con el término pronóstico, que los astrólogos entienden como predicción meteorológica hasta que el rey Basilio exclama: “No son los pronósticos del tiempo lo que os he pedido, sino las previsiones zodiacales para los que nazcan hoy, martes 13 de agosto, y, concretamente, para mi hijo Segismundo” (Voltas, 1994: 16). Igualmente, cuando Clotaldo advierte de las represalias contra cualquier animal o persona, se confunde el sentido de la palabra “animal”, sustantivo, con el insulto, por lo que el personaje Clarín exclama: “Sin faltar, ¿eh?” (Voltas, 1994:32). Como vemos la obra es cómica, a diferencia del original.

El lenguaje busca no solo hacerse comprensible sino que es coloquial y actualizado, y en prosa para hacerlo más fácilmente representable. El resultado es un texto legible para adolescentes y más atractivo. Este uso informal contribuye a crear comicidad:

Adolfo: Vuestras disposiciones demuestran gran sabiduría

Clarín: (*Aparte*) ¡Será pelota! (Voltas, 1994:37)

Pero además Voltas, altera el principio rector de la obra: donde Calderón vio la fuerza del destino, él ve la libertad del hombre y el poder de su propia voluntad. Ello permite que Segismundo y Rosaura se casen, “a pesar de lo que piense Calderón de la

Barca”, según dice Clarín, porque “hoy en día las cosas han cambiado tanto...” (Volta, 1994: 78) La obra es coral, con veintiún personajes.

La colección Taller de teatro, presenta una versión dramatizada de *Las aventuras del caballero Tirant lo Blanc*, adaptada por Joan i Marí. Se trata de una obra en la frontera con el teatro infantil, en tanto predominan características de éste: piezas musicales (incluso con partituras); presencia del narrador, en este caso un pescador; apelaciones al público del tipo “Escuchad niños y niñas la historia más emocionante que jamás se haya contado”; la presentación de los propios personajes, como Carmesina: “Soy una princesa capaz de hacerme valer, por eso he caído inmediatamente en brazos de Tirant, mi enamorado”; y, también, el final feliz, pues Carmesina y Tirant se casan tras vencer numerosas dificultades: la guerra que debe vencer Tirant contra los turcos, las intrigas del duque de Macedonia, los celos y argucias de Viuda Reposada, también enamorada del héroe etc. El pescador-narrador al final presenta al autor valenciano e invita a la lectura de la obra completa para conocer el resto de aventuras maravillosas.

Otra fórmula empleada en el teatro juvenil para introducir los clásicos es el empleo del teatro dentro del teatro. Metateatral es la tetralogía de Alberto Miralles, *Héroes mitológicos, Capa y Espada, En busca de la isla del tesoro y La edad de los prodigios*.

*En busca de la isla del tesoro*, fue estrenada en la campaña de teatro escolar del Centro Cultural del Pozo del Tío Raimundo, en 1995. Esta es quizá la más infantil pues los protagonistas son niños que deciden dejar de ver la tele y ponerse a leer y a hacer teatro. En ella no hay adaptación de obras clásicas y presenta características que hemos señalado propias de este teatro. Las expresiones infantiles se suceden: “Mejor eso que volver al cole”, “¡Baja a jugar con nosotros!”, “¡Uf, qué mandón!”.(Miralles, 1996: 12, 14, 39) Hay canciones, como la que interpreta Miguelito, cuya letra repasa los cuentos más conocidos. Y la comicidad evita la ironía a favor de otros recursos más sencillos, como la invención de palabras: “botas Siete Leguas, con presurización acústica, dosificación vaporal y trefungiza nodal electropedánea”, “ver tanta tele torrefacta el cerebro” (Miralles, 1996: 16,17). Se emplea la nominalización simbólica, en este caso de los miembros de la tripulación: Reventón, Rompecrismas, Nacañaca, Cachiporrizo, Caponero, Castigador. Se alude a programas de televisión: “cinco preguntas hechas, cinco respuestas acertadas, 3456 points” etc.

En todo caso la obra permite a los más infantiles explicar en qué consiste hacer teatro, cómo solventar los problemas escénicos: meter un barco en el escenario o provocar una tormenta.

Moncho: ¡Todos a sus puestos! Se acerca la tormenta Matarife, Verdugón, a por las telas para hacer las olas. Zumbatestas, quiero que uses la hoja de lata para el rayo. Caponero, consígueme un poco de niebla: Y tú, encárgate del sonido del viento. ... Regidor ponnos alguna luz tormentosa (Miralles, 1996: 42)

Sin embargo, las otras tres obras sí van dirigidas a adolescentes y en ellas se recuperan fragmentos de clásicos de la literatura.

Con *Héroes mitológicos*, Miralles emplea el ensayo de una compañía teatral para explicar los entresijos del espectáculo, cómo resolver técnicamente la puesta en escena. Son obras cómicas, porque los personajes- actores aparecen exagerados, caricaturizados, unos excesivamente quejosos con las órdenes del director, y este desesperado por la incompetencia de su elenco. La compañía representa las principales tragedias clásicas.

*Capa y espada* se sitúa en el siglo XVII, y explica teatralmente la dramaturgia del Siglo de Oro. La obra fue estrenada en el teatro Infanta Isabel de Madrid, el 26 de febrero de 1988. En la obra Miralles repasa algunas características del teatro barroco: por qué se llama de capa y espada, la vestimenta femenina de la época, o el lenguaje complejo de Calderón. Los actores representan fragmentos de *La Celestina*, un romance, de *Fuenteovejuna*, y *La vida es sueño*.

*La edad de los prodigios* trata de los orígenes del teatro religioso europeo, el teatro popular en las plazas, los juglares pero también la vigencia de temas de la antigüedad en nuestra época. También se amplía el concepto de lo teatral a otras manifestaciones espectaculares como la magia, acrobacia, música y danza o los nuevos medios de comunicación, vídeo o diapositivas. Se estrenó el 25 de diciembre de 1987 en el Teatro Infanta Isabel de Madrid, por la compañía Cátaro.

La compañía de actores, que son los personajes habituales de las obras de Miralles, prepara la puesta en escena de una obra medieval por lo que sitúan al público en esta época oscura con el alegato de Lucas, que interrumpe constantemente:

Lucas: ¡Arrepentíos! ¡El juicio final se acerca! La vida es vigilia, lágrimas, penitencia y otras mil pesadumbres ¡Arrepentíos!

María: Lo que tú digas, guapo, Me arrepiento, vale me arrepiento, estoy arrepentidísima (Miralles, 1994:29)

Se explica qué son los juglares y se remeda el riojano de Berceo:

“Ves como eres un poco durico de tejado, alcorcho del Señor...No jabatuelo, no; que yo soy un clérigo moderno. No diré que tengo marcha y que molo cantidad dejando a la vasca colgada de pulo alucine, pero no todo tiene que ser punk, ni funky... Una balada, mastuerzón, como las de Bob Dylan o Serrat o el Sabina, que son los juglares de hoy” (Miralles, 1994:37)

Se representa el milagro de Teófilo, siempre cuestionando cómo deben solucionarse los problemas escénicos; aquí, la aparición del diablo, y siempre explicando la esencia de lo teatral.

Pepo: El teatro no necesita ser realista.

Lucas: Lo que no tengamos nosotros, lo pondrá el público

María: El público no necesita que se lo den todo mascado (Miralles, 1994:21)

La comicidad surge, además, por los roles de los personajes, torpes actores que desquician al director, por el empleo juegos léxicos y ciertos elementos de connotación sexual, menos frecuentes en otras de sus obras.

Lucas: Yo no conozco un camino para llegar a la otra parte de la tierra, las antiparas.

Narrador: Las Antípodas

Pepo: La tierra no es redonda. Tiene forma de teta de mujer y en su pezón, esto es, en la parte más alta, se halla el paraíso terrenal (Miralles, 1994: 24)

Del mismo modo, *Amarillo Molière*, dramatiza la puesta en escena por un grupo de adolescentes de *Tartufo*. El lenguaje coloquial y la improvisación sostienen el texto.

Pero la literatura para adolescentes incluye también obras que llevan a escena personajes literarios, históricos que recorren el currículum de ESO.

Un ejemplo es *Pío Baroja: desde la última vuelta del camino* (1994) de Antonio Guirau Sena. Dos narradores alternando la palabra presentan la escena famosa en que Valle-Inclán enfrentándose a Manuel Bueno pierde su brazo. Ignorando a Baroja hablan

de Maeztu, Galdós, Dicenta, Machado, Azorín, y finalmente de Baroja ante la pregunta de un desconocido, relatando su humanidad a través de anécdotas. Sin distinción entre la vida y la ficción, el autor irá narrando su biografía al tiempo que se producen saltos hacia el universo novelesco dramatizando la muerte de Zalacaín, escenas de *Silvestre Paradox*, *El árbol de la ciencia*, *Mala hierba*, etc. Baroja habla en pasado:

He nacido en San Sebastián el 28 de diciembre de 1872, en la casa número 6 de la calle Oquendo, casa que mandó construir mi abuela De San Sebastián, fuimos a vivir a Madrid, creo que por el año 1879. Mi padre era ingeniero de Minas y fue destinado al Instituto geográfico y Estadístico. Yo tenía siete años y al principio no iba a la escuela. . (Guirau, 1994: 31)

Hablará de la brutalidad y la violencia de los chicos en la calle, de su impresión al ver un reo de muerte. Luego de sus dudas como adolescente al terminar el bachillerato y tener que elegir carrera, su experiencia como encargado de la panadería, etc.

Baroja: Al terminar el Bachillerato vino la cuestión de elegir carrera. Tras de largas reflexiones pensé que no tenía vocación alguna y que era un joven perfectamente inútil para la vida corriente. Yo sentía curiosidad, pero, en definitiva, vocación clara y determinada, ninguna)

Narrador 2: Andrés Hurtado no manifestaba más sensibilidad que los otros; no le hacía tampoco ninguna mella ver abrir, cortar, descuartizar cadáveres (Guirau, 1994:42,43)

Es una narración a tres voces con alguna otra escenificación que resulta de interés para la clase de literatura en 4º de ESO, pues recorreremos de su voz no sólo su vida, sino su época.

Otro ejemplo es el que recrea la vida de Lope de Vega en *Una tarde de otoño*, obrita breve en la que aparece Lope y su mujer Juana Guardo, Quevedo y Vélez de Guevara. Está editada conjuntamente con la obra *Como reyes* de Manuel Muñoz Hidalgo (2002)

Se escenifica el encuentro entre Vélez y Lope una tarde de otoño en su casa, mientras su hijo juega en el jardín, y su mujer les prepara un chocolate. Comentan la aceptación del Arte Nuevo en la corte, y sobre los autores de moda, Cervantes y Gongorilla. Predomina el lenguaje arcaizante.

Lope: Nuestro casamiento, ha doce años, fue de buena ley, gustó a los parientes a pesar de haber vivido lo mío y ser viudo. (Hidalgo, 2002: 72)

Claro que los personajes recreados dramáticamente no son solo literarios. En realidad podríamos hablar de fuente literaria o de relación cultural, o directamente de hipotexto plástico, la pintura de Goya, en una obra no creada específicamente para adolescentes. Nos referimos a *Solo Goya*, sobre la vida y época del pintor, en la que se desvela especialmente la intimidad de los personajes célebres coetáneos al pintor. Así aparecen cuadros en los que Goya charla con la duquesa, los enredos amorosos entre Maria Luisa y Godoy, las relaciones entre los miembros de la familia real, al tiempo que se representa la vuelta al poder del Fernando VII y las revueltas del 2 de mayo.

La obra se construye en un salto temporal desde la etapa adulta del pintor antes de su huida, en la que repasa las escenas más importantes, así como sus obras fundamentales: los bebedores, el quitasol, la lavandera, la cometa, los zancos, la cucaña, el pelele, el baile de máscaras .

Goya: Huiré de esta tierra si no me prenden antes y encadenan en una mazmorra. No quiero morir de viejo en el infierno que aquí llaman libertad. No cerraré los ojos, ni ocultaré la cabeza como un animal. Reniego de ser estúpido y necio. Sólo pintaré lo que veo, y no hay remedio: sólo pintaré lo cierto. (Palerm, 1999:89)

Se trata de una tragedia sobria, angustiosa, con extensas acotaciones que no evita el lenguaje brutal de referencias sexuales, por lo que no se recomienda para la adolescencia inicial.

Goya: ¡Cielo santo, Maria Teresa!¿Cómo puedes encanallarte con el hombre más bajo del reino, con el mayor de los chulos de este maldito país? Es un rufián, un perverso que resoba y desviste a las jóvenes en pago de promesas incumplidas, de gracias perjuradas. Se las tira en alfombras, las hace retozar sobre sus muslos mientras él se arrellana en el sillón como si fuera el trono de un fauno. ¿Hace lo mismo contigo? ¡Responde! ¡Así pasáis el tiempo? ¿O te azota con una fusta como hace con la reina mientras gateas por el suelo como un animal de cuatro patas? (Palerm, 1999: 62)

Mencionamos aquí también la *Antología del teatro (Para jóvenes y talleres)*, (Torres, 1999), dedicada a jóvenes en centros de Medias, Secundarias y Universidad, que incluye diversas adaptaciones y piezas dramáticas creadas a partir de todo tipo de textos, incluidos los poéticos, junto con otras representativas del teatro contemporáneo. Son las siguientes: *Helena* de Isabel Ramos Serna (sobre textos de Homero, Eurípides,

Stesícoro, B Vallejo, Giradoux y Réferis; *Farsa de Maese Patelín*. Anónimo francés del siglo XV adaptado y traducido por F Torres M; *El Retablo de las maravillas*, de Cervantes; *El Oso* de Chejov; *Estudio en blanco y negro* de Virgilio Piñera; *En familia* de Jacques Prevert, *Pic-nic*, de Arrabal; *En alta mar* de Slawomir Mrozek y estrenada en 1964 por los Goliardos; *Ternura* de Alvaro Menen Desleal; *El payaso de las bofetadas* de León Felipe; *Acto sin palabras* de Samuel Beckett , ¿ *Se ha vuelto Dios loco?* de Fernando Arrabal; *Guernica y Después* , collage de textos de Benavente, Prévert, Neruda, y Leon Felipe; el monólogo de Harpagón de *El avaro* de Molière y Lección de aritmética, extracto de *La lección* de Ionesco.

Otra antología es la titulada *Llamé al cielo y no me oyó* de José María Plaza, para lectores a partir de 14 años, en Espasa Juvenil.

Por último, comentamos una pieza dramática que permite conocer aspectos de historia y literatura oral es *Los pasos del camino* de César Novalgos (2005). Es muy breve, (cuarenta y cinco páginas en un solo acto) y se sitúa a finales del siglo XV, en el camino de Santiago durante un Año Jacobeo. Unos cómicos – Caín, Eutropio y Leonardo – anuncian el espectáculo en la Plaza de la villa para el día siguiente pero deciden como mal menor hacer un ensayo con público, pues este no se marcha. Inician el espectáculo con el milagro del peregrino ciego, que incluye una introducción en verso. El milagro de tradición medieval es la historia de la aparición de Santiago con forma de peregrino a quien un ciego en su juventud pendenciero, ofrece cuanto tiene, lo que le vale el perdón y la recuperación de la vista. Intercalando los ensayos del romance recitado y escenificado, los cómicos cuestionan las actuaciones y la puesta en escena, pero de paso se da información sobre la historia medieval.

Caín: A ver, ¿qué es lo que no te gusta?

Eutropio: Cuando digo eso de: Santiago es, patrón de España, España, España... ¿Qué es eso de España? Yo, soy del reino de Aragón.

Caín: Bueno, y yo soy castellano viejo de toda la vida y me aguanto. Las coronas se unieron y ahora todos somos de un solo reino: España. No hace falta que te guste o no te guste, esto es así y yú no lo vas a cambiar.

Eutropio: Tú dirás lo que quieras Caín, pero sólo Fernando es mi Rey (...)

Caín: Habéis de saber que España es un gran reino, y un reino católico además. Ahora que esos cerdos judíos han sido expulsados y desde que se tomó Granada... Creedme, España será, muy pronto - con todo ese dinero que llega de las Indias- el más poderoso reino jamás conocido...(Novalgos, 2005: 22)

Los diálogos nos van desvelando cómo se hacía el camino pasando por hospitales y hospederías que daban vino, arenques, castañas y queso a los peregrinos, y “en llegando a Galicia congrio y bacalao en salazón” (Novalgos, 2005: 24); de cómo no faltaban las etapas de lujuria: “He oído decir que en Sahún hay lujuria como para dejar pequeñas diez Sodomas y otras tantas Gomorras” (Novalgos, 2005:25); vamos sabiendo que el grupo de cómicos era más numeroso, pero que los demás han ido perdiéndose por causa de la justicia que reclama a Abel por robar en la posada y a Cristóbal, el marinero, que huye del marido de cierta pastora; las mujeres Modesta y Martina se quedaron con un posadero de rica despensa. Se solicita al respetable su ayuda en el coro, pues su número es muy escaso para recitar “En el camino guía nuestros pasos”, en la Oración del peregrino.

La segunda historia que relata Eutropio es la de Nuño Óñez, ladrón que se hizo eremita en la Cueva de Trónvalos junto al párroco de Brieva de Campos. Construyeron un santuario tal como la Virgen les ordena en una visión. La hermana de Nuño al acercarse quedó ciega por un resplandor, lo que se interpretó como el límite al que debían llegar las mujeres. Colocaron una Cruz Blanca y edificaron un cenobio de San Benito. Tiempo después retirado al monte solo Nuño murió y las campanas tañeron solas como muestra de su santidad.

Tras esta sigue la historia de la familia de Hugonell, de tono más procaz. Una posadera que quiere gozar del joven y es rechazada se venga haciéndole apresar y ahorcar por un falso robo. Pero Santiago Apóstol lo sujeta evitando su muerte para que se esclarezca la verdad y, en efecto, se hace justicia haciendo ahorcar a la mentirosa posadera. Se citan fuentes de las leyendas y milagros como el Códice Calixtino.

El último milagro consiste en devorar un pollo asado que aparece de súbito y que, no obstante, cacarea. Tras el fracaso del baile final, intentan una canción de Juan del Enzina “Hoy comamos y bebamos”. Al pretender pasar la gorra al público Dios les advierte que han mancillado el camino con mentiras y hurtos y que deben marchar sin moneda alguna y cantar las glorias de Dios, arrepentirse y rezar, pero desobedecen y Dios les petrifica como advertencia a otros peregrinos futuros.

Los diálogos son ágiles con réplicas cortas y evitando los arcaísmos excesivos. Una forma de familiarizar a los lectores / espectadores adolescentes con las manifestaciones de teatro popular.

Cerramos este apartado con alusión a la obra del fragmento representativo con la que lo abríamos. *¿Es tuyo?* de Pep Albanell (2006), una versión actualizada de la



tradición de Els pastorets, piezas de gran arraigo tradicional en Cataluña que tienen como seña de identidad las trabas y dificultades que pone el diablo a los pastores de Belén para que no lleguen al portal. Su análisis se ha incluido en el apartado cuarto de este trabajo, ya que la ideología en defensa de la solidaridad y contra la xenofobia es fundamental en ella.

### **III. 6.2 Tres modelos de adaptación. Propuesta de reescritura de tres obras clásicas: *El vergonzoso en palacio*, *Tell* y *Una libra de carne*<sup>204</sup>**

En síntesis, podemos agrupar las distintas estrategias de reescritura del apartado anterior en tres modelos de adaptación de obras dramáticas clásicas para jóvenes, a saber:

-Modelo A: adaptación lingüística que denominamos *reescritura externa*. Se limita a la actualización léxica y morfosintáctica del texto base.

-Modelo B: amplificación y/o condensación del texto base, que denominamos *reescritura interna* y afecta a personajes, escenas, partes etc.

-Modelo C: actualización del texto base, que denominamos *reescritura libre*. Implica una mayor libertad con respecto al original al adoptar una nueva ambientación espacial o temporal, la transformación del subgénero dramático etc.

Finalizamos este apartado de la tesis con el análisis de tres adaptaciones para la representación teatral con adolescentes de 3º de ESO, en la materia optativa de Teatro, que fueron llevadas a escena con éxito. Constituyen tres modelos diferentes de abordar la reescritura de una obra dramática clásica y ponen en práctica las características observadas en la literatura dramática juvenil actual. Todas ellas han sido estrenadas en institutos públicos de la Comunidad de Madrid, con un exiguo presupuesto y con la colaboración de varios departamentos didácticos.

---

<sup>204</sup> El texto íntegro de las tres adaptaciones se incluye como Anexo VI. 3; la documentación gráfica como Anexo VI.4

### III. 6.2. 1 Modelo A, *reescritura externa: El vergonzoso en palacio*

Nuestro hipotexto es la edición de la obra de Tirso de Molina de Francisco Ayala, en Clásicos Castalia (1989). Se trata de una comedia de enredo, subgénero que como señalábamos en el apartado III.5 garantiza la atención y la escucha, pues el lector/espectador adolescente que presumiblemente ha adquirido la competencia literaria suficiente, se ve arrastrado por la intriga de la trama. La elección de la obra, como señalábamos en otros apartados, está en relación también con la edad de los protagonistas y la temática amorosa que crea vínculos de empatía o identificación con el lector favoreciendo la motivación hacia la obra. La comedia retrata a dos hermanas bien distintas. Según Ayala “ Si el tema central de ésta es el erotismo, las dos hermanas, doña Serafina y doña Madalena, polarizan con energía suma el fluido erótico; y por supuesto, corresponde a la primera, con su narcisismo intenso, el polo negativo” (Tirso de Molina, edición de 1989: 22) . En realidad, Serafina no es capaz de amar. En cambio, su hermana Madalena es un caso de amor imperioso, desde la primera impresión al ver a Mireno. F. Ayala resume así la trama del hipotexto: “A partir de ese momento, el anhelo erótico irá creciendo en ella hasta triunfar, y el arte supremo de Tirso nos hace asistir al desarrollo de los sentimientos y a las luchas internas de esta fuerte naturaleza femenina, de esta criatura admirable que, mediante los recursos de la astucia, pero con voluntad inflexible, sacará a feliz término los designios de su corazón a través de los vericuetos del enredo que constituye la trama de la comedia.” (Tirso de Molina, edición de 1989:25)

El enamoramiento de Madalena y de Mireno, que exige mayor iniciativa por parte de ella ante la timidez del muchacho, nos parecía un recurso dramático muy cómico y que además refuerza una imagen de la mujer actual, más libre en la expresión de los sentimientos. Por su parte, Serafina representa la mujer independiente, poco favorable al matrimonio. Así también nos interesa *reacentuar* el carácter rebelde que implica la juventud, arrastrada por el amor, y que desoye la voluntad de los padres.

Nos proponemos en esta adaptación suprimir solo los elementos que hacen inviable una representación por adolescentes. De ahí, que no se transformara el título original, en este caso. Nuestra adaptación se estrenó en el IES Senda Galiana de Torres de la Alameda en el curso escolar 2004-2005.

El primer elemento inviable es el verso, al menos en una obra completa y de cierta extensión. Por tanto, nuestra adaptación lo prosifica salvo en los fragmentos en que Serafina interpreta una obra de teatro ante Juana:

Serafina: (*Se ríe*) Oye ahora cuando le pide perdón a la dama (*Representa*) Mi bien, seamos amigos/. Basta, no haya más enojos/, vuelvan a jugar conmigo/ las dos niñas de esos ojos./ Si no me quieres mirar/, márame con esta daga ( *Va a abrazar a Juana*) (Acto 2, Escena 4)

En segundo lugar, dada la extensión de la obra, 1660 versos, nos encontramos con la necesidad de aplicar procedimientos de reducción del hipotexto, en términos de Gennette (1989), *condensación y concisión* como hemos visto anteriormente. No obstante, se ha respetado la estructura original que se ha segmentado en escenas que facilitaran los ensayos. La estructura de la obra es la siguiente:

#### ACTO PRIMERO

- Escena 1: Duque de Averro, viejo, y el conde de Estremoz, Don Duarte, de caza
- Escena 2: Tarso y Melisa, dos pastores
- Escena 3: Mireno y Tarso, pastores
- Escena 4: En otro punto del bosque, Ruy Lorenzo, el secretario y su lacayo Vasco
- Escena 5: Alcalde Doristo y pastor Lariso con armas y sogas
- Escena 6: En el salón del palacio del duque, Doña Juana y don Antonio

#### ACTO SEGUNDO.

- Escena 1. Doña Madalena, sola.
- Escena 2: Doña Madalena, y Mireno. Luego entra Tarso
- Escena 3: Antonio y Juana. Luego el Duque y Figueredo
- Escena 4: El duque y doña Madalena en el jardín. Luego el conde.
- Escena 5: Juana y Antonio. Luego Serafina
- Escena 6: Madalena y Mireno

#### ACTO TERCERO

- Escena 1: Lauro, pastor viejo, Ruy Lorenzo, en casa de un labrador
- Escena 2: Mireno y Tarso en palacio
- Escena 3: Madalena en Palacio
- Escena 4: Serafina y Antonio
- Escena 5: Duque, Madalena, y Mireno. Luego el conde
- Escena 6: Lauro, Ruy y Melisa
- Escena 7: En el jardín Tarso y Antonio. En la ventana, Juana, Serafina, Madalena
- Escena 8: Lauro y Ruy Lorenzo/ Duque y Conde, Tambor /Melisa y Vasco

Como vemos, no se ha amputado ninguna escena o acto y, en lo que respecta a los personajes, sólo se ha prescindido de dos secundarios, los pastores Denio y Bato y dos Cazadores. Estas obras clásicas con gran número de personajes permite la participación de todo el grupo de jóvenes, unos, con mayor implicación en el proyecto, desarrollan los papeles principales de Antoio, Mireno, Madalena y Serafina; otros, apenas llegan a decir algunas frases, como Dorsito, Lariso o Figueredo, pero participan igualmente asumiendo la responsabilidad conjunta de la puesta en escena.

El trabajo fundamental de adaptación consiste, pues, en este caso en la *conciación* o reescritura de los diálogos. Se han dejado las réplicas mínimas que permiten desarrollar el conflicto, prescindiendo de las referencias clásicas, digresiones, etc. La dificultad en este tipo de adaptaciones consiste en que con menos palabras que el texto base se debe dar la misma información al lector/ espectador.

Por ejemplo, en apenas unas líneas Ruy debe aclarar al lector o espectador la causa del enojo en la primera escena del duque con el conde.

Ruy: Ya, Vasco, es imposible salvar la vida, pues aunque nos librásemos de tantos que nos buscan, moriríamos de hambre. Por vengar la deshonra que el conde hizo a mi hermana, falsifiqué la firma del duque, busqué quien con su muerte me vengase, pero ¡nada se cumple al desdichado! (Acto 1. Escena 4)

La obra presenta un complejo enredo provocado por el cambio de trajes entre Mireno y Ruy, convirtiéndose aquel en Don Dionís de Portugal, lo que le permite recuperar en el vestir su noble origen, como descubrimos al final a través de la conversación de Ruy y el padre de Mireno, Lauro:

Lauro: Es bien distinto ser castigado por haber actuado mal, como hicisteis vos al falsificar la firma del duque, por más que vuestra venganza era justa. En cambio yo, con mi hijo lo pierdo todo. Permitidme que os relate mi secreto. Yo no soy pastor, jamás mi sangre noble supo cultivar la tierra. Yo soy don Pedro de Portugal, hermano del rey don Duarte, y el que ahora reina es mi sobrino.

Ruy: ¡Qué escucho! ¡Duque de Coimbra! (*Se arrodilla*)

Lauro: Alza del suelo y escucha. Por la soberbia y la traición de los consejeros de mi sobrino fui acusado de haber asesinado con hierbas a su madre y de conspirar contra él. El Rey les creyó y mandó cortarme la cabeza. Conseguí huir de la prisión y llegué a estas tierras con mi esposa para vivir oculto como pastor. Ella murió y ahora, mi hijo, único consuelo de mis desdichas, me abandona también.

Ruy. Tu tragedia hace que olvide la mía. Quiera el cielo que tu hijo vuelva a consolarte, rico y próspero ( Escena 1. Acto 3 )

Por su parte el personaje del Conde es verdaderamente innoble por lo que algunas frases que así lo manifiestan debían ser señaladas, y no se prescinde de las aclaraciones que aportan los apartes: “Pero ¿cómo? ¿Ya anda así derramada la injuria que hice a Leonela?” (Acto 1, Escena 5) y al final “Esto es la venganza de los cielos. Me ha ocurrido a mí lo que yo antes hice con Leonela. Han deshonrado a mi prometida” (Acto 3, Escena 7)

Especial cuidado suponía la escena del encuentro nocturno de las dos parejas de enamorados pues Antonio se hace pasar por Don Dionís, como el propio Mireno, confundiendo a Tarso que escucha en la oscuridad.

*Antonio: (Finge la voz)* Apenas puedo pagar con palabras lo mucho que os debo, pero aquí corro gran peligro.

*Tarso: (Aparte):* Válgame el diablo. Solo hay un hombre, pero oigo dos voces.

*Antonio: (Voz fingida)* Haced que mi dicha sea cierta, abridme la puerta.

*Serafina:* ¡Ay Dios!

*Juana:* Mira que mañana te casarás con el conde, ¡Qué tímida eres! ¿Le abro?

*Serafina:* Haz lo que quieras. Que mi padre me perdone. Pero el amor me vence.

*Tarso:* ¡Menudo enredo!

*Mireno: (Entra).* Tarso se habrá quedado dormido como acostumbra.

*Tarso:* Parece que te ha sustituido un conde y un don Dionís, que es uno y parecen dos.

*Mireno:* ¿Qué dices, necio, estás sin seso?

*Tarso:* Por Dios que acaba de entrar con tu doña Madalena. O es colegial trilingüe o es tu alma que anda en pena, o aquí hay dos don Dionises. Mira, a la ventana ha salido un bulto.

*Madalena:* Gente suena. Cchch. ¿Es don Dionís?

*Mireno:* Mi señora, yo soy el venturoso.

*Madalena:* ¡Entrad, pues, mi vergonzoso!

*Mireno:* Adios vergüenza, que ahora como no os venza, sería ya necesidad.

*Tarso: (Dudando)* O yo he sufrido encantamiento o dos Dionises han entrado.

La reescritura de la comedia conserva los versos que contienen mensajes especialmente convenientes para los jóvenes a lo largo de la obra. Veamos algunos ejemplos.

-La importancia de la educación:

Madalena: Si gusta vuestra excelencia, ya que le di mi palabra, podría darme a mí algunas lecciones, que apenas sé escribir y es falta muy grave en una mujer principal no saber escribir, ni leer cartas. (Acto 2. Escena 4)

- El esfuerzo personal:

Antonio: No acostumbro a conseguir con recomendaciones lo que puedo conseguir por mí mismo (Acto 2. Escena 3)

-La autonomía moral:

Serafina: Haz lo que quieras. Que mi padre me perdone. Pero el amor me vence.  
(Acto3. Escena 6)

Madalena: Aunque el recato de la mujer y la vergüenza me hacen cerrar los labios, señor, os digo que ya estoy casada.

Duque: Pero ¿estáis loca? ¡Atrevida!

Madalena: El cielo y el amor me han dado esposo que, aunque humilde y pobre, es un mozo discreto y gallardo: el secretario que me diste por maestro es mi esposo.

Duque: ¿Qué dices, loca? Por un hombre tan bajo desprecias al conde?

Madalena: Mi amor sabe ensalzar a los humildes. (Acto 3. Escena 7)

Desde el punto de vista del estilo se han evitado ciertos recursos como el hipérbaton, las metáforas y otras figuras retóricas, así como términos cultos o arcaísmos, pero se respeta el tratamiento de vos y el estilo formal, familiar a los jóvenes por ser el empleado en las leyendas y cuentos.

Duque: (*Lee*) Vive el cielo, que sabe mi inocencia, y conoce al traidor autor de este delito, que jamás procuré vuestro daño. Justo es vuestro enojo pero esperad un poco, que esta misma tarde descubriré a ese cobarde (Acto 1, Escena 1)

En ocasiones, hay fragmentos mínimamente condensados, ya que contienen un aspecto fundamental del personaje, como su comicidad. Valga como ejemplo el diálogo entre Tarso y Melisa, con una alusión escatológica:

Tarso: Melisa, domad otro potro, que después de medio año sin veros, curó el tiempo mi deseo. Ya he dejado de haceros esas coplas en que os llamaba luna, estrella, *locifer*. Os compuse poemas a vuestra risa, al llanto, al mirar dulce, al suspirar, al toser, al callar, al andar, a vuestros desdenes locos, al escupir, y hasta a vuestros mocos, pienso que les hice un soneto. (Acto 1, Escena 2)

Los adolescentes pueden memorizar fragmentos de cierta extensión. Los protagonistas de esta comedia, en ocasiones, al condensar varias réplicas en una sola tienen intervenciones algo largas. Siempre que la idea sea sencilla o adquiera una dimensión narrativa, no ofrece problemas en la puesta en escena. Por ejemplo, se ha condensado la réplica de Mireno que ocupa los versos 340-407 en la siguiente:

Mireno: Tarso, tú y yo somos amigos, hemos crecido juntos, y sé que eres despierto. Hace tiempo que estoy triste, tal vez sea solo soberbia y ambición pero me parece injusto que los cielos me hayan hecho pastor. A veces, hasta dudo si mi verdadero padre es Lauro, o si me hurtó de algún señor. Incluso creo adivinar que también él pudo ser noble, si nos fijamos en su mucha discreción y su refinado lenguaje, por más que disimule con este grosero oficio de pastor. En fin, esta vida no es para mí, algo me inclina a buscar mi verdadera estrella y lo voy a intentar. Tarso, amigo, aconséjame y dime si querrías unirme a mí en esta loca empresa.  
(Acto 1, Escena 3)

Del mismo modo el largo monólogo de Madalena al comienzo del acto 2 (versos 1-60) en que expresa su turbación se resumen en estas líneas:

Madalena: ¿Qué ideas locas se me pasan por la cabeza? ¡Santo Dios, qué me está pasando, que pierdo la cordura por momentos! Ayer, mismo día a mi padre consentimiento para contraer matrimonio con don Francisco, el conde de Vasconcelos, y hoy, ¡ya me arrepiento! Aquel caballero entró en mi alma sin poder evitarlo, que el amor, ya se sabe, es niño, ciego, y sin seso. Él es extranjero, y está preso. ¿No es más sensato amar al conde? Pero la razón no me guía en este momento. Al ser forastero, tal vez se marche tarde o temprano y pueda olvidarle. Pero si se puede sanar la herida, ¿no es cruel cortar el brazo? Le haré llamar (*Llama*) ¡doña Juana!  
(Acto 2. Escena 1)

En general, se ha optado por las réplicas breves, para dar ritmo ágil a la comedia, sin evitar los apartes. En ocasiones, este ritmo es adecuado para crear situaciones de tensión, como la detención de Mireno:

Duque: ¿Tú libraste al secretario? Es cierto, este es su traje; di, traidor, ¿por qué le favoreciste?  
Mireno: Vuestra excelencia no me ultraje, que no estoy acostumbrado a ser despreciado así.  
Duque: ¿Quién eres?  
Mireno: No soy nadie, pero por intentarlo menosprecié lo que fui.  
Duque: No te entiendo. Di, ¿conocías a quien diste ayuda?

Magdalena: (*Aparte*) ¡ Qué hombre más audaz! El poco temor que muestra revela su valor. Me pesa su desgracia.

Mireno: Supe que quiso dar muerte a quien deshonró a su hermana, y que era perseguido.

Conde: (*Aparte*) Pero ¿cómo? ¿Ya anda así derramada la injuria que hice a Leonela?

Duque: ¿Y sabes tú quién la afrentó?

Mireno: Si lo supiera...

Duque: Es una mentira del traidor para engañarte, y tú sabes dónde está. Decidlo

Mireno: Ni aunque lo supiera lo diría. Un hombre, por temor, no hace tal villanía

Duque: ¿ Villanía descubrir a un traidor? Llévadle preso que, o ha perdido el seso, o nos dirá dónde se esconde el secretario (Acto 1, Escena 6)

Otras veces, este ritmo ágil crea dinamismo en situaciones divertidas como las dudas de Madalena, tal como aparece la escena en el hipotexto:

Juana: (*Sale*) Señora, el mancebo que estaba preso y que gracias a vos ha sido liberado, desea hablarte.

Madalena: ¡Ay qué oportuno!; ¿sabes qué quiere?

Juana: Pretende agradeceros el favor que le habéis hecho.

Madalena:(*Duda*) Dile que... vuelva a la tarde, que estoy ocupada. Bueno, mejor dile que no vuelva. (*Juana hace que se va*) Escucha, di mejor que aguarde.... pero, no, que se vaya, que ya es tarde.

Juana: ¿Le digo que vuelva otro día?

Madalena: ¿No te digo que sí? Ve.

Juana: Tu gusto sigo.

Madalena: Ay no, vuelve, no se queje.

Juana: Pues, ¿qué le digo entonces?

Madalena: ¡Oh, que me deje! (*Aparte*) y que me lleve con él. Anda, di que entre.

Juana: Voy. (Acto 2, Escena 1)

Para finalizar, hemos querido mantener en la reescritura la fórmula del teatro del Siglo de Oro:

Duque: Doña Juana está a mi cargo. Yo le daré esposo noble. Y vamos todos a recibir al conde de Vasconcelos, para que al ver el desengaño de su amor, sepa la historia del *Vergonzoso en Palacio*. Esperamos que el público se haya divertido y perdone las faltas de esta comedia.



### III.6. 2. 2. Modelo B, *reescritura interna: Tell*

El hipotexto original de la obra *Guillermo Tell*, de Fridrich von Schiller, es la edición de Planeta, 1982, con traducción de Justo Molina, profesor de la Universidad de Innsbruck.

Esta obra presenta numerosas adaptaciones infantiles, entre otras: *Mi primer Guillermo Tell* (Círculo de Lectores, 1981); *Guillermo Tell* de Felipe Herranz, 1974, Bruguera; *Guillermo Tell* adaptado por Isidro Sánchez en Multilibro, 1988; *Guillermo Tell*, Susaeta, 1984; *La leyenda de Guillermo Tell*, La galera, 1992; *Guillermo Tell* de H E Marshall en Anaya, 1997; etc., *San Jorge y otras historias de caballeros*, de Tony Bradman y Tony Ross, Beascoa, 2004. Forma parte, además de las diez obras inmortales que recogía Juan García Barquero en la *Antología del Teatro Europeo* del año 1981 en la editorial Everest, dedicada al público juvenil. Se pretendía ofrecer a este público una panorámica de tres siglos de teatro europeo- del XVII al XIX- con obras no sólo de gran calidad, sino representativas de su autor y su época.

Como se ha señalado en el apartado de la ideología del teatro juvenil, esta obra nos interesaba por su reflexión sobre el ejercicio del poder, concretamente las situaciones de *abuso* que están detrás de muchos comportamientos violentos en la escuela y en la sociedad. Pretendemos colocar al lector o espectador adolescente como víctima de abusos, situaciones injustas contra las que moralmente es lícito rebelarse. Por eso hemos potenciado la carga dramática de las escenas de abuso de poder que protagonizan Baumgarten, Stauffacher, el joven Melchtal, y Tell. Así en las notas para la puesta en escena se sugiere una estética gótica, estilización de la moda romántica, con claroscuros, y predominio de tonos fríos o negro. El vestuario y maquillaje se sugiere tenga como referente a Tim Burton, en sus películas *Eduardo Manos Tijeras*, o *La novia cadáver*, bien conocidas por el público juvenil. Por otra parte, hemos querido destacar la importancia que puede adquirir en el montaje la música para acentuar el dramatismo. Así apostamos por el heavy, que trasmite ese estado de rebeldía que va creciendo en la obra. Comienza esta con el grupo ACDZ y su conocido *Hells Bells*, y sigue después con *Killing in the name*, de la banda Rage against de machine o la balada *Sweet Child O' Mine* de Guns N'Roses. Aunque en otros momentos acentuemos el dramatismo con piezas clásicas, como la Suite for Orchestra nº 3 in Re Mayor de J.S Bach, durante el monólogo de Eduvigis tras el encarcelamiento de su marido, Tell.

Nuestra adaptación fue estrenada ante público joven en el Centro Mario Benedetti de San Fernando de Henares al final del curso escolar 2009-10, por un grupo de adolescentes de 3º de ESO.

Nos proponemos, por tanto, hacer una relectura o *reacentuación* tal como señalamos arriba, ejercicio por tanto más complejo que la mera condensación o concisión del hipotexto original. Nos situamos, pues en un plano más libre desde el punto de vista creativo que en *El vergonzoso en palacio*, lo que se percibe ya desde el título de la obra, alterado al reducirlo, *Tell*, apellido del personaje. En los diálogos de la edición que constituye nuestro hipotexto, los personajes aparecen siempre por su apellido, omitiéndose su nombre, que solo se menciona en la acotación inicial de la escena. Optamos por simplificar el título porque perdía así cierta identidad y adquiría, en cambio, una ambigüedad que nos interesaba para crear nuevas expectativas sobre el montaje, pues en realidad nuestra adaptación tiene como objetivo ser un instrumento para la puesta en escena con adolescentes en contextos escolares o similares. A ello responde también algunas de las decisiones que transforman el texto de Schiller sin alterar su sentido, como el carácter escénico de nuestras acotaciones, que reproducen el montaje realizado con estos jóvenes.

Es decir, partiendo del texto adaptado lo hemos ido enriqueciendo con el proceso de montaje de la obra, dando soluciones que simplificaran la puesta en escena en el ámbito juvenil. En esta ocasión, sí hemos amputado parte del texto, especialmente los elementos históricos y localistas de la obra en favor de una mayor claridad del mensaje que queríamos potenciar. Asimismo, hemos procedido a ampliar el texto levemente, siempre con el propósito de acercárselo al joven. Pero el ejercicio de reescritura ha supuesto esta vez una complejidad mayor pues, al tiempo que condensábamos los diálogos, nos propusimos mantener en lo posible la poesía de la obra, que en el original alcanza momentos líricos de gran intensidad. Por tanto, se ha buscado una fórmula intermedia que permita a los adolescentes comprender la trama iniciándoles en la sensibilidad de la lírica. Así se han mantenido reflexiones como esta:

Attinghausen: Permitidme que, según la vieja costumbre de nuestra casa, beba el aperitivo con mis servidores (*Bebe de una copa que pasa de uno a otro*). Antes, iba con ellos al campo de batalla, al bosque. Pero si el cálido sol ya no llega a mí, ya no puedo ir a buscarlo. Me muevo en un círculo cada vez más estrecho. No soy más que mi sombra, pronto seré sólo mi nombre.

(Acto II, Escena 1)

Así también hemos querido mantener estas palabras de Furst, el suegro de Tell, durante la asamblea, huyendo de un lenguaje coloquial y espontáneo para dar a conocer el lenguaje literario.

Furst : Hay que ver cómo tenemos que arrastrarnos furtivamente por la tierra heredada y por el suelo de nuestros padres, como los asesinos, de noche... la noche que sólo presta su negro manto al delincuente. Sin embargo, nuestros derechos son limpios y claros, como el seno abierto y deslumbrante del día. (Acto III, Escena 2)

Son diversas las decisiones tomadas en el proceso de reescritura. En primer lugar, hemos *amplificado* el hipotexto<sup>205</sup> añadiendo una introducción en off, cuyo texto se proyecta lentamente para que pueda leerse como en el cine histórico norteamericano de los años cincuenta. Se nos hacía imprescindible para la comprensión de la obra situar al joven en el periodo y espacio que se representa, pues la escenografía estilizada los hacía irreconocibles. Optamos por la simplificación y el carácter más simbólico que realista del decorado, de forma que se ha reducido la escenografía a cinco estandartes: dos rojos a los lados, con cruces naranjas que recuerdan ligeramente la bandera de Suiza, dos morados con la flor de lis, y uno central de color azul con un anagrama de una flecha. Los tres colores representan los cantones de Schwyz, Uri y Unterwalden. Este es el texto que aparece proyectado con letras góticas, mientras se escucha a la vez en una grabación en off, sobre el fondo musical del mencionado tema *Hells Bells* de ACDZ, que al final sube de plano, mientras se eleva la pantalla y da comienzo a la obra.

En el siglo XII, en los territorios que hoy forman Suiza, las relaciones entre los débiles y los poderosos se basaban en estrechos vínculos de fidelidad personal: el denominado vasallaje. El emperador, señor supremo del Sacro Imperio Romano Germánico regía por medio de una extensa red de nobles, príncipes y gobernadores, a los que había otorgado privilegios sobre vastos territorios de Suiza, pequeños estados considerados como su posesión personal. Entre ellos, los Habsburgo se hicieron muy poderosos.

Pero al margen de su dominio, se encontraban las comunidades campesinas de los remotos valles montañosos, que habían obtenido el privilegio de la libertad imperial, y no tenían señor alguno, salvo el emperador. (Preámbulo)

---

<sup>205</sup> El procedimiento de amplificación como el incremento de personajes o de canciones se ha analizado en la obra *El Lazarillo de Tormes* de Miguel Murillo, 2005 y también el *Don Quijote de la Mancha* de Carlos Álvarez- Novoa, con una introducción metateatral.

Las acotaciones originales contienen descripciones del espacio imaginario, sin remitirnos al espacio escénico. Son descripciones de paisajes o ambientes, bellísimas desde el punto de vista literario, con detalles localistas que en nuestra concepción de la obra pretendemos precisamente trascender. Así comienza la edición de la que partimos:

Altos peñascos a orillas del lago de los Cuatro Cantones, frente a Schwyz. El lago forma una bahía tierra adentro, cerca de la orilla hay una cabaña, un joven Pescador se pasea en una barca. Más allá del lago se ven verdes prados, pueblos y caseríos de Schwyz a la clara luz del sol. A la izquierda del espectador se ven las cimas del Haken, rodeadas de nubes; a la derecha y al fondo montañas cubiertas de nieves perpetuas. Antes de que se levante el telón se oye la tonada pastoril de los vaqueros suizos y el armonioso tintineo de las esquilas de los rebaños de vacas, que se prolonga un rato después de haberse levantado el telón ( Schiller, edición de 1982:5)

Por ello, estas acotaciones literarias se han sustituido por otras prácticas para la puesta en escena, tales como movimientos de actores, efectos musicales etc. En este ejemplo nuestra propuesta de reescritura quedó como sigue:

*En Uri, a orillas del lago de los Cuatro Cantones. En escena Barquera, sentada en el proscenio con una caña, y el pastor Kuoni al otro lado, fumando y tiritando. Mira al cielo. Se oyen truenos lejanos, y la tormenta va creciendo. (Acto I, Escena 1)*

Otras veces las acotaciones escénicas son una amplificación del hipotexto, ya que buscamos un efecto escénico que potencie el sentido de la escena, sus rasgos más románticos, vinculando la aparición de Gessler a la tormenta, como un ser diabólico. Así, hemos creado acotaciones como esta:

*(Se oye un gran trueno. Tell y Baumgarten se giran a la derecha sin moverse del sitio y de forma simultánea. Mientras, Ruodi y Kuoni también de pie, dan un paso y miran al frente, con las manos tendidas hacia abajo. Se escucha la voz en off de Gessler con eco, amenazadora, entre los truenos y la tormenta.)*

Voz de Gessler: Maldición se ha escapado. ¡Vos lo habéis ayudado a escapar!;Destruid su cabaña, incendiadla y arrasadla! *(Barquera y Kuoni se agachan y se cubren la cabeza con las manos, aterrorizados)*

(ActoI. Escena 1)

Por otra parte, los personajes se han reducido y, como señalábamos en el apartado III.2.3, cuatro papeles masculinos se han transformado en femeninos. Los

cuarenta y seis individuales a los que hay que añadir los grupos de campesinos, pregoneros, caballeros etc., se han simplificado para adecuarse al número de actores, dieciocho, y se ha alterado el sexo de algunos de ellos para hacerlo coincidir con el número de actrices. Ello no altera el sentido de fondo de la obra tal como lo hemos expuesto. Esta amputación afecta a personajes secundarios de las tres aldeas, escogiendo a los más representativos que incorporan en sus réplicas los otros discursos. Los personajes amputados son aquellos poco perfilados, menos relevantes y que representan una misma actitud. Así, de los siete aldeanos de Schwyz hemos escogido a Stauffacher y a Reding, que en nuestra adaptación es Mujer 2; de los siete de Uri hemos escogido a Furst, Tell, Rösselmann que es Mujer 1, el pastor Kuoni y Ruodi, que es nuestra Barquera; de los siete de Unterwalden hemos escogido a Melchtal, a la que nominamos como Joven en nuestra versión, y Baumgarten. Asimismo, hemos prescindido de otros secundarios como las campesinas y jóvenes. Permanecen, en cambio, Gertrudis, la esposa de Stauffacher; Eduvigis, la esposa de Tell y uno de sus dos hijos, Guillermo, al que también hemos cambiado de sexo y nominado como Hija; Berta Von Bruneck, la rica propietaria; y por último, el grupo de los nobles con Gessler el gobernador imperial, el baron de Attinghausen, que es aquí Baronesa y su sobrino Rudenz, así como los soldados Frieshart y Leuthold, que adoptan además el papel general de caballeros o pregoneros del perverso gobernador.

En el ejercicio de reescritura hemos creado un personaje que no existe en el original, el coro, formado por los mismos actores, que intensifican el distanciamiento interpretativo mediante una dicción retórica al unísono, en forma de canon o alternando en el recitado, y acompañando la voz con una coreografía específica. Unas veces el coro es masculino, otras, femenino y hacia el final de la obra, mixto. Este personaje, como el clásico, tiene doble función:

- a) Anticipa lo que va a ocurrir, o resume lo acontecido y elidido en diálogo.
- b) Potencia la palabra, es decir, sirve para llamar la atención sobre el lenguaje poético de la obra.

Las réplicas del coro son la reescritura de los diálogos del hipotexto pertenecientes a diversos personajes. En el Acto I, Escena 3, encontramos el primer ejemplo de coro masculino que condensa lo que en el texto original dice el Pregonero:

*Coro: (Al unísono marchan como un ejército. Parán de súbito, mientras exclaman gritando a la vez, desafiantes, señalando a la platea) ¡Hombres de Uri, mirad ese sombrero!*

*(Por parejas, dividiendo el fragmento en tres partes)* Será alzado en el extremo de una elevada columna, en el lugar más alto, y esta es la voluntad del gobernador: /al sombrero deberán hacerse los mismos honores que a su persona, será reverenciado con la rodilla en tierra y la cabeza descubierta/. La vida de quien desprecie esta orden quedará a disposición del rey.

(Acto I, Escena 3)

Aquí pretendemos potenciar lo absurdo de esta orden sobre la que recae buena parte de la trama de la obra, pues al incumplirla Tell es detenido. Este primer acto se cierra con el coro femenino, que aparece en escena con una coreografía sobre música de percusión y jugando con un mandil negro en la mano como bandera de identidad. Tras colocarse el mandil negro en escena, símbolo de su condición humilde, recitan al unísono lentamente lo que en el hipotexto recita el joven Melchtal cuyo padre ha sido cegado y dejado abandonado a su suerte, por lo que buscará venganza. El coro potencia aquí la belleza expresiva del original:

Coro: Cuando en los Alpes se alcen de una a otra dehesa las hogueras,  
y caigan los fuertes castillos de los tiranos,  
los suizos llevarán a tus oídos la gozosa noticia,  
y en tu noche, amanecerá un claro día. (Acto I, Escena 4)

Un coro mixto aparece en el acto 2, escena 2. En esta ocasión su función es de síntesis al tiempo que potenciamos el valor poético de las palabras que en el texto base pronuncia Melchtal:

Coro: *(Rage against the machine y su tema Killing in the name suena a todo volumen. Luz intermitente como en las discotecas. Entran todos los personajes en grupos o parejas gesticulando como en enardecido debate y se van situando en escena. De pronto cesa la música. La acción se congela. Dispersos por el escenario, adoptando distintas actitudes, unos de pie, otros sentados. Tres parejas, mirando al público, declaman. Cada pareja recitará al unísono una oración de las siguientes)*. Por los campos de hielo extensos y desiertos donde solo se escuchan los roncos graznidos de los buitres, había llegado el eco de las atrocidades sucedidas en todos los valles. Hasta el último límite de la creación animada, donde el suelo helado ya no da fruto, llega la rapiña y la avaricia de los gobernadores. Indignados por la violencia del nuevo régimen, los hombres descolgaron de las paredes las espadas ya oxidadas, y en sus ojos fulguró un gozoso sentimiento de valor. (Escena II/2)

Por último, al comienzo del acto cuarto, el coro mixto más numeroso de toda la obra resume los acontecimientos, y con poéticas palabras de puro Romanticismo llegamos al climax de la tragedia: después llegará la muerte del tirano a manos de Tell. Estas frases forman parte de los diálogos que mantienen al principio del acto cuarto Pescador, Junz, y Joven, personajes que hemos suprimido.

Coro masculino (*Forman un círculo exterior con los brazos extendidos pero sin llegar a enlazarse las manos de unos con otros, de forma que impiden la salida del coro femenino que se encuentra en el interior del círculo. Al unísono*): ¡Tell, el mejor hombre del país, el brazo más recio, preso y deportado. El gobernador mismo le lleva a través del lago. Le encerrará en un calabozo para que no vuelva a ver la luz del día, pues tiene que temer la justa venganza del hombre libre al que ha provocado gravemente!

Coro femenino: (*Encerradas en el círculo, agachadas, se van levantando de dos en dos, declamando*) El barón de Attinghausen, última ancla de nuestra esperanza está muriéndose. ¡La boca de la verdad está muda, el ojo vidente está ciego, el brazo que debía salvarnos está encadenado!

Coro mixto: (*De pie, mirando al público, por parejas mixtas declaman*) ¡Enfurecéos, vientos; caed inflamados, rayos; nubes, estallad; derramaos, torrentes del cielo, e inundad la tierra; furiosos elementos haceos dueños de todo. Viejos lobos del gran desierto, la tierra os pertenece de nuevo (*Todos a la vez en un solemne grito*) ¿Quién va a querer vivir aquí sin libertad?

La última intervención del coro es la que narra la muerte de Gessler.

Por otra parte, la estructura de la obra sigue fielmente el hipotexto, sin suprimir ninguna escena, tal como sigue.

Acto Primero.

Escena 1. A orillas del lago.

Escena 2. Casa de Stauffacher.

Escena 3. Plaza Pública de Altdorf

Escena 4 Casa de Gualterio Furst

Acto Segundo

Escena 1. Casa de baronesa Attinghausen

Escena 2 En el prado, de noche

Acto Tercero

Escena 1: Patio de casa de Tell

Escena 2: En el bosque

Escena 3 En Alrdorf

## Acto Cuarto

Escena 1: A orillas del lago

Escena 2: El el palacio Attinghausen

Escena 3: En el desfiladero

## Acto Quinto

Escena 1: Plaza pública en Altdorf

Escena 2: En el zaguán de la casa de Tell

La de mayor complejidad la reescritura es la escena dos del acto segundo. En el texto base intervienen siete personajes de distintos cantones reunidos en asamblea. Se acuerda intervenir ante la escalada de injusticias intolerables de Gessler. El magistrado elegido para presidirla es Reding, tras la introducción del párroco, Rösselmann, la voz dominante es la de Stauffacher, cuyas réplicas ocupan varias páginas. Para que la escena fuera coral, sin excesivo protagonismo de unos sobre otros optamos por repartir equilibradamente los argumentos a favor de la rebelión entre Redign (Mujer 1), Rösselmann (Mujer 2), Baumgarten, Melchtal (Joven), Furst y Stauffacher. La personalidad de los personajes queda así atenuada, por ejemplo, la prudencia del párroco que trata de evitar la violencia, en favor de un mayor dinamismo que intensifica el sentido global del texto: el apoyo final unánime a la rebelión por parte de todos los cantones unidos, víctimas de la injusticia. Comienza nuestra adaptación de la escena de la asamblea con las palabras de Rösselmann/ Mujer 2, que en nuestro caso no es un párroco sino una campesina, y van interviniendo todos, siendo dominante la voz de Reding/ Mujer 1, y de Stauffacher.

Otra escena muy condensada es la que dramatiza la venganza de Tell. Mientras que en la obra de Schiller aparece en escena Gessler, en cuyo camino se interpone una mujer que pide clemencia para su marido porque está encarcelado y sus hijos hambrientos. Tell está escondido en el desfiladero y, tras justificar en un largo monólogo de varias páginas su decisión, dispara la flecha vengadora. La reescritura de la escena pretendía evitar una exaltación de la violencia y de la venganza. Así, se ha amputado todo lo relativo a la mujer suplicante, y al propio Gessler, centrándonos en la figura de Tell, que sin pronunciar palabra, dispara, dirigiendo su flecha a la platea. La interpretación correcta del acto se sugiere en las palabras del coro femenino, que incorpora las réplicas de los distintos personajes de la escena original.



(Suenan una pieza de percusión. Aparece Tell con el arco, observando, buscando. Recorre el escenario lentamente y cuando llega al proscenio se detiene, con su arco en alto, preparado para disparar. El coro aparece desde el foro. Atraviesa en diagonal el escenario hasta llegar a Tell. Hablan al unísono mirando al público).

Coro femenino: El cazador no se cansa de dar vueltas, días y días, en el rigor del invierno, y de saltar audazmente de roca en roca, de escalar paredes verticales, a las que se pega con su propia sangre. Está acechando una buena pieza. Aquí el premio es más precioso: el corazón del enemigo mortal que quiere perderle. (Se agachan rodeándolo y sujetándose a sus piernas. Tell dispara y queda de pie cabizbajo). ¡Asesinato! ¡Asesinato! ¡Le ha alcanzado! ¡La flecha le ha atravesado el corazón! Libres están las cábala, segura de ti la inocencia. (Se van levantando de una en una mientras sigue la música y van colocándose en el proscenio, separadas. Desde ambos laterales del foro van entrando de uno en uno el resto de personajes, formando una línea al fondo, de frente al público.)(Acto IV, Escena3)

Como vemos, el coro creado dota a la obra de un carácter más dramático, más teatral y menos realista. No altera el mensaje sino que lo potencia y, además, permite crear una obra con mayor participación de alumnos, donde el lenguaje cobra más fuerza y de menor dificultad para la memorización por actores adolescentes. En este tipo de reescritura hemos amplificado el texto (Introducción) y hemos amputado algunos personajes, transformado en coro parte de sus diálogos, además de la concisión necesaria para poder llevar la obra a escena con adolescentes, (cincuenta minutos), siempre dentro de lo que hemos denominado *imitación seria*.

### **III.6.2.3. Modelo C, reescritura libre: Una libra de carne**

El hipotexto del que partimos es la traducción de *El mercader de Venecia* de José María Valverde, editado por Planeta en 1998. Sobre las fuentes de Shakespeare, Valverde señala tanto la colección de relatos del siglo XVI de Ser Giovanni Fiorentino, en 1558, de donde se toma el compromiso de dejarse cortar una libra de carne en caso de no pagar una deuda a un judío, como la historia de Barlaam de origen oriental de donde surge el tema de los cofrecillos a elegir. Señala, asimismo, en la introducción el juego de contrastes entre la Venecia mercantil y burguesa y el fantástico palacio de Belmonte.

Todos estos elementos se conservan en nuestra adaptación y montaje para adolescentes, sin embargo, han sido transformados para convertir la comedia barroca en una farsa musical contemporánea. Es pues, frente a la *imitación seria*, un ejemplo del

*travestismo burlesco*. Se trata, pues, en este modelo, de dejar volar la imaginación y trasladar los personajes y lugares desde el siglo XVII a la actualidad. Luego, no sólo llevaremos a cabo una actualización léxica del texto, o una amputación / amplificación del mismo, sino que en realidad se trata de una recreación que acentúa los temas de interés para nuestro lector implícito: valores positivos como el valor de la amistad, la generosidad, la búsqueda de identidad y la moral autónoma. En el apartado segundo y tercero de esta tesis hemos analizado respectivamente, las relaciones de amistad o amor entre los personajes, lo que conecta con el universo adolescente, así como la ideología de la obra, por lo que nos detenemos ahora en los aspectos de la reescritura.

De los veinte personajes individuales, nuestra adaptación presenta dieciséis. Se han amputado los criados de Porcia, Baltasar y Estéfano; también, Leonardo, criado de Bassanio, y el grupo de Senadores de Venecia, Oficiales del Tribunal de Justicia, Carcelero, y otros acompañantes. Ya el personaje de Salerio, sugiere Valverde, pueda ser el mismo que Salarino.

Aquí analizaremos los cambios estructurales sobre el texto base. Nuestro objetivo ahora es simplificar y acortar el texto original, sin que pierda el enredo y el suspense que mueve el interés de la obra.

El primer cambio es la localización espacial de la comedia. La dualidad del original se traslada en nuestro texto a Manhattan (Belmonte), donde se encuentra la famosa galería de arte de Porcia, y un barrio de Nueva York que prodría ser Brookling, o Bronx donde reside el equipo de adolescentes jugadores de baloncesto. Como vimos en *¿Es tuyo?* de Pep Albanell (2006), adaptación de *Els pastorets*, cada personaje tiene también aquí su correlato en un nuevo marco actual. El judío Shylock se convierte en un mafioso tipo *El Padrino*<sup>206</sup>. Antonio es un hombre de negocios que subvenciona al equipo de baloncesto donde juegan Basanio y sus amigos. El Dogo de Venecia es un Juez americano. Los otros pretendientes de Porcia no son el Príncipe de Marruecos y de Aragón, sino un magnate hindú productor de cine (Hindú) y un aristócrata francés (Aristócrata) y se han creado dos personajes junto a estos con muy poco texto, Ayudante y Chófer, ante las necesidades del grupo de actores de que disponíamos y que aportan comicidad como señalábamos en otro apartado.

---

<sup>206</sup> Los actores adolescentes demostraron tener conocimientos previos de carácter cinematográfico pues asimilaron rápidamente el arquetipo durante la preparación del montaje de la obra.

Como recomendamos en las notas para la puesta en escena, no dispondremos de elementos de decorado naturalista. Los cambios de espacio Galería / casa de Shylock se logran a través de un cambio de iluminación: la primera más cálida e intensa, la segunda con luz blanca, creando grandes contrastes. La escenografía se limita a tres caballetes con ruedas que van distribuyéndose en el espacio creando ambientes y que a lo largo de la obra van girándose para mostrar los cuadros que sustituyen a los cofres originales: *Los girasoles* de Van Gogh, un bodegón de Juan Gris y un abstracto de Rothko.

El hipotexto tiene cinco actos divididos en escenas. Se ha mantenido inalterada la estructura hasta la escena VII del acto II.<sup>207</sup>

#### Acto 1

Escena 1: En el vestuario, tras el partido. Los jugadores y Antonio

Escena 2: En la galería. Porcia y Nerisa, su ayudante

Escena 3: Interior / mafia. Shylock. Basanio y Antonio

#### Acto 2

Escena 1: En la galería. Porcia, Nerisa y el pretendiente Hindú y su ayudante

Escena 2: En una calle del barrio. Lanzarote, Chepa y Bassanio, Graciano y Salarino

Escena 3: Yésica y Lanzarote

Escena 4: En el barrio. Lorenzo, Graciano, Solanio

Escena 5: A la puerta de la casa de Shylock

Escena 6: En el barrio, bajo la ventana de Yésica. Graciano, Salarino y Lorenzo

Escena 7: En la galería. Porcia y Nerisa, Aristócrata francés y Chófer. (Se une a escena IX).

A partir de aquí, al amputar parte del final del texto base, hemos preferido iniciar el acto tercero, aunque las tres escenas siguientes siguen desarrollándose paralelas a las del hipotexto.

#### Acto 3

Escena 1: En el barrio. Solanio. (Escena XVIII acto II)

Escena 2: Interior/ mafia. Shylock y Túbal (Escena I acto III)

Escena 3: En la galería. Porcia, Nerisa. Bassanio y sus amigos. Lorenzo y Yésica (Escena II, acto III)

Escena 4: En la galería. Yésica y Lanzarote y Lorenzo (Escena V, acto III)

Escena 5: Ante el Tribunal. El juez y todos los personajes. (Escena I, acto IV)

---

<sup>207</sup> Empleamos aquí números romanos para referirnos a la estructura del texto base

Final (Se amputa el acto V del original)

Es precisamente en el último acto, donde el ejercicio de condensación para no superar una hora de representación exigía cortar una trama secundaria del hipotexto. Porcia se disfraza de abogado, Nerisa de escribiente y, en pago por su éxito en la defensa de Antonio, demanda el anillo que previamente había regalado a Bassanio, para probar su fidelidad. Este, reticente, termina por dárselo. Después en su palacio y sin disfraz, Porcia se lo reclama, como Nerisa con Graciano y, finalmente, les descubren el atrevimiento de hacerse pasar por letradas y les recriminan su conducta.

Pero en nuestra adaptación, se simplifica la trama. Así, cuando Porcia sabe el problema de Antonio con el mafioso, decide ayudarle directamente y sin disfraz alguno, pues estamos en el siglo XX, y ejerce de abogada ya que es doctora en Derecho por la universidad de Harvard. De este modo, se sucede inmediatamente la escena del juicio y el desenlace. La trama del anillo se amputa totalmente.

El segundo elemento fundamental en la transformación de la comedia en una farsa musical es, obviamente, la música. Buscamos una ambientación divertida que permitiera sacar partido estéticamente para provocar la risa. Nada mejor que la música y la estética de los setenta. El número central de la obra es una coreografía<sup>208</sup> que parodia el tema de Bee Gees, *Stayin' Alive* (1977), que bailan Bassanio, Graciano y Salarino al llegar a la galería junto a Porcia y Nerisa. Esta estética marca el vestuario de toda la obra, con camisas de colores y grandes picos, pantalones acampanados, pelucas afro, o vestidos cortos sin mangas para Porcia (sofisticada), y moda hippie para Nerisa. La obertura de la pieza es también un número musical con el tema del pop, *Celebration* (Kool & The Gang) en el vestuario de un estadio, en donde los chicos (Bassanio y sus amigos) hablan de chicas como en la película mítica *Grease* adoptando una coreografía similar al de *Summer Nights* que protagoniza John Travolta, mientras se inicia la escena primera. El contrapunto es la estética de gánster de Shylock y Túbal. Por su parte, los otros pretendientes nos permitían emplear músicas y bailes de otros orígenes: el tema bhangra de la banda sonora de *La boda del monzón*, *Chunari, chunari* y la canción francesa de los sesenta, con un tema de France Gall.

Estos elementos amplifican el hipotexto original acentuando su sentido. Pretendemos caracterizar a los pretendientes. El primero por su exotismo, por eso el

---

<sup>208</sup> Una profesora de baile creó las coreografías del montaje. Se puede ver parte de la obra en You Tube <http://www.youtube.com/watch?v=T771T6XnOAI>

actor imita el acento hindú en la puesta en escena. La música nos ayuda a definir al personaje, además de atrapar al espectador por la vistosidad de la coreografía al estilo Bollywood, creada en nuestro montaje por una profesora de baile. Del mismo modo, el Aristócrata francés adopta un acento *pijo* y pseudofrancés que lo ridiculiza y parodia como un ser frívolo. Los personajes secundarios aportan matices cómicos de contraste, así la admiración del Ayudante del Hindú, que repite sus palabras finales constantemente con vehemencia (comicidad verbal) y junto al aristócrata francés, la sencillez gallega de su Chófer.

Por su parte, el número inicial y central en el que intervienen Bassanio y sus amigos acentúa el sentido de unidad, camaradería, lo que produce fácilmente la empatía con los espectadores adolescentes.

Se han amplificado también textos de tres personajes: Lanzarote, Aristócrata y Yésica. Los dos primeros, con monólogos que acentúan su comicidad, como señalábamos en el análisis III.2, y el personaje de Yésica, con un alegato a su propia autonomía moral, que la lleva a abandonar la casa de su padre, fugarse con Lorenzo e iniciar una carrera como actriz.

Salvo estos tres casos, la obra mantiene un rasgo común en el teatro para adolescentes: el carácter coral y los diálogos de ágiles réplicas. Son frecuentes las escenas con un buen número de actores en escena, como la que da comienzo a nuestra adaptación, y también el encuentro de Bassanio y Porcia en la galería, o el juicio al final. Los diálogos, además de su concisión, requerían la actualización. Así en la escena primera se adaptan al mundo contemporáneo las actividades de Antonio, que se dedicará a la bolsa.

Salarino: Estás preocupado por la bolsa, con esta crisis nunca se sabe lo que valen las acciones. Puedes ser rico hoy, y mañana dormir entre cartones.

Solanio: Créeme, yo no viviría con esa incertidumbre. Pensar que nada depende en realidad de ti,... ¡es como una lotería!

Salarino: Yo no podría probar bocado, y seguro que no tendría ganas ni de... (*Gesto sexual*). (*Se ríen*) Seguro que estás agobiado por tus inversiones.

Antonio: No, agobiado no. No es fácil perderlo todo, no creas, es cuestión de tener sangre fría.

Solanio: Pues será que estás enamorado.

Antonio: ¡Qué va!

Escena 1. Acto 1

La réplica poco después de Bassanio, también aclara la trama de la obra, tal como la hemos actualizado.

Bassanio: Vive en Manhattan, se llama Porcia y es dueña de una galería de arte. Me invitaron a una inauguración y allí la encontré. Una sola mirada suya me ha hecho perder la cabeza. Pero es inalcanzable, estaba rodeada de artistas, fotógrafos y millonarios extranjeros, capaces de comprar obras de arte valoradas en miles o millones de dólares. ¡Si yo pudiera comprarle un cuadro! Según oí decir, su padre dejó en su testamento unas condiciones muy particulares: debía casarse con quien comprara cierto cuadro de la galería. Sé que te debo mucho, pero ¿tú no podrías adelantarme algo?

Antonio: Ya sabes que tengo todo invertido, ahora no puedo conseguir una suma al contado, pero busca por ahí, averigua quien tiene dinero suficiente y yo te avalaré, mi crédito será suficiente.  
(Acto I, Escena 1)

Curiosamente, el judío Shylock, que hemos actualizado como mafioso con acento italiano, nos permite respetar algunas frases originales que cobran nueva dimensión como sus denuestos de la comida. Donde el original dice:

Shylock: Ah, ya, para oler a puerco, para comer de esa morada en que vuestro profeta el Nazareno conjuró al diablo a meterse. Compraré con vosotros, venderé con vosotros, hablaré con vosotros, pasearé con vosotros y así sucesivamente: pero no quiero comer con vosotros, ni beber con vosotros, ni rezar con vosotros (Shakespeare, ed. 1998: 39)

Nuestro Shylock, que en esa escena ha aparecido sentado terminando un plato de espaguetis, está en pie ahora, saboreando un puro durante este diálogo.

Shylock: Antonio es un buen hombre. Pero, lo que pretendo es haceros comprender que sus medios no son seguros. ¡Cualquiera sabe! Viene una tormenta bursatil. E tuti vuola, ¿capicci, volare? Pero, Antonio es un amigo. Nos conocemos. Supongo que podré aceptar el trato. Me gustaría hablar con Antonio de todos modos, para asegurarme de que puedo fiarme.

Bassanio: ¿Le parece bien cenar con nosotros?

Shylock: ¡Esa basura de comida americana! Compraré con vosotros, venderé con vosotros, hablaré con vosotros, pasearé con vosotros, pero no quiero comer con vosotros

(Escena 3, Acto 1)

En lo que a los pretendientes se refiere, se ha unificado el diálogo en una sola escena continuada para cada uno, cuando en el original aparecen segmentadas e intercaladas, con la finalidad de clarificar la trama. Así las escenas primera y séptima

forman una sola en nuestra adaptación. Hemos mantenido el texto original algo más conciso, ya que con el acento hindú adquiriría un tono paródico muy divertido al amplificarlo con el vehemente Ayudante cuyo diálogo ya hemos transcrito al hablar del humor. La escena incluye cierta comicidad gestual basada en la exageración o caricatura del sabio hindú como si de un hipnotizador apasionado se tratara.

Hindú: Mostradme pues esos cuadros y que la suerte elija mi destino. Si por mí fuera, haría apartar la mirada con la mía a los más atrevidos ojos que me mirasen. (*Amenazador, al público*) Superaría en valor al corazón más valiente de la tierra. (*Con más intensidad y acercándose impetuoso a Porcia*) Le quitaría a la osa sus cachorros mientras mamasen. (*Más cerca, mientras Porcia se separa un poco intimidada*). Sí, sí... con tal de conseguiros, señora.  
(Acto 2, Escena 1)

Así también, en un ejercicio de concisión, el poema escrito en el cofrecillo, que ocupa nueve versos en el texto base, lo hemos reducido a cuatro: “Si fueras tan sensato como osado, /joven de cuerpo y viejo en buen sentido/, tal respuesta no habrías recibido: / adiós, tu pretensión ha fracasado”. En los otros cuadros (cofres) también el mensaje hallado se ha reducido a la mitad.

Otra transformación del hipotexto refiere a la intervención del viejo Chepa, el padre de Lanzarote que media entre Bassanio y su hijo para que le de un nuevo empleo junto al equipo de baloncesto, pues no se siente cómodo en el papel de gánster trasladando la idea original del hipotexto en el que Lanzarote rechaza estar al servicio del judío. Lanzarote adopta en nuestra adaptación un rasgo cómico, es tartamudo, lo que acentúa el sentido de gracioso del personaje original.

Algunas escenas están muy condensadas, se resumen en voz de un personaje. Así la escena VI del acto III, en la que Yésica huye disfrazada de muchacho, hecho que conocemos en nuestra adaptación por el diálogo de su raptor en la escena 6, acto 2.

Lorenzo: (*Llega fatigado sin perder el sigilo*) Perdonad el retraso, no he podido llegar antes. Os debo un favor, si alguna vez tenéis que raptar a una chica... Venid, acercaos. Aquí vive mi suegro, Shylock.

Salarino: Más vale que esto no sea un capricho. ¡Nos estamos jugando el cuello!

Previamente, sus amigos cómplices han estado esperándole y mantienen un diálogo plagado de metáforas que hemos querido dejar intacto, por el valor universal de las mismas, que además puede ser bien interpretado por adolescentes.

Graciano: Y es extraño que se retrase, porque los enamorados siempre corren por delante del reloj.

Salarino: Puede que corran para prometerse amor eterno, pero luego no corren tanto para mantener las promesas hechas.

Graciano: Eso pasa siempre, ¿quién se levanta de un festín con el agudo apetito con que se sienta? ¿Dónde está el caballo que vuelve sobre sus tediosos pasos con el fuego incontenible con que los dio por primera vez? Todas las cosas que existen, se persiguen con más ánimo que se disfrutan ¿Cómo zarpa el barco de su puerto nativo?, igual que un jovencuelo, abrazado y apretado por la lasciva brisa. ¿Cómo vuelve?, igual que el pródigo, destrozado por la tempestad con las velas en jirones, roto, hecho un mendigo.

También en palabras de Antonio durante el juicio escuchamos las metáforas del original: “Rogar a este hombre es como si te pusieras a rogar en la playa al ancho mar para que bajase de su nivel acostumbrado”. (Acto3. Escena 5)

Otro fragmento que alteramos es la escena I, acto III. Aprovechamos la ira de Shylock para justificar en nuestra versión el odio del mafioso hacia personajes altruistas y benefactores como Antonio que reinvierten sus ganancias en proyectos sociales, defensores de la vida sana y deportiva, en lugar de las drogas y la delincuencia. Entendemos que el lector implícito adolescente sabe interpretar, además, la crítica a la pena de muerte, a la industria bélica y sus intereses económicos del diálogo que sigue, y reconocer el arquetipo de gánster del cine norteamericano, pues el personaje defiende el honor de su familia.

Shylock: Así, es. Lo ha perdido todo. Creía que podía jugar a ser millonario y andar prestando dinero a quien se lo pidiera. Pues yo exigiré que cumpla su palabra. Tenemos un acuerdo ante el notario y cualquier juez velará para que la ley se cumpla. Y además, estamos en Norteamérica. Aquí está en vigor la pena de muerte, no como esos nenazas de los europeos que son incapaces de ir a una guerra, y sólo acuden a salvar a la población civil. De qué íbamos a vivir, si no hubiera tráfico de armas, Tubal, tú dímelo...

Tubal: Ya, pero, si le obligas, ¿qué harás con una libra de carne de su cuerpo?

Shylock: Antonio alimentará mi venganza. Me ha infamado, ha insultado a mi familia, a mis amigos, ha sacado a muchos chicos de la calle que podían haber sido de los nuestros y los ha



disfrazado con los colores de su equipo. Yo les hubiera dado un sentido a su vida. Alguno hubiera podido seguir mis pasos y hacerse millonario. Y ahora, mi hija ha volado con uno de ellos. Querría antes verla muerta a mis pies. Hasta ahora la maldición no había caído sobre nuestra familia. (Acto 3, Escena 2)

Se han actualizado análogamente, los discursos de Porcia y Nerisa sobre los pretendientes.

Porcia: (*Aparte*) Ay, se me acelera el corazón. ¿Cómo puede saber de arte un jugador de baloncesto?. Sin embargo, más allá de ese cuerpo musculoso que me vuelve loca, hay inteligencia y sensibilidad. (Acto3, Escena 3)

Una de las escenas más largas es la que cierra la comedia, que hemos titulado Final. Intervienen casi todos los personajes principales y es muy dinámica. Se trata del juicio al más puro estilo norteamericano. Hemos querido parodiar la figura del notable anciano como hombre sabio, algo cansado de su oficio. Hemos incluido notas de actualidad como la alusión final a la crisis.

Juez: El estado contra Antonio, acusado de un delito de estafa al ciudadano Shylock, que asciende a cien mil euros. Empezaremos sin su abogado. Según el informe que se me ha presentado, nos encontramos ante un caso sorprendente. En mis largos años de carrera jamás se me ha presentado nada igual, y como ando ya a punto de... (*Se queda transpuesto, adormilado, pero se rehace en seguida y reacciona*) Bueno, volviendo al tema, señor Antonio, (*A Antonio*) parece que tiene que responder ante un adversario empedernido, inhumano, incapaz de compasión, y privado de cualquier toque de misericordia... Shylock, (*A Shylock*) el mundo piensa, y yo también, que no haces más que llevar este papel de rencor hasta la última hora, y que entonces mostrarás misericordia y arrepentimiento mientras ahora exiges la indemnización, que es una libra de carne de este empresario arruinado. Luego, no sólo liberarás al tribunal de aplicar semejante castigo, sino que perdonarás en parte la deuda contraída, (*va bajando el tono de voz y vuelve a quedarse dormido*) dadas las circunstancias de la economía en este momento de crisis. (*Reacciona*) Esperamos tu respuesta, Shylock (Acto 3, Escena 5)

El personaje de Porcia, ejerciendo como abogado, no rehúsa tampoco el empleo de tecnicismos jurídicos:

Porcia: No puede ser, si alteramos el contenido de un documento oficial, sentaría precedente y este país basa su justicia en la jurisprudencia anterior. De ello depende la seguridad jurídica. Las consecuencias podrían ser nefastas. (Acto 3, Escena 5)

Del mismo modo que el Juez en su alegato final:

Juez: Así lo hará, o si no, revoco el indulto que acabo de conceder aquí. Señor Antonio, mucho debéis a esta joven.

Bassanio: ¡La vida de mi mejor amigo, y mi futura felicidad! (Acto 3, Escena 5)

En definitiva, esta es una opción más creativa, inspirada en el texto de Shakespeare que busca elementos de conexión con el mundo actual y con el universo adolescente, y que tiene una deuda intertextual no solo con la literatura sino con el cine.

#### IV. CONCLUSIONES

Partíamos en nuestra introducción de una hipótesis de trabajo bien definida. ¿Existían entre los libros juveniles actuales obras de teatro? ¿Podíamos hablar de una literatura dramática para adolescentes? La respuesta parece ahora bastante nítida. En efecto es así, existe una clara oferta editorial en este sentido y por ello nos hemos atrevido a iniciar el camino de una nueva perspectiva crítica para esta literatura.

Indudablemente el lector/ actor adolescente presenta unas características madurativas diferenciadas respecto al lector infantil. Lo hemos podido comprobar empíricamente a través de la lectura dramatizada con alumnos, observando, anotando y registrando las reacciones de los lectores durante el proceso mismo, tal como hemos descrito en la segunda parte de esta tesis, con treinta y cinco experiencias didácticas reales. (II). A lo largo de los años en que se ha realizado esta tarea hemos descubierto que existían unas constantes, unos elementos que incidían en la elaboración del significado de los textos, así como en su interés y disfrute por parte de los jóvenes. De ahí, que nuestros criterios de idoneidad (II.2.2) sean instrumentos válidos y rigurosos con los que sostener esta nueva perspectiva crítica.

La diversidad de aspectos que abarcan estos criterios pueden tenerse en cuenta para la propia actividad de creación de textos dramáticos, a nivel profesional o amateur, ya que nos permite conocer mejor al destinatario y los problemas cognoscitivos con los que se puede encontrar, así como aquellos elementos que fascinan y garantiza no ya la aceptabilidad de la obra, sino su éxito en la lectura y en la puesta en escena.

A partir de los mismos, hemos logrado elaborar un catálogo de teatro juvenil actual, que veremos ir incrementándose en los próximos años con nuevas publicaciones, y que, por el momento, supera el centenar de obras ofreciendo un recurso eficaz para los mediadores, para lo que habría que mejorar las redes de distribución y marketing de estos libros.

No es menos cierto que si comparamos las obras de nuestro catálogo juvenil actual con el teatro anterior al periodo de nuestro estudio, tal como hemos expuesto en el Preámbulo III.0. 3, se ve claramente una evolución del género, pues las diferencias entre el teatro para niños y el teatro para jóvenes se acentúan ahora, de tal forma que en la producción editorial más reciente de literatura dramática se especifica la edad del destinatario, y se presenta con las convenciones paratextuales similares a las de la novela juvenil.

Precisamente nos preguntábamos al inicio si existían parámetros comunes con el género narrativo para adolescentes, consolidado en nuestros días como producto comercial, y reconocido por los mediadores como instrumento para la educación literaria en las escuelas e institutos.

Tras el análisis comparado entre ambos géneros que hemos llevado a cabo en la tercera parte de esta tesis (III), podemos convenir en que sí hay una clara convergencia, es más, al concebirse el libro de teatro como lectura, y no solo como punto de partida para la puesta en escena, vemos diluirse en ocasiones los límites genéricos, por ejemplo, al extender la comicidad a las acotaciones, o al incluir títulos en las escenas como si fueran episodios.

Podemos concluir que existen convergencias específicas relacionadas con el tratamiento de universos fantásticos y realistas (III.1), los personajes ( III.2), el humor (III.3) y los valores sociales transmitidos (III.4), incluso comparten estrategias y técnicas de reescritura de obras clásicas, que en ambos géneros constituyen parte importante del corpus literario para adolescentes. No obstante, también se han señalado diferencias derivadas de su propia condición genérica, como el carácter más atenuado de la fantasía en el teatro, o el menor desarrollo psicológico de los personajes.

Igualmente podemos concluir que existe otro rasgo homogéneo entre ambos géneros, a saber, la creciente complejidad discursiva, pragmática y estructural que ha adquirido esta literatura juvenil, tal como hemos expuesto en nuestro análisis lector con adolescentes del corpus representativo ((II.3). Ello es debido, en parte, a la influencia de los subgéneros del sistema literario general, pero también a la ampliación de la edad de los lectores, que se incorporan ahora más tarde a la literatura de adultos, puesto que tienen a su disposición un amplio mercado de productos juveniles específicos que les resultan más atractivos y que técnicamente se encuentran a caballo entre ambos sistemas, el infantil y el adulto.

Nuestras hipótesis de trabajo se ven, pues doblemente confirmadas, una vez sometidas al contraste empírico con las obras y con los lectores, con los productos y con receptores de este tipo de comunicación literaria.

En esta parte final de la tesis nos proponemos, a modo de conclusión, resumir las características observadas en las obras que componen el corpus de modo que pudiéramos aproximarnos a la definición completa y caracterización de la literatura dramática juvenil actual.

Con carácter general podemos afirmar que forman parte de la literatura dramática juvenil actual las obras cuyo lector/ actor implícito está situado en la franja de edad entre doce y dieciséis años, edad en la que se posee un grado de competencia textual y literaria suficiente como para elaborar correctamente el significado del texto a través de inferencias, superando cierta complejidad formal discursiva.

No obstante, existe una gran diversidad de oferta editorial reciente de teatro para esta edad, que incluye obras en la transición con el mundo infantil, otras más próximas al mundo de los adultos, y también las específicamente juveniles. Todas ellas conforman la literatura dramática juvenil actual, recomendable para alumnos de ESO en toda su diversidad, y no nos referimos solo a la diversidad derivada de los propios niveles o cursos, sino a la dispar competencia lectora en un mismo nivel escolar, es decir, entre alumnos de la misma edad. El centenar de obras, aproximadamente, que hemos definido como juveniles constituyen recursos con dificultad variable que pueden adecuarse a cada necesidad.

Con independencia del grado de dificultad textual al que acabamos de aludir, conviene aclarar que consideramos literatura dramática juvenil actual no solo las obras contemporáneas creadas específicamente para adolescentes, sino otras escritas en el siglo XX, que se siguen reeditando por su vigencia en colecciones juveniles y que se han convertido en clásicos.

Análogamente, ciertas obras no creadas específicamente para adolescentes se han *recuperado* como literatura dramática juvenil, puesto que los límites con el sistema literario para adultos son difusos como ocurre con el éxito de la novela histórica o la novela negra entre los adolescentes, en especial, si nos referimos a la adolescencia intermedia y sobre todo a la final. Estas obras recuperadas, que incluso recogen algunas colecciones específicamente juveniles, comparten con el resto del corpus una vinculación temática, ideológica, y formal. Es decir, interesan a los adolescentes, las pueden comprender y transmiten valores adecuados.

En tercer lugar, también forman parte de esta literatura dramática juvenil actual las obras clásicas adaptadas para la representación o lectura por adolescentes.

Por otra parte, el teatro juvenil establece una clara línea de convergencia con la novela juvenil actual, implantada como lectura en los planes de Educación Secundaria Obligatoria. Convergencia en lo que respecta a su complejidad formal creciente, preferencias temáticas, transmisión ideológica, características lingüísticas, e incluso el menor grado de experimentación que presenta con respecto a la literatura para niños.

En cuanto a la finalidad de esta literatura dramática, conviene matizar que son concebidas tanto para la lectura colectiva dramatizada, cuyas bondades hemos expuesto en este trabajo, como para la representación con actores y público adolescente. Por ello, incluyen se incluyen en ellas notas que facilitan o sugieren la puesta en escena en ámbitos escolares.

Consideramos que la visión de la crítica hasta el momento, que caracterizaba conjuntamente las obras del teatro infantil y juvenil debe ser superada, dada la publicación en la actualidad de libros de teatro para destinatarios de diferentes edades lectoras, al igual que ocurre con la narrativa. Deben ser matizadas definiciones del teatro infantil y juvenil como la de Tejerina (1993) que obedecían a un panorama teatral muy distinto al actual y que contrasta con lo analizado en muchas obras para adolescentes.

Por ello proponemos una nueva caracterización de la literatura dramática juvenil, elaborada a partir de nuestras conclusiones del estudio comparado con la novela juvenil. Las obras que forman nuestro corpus comparten en mayor o menor grado estos rasgos, según vayan destinados a la primera adolescencia, adolescencia intermedia o final coincidiendo aproximadamente en nuestro actual sistema educativo con los curso de 1º ESO/ 2º y 3º ESO/ 4º ESO, respectivamente.

## 1) Complejidad estructural

Desde el punto de vista estructural, el teatro juvenil presenta mayor complejidad con respecto al teatro infantil atendiendo a las siguientes conclusiones del análisis.

En primer lugar la atenuación o eliminación del personaje narrador. Este personaje que introduce y guía al lector o espectador hasta el sentido de la obra desaparece salvo excepciones, lo que implica una actitud más activa y una mayor elaboración del texto por parte del destinatario.

En el caso de empleo de un marco de introducción, los protagonistas son jóvenes adolescentes que se transforman en personajes históricos o literarios y no niños que sueñan aventuras fantásticas.

Hay una mayor presencia de anacronías temporales, elipsis parciales, o escenas simultáneas, así como multiplicidad espacial. Igualmente ello implica unas actividades mentales complejas adquiridas a partir de la adolescencia. Se rompe, pues, con la linealidad tradicional al igual que en la novela. La ausencia de la figura del personaje narrador en la mayoría de las obras exige del lector una mayor competencia para relacionar las escenas y seguir la trama, especialmente si estas anacronías son constantes y el número de personajes implicados es considerable.

Si en la novela juvenil se amplían los escenarios más allá de la familia, abriéndose a otras ciudades y países, también el teatro juvenil incorpora nuevos lugares para la acción, países y épocas históricas y no sólo espacios míticos.

Se generaliza la desvinculación de la estructura con respecto a las funciones del cuento maravilloso, creando nuevas fórmulas próximas al teatro de adultos, como el enredo o el suspense. De hecho, la comedia de enredo y policíaca aparece desplazada desde el sistema literario de adultos, tal y como ha ocurrido con este género en la narrativa.

No obstante, perdura aún la tendencia a planteamientos simplificadores basados en el contraste u oposición de espacios y personajes, ya sean individuales o colectivos. Este antagonismo de los bandos o enemigos se corresponde con el énfasis de elementos no verbales en la puesta en escena, fundamentalmente de tipo cromático o en relación con la proxémica (colores complementarios, disposición simétrica).

Presenta mayor extensión y complejidad de segmentación en actos, partes, cuadros y escenas, superando la simplicidad del acto único infantil. Esta fragmentación en unidades pequeñas está relacionada de un lado con su mayor extensión con respecto a las obras infantiles, pero también con las nuevas estructuras basadas en el *sketch*, que

puede funcionar también como pieza autónoma breve. Existe además cierta convergencia con la narrativa pues, a veces, las partes llevan título a modo de resumen, sobre todo en adaptaciones de novelas. Aunque por un lado aumenta la fragmentación de una obra larga, es también frecuente la pieza breve editada en libros que las agrupan por el autor o a modo de repertorio con una unidad temática, genérica o histórica.

Las canciones aparecen en menor medida que en el teatro infantil y con funciones propiamente dramáticas, y no reducidas a la función de enfatizar el mensaje didáctico o moraleja, o resumir la acción. Aquí la canción puede tener un tratamiento lírico o cómico y en ocasiones, es una forma de amplificación de textos clásicos.

Se admiten largos parlamentos trasunto de aquellos personajes que manifiestan una mayor profundidad psicológica de personajes, aunque se prefiere el ritmo ágil con intervención de varios personajes.

El final feliz no es la única fórmula posible, ampliándose las posibilidades al final trágico o ambiguo, por lo que converge de nuevo con la transformación de la narrativa actual para jóvenes.

Se atenúa o desaparece la tradicional apelación al público y la participación de éste, en paralelo a la desaparición del *narratario* en la novela juvenil.

Se hace expreso en algunas obras el proceso de creación teatral, paralelo a la incorporación del proceso creativo en la novela en las diversas fórmulas de *perspectivismo* (diario o reflexión, carta).

## 2) Plano lingüístico

Desde el punto de vista lingüístico el teatro juvenil se aproxima al teatro para adultos, es decir, es más plural y diverso en función de su lenguaje escénico.

Se evita el lenguaje infantilizado, los juegos fónicos, juegos onomatopéyicos etc. Se emplea, en general, un nivel estándar que permite incursiones en el lenguaje poético, con empleo de recursos estilísticos en obras más próximas al simbolismo o en las adaptaciones de clásicos.

En los textos que optan por una estética más naturalista, el empleo de argot juvenil coincide con la novela para estas edades. Los términos malsonantes, y de connotación sexual dejan de ser un tabú, apareciendo en todo tipo de obras incluso fantásticas o folklóricas, aunque se evita la profusión de los mismos en una misma obra, salvo excepciones.



La complejidad lingüística general aumenta por una mayor riqueza del plano semántico, con la incorporación del empleo de frases hechas y el aumento de la comicidad verbal por la vía de la ironía o el doble sentido.

Asimismo, es frecuente el empleo de palabras de nivel culto, tecnicismos, arcaísmos y léxico especializado como el propiamente teatral. Se incorporan las variedades dialectales y el reconocimiento de la adecuación lingüística como mecanismo de humor, empleándose registros formales e informales.

### 3) El humor

Al igual que en la novela juvenil, el humor es habitual en el teatro para adolescentes. Si en la narrativa o en el teatro infantil se emplea el tradicional *extrañamiento* o incorporación de elementos heterogéneos, la ruptura de normas de comportamiento, la parodia de otros géneros como la novela de aventuras o la novela negra y la desmitificación de personajes, podemos afirmar que en el teatro juvenil se emplean fórmulas complejas de comicidad, y diversos mecanismos de humor, que es ya más próximo al de los adultos.

Conviven formas infantiles como la comicidad de carácter, con personajes ridículos o exagerados, escatológica, o situacional con ritmos intrépidos o repeticiones en los diálogos, con otras nuevas. Dado el mayor dominio de las *implicaturas* convencionales y conversacionales en la adolescencia, y la ampliación de los conocimientos previos sobre el mundo, no siempre por la adquisición de contenidos curriculares sino por la exposición a los medios de comunicación, al cine etc., los autores incorporan la ironía y la sátira; aumenta la comicidad de tipo verbal, con juegos de palabras, dilogías, que afectan incluso a la nominación del personaje, así como el reconocimiento lector del registro de determinados personajes, resultando cómica la falta de adecuación a la situación comunicativa.

Se incorpora la parodia de personajes históricos o literarios que se actualizan, así como de personajes políticos, del cine o de la televisión.

La vida académica, o los contenidos escolares son objeto de parodia en este teatro, temática que viene siendo propia de la literatura adolescente desde la creación del subgénero narrativo de la denominada *school story*

El humor se convierte así a la vez en elemento de complejidad, pero también de idoneidad por su carácter motivador.

#### 4) Conocimientos previos

El teatro juvenil incorpora referencias a conocimientos previos bien de forma esencial para la construcción del significado, bien de forma secundaria, a través del humor, ofreciendo distintos niveles de lectura e interpretación, y otras referencias periféricas.

El mayor conocimiento del mundo de los adolescentes permite incluir referencias históricas, o de actualidad, sociales, económicas, artísticas, musicales, cinematográficas y literarias. Así, es mayor el rigor en la ambientación espacial y temporal y en los personajes, frente a las convenciones generalizadas del teatro infantil. El teatro infantil presentaba una clara *intertextualidad* centrada en los cuentos maravillosos o folklóricos, propiciando el reconocimiento de sus personajes, expresiones y argumentos, aunque invirtiendo valores, como también del mundo del cómic con sus superhéroes, o la temática navideña. En cambio, en el teatro juvenil se amplían las relaciones intertextuales con fuentes clásicas y literarias, especialmente del mundo del teatro.

#### 5) La transmisión de valores, la ideología.

Si en la *psicoliteratura* el adoctrinamiento se efectúa por la vía de la identificación, y en el teatro infantil el mensaje es habitualmente explícito, el teatro juvenil presenta mayor ambigüedad en la transmisión de una ideología. La construcción del significado del texto se elabora a partir de mensajes no siempre explícitos sobre valores políticamente correctos de la sociedad actual. De esta forma, algunos componentes dramáticos, como las canciones o poesías, dejan de tener una función instrumental para garantizar la enseñanza didáctica, y recuperan su valor escénico ya sea cómico, melodramático o trágico.

Ideológicamente, frente a aquel teatro franquista en defensa de posturas militaristas o claramente machistas y católicas, el teatro juvenil comparte los valores de la narrativa actual, fundamentalmente de tipo ecologista y a favor de la no violencia o educación para la paz, pero amplía la reflexión a todo tipo de mensajes políticamente correctos, que se transmiten de forma simbólica, alegórica, humorística, o legendaria. Entre otros, mensajes pacifistas, no consumistas o contra la xenofobia, y se reflexiona sobre la corrupción política, el paro, la insolidaridad, la falta de comunicación, el respeto a la diversidad cultural, el respeto a las opiniones, la opresión laboral, el sentido de la pareja, la solidaridad, el compromiso, la lealtad, las obligaciones paternas, el hedonismo...

No podemos negar la permanencia de una afán didáctico en las obras juveniles que pesa sobre las posibilidades de experimentación del género, pero lo que supone una transformación similar a lo acontecido en narrativa es la mayor complejidad para inferir estos valores, dotando al lector de un papel más activo y creativo en el proceso de lectura dramática y también como espectadores.

#### 6) Temas

Temáticamente se articula una mirada exterior y/o interior acorde con los nuevos intereses adolescentes. Es decir, los problemas del periodo de maduración, relacionados con la adquisición de una moral autónoma, las inseguridades propias de una personalidad y una autoestima en formación, están presentes en muchas obras junto con la mirada crítica a la sociedad, que denuncia los problemas económicos, sociales y ecológicos de la humanidad.

La temática denominada *fantasía moderna*, habitual en la novela, es menos frecuente en el teatro de esta edad, salvo el tratamiento dramático de la mitología o los dramas legendarios de tipo simbólico.

El teatro para adolescentes se aleja progresivamente de la dramatización del cuento maravilloso y, en general, atenúa la fantasía, que puede adquirir tonos trágicos, y es más empleada en la primera adolescencia (doce o trece años). En todo caso, los protagonistas de estas historias fantásticas son jóvenes y no niños, especialmente si su hipotexto es un cuento folklórico. Otra diferencia con respecto al teatro para los más pequeños es que en todo caso no se elimina lo procaz, las alusiones sexuales, ni se pierde buena parte de la riqueza mítica y sociosimbólica de las formas tradicionales del relato.

En el caso de ambientación medieval adquiere mayor rigor histórico, o bien remite a las leyendas de ese periodo consagradas por la tradición literaria, siempre con protagonista adolescente.

Otro grupo de obras es el que dramatiza la mitología. Se dan a conocer los textos clásicos que si bien en ocasiones son objeto de parodia, ello exige el reconocimiento del referente, algo que no siempre se da. Los personajes mitológicos aportan una visión sobre las actitudes humanas que invitan a la reflexión y aportan elementos de maduración. Se alternan, a veces, con elementos claramente realistas creando situaciones inverosímiles.

No hay apenas obras sobre ciencia-ficción en el género teatral, dentro de la fantasía, a diferencia con la narrativa para adolescentes.

Si la ficción realista en la novela juvenil sobre introspección psicológica retrata problemas escolares y familiares, el proceso de maduración personal, con el principal componente del descubrimiento de amor, es abordado en buena parte del teatro juvenil. Existen, en realidad, dos tratamientos del tema de la maduración adolescente: uno realista y otro simbolista. Hay dramas sobre el camino de la felicidad, cómo cumplir los sueños, los falsos amores y amistades, la redención a través del amor, las dificultades del amor, el respeto a los demás, la justicia social, sobre los comportamientos moralmente dignos, la diferencia de edad en el amor, la homosexualidad, la imagen corporal, el deseo de éxito, las presiones de grupo, las actitudes egoístas con los padres, las conductas hedonistas, la elección profesional, la correcta elección de pareja, las tribus urbanas, el alcohol o las drogas y la sexualidad. Por cierto, no se presenta en los dramas juveniles, un conflicto fuerte con los padres.

Las obras que buscan un lenguaje escénico menos simbólico, incluyen, a diferencia de su correlato televisivo, ciertos elementos inverosímiles o irracionales que no tienen función cómica necesariamente.

El teatro para jóvenes expone al lector un mundo más complejo y queda, por tanto, menos protegido que en otras épocas. Así se presentan temáticas propias de la sociedad actual como los cambios en las estructuras familiares, y los problemas sociales. En el caso de dramas situados históricamente en otros periodos, la peripecia no esconde un conflicto universal o personal reconocibles en la actualidad. Tiene cabida para la etapa final de la adolescencia, cuando la moral y la personalidad ya han sido formadas, incluso un teatro políticamente incorrecto.

Al igual que la novela, el teatro actual para jóvenes ha supuesto una renovación temática con respecto al teatro anterior, siendo menor su innovación formal. En síntesis, el *realismo crítico* de la narrativa la temática de maduración personal adolescente se traduce en los dramas juveniles en dos lenguajes el simbólico, con protagonistas adolescentes en reinos míticos, viajes iniciáticos, o bien en clave realista con argot juvenil, relaciones padres e hijos y entre iguales, e incorporando la trama histórica pero con fondo madurativo. El enamoramiento aparece, bien como tema principal o secundario, en ambas tendencias.

## 7) Los personajes

Los personajes son adolescentes o adultos y se opta frecuentemente por la simplicidad, evitando los protagonistas individuales de gran complejidad psicológica en favor de un protagonismo más coral y con tendencia al maniqueísmo. Ello establece ciertas diferencias de tratamiento literario con respecto a la denominada *psicoliteratura* en su paralelo narrativo, ya que esta presenta mayor desarrollo de protagonistas individuales. No obstante, coincide en la edad de los protagonistas y, a diferencia del teatro para niños, se evita el personaje-animal, personaje-mágico y personaje-objeto. Siguiendo un itinerario lector progresivamente van desapareciendo los elementos de *fantasía moderna* o clásica, y se prescinde de objetos mágicos, seres fantásticos como dragones o brujas, hadas, y animales desmitificados o situaciones de extrañamiento.

Es interesante la aparición en el teatro juvenil de personajes históricos o literarios; frecuentemente son objeto de parodia ya que el adolescente ha ampliado sus conocimientos sobre el mundo es capaz de reconocerlos o está en proceso de adquisición de estos contenidos.

A través de los personajes adolescentes se plantean dramas, comedias o farsas sobre la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía moral. Los personajes arquetipos son frecuentes.

La nominación de personajes permite una mayor complejidad con juegos semánticos de palabras y no solo efectos del plano fónico. Se emplean tanto nombres genéricos como antropónimos, con clara preferencia de estos últimos en obras realistas para dar mayor verosimilitud y favorecer la identificación con los protagonistas. Son nombres parecidos a los actuales, hipocorísticos, frente a la tendencia al nombre genérico o simbólico en obras más fantásticas para la primera adolescencia. Se emplea también la denominación genérica con números sin son personajes secundarios, grupos o colectivos. El mecanismo de creación de antropónimos puede tener efectos cómicos, basados en el juego semántico de palabras y menos en efectos fónicos. Pueden ser claramente paródicos.

Como en la novela para adolescentes, en el teatro juvenil predominan los seres humanos, a diferencia del infantil. Es frecuente un protagonista masculino individual y su proceso de búsqueda personal, aunque algunos papeles protagonistas son femeninos, heroínas rebeldes y valientes.

Los personajes adolescentes, presentan cierta rebeldía con los padres, que no responden al estereotipo protector tradicional, sino es como elemento paródico. También el lenguaje juvenil caracteriza a los personajes en los textos más realistas y, como en la novela, los protagonistas son portadores de mensajes de los agentes educativos.

Es clara la tendencia a agrupar a los personajes, aunque haya obras con protagonista individual. Predominan las parejas, grupos de tres amigos, o hermanas, pandillas, y el personaje coral, a veces formando colectivos enfrentados, ya sean reinos, ejércitos, en especial, en el teatro para la primera adolescencia.

Desaparecen ciertos tipos propios de la infancia como los payasos, a favor de otros nuevos, como los personajes históricos o literarios. Y perduran los príncipes y reyes, aunque se atenúa la importancia de otros personajes mágicos.

En la novela juvenil la mujer se dibuja con menos estereotipos machistas que en otras edades, en cambio, en el teatro curiosamente entre los secundarios femeninos encontramos arquetipos cómicos como la madre protectora, la esposa mandona, o la frívola jovencita. En cambio, no encontramos obras juveniles sobre la no discriminación femenina, puede ser porque este tipo de concienciación se considera innecesaria a esta edad en que ya ha asumido el valor de la igualdad, o también por el menor número de dramaturgas dedicadas al teatro juvenil.

#### 8) Géneros y subgéneros

Desde el punto de vista genérico, no se excluyen los dramas, pero hay un claro predominio de la comedia y la farsa. Nuevos subgéneros se incorporan al teatro juvenil como la comedia y el drama históricos, la comedia policíaca, y la comedia de enredo. A diferencia de la novela juvenil, no se desarrollan apenas subgéneros como la ciencia-ficción o el terror. El subgénero de aventuras se transforma en la novela con elementos de introspección psicológica; igualmente perdura en el teatro juvenil donde encontramos a ciertos piratas, pero dotados de elementos realistas o cómicos.

#### 9) Paratexto

En lo que a la edición de libros de teatro para jóvenes se refiere, existen colecciones específicas como Punto de Encuentro de Everest, Taller de Teatro de La Galera, o Campo de Marte, Galería del Unicornio, Escena y Fiesta, Teatro joven de papel, que presentan *paratextos* comunes, por ejemplo, se prescinde de las ilustraciones intercaladas, es decir, son libros de teatro similares al de las ediciones para adultos. No

obstante, parte del trabajo que aquí presentamos son obras juveniles de otras colecciones o ediciones menos homogéneas.

Los lenguajes escénicos sugeridos en las introducciones de las obras son el simbolismo, expresionismo o naturalismo. La mayoría de libros de teatro, incluyen notas sobre la puesta en escena en ámbitos escolares, siempre teniendo en cuenta las limitaciones técnicas e interpretativas que ello supone.

#### 10) Reescritura como literatura dramática juvenil

El teatro juvenil comparte con la narrativa adaptada para adolescentes tendencias y procedimientos. Si de una parte conviene distinguir igualmente la imitación seria y el travestismo burlesco, y los procesos de *reacentuación*, o las *traslongaciones* por amputación, concisión o condensación, extensión y expansión, de otra parte, hay que insistir en la pluralidad de perspectivas, unas defensoras de la aceptabilidad, otras de la fidelidad al texto base, unas verdaderas creaciones aunque basadas en clásicos, y otras que limitan la intervención al plano léxico- semántico.

Más concretamente estos textos teatrales para adolescentes, que parten tanto de fuentes narrativas como dramáticas, pueden modificar el número de personajes. En unas ocasiones se crean personajes con diferentes funciones ya sean facilitar la lectura o acercarla al joven a través de un marco frecuentemente metateatral, o con una función cómica inexistente o atenuada en el original. Es también posible la reducción de personajes secundarios. Asimismo en ellas se incorporan fragmentos líricos o canciones, se amputan tramas secundarias, actos, o se actualiza radicalmente el lenguaje con efectos cómicos. Por otra parte, numerosas obras son textos originales a partir de un personaje literario destacado, traslaciones de personajes a un nuevo espacio y tiempo partiendo de una obra clásica, incluso es posible la transformación del subgénero original.

Por ello hemos configurado tres modelos básicos de adaptación para la literatura dramática juvenil. El modelo A, denominado *reescritura externa*, afecta al plano lingüístico, el modelo B, o *reescritura interna*, afecta al número de personajes, escenas o actos, tramas, diálogos etc. y el modelo C que llamamos *reescritura libre*, supone una transformación que afecta a al propio género y marco histórico y espacial, aunque el hipotexto es reconocible.

Para finalizar, cabe preguntarnos qué pensaría hoy Benavente de este teatro juvenil. Muchas obras le parecerían irreverentes y complejísimas, porque los niños de su época nada tienen que ver con los jóvenes de esta sociedad posindustrial.

Pero conviene resaltar que el teatro para jóvenes, a diferencia de cierto teatro infantil, como ocurre también en la narrativa para esas edades, no experimenta apenas con nuevos lenguajes escénicos. El teatro innovador y sugerente también tiene un espacio en el ámbito juvenil, pero es muy escaso, tal vez porque su lectura puede no ser tan motivadora. Por ello, desde nuestro punto de vista, conviene ir educando la sensibilidad del adolescente hacia los espectáculos teatrales leyendo y llevando a escena obras adecuadas que vayan descubriéndoles las diferentes miradas artísticas del teatro actual.

La función de esta literatura dramática es mejorar la competencia de los jóvenes para leer y ver teatro. Pretende que el lector adolescente se familiarice con las convenciones del género y que experimente las estrategias e inferencias que le guíen hacia la construcción del significado de la obra dramática.

Defendemos que este teatro juvenil actual constituya una parte del canon formativo, escolar y de aula, su valor debe ser divulgado y reconocido por los propios mediadores para su inclusión en los planes lectores de los centros de secundaria, en los talleres de teatro, etc.

Se hace necesaria una mayor difusión editorial. Si bien el libro de teatro para adolescentes no es un producto comercial tan reconocible hasta el momento como la novela juvenil, su eficacia didáctica para crear lectores de teatro y futuros espectadores es clara. Precisamente nuestro análisis lector con adolescentes pone de manifiesto la motivación lectora hacia el género, interés que supera incluso su nivel de comprensión real, algo impensable en su correlato narrativo.

Es, en efecto, un incipiente producto no consolidado aún, no aceptado por los mercados al ser poco rentable y apenas conocido por los editores, casi ignorado por la crítica. Creemos que más allá del dramaturgo-profesor, que crea piezas literarias originales o adaptadas para resolver la puesta en escena de su grupo de clase, lo que constituye un buen número de obras editadas en estas colecciones, existe cada vez más entre los dramaturgos actuales del sistema literario de adultos, una toma de conciencia de este nuevo lector implícito de teatro, el adolescente de ESO. En la medida en ello ocurra, como es el caso de dramaturgos tan versátiles como Matilla, o Zurro, el producto quedará más definido, como ha ocurrido con la novela.



Si paralelamente se crea una nueva didáctica basada en la lectura dramática, como ocurre en Francia, habrá demanda de obras y las propias editoriales didácticas lanzarán títulos, provocando un nuevo boom editorial como ocurrió con la novela. Las colecciones consolidadas de Punto de Encuentro, Everest, y Sopa de Libros de Anaya son un claro ejemplo. Un futuro esperanzador nos espera a los entusiastas del teatro para adolescentes.

La tarea crítica desde la perspectiva que hemos iniciado deberá ser completada a medida que se publiquen nuevas obras, que seguiremos contrastando con los lectores adolescentes, observando el proceso lector con lecturas dramatizadas. Por cierto, este tipo de investigación podría extenderse también a la novela juvenil, es decir, podrían surgir nuevos proyectos que, como el nuestro, analizaran el proceso lector real con adolescentes de un corpus representativo de novelas actuales. Evidentemente, este tipo de trabajos de investigación resultan difícilmente viables desde fuera del sistema educativo, pero podrían ser aconsejables en la formación de profesores de nuestra área.

Por nuestra parte, tendremos ocasión de comprobar en los próximos años cómo evoluciona el subgénero dramático juvenil tal como lo hemos definido si, como prevemos, se incrementa la edición de estos libros de teatro tan demandados desde el sistema escolar. En definitiva, se abre un nuevo subsistema, la literatura dramática juvenil, como parte del sistema literario juvenil, plenamente reconocido en la actualidad que incidirá en la didáctica de la literatura, dos ámbitos que necesariamente están llamados a entenderse y retroalimentarse.



## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA GÓMEZ, Luis (1989): *El lector y la obra. Teoría de la recepción de la obra*. Madrid, Editorial Gredos.
- AFÁN, Tomás (2002): *El enigma del doctor Mabuso*, Madrid, ASSITEJ ESPAÑA.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Pin, pam, clown: ( la guerra de los payasos)*, Madrid, ASSITEJ, ESPAÑA.
- ALBANELL, Josep (2006): *¿Es tuyo?*, Madrid, Anaya.
- ALCÁNTARA, R. (1987): *Natalia y la luna*. Barcelona: Juventud.
- ALMENA, Fernando. (1987): *Gran guardabosque Gran*. Barcelona: Edebé.
- \_\_\_\_\_ (1991) *El cisne negro*, Madrid, Bruño.
- \_\_\_\_\_ (1994) *Catacroc*, Valladolid, Castilla Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Mis queridos monstruos*, Madrid, CSS.
- \_\_\_\_\_ (1999) *La piel del león*, Zaragoza, Edelvives.
- \_\_\_\_\_ (2003) “¿Qué teatro deberíamos hacer para niños y jóvenes?” en *Las puertas del drama*. Revista de la AAT, nº 14 p 29.
- \_\_\_\_\_ (2005): *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*, Madrid, Bruño.
- ALPUENTE, Moncho (1994): *La órbita de Ulises*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- ALONSO ALCALDE, M. (1989): *El país sin risa*, Valladolid: Obra Cultural de la Caja de Ahorros Popular.
- ALONSO DE SANTOS, J.L. (1994): *Besos para la Bella Durmiente*, Valladolid, Castilla Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (1998): *La escritura dramática*, Madrid, Castalia.
- ÁLVAREZ- NOVOA, Carlos. (2000). *Cigarras y hormigas*, León, Everest.
- \_\_\_\_\_ (2010): *Don Quijote de la Mancha* (adapt.), León, Everest.
- AMO, M del. (1982): *La fiesta*, Barcelona, Edebé.
- \_\_\_\_\_ ( 2002): *Zuecos y Naranjas*, Barcelona, La Galera.
- ARRABAL, Fernando (2000): *Dos sainetes*, León, Everest.
- AYALA, Francisco (1989): “Introducción biográfica y crítica” en: MOLINA, Tirso de, *El vergonzoso en Palacio*, Madrid, Editorial Castalia, 1989.
- BELLIDO, Nuria (2004): *A veces, las apariencias engañan*, Madrid, CSS.
- BENAVENTE, Jacinto (1992): *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, Barcelona, Juventud.
- BERTIN, Raymond (2009): “Le Vertige, le théâtre et l’adolescence” *Lurelu*, Montreal, Vol. 32, nº 2, pp. 13-14
- BERMEJO, Amalia (1999): *Literatura infantil en España*, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil
- BIERWISCH, Manfred (1985): *El estructuralismo*, Barcelona, Tusquets.
- BLANCO, Mª Dolores (1998): *Amarillo Moliere*, Barcelona, La Galera.
- BLANCO AMOR, Eduardo (2001): *Romance de Micomicón y Adhelala: farsa*, Madrid, ASSITEJ ESPAÑA.
- BOBES NAVES, María del Carmen (1991): *Semiología de la obra dramática*, Madrid, Taurus.

BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD nº XXXVII de 1985 p. 31-37.

BETTLEHEIM, Bruno (1980): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.

BALDWIN, C (2001): *Pinocho*, Ciudad Real, Ñaque.

\_\_\_\_\_ (1997): *Cosima*, Ciudad Real, Ñaque.

BALLESTER, A. (2001): *La única muerte de Marta Cincinnati*, Ciudad Real: Ñaque

BALLESTEROS PASTOR, José Manuel (1998): *Érase una vez la revolución (1789 ó así)*, León, Everest.

BLANCO RUBIO, P-J.(1998): *La fuente del dragón*, Madrid, CCS. Escena y fiesta

\_\_\_\_\_ (1998): *Orfeo y Eurídice*, Madrid, CSS. Escena y fiesta.

BLOOM, Harold (1997): *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*, Barcelona, Anagrama.

*Boletín Iberoamericano XXXVII* (1985) “Repertorio bibliográfico” pp. 31-37.

BOMBINI, Gustavo (1996): “Otras literaturas / otras culturas: un problema pedagógico” *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, pp. 7-14.

BORDA CRESPO, Isabel (2002): *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*, Granada, Grupo Editorial Universitario

BRAVO VILLASANTE (1979): *Historia de la literatura infantil española*, Madrid, Escuela Española.

\_\_\_\_\_ (1989) *Antología de la literatura infantil española*, 4 volúmenes, Madrid, Escuela Española.

BUENO, Antonia (2000) “Los jóvenes y el teatro en la vieja Europa. ¿Teatro de adolescentes?” *ADE. Revista de la Asociación de Directores de Escena en España*. Madrid, nº 80 pp.108-112.

BUSTOS, Eduardo de (1992) *Filosofía del Lenguaje II (Pragmática filosófica)*, Madrid, UNED.

BUTIÑÁ, J; MUÑOZ, B., LLORENTE, J. (2002). *Guía de teatro infantil y juvenil*, Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

BUTIÑÁ, J. (1990) *El viaje a Belén; Un par de pastorcillos: teatro de Navidad*, Valladolid, Caja España  
\_\_\_\_\_ (1992): *Guía de teatro infantil y juvenil español*, Madrid: Asociación Española para el Libro Infantil y Juvenil.

CALATAYUD, F; PEREZ, P.; CAMPARI, J. (2002) *¡Que Dios nos pille confesados!: cuentos bíblicos*. Ciudad Real: Ñaque

CAMACHO, Mª Belén (2005): *Las andanzas de Don Quijote*, Madrid, CSS.

CAMPOS, J. (2000): *Naufregar en internet*, Ciudad Real: Ñaque.

CANO, Carles (2005): *¡Te pillé, Caperucita!*, Madrid, Bruño.

CAÑAS, José (1998): *De pasos y entremeses (Adaptación)*, León, Everest.

\_\_\_\_\_ (2005): *Entremeses de Cervantes (Adaptación)*, León, Everest.

CAPELLADES, Enriqueta (1992): *Los pastorcillos del herrero*, Barcelona, La Galera.

CARBÓ, Joaquín (1993): *Un sombrero de paja de Italia*, Barcelona, La Galera.

CARRASCOSA, Miguel (1990): *Don Pablito y el dromedario; Don Pablito se quiere casar*, León, Caja España. Obra Social y Cultural.

CARRETERO, M.; PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (2000): *Psicología Evolutiva, vol. III: Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid: Alianza Editorial.

- CASTELLÓN, Alfredo (2002): *Cervantes para la imagen y la imaginación*, Madrid, CSS.
- CASTILLO, G. (2004): *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*, Madrid: Ediciones Pirámide S.A
- CASTRO, J.A (1982): *El Infante Arnaldos*, Barcelona, Edebé.
- CATALÁN, P.(2000): *El pepino que quería ser elefante: obras de teatro para títeres*, Madrid, CCS. Escena y fiesta.
- \_\_\_\_\_ (2004). *El rey desnudo*, Madrid, CCS, Escena y fiesta.
- CAVERO, S. (2002): *Colón y el pirata Barbarroja*, Madrid, CCS, Escena y fiesta.
- CERRILLO TORREMOCHA, P. (2006): “Animación a la lectura de textos teatrales” en *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*, Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado- Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 67-88.
- CERVERA, Juan (1982) *Historia crítica del teatro infantil y juvenil* Editorial Nacional
- \_\_\_\_\_ (1990) *El árbol de la amistad; La estrella: teatro de Navidad*, Valladolid, Caja España
- \_\_\_\_\_ (1997) *La creación literaria para niños*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- COBALEDA, Miguel (1990): *Sivisbellum*, León, Caja España. Obra Social y Cultural.
- COLOMER, Teresa (1998) *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis
- CORCORAN, Bill y EVANS, Emrys (1987) *Readers, Text, Teachers*, Open University Press
- CORTZ, Beatriz (1990): *El unicornio; El río de las lágrimas*, León, Caja España. Obra Social y Cultural.
- CUEVAS, Pedro (2010): *El espectro del castillo*, Madrid, CSS.
- DELGADO, Carmen (2001): *La boda*, Ontario, Canadá, Girol Books
- DÍEZ BARRIO, Gernán (1989): *La ciudad de la luz*, Valladolid, Obra cultural de la Caja de
- \_\_\_\_\_ (1998): *Pasos, entremeses y sainetes*, Madrid, CSS.
- \_\_\_\_\_ (1994): *La dama de los hechizados*, Valladolid, Castilla Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2006): *Entremeses. Adaptación para adolescentes y jóvenes*, Madrid, CSS.
- \_\_\_\_\_ (2006): *Peribáñez y el Comendador de Ocaña: adaptación para adolescentes y jóvenes*, Madrid, CSS.
- \_\_\_\_\_ (2007): *Pasos, entremeses y sainetes*, Madrid, CSS.
- \_\_\_\_\_ (2007): *Poema de Mío Cid: adaptación para adolescentes y jóvenes* (2008)
- \_\_\_\_\_ (2008): “Especial Teatro”. *Revista de Literatura Primeras Noticias*, nº233, p 73-74.
- \_\_\_\_\_ (2010): *Poesías de Miguel Hernández para adolescentes y jóvenes*, Madrid, CSS.
- DÍAZ ARMAS, Jesús. (2007): “Besos para la bella durmiente, de José Luis Alonso de Santos: parodia y rebajamiento burlesco” en: *Teatro infantil do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- DÍAZ PLAJA, A (1978) “Adaptación del cuento al niño” p. 233 en *Teoría y Práctica de las publicaciones infantiles y juveniles*. Ministerio de Cultura
- DIEGO, Maxi de (2001): *La abuela de Fede y otras historias*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Yo quiero ser joven*, Madrid, CSS.
- \_\_\_\_\_ (2008): *La abuela Sol y las Trece Rosas*, Madrid, Sabina Editorial.

- \_\_\_\_\_ (2010): *Los raros; Quisimos tanto a Bapu*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José (1991): *Crítica Literaria*, UNED.
- DOUMERC, B. (1987): *El castillo embriajado*, Barcelona, Juventud.
- FARIGOULE, Louis (1991): *Knock o el triunfo de la medicina* (adapt.), Madrid, Bruño.
- FAURE, Nicolas (2005): “Théâtre jeune public: un répertoire s’affirme “ *La revue des livres pour enfants*, París, nº223 p. 85-92.
- FERNÁN GÓMEZ, Fernando (1994): *Lazarillo de Tormes*, Valladolid, Castilla Ediciones.
- FERNÁNDEZ CAMBRIA, Elisa (1987): *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud (Desde Benavente hasta Alonso de Santos)* Madrid, Escuela Española.
- FERNANDEZ RUBÍ, M. (2002): *Queridos abuelos*, Madrid, CCS.
- FERNÁNDEZ VILLALBA, Carmen: (2005): *Dora, la hija del Sol*, Madrid, Anaya
- FITÉ, A.M.(1993): *El planeta colorines*, Barcelona, La Galera.
- FOLCH I CAMARASA, Ramón (1993): *El rey que no ríe*, Barcelona, La Galera.
- \_\_\_\_\_ (1998): *Manos arriba*, Barcelona, La Galera.
- FREIRE, Juan Manuel (2008): *Y Don Quijote se hace actor*, Madrid, CSS.
- FUENTE ARJONA A. de la (1995): *La sombra misteriosa*. Madrid: Ediciones de la Torre
- \_\_\_\_\_ (1999): *El ladrón de palabras*. Madrid: Ediciones de la Torre
- \_\_\_\_\_ (2003): *Mi amigo Fremd habla raro*, Madrid, Ediciones de la Torre 2003
- GALÁN, Eduardo (2000): *La silla voladora*, Madrid, Bruño.
- GARCÍA GONZÁLEZ, L.Mª (2000): *Fabulaciones en azul*, Madrid, Ediciones de la Torre
- GARCÍA LORCA, Federico (1998): *La zapatera prodigiosa* (Adaptación), León, Everest.
- GARCÍA ORELLANA, A.D.( 2002). *Las cabezas de Seigin*, Madrid, Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud ASSITEJ
- GARCÍA PADRINO, J (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Pirámide.
- \_\_\_\_\_ (2004) “El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable” *Primeras Noticias* 205 pp. 29-43.
- GARCÍA VELASCO, Antonio (2008) “Juego teatral, dramatización y teatro como recurso didáctico” *Revista de Literatura Primeras Noticias* nº 233 p. 35
- GARRALÓN, Ana (2001) *Historia portátil de la literatura infantil*, Madrid, Anaya.
- GARRIGA, Angels (1993): *El testamento del tío Nacho*, Barcelona, La Galera.
- GAVIRO, T. (2004): *Pelillos a la mar: (la historia de Anita Pelosucio)*. Madrid Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud ASSITEJ-España
- GENETTE, Gérard (1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo (2002): *La guerra de nunca acabar*, León, Everest.
- \_\_\_\_\_ ( 2003): “¿Qué teatro deberíamos hacer para niños y jóvenes?” en *Las puertas del drama*. *Revista de la AAT*, nº 14 p 29.
- GÓMEZ YEBRA, A.(1998): *Teatro muy breve*, Madrid, CCS
- \_\_\_\_\_ (2008): “El teatro infantil hoy” , *Revista de Literatura Primeras Noticias*. nº 233 p. 3-8.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, I.: (2002) *El planeta de la sonrisa*, Madrid, CCS

- GONZÁLEZ TORICES, J.: (1990): *Tilín, Tilón, Tijerilla y Tijerón*, León, Caja España. Obra Social y Cultural
- \_\_\_\_\_ (1994): *La cabeza del toro*, Valladolid, Castilla Ediciones
- \_\_\_\_\_ (2003): *El retablo del rey Midas*, Madrid, CCS, Galería del Unicornio
- \_\_\_\_\_ (2008): “Teatro de infancia” *Revista de Literatura Primeras Noticias*. nº 233 p. 65-71
- GUERRERO, Susana (1997): “Las funciones de los animales en el teatro infantil” *Amigos de libro*, Madrid, nº 36, pp. 21-34.
- GUERRERO, Antonio (2008) “Aprendizaje sobre el escenario” *Revista de Literatura Primeras Noticias* nº 233 p. 49-52
- GUIRAU SENA, Antonio (1982): *El viaje de Pedro el afortunado* (adapt), Barcelona, Edebé.
- \_\_\_\_\_ (1994): *Pío Baroja: desde la última vuelta del camino*, Valladolid, Castilla Ediciones
- HOPKINS, R. (1986): *Adolescencia: años de transición*, Madrid, Ediciones Pirámide, S.A
- HURLOCK, E. (1980): *Psicología de la adolescencia*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A
- IRIARTE, M<sup>a</sup> P. (2004) *Un perro, un señor y una corbata de colorines*, Madrid, CCS
- ITURBIDE, Montxo (1997): *Buscando al príncipe azul*, Madrid, CSS, Escena y Fiesta
- \_\_\_\_\_ (2000): *Agencia de viajes un tanto espacial*. Madrid, CCS. Escena y fiesta
- I Jornadas de teatro Infantil y Juvenil (1994), Actas.
- JOAN I MARÍ, Bernat (1995): *Las aventuras del caballero Tirant*, Barcelona, La Galera.
- KOWZAN, Tadeusz (1992): *Literatura y espectáculo*, Madrid, Taurus
- LALLIAS, Jean Claude (2005): “ Enjeux du théâtre jeune public contemporain “ *La revue de livres pour enfants París*, nº. 223,p. 65-72.
- LABANDEIRA, J.A.; VIDAL (1996): *Os pido la paz*, Madrid, CCS
- LALANA, Fernando (1991): *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez*, Madrid, Bruño.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Segismundo y compañía*, León, Everest.
- \_\_\_\_\_ (2010): *Se suspende la función*, Madrid, Anaya.
- LAVANDIER, Ives (2003): *La dramaturgia. Los mecanismos del relato, cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- LLINARES I HEREDIA, Francesc (1998): *La espada del rey Arturo*, Barcelona, La Galera
- LLUCH, Gemma: (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- LÓPEZ, Pilar (2000): “Teatro para Niñas y jóvenes: Los niños / niñas y jóvenes, espectadores de hoy”. *ADE. Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*. Madrid, nº 80. p 98-101
- LOPEZ GASENI, Manu (2007): “Euskal haur antzerkigintzaren panorama historicoa” en: *Teatro infantil do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- LÓPEZ MEDINA, J.(1990): *El robotito*, León, Caja España (León) Obra social y cultural
- LÓPEZ PEREIRA, Gisela (2002): *El cantar del Mío Cid* (Adapt.), Madrid, ASSITEJ ESPAÑA.
- LÓPEZ TAMÉS, R (1985): *Introducción a la literatura infantil*, Santander, Universidad de Santander.
- LOPEZ SALAMANCA, Francisco (1998): *¡Esto es Troya!*, León, Everest.
- LUNA I SANJUAN, Marta (2007) “Panorama histórico del teatre infantil en català” en *Teatro infantil do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia

- MACHIAVELLI, N.(1994): *La mandrágora*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- MOLINA, Tirso de, (1989) *El vergonzoso en Palacio*, Madrid, Editorial Castalia.
- MARCHESI, A.; COLL, C., PALACIOS, J.(1999-2001): *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial, S.A.
- MARTÍN INIESTA, Fernando (2004): *Más teatro canalla*, Ciudad Real, Ñaque.
- MARTÍNEZ, Josep Antoni (2008): *La magia de la luna*, Alzira, Algar Editorial.
- MARTÍNEZ BALLESTEROS, Antonio (2005): *Farsas contemporáneas*, León, Everest.
- MATEOS DE ZABALETA, Aurora (1984): *La isla del tesoro*, Barcelona, Edebé.
- MATILLA, Luis: (1982) *El hombre de las cien manos*, Barcelona, Edebé
- \_\_\_\_\_ (1996): *Volar sin alas; Las maravillas del teatro*, Madrid, CSS
- \_\_\_\_\_ (2003): *El árbol de Julia*, Madrid, Anaya
- \_\_\_\_\_ (2003): *Las puertas del drama. Revista de la AAT*, nº 14 p. 4-9
- \_\_\_\_\_ (2004): *Manzanas Rojas*, Madrid, Anaya.
- MENDOZA FILLOLA, A “La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria.” [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)
- \_\_\_\_\_ (1980): *El teatro infantil español. Aspectos sociales 1875-1950*, Barcelona: s.n DL
- \_\_\_\_\_ (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (2006): “La motivación a la lectura.Las dos caras de la lectura: motivación y expectativas en el lector de literatura infantil” en Cerrillo Torremocha, P : *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*, pp. 67-88.
- MIRA, Juan Luis (2009): *Litrona*, Alzira, Algar Ediciones.
- MIRALLES, Alberto (1990): *Capa y espada*, León, Caja España.Obra Social y Cultural
- \_\_\_\_\_ (1994): *La edad de los prodigios*, Valladolid, Castilla Ediciones
- \_\_\_\_\_ (1996): *En busca de la isla del tesoro*, Madrid, CSS.
- \_\_\_\_\_ (2000): *Héroes mitológicos*, Madrid, ASSITEJ ESPAÑA.
- MIRAS MOLINA, D. (1997) *La Saturna*, Ciudad Real, Ñaque
- MIRETI, María Luisa (2004): *La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en producciones literarias*, Rosario. Santa Fe. Argentina, Homo Sapiens Ediciones
- MONEDERO, C. (1982). *Psicología Evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MORAL, Ignacio (1989): *La gran muralla*, León, Caja España. Obra Social y Cultural.
- \_\_\_\_\_ (1994): *Un día de espías o El caso del repollo con gafas*, Valladolid, Castilla Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2003) “¿Qué teatro deberíamos hacer para niños y jóvenes?” en *Las puertas del drama. Revista de la AAT*, nº 14 p 29
- MORCILLO, A.(1998): *El hacha*, Ciudad Real, Ñaque
- MUÑOZ CÁLIZ, Berta (2007) *Panorama de los libros teatrales para niños y jóvenes*. Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud.
- MUÑOZ HIDALGO, Manuel (2002): *Como reyes*, Madrid, CSS



- \_\_\_\_\_ (2003): *Estrellas y luceros en su Nochebuena*. Ciudad Real: Ñaque
- \_\_\_\_\_ (2003): *El salto de la gallina*, Madrid, CSS.
- MUÑOZ PEINADOR, Javier (2005): *En nombre de la infanta Carlota*, León, Everest.
- MURILLO, Miguel (2005): *El lazarillo de Tormes* (adapt), León, Everest.
- NIEVA, Francisco (1997): *Dos pastiches de juventud*, Ciudad Real, Ñaque.
- NOVALGOS, César (2005): *Los pasos de camino*, León, Everest.
- NÚÑEZ, T. (2000): *En busca del arco iris*. Madrid: CSS
- OLIVARES, Tina (2010): *Aurevoir, Marie*, Madrid, Anaya
- ONIEVA, Antonio J.(2010): *El detective Man-the-khon*, Madrid, CSS.
- ORTIZ, L. (1996): *El cascabel al gato*, Ciudad Real, Ñaque
- ONTANAYA, Miguel Ángel (2003): *La vida es sueño* (adapt.), Madrid, CSS
- \_\_\_\_\_ (2003): *El alcalde de Zalamea* (adapt.), Madrid, CSS.
- PACHECO, Miguel (1988): *Jonás, Jonás*, León, Caja España. Obra Social y Cultural.
- \_\_\_\_\_ (2005) *Las sirenas se aburren*, León, Everest.
- PALERM, Antoni: (1999) *Sólo Goya*, Ciudad Real, Ñaque.
- PASCUA FEBLES, Isabel (1998) *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- PASCUAL, ITZIAR, (2005): *Mascando Ortigas*, Madrid, ASSITEJ ESPAÑA.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Teatro español para la infancia y la juventud (1800-1936)* Biblioteca Temática Resad. Fundamentos, Madrid.
- PAVIS, Patrice (1996): *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica
- PEDRERO, Paloma (1995): *La isla amarilla*, Ciudad Real, Ñaque.
- PETRINI, Enzo(1981): *Estudio crítico de la literatura juvenil*, Madrid, Ediciones RIALP
- PEYRÓ, J.P. (2002): *Cuando los paisajes de Cartier-Bresson*, Ciudad Real: Ñaque
- PINEDO GARCÍA, M. (2003): *Bayuba*, Madrid, CCS
- PLAZA, J María (2001): *Llamé al cielo y no me oyó: antología del teatro español*, Madrid, Espasa-Calpe.
- POZA, B.(2004): *Margarita y el dragón*, Madrid, CSS. Escena y fiesta
- PROPP, V (1977): *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- PUJOL, J. (1992): *Juan del Oso*, Barcelona, La Galera.
- RASPALL I JUANOLA, Joana (1994): *El pozo*, Barcelona, La Galera.
- RAYÓ I FERRER, M. (1992): *Una historia de ángeles y demonios*, Barcelona, La Galera
- REYES, Graciela (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.
- RIOBÓO, Jorge (2001): "Teatro para leer" *Delibros*, Madrid, n.º.144, p.49-53
- ROIG RECHOU, Blanca Ana: (2007) "Panorama histórico do teatro infantil en galego" en *Teatro infantil do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio: (1997) *La niña que riega las albahacas*, Madrid, Ediciones de la Torre
- \_\_\_\_\_ : (1999) *El parlamento de los animales*, Madrid, Ediciones de la Torre.

- RODRÍGUEZ, J.: (2003) "Historia crítica del teatro infantil español" *Las puertas del drama. Revista de la Asociación de Autores de Teatro*, 14
- RODRÍGUEZ LÓPEZ- VÁZQUEZ: (2008) "Aprender a ver teatro, empezar a hacer teatro" *Revista de Literatura Primeras Noticias* p. 75-81
- ROMERO DEL RÍO, M<sup>a</sup> P. (1988): *La Oveja verde; Sueños en un faro*, Valladolid, Obra Cultural de la Caja de Ahorros Popular
- \_\_\_\_\_(1991): *Santa Viviana hablando con las ovejas*, Barcelona, La Galera.
- ROSSETTI, Ana; PEDRERO, Paloma; SÁNCHEZ Margarita, *Las aventuras de Viela Calamares*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- \_\_\_\_\_(2002): *Viela, Enriqueto y su secreto*, Madrid, Alfaguara.
- RUIZ, J. (2002): *El gran traje; texto teatral para títeres y actri.*, Asociación Española para la Infancia y la Juventud.
- SÁNCHEZ MONTES, M<sup>a</sup>J: (2004): *El cuerpo como signo: la transformación de la textualidad en el teatro contemporáneo*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- SANCHEZ, S. (1999): *La niña que no sabía que lo era*, Madrid, Ediciones de la Torre
- SÁNCHEZ MUÑOZ, F.J; VILLEGAS, F; WOLFANG, A. (1989). *Pelos azules*, Valladolid, Obra Cultural de la Caja de Ahorros Popular.
- SANDÍN, M (1997): *Un tesoro bajo el volcán; El jardinero*, Madrid, CCS
- \_\_\_\_\_(1997): *Haciendo diabluras*, Madrid, CSS
- \_\_\_\_\_(1998): *Super David y compañía. Un tigre muy payaso*, Madrid, CCS
- \_\_\_\_\_(2001): *El hada desmemoriada*, Madrid, CCS
- \_\_\_\_\_(2001): *Las bodas*, Madrid, CSS.
- SANTOLARIA, C. (1998): "Dramaturgos consagrados se acercan al teatro para la infancia y la juventud". *Teatro. Revista de estudios teatrales* 13/14.
- SASTRE, Alfonso (1994): *Muerte en el barrio*, Valladolid, Castilla Ediciones.
- SCHILLER, Friedrich von (1982): *Guillermo Tell*, Barcelona, Editorial Planeta.
- SERRANO, A. (2000): *1, 2, 3, ¡pon el mundo al revés!*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- SHAKESPEARE, William, (2000): *El mercader de Venecia*, Barcelona, Editorial Planeta DeAgostini.
- SPANG, Kurt (1991): *Teoría del drama: lectura y análisis de una obra teatral*, Eunsa Ediciones Universidad de Navarra.
- SOTOMAYOR SÁEZ, M<sup>a</sup> Victoria (2007) "Literatura dramática infantil y juvenil" en *Teatro infantil do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia
- TABAU, N. (1988): *Quien siembra vientos...* Valladolid: Obra Cultural de la Caja de Ahorros Popular.
- \_\_\_\_\_(1995) *Año de nieves, año de bienes*, Barcelona, La Galera
- Teatro breve*, León, Everest, 2004
- Teatro juvenil*, (Parte de obra completa:T.3), Asociación de Autores de Teatro, Madrid, 2002
- TEJADA, F.G. (1989): *Noche de luna con gatos*, Madrid, Bruño. Altamar
- TEIXIDOR, Emili (1995) "Literatura juvenil: las reglas del juego" *CLIJ*, 72, pp. 8-15.
- TEJERINA, Isabel (1993): *Estudio de textos teatrales para niños*. Santander, Universidad de Cantabria

- \_\_\_\_\_(1996): “Teatro y Literatura infantil” *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona, nº 89, p.18-29.
- \_\_\_\_\_(1997) “El teatro infantil en España: rasgos y obras representativas” *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona, nº 150, pp. 25-33.
- \_\_\_\_\_(2002): “Teatro, lectura y literatura infantil y juvenil española” *Peonza* 63 pp. 7-19
- \_\_\_\_\_(2003): “Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria” *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, pp. 104-117.
- \_\_\_\_\_(2006): “La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad” *OCNOS* 2 pp.91-101.
- \_\_\_\_\_(2007) “Panorama histórico del teatro infantil en castellano” en *Teatro infantil do texto á representación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- \_\_\_\_\_(2009) “Teatro para leer y disfrutar” en *Clarín* 1 ,pp. 25-29.
- TORRES MONREAL, F “Textos de teatro, ¿Qué textos?” *Apuntes de Educación*, nº 38, p. 10-12.
- \_\_\_\_\_(1999): *Antología del teatro ( Para grupos de jóvenes y talleres)*, Barcelona, Octaedro.
- UBERSFELD, Anne (1989): *Semiótica teatral*, Madrid, Cátedra.
- UBILLOS, G. (2003): *Los globos de abril*, Madrid, CCS
- VALLE-INCLÁN, Ramón María del (2000): *La cabeza del dragón*, Madrid, Espasa Juvenil.
- VALVERDE, José María (2000): “Introducción” en: SHAKESPEARE, William, *El mercader de Venecia*, Barcelona, Editorial Planeta DeAgostini.
- VEIGA, Javier; MARTÍN, Chani; COLL, Javi (2003): *Los 3 Mosqueteros buscando a D’Artañán*, Madrid, ASSITEJ ESPAÑA.
- VÍO DOMÍNGUEZ, Kodobika Gozton (1998): *Pasarela edumoda*, Ciudad Real, Ñaque.
- VOLTAS, Jordi (1994): *La farsa del príncipe encadenado*, Barcelona, La Galera.
- ZAMANILLO, E. (2001): *La ramita de hierbabuena*. Madrid, Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud
- ZURRO, Alfonso Javier. (2003): *La caja de música*, Madrid, Anaya
- \_\_\_\_\_(2004): *Farsas maravillosas*, León, Everest.



## VI. 1. CATÁLOGO DE PRINCIPALES COLECCIONES DE TEATRO INFANTIL Y JUVENIL EN CASTELLANO (1982-2010)

(ISBN / Título/ Año de publicación/ Autor)<sup>209</sup>

### ¡A ESCENA!

*Decorados y vestuario. ¿Eres tú el más fuerte? La caja de música* (2001)  
MARTÍ, Mónica, SANZ Isabel  
*Escenografía y maquillaje. El sastrecillo valiente. Las tres naranjas* (2001)  
MARTÍ, Mónica, SANZ Isabel  
*Sombras chinescas y máscaras. La sal en el mar. El gato con botas* (2001)  
MARTÍ, Mónica, SANZ Isabel  
*Títeres y mimo. Los reyes del océano. El flautista de Hamelín* (2001)  
MARTÍ, Mónica, SANZ Isabel

### ALBA Y MAYO

84-7960-075-6 - *La órbita de Ulises* (1994)  
Alpuente, Moncho  
84-7960-235-X - *El ladrón de palabras* (1998)  
Fuente Arjona, Antonio de la  
84-7960-088-8 - *La sombra misteriosa* (1995)  
Fuente Arjona, Antonio de la  
84-7960-074-8 - *La mandrágora* (1994)  
Machiavelli, Niccolò  
84-7960-136-1 - *La niña que riega las albahacas* (1997)  
Rodríguez Almodóvar, Antonio  
84-7960-178-7 - *Jugamos a hacer teatro: recursos teatrales* (1997)  
Ruibal, Euloxio R.  
84-7960-256-2 - *El parlamento de los animales* (1999)  
Rodríguez Almodóvar, Antonio  
84-7960-255-4 - *La niña que no sabía lo que era* (1999)  
Sánchez, Sury  
84-7960-282-1 - *Fabulaciones en azul* (2000)  
García González, Luis María  
84-7960-295-3 - *1, 2, 3, ¡Pon el mundo al revés!* (2000)  
Serrano de la Iglesia, Anne  
84-7960-298-8 - *La abuela de Fede y otras historias* (2001)  
Diego Pérez, Maximino de  
84-7960-336-4 - *Mi amigo Fremd habla raro* (2003)  
Fuente Arjona, Antonio de la  
84-7960-372-0 *El último clown: comedia circense en un acto y ocho escenas* (2006)  
Andrés González, José Carlos  
978-84-7960-471-4 *La rebelión de los números: un espectáculo para lápiz y papel* (2010)  
Fuente Arjona, Antonio de la (1965- )  
978-84-7960-406-6 *Los raros; Quisimos tanto a Bapu* (2010)  
Diego Pérez, Maximino de  
978-84-7960-399-1 *La princesa del lunar* (2010)  
Rodríguez Almodóvar, Antonio; Francés González, José Antonio

### ALTAMAR

84-216-1165-8 - *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez; La profecía* (2000)  
Lalana, Fernando  
84-216-1002-3 - *Knock o El triunfo de la medicina* (1991)  
Farigoule, Louis (Romain, Jules)  
84-216-1543-2 - *El cisne negro* (1991)  
Almena, Fernando

<sup>209</sup> Algunas obras han sido editadas en otras colecciones anteriormente, o reeditadas con posterioridad.

- 978-84-216-5257-2 *¡Te pillé caperucita!* (2000) (5ª ed)  
Carles Cano
- 978-84-216-6247-2 *La silla voladora* (2000) (1ª ed 1993)  
Eduardo Galán
- 84-216-0970-X - *Los pieles rojas no quieren hacer el indio* (2005)  
Almena, Fernando
- 84-216-1108-9 - *Noche de luna con gatos* (2003)  
García Tejada, Fernando
- 84-216-2271-4 - *Guiñapo y pelaplátanos* (1994)  
Armijo, Consuelo

#### CAMPO DE MARTE

- 84-86097-29-0 - *Catacroc* (1994)  
Almena, Fernando
- 84-86097-24-X - *Besos para la bella durmiente* (1994)  
Alonso de Santos, José Luis
- 84-86097-30-4 - *La dama de los hechizados* (1994)  
Díez Barrio, Germán
- 84-86097-27-4 - *Lazarillo de Tormes* (1994)  
Fernán Gómez, Fernando
- 84-86097-28-2 - *La cabeza de toro* (1994)  
González Torices, José
- 84-86097-32-0 - *Pío Baroja: desde la última vuelta del camino* (1994)  
Guirau Sena, Antonio
- 84-86097-25-8 - *La edad de los prodigios* (1994)  
Miralles, Alberto
- 84-86097-31-2 - *Un día de espías o El caso del repollo con gafas* (1994)  
Moral, Ignacio del
- 84-86097-26-6 - *Muerte en el barrio* (1994)  
Sastre, Alfonso

#### ESCENA Y FIESTA

- 84-8316-066-8 - *El baño en el oasis; La leyenda del árbol de Navidad* (1997)  
Blanco, Petra-Jesús
- 84-8316-185-0 - *La fuente del dragón; Orfeo y Eurídice* (1998)  
Blanco, Petra-Jesús
- 84-7043-905-7 - *El chiquilán: dramatizaciones rítmico-musicales* (1998)  
Fuertes, Mariano
- 84-7043-906-5 - *Machaquito: dramatizaciones rítmico-musicales* (1997)  
Fuertes, Mariano
- 84-7043-982-0 - *Globolandia* (1996)  
Gosálvez, María del Carmen
- 84-8316-058-7 - *Buscando al príncipe azul* (1997)  
Iturbide Elizondo, Montxo
- 84-7043-903-0 - *Os pido la paz; Si los niños gobernarán* (1997)  
Labandeira, José Antonio
- 84-7043-983-9 - *Teatro de calle* (1997)  
Ventosa Pérez, Víctor Juan
- 84-8316-026-9 - *El payaso Arco Iris* (1997)  
Rodríguez Pérez, Ricardo
- 84-7043-902-2 - *Haciendo diabluras* (1997)  
Sandín Martín, Miguel

- 84-8316-171-0 - *Super David y compañía; Un tigre muy payaso* (1998)  
Sandín Martín, Miguel
- 84-8316-033-1 - *Un tesoro bajo el volcán; El jardinero* (1997)  
Sandín Martín, Miguel
- 84-8316-221-0 - *La argolla de fierro* (1999)  
Blanco, Petra-Jesús
- 84-8316-219-9 - *La señorita Educación Transversal* (1999)  
Plaza Sánchez, Andrés
- 84-8316-229-6 - *La mujer de papel: guiones, parodias y otras actividades para la coeducación* (1999)  
Agüera Espejo-Saavedra, Isabel
- 84-8316-234-2 - *Ali Baba and the forty thieves = Alí Babá y los cuarenta ladrones* (1999)  
García de Andrés, Paulino
- 84-8316-235-0 - *The pied piper of Hamelin = El flautista de Hamelín* (1999)  
García de Andrés, Paulino
- 84-8316-258-X - *El detective Man-the-khon* (1999)  
Onieva Santamaría, Antonio J. ; Cuevas Moreno, Pedro
- 84-8316-268-7 - *Belén, siglo XXI* (1999)  
Prado, Domingo del
- 84-8316-257-1 - *Los pastorcitos de primaria* (1999)  
Prado, Domingo del
- 84-8316-220-2 - *El dragón Bolanieve* (1999)  
Botaya, Jesús A.
- 84-8316-222-9 - *Sabadocuento* (1999)  
Núñez, Teresa
- 84-8316-330-6 - *Trapitos* (2000)  
Poza Esperón, Blanca
- 84-8316-329-2 - *Los colores del mundo* (2000)  
Gómez Ojea, Carmen
- 84-8316-325-X - *Los tres cerditos* (2000)  
García de Andrés, Paulino
- 84-8316-326-8 - *Agencia de viajes un tanto espacial* (2000)  
Iturbide Elizondo, Montxo
- 84-8316-327-6 - *Telecosquillas* (2000)  
Fernández Rodríguez, Nieves
- 84-8316-328-4 - *El pepino que quería ser elefante; Violeta y la cocodrila Basilia; Sofía y la Cabeza Flotante; El misterio de la desaparición de la música; Rigimun y Blanditierra* (2000)  
Catalán García, Pedro
- 84-8316-337-3 - *¡Marcianos en Belén!* (2000)  
Prado, Domingo del
- 84-8316-399-3 - *Las andanzas de Don Quijote* (2005)  
Camacho Sánchez, María Belén
- 84-8316-435-3 - *Caperucita Roja* (2001)  
García de Andrés, Paulino

- 84-8316-432-9 - *La verdad de los cuentos* (2001)  
Gómez Ojea, Carmen
- 84-8316-434-5 - *Todo es teatro* (2001)  
Rubio Liniers, Teresa
- 84-8316-478-7 - *La navidad de los cuentos* (2001)  
Poza Esperón, Blanca
- 84-8316-477-9 - *El viaje de los reyes magos* (2001)  
López-Quesada, Pilar
- 84-8316-479-5 - *El hada desmemoriada; Las bodas* (2001)  
Sandín Martín, Miguel
- 84-8316-516-3 - *La bruja risitas* (2002)
- 84-8316-549-X - *El mago de Oz* (2002)  
Iglesias, Maite G.
- 84-8316-569-4 - *El planeta de la sonrisa, Un instrumento en los sentimientos, La magia del Belén; Jugando con los libros; La difícil decisión del rey Simplón; El enfado del rey Melchor* (2002)  
González Muñoz, Isabel
- 84-8316-568-6 - *Colón y el pirata Barbarroja* (2002)  
Cavero, Soledad
- 84-8316-567-8 - *El gato con botas* (2002)  
García de Andrés, Paulino
- 84-8316-597-X - *Queridos abuelos* (2002)  
Fernández Rubí, Marisa ; García García, Emilio
- 84-8316-566-X - *Los niños curiosos* (2002)  
Iriarte Ayúcar, María Paz
- 84-8316-601-1 - *La estrella que se escapó del cielo* (2002)  
Montoro Alcubilla, María Pilar
- 84-8316-642-9 - *¡Vaya lata de pirata!* (2003)  
Gil Martínez, Carmen
- 84-8316-734-4 - *La fiesta más bonita* (2003)  
Prado, Domingo del
- 84-8316-744-1 - *La princesa traviesa, Pedrito y un patito* (2003)  
Obrero Tejero, Susana
- 84-8316-743-3 - *No sé jugar al escondite* (2003)  
Otero García, María Jesús ; Culebras Serrano, Enrique
- 84-8316-735-2 - *Infancia de Jesús* (2003)  
Martí i Solsona, Francesc
- 84-8316-736-0 - *Los hechos de los apóstoles* (2003)  
Martí i Solsona, Francesc
- 84-8316-733-6 - *Bayuba; El faro* (2003)  
Pinedo, Manuel de
- 84-8316-732-8 - *Una cena angelical* (2003)  
Poza Esperón, Blanca
- 84-8316-765-4 - *¡Resucitó!* (2004)  
Martí i Solsona, Francesc



- 84-8316-757-3 - *Yo quiero ser joven* (2004)  
Diego Pérez, Maximino de
- 84-8316-814-6 - *Un perro, un señor y una corbata de colorines; La primavera; Las tres princesas; Unas vecinas protestonas; Las cerezas; Para qué sirve un cubo; Una buena relación ; Historia de un burro; Diálogo entre una gallina y una vaca* (2004)  
Iriarte Ayúcar, María Paz
- 84-8316-810-3 - *El rey desnudo; El hueso cantor* (2004)  
Catalán García, Pedro
- 84-8316-811-1 - *¡Esto es de fábula!* (2004)  
Prado, Domingo del
- 84-8316-812-X - *Margarita y el dragón; Piratas en el portal; Sifón, el payaso llorón* (2004)  
Poza Esperón, Blanca
- 84-8316-826-X - *Del cielo al portal* (2004)  
Gosálvez Monge, María del Carmen
- 84-8316-836-7 - *Cuentos y fábulas* (2004)  
García de Andrés, Paulino
- 84-8316-854-5 - *El principito* (2004)  
Saint-Exupéry, Antoine de
- 84-8316-855-3 - *A veces, las apariencias engañan* (2004)  
Bellido Romanos, Nuria
- 84-8316-924-X - *Los pequeños tamborileros: dramatizaciones con ejercicios rítmico-musicales* (2005)  
Fuertes, Mariano
- 978: 84-8316-836-7 *Cuentos y fábulas* (2005)  
García de Andrés, Paulino
- 84-8316-885-5 - *La estrella que se escapó del cielo* (2005)  
Montoro Alcubilla, María Pilar
- 84-8316-958-4 - *El árbol de Navidad* (2005)  
Fuertes, Mariano
- 84-8316-863-4 - *La Navidad a escena* (2005)  
López-Quesada, Pilar
- 84-9842-029-6 *A Belén me voy* (2006)
- 84-9842-007-5 *Voces unidas* (2006)  
Morate Sánchez, Alberto
- 978-84-9842-153-8 *Cuento de Navidad* (2007)  
Dickens, Charles
- 978-84-9842-125-5 *Juan quiere tener miedo* (2007)  
Autor/es: Morate Sánchez, Alberto
- 84-9842-051-2 *El ruiseñor y la rosa* (2007)  
García de Andrés, Paulino
- 978-84-9842-078-4 *Sopahua* (2007)  
Rodríguez Pérez, Ricardo
- 978-84-9842-226-9 *Un dragón en el parque* (2008) Iriarte, María Paz
- 978-84-9842-228-3 *El Belén viviente* (2008) Adroher Biosca, Salomé
- 84-8316-329-2 *Los colores del mundo* (2008) Gómez Ojea, Carmen
- 84-7043-906-5 *Machaquito: dramatizaciones rítmico-musicales* (2008) Fuertes, Mariano

- 978-84-9842-229-0 *El cordero del niño Jesús* (2008)  
Poza Esperón, Blanca
- 97884-8316-434-5 *Todo es teatro* (2008)  
Rubio Liniers, Teresa
- 978-84-9842-276-4 *Jaque al caballo* (2009)  
Navarro Ruiz, María Carmen
- 978-84-9842-277-1 *Alegorías* (2009)  
Morate Sánchez, Alberto
- 978-84-9842-318-1 *El sombrero mágico* (2009)  
Ortells Moreno, Gemma
- 978-84-9842-227-6 *La bruja solidaria* (2009)  
García Sánchez, Patricia
- 978-84-9842-320-4 *Una de mentirijillas* (2009)  
Poza Esperón, Blanca
- 978-84-9842-275-7 *La Pasión* (2009)  
Autor/es: Botana Jorreto, Carlos A.
- 978-84-9842-319-8 *El pecado original* (2009)  
Camacho Sánchez, María Belén
- 97884-8316-330-6 *Trapitos* (2009)  
Poza Esperón, Blanca
- 97884-8316-477-9 *El viaje de los reyes magos* (2009)  
López-Quesada, Pilar
- 978-84-9842-492-8 *La unión hace la tierra : obra musical juvenil (en clave de humor) basada en un relato de Millán Salcedo* (2009)  
Sanz Arriba, Macu
- 84-7043-983-9 *Teatro de calle* (2010)  
Ventosa Pérez, Víctor Juan
- 978-84-9842-370-9 *Pax romanien* (2010)  
Bravo Santamaría, Marta
- 978-84-9842-488-1 *El muñeco de nieve y algunas fábulas* (2010)  
García de Andrés, Paulino
- 978-84-9842-487-4 *Contamíname* (2010)  
Rodríguez Pérez, Ricardo
- 84-8316-958-4 *El árbol de Navidad* (2010)  
Fuertes, Mariano
- 978-84-9842-372-3 *Adivina adivinanza en el bosque* (2010)  
García Sanz, Amanda
- 978-84-8316-399-3 *Las andanzas de Don Quijote* (2010)  
Camacho Sánchez, María Belén
- 84-8316-268-7 *Belén, siglo XXI* (2010)  
Prado, Domingo del
- 978-84-9842-371-6 *Cuentos con duende* (2010)  
Obrero Tejero, Susana
- 84-8316-258-X *El detective Man-the-khon* (2010)  
Onieva Santamaría, Antonio J. ; Cuevas Moreno, Pedro

#### FOCOS Y BAMALINAS

- 84-241-5884-9 - *Teatro para escolares* (1991)  
Almena, Fernando
- 84-241-5880-6 - *Mi primer libro de teatro* (1988)  
González de Ajo, Julia
- 84-241-5883-0 - *Teatro infantil* (1988)  
González Torices, José

84-241-5882-2 - *Teatro guiñol* (1987)

Osorio Rodríguez, Jose M.

#### FUENTE DORADA

84-505-9051-5 ; 978-84-505-9051-7 - *País sin risa, el héroe, el* (1989)

Alonso Alcalde, Manuel

84-505-8319-5 ; 978-84-505-8319-9 - *Más allá de los cuentos* (1989)

Camps i Pinós, Nicasi

84-505-9053-1 ; 978-84-505-9053-1 - *Ciudad de la luz, la; En la biblioteca; Diálogos guerreros* (1989)

Díez Barrio, Germán

84-505-9052-3 ; 978-84-505-9052-4 - *Letras y números* (1989)

Font Fuster, Rosa

84-505-8320-9 ; 978-84-505-8320-5 - *De aventuras por la luz* (1989)

Matilla González, Luis

84-505-9054-X ; 978-84-505-9054-8 - *Gran muralla, la* (1989)

Moral, Ignacio del

84-505-8619-4 ; 978-84-505-8619-0 - *Teatro guiñol* (1989)

Osorio Sanz, José María

84-505-7354-8; 978-84-505-7354-1 - *Jonás, Jonás* (1988)

Pacheco, Miguel

84-505-9055-8; 978-84-505-9055-5 - *Pelos azules* (1989)

84-505-7675-X; 978-84-505-7675-7 - *Quien siembra vientos...* (1988)

Tubau Montserrat, Nuria

84-505-7355-6; 978-84-505-7355-8 - *Oveja Verde; Sueños en un faro* (1988)

Romero del Río, María Pilar

84-87739-04-0 - *Viaje a Belén, el ; Un parde pastorcillos* (1990)

Butiña, Julia

84-87739-08-3 - *D. Pablito y el dromedario; D. Pablito se quiere casar* (1990)

Carrascosa Miguel, Pablo

84-87739-03-2 - *Árbol de la amistad, el ; La estrella: teatro de Navidad* (1990)

Cervera Borrás, Juan

84-87739-00-8 - *Sivisbellum* (1990)

Cobaleda Collado, Miguel

84-87739-01-6 - *Unicornio, el ; y El río de las lágrimas* (1990)

Cort, Beatriz

84-87739-09-1 - *Tilín, Tilón, Tijerilla y Tijerón; La batalla de la gallina; Iriko de Belén; La danza de los Reyes* (1990)

González Torices, José

84-87739-02-4 - *Robotito, el* (1990)

López Medina, Julio

84-87739-07-5 - *Capa y espada* (1990)

Miralles, Alberto

84-87739-06-7 - *Ensalada de bandidos* (1990)

Pérez, Juan Manuel

84-87739-05-9 - *Viejo reloj, el; El duendecillo de la ortografía; Por arte de magia* (1990)

Riego Rodríguez, María del Pilar ... [et al.]

#### GALERÍA DEL UNICORNIO

84-8316-096-X - *Mis queridos monstruos* (1998)

Almena, Fernando

84-8316-098-6 - *Blancanieves y los siete enanitos gigantes* (1998)

Campos García, Jesús

84-8316-095-1 - *Pasos, entremeses y sainetes* (1998) \*

Díez Barrio, Germán

84-8316-097-8 - *Teatro muy breve. El camaleón, El leñador y el castaño, Menudo latazo* (1998)

Gómez Yebra, Antonio A.

- 84-7043-980-4 - *El señor de las guerras* (1996)  
González Torices, José
- 84-7043-981-2 - *Volar sin alas ; Las maravillas del teatro* (1996)  
Matilla, Luis
- 84-7043-979-0 - *En busca de la isla del tesoro* (1996)  
Miralles, Alberto
- 84-7043-978-2 - *Los enredos del gato con botas* (1996)  
Moral, Ignacio del
- 84-8316-311-X - *Tíurimundi: inspirada en la fábula del burro flautista; Muñecos y muñecas* (2000)  
Coquard, Lluís
- 84-8316-310-1 - *En busca del arco iris* (2000)  
Núñez González, Teresa
- 84-8316-313-6 - *Pelosverdes* (2000)  
González Torices, José
- 84-8316-312-8 - *Puntapié* (2000)  
García Domínguez, Ramón
- 84-8316-536-8 - *Como reyes* (2002)  
Muñoz Hidalgo, Manuel
- 84-8316-533-3 - *Teatro de Pinocho. La ley del pescado frito de Magda Donato y El príncipe que no quiere ser niño*, de Antonio Robles (2002)  
García Padrino, Jaime ; Solana Pérez, Lucía
- 84-8316-535-X - *Cervantes para la imagen y la imaginación* (2002)  
Castellón Molina, Alfredo
- 84-8316-703-4 - *El retablo del rey Midas* (2003)  
González Torices, José
- 84-8316-702-6 - *El salto de la gallina* (2003)  
Muñoz Hidalgo, Manuel
- 84-8316-700-X - *Aires de juego* (2003)  
Solana Pérez, Lucía
- 84-8316-701-8 - *Los globos de abril* (2003)  
Ubillos, Germán
- 84-8316-704-2 - *La vida es sueño* (2003)  
Calderón de la Barca, Pedro
- 84-8316-705-0 - *El alcalde de Zalamea* (2003)  
Calderón de la Barca, Pedro
- 84-8316-913-4 *El gabán del rey* (2005)  
Díez Barrio, Germán
- 84-8316-914-2 *Pindongo y la costurera de sueños* (2005)  
Llamero, Braulio
- 84-7043-066-1 *Comotú* (2006)  
García Domínguez
- 84-7043-613-9 *Entremeses. Adaptación para adolescentes y jóvenes* (2006)  
Cervantes Saavedra, Miguel de,
- 84-8316-293-8 *La abuela de los soldaditos de plomo* (2006)  
González Torices
- 84-7043-540-X; *Dónde se esconden los sueños?* (2006)  
Rubio , Juan Carlos
- 84-8316-993-2 *Peribáñez y el Comendador de Ocaña (adaptación para adolescentes y jóvenes)* (2006)  
Vega, Lope de.
- 84-8316-095-1 *Pasos, entremeses y sainetes* (2007)  
Autor/es: Díez Barrio, Germán
- 84-9842-047-4 *Poema de Mío Cid : adaptación para adolescentes y jóvenes* (2008)
- 978-84-9842-216-0 *Y Don Quijote se hace actor--* (2008)  
Freire, Juan Manuel
- 978-84-9842-286-3 *El león enjaulado* (2009)  
González Torices, José
- 78-84-9842-284-9 *Musicalia* (2009)  
Iso Soto, Beatriz ; Ruiz Aguirre, Amaia
- 978-84-9842-285-6 *El príncipe que se quería casar* (2009)  
Soto Pajares, Apuleyo

#### LITERATURA JUVENIL (ÑAQUE EDITORA)

- 84-920844-5-6 - *Cosima* (1997)  
Baldwin, Chris
- 84-89987-00-9 - *La Saturna* (1997)  
Miras Molina, Domingo
- 84-920844-7-2 - *Dos pastiches de juventud* (1997)  
Nieva, Francisco
- 84-920844-3-X - *El cascabel al gato* (1996)  
Ortiz, Lourdes
- 84-920844-1-3 - *La isla amarilla* (1995)  
Pedrero, Paloma
- 84-89987-04-1 - *Pasarela edumoda* (1998)  
Vío Domínguez, Koldobika Gozton
- 84-89987-03-3 - *El hacha* (1998)  
Morcillo López, Antonio
- 84-89987-11-4 - *Sólo Goya* (1999)  
Palerm, Antoni
- 84-89987-25-4 - *Naufregar en Internet* (2000)  
Campos García, Jesús
- 84-89987-35-1 - *Pinocho* (2001)  
Baldwin, Chris
- 84-89987-37-8 - *La única muerte de Marta Cincinnati* (2001)  
Ballester, Alexandre
- 84-89987-49-1 - *Qué Dios nos pille confesados: cuentos bíblicos* (2002)  
Calatayud Navarro, Félix ; Pérez Antón, Pablo ; Campanari, José
- 84-89987-47-5 - *Cuando los paisajes de Cartier Bresson* (2002)  
Peyró, Josep Pere
- 84-89987-56-4 - *Estrellas y luceros en su nochebuena* (2003)  
Muñoz Hidalgo, Manuel
- 84-89987-69-6 - *Más teatro canalla* (2004)  
Martín Iniesta, Fernando
- 84-89987-78-5 *Quixotadas* (2005)  
Llégolas Colectivo Escénico
- 84-89987-75-0 *Como Cervantes* (2005)  
Aranda Aznar, José
- 84-89987-77-7 *Sainetes. Con la premisa de mearse de risa* (2005)  
Cerdeña Sánchez –Cabezudo, José

#### PUNTO DE ENCUENTRO

- 84-241-7706-1 - *Érase una vez la revolución (1789 ó así)* (1998)  
Ballesteros Pastor, José Manuel
- 84-241-7710-X - *De pasos y entremeses* (1998)
- 84-241-7709-6 - *La zapatera prodigiosa* (1998)  
García Lorca, Federico
- 84-241-7705-3 - *¡Esto es Troya!* (1998)  
López Salamanca, Francisco
- 84-241-7722-3 - *Segismundo y compañía* (2004)  
Lalana, Fernando
- 84-241-7723-1 - *Farsas maravillosas* (2004)  
Zurro, Alfonso Javier
- 84-241-7721-5 - *Cigarras y hormigas* (2000)  
Álvarez-Nóvoa, Carlos
- 84-241-7724-X - *Teatro breve* (2004)
- 84-241-7725-8 - *Dos sainetes* (2000)  
Arrabal, Fernando

- 84-241-8113-1 - *La guerra de nunca acabar* (2002)  
Gómez Cerdá, Alfredo
- 84-241-8111-5 - *Farsas contemporáneas* (2005)  
Martínez Ballesteros, Antonio
- 84-241-8745-8 - *Entremeses de Cervantes* (2005)  
Cervantes Saavedra, Miguel de
- 84-241-8052-6 - *En nombre de la infanta Carlota* (2005)  
Muñoz Peinador, Javier Alfonso ; Láinez López, Javier
- 84-241-8110-7 - *Las sirenas se aburren* (2005) Pacheco, Miguel
- 84-241-8374-6 *Los pasos del camino* (2005) Novalgos, César
- 84-241-8744-X *El lazarillo de Tormes* (2005) (adapt.) Murillo, Miguel  
8424116208 *Don Quijote de la Mancha* (2010) Álvarez-Novoa, Carlos

### SOPA DE LIBROS. TEATRO

- 84-667-2646-2 - *La ciudad de Gaturguga* (2003)  
González Torices, José
- 84-667-2645-4 - *El árbol de Julia* (2003)  
Matilla, Luis
- 84-667-2647-0 - *La caja de música* (2003)  
Zurro, Alfonso
- 84-667-3990-4 *Tira-tira o La fábrica de tiras* (2004)  
Franch Reche, Agustí
- 84-667-3991-2 *Se suspende la función* (2004)  
Lalana, Fernando
- 84-667-3989-0 *Manzanas Rojas* (2004)  
Matilla, Luis
- 84-667-4714-1 *Dora, la hija del Sol* (2005)  
Fernández Villalba, Carmen
- 84-667-4715-X *Aurevoir, Marie* (2010)  
Olivares, Tina
- 978-84-667-5389-0 *¿Es tuyo?* (2010)  
Pep Albanell

### TALLER DE TEATRO

- 978-84-246-5618-8 - *Zuecos y naranjas* (1994)  
Amo, Montserrat del
- 978-84-246-5607-2 - *La escenografía: esquemas del autor* (1996)  
Batiste, Jaume
- 978-84-246-5605-8 - *Amarillo Moliere* (1998)  
Blanco Callejas, María Dolores ; Canallero, Adolfo
- 978-84-246-5612-6 - *Los pastorcillos del herrero* (1992)  
Capellades, Enriqueta
- 978-84-246-5615-7 - *Un sombrero de paja de Italia* (1993)  
Carbó, Joaquim
- 978-84-246-5609-6 - *La dirección escénica* (1998)  
Fité Borguño, Salvador
- 978-84-246-5616-4 - *El planeta colorines* (1993)  
Fité, Anna
- 978-84-246-5602-7 - *Manos arriba* (1998)  
Folch i Camarasa, Ramon
- 978-84-246-5613-3 - *El rey que no ríe* (1993)  
Folch i Camarasa, Ramon
- 978-84-246-5614-0 - *El testamento del tío Nacho* (1993)  
Garriga, Angels

- 978-84-246-5621-8 - *Las aventuras del caballero Tirant* (1995)  
Joan i Marí, Bernat
- 978-84-246-5606-5 - *La espada del rey Arturo* (1998)  
Llinares i Heredia, Francesc ; Minguella i Roig, Carme
- 978-84-246-5610-2 - *Juan del Oso* (1992)  
Marduix (seud. de Jordi Pujol Cortés)
- 978-84-246-5608-9 - *Espadas, espadas, espadas* (1991)  
Montoliu, Lluís
- 978-84-246-5622-5 - *Di que no* (1995)  
Tremoleda, Josep
- 978-84-246-5623-2 - *Año de nieves, año de bienes* (1995)  
Tubau Jordi, Nuria
- 978-84-246-5601-0 - *El príncipe y el mendigo* (1998)  
Twain, Mark
- 978-84-246-5617-1 - *Los efectos especiales* (1994)  
Voltas, Jordi
- 978-84-246-5620-1 - *La farsa del príncipe encadenado* (1994)  
Voltas, Jordi
- 978-84-246-5624-9 - *El maquillaje* (1995)  
Voltas, Jordi
- 978-84-246-5603-4 - *El vestuario* (1996)  
Voltas, Jordi
- 978-84-246-5619-5 - *El pozo* (1994)  
Raspall i Juanola, Joana
- 978-84-246-5611-9 - *Una historia de ángeles y demonios* (1992)  
Rayó i Ferrer, Miquel
- 978-84-246-5604-1 - *Santa Viviana hablando con las ovejas* (1991)  
Romero del Río, María Pilar

#### TEATRO EDEBÉ

- 84-236-1672-X *La fiesta* (1982)  
Montserrat del Amo.
- 84-236-1663-0 *Tres farsas francesas: anónimos franceses (s. XV)* (1984)  
Juan Cervera.
- 84-236-1784-X *La isla del tesoro* (1984)  
Aurora Mateos
- 84-236-1481-6 *I. Poemas navideños dramatizables* (1985)  
Juan Cervera..
- 84-236-1668-1 *I. Auto de la pasión* (1982)  
Eduardo Tejero 1982.
- 84-236-1670-3 *El gran mágic d'Oz: (a la recerca d'un mateix)* (1982)  
Francesc Alborg
- 84-236-1653-3 *I. El hombre de las cien manos* (1982)  
Luis Matilla.
- 84-236-1783-1 *Gran guardabosque gran o La verdadera historia de un gerifalte gordo* (1984)  
Fernando Almena.
- 84-236-1178-7 *I. Algo para contar en Navidad* (1987)  
Jorge Díaz.
- 84-236-1661-4 *I. El infante Arnaldos* (1982)  
Juan Antonio Castro
- 84-236-1662-2 *I. Teatro breve para Navidad* (1982)  
Alfredo Castellón. -
- 84-236-1650-9 *Dramatizaciones para la escuela* (1982)  
Juan Cervera
- 84-236-1667-3 *I. Teatro para niños* (1982)  
Juan Cervera.

84-236-1654-1 *El viaje de Pedro el afortunado* / Augusto Strindberg; versión [del sueco]1982  
Antonio Guirau Sena

### TEATRO DEL ESCARABAJO

84-261-2290-6 - *Fulgencio el cazador* (1987)

Alcántara, Ricardo ; Barnes, Áyax

84-261-2292-2 - *Natalia y la luna* (1987)

Alcántara, Ricardo ; Barnes, Áyax

84-261-2296-5 - *El castillo embrujado* (1987)

Doumerc, Beatriz ; Barnes, Áyax

84-261-2294-9 - *Tamarindo el pastelero* (1987)

Doumerc, Beatriz ; Barnes, Áyax

### ASOCIACIÓN DE AUTORES DE TEATRO

Teatro infantil (2002) VVAA *La magia del teatro, Pídeselo a las estrellas, El establo, ¡Viva la gente! El bocadillo* (para ser representados por niños)

Teatro para niños (2002) VVAA *La leyenda de la vieja amistad, El sueño de niño, Demasiado melodioso para un oso, Lolita y el técnico facial, Confabulación, Tris Travel* ( para ser representados por adultos para niños)

Teatro juvenil (2002)VVAA *La última, Agarrados en el aire, Los pájaros de Estinfalia se mueren de hambre, Mujeres con historia, Me vuelvo a casa*

Teatro de títeres (2002) VVAA: *Melopeo y Cirilondia, El príncipe minúsculo, Cuento del cuento inacabado, Los animalitos en el país de la felicidad*

Teatro musical (2002) VVAA *Jimi-Jomo, Solimán y la reina de los pequeños*

### ASSITEC

84-607-4594-5 - *El cantar del Mío Cid* (2002)

84-607-4596-1 - *El enigma del doctor Mabuso* (2002)

Afán Muñoz, Tomás

84-607-4593-7 - *Héroes mitológicos* (2000)

Miralles, Alberto

84-607-4592-9 - *Romance de Micomicón y Adhelala: farsa* (2001)

Blanco-Amor, Eduardo

84-607-4595-3 - *La ramita de hierbabuena* (2001)

Zamanillo Iranzo, Eduardo

84-607-4657-7 - *Las cabezas de Seigin: cuento teatral para marionetas y actores en un prólogo, tres actos y un epílogo* (2002)

García Orellana, Antonio Daniel

84-607-6663-2 - *El gran traje: texto teatral para títeres y actriz* (2002)

Ruiz Carazo, Julia

84-607-9429-6 - *Los 3 Mosqueteros buscando a D'Artañán* (2003)

Veiga, Javier ; Martín, Chani ; Coll, Javi

84-607-9739-2 - *Pim, pam, clown: (la guerra de los payasos)* (2004)

Afán Muñoz, Tomás

84-609-1480-1 - *Pelillos a la mar: la historia de Anita Pelosucio* (2004)

Gaviro Ponce, Tomás

84-609-7901-6 - *El hombre de las cien manos* (2005)

Matilla, Luis

84-609-7902-4 *Mascando Ortigas* (2005)

Pascual Ortiz Itziar

84-611-3241-6 : *Mía* (2006)



978-84-613-9357-2 *Ópera de los residuos* (2010)

Bueno Mingallón

### ESCUELA ESPAÑOLA

- 84-331-0352-0 - *La boda del comecocos* (1987)  
Almena, Fernando
- 84-331-0408-X - *El llanto de un fideo* (1988)  
Almena, Fernando
- 84-331-0285-0 - *El mandamás, más, más* (1985)  
Almena, Fernando
- 84-331-0407-1 - *Una ciudad para soñar* (1988)  
Vizcaíno, Vicente A.
- 84-331-0476-4 - *Fantasía en Gordolandia* (1990)  
Vizcaíno, Vicente A.
- 84-331-0560-4 - *Historias para teatro* (1992)  
Vizcaíno, Vicente A.
- 84-331-0448-9 - *El árbol de la buena sombra* (1989)  
Bautista de la Torre, Sebastián
- 84-331-0423-3 - *El juego de los mayores* (1989)  
Bautista de la Torre, Sebastián
- 84-331-0272-9 - *Pecas, dragoncín y el tesoro* (1984)  
Bravo-Villasante, Carmen
- 84-331-0459-4 - *Teatrillo de Navidad* (1989)  
Castellón, Alfredo
- 84-331-0302-4 - *La niña tortuga* (1985)  
Fonseca, Lilia de
- 84-331-0445-4 - *Las tres reinas magas* (1989)  
Fuertes, Gloria
- 84-331-0479-9 - *El camino de Santiago, paso a paso* (1990)  
García Pérez, Jesús
- 84-331-0456-X - *La estrella del emperador* (1989)  
Garper, Jesús
- 84-331-0431-4 - *El hombre de Cromañón : (la historia paso a paso)* (1989)  
Garper, Jesús
- 84-331-0391-1 - *La bruja cigüeña* (1988)  
Gasset, Angeles
- 84-331-0429-2 - *Oca y Bru* (1989)  
Gasset, Angeles
- 84-331-0447-0 - *El juicio de Salomon* (1989)  
Gómez Yebra, Antonio A.
- 84-331-0416-0 - *Mario, Neta y la nube roja* (1988)  
Gómez Yebra, Antonio A.
- 84-331-0561-2 - *Muñeco de nieve* (1992)  
Gómez Yebra, Antonio A.
- 84-331-0317-2 - *El dragón* (1985)  
González Torices, José
- 84-331-0332-6 - *El dragón* (1986)  
González Torices, José
- 84-331-0469-1 - *Juguetes en la frontera* (1990)  
López Pacheco, Jesús
- 84-331-0341-5 - *El mago de Oz* (1986)  
Martín Iniesta, Fernando
- 84-331-0411-X - *Quico, el niño que quiso ser cómico* (1988)  
Medina Vicario, Miguel Angel
- 84-331-0344-X - *Quico, soldadito sin plomo* (1986)  
Medina Vicario, Miguel Angel

- 84-331-0290-7 - *Cantigas a la Pasión de Nuestro Señor Jesucristo* (1985)  
Muñoz Hidalgo, Manuel
- 84-331-0270-2 - *Cantigas al nacimiento de nuestro Señor Jesucristo* (1990)  
Muñoz Hidalgo, Manuel
- 84-331-0490-X - *La casa de Colasa* (1990)  
Muñoz Hidalgo, Manuel
- 84-331-0375-X - *Las cosas de Marianica* (1987)  
Muñoz Hidalgo, Manuel
- 84-331-0468-3 - *El circo de fantasía* (1990)  
Pinto Cañón, Ramiro ... [et al.]
- 84-331-0470-5 - *El espantapájaros amigo de los pájaros* (1990)  
Pinto Cañón, Ramiro ... [et al.]
- 84-331-0506-X - *Decir sí, decir yo fui* (1991)  
Ponsoda Nadal, Jorge
- 84-331-0491-8 - *Erase una vez en el país de los vientos* (1990)  
Ponsoda Nadal, Jorge
- 84-331-0528-0 - *Qué piratas* (1991)  
Ponsoda Nadal, Jorge
- 84-331-0487-X - *El rey Sábana* (1990)  
Ponsoda Nadal, Jorge
- 84-331-0335-0 - *Mumú en el museo de museos* (1986)  
Satorre, Santiago) Agotado
- 84-331-0505-1 - *Los globos de abril* (1991)  
Ubillos, Germán
- 84-331-0374-1 - *El desollinador feliz* (1987)  
Vizcaíno, Vicente A.
- 84-331-0419-5 - *El arroyo que quiso volver* (1989)  
Romero del Río, María Pilar
- 84-331-0308-3 - *Churrupete va a la luna en busca de la fortuna* (1985)  
Romero Serrano, Marina
- 84-331-0392-X - *Ronda de disfraces* (1990)  
Sánchez Fernández, Isabel

#### TEATRILLO EN LA ESCUELA

- Guisantillo y la estrella de los deseos* (2004)  
Barat, Juan Ramón
- ¡Chilipáchili!* (2005)  
Barat, Juan Ramón
- La bella no durmiente* (2004)  
Jiménez Reinaldo
- La manzana* (2005)  
Jiménez Reinado

#### TEATRO INFANTIL

- La bella durmiente Escenarios, vestuario, y decorados* (1997)  
Landa, Thomas Joseph y Landa, Norbert
- Fábulas y criaturas mágicas* Maquillajes, máscaras y escenificación) Teatro infantil. *El gallo engancha, El pequeño zorro, El califa cigüeña* (1997)  
Landa, Thomas Joseph y Landa, Norbert
- Magia, caballeros y fantasmas (Sonido, música y efectos especiales)* Teatro infantil *El bufón, y el caballero, La piedra en la sopa La estatua encantada, El castillo de los fantasmas El hombre de la lluvia* (1999)  
Landa, Thomas Joseph y Landa, Norbert

## JOVEN TEATRO DE PAPEL

978-84-9845-049-1 *El cadáver del señor García* (2007)

Jardiel Poncela, Enrique (1901-1952)

978-84-9845-150-4 *El diario de Ana Frank* (2009)

Goodrich, Frances ; Hackett, Albert

978-84-9845-213-6 *La isla del tesoro* (2010)

Stevenson, Robert Louis (1850-1894)

978-84-9845-151-1 *Litrona* (2009)

Mira Candel, Juan Luis (1955- )

978-84-9845-100-9 *La magia de la luna* (2008)

Martínez, Josep Antoni (1956- )

978-84-9845-197-9 *Totus Plautus* (o casi) (2010)

Plauto, Tito Maccio

## OBRAS al margen de la colecciones de teatro.<sup>210</sup>

- ALMENA, F (1999) *La piel del león*, Edelvives, Zaragoza
- ROSSETTI, Ana, PEDRERO, Paloma, SÁNCHEZ, Margarita, (1999) *Las aventuras de Viela Calamares*, Alfaguara Infantil, Madrid
- ROSSETTI, Ana, PEDRERO, Paloma, SÁNCHEZ, Margarita, (1999), *Viela, Enriqueta y su secreto*, Alfaguara Infantil, Madrid
- MATILLA, Luis ,( 1997) *Teatro para armar y desarmar*, Espasa Juvenil
- VALLE-INCLÁN, Ramón María del (2000) *La cabeza del dragón*, Espasa Juvenil
- ENCISO, P y OLMO, L *Teatro Infantil I y II* (1987) Biblioteca Antonio Machado, Visor
- DONATO, Magda y BARTOLOZZI, Salvador, (2000) *Pipo y Pipa y el lobo Tragatodo. Pinocho en el país de los cuentos*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena, Serie Literatura Dramática
- ARROYO, Catalina (1999) *Pequeño teatro*, Naque Serie Práctica, Ciudad Real
- FERNÁNDEZ, Aurelio (1998) *Dramatizaciones*. ( Dramatizaciones de mitos y leyendas griegas) Ñaque Serie Práctica, Ciudad Real
- SASTRE, Alfonso, (1993) *Teatro para niños. El circulito de tiza, Historia de una muñeca abandonada y El único hijo de Guillermo Tell*, Teatro Hiru.
- BENAVENTE, Jacinto (1997) *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* Artual, Barcelona
- MARTÍNEZ, ja (2004) *¿Cómo mola los mundos del "Pelis"* Asociación Cultural la Tarumba Teatre, Alzira
- FERNÁNDEZ Rodríguez, Nieves *Textos infantiles "Barahona de Soto"*. Ayuntamiento de Lucena
- ROMERO, J F (2003) *Cyrano de Bergerac*, Biblioteca de Autores Manchegos
- HERRERO, F (2000) *Para los niños* ( Teatro abierto) Caja España
- BARRAT, JR Renaldo, *Mas vale títere en mano*. Valencia Carena Editors
- ALONSO DE SANTOS, J L (2005) *La verdadera y singular historia d ela princesa y el dragón. Besos para la Bella Durmiente*. Teatro Fantástico. Castalia Prima
- GONZÁLEZ TORICES, J,(2005) *El soldadito sin plomo*, Castilla Ediciones
- FARNER, J ALAMO F, SÁNCHEZ, V (2000) *2000 Años después No hay un amor más grande*. Madrid CCS
- BLANCH, T (2003) *Cien juegos de teatro en la Educación Infantil*, CEAC, Barcelona
- GÓMEZ YEBRA, A (1998) *Sucedió en Belén*, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga
- SERRANO , J ( 1997) *De Te a Tro* ( para niños) colección Arkanos Cuaderno de Teatro
- CIRICI, D 2000 *La casa por la ventana*, Combel Editorial Roseland Musical
- RAMOS, Mª Carmen (2003) *Los cuentos de Navidad. Cuentos, relatos, teatro* , Madrid, Cuentos ( Art&Press)

---

<sup>210</sup> Citamos a continuación, los títulos que sin pertenecer a las colecciones de teatro han ido apareciendo en el mercado, ya sean reediciones que la crítica de LIJ ha canonizado o bien novedades y que ha recopilado Berta Muñoz Cáliz en su *Panorama de los libros teatrales para niños y jóvenes*

- EQUIPO CROMOSOMA 2004 *Un teatro divertido con las tres mellizas* Destino Infantil y Juvenil
- BENET I JORNET, JM 1997 *Taller de fantasía*. Supertot, Barcelona Ecidions 62 Península
- ROLDÁN, I; RAMOS, M 2002 *Teatromáticos. Divertimentos matemáticos para todos los públicos*, Tres Cantos, El Rompecabezas, Ed Nivela
- ARAIZ, B 2000 *Teatro, sobremesas y juegos* Escuela de animación Editorial CSS
- BAYONAS, G *El fantasma del teatro*. El planeta humo Game over. 2000. RESAD de Murcia
- ALMENA, F, (1991) *Teatro para escolares*, León, Everest (1ª ed 1986)
- MANNING, M; GRANSTRÖM, B 2004 *Mi primer libro de teatro*, León Everest
- GARCÍA CASADO, C 1999 *Si la abuela vuela* Ed GEAscl y Telón de Azúcar
- MEDINA, A (1996) *La Tía Mirlí. Juegos populares escénicos* Institutos de Estudios Almerienses
- BENAVENTE, J (1992) *El príncipe que todo lo aprendió e los libros* Juventud, Barcelona
- BERNARD, F 2003 *La comedia de los ogros*, Barcelona Editorial Juventud
- BARRIE, J 2005 *Peter Pan, el niño que no quería crecer*, Madrid, Siruela
- GONZÁLEZ, E 1993 *Yo soy el personaje*, Magisterio Casals, Madrid
- GONZÁLEZ, 1994 *¡Todos a escena!* Magisterio Casals, Madrid
- GONZÁLEZ TORICES, J 2002 *Teatro de fábula* Editorial Mundo Negro, Madrid
- AGÜERA, I 1998 *“Teatrillos” con niños y niñas de educación infantil y primaria*, 1999 *Más “teatrillos” . Con niños y niñas de 3,4,5 años*, Madrid Ed Narcea
- GONZÁLEZ TORICES, J 2000 *Cuatro Estaciones. Teatro para niños*, Padres y maestros Ed SM
- ALMENA, F 2003 *La risa dormida* Ed Pearson Alhambra, Madrid
- GONZÁLEZ TORICES 2005, *Teatro de escuela*. Madrid Pearson Alambra
- MANTOVANI, A 2003 *Juegos para un taller de teatro*, Ed Proexdra, Sevilla
- DIEGO PÉREZ, MAXIMINO DE (2008) *La abuela Sol y las Trece Rosas* Sabina Editorial, Madrid
- PÉREZ, R 2006 *Teatro chico para grandes actores* Ed Rafaela Pérez Vallejo, Málaga
- LACUEY, J 2000 *Dramatizaciones para el aula* Barcelona EDEBÉ
- TOMEIO, J 2003 *El gallitigre*, Barcelona, Ronsel
- VVAA 2004 *Leyendas del bosque*, Madrid, Susaeta
- CALICÓ, E 1998 *Tía Feli*, Barcelona STIJ
- ALBA, S 2003 *¡Viva el mal! ¡Viva el capital!* Virus Editorial, Bilbao
- TORRES, F 1999 *Antología del teatro* (Para grupos de jóvenes y talleres) Barcelona, Referencias, Octaedro.
- PLAZA, J Mª *Llamé al cielo y no me oyó* (2001) Espasa Juvenil. Teatro.

## VI. 2 CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A AUTORES REPRESENTATIVOS DE LA DRAMATURGIA JUVENIL ACTUAL.<sup>211</sup>

### VI 2.1 FERNANDO ALMENA

1) ¿Cree haber escrito obras de teatro para adolescentes de 12 a 18 años? Cite cuáles. Sí, he escrito obras de teatro para adolescentes, dirigidas a ellos como espectadores y además, dentro del conjunto, algunas exclusivamente para ser representadas por los mayores del tramo de edades considerado. En esta etapa, en general, las obras suelen ser válidas tanto para que sean representadas por adultos para los adolescentes como para que sean ellos quienes las representen, algo que no suele suceder con el teatro para niños. Encuadrar el teatro para adolescentes entre los 12 y los 18 años es muy difícil, pues existe una separación enorme entre los de 12 ó 13, próximos aún al teatro infantil, y los de 16 a 18 cercanos o dentro ya del teatro para adultos. De mis obras teatrales, se podrían incluir en esa etapa:

Para ser representadas exclusivamente por jóvenes para espectadores de su misma edad:

«EL ATASCO», incluida en “Teatro para escolares”. Editorial Everest, León

«HASTA LAS CEJAS», incluida en “Teatro para escolares”. Editorial Everest, León.

«¡CATACROC!» Colección “Campo de Marte”, de Castilla Ediciones, Valladolid.

«LA ÚLTIMA». Dentro del volumen 3, “Teatro Juvenil”, de “Teatro para la infancia y la juventud”. Asociación de Autores de Teatro & La Avispa, Madrid.

Asimismo, entre mis obras para adultos, podrían tener indicación específica para las últimas edades de esta etapa, sea como espectadores o como actores:

«MADE IN SPAIN». Colección Espiral de Editorial Fundamentos, Madrid.

«¡ES LA GUERRA!». Editado por la Asociación de Autores de Teatro y el Ayuntamiento de Torreperogil, Madrid.

Para ser representadas por adultos o por adolescentes:

«LOS PIELES ROJAS NO QUIEREN HACER EL INDIO». Colección “Altamar”, de Editorial Bruño, Madrid.

«EL CISNE NEGRO». Colección “Altamar”, de Editorial Bruño, Madrid.

«LA PIEL DEL LEÓN». Colección «A la Delta», de Edelvives, Madrid.

«LA RISA DORMIDA». Editorial Pearson-Alhambra, Madrid.

Y creo que también podría ser adecuada para los primeros años de esta etapa:

«LA BODA DEL COMECOCOS». Editorial Escuela Española, Madrid.

Estas últimas obras, como lectura, podrían incluirse también en los últimos años de la etapa infantil.

2) Indique si alguna de ellas ha sido llevada a escena, bien sea por grupos profesionales, o por escolares. La mayor parte han sido representadas, bien por grupos de aficionados o por escolares. “La boda del comecocos”, además, lo ha sido por compañía profesional y con muchas representaciones. De las de adultos, ambas han sido representadas por grupos universitarios y de aficionados.

3) Explique de qué manera ha condicionado el receptor adolescente su proceso creativo en relación con los siguientes aspectos:

a) Elección temática. Ha influido en la elección de los temas, más indicados para las edades a las que va dirigido.

b) Creación de personajes. He procurado que los personajes reúnan características que puedan interesar a las edades para las que va destinado.

c) Intencionalidad de la obra. También he tenido en cuenta la edad, para transmitir valores, así como para crear espectáculos lúdicos, en los que el joven disfrute como espectador o como actor.

---

<sup>211</sup> Se transcribe íntegramente por orden alfabético de autor las respuestas enviadas por los dramaturgos por correo electrónico, tras solicitar telefónicamente su colaboración para esta tesis. Agradecemos su interés por manifestar sus opiniones en esta investigación.

d) Subgénero dramático. He elegido siempre la comedia, aunque la raíz de algunas sea el drama.

e) Tipo de comicidad. En algunas de estas obras he procurado que exista comicidad, ironía o golpes de efecto, pues es un ingrediente importante para el goce de los jóvenes espectadores y para su integración en el espectáculo, aunque en otras, por su temática, no la he utilizado.

f) Características estructurales: empleo de narradores, simplicidad, grado de narratividad o dramaticidad. Procuró que mis obras no sean narrativas -para eso está la narrativa-, sino dramáticas en su sentido más amplio. Tratándose de obras para jóvenes, aunque poseen un alto grado de comprensión, procuró la simplicidad y, desde luego, huyo de cuanto resulte abstruso o rebuscado. No suelo utilizar narradores en mis obras, pues pueden provocar un teatro lineal y narrativo, sólo excepcionalmente he optado por este recurso.

g) Concepción escénica. No concibo una escena especial ni diferente de las de adultos en mis obras para jóvenes. Quien vaya a montarlas enfocará la puesta en escena según sus medios.

h) Registro y complejidad idiomática. No rebajo el uso del idioma ni lo *infantilizo*, pues creo que el joven está preparado y debe conocer y desarrollar el idioma, lo que no significa que lo haga complejo o rebuscado, aunque siempre tenga en cuenta la edad para la que la obra va dirigida.

4) ¿Considera que el teatro para adolescentes tiene o debe tener características formales y temáticas diferenciadas respecto al teatro infantil? Han de existir unas diferencias en relación con el teatro infantil. Salvando excepciones de obras válidas para cualquier público, indudablemente no pueden tener las mismas características formales y, sobre todo, temáticas o argumentales. No puede hacerse igual teatro para un niño de siete u ocho años que para un joven de 16 ó 18. En cambio, no necesariamente tiene por qué haber mucha diferencia en esa frontera indefinida entre infancia y adolescencia.

5) ¿Considera que las características del teatro juvenil coinciden o deben coincidir con las de la novela juvenil, salvando obviamente la diferencia genérica? Las características del teatro juvenil pueden, pero no tienen por qué, coincidir con las de la novela juvenil. Pueden tener coincidencias en temática, en presentación de problemas y soluciones, en análisis de la realidad..., pero son diferentes en el planteamiento, en el desarrollo y en la expresividad. El teatro es acción, no narración.

6) ¿Considera que como receptor de teatro un adolescente es equiparable a un adulto, es decir, no concibe un teatro diferenciado para ellos? Considero que existe un teatro diferenciado para los adolescentes, pero en muchos casos puede ser el mismo que para los adultos, sobre todo conforme llegamos al final de la etapa propuesta, 16 a 18 años, lo que no significa que determinadas obras o temas específicos de su edad puedan despertar más su interés.

7) ¿Considera suficiente la difusión de las obras dramáticas juveniles? ¿Cree que hay demanda de estas obras por parte de los jóvenes, de institutos, de grupos de teatro etc.? Pienso que no existe suficiente difusión ni producción de obras dramáticas juveniles. A las editoriales, salvo las especializadas, les interesa publicar narrativa, debido a que existe menor demanda del teatro. En los institutos se promueve poco el teatro, sin duda por falta de obligatoriedad de la incorporación de profesionales del teatro dentro de esos centros. Los jóvenes no están muy incentivados para la dedicación de parte de su tiempo al teatro, ni para que se cree en ellos afición. Los grupos de teatro, en general, optan por el teatro para niños, que capta mayor número de espectadores, en detrimento del teatro juvenil.

8) ¿En qué corriente de teatro actual incluiría sus obras juveniles? No me incluyo en corriente alguna, ni creo que sea el adecuado para hacerlo. Tampoco creo que haya demasiadas corrientes. En mi teatro existe mucha diversidad, por lo que no sería fácil adscribirme a una corriente concreta.

9) Añada algún otro comentario relacionado con el presente trabajo de investigación. (Reconocimiento de sus obras, motivación creativa, dificultades...) Abundando en la corrientes, quisiera mostrarme crítico con cierta tendencia de algunas personas, con influencia en el teatro infantil y juvenil, a favorecer y destacar obras con una temática cargada en exceso de problemas humanos o sociales, como si fuera el único objetivo de este tipo de teatro, obras de problemática rebuscada y compleja, a veces triste y angustiada, a veces tediosa, que dudo logren una atracción efectiva de los jóvenes espectadores. Esta tendencia, que se

nota en algunas de las obras premiadas en certámenes, publicadas o representadas, creo que está influyendo de modo discutible tanto en autores como en espectadores y lectores.

Al niño y al adolescente no se les deben ocultar los problemas y situaciones conflictivas que existen en la vida real, pero creo que deben presentárseles como parte de una realidad circundante, inscritos en el entorno social o familiar en que se desarrolla la obra, y acorde con su edad, pero no exclusivamente como objetivo. Esto, sin renunciar a un teatro lúdico, fantástico, optimista, crítico o incluso del absurdo, tratamientos que siempre suelen ser bien recibidos por los espectadores, y en el que la acción puede inscribirse, si se desea, en un ambiente donde se reflejen determinados problemas que conformen la realidad, en que se transmitan valores o se propugne el enfrentamiento a los problemas.

Sin discutir que al niño y al adolescente debe prestárseles una orientación sobre el teatro que se les ofrece, creo que deben ser más tenidos en cuenta sus gustos, lo que le motiva de una representación, lo que le interesa, lo que puede despertar su interés y afición por el teatro, sin que nadie determine e imponga lo que se les ha de ofrecer.

Sobre mi motivación creativa, puedo decir que mi mayor motivación la encuentro cuando veo que un niño o un joven disfruta con un espectáculo teatral, cuando soy consciente de su integración, de su goce, de su participación en el espectáculo, de su descubrimiento o de su amor al teatro. Entonces, redescubro las bondades del teatro para ellos y me siento motivado para seguir creando.

Las mayores dificultades para mí como autor, como para otros, se encuentran en que mis obras sean representadas y lleguen al público con unas puestas en escena dignas. Topamos con la falta de ayudas firmes al teatro para niños y jóvenes -y no me refiero sólo a las económicas, sino también a las sociales-, de disponibilidad de salas, con limitaciones de medios, que provocan que, antes de leer un texto, se mire el número de personajes, y otras muchas. Y digo esto, cuando el teatro infantil se encuentra en un buen momento, tanto como el de títeres, aunque no el teatro para jóvenes, del que las representaciones escasean. Es un público olvidado y desatendido, quizá por su falta de interés, por su escasa rentabilidad o porque no se le ha sabido captar.

## VI. 2. 2 ANTONIO RODRÍGUEZ ALMODÓVAR

1)¿ Cree haber escrito obras de teatro para adolescentes de 12 a 18 años? Cite cuáles. En general, mis obras de teatro soportan bien tanto la rúbrica “Infantil” como “Juvenil”. Y, desde luego, los adultos que acompañan a los peques también se lo pasan pipa.

De mis cinco obras representadas, tres pertenecen a ese registro polimorfo: *La niña que riega las albahacas*, *El parlamento de los animales*, *La princesa del lunar*. Esta última, de la que te adjunto documentación y texto, saldrá editada en primavera, por la misma editorial que las dos anteriores, en la colección Alba y Mayo. Una cuarta, que es una pieza muy breve, titulada *El bello durmiente*, es una sátira, más bien para jóvenes maduritos y adultos gamberros. (Te adjunto el texto, que se estrenó en la Escuela Superior de Arte Dramático de Sevilla, dirigida por Alfonso Zurro, el día Mundial de Arte Dramático de 2006). La quinta, obra, *La verdadera historia de la Bella Durmiente*, es para adultos sin remedio. (Si tienes curiosidad, mira en Internet).

2) Indique si alguna de ellas ha sido llevada a escena, bien sea por grupos profesionales, o por escolares. Todas han sido estrenadas por profesionales, y, en concreto, *La niña que riega las albahacas* y *El parlamento de los animales*, múltiples veces por grupos escolares y de aficionados. En mi página web verás algunas fotografías de la última puesta en escena –que yo sepa- de *La niña...*; puedes utilizarlas.

3)Explique de qué manera ha condicionado el receptor adolescente su proceso creativo en relación con los siguientes aspectos:

a)Elección temática. Yo siempre me baso en cuentos populares de tradición oral, que por su naturaleza no tienen edad; son intemporales en el devenir histórico y se dirigen a todos los presentes en la tertulia campesina. Ahora bien, la adaptación dramática permite ciertos guiños a los jóvenes.

b)Creación de personajes. Los personajes vienen dados por esa misma tradición; yo suelo acentuar por perfiles humorísticos y satíricos.

c) Intencionalidad de la obra. Todas mis obras se acogen al espíritu trasgresor que hay en las historias originales, exacerbándolo cuanto me es posible, para conectar mejor con el espíritu rebelde que se supone en todo joven. (He dicho “se supone”)

d) Subgénero dramático. Farsa, sátira, ya queda dicho.

e) Tipo de comicidad. Primero, respeto el argumento que me viene servido por la tradición; aunque en el caso de *La niña*...se trata de un cuento que en realidad pertenece al secreto de la tertulia campesina, destinado a reírse y burlarse de la nobleza, encarnada en un príncipe acosador.

En el caso de *El parlamento de los animales*, aquí sí hubo más intervención mía, pues adapté un viejo cuento hindú (el pleito entre aves y mamíferos) para acercarlo a la realidad actual, haciendo crítica de los sistemas democráticos acartonados, la burocracia parlamentaria, los intereses de grupo, y, finalmente, la falta de escrúpulos morales a la hora de tomar partido.

f) Características estructurales: empleo de narradores, simplicidad, grado de narratividad o dramaticidad. En *La niña* utilizo el empleo de un narrador, “Maricastaña”, como homenaje a nuestras abuelitas, y también para crear dos planos en la escena, que permiten al espectador tomar distancia y hacerse la ilusión de ser más participativo. Pero nunca sacrifico la dramaticidad a este recurso. De hecho, he visto representaciones de esta obra sin Maricastaña, y no se ha notado su falta.

g) Concepción escénica.

h) Registro y complejidad idiomática.

4) ¿Considera que el teatro para adolescentes tiene o debe tener características formales y temáticas diferenciadas respecto al teatro infantil? La diferencia es únicamente de lenguaje, más o menos asequible para los distintos públicos. Todas las temáticas me sirven, por aquella universalidad de los cuentos orales a los que me referí antes.

5) ¿Considera que las características del teatro juvenil coinciden o deben coincidir con las de la novela juvenil, salvando obviamente la diferencia genérica? No necesariamente. Son registros tan distintos que no me imagino fácilmente su reversibilidad. De hecho, mis novelas juveniles no las veo como obras de teatro.

6) ¿Considera que como receptor de teatro un adolescente es equiparable a un adulto, es decir, no concibe un teatro diferenciado para ellos? (Ya creo haber contestado)

7) ¿Considera suficiente la difusión de las obras dramáticas juveniles?. ¿Cree que hay demanda de estas obras por parte de los jóvenes, de institutos, de grupos de teatro etc. ? Me parece que hay poca demanda. La esfera de lo “juvenil” es tan ambigua que se cae por todos lados. Tendría que haber más promoción de esta modalidad. Pero no parece que eso preocupe ni mucho ni poco a nuestras autoridades educativas, por ejemplo, que han suprimido el teatro de un plumazo en la ESO y en el Bachillerato de Arte. Habría que llevarlos al juzgado de guardia.

8) ¿En qué corriente de teatro actual incluiría sus obras juveniles? No creo mucho en eso e las corrientes.

9) Añada algún otro comentario relacionado con el presente trabajo de investigación. (Reconocimiento de sus obras, motivación creativa, dificultades...) No puedo quejarme del reconocimiento a mis obras, que, en general, han tenido buena aceptación, tirando a muy buena.

La motivación creativa me viene sola, por así decirlo, pues todo cuento de tradición oral, a la hora de contarse, supone un ejercicio dramática a pequeña escala. Se cuenta una historia a un público, en un solo acto de comunicación, y si el narrador es hábil, fingirá con la voz los distintos personajes y se ayudará de pequeños efectos, con otros lenguajes corporales, para simular ambientes y situaciones. Está tirado.



## VI 2.3. JOSÉ MANUEL BALLESTEROS PASTOR

1) ¿Cree haber escrito obras de teatro para adolescentes de 12 a 18 años? Cite cuáles. “*Érase una vez la revolución (1789 ó así)*” (Ed. Everest) “*La foto de Navidad*” (Ed. Everest) “*Joe Bombitas*” (inédita) “*Historias del love feroz*” (inédita)

3) Explique de qué manera ha condicionado el receptor adolescente su proceso creativo en relación con los siguientes aspectos:

a) Elección temática. Sólo me ha condicionado el que fuese un tema educativo y actual, pero como plataforma para estimularle (al adolescente) la capacidad de reflexión, de toma de conciencia de sí mismo y de la realidad que vive y a la que tiene que dar respuestas. Pero sin mediatizar o manipular el tema con ninguna ideología subyacente, sino la propia dinámica creada por los conflictos del planteamiento. El texto como pretexto.

b) Creación de personajes. El construir personajes arquetípicos, con los que pudiese identificarse fácilmente.

c) Intencionalidad de la obra. Sobre todo, una intencionalidad recreativa, pero como un primer paso para captar luego la atención hacia otros objetivos. No dirigir al adolescente hacia mis ideas personales, sino despertarle para que él elabore sus propias reflexiones, las contraste con las de otros y vaya, así, creciendo en la madurez de su persona y en el análisis de la realidad.

d) Subgénero dramático. El que le encajase mejor al tema de la obra. Generalmente mezcla entre cómico y dramático. Cómico en el armazón; dramático en el fondo.

e) Tipo de comicidad. La ironía, pero huyendo siempre de la grosería y la chabacanería. Una ironía sacada de lo que rodea al adolescente: televisión, modas, maneras de hablar...; incluso de él mismo, y dándole un giro que sorprenda y aligere el texto y el drama. Es decir, actualizando lo más posible el texto.

f) Características estructurales: empleo de narradores, simplicidad, grado de narratividad o dramaticidad. (Me permito una sugerencia en la expresión: “grado de narratividad o dramaticidad”. Mejor: “grado de narración o dramatización”) Sobre todo simplicidad y dramatización. El narrador en el teatro debe de ser la acción en sí misma, la palabra y el movimiento de los personajes ante el espectador. Es lo característico de este género; por eso es teatro. La palabra (y el silencio) es el alma del teatro.

g) Concepción escénica. La escena concebida de la manera más sencilla, seleccionando los elementos más expresivos; con las menos complicaciones posibles, para hacer de la obra algo asequible a todas las posibilidades de montarla: número de actores, local, nivel de experiencia en teatro; incluso la posibilidad económica.

h) Registro y complejidad idiomática. Sirve lo dicho en las cuestiones anteriores: sencillez, expresividad, juegos de palabras... Vocabulario adaptado a la trama, dejando cierto margen de libertad para variar el texto y adaptarlo a las circunstancias del grupo que lo va a representar; para la improvisación. Texto conciso, sin parrafadas; con un intercambio ágil entre los distintos personajes, y muy acompañado por la escenificación, por la mímica: movimientos; cambios en los registros de la voz, en los tonos, en el volumen...

4) ¿Considera que el teatro para adolescentes tiene o debe tener características formales y temáticas diferenciadas respecto al teatro infantil? No, en cuanto a elección del tema, que sólo tiene que estar adaptado al nivel de desarrollo y de intereses, preocupaciones, problemáticas personales, familiares, de relación, circunstanciales. Sí, en cuanto a duración de la obra y de cada escena, cantidad de texto, movimiento de personajes.

5) ¿Considera que las características del teatro juvenil coinciden o deben coincidir con las de la novela juvenil, salvando obviamente la diferencia genérica? Sí; aunque le concedo al teatro aspectos más creativos, más participativos, más lúdicos y, sobre todo, más educativos en cuanto a crear actitudes de colaboración, comunicación y relaciones humanas. Es decir, la novela, para el desarrollo personal, del joven como individuo; el teatro, para el desarrollo el joven en sociedad.

6)¿Considera que como receptor de teatro un adolescente es equiparable a un adulto, es decir, no concibe un teatro diferenciado para ellos? Efectivamente. No creo en una literatura, y, en concreto, en un teatro diferenciado por sexo, edad, nivel intelectual, social, etc. Lo único que hay que hacer es acoplarlo al nivel de capacidad de asimilación. Siempre que me preguntan, pongo el ejemplo de la ropa: los pantalones, los zapatos de un niño de tres años son los mismos que los de un hombre, pero adaptados, claro, al tamaño de su cuerpo. Esto es algo que se ve muy palpable en el juego, en los juguetes: el niño que juega con un coche, la niña, con una muñeca; niños y niñas, que juegan a los médicos, a los esposos... Por desgracia, y con bastante frecuencia, también los adultos jugamos, pero, claro, con lo que ya no se puede jugar: el coche, la pareja...

Esto se ve también en el valor que siempre han tenido y tendrán los cuentos de tradición oral, la cultura popular en todas las civilizaciones: igual atraen a un niño que a un adulto, porque van referidos a lo esencial humano, a lo que nos une, por encima de tiempos y distancias, a todos los seres humanos: el amor, el odio, la esperanza, el miedo, la angustia ante la muerte...

La reflexión nos llevaría lejos. Para mí son las reflexiones que sostienen mi trabajo creativo, mi ética estética.

7)¿Considera suficiente la difusión de las obras dramáticas juveniles? ¿Cree que hay demanda de estas obras por parte de los jóvenes, de institutos, de grupos de teatro etc. ? No; siempre creo que es posible una mayor difusión. Nunca es bastante. El amor por el teatro, la escenificación, es algo consustancial al ser humano, y no veo que en los intereses de los jóvenes actuales esté esa inquietud.

No creo que haya mucha demanda, porque, en cuanto a grupos de teatro, no se le da un valor suficiente. Hasta ahora se viene considerando de “segundo nivel” la literatura para niños y jóvenes. Por eso no se cuida el estilo, la técnica. En general, claro. Ni tampoco se estimula la creación, la formación de grupos como una actividad más de los planes educativos, y no simplemente como un hobby.

8)¿ En qué corriente de teatro actual incluiría sus obras juveniles? Desde el teatro del astracán al absurdo, pasando por el surrealista, el esperpento y el teatro “pánico” (Fernando Arrabal), pero huyendo siempre de intelectualizar el texto.

9)Añada algún otro comentario relacionado con el presente trabajo de investigación. (Reconocimiento de sus obras, motivación creativa, dificultades...) Creo que en las respuestas a las cuestiones van incluidos comentarios.

## VI 2.4 JOAQUÍN CARBÓ

1)¿ Cree haber escrito obras de teatro para adolescentes de 12 a 18 años? Cite cuáles.

- 1) *Les armes de Bagatel-la*, escrita, en colaboración con Jaume Batiste (en catalán) - Las armas de Bagatela (traducción al castellano de Antonio Redondo) ambas en La Galera - Barcelona 1974
- 2) *El jardí de Flaira-Nas* (en catalán) - El jardín de Hue-le-Bien (traducción al castellano de M<sup>a</sup> José Hayles) ambas en La Galera - Barcelona, 1975
- 3) *La casa sota la sorra* (en catalán - versión teatral de mi novela del mismo título) Se representó, pero la versión teatral no se ha publicado)
- 4) *Un barret de palla d'Itàlia* (en catalán) - Un sombrero de paja de Italia (traducción al castellano de Angelina Gatell) - versión muy libre para niños de la obra de Eugène Labiche - ambas en La Galera,- Barcelona, 1993)
- 5) *La gorra* (en catalán) - Intento inédito de cantata a partir del cuento del mismo título publicado en La Galera (Barcelona, 2000)

2) Indique si alguna de ellas ha sido llevada a escena, bien sea por grupos profesionales, o por escolares.

- 1) *Les armes de Bagatel·la* - Teatro Romea de Barcelona- estrenada el 5/12/1971, a cargo de Aula de Teatre de la Institució Montserrat, que recorrió diversas localidades, entre ellas Tuïr i Perpinyà, en el Estado Francés.
- 2) *La casa sota la sorra* - Teatro Romea de Barcelona - estrenada el 13/12/1970, a cargo del desaparecido Grup Arquelís y que se representó en otros escenarios de teatro independiente.
- 3) *Un barret de palla d'Itàlia* - No tengo datos, pero me consta que se ha representado en diversos centros escolares a cargo de alumnos del mismo centro.

3) Explique de qué manera ha condicionado el receptor adolescente su proceso creativo en relación con los siguientes aspectos:

- a) Elección temática - *Les armes de Bagatel·la* tiene un origen peculiar. En la redacción de la revista *Cavall Fort* recibimos unas muestras muy sugestivas del trabajo de un dibujante que ofrecía su colaboración. A la vista de las mismas - unos guerreros medievales perseguían una rata mecánica -, escribí un cuento que se publicó en la revista. Jaume Batiste, director de un grupo especializado en teatro infantil, lo leyó y me sugirió convertirlo en la pieza teatral que escribimos a cuatro manos. Como autor de un centenar de libros para niños y jóvenes y de más de trescientos cuentos, la mayoría publicados en la revista *Cavall Fort*, he tratado un amplio abanico de temas, personajes, situaciones, etc. En cambio, el escaso número de piezas teatrales, el texto obedece a la necesidad de plantear un conflicto entre un número determinado de personajes que permitan un juego escénico ágil, divertido y con cierto sentido social.
  - b) Creación de personajes - He intentado introducir unos personajes muy diversos al servicio del argumento. No he tenido grandes dificultades porque soy un buen espectador de todo tipo de teatro, desde el de las catacumbas a que nos obligaba el franquismo a las compañías oficiales catalanas y castellanas que llegan a los escenarios barceloneses.
  - c) Intencionalidad de la obra - En cualquier ocasión he intentado que quede patente que las cosas no se nos dan de propina y que es imprescindible esforzarse para obtener aquello que necesitamos o anhelamos.
  - d) Subgénero dramático - Teatro infantil o juvenil a secas. No he trabajado bastante el campo teatral para que haya variedad de registros. En todo caso, los enredos del vaudeville de Labiche los convertí en una comedia muy blanca, sin dobles sentidos.
  - e) Tipo de comicidad - Que derive de la acción, no a base de chascarillos ni de convertir alguno de los personajes en un ser desvalido o disminuido que pueda mover a la risa fácil.
  - f) Características estructurales: empleo de narradores, simplicidad, grado de narratividad o dramaticidad - Las que me imponía el sentido común.
  - g) Concepción escénica - Lo más simple posible.
  - h) Registro y complejidad idiomática - Del mismo modo que he procedido en mi extensa obra narrativa, he procurado adaptarme al registro que creo más adecuado a la edad del público receptor, con todos los riesgos que conlleva cualquier decisión en este sentido. Pero en ningún caso intento banalizar o reducir las expresiones a los clisés más pobres.
- 4)¿ Considera que el teatro para adolescentes tiene o debe tener características formales y temáticas diferenciadas respecto al teatro infantil? - Naturalmente. Tanto por lo que se refiere a comprensión como a interés, acción, mitos y personajes. Los problemas y capacidad de unos y otros son diferentes.
- 5)¿Considera que las características del teatro juvenil coinciden o deben coincidir con las de la novela juvenil, salvando obviamente la diferencia genérica? - No me lo había planteado nunca, pero creo que es así de simple, aunque tengo mis dudas sobre la necesidad de productos especiales para jóvenes, tal como intento explicar en la respuesta a la siguiente pregunta.

6)¿Considera que como receptor de teatro un adolescente es equiparable a un adulto, es decir, no concibe un teatro diferenciado para ellos?- *Evidentemente, aunque la práctica actual parece contradecir esta idea con el intento de retener en la infancia a los mismos jóvenes que en otros aspectos de la vida se les convierte en adultos antes de tiempo. Me parece una contradicción que quienes parece ser tienen derecho a emborracharse semanalmente practicando el botellón requieran textos edulcorados o infantilizados... Por ideología, creo que el adolescente debería presenciar los mismos espectáculos teatrales que los adultos. En mi adolescencia - nací en 1932 - puedo afirmar que casi no existía la idea de una novela para jóvenes. Los escasos lectores jóvenes que sentían la necesidad de leer por su cuenta escogían las novelas de los catálogos editoriales en general por diversas razones: el conocimiento de un autor, el tirón de un título o unas ilustraciones, la seducción de unos paisajes inexplorados, la intrepidez de los protagonistas, la insinuación de un argumento fantástico, la riqueza de relaciones y sentimientos humanos, el atractivo de descubrir nuevas sensaciones... En aquel momento, la escuela no estimulaba a la lectura: si en la mayoría de los casos se mostraba indiferente, en los centros religiosos se ejercía una censura para todo lo que no fuera leer la vida de sus santos. Hoy en día, en cambio, el interés de la escuela por fomentar la lectura ha dado paso a infinidad de empresas y colecciones dedicadas a libros "especiales" para abrir los ojos a unos jóvenes con indolencia lectora que, a mi parecer, deberían leer cualquier título de los que ofrece un mercado editorial tan diverso, amplio y rico. No creo en la necesidad de libros ni piezas de teatro pensadas únicamente para lectores o espectadores de quince, dieciséis o diecisiete años, aunque comprendo que los haya - yo mismo he escrito teatro, narraciones y novelas de estas características - para atraer a aquéllos que, por su cuenta, nunca abrirían las páginas de un libro ni entrarían en una sala teatral si antes intuyen que es un producto para adultos.*

7)¿ Considera suficiente la difusión de las obras dramáticas juveniles?. ¿ Cree que hay demanda de estas obras por parte de los jóvenes, de institutos, de grupos de teatro etc. ? - *En la actualidad, y dado que estoy muy apartado de estos circuitos, debo confesar mi incapacidad para responder.*

8)¿ En qué corriente de teatro actual incluiría sus obras juveniles? - *Mi escasa producción es más bien diversa, lo que también me impide concretar. En todo caso, puedo indicar que cuando escribí *El jardín de Flaira-Nas* tenía muy presente el teatro didáctico de Berthold Brecht: un grupo de campesinos y jardineros plantaba cara al hijo de un malvado mandarín y se salían con la suya.*

9)Añada algún otro comentario relacionado con el presente trabajo de investigación. (Reconocimiento de sus obras, motivación creativa, dificultades...) *Agradezco la oportunidad que me han ofrecido de recordar una actividad interesante pero que he practicado muy poco. No creo que mi testimonio pueda serles útil porque mis experiencias en el campo teatral son reducidas y se concretan a un período anterior, aunque no descarto la posibilidad de reincidir.*

## **VI 2. 5. MAXI DE DIEGO**

1)¿ Cree haber escrito obras de teatro para adolescentes de 12 a 18 años? Cite cuáles.Sí.

-La abuela de Fede y otras historias, Ediciones de la Torre, Colección Alba y Mayo, Madrid, 2001. Este libro recoge cuatro textos teatrales: La abuela de Fede, Monólogo de una joven estudiante con estrella, Del día a la noche (esta obra fue leída por las actrices Silvia Abascal y María Adán en el Segundo Salón del Libro Teatral Español e Iberoamericano, celebrado en octubre de 2001), Solo sombras.

-Yo quiero ser joven, Editorial CCS, Madrid, 2004. Esta obra fue seleccionada para la fase final del VI Certamen de Teatro de la Comunidad de Madrid. El libro incluye otras dos obras: Más allá del teatro... la vida y Volverás a mirarme.

-La abuela Sol y las Trece Rosas, Sabina Editorial, Madrid, 2008

-Obras inéditas y sin estrenar: Los raros (cuando el grito del moro); Quisimos tanto a Bapu; Monólogos estudiantiles. Uno de estos monólogos forma parte del volumen Monólogos 2003, editado por la Asociación de Autores de Teatro, Madrid, 2003.

2)Indique si alguna de ellas ha sido llevada a escena, bien sea por grupos profesionales, o por escolares.

REPRESENTACIONES CONOCIDAS<sup>212</sup> DE MIS OBRAS DE TEATRO JUVENIL

Obra	Año	Representación
Del día a la noche	1995	I.E.S. Claudio Sánchez Albornoz (El Tiemblo, Ávila)
	1996	Colegio Público de Navaluenga (Ávila)
	1997	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid), Jornadas culturales
	1999	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid)
	2004	I.E.S. Cinco Villas (Ejea de los Caballeros, Zaragoza)
Sólo Sombras	1995	I.E.S. Claudio Sánchez Albornoz (El Tiemblo, Ávila)
	1996	Colegio Público de Navaluenga (Ávila)
	1997	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid), Jornadas culturales
	2006	CEO Nereida Díaz Abreu, La Gomera
Bailando con la muerte (adaptación de la novela de Jordi Sierra i Fabra "Campos de fresas")	1998	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid) y Teatro José M <sup>a</sup> Rodero (Torrejón de Ardoz, Madrid), Muestra de Teatro Escolar
La abuela de Fede	1999	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid) y Teatro José M <sup>a</sup> Rodero (Torrejón de Ardoz, Madrid), Muestra de Teatro Escolar
	2003	I.E.S. Alonso de Madrigal (Ávila), Certamen Juvenil de Teatro Villa de Candelada (Ávila)
	2004	I.E.S. Cinco Villas (Ejea de los Caballeros, Zaragoza)
	2006	Grupo Los Gaseosos del I.E.S. El Portillo, Zaragoza, Muestra de Teatro Joven de Zaragoza
Yo quiero ser joven	1999	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid) y Teatro José M <sup>a</sup> Rodero (Torrejón de Ardoz, Madrid), Muestra de Teatro Escolar
	2000	Grupo de teatro del I.E.S. Valle-Inclán, Teatro La Galera (Alcalá de Henares, Madrid), VI Certamen de Teatro de la Comunidad de Madrid
	2005	Grupo Los Estrambóticos, Colegio La Santa Cruz, XXIII Certamen de teatro José Martín Recuerda, Almuñécar (Granada)
	2005	Escuela Municipal de Teatro de Paterna (Valencia)
	2005	Colegio Santa Ana de Caspe (Zaragoza)
	2005	Lycée Jean Moulin des Andelys (Francia)
	2006	Aula de teatro del Instituto Isla Verde

<sup>212</sup> Digo conocidas porque en muchos casos la información de la representación la he conseguido gracias a buscadores vía Internet.

Obra	Año	Representación
		(Algeciras, Cádiz)
Yo quiero ser joven (“Gaztea izan nahi dut”)	2006	Grupo Zurriola Antzerki Eskola, XVIII Muestra de Teatro Joven de Donosita-San Sebastián
Más allá del teatro... la vida	2001	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid) y Teatro José M <sup>a</sup> Rodero (Torrejón de Ardoz, Madrid), Muestra de Teatro Escolar
	2005	Colegio Chapagnat (Uruguay), Semana Cultural
	2007	Escuela de Teatro de Adeje (Tenerife), XIX Jornadas Culturales
Volverás a mirarme	2002	I.E.S. Valle-Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid) y Teatro José M <sup>a</sup> Rodero (Torrejón de Ardoz, Madrid), Muestra de Teatro Escolar
	2008	Colegio Los Sauces de Torrelozanes (Madrid), en Pontevedra, XIV Festival del Teatro, y en el Teatro Bulevar de Torrelozanes
Periódicos y sueños (no la llaméis paz)	2008	I.E.S. San Antonio de Bollullos par del Condado (Huelva), celebración del Día Escolar de la Paz

La última obra citada no fue escrita pensando en una representación por adolescentes.

3) Explique de qué manera ha condicionado el receptor adolescente su proceso creativo en relación con los siguientes aspectos:

a) Elección temática. En general, en el momento de la elección temática he buscado el vínculo de temas o preocupaciones sociales, universales o personales con la identidad adolescente.

b) Creación de personajes. Tal vez el elemento que más ha condicionado mi escritura teatral. Creada para ser representada por adolescentes, he intentado que la mayor parte de los personajes fueran de las mismas edades que los potenciales actores y actrices. Por otra parte, he introducido un número amplio de personajes, con protagonismo compartido, para facilitar la participación de un grupo – clase. En otros casos he creado obras breves con el objetivo de que se representaran conjuntamente.

Otro aspecto a considerar en la creación de personajes ha sido la caracterización sencilla, que no esquemática, que facilitara la construcción del personaje para alumnos que se inician en la representación actoral. Los personajes adultos que aparecen con frecuencia tienen rasgos arquetípicos que facilitan su representación.

c) Intencionalidad de la obra. Para sintetizar, podría apuntar una intencionalidad fundamental: establecer un diálogo con el adolescente que se acerque a mis textos sobre asuntos importantes para el ser humano. A pesar de la “fealdad” o dureza de algunas situaciones he pretendido un mensaje esperanzador.

En mis últimas obras he considerado nuevas posibilidades:

- Es posible la introducción de personajes históricos que dialoguen con personajes jóvenes de hoy, sin renunciar a una creación artística.
- Este diálogo permite el conocimiento de valores y situaciones del pasado que pueden tener interés para comprender el presente o para proponer formas de vida.

d) Subgénero dramático. En algunas de mis obras sí tomé la decisión de crear comedias como forma más idónea de comunicarme, pero en otras el tratamiento genérico ha sido secundario respecto a otras decisiones.

e) Tipo de comicidad. En algunos casos he buscado referencias a personajes conocidos por los jóvenes ubicándolos en situaciones descabelladas. En otro texto, la base de la comicidad consistió en la extrapolación disparatada de un comportamiento juvenil: los padres se marchan de casa por los conflictos con sus hijos.

f) Características estructurales: empleo de narradores, simplicidad, grado de narratividad o dramaticidad. He considerado la conveniencia de los siguientes rasgos estructurales:

- Escenas breves para facilitar el proceso de ensayos con alumnos que empiezan y para dotar las obras de dinamismo.
- En algunas obras, creación de un texto abierto con posibilidad de crecer o decrecer en función del número real de componentes del grupo. Para ello la introducción de escenas independientes que forman parte de un todo es posible en algunos textos. Este rasgo, además, puede ser una puerta abierta a la participación del alumnado en la creación textual.
- Extensión limitada del texto (para una representación en torno a la hora, aunque también he escrito textos breves) para facilitar la investigación actoral pausada sobre la puesta en escena. Igualmente, esta extensión puede ser adecuada para un trabajo analítico y reflexivo con intención pedagógica para espectadores y lectores.
- Juego dramatizado entre lo verosímil y lo inverosímil, entre la realidad y la irrealidad, entre lo palpable y lo enigmático.
- Predominio de la dramaticidad a partir de la consideración del conflicto dramático como reflejo de la conflictividad evidente en la realidad adolescente.
- Variedad de lenguajes dramáticos, con especial atención a la música y, en algunas obras, a la imagen y a la expresión corporal autónoma.
- En algún caso he optado por el recurso del teatro dentro del teatro.

g) Concepción escénica. Aunque con excepciones, he intentado partir de la simplificación de los espacios dramáticos para facilitar el montaje, sin renunciar por ello a sus valores sémicos, conformadores de sentido.

h) Registro y complejidad idiomática. Si bien he buscado la sencillez idiomática con carácter general, no he renunciado a la introducción de registros poéticos o literarios. En algunos textos son evidentes las referencias literarias. En otros, ha sido necesaria la introducción de alguna jerga juvenil, pero he intentado no abusar de ella.

4) ¿Considera que el teatro para adolescentes tiene o debe tener características formales y temáticas diferenciadas respecto al teatro infantil? No he profundizado en el teatro infantil, aunque lo conozco como espectador. Aun así, me atrevo a considerar que en términos generales debe tener características formales y temáticas diferenciadas. No obstante, es posible pensar en temas comunes de carácter universal con enfoques diferentes y en algunos rasgos formales también coincidentes en cierto modo: fragmentación, dinamismo, variedad de lenguajes...

5) ¿Considera que las características del teatro juvenil coinciden o deben coincidir con las de la novela juvenil, salvando obviamente la diferencia genérica? Sí, salvando esas diferencias genéricas. El teatro, como manifestación literaria, comparte propósitos con la literatura infantil y juvenil. Los estudios realizados sobre los temas de la novela juvenil evidencian su cercanía con los temas elaborados y los temas posibles del teatro juvenil; lo mismo podría decirse de algunos elementos compositivos comunes como la caracterización de los personajes.

6) ¿Considera que como receptor de teatro un adolescente es equiparable a un adulto, es decir, no concibe un teatro diferenciado para ellos? Es evidente por mis respuestas anteriores que concibo un teatro diferenciado para ellos, lo que no quiere decir que excluya la posibilidad –dada la diversidad que cabe en el término “adolescente” y dada la variedad del teatro para adultos- de que el adolescente sea receptor de un teatro no juvenil, de la misma manera que la novela juvenil no excluye otro tipo de narrativa.

Por otra parte, hay que considerar las diferentes recepciones de una obra teatral. Además de la recepción mediante la lectura, el teatro se crea, evidentemente, con otras dos intencionalidades fundamentales: la recepción desde la perspectiva de la actuación y la del público que asiste a una representación. En el caso de la recepción por adolescentes que empiezan su experiencia actoral parece conveniente aceptar la creación de un teatro pensado para ellos. Tal vez de aquí se derive la interesante tendencia a las creaciones colectivas por parte de jóvenes dirigidas por profesores.

7) ¿Considera suficiente la difusión de las obras dramáticas juveniles? ¿Cree que hay demanda de estas obras por parte de los jóvenes, de institutos, de grupos de teatro etc.? No me parece suficiente su difusión. Está demostrado por diversos estudios que analizan el alcance de la literatura juvenil y que manifiestan la marginalidad del teatro. ¿Qué pasa si vamos a una librería no especializada en teatro o a una biblioteca? Estantes vacíos. Invisibilidad de lo publicado.

La demanda parece limitada por varios factores: desconocimiento del profesorado (que sí se siente atraído por la novela juvenil, que hace tiempo que ha entrado con reconocimiento en los colegios e institutos), tal

vez motivado por la escasa difusión; desinterés editorial (con escasas excepciones), oposición de profesionales frente al teatro para público general...

A pesar de lo anterior la demanda existe. Mi experiencia (véase la segunda respuesta a este cuestionario) es que hay grupos que buscan este tipo de obras. En un estudio, inédito, comprobé que otras obras similares también se siguen representando por grupos de estudiantes. No todos los grupos de teatro de institutos (sería interesante una investigación sobre el verdadero alcance, en una primera aproximación muy rico e interesante, de estos grupos) y centros o asociaciones culturales se decantan por textos clásicos antiguos o contemporáneos. En definitiva, la demanda podría ser mayor.

Omito, porque tal vez sea demasiado personal, el desprecio manifestado hacia el autor por parte de algunas editoriales (incluso después de haber opinado a favor de los textos).

8)¿ En qué corriente de teatro actual incluiría sus obras juveniles? Lamento decir que no tengo un conocimiento suficiente de las corrientes de teatro "acutales". A pesar de ello, intentaré hacer un esfuerzo de autoclasificación aproximada. Siguiendo el análisis realizado por el profesor Manuel Pérez Jiménez de la Universidad de Alcalá en su artículo "Apuntes para el estudio de la creación teatral española del siglo XX" (*Las puertas del drama*, Revista de la Asociación de Autores de Teatro, número 0, Otoño de 1999), me incluiría en la tendencia renovadora, con rasgos de la subtendencia de reforma y con rasgos de la subtendencia de ruptura.

O siguiendo a Eladio de Pablo en su artículo "La escritura dramática hoy" (*Las puertas del drama*, número 8, Invierno de 2002), dentro del uso de "la palabra denotación de cuño realista, una palabra que dice el mundo real y el mundo real es lo que esa palabra dice, una palabra que suplanta y apunta a la realidad con pretensión de arrojar sobre ella una luz reveladora".

9) Añada algún otro comentario relacionado con el presente trabajo de investigación. (Reconocimiento de sus obras, motivación creativa, dificultades...) Empecé a escribir teatro juvenil (término controvertido, a pesar del aplauso hacia la novela juvenil) impulsado por el deseo de mis alumnos y alumnas por representar y por mi desconocimiento de obras sencillas y que les hablaran y les permitieran decir en primera persona interior. Así, poco a poco, fueron surgiendo una serie de obras, que al ser profesor de teatro (ya no lo soy) subieron al escenario dirigidas por mí. Por lo tanto, al escribir tenía a mis alumnos y alumnas, más a estas últimas por su número, en la cabeza y en el corazón. Algunos de los textos publicados, por ello, fueron adaptados, después de una escritura inicial, al resultado de modificaciones realizadas durante los ensayos.

Dejé de ser profesor de teatro por circunstancias ajenas a mi deseo, y aún lo lamento. Ahora me alegro cada vez que conozco que un texto escrito por mí sube al escenario en algún instituto o centro cultural, cuando consigo enterarme. La vida de los libros es extraña, a veces descubres que sigue latente por azar y es una nueva motivación para intentar que los personajes que has inventado respiren en un escenario en la piel de un o una adolescente. Y para ello necesitas publicar, que el libro vuele de mano en mano. Y esto es difícil por lo que apuntaba más arriba. Y la motivación recae, y dejas de escribir, hasta que una nueva noticia, como esta tesis, relanza tímidamente los personajes que cada vez con menos fuerza llaman a tu imaginación.

## VI 2.6 MIGUEL PACHECO

1)¿ Cree haber escrito obras de teatro para adolescentes de 12 a 18 años? Cite cuáles. Todas las obras que he escrito están dirigidas precisamente a ese ámbito de edad. Hay que tener en cuenta que, principalmente, son propuestas dramáticas para su montaje por colectivos escolares. El joven es el actor que, en algunas ocasiones –dado que el público puede estar compuesto por niños de su mismo colegio o por familiares, etc.- puede tratar temas no por fuerza exclusivamente clasificados para su edad. Otra cuestión es el uso que se haga después por grupos de teatro, alguno de los cuales ha rebajado considerablemente la edad de destino; como se ha dado en el uso de 'Historia de una cereza' de la que se han dado montajes dirigidos a un amplio espectro de edad (el llamado 'público familiar') o, al revés, como en el caso de 'Las desventuras de Don Aguilulfo' (Adaptación teatral de 'El caballero inexistente' de I. Calvino) en la que el grupo que la montó (La Fragua de León) diseñó su montaje para público adulto y en circuito comercial. Sin embargo, otros montajes, como 'Los clásicos nos divierten' de TMTC de Barcelona, a mi parecer, coinciden plenamente con la edad de los participantes de montajes escolares para los que estaba ideada la propuesta.

Aunque casi todas hayan sido utilizadas por compañías teatrales y a pesar de que estructura dramático-pedagógica contiene algunos artilugios que las hacen factibles tanto para montajes escolares como para compañías, estas obras están diseñadas en principio, para ser montadas en escuelas, con alumnos y profesores y familiares y amigos, si cabe también, por lo que la clasificación de edad está concebida desde este punto de vista.



- » 6º de primaria y 1º y 2º de ESO y FP: ‘Historia de una cereza’<sup>213</sup>
- » Igual ámbito con un curso más: ‘Jonás, Jonás’<sup>214</sup>, ‘El Mago Desastre’ y ‘La increíble gesta de Don Jorge Siemprellegotarde, Marqués de Nuncallegoatiempo’.  
En lo concerniente a montajes de compañías, la primera ha sido empleada también para público adulto y las otros dos para públicos infantiles.
- » Abarcando todo el ámbito de edad que se sugiere en la pregunta: ‘Las sirenas se aburren’<sup>215</sup>.
- » Bachillerato y últimos cursos de ESO y FP: ‘Los clásicos nos divierten’<sup>216</sup>
- » Final del ámbito: ‘Las desventuras de Don Aguilulfo’

2) Indique si alguna de ellas ha sido llevada a escena, bien sea por grupos profesionales, o por escolares.

- » ‘Historia de una cereza’ ha sido muy empleada en montajes escolares. El último que yo conozca, el del Colegio Domingo Savio de Monzón en 2.007. Sobre todo, fue montada en numerosas ocasiones durante la década de los ochenta y la primera mitad de los noventa. En cuanto a montajes por cías. profesionales, cabe reseñar:
  - ✓ Grup Ràfega (Barcelona 1.983) (En catalán).- Dir. Rafael Sáez Bella
  - ✓ La Fragua (León 1.983).- Dir. Kike Fernández.
  - ✓ Grup Ràfega (Barcelona 1.984) (En catalán; nuevo montaje).- Dir. Josep M<sup>a</sup>. Font
  - ✓ Grupo VW AHICILAH 1.985 (Ajijic, Jalisco-Méjico) Dir. Roxana de Silva. 1er. premio II concurso de teatro infantil del Ayuntamiento de Zapopán. (Méjico)
  - ✓ Ayuntamiento de Fuente Vaqueros (Fuente Vaqueros, Granada) Dir. Miguel A. Expósito.
  - ✓ Ocellum Durii 1988 (¿?),.- Dir. María José Mayo
  - ✓ Cía. Quiquilimón 1.999 (Gijón) Dir. Margarita Rodríguez
  - ✓ Grup de teatre Cataclàs 2.008 (Sagunt, Valencia) (En valenciano).- Dir. José M<sup>a</sup>. Ramírez
  - ✓ Cabe también señalar el montaje realizado por TEC (Salamanca) con crónicos del Psiquiátrico de Salamanca en 1.990.- Dir. Mony Hernández, Isabel Hernández y J. L. Sánchez García
- » Aunque no tanto, ‘Jonás, Jonás’, también ha sido bastante utilizada en montajes escolares, montajes en compañías y otros ámbitos:
  - ✓ TMTTC 1.985 (Barcelona) Dir. Martín Curletto.
  - ✓ TEC (Salamanca) montaje con crónicos del Psiquiátrico de Salamanca en 1.991.- Dir. Mony Hernández, Isabel Hernández y J. L. Sánchez García.
  - ✓ ESTEPA TEATRE 2.006 (Manacor, Mallorca) con enfermos mentales. Dir.- Margalida Tauler.
- » ‘El Mago Desastre’ ha sido montado por:
  - ✓ Magatzem d’Ars 1.991 (Barcelona) (En catalán) Dir.- Albert Pueyo
  - ✓ Achiperre 1.991 (Zamora) Dir.- Cándido de Castro
  - ✓ Producciones Miló 1998 (León) Dir.- Margarita Rodríguez
- » ‘La increíble gesta de Don Jorge Siemprellegotarde, Marqués de Nuncallegoatiempo’:
  - ✓ Magatzem d’Ars 1.992 (Barcelona) (En catalán) Dir.- Albert Pueyo
- » ‘Las sirenas se aburren’, por su estructura dramática (muchos personajes), es de difícil utilización por cías. profesionales. Aunque su publicación es relativamente reciente, ha sido montada ya por numerosos colectivos escolares, teniendo noticia a través de Internet del montaje en el Colegio Alicante de la comuna de La Florida de Santiago de Chile (2.006) Dir. Alfredo Gibert.
- » ‘Los clásicos nos divierten’. Esta pieza consiste en unos textos de enlace que sirven para llevar a cabo el montaje de tres entremeses de Calderón de la Barca (‘El desafío de Juan Rana’, ‘El

<sup>213</sup> ‘Historia de una cereza’; Ed. EDB; Barcelona, 1.982

<sup>214</sup> ‘Jonás, Jonás’; Ed. Fuente Dorada; Valladolid, 1.988

<sup>215</sup> ‘Las sirenas se aburren’; Ed. Everest; col. Punto de Encuentro; León, 2004

<sup>216</sup> ‘Los clásicos nos divierten’; incluido en el libro de lectura de 8º de EGB, ‘DELTA-8’; Ed. Everest; León, 1.990

Dragoncillo' y 'La Franchota'), en un único espectáculo. Estos textos de enlace están incluidos en el libro ya reseñado, de lectura de 8º de EGB de Ed. Everest, León, 1.990.

- ✓ TMTTC 1.985 (Barcelona) Dir. Martín Curletto.
- » 'Las desventuras de Don Agilulfo' (Versión teatral de 'El caballero inexistente' de I. Calvino) No está publicada.
- ✓ La Fragua 1.990 (León) Dir.- Mª. Eugenia Navajo

3) Explique de qué manera ha condicionado el receptor adolescente su proceso creativo en relación con los siguientes aspectos:

a) Elección temática. Intenta ser específicamente juvenil, en tanto constituyen un conjunto de ejercicios dramáticos a realizar por los propios muchachos. La temática de estas obras tiende a la experimentación de aquellos aspectos vitales propios de la etapa juvenil. En 'Las sirenas se aburren', esta elección se centra expresamente en el análisis del 'deseo de triunfo', sobre el que gira toda la aventura generada por la avidez de un director de cine que, para realizar una obra única, es capaz de provocar el embrollo que da pie a la trama principal. La perspectiva de triunfo y la necesidad de su rápida obtención, proponía una oportuna reflexión en cualquier colectivo juvenil, como años más tarde vendría a corroborar el gran revuelo provocado entre este colectivo por Operación Triunfo.

La estructura de estas piezas busca en gran medida la aplicación del llamado 'tema común', en el sentido de que los temas elegidos contengan propuestas que afecten a un ámbito muy amplio de edad. Así, el tema 'deseo de triunfo' que comentábamos, aunque sea muy ajustado a la edad juvenil, implica en gran medida a etapas posteriores, con ciertos matices y transformaciones, como el propio editor de la obra en Everest, señala en la portada del libro.

Siguiendo con la elección de 'temas comunes', en 'Historia de una cereza' se escoge el lenguaje escatológico con este fin, considerando que el lenguaje escatológico empleado mantiene un significado muy parecido a lo largo de la vida. Un niño, un joven y un adulto entienden prácticamente lo mismo cuando se utiliza en su sentido excrementicio y comparten asimismo, idéntico significado cuando se plantea en su sentido catastrófico; es decir, cuando pretende mostrar situaciones desastrosas.

'Jonás, Jonás' presenta también un tema que sienten muchos niños y jóvenes y que comparten con adultos. ¿Por qué hacer lo que hacemos? ¿Por qué nos toca hacerlo? La trama de la obra tiene una estructura abierta, cíclica en lugar de concluyente, de modo que enlaza con la temática tratada.

'El Mago Desastre' tiene que ver con ese intento constante de ruptura de compartimentos por edades. Arranca la historia con un niño que entra clandestinamente en una clase de superior grado al que le corresponde por su edad. Un segundo factor de esta pieza, en lo referente al ámbito temático, es el de la exploración con carácter irónico del mundo de la magia, tan presente en el imaginario juvenil y de la propuesta tradicional, donde el tándem caballero-mago hubiese garantizado un recorrido más acertado y estable, no tan descabellado.

b) Creación de personajes. No es fácil resumir este apartado, ya que, dado que estas obras surgen de experiencias concretas, se enriquecen de las vivencias aportadas en cada caso real en que han sido aplicadas. Así, mientras que, desde la dicotomía entre un planteamiento más colectivo y otro más centrado en determinados personajes, en 'Historia de una cereza' se narra una historia colectiva que se traga a sucesivos personajes a lo largo de los siglos que dura, sucede que en 'Jonás, Jonás' toda la pieza gira alrededor de un personaje y sus vicisitudes. Pese a ello, en 'Historia de una cereza' (la que parece más colectiva) se ha querido tener especial cuidado en definir, en clave jocosa, los perfiles del protagonista y del antagonista, hasta tal punto de que este juego provoca precisamente la ruptura de la representación ante el público en dos ocasiones.

La creación de personajes en algunas de estas obras, adquiere una dimensión práctica y especial.

- » En 'Historia de una cereza' y, en principio, de cara a facilitar su montaje a cualquier tipo de colectivo que lo quisiese emprender, al margen de su cantidad, se ofrece una estrategia, inserta en el propio texto, que permite ampliar o reducir el número de actores sin acudir demasiado a los recursos tradicionales de interpolaciones, supresiones, tijaletazos, doblete, coros, etc., al extremo de que en algunas representaciones escolares han salido a escena más de ciento veinte niños, mientras que en el montaje realizado por Quiquilimón de Gijón solo aparecen tres actores. En el mismo camino por facilitar esa ambivalencia 'ámbito profesional-ámbito escolar', y para propiciar esa ampliación controlada en el montaje escolar, en 'Jonás, Jonás' se sugiere la incorporación sobre el escenario, ante el público y formando parte de la acción dramática, del equipo de tramoya; de forma que se establece no solo una caracterización de actor y de tramoyista que participa en la historia simulada, sino que se establece también una simbiosis en

forma de actor-tramoyista que gradualmente puede dar también en tramoyista-actor. Los tres actores que sujetan el palo que no es otra cosa que la borda de la barca, vendrían a ser esos actores-tramoyistas ya que recitan su papel de pescador a la vez que simulan el estado de la mar con el bamboleo de esa borda. El actor que se dirige a la barca es Jonás y simula que va hacia la barca hundiendo sus pisadas en el agua de la playa; hace por tanto, con su juego algo de tramoyista, mientras que el muchacho que simula el chapoteo de esas pisadas sumergiendo más o menos bruscamente la bayeta en el agua del cubo, es un tramoyista que ha de estar dispuesto a realizar esta operación después, ante el público, durante la representación. Así, los componentes que en la última foto aparecen en el extremo de la derecha, serán los encargados de efectuar otros efectos sonoros, como los truenos de la tormenta que se ha de producir en escena.

- » Un último apunte en este apartado lo merece el juego de comparación entre obra de teatro y novela que se propone en ‘Las sirenas se aburren’. Mientras que en la obra de teatro, el personaje llamado ‘Asistente’ no tiene demasiada relevancia ni diálogo, en la novela pasa a ser el protagonista de la historia que, además, tiñe toda la narración con su punto de vista, ya que nos la cuenta en primera persona.

c) Intencionalidad de la obra. La intencionalidad de las obras está implícita en la dinámica generada por la acción dramática. Es cierto que alguna intención sostienen estas obras, pero no es menos cierto que se valen de algunos mecanismos para amortiguar cualquier indicación en este sentido, intentando abrir en todo momento espacios de reflexión. Ésta es una de las características de la estructura dramático-pedagógica de estas obras y está explicada expresamente en el artículo ‘UN JUEGO EN NUESTRO ESCENARIO’; número 9 de la serie ‘De palique con Kike’, publicado en el núm. 16 de la revista Ñaque (Ciudad Real) octubre 2.000.

d) Subgénero dramático. Por la gran profusión de sugerencia musicable que contienen, se podrían clasificar, según se afronte su montaje, como obras musicales. Sobre todo, ‘Las sirenas se aburren’, ya que contiene una referencia muy específica hacia la filmación de una película musical. En lo tocante a otro tipo de clasificación posible, se podrían catalogar muy especialmente en ‘teatro escolar’ en lo que se pueda distinguir dentro de ‘teatro juvenil’

e) Tipo de comicidad. Como ya se ha apuntado anteriormente, quizás la clase de comicidad al que tienden estos textos es al de la ironía; este tono parece constatado en muchos momentos, como el producido en ‘el edicto’ de ‘Historia de una cereza’, cuando después de una retahíla expresada en el lenguaje escatológico más intenso del que hace uso el texto, el público suele volver a reír especialmente con la frase: ‘y se le enterrará en tierra fértil, por si acaso’

f) Características estructurales: empleo de narradores, simplicidad, grado de narratividad o dramaticidad. Vuelve a darse la variedad en este campo. Mientras que, en la mayor parte de las obras, no existe la figura de ‘narrador’ ni se usan tan siquiera otros recursos de comunicación directa con el público como el aparte, en ‘Historia de una cereza’ se ofrece adrede un juego de sistemas de comunicación directa con el espectador. Un narrador conduce toda la obra que está moteada de apartes. Plantea también un edicto en el que uno de los personajes (el rey) envía importante información específica al público (como si estuviese compuesto por súbditos suyos) y, por último, se provoca la ya mencionada ruptura de la representación y se propone el replanteamiento, como una broma, de la línea argumental que se estaba desarrollando sobre el escenario hasta ese momento.

Esta estrategia está expresamente explicada en el artículo ‘UNA CEREZA, UNA HISTORIA, UNA FORMA DE CONTARLA’; número 4 de la serie ‘De palique con Kike’, publicado en el núm. 11 de la revista Ñaque (Ciudad Real) octubre 1.999.

‘Jonás, Jonás’ apunta asimismo en este sentido, proponiendo también una ruptura de la representación, en la que se propone la expulsión del público de la sala y la lectura de un mensaje especialmente dirigido al público que se prevé que ocupará la sala.

Estrategia aparte es la planteada por ‘El Mago Desastre’ y ‘Las sirenas se aburren’, al incluir precisamente en su propuesta de ejecución y sin pretender que sea un aspecto completamente resuelto, un juego de contrastes entre ‘narrativa’ y ‘acción dramática’, ya que esta propuesta se sumerge en el análisis de los dos géneros por comparación entre ambos, a través del ejercicio de ‘comparación de géneros artísticos’, al proporcionarse, en los dos casos, una novela que narra idénticos hechos a los explicados en su correspondiente obra de teatro. Se elige una secuencia y se compara cómo se resuelve en narrativa y cómo en acción dramática; qué técnicas y qué recursos se emplean en cada caso.

g) Concepción escénica. En general, la concepción escénica está, en bastante proporción, orientada hacia la aplicación de las citadas estrategias dramático-pedagógicas. Así, 'Jonás, Jonás' concibe gran parte de su espacio escénico en función de la incorporación e intervención de la tramoya en la acción dramática. Una barca y la situación de la mar, bien en calma o bajo una tremenda tempestad, conforman un decorado dinámico.

'Las sirenas se aburren' propone sobre el escenario, la simulación del rodaje de una película. Instrumentos de rodaje, equipo técnico, extras, etc. El espacio está dividido en dos subespacios y la cámara se convierte en la pieza clave de este espacio, ya que es la que provoca esa división:

delante, actores y elementos decorativos concernientes a la película de piratas que se simula rodar. Detrás, el equipo de rodaje (Director, ayudante de d., script, y trastos e instrumentos de rodaje), teniendo en cuenta, además, que esa frontera virtual varía constantemente, de acuerdo a los movimientos de cámara y al cierre o apertura de su objetivo.

Produciéndose que, colocando uno de los elementos del decorado al revés, el barco.

Se da lugar a introducir en la acción una acalorada discusión sobre un factor teórico del lenguaje cinematográfico, ya que se transgrede la ley de los 180° y la sript lo ha notado. Esta discusión produce conflicto y enriquece amenamente la acción dramática.

h) Registro y complejidad idiomática. Es un ejercicio de la palabra. Una de los objetivos explícitos del teatro que cultivo, el de texto, es el del ejercicio e incorporación de estructuras lingüísticas por parte del colectivo juvenil. Cuidar la calidad literaria es esencial; la propia y la de los autores adaptados o incluidos, Italo Calvino, en un caso y Calderón de la Barca, en el otro. La única manera de asegurar este tipo de adquisición es el del ejercicio teatral, donde, una vez asegurada la calidad del texto empleado, se ejecuta en voz alta, dándole sentido con la simulación de un personaje su historia y la circunstancia que la envuelve.

Es urgente este tipo de acción, sobre todo en secundaria, donde se produce la adscripción a un argot y una pronunciación a veces, expresamente practicadas.

Últimamente, en el ambiente en el que aplico mis propuestas, el de la atención a drogodependientes, he podido corroborar este hecho, con mayor desolación desde luego, pero con rápidos y agradecidos resultados de recuperación personal (lógicamente, con la relatividad que a estos avances se les pueda conceder en este ambiente).

Basta penetrar en los textos para apercibirse de la introducción gradual de estructuras y términos complejos (birlirloque, verosimilitud, etc.) para su práctica en ensayos y representaciones.

Cabe reflejar en este apartado que he procurado mantener este principio. Cuando Isabel Tejerina, en su artículo 'Literatura y Teatro Infantil'<sup>217</sup> (1.996) hace una selección de quince obras de teatro infantil españolas a las que concede crédito de calidad literaria, incluye 'Historia de una cereza'.

4)¿ Considera que el teatro para adolescentes tiene o debe tener características formales y temáticas diferenciadas respecto al teatro infantil? Tanto desde el ámbito del teatro escolar en el que yo me muevo, como en el del profesional debería ser claramente así, aunque se puedan dar algunos casos en los que, como ya hemos comentado, la propuesta abarque un campo de comunicación más amplio. Ya he aportado las especificidades tanto en lo que se refiere al método como a la concepción y he expuesto el abanico que ofrece la perspectiva de los temas comunes.

5)¿ Considera que las características del teatro juvenil coinciden o deben coincidir con las de la novela juvenil, salvando obviamente la diferencia genérica? Lamento no poder ofrecer una opinión formada. Intuyo que el ejercicio de lectura en voz alta debe presentar bastantes similitudes con la lectura íntima, pero puede tener también algunas diferencias clave que la separen de la razón de ser propia de las corrientes literarias en la narrativa. Algunos intereses y algunas necesidades pueden no ser los mismos. Pero, ya le digo, contesto por corresponder.

6)¿ Considera que como receptor de teatro un adolescente es equiparable a un adulto, es decir, no concibe un teatro diferenciado para ellos? Ya he afirmado que soy indagador y practicante de los temas comunes. Buscar temas comunes, sin embargo, me ha apartado de la afirmación de que, tanto en teatro infantil como en teatro juvenil, valga cualquier tema y que, por lo tanto, todos los temas que podríamos definir como importantes para adultos, pueden ser oportunos para un público juvenil.

---

<sup>217</sup> "Teatro y literatura infantil", *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n° 89, dic. 1996, pp. 18-29.

Por poner un ejemplo: En 'Historia de una cereza' se hace un uso prolijo del lenguaje escatológico por haberlo elegido como tema común. En sus dos acepciones, excremento y desastre, entienden al mismo nivel y algo parecido un niño, un joven y un adulto. Por eso se escogió. Pero ¿pasaría algo similar con cualquier elemento concerniente a la sexualidad? ¿Existiría la garantía de que entendiesen al mismo nivel un niño, un joven y un adulto? ¿No faltaría la experiencia que acreditaríamos fácilmente en el entorno escatológico? ¿Coincidirían expectativas e intereses para dar paso a un espectáculo común?

Esto no quiere decir que no pueda existir alguna propuesta más general que otra. Disculpe que siga hablando de mi experiencia personal: El magnífico montaje que de 'Historia de una cereza', ha realizado Grup de Teatre Cataclàs de Sagunto, propone un amplio espectro de espectador-tipo y lo hace desde la propuesta familiar. Otro montaje no de menor calidad de la misma obra, el de Quiquilimón, presentaba una imagen más íntima y compleja de los acontecimientos, elevando sin apoyarse esa intención familiar, el espacio de reflexión sin que por ello dejase de interesar a los menores (Ha durado siete años en repertorio). Gustos aparte, pienso que ambas posturas son legítimas y, que en definitiva, el quid de la cuestión está en la excelencia conseguida en el trabajo.

7)¿ Considera suficiente la difusión de las obras dramáticas juveniles?. ¿Cree que hay demanda de estas obras por parte de los jóvenes, de institutos, de grupos de teatro etc. ?

Hablo desde mi situación como autor de 'teatro casi específicamente escolar'. No entiendo cómo no se inundan los anaqueles de las escuelas con obras escritas para ser representadas o utilizadas durante las clases. La utilidad es clara y abundante. Sí entiendo, pero no comparto que no se utilice más el recurso 'teatro', tan tradicionalmente asentado en otros tiempos. Representa un esfuerzo adicional.

Es curioso, pero muchos alumnos van más al teatro (sin que quiera decir que van lo suficiente) que del hecho teatral pueden beneficiarse práctica y directamente en las instalaciones de la propia escuela, pronunciando la palabra en voz alta, a la vez que simulen un personaje, historia y circunstancias que lo envuelven.

8)¿ En qué corriente de teatro actual incluiría sus obras juveniles?

Mi trabajo se corresponde con la aplicación didáctica de mis obras. Conozco la tendencia a entender que esta didáctica puede condicionar el resultado teatral y literario, pero, como se puede desprender de mis explicaciones, no comparto esta opinión que, por otro lado, parece muy extendida. Cualquier anécdota, cualquier pretexto, puede resultar interesante; igualmente, cualquier anécdota, cualquier pretexto, por ejemplo, una aserción teórica, puede dar lugar a una propuesta teatral interesante también. El secreto, creo yo, consiste en tener la destreza para convertirlos en atractiva acción dramática. El mundo entero debe estar esperando a transformarse en propuesta teatral.

Sobre este aspecto tengo un artículo publicado: 'Don Cosme, el dios de la interdisciplinariedad'; número 11 de la misma serie 'De palique con Kike', publicado en el núm. 18 de la revista Ñaque (Ciudad Real) febrero 2.001.

Desconozco que exista ninguna corriente que agrupe a cuantos podamos pensar del mismo modo, si es que existe alguien más.

9)Añada algún otro comentario relacionado con el presente trabajo de investigación. (Reconocimiento de sus obras, motivación creativa, dificultades...)

- » No he reseñado los montajes escolares de los que dispongo información. Si necesitas que lo haga, no tienes más que decírmelo.
- » Me falta una pregunta dentro del apartado 'Explique de qué manera ha condicionado el receptor adolescente su proceso creativo en relación con los siguientes aspectos:' No la formulo, pero la contesto: también y en gran proporción, mi proceso creativo ha sido condicionado y, a su vez, enriquecido por el destino pedagógico, el ejercicio didáctico que yo mismo intentaba proponer a través de la estructura dramático-pedagógica con la que construía la obra de teatro.
- » El mayor reconocimiento recibido es, sin duda, el uso de los textos por escuelas, compañías y colectivos especiales.
- » Sin lugar a dudas, el reconocimiento más relevante, es el 'Premio JUAN CERVERA a la investigación en Teatro Infantil y Juvenil', otorgado en 2.002 por ASSITEJ-España a mi trabajo 'El asombro de Mnemosine'.
- » Que mis textos de enlace correspondientes al espectáculo 'Los clásicos nos divierten' fuesen incluidos por parte de Ed. Everest en un libro de lectura de 8º de EGB, también es un reconocimiento importante.
- » También lo es que el espectáculo correspondiente a 'Los clásicos nos divierten', realizado por TMTTC de Barcelona, dirigido por Martín Gómez Curletto y dramatizado por mí, fuese reseñado

en la 'Relación de destacadas puestas en escena de Calderón durante el siglo XX', del catálogo elaborado por José M<sup>a</sup>. Díez Borque y Andrés Peláez Martín para la exposición 'Calderón de la Barca, siglo XX' realizada en el Círculo de Bellas Artes de Madrid del 11 de mayo al 8 de junio de 2.000. Sorprende ver una puesta en escena propia de un centro cívico, con pocos medios, codeándose con destacados y fastuosos montajes de Calderón en Madrid, Almagro y de muchos países extranjeros, en teatros comerciales y oficiales, durante el siglo XX.

- » También satisface mucho la consideración anotada antes del artículo de Isabel Tejerina 'Literatura y Teatro Infantil' (1.996) donde hace una selección de quince obras de teatro infantil españolas a las que concede crédito de calidad literaria e incluye 'Historia de una cereza'.
- » Desde hace cuatro años tengo la satisfacción de aplicar mis técnicas y algunos fragmentos de mis obras en entornos terapéuticos; en concreto, en dos centros de atención a drogodependientes. Gran parte de lo que valía para la construcción de la persona (educación) me está sirviendo ahora para la reconstrucción personal (terapia). Lo vivo también muy satisfactoriamente.

## **VI. 3. ADAPTACIONES**

### **VI. 3.1. *El vergonzoso en palacio***

#### *EL VERGONZOSO EN PALACIO*

Adaptación de Mabel Lozano

#### NOTAS PARA LA PUESTA EN ESCENA CON ADOLESCENTES

##### Escenografía

Se sugiere una puesta escena próxima al modelo original. El escenario estará vacío salvo un telón de foro que reproduzca un corral de comedias.

##### Vestuario

Se sugiere un vestuario de época simplificado y colorista. Las parejas de enamorados llevarán tajes con identidad cromática, Madalena y Mireno en rojo y Serafina y Antonio en verde, como clave para facilitar la comprensión del enredo por el público. Para la ropa femenina de las protagonistas nobles se puede emplear tela de forro ligera de colores para la falda con miriñaque. Este se puede realizar con un sistema simple de aros concéntricos de material plástico ligero unidos con cintas y sujetos en la cintura. Se añadirá a juego un jubón a modo de peto, que se puede realizar forrando un material flexible y consistente como la moqueta, del mismo color y tela de la falda y atándose a la espalda con lazos. También puede añadirse una diadema del mismo material forrada con la tela de la falda. Los chicos usarán pantalón a media pierna de color a juego, que pueden ser teñidos a partir de otros viejos, y gorguera del mismo color elaborada por los alumnos. Se debe coser sobre la base que va al cuello doblando en zigzag la cinta de tela del ancho que se desee. Los actores cuyos personajes llevan menos texto pueden encargarse de la elaboración de los elementos de vestuario durante los ensayos. Otro tipo de adornos dorados de pasamanería pueden decorar las prendas citadas. Es conveniente también la confección de una capa amplia que sirva de biombo en los cambios de ropa en escena.

##### Música

En la escena 4 del acto I, durante el cambio de ropa en escena de Mireno y Ruy, ocultos por la capa extendida a modo de biombo, se sugiere el empleo de una zarabanda, que puede servir también de presentación o cierre de la obra.

## ACTO PRIMERO

### Escena 1

(*El duque de Avero, viejo, y el conde de Estremoz, Don Duarte, de caza.*)

Duque: Conde don Duarte, no entiendo por qué me traéis aquí abandonando la caza.

Conde: ¡Basta ya de disimular! (*Le desafía*) ¡Sacad la espada!

Duque: (*Sorprendido*) Decid primero qué os mueve, ¿en qué os he agraviado?

Conde: ¡No vengáis ahora con disimulos! ¿Acaso no es este vuestro sello, letra y firma? (*Arroja el papel*) Ahí escrito está vuestra culpa, la orden de quitarme la vida.

Duque: ¿Qué decís? Todo eso es falso.

Conde: ¡Leed ese papel!

Duque: (*Lee*) Vive el cielo, que sabe mi inocencia, y conoce al traidor autor de este delito, que jamás procuré vuestro daño. Justo es vuestro enojo, pero esperad un poco, que esta misma tarde descubriré a ese cobarde.

Conde: Conforme, duque

Figueredo: (*Entra agitado*) ¡Falso secretario!

Duque: ¿Dónde vais con tanta prisa, Figueredo?

Figueredo: ¡Gracias a Dios que os encuentro, señor! Hemos descubierto una traición contra el conde de Extremoz, urdida por vuestro secretario. Ha falsificado vuestra firma para su asesinato. La vida me debéis señor conde.

Conde: (*Aparte*) Ahora comprendo todo. Se trata de una venganza por haber conquistado a Leonela y despreciarla después. Su hermano está detrás de esta argucia

Duque: ¡Gracias al cielo que todo se ha aclarado!

Figueredo: La justicia ha prendido ya al mozo que iba a cometer el asesinato pero vuestro secretario, Ruy Lorenzo, huyó con un criado.

Conde: No sé que decir, excelencia, os pido humilde perdón, ¿cómo iba a sospechar de vuestra firma?

Duque: Disculpado estáis, Conde. Yo miraré de ahora en adelante quién será mi secretario. Lo que lamento es que ese traidor haya huido. Daré una recompensa a quien lo encuentre, vivo o muerto. (*Se van*)



ACTO I. Escena 2

Tarso y Melisa, dos pastores

Melisa: ¿Así me dejas, traidor?

Tarso: Melisa, domad otro potro, que después de medio año sin veros, el tiempo curó mi deseo. Ya he dejado de haceros esas coplas en que os llamaba luna, estrella, locifer. Os compuse poemas a vuestra risa, al llanto, al mirar dulce, al suspirar, al toser, al callar, al andar, a vuestros desdenes locos, al escupir, y ¡hasta a vuestros mocos, pienso que les hice un soneto!

Melisa: ¡Ay Tarso, qué pronto me has olvidado! (*Enfadada*). Devuélveme mis cintas, y mis cabellos. ¡Traidor!

Tarso: (*Altivo*) ¡Qué boba! ¿Pensáis que los llevo en el pecho o en el zurrón? Lo quemé todo hace meses. ¡Hasta mis versos! (*Ella llora*) Aunque llores un diluvio, tenéis el cabello rubio y no hay que fiarse de ese pelo.

Melisa: Me vengaré, cruel

Tarso: Y ¿Cómo?

Melisa: Casándome, ingrato. Y vete.

Tarso: Pues me place (*Hace que se va*)

Melisa: ¿Pero te vas, así?

Tarso: ¿No lo veis?, andando.

Melisa: Espera, que yo sé de dónde viene ese desamor. Son celillos de Mireno

Tarso: ¿Celos yo? Ese tiempo se acabó. Mireno, el hijo de Lauro, a quien sirvo, es un joven discreto y galán sobre el que como sabéis, se murmura desde que su padre lo trajo aquí de pequeño, que bajo de su sayal, encubre alguna nobleza. Por eso muchas le habéis perseguido y ahora viéndoos despreciada de él venís a mí, pero es tarde. Esta puerta está cerrada.

Melisa: En fin, ¿No me quieres? Pues, por esta (*Hace una cruz con los dedos*), que castigaré tu trato. (*Se va*)

ACTO I. Escena 3

(*Mireno y Tarso, pastores*)

Mireno: (*Entra*) Tarso, te llevo buscando todo el día

Tarso: ¿Qué hay de nuevo, amigo? Melisa me ha entretenido una hora. Cuanto más llora por mí, más me muero yo de risa. Pero, dime.

Mireno: Tarso, tú y yo somos amigos. Hemos crecido juntos, y sé que eres despierto. Hace tiempo que estoy triste. Tal vez sea solo soberbia y ambición, pero me parece injusto que los cielos me hayan hecho pastor. A veces, hasta dudo si mi verdadero padre es Lauro, o si me hurtó de algún señor. Incluso creo adivinar que también él pudo ser noble si nos fijamos en su mucha discreción y su refinado lenguaje, por más que disimule con este grosero oficio de pastor. (*Pausa*)

En fin, esta vida no es para mí, algo me inclina a buscar mi verdadera estrella, y lo voy a intentar. Tarso, amigo, aconséjame y dime si querrías unirme a mí en esta loca empresa.

Tarso: Nada puedo aconsejarte pero eres discreto y has estudiado, iré contigo. Pero me preocupa tu padre.

Mireno: Ruego a Dios que un día pueda trocar en contento su pesar de hoy. Nos vamos al punto. Vendí dos bueyes, así que tenemos algo de dinero. Vamos a Avero y allí te compraré una espada y un sombrero. (*Se van*)

ACTO I. Escena 4

(*En otro punto del bosque, Ruy Lorenzo, el secretario y su lacayo Vasco*)

Vasco: Señor, volvamos al bosque. Nos buscan cual galgos a las liebres.

Ruy: Ya, Vasco, es imposible salvar la vida, pues aunque nos librásemos de tantos que nos buscan, moriríamos de hambre. Por castigar la deshonra que el conde hizo a mi hermana, falsifiqué la firma del duque. Busqué quien con su muerte me vengase, pero nada se cumple al desdichado.

Vasco: No sé como has podido llegar a esto, un hombre como tú, hecho y derecho.

(*Se oyen pasos*) Viene gente, perdidos somos. ¡Santos estrellados, sacadme de este aprieto y os adoraré para siempre! (*Arrodillado*)

Ruy: Sosiégate, que son solo dos villanos desarmados.

Vasco (*Muy asustado*): ¡San Antonio, ciégalos!

Ruy: Calla, vamos. (*Se acerca*) ¿A dónde bueno, amigos?

Mireno: A la villa vamos, señores, a comprar unas cosillas .Y ¿vosotros?, porque esta senda se aparta del camino real.

Ruy: Parecéis un hombre bueno, pastor amigo. Vengo huyendo del duque y sus lacayos, perseguido por mi atrevimiento de intentar dar muerte a un poderoso para vengar la deshonra de mi hermana.

Mireno: Lástima me dais, y ¡vive el cielo que si no fuera pastor, por mi cuenta tomara vuestro agravio! Permittedme daros un consejo. Si cambiáis esos trajes por los nuestros, nadie os reconocería.

Ruy: ¡Noble pecho! ¡Que el cielo te pague este favor! Vayamos prestos.

Tarso: ¿Y me tendré que vestir yo con eso?

Vasco: Así es, aunque me pese. Vamos rápido, que yo os ayudaré (*Se cambian en escena cubiertos por la capa a modo de biombo que sostienen Vasco y Tarso, mientras suena una zarabanda*)

Ruy: Te asienta de tal manera ese vestido cortesano que pasarías por noble, tal es la gracia con la que andas. Que parece que fuera ésta tu natural envoltura y no el tosco sayal. Alguna nobleza sospecho que hay en ti, pues te he cobrado el mismo respeto que al mismísimo duque de Avero.

Mireno: Ojalá te libre a ti ese sayal de la mala fortuna y te devuelva tu estado. Si lo reconoce mi padre, tranquilízale, dile que fui a la guerra y que espero darle algún día buena vejez.

Ruy: Adiós gallardo mancebo, me llevo la espada para poder defenderme. (*Se va*)

Vasco: (*Luce su nuevo traje rústico. Con miedo*) Vayámonos, que ya me quisiera ver a cien leguas de este lugar.

Mireno: En verdad, que con este traje ha aumentado mi soberbia.

Tarso: (*Entra sin terminar de vestirse*) Válgame Dios, lo sabio que tuvo que ser el arquitecto de tan enmarañado edificio. ¡Qué ingenio! Más bien parece obra de encantamiento digna del mismo mago Merlín. En fin, ahora que soy tu lacayo, dime qué hemos de hacer, Señor.

Mireno: Sigamos a Avero.

Tarso: Vale, pero, ¿no te parece que ya que empezamos nueva vida, deberíamos cambiar de nombre?

Mireno: Tienes razón, ¿qué te parece para mí, don Dionís?

Tarso: Muy bien, que es nombre noble e ilustre, que han tenido reyes venerables en Portugal. Y, para este tu nuevo lacayo, te gustaría Gómez Brito?

Mireno: Extremado.

ACTO I. Escena 5

*(Alcalde Doristo y pastor Lariso con armas y sogas)*

Doristo: Los tenemos que encontrar, no andarán lejos.

Lariso: Tienen que estar entre estas matas y peñas. Pero mirad, ¿no son esos?

Doristo: Prendedle *(Sujetándoles y atándoles las manos a la espalda)*

Mireno: ¿Qué es esto?

Tarso: ¿Por qué nos prendéis?

Doristo: Ya os lo dirá el verdugo cuando os cuelgue, cual besugo, de las agallas y la nuez.

Tarso: Ay don Dionís, ¡nos confunden por el cambio de vestidos! ¡Yo quiero volver a ser Tarso, el pastor!

Lariso: ¿Te quieres callar bellacón?, o te daré de puñadas *(Amenazándole)*

Doristo: Alto, *(Deteniéndole)*. Llevémosles a Avero.

Mireno: *(A Tarso)* Ten corazón, que cuando nos vea el duque verá el engaño y no nos mandará hacer daño.

ACTO I. Escena 6

*(En el salón del palacio del duque. Doña Juana y don Antonio).*

Juana: ¡Primo don Antonio! *(Se acerca a abrazarlo)*

Antonio: ¡Calla!, que quiero pasar inadvertido. Voy a Galicia, pero he llegado aquí dando un rodeo, sólo por comprobar si es cierto lo que dicen de la belleza de las hijas del duque.

Juana: Pues más vale que no se entere de que don Antonio de Barcelo, conde de Penela, ha estado en su casa encubierto.

Antonio: Pero, prima, dime, ¿son tan hermosas sus hijas?

Juana: Dignas son ambas de alabanza, en efecto.

Antonio: Y de las dos, ¿cuál juzgáis vos, prima, por más bella?

Juana: Yo me inclino más por la mayor. Pero debo advertirte de que dos caballeros, don Francisco y don Duarte, las pretenden como esposas.

Antonio: Prima, las tengo que ver esta tarde, que luego debo irme.

Juana: Está bien. Pero, tal vez su hermosura os dé más de una pena. Mirad, por ahí viene el duque, ocultaos. *(Se esconden. Entra el duque, el conde, Serafina y Madalena)*

Conde: Pues si el rey aprueba el enlace de don Francisco y vuestra hija mayor, yo os pido la mano de la hermosa doña Serafina.

Duque: Está bien. Esperemos que el rey dé su licencia.

Juana: (*Desde su escondite*) ¿Qué os han parecido las hermanas, don Antonio?

Antonio: Bella es doña Serafina, pero doña Magdalena es el sol de Portugal. Su blancura de nieve es divina. Su fama se ha quedado corta (*Atontado ante su belleza*)

Duque: Llegaos aquí, Magdalena. El rey ha aceptado la boda.

Madalena: Obedeceré tu voluntad, padre.

Conde (*A Serafina*): Ya que el duque me permite, quiero hablaros. Temo perder la felicidad de este instante. Ojalá fuera serafín cual vos, y nos habláramos con los pensamientos para no tener que explicaros con palabras lo que siento.

Serafina: (*Algo molesta*) ¡Jesús, cuánto habláis! Esas filosofías no las entiendo ni me gustan.

Conde: En todo os hizo perfecta el cielo.

Serafina: Poco hay que fiarse de un niño, y más tan hablador.

Antonio: (*Sigue escondido*) ¡Ay prima qué discreta es, además de bella! ¡Qué bien responde! Ay, parece que son celos lo que siento de ese conde.

Juana: Vos entraste, primo, cuerdo, y pienso que saldréis loco de amor.

Duque: Necesito un secretario de confianza, hija.

Madalena: El anterior era un genio, si no hubiese sido tan desleal a vos.

Lariso: (*Llegan Lariso y Doristo*) Anda aprisa, bellacón.

Doristo: Aquí está el duque. (*Se acerca*) Buen viejo, yo soy el alcalde, y vos el duque

Lariso: Sopimos que mandabais prender a estos ladrones y aquí están.

Duque: No entiendo a lo que vienen, ni por qué delito tienen así estos hombres. Soltad los presos. Y decid, vos, por qué os traen de aquesta suerte.

Mireno: (*De rodillas*) Por favorecer, gran señor, a un desdichado al que perseguían cambiándole los vestidos.

Duque: ¿Tú libraste al secretario? (*Comprendiendo*) ¡Es cierto, este es su traje! Di, traidor, ¿por qué le favoreciste?

Mireno: Vuestra excelencia no me ultraje, que no estoy acostumbrado a ser despreciado así.

Duque: ¿Quién eres?

Mireno: No soy nadie, pero por intentarlo menosprecié lo que fui.

Duque: No te entiendo. Di, ¿conocías a quien diste ayuda?

Madalena: (*Aparte*); ¡Qué hombre más audaz! El poco temor que muestra revela su valor. Me pesa su desgracia.

Mireno: Supe que quiso dar muerte a quien deshonró a su hermana, y que era perseguido.

Conde: (*Aparte*) Pero ¿cómo? ¿Ya anda así derramada la injuria que hice a Leonela?

Duque: ¿Y sabes tú quién la afrentó?

Mireno: Si lo supiera

Duque: Es una mentira del traidor para engañarte, y tú sabes dónde está. ¡Decidlo!

Mireno: Aunque lo supiera, no lo diría. Un hombre, por temor, no hace tal villanía.

Duque: ¿Villanía descubrir a un traidor? Llevadle preso que, o ha perdido el seso, o nos dirá dónde se esconde el secretario.

Madalena (*Aparte*): ¡Ojalá pudiera ayudarle, que no merece ese trato!

Duque: Intento, conde, vengaros. Viviréis, si lo decís (*Se los llevan*) Y vosotros (*A Doristo*) haced la petición que queráis en el consejo, y se os pagará este servicio. (*Todos se van*)

Madalena: Doña Serafina, me pesa mucho ver llevar preso a ese hombre.

Serafina: Confieso que es tan apuesto que me inclino a rogar por él.

Antonio: ¡Ay, prima!, me cegué. Este amor me ha ganado el alma y la voluntad. No puedo irme sin verla de nuevo mañana.

Juana: ¡Bueno estáis! (*Con malicia*)

## ACTO SEGUNDO.

### Escena 1

(*Doña Madalena, sola*)

Madalena: ¿Qué ideas locas se me pasan por la cabeza? Santo Dios, ¿qué me está pasando, que pierdo la cordura por momentos? Ayer, mismo día a mi padre consentimiento para contraer matrimonio con don Francisco, el conde de Vasconcelos, y hoy, ya me arrepiento. Aquel caballero entró en mi alma sin poder evitarlo, que el amor, ya se sabe, es niño, ciego, y sin seso. Él es extranjero, y está preso. ¿No es más sensato amar al conde? Pero la razón no me guía en este momento. Al ser forastero, tal vez se marche tarde o temprano y pueda olvidarle. (*Pausa*)

Pero si se puede sanar la herida, ¿no es cruel cortar el brazo? Le haré llamar (*Llama*) ¡doña Juana!

Juana: (*Sale*) Señora, el mancebo que estaba preso y que gracias a vos ha sido liberado, desea hablarte.

Madalena: ¡Ay qué oportuno! ¿Sabes qué quiere?

Juana: Pretende agradeceros el favor que le habéis hecho.

Madalena: (*Duda*) Dile que... vuelva a la tarde, que estoy ocupada. Bueno, mejor dile que no vuelva. (*Juana hace que se va*) Escucha, di mejor que aguarde.... pero, no, que se vaya, que ya es tarde.

Juana: ¿Le digo que vuelva otro día?

Madalena: ¿No te digo que sí? Ve.

Juana: Tu gusto sigo.

Madalena: Ay no, vuelve, no se queje.

Juana: Pues, ¿qué le digo entonces?

Madalena: ¡Ay, que me deje! (*Aparte*) y que me lleve con él. Anda, di que entre.

Juana: Voy

## Acto II. Escena 2.

(*Doña Madalena, y Mireno. Luego entra Tarso*)

Madalena: Trataré de disimular, pero las llamas tiranas del amor aun cerrándoles la puerta, salen por las ventanas.

Mireno (*Sale y se arrodilla*): Señora, aunque parezca atrevido venir a la presencia de vuestra excelencia, trato de ser agradecido por vuestro favor. Me vi preso por ayudar a un desdichado, pero el cielo me pagó con vuestra intercesión, señora. Por ello, os estaré por siempre obligado, y vengo a pagar con cuanto tengo y cuanto soy lo que os debo.

Madalena: Levantaos del suelo.

Mireno: Así estoy bien, señora.

Madalena: Haced lo que os digo. (*Aparte*) ¡Ay qué encantador resulta! ¿Sois portugués?

Mireno: (*Se levanta*). Imagino que sí.

Madalena: ¿Cómo que lo imagináis, es que no sabéis quién sois?

Mireno: Soy don Dionís, mi padre me trajo de niño a este lugar, pero sí creo que soy de origen portugués.

Madalena: Y supongo que noble, pues ese es apellido real, que sólo el imaginaros noble y honrado ha sido la causa de que haya intercedido ante mi padre para libertaros. Y bien, ya que libre sois, ¿dónde pensáis ir?

Mireno: Intento alcanzar la fama en la guerra, por mi valor.

Madalena: ¿Y no será más seguro que la ganéis en la paz? Con la pluma, y no con la espada. Podríais ocupar la plaza de secretario de mi padre que ha quedado vacante. Deseo vuestro provecho, y no que malogréis la libertad que os di, haciendo la guerra. Ese es mi gusto.

Mireno: Aunque mi inclinación es más alta, si es vuestro gusto, cúmplase, señora.

Madalena: Yo haré que se os dé esa plaza de secretario.

Mireno: Mil años el cielo guarde tal grandeza.

Madalena: (*Aparte*) Huye, Madalena, que estás a punto de rendirte a sus pies. (*Se va*)

Mireno: No sé, o me engaño o me parece que tanto favor no es sólo cortesía, sino acaso amor. Jesús, ¡qué gran disparate! Pero es ella quien me ha liberado, y ahora me hará secretario. ¿Por el balcón de sus ojos no he visto su voluntad? ¿No me ha preguntado mi nombre y todo lo demás? ¡Será curiosidad de mujer! Esperaré, que el tiempo lo aclara todo.

Tarso: (*Sale*) Ya que nos han sacado de la cárcel, ¿a qué aguardas más aquí? Vayámonos.

Mireno: ¡Brito, amigo!

Tarso: No soy Brito, sino Tarso.

Mireno: Escucha, necio. Ahora soy secretario del duque, gracias a doña Madalena.

Tarso: Mi enhorabuena, y ahora si me quieres hacer un favor, quítame estas calzas, que no puedo más (*Se van*)

## ACTO II. Escena 3

(*Antonio y Juana. Luego el Duque y Figueredo*)

Antonio: Prima, me aguarde o no el rey, me he de quedar, porque amor obliga. ¿Cómo me voy a ir, sabiendo que el duque ha prometido al conde de Estremoz que doña Serafina será su esposa? Si ella supiera quién soy y lo que siento por ella, y me correspondiera, partiría entonces confiando en su amor. Prima, no me pidas que me vaya ahora de Avero.

Juana: Bien sabes que estimo tu gusto, solo que este pueblo es muy pequeño.

Antonio: El duque no me conoce, no me ha visto, aunque me haya escrito, podría pasar por su secretario y encubierto así, podré acercarme a doña Serafina, si tú me ayudas.

Juana: (*Ríe*) La idea es extremada, pero indecente a tu calidad, primo.

Antonio: Cualquier estado es noble con amor.

Juana: Buscaremos el modo, pues. Primo, el duque viene.

Duque: (*Entra*) Tú ya sabes las cualidades que tiene que tener este cargo.



Figueredo: Le puedo asegurar a vuestra excelencia que no hay otro igual.

Duque: Conforme, quiero verle.

Figueredo: Pero, mire, si está aquí. Venid, hidalgo, que el duque, mi señor, quiere veros

Antonio: (*Se arrodilla*): Deme los pies, Vuestra Excelencia.

Duque: Alzaos. ¿De dónde sois?

Antonio: Me he criado con el conde de Penela, don Antonio de Barcelo y os traigo cartas de recomendación tuyas.

Duque: ¿Y por qué no me las habéis dado? Quiero mucho al conde don Antonio aunque nunca nos hemos visto.

Antonio: No acostumbro a conseguir con recomendaciones lo que puedo conseguir por mí mismo.

Duque: (*Aparte*) Su talle y su estilo me agradan. Mi secretario seréis. (*A doña Juana*)

Doña Juana, ¿qué hacen doña Serafina y doña Madalena?

Juana: Estaban las dos en el jardín, aunque mi señora doña Madalena quedaba algo indispueta. Hace dos días que anda melancólica, nadie sabe la causa.

Duque: Ya la adivino yo, es por su próximo casamiento. Voy a verla. (*Se va*)

Antonio: ¡Qué bien ha salido todo! Así podré controlar a ese conde de Estremoz.

Juana: Descuida, primo, a doña Serafina no le interesa ahora sino una comedia que quiere representar por carnaval a su hermana, sin que lo sepa el duque.

Antonio: ¿Le gustan los versos?

Juana: Pierde el seso por cosas de poesía. Hoy va a ensayar el papel conmigo.

Antonio: ¡Ay, prima! ¡Déjame que la vea! ¡Ojalá sigas siempre tan bella, tus sueños se te cumplan y el rey de Portugal pida tu mano! (*Insistente*)

Juana: Para, que como sigas así eres capaz de casarme con el Papa. Anda, que te daré el capricho, escóndete entre los jazmines.

Antonio: Le haré un retrato que la immortalice.

Juana: Madre, qué atrevimiento tenéis los enamorados.

ACTO II. Escena 4

*(El duque y doña Madalena en el jardín. Luego el conde)*

Duque: Hija, si quieres darme contento no estés así de afligida, que es el conde de Vasconcelos un esposo excelente.

Madalena: Yo, señor, procuraré no darte pena. Y ahora quería pedirte, entre las muchas mercedes que me has hecho, un favor. El preso que liberaste, tiene buena pluma y quisiera entrar en la plaza de secretario.

Duque: Hija, hace un momento que está ya ocupada por un joven de Lisboa que muestra ingenio y suficiencia.

Madalena: Si gusta Vuestra Excelencia, ya que le di mi palabra, podría darme a mí algunas lecciones, que apenas sé escribir y es falta muy grave en una mujer principal no saber escribir, ni leer cartas.

Duque: Conforme, que te dé lecciones con que enmendar tus borrones y así te divertirás y dejarás de estar ociosa, que el ocio es vicio.

Madalena: Las manos quiero besarte. *(Entra el Conde)*

Conde: Señor, vengo con contento extraordinario. El rey recibe con gusto mi pretensión de desposarme con vuestra hija.

Duque: Estoy muy contento de eso, ya sois mi hijo, pero es importante que disimuléis mientras doña Serafina se hace a la idea, que ya sabéis que no deseaba casarse tan pronto. Yo hablaré con ella, y pronto celebraremos las bodas de mis dos hijas a la vez *(Se van los dos)*

Madalena: Con razón se dice que el amor es enfermedad y locura. Ahora tendré el peligro en mi propia casa y no es difícil que caiga en él. Por mucho que trate de callar el fuego de mi pasión, se lo mostraré sin querer, porque mujer y callar son cosas incompatibles. *(Se va)*

ACTO II. Escena 5

*(Juana y Antonio. Luego Serafina)*

Juana: Colocado aquí podréis retratarla sin ser visto, allí la dejé vistiéndose de hombre.

Voy a decirle que puede salir, que no hay nadie. *(Sale al poco con Serafina vestida de hombre)*

Serafina: No te asombres así, que es carnaval. Me apetece vestirme de hombre ya que no lo puedo ser.

Juana: En efecto, que de no conocerte pareces tal un hombre, que me enamoraría de ti. De todos modos preferiría que te divirtieras de otro modo.

Serafina: No me digas, Juana, que no es el mayor deleite la comedia. En ella ves mil cosas que hacen olvidar tus enojos, hay risa para el alegre y tristeza para el triste. En una comedia hay de todo, es un banquete de los sentidos. ¿Qué es lo malo que ves en ella?

Juana: Sólo que la representes tú.

Serafina: Pero si sólo la verán mi hermana y sus damas.

Antonio: (*Escondido*): Copiaré, si puede la humana mano, la belleza de ese ángel.

Serafina: Trae el espejo, doña Juana, que voy a recogerme el pelo para no parecer mujer cuando me quite el sombrero (*Juana sujeta y luego baja el espejo*) ¿Por qué lo apartas?

Juana: Para que te pinte el pintor que está escondido (*Antonio pone cara de susto*)

Serafina: ¿Qué pintor, quién se atreve?

Juana: Amor, que se esconde enamorado para retratarte.

Serafina: ¡Qué humor singular tienes esta tarde! (*Creyendo que bromea*). ¿Qué tal?

Juana: Hecha un don Juan. ¿Cómo se llama la farsa?

Serafina: La portuguesa cruel. Portuguesa como yo.

Juana: Y cruel como vos, por no amar a nadie.

Serafina: No es crueldad no amar, pues no sería justo que por agradar a los otros fuera falsa conmigo. Y ahora calla y escucha la parte del príncipe celoso (*Representa simulando la voz masculina*) Conde, vuestro atrevimiento es tal/ que, por Dios, estoy espantado de vos/ y de la bella Celia. De vos/, porque habláis con ella; /de ella, porque os oye a vos/. Me vengaré de los dos/, de vos por haberla amado /y de ella por haber dado loco oído/ a vuestro amor. (*Coge la espada*) Muestra tu valor ahora, infame enemigo, muere. (*Amenaza*)

Juana: ¡Ay, para!, que no soy el conde. Miedo me dan tus celos, y eso que son teatro.

Serafina: (*Se ríe*) Oye ahora cuando le pide perdón a la dama (*Representa*) Mi bien, seamos amigos/. Basta, no haya más enojos/, vuelvan a jugar conmigo/ las dos niñas de esos ojos / Si no me quieres mirar/, márame con esta daga (*Va a abrazar a Juana*)

Juana: ¡Para, para, que te derrites!...Ay, señora, ¿cómo es posible que quien representa así un enamorado, no sienta amor verdadero? (*Se van retirando*)

Serafina: Pues no lo siento, porque su provecho es poco, y la pena que da es mucha.

Antonio: Ya quedé, con su ausencia, triste y ciego, aunque tengo el retrato. (*Se va*)

ACTO II. Escena 6

(*Madalena y Mireno*)

Madalena: Mi maestro seréis desde hoy (*Aparte*) ¡Qué claras señales de amor le doy!

Mireno: ¿Qué ha visto en mí, Vuestra Excelencia, que así me favorece? (*Aparte*) ¿Por qué dudo, qué señal más clara de su amor que este interés?

Madalena: Como tengo, don Dionís, tanto amor,...

Mireno: (*Aparte*) ¡Ya se declara, ya me dice que me ama, cielos!

Madalena: Tanto amor... al conde de Vasconcelos, desearía aprender a escribir y declararle lo que siento, maestro.

Mireno: (*Aparte*). Así que para eso me quería. Sin fundamento construyes castillos en el aire, que se desmoronan como si fueran de arena.

Madalena: Mañana comenzaréis con la lección. ¿Estáis triste?

Mireno: Yo no, señora, serviros es mi obligación.

Madalena (*Aparte*) Tengo que darle una clara prueba de amor (*Hace que tropieza y le da la mano a Mireno para sujetarse*) ¡Ay! El chapín se me torció.

Mireno: ¿Os habéis hecho algún daño?

Madalena: No mucho. Pero sabed que al que es cortesano, le dan al darle la mano, para muchas cosas pie (*Se va*).

Mireno: Le dan al darle la mano para muchas cosas pie. ¿Qué significa esto? ¿Me ama a mí o al conde? Para qué me da pie, ¿para que le enseñe a escribir? ¡Cielos, basta ya de soñar!

ACTO TERCERO

Escena 1

(*Lauro, pastor viejo, Ruy Lorenzo, en casa de un labrador*)

Ruy: No lloréis más Lauro, que vuestro hijo nunca pretendió ofenderos, sino honraros. Y no lo habéis perdido. En cambio, yo heme aquí sin honra, ni hacienda, y hasta sin mi verdadero nombre. Consoladme vos a mí, pues fue más lo que perdí.

Lauro: Es bien distinto ser castigado por haber actuado mal, como hicisteis vos al falsificar la firma del duque, por más que vuestra venganza era justa. En cambio yo, con mi hijo lo pierdo todo. Permitidme que os relate mi secreto. Yo no soy pastor, jamás mi sangre noble supo cultivar la tierra. Yo soy don Pedro de Portugal, hermano del rey don Duarte, y el que ahora reina es mi sobrino.

Ruy: ¡Qué escucho! ¡Duque de Coimbra! (*Se arrodilla*)

Lauro: Alzad del suelo y escuchad. Por la soberbia y la traición de los consejeros de mi sobrino, fui acusado de haber asesinado con hierbas a su madre y de conspirar contra él. Mi hermano creyó esas mentiras y mandó cortarme la cabeza. Conseguí huir de la prisión y llegué a estas tierras con mi esposa para vivir oculto como pastor. Ella murió y ahora, mi hijo, único consuelo de mis desdichas, me abandona también.

Ruy; Tu tragedia hace que olvide la mía. Quiera el cielo que tu hijo vuelva a consolarte, rico y próspero. *(Entra Vasco)*

Vasco: Señor, quisiera saber hasta cuándo nos vamos a quedar aquí. Nada me atrae de estas tierras sino Melisa que estoy loco por ella. Ayer en el valle me dio un pellizco terrible... *(Se van)*

### ACTO III. Escena 2

*(Mireno y Tarso en palacio)*

Tarso: ¡Pero qué más quieres que te diga! “Te dan al darte la mano para muchas cosas pie” ¿Cómo quieres que lo diga más claro? ¿A qué aguardas? ¿Por qué no te atreves? ¿Esperas que la mujer haga oficio de hombre? ¡Empieza a cortejarla ahora mismo, hombre!, que lo demás es querer romper el orden sabio de la naturaleza.

Mireno: ¿Pero cómo quieres que me crea que una mujer principal me prefiera a mí, un humilde pastor, en lugar del conde, que es heredero de Berganza y mozo discreto? Aunque esa forma de hablar y de mirarme, y el darme la mano al tropezar pueden ser muestras de amor... Brito, yo me abraso entre el temor y la esperanza. Cada vez que me acerco a hablarle, antes de poder abrir la boca me invade la vergüenza y me quedo mudo.

Tarso: ¿Vergüenza? Vive Dios, ¡qué necedad! No sé yo para qué viene el vergonzoso a palacio. Amor vergonzoso y mudo medrará poco, señor. Habladle, o yo se lo diré.

Mireno: Pero, ¿no es mejor disfrutar de la duda de su amor que confirmar su desdén?

Tarso: Ella no ama al conde, no son más que rodeos para saber si la amas. ¡Háblale, por Dios! Que si la perdemos, nos tendremos que volver al monte a segar.

Juana: Don Dionís, os llama la señora.

Mireno *(Aparte)* ¡Qué confusión me entorpece y me acobarda! Tiemblo, Brito *(Se van)*

ACTO III. Escena 3

(*Madalena, en palacio*)

Madalena: ¿Cómo es posible que calle su lengua lo que me dicen sus ojos? A bastante me he atrevido dándole la mano. Pero no me queda más remedio que declararme yo a él, aunque vaya en contra de todas las reglas. (*Sentada, finge dormir, con la mano en la mejilla*)

Mireno: ¿Qué manda su excelencia? (*Aparte*). Parece que no me ha visto. Ya comienza el corazón a temblar en su presencia. Don Dionís soy. Cerrados tiene los ojos (*Se acerca*). ¡Es posible mayor hermosura! Le besaría la mano. (*Duda*) ¡Ánimo! ¿No duerme? Voy (*Se retira*) Y si despierta, ¡ay de mí! No me atrevo a perderla del todo si me sorprende.

Magdalena: (*Aparte*) ¡No se atreve! ¡Mal haya tanta vergüenza! Don Dionís (*Dormida*)

Mireno: (*Aparte*) Me llama. Pronto ha despertado. ¡Menos mal que no me sorprendió! Pero, no, parece hablar dormida. Quien en sueños me llama, no debe quererme mal despierta.

Madalena: Venid, don Dionís. Ya que tenéis que enseñarme a amar al conde, quisiera que me dijerais si sabéis qué es amor. No os pongáis colorado, no temáis, que amor es un tributo natural de cuantos viven. ¿Amáis a alguien? (*Finge una conversación*) Sí, señora.

Mireno: ¡Qué sueño más amoroso! No sé si soy yo el que lo está soñando.

Madalena: ¿Ya habéis dicho a la dama vuestro amor? No me he atrevido. Aunque no se lo hayáis dicho, bien lo debe ella saber, que son los ojos del enamorado mudos pregoneros. ¿No os ha dado ella ocasión de declararos? Sí, tanto que mi cortedad espanta, pero la desigualdad que hay, señora, entre los dos me acobarda. Decidme a quién amáis. No me atrevo. ¿Soy yo acaso? Sí, señora. Sé que os causa celos el conde pero hace tiempo que os prefiero.

Mireno: ¡Oh, cielos! (*Él grita y ella hace que se despierta*)

Madalena ¡Jesús!, ¿Quién es? Ah, don Dionís, ¿qué hacéis ahí? Me he debido quedar dormida. ¿Sabéis vos lo que soñaba? No lo recuerdo.

Mireno: (*Aparte*) Tiemblo todo. Señora, lo que dijisteis me ha hecho el hombre más feliz del universo, pero no me atrevo a repetirlo.

Madalena: Malo no será, y mucho lo deseo oír. Decid, por mi vida, ¡que estáis pesado!

Mireno: Me da vergüenza, señora. Abiertamente ha dicho que me ama a mí, no al conde.

Madalena: Don Dionís, no creáis en los sueños, que los sueños, sueños son. (*Se va*)

Mireno: Otra vez me he quedado entre el desdén y el favor. No he de hablarle más en mi vida, ni daré crédito a los sueños, que los sueños, sueños son. (*Se va y se encuentra con Tarso*)

Tarso: Acabo de encontrarme al vaquero de tu padre y quiere verte. Pero, cuéntame de camino qué tal te ha ido con doña Madalena. (*Se van*)

### ACTO III. Escena 4

(*Serafina y Antonio*)

Serafina: Estoy muy agraviada de vuestro atrevimiento, conde. Basta ¿Pensasteis que tengo en tan poco mi honra y mi fama que con tan solo descubriros había de rendirme a vuestro gusto? ¿Cómo me creíais mujer tan fácil? Marchaos ahora mismo de Avero o daré voces.

Antonio: Entre las rosas de esa belleza escondes tu veneno. Me voy si lo quieres. De tu hermosa vista me destierras. Ojalá como yo, llores un día por amor (*Saca el retrato*) Desterraré tu imagen de mi pecho, cruel retrato de una piedra, fría como la nieve (*Lo tira y se va*)

Serafina: ¿Habrased visto tales locuras? ¡A qué rabiosos efectos están sujetos los amantes! ¡Dichosa mil veces que nunca he sentido el yugo de tan tirano verdugo como es el amor. Pero, ¿qué ha tirado aquí? (*Mira*). Es un retrato de un hombre que se me parece, ¿quién será?

Juana: Ya puede salir al jardín, señora, a ver si se le pasa la cólera que tiene conmigo.

Serafina: Mira este retrato. Lo tiró tu primo al salir furioso por mi desdén. ¿Quién es?

Juana: (*Aparte*) Como el traje pintado es otro, no se reconoce. (*A Serafina*) Soy tan ignorante como vos. Pero si le preguntáis a quien os lo dio, saldréis de dudas.

Serafina: Está bien. Trata de hacerle volver. (*Se va Juana*) En verdad, que el hombre que está ahí pintado es apuesto, y a fe que me ha impresionado como ningún otro.

Antonio: Señora

Serafina: Muy colérico sois. Y sabéis muy poco de las mujeres y de sus iras, que el tiempo todo lo amansa. Ya no quiero que os vayáis. Mas decidme, ¿de quién es este retrato?

Antonio: No sé si me atrevo a confesaros la verdad. Pero, en fin, oiga vuestra excelencia. Supongo que vos conocéis la historia del gran duque de Coimbra, que para salvar la vida, se ocultó en el bosque con su hijo y su mujer. Yo he crecido con don

Dionís, su hijo, que hace unos meses regresó de incógnito a Avero. Cierta día os vio y se enamoró de vos. Desde entonces ha tratado de acercarse a palacio, pero no ha encontrado la forma adecuada para evitar ser descubierto. Yo, sabiendo que os ibais a desposar con el conde, decidí fingir mi amor por vos para retrasar la boda cuanto pudiera. Antes, al echarme con esa brusquedad, solo me quedó dejaros el retrato de vuestro enamorado, sabiendo que su porte os deslumbraría.

Serafina: Conde, un hombre tan principal que a mi amor corresponde, sería ingratitud no amarle. Ahora ya no soy la que solía. Y la verdad es que haría lo que fuera por verle.

Antonio: Podríais verle, si así lo deseáis, esta noche, en el jardín, para evitar peligros.

Serafina: En todo habéis sido discreto, conde. Os ruego que guardéis ahora mi secreto

Juana: (*Ella se va y Juana se dirige a su primo*) ¿Es verdad lo que has dicho?

Antonio ¡Qué va! Me lo he inventado todo. No sé nada del duque, pero esta noche me haré pasar por don Dionís. Tal vez con esa apariencia consiga su amor, que por mí no valgo nada.

#### ACTO III. Escena 4

(*Duque, Madalena, y Mireno. Luego, el conde*)

Duque: Puesto que habéis tomado lección, es seguro que escribiréis mejor, hija.

Mireno: ¿Llamaba Vuestra Excelencia?

Madalena: El duque, mi señor, quiere ver cómo he mejorado la letra. Vos podéis dar fe que hace un rato escribí una plana medio dormida, tan clara que la entendería hasta quien no sabe leer. (*Con intención*)¿No me doy a entender bien, don Dionís?

Mireno: Fue muy clara, en efecto, salvo el último renglón, en el que había un borrón.

Madalena: (*Airada*) El borrón con la lengua se quita, y no con callar. Cortad la pluma (*Corta*) ¡Qué mala! Siempre me la dais con pelo.

Conde: Albricias, gran señor, el conde de Vasconcelos está a una jornada, con licencia del rey para casarse mañana. Aquí traigo este pliego.

Mireno (*Aparte*) ¡Ay, cielos! He perdido mi oportunidad. ¿Qué he de hacer ahora?

Madalena (*Se pone a escribir*) Leed este billete y haced lo que en él os mando (*Se va*)

Mireno: (*Lee*) "Esta noche en el jardín tendrán fin los temores del Vergonzoso en Palacio". ¡Está aquí escrito! ¡Mi bien! Voy a buscar a Brito.



ACTO III. Escena 5

(*Lauro, Ruy y Melisa*)

Lauro: Los pastores que han regresado de Avero me dicen que allí está mi hijo, y que mi primo es secretario del duque. Vayamos a su encuentro. Tiznaos la cara para que no os reconozcan. Ahora siento que empiezo a vivir de nuevo (*Se van Ruy y Lauro*)

Melisa: (*Detrás*) Dicen los pastores que Tarso no les preguntó por mí. Pues yo iré a verte a Avero. Tirano, enemigo cruel. Pero ¡cuánto le quiero! ¡Infinito! Vasco me acompañará

ACTO III. Escena 6

(*En el jardín Tarso y Antonio. En la ventana, Juana, Serafina, Madalena*)

Serafina: ¡Ay doña Juana! Sé que esto no está bien, pero es que ¡mañana me casan!

Tarso: Don Dionís me manda que mire y ronde este lugar, por si hay gente.

Juana: Gozad, señora, que mucho más vale don Dionís que don Duarte. Pero callad, oigo algo (*Se asoma*) Cchch. ¿Es el conde, venís con don Dionís?

Antonio: Sí, mi señora (*Aparte*) Hoy no seré yo mismo, sino quien vos queráis que sea.

Tarso: (*Aparte*) ¿Cómo es esto? La burla es buena. Pero ¿será esa doña Madalena? Otro se hace pasar por mi señor.

Antonio: (*Finge la voz*) Apenas puedo pagar con palabras lo mucho que os debo, pero aquí corro gran peligro.

Tarso: (*Aparte*): Válgame el diablo. Solo hay un hombre, pero oigo dos voces.

Antonio: (*Voz fingida*) Haced que mi dicha sea cierta, abridme la puerta.

Serafina: ¡Ay Dios!

Juana: Mira que mañana te casarás con el conde, ¡Qué tímida eres! ¿Le abro?

Serafina: Haz lo que quieras. Que mi padre me perdone. Pero el amor me vence.

Tarso: ¡Menudo enredo!

Mireno: (*Entra*). Tarso se habrá quedado dormido como acostumbra.

Tarso: Parece que te ha sustituido un conde y un don Dionís, que es uno y parecen dos

Mireno: ¿Qué dices, necio, estás sin seso?

Tarso: Por Dios que acaba de entrar con tu doña Madalena. O es colegial trilingue, o es tu alma que anda en pena, o aquí hay dos don Dionises. Mira, a la ventana ha salido un bulto.

Madalena: Gente suena. Cchch. ¿Es don Dionís?

Mireno: Mi señora, yo soy el venturoso.

Madalena: Entrad, pues, mi vergonzoso.

Mireno: Adiós vergüenza que ahora, como no os venza, sería ya necesidad.

Tarso: (*Dudando*) O yo he sufrido encantamiento o dos Dionises han entrado (*Se va*)

### ACTO III Escena 7

(*Lauro, Ruy Lorenzo, Duque, Conde, Atambor, Melisa y Vasco*)

Lauro: Hemos llegado a Avero.

Ruy: Aquí me vi un tiempo rico y próspero; hoy, pobre y ganadero.

Lauro: Altibajos de la fortuna. ¡Mira qué palacio tiene el duque! Busquemos a Mireno.

Duque: Nada me alegra tanto como esto. Al fin terminan las desdichas de mi primo don Pedro de Coimbra. Echad el bando para que todos lo sepan.

Lauro: ¿Qué es esto, soy yo de quien hablan?

Pregonero: El rey nuestro señor Alfonso el Quinto manda: que en todos sus estados reales con pregones públicos se informe, que en Lisboa se ha castigado al traidor Vasco Fernández por su traición contra su tío el duque don Pedro de Coimbra, a quien restituye de todo su estado y pide se le respete como a él mismo. Al traidor y su familia les sembrarán sus casas de sal, como es costumbre en el reino. Mándase pregonar porque venga a noticia de todos.

Lauro: Gracias, Dios clemente y sabio, porque me hacéis al fin justicia.

Ruy: Que gocéis mil años esta dicha. Con lágrimas os felicito. (*Le abraza*)

Conde: (*Les ve y les llama*) ¡Eh, buena gente! Os llama el duque.

Lauro: Ya es tiempo de hablar. Dadme esos brazos nobles, duque ilustre, primo querido, don Pedro soy.

Duque: ¡Santos cielos, dos mil gracias quiero daros!

Conde: ¿Gran duque, con ese traje?

Lauro: Gracias a él me he conservado con vida.

Melisa: ¿Qué? ¡Dice que es duque nuestro amo!

Vasco: Sí. Luego le daremos el parabién, que ahora está ocupado.

Duque: (*Señala*) Este es el conde de Extremoz, a quien he dado la mano de mi hija menor, y ahora salíamos al encuentro del conde de Vasconcelos, sobrino vuestro.

Ruy (*Aparte*) Aunque el conde me ha mirado, no me ha conocido. ¡Ay cielos, quién vengará mis agravios!

Melisa: Por muchos y buenos años goce el duquencio.

Lauro: Melisa, ¿qué haces aquí?

Melisa: Vine a ver a Tarso. (*Salen Serafina, Madalena y doña Juana*)

Duque: Besad, hijas, las manos del gran duque de Coimbra, vuestro tío.

Lauro: Gozad, sobrinas, mil años, los esposos que os esperan.

Serafina (*Aparte*) ¡Qué suerte!, así gozaré sin ocultarnos junto a mi don Dionís, su hijo.

Madalena: Le ruego, tío, si mi vida estima en algo, que impida mi casamiento.

Duque: ¿Cómo?

Madalena: Aunque el recato de la mujer y la vergüenza me hacen cerrar los labios, señor, os digo que ya estoy casada.

Duque: Pero ¿estáis loca? ¡Atrevida!

Madalena: El cielo y el amor me han dado esposo que, aunque humilde y pobre, es un mozo discreto y gallardo: el secretario que me diste por maestro es mi esposo.

Duque: ¿Qué dices, loca? ¿Por un hombre tan bajo desprecias al conde?

Madalena: Mi amor sabe ensalzar a los humildes.

Duque: Le mato

Lauro: Alto, espera. El secretario de mi sobrina, vuestra hija, es Mireno, es decir don Dionís, mi heredero.

Madalena: ¿Es hijo vuestro? ¡Ay, Dios!

Serafina: No, eso es mentira, que don Dionís es a mí a quien ha dado la mano y palabra de esposo, doña Juana es testigo.

Madalena: Don Dionís está en mi cuarto.

Serafina: ¡Bueno! Está en mi cámara encerrado.

Lauro: Yo solo tengo un hijo.

Duque: ¡Tráiganlos!

Melisa ¿En qué parará esto?

Vasco: No sé si estoy soñando.

Mireno: (*Entra*) Confuso vengo a tus pies, padre.

Lauro: ¡Hijo mío! Este es don Dionís. Ya nunca más serás Mireno, ni yo Lauro, sino el duque de Coimbra. El rey está informado de mi inocencia.

Serafina: ¿Qué engaños son estos? ¡Cielos!

Antonio: (*Entra*) Dame señor esos pies.

Duque: ¿A qué venís, secretario?

Antonio: Disculpadme, os he engañado, en nombre de don Dionís gocé anoche la belleza y bien más alto que tiene amor.

Duque: ¡Infame! Matadle.

Serafina: ¡Matadle!

Juana: ¡Alto!, que es el conde de Penela, mi primo.

Conde: Esto es la venganza de los cielos. Me ha ocurrido a mí lo que yo antes hice con Leonela. Han deshonrado a mi prometida.

Lauro: Aquí esta quien trató de vengar esa ofrenda.

Ruy: Pido perdón, señor.

Vasco: Y yo, Vasco, también.

Conde: Recibidme por cuñado, que yo cumpliré ahora la palabra que di a Leonela

Duque: Dadle, don Antonio, a Serafina la mano, pues.

Tarso: Don Dionís, esos zapatos te beso.

Melisa: ¡Ah traidor!, ¡mudable!, ¡ingrato! Ahora me pagarás el llanto que me debes.

Señor duque, de rodillas se lo pido: mande que Tarso me quiera y cásenos.

Mireno: Yo se lo mando, y le doy tres mil ducados, y le hago mi camarero.

Duque: Doña Juana está a mi cargo. Yo le daré esposo noble. Y vamos todos a recibir al conde de Vasconcelos, para que al ver el desengaño de su amor, sepa la historia del Vergonzoso en Palacio. Esperamos que el público se haya divertido y perdone las faltas de esta comedia.

FIN

## VI. 3.2. Una libra de carne

### *UNA LIBRA DE CARNE*

*(FARSA MUSICAL BADADA EN EL MERCADER DE VENECIA)*

Adaptación de Mabel Lozano

#### NOTAS PARA LA PUESTA EN ESCENA CON ADOLESCENTES

##### Escenografía

Tres caballetes con ruedas situados al fondo derecha con la reproducción de tres cuadros: *Los girasoles* de Van Gogh, un bodegón cubista de Juan Gris y un abstracto de Mark Rothko. Al principio de la obra permanecen ocultos y se irán girando a lo largo de la representación. A la izquierda (siempre desde el público) colgado y suspendido en el aire, un cartel en papel continuo o fotografía de unos dos metros de largo, con el *skyline* de Nueva York a color. Debajo, un soporte o estructura metálica practicable por los actores con valor escénico polivalente. (Rascacielos, tribunal etc.) Los cuadros pueden realizarse en actividad interdisciplinar en los centros educativos con los departamentos de Educación Plástica.

##### Vestuario

Estética años setenta, con patillas, pelucas afro, camisas floreadas con cuellos de grandes picos, pantalón acampanado, look hippie, etc.

##### Música

Fundamentalmente temas populares de los años setenta. Se sugieren algunos títulos en las acotaciones. Las coreografías pueden prepararse en actividad interdisciplinar en los centros educativos con los departamentos de Educación Física.

#### *ACTO I*

##### *Escena 1*

*Coreografía 1, tema Celebration (Kool & The Gang). Aparecen a medio vestir de uno en uno, seductores, los jugadores del equipo local, tras el partido. Deben crear con el público ambiente festivo, dando palmas. La escenografía sugiere un vestuario. Los caballetes de espaldas al público simulan espejos y armarios donde cuelgan parte de la ropa, toallas, etc. Los chicos se van terminando de vestir.*

Antonio: No sé por qué estoy así, esta tristeza me tiene tan atontado que me cuesta reconocermme

Salarino: Estás preocupado por la bolsa, con esta crisis nunca se sabe lo que valen las acciones. Puedes ser rico hoy, y mañana dormir entre cartones.

Solanio: Créeme, yo no viviría con esa incertidumbre. Pensar que nada depende en realidad de ti,... ¡es como una lotería!

Salarino: Yo no podría probar bocado, y seguro que no tendría ganas ni de.... (*Gesto sexual. Se ríen*) Seguro que estás agobiado por tus inversiones.

Antonio: No, agobiado no. No es fácil perderlo todo, no creas, es cuestión de tener sangre fría.

Solanio: ¡Pues será que estás enamorado!

Antonio: ¡Qué va!

Solanio: ¿Tampoco estás enamorado? Entonces, ¿eres de esos que no usan las sonrisas por si se les gastan? Ya sale Bassanio, ¡a ver si te anima!

Bassanio: ¡Me siento como nuevo! ¿Y a ti que te pasa? ¿No estás satisfecho, qué más quieres?

Antonio: Cada hombre debe desempeñar su papel, y el mío es de triste.

Graciano: Pues a mí, déjame hacer de gracioso. Oye lo que te digo, Antonio. Te aprecio mucho, ya lo sabes. Hay una clase de hombres cuyas caras se cuajan como un estanque quieto, y mantienen un terco silencio. Conozco a muchos de esos. Deja ya ese estúpido agobio, cambia de ánimo Y di algo, que el silencio sólo es de alabar en una lengua de vaca y en la mayoría de las mujeres. (*Risas*)

Antonio: Y tú, Bassanio, cuéntanos quien es esa preciosidad que te tiene atontado, ¡no pillas ni un rebote!

Bassanio: (*Se coloca en el centro mientras el resto adopta actitudes de escucha imitando la escena " Summer Nights" de " Grease" que protagoniza John Travolta*). Vive en Manhattan, se llama Porcia y es dueña de una galería de arte. Me invitaron a una inauguración y allí la encontré. Una sola mirada suya me ha hecho perder la cabeza. Pero es inalcanzable, estaba rodeada de artistas, fotógrafos y millonarios extranjeros, capaces de comprar obras de arte valoradas en miles o millones de dólares. ¡Si yo pudiera comprarle un cuadro! Según oí decir, su padre dejó en su testamento unas condiciones muy particulares: debía casarse con quien comprara cierto cuadro de la galería. Sé que te debo mucho, pero ¿tú no podrías adelantarme algo?

Antonio: Ya sabes que tengo todo invertido, ahora no puedo conseguir una suma al contado, pero busca por ahí, averigua quién tiene dinero suficiente y yo te avalaré.

ACTO I. Escena 2

*(En una galería de arte de Nueva York. La dueña, Porcia, muy sofisticada, en la parte superior del practicable y su ayudante Nerisa, una chica hippie, en la inferior, desplaza los caballetes colocándolos alineados en diagonal, mientras coloca en la parte inferior unas cartulinas con cada uno de los sobres que leerán los pretendientes)*

Porcia: De verdad, Nerisa, no puedo con mi cuerpo. Esta situación me va a matar. Llevo todo el día dándole vueltas a la cabeza. ¡No sé qué hacer!, de verdad. Con lo bien que se me da aconsejarte. No puedo elegir a quien quiero, ni rechazar a quien no quiero. Me siento obligada a respetar la voluntad de mi padre.

Nerisa: Tu padre fue un santo y los santos tienen buena inspiración a la hora de la muerte. Así que, si en su testamento ideó esta extraña forma de encontrarte un buen marido, tal vez debas seguir su locura, ¡a lo mejor tienes más suerte que la mayoría de matrimonios! Si no he entendido mal, uno de estos tres cuadros contiene un mensaje que confirma a quien lo compre que es el candidato adecuado para pasar el resto de la vida a tu lado. Seguro que la suerte o la magia te ayudan. Pero, ¿a ti quién de los que han pasado por la galería para ver los cuadros te gusta más?

Porcia: Anda, repítame los nombres. *(Descendiendo del practicable)*

Nerisa: Primero está el productor hindú.

Porcia: ¡Bien empezamos! En verdad te digo que me da un poco de miedo ese hombre. Es guapo pero, ¿te has fijado qué mirada tiene? Parece que me traspasa. Y ¡cómo habla!, parece un filósofo, yo a veces no le entiendo ni palabra.

Nerisa: Luego está el aristócrata francés.

Porcia: ¡Es un hortera! No hace más que hablarme cócteles selectos, óperas, o lo que es peor, sus viajes de aventura donde dilapida una fortuna. No quiero seguir pensando en ellos. El que no es un estafador, es narcotraficante, un aburrido, un mujeriego o, simplemente, tonto.

Nerisa: Y no recuerdas a ese jugador, ¿cómo se llamaba? Si, sí, Bassanio, creo. De todos los hombres que han pasado por esta galería, ese es con el único que harías buena pareja. Sí, acuérdate, mujer, hablasteis en la fiesta de inauguración y era guapísimo.

Porcia: Ya, ¡claro que me acuerdo! *(Con mirada picarona, queriendo decir que se siente inclinada hacia él)* Y también me acuerdo de que tú no le quitabas ojo...

### ACTO I. Escena 3

*(Interior. Cambio a luz blanca con grandes contrastes. Se incorpora una silla ligera en el cambio de luz. En escena aparece Shylock comiendo espaguetis. Adopta acento italiano. Un guardaespaldas de pie, con los brazos cruzados, aspecto de mafioso. También Shylock vestirá de negro, en contraste con Antonio, de blanco)*

Shylock: Cien mil euros. Ya, ya... *(Comiendo)*

Bassanio: Sí, señor, por tres meses.

Shylock: Por tres meses, ya, ya *(Comiendo)*

B: De lo cual, como os dije, Antonio será fiador.

Shylock: Antonio será fiador, ya, ya *(Limpiándose con la servilleta, que retira y da al guardaespaldas)*

Bassanio: ¿Me los daréis?

Shylock: *(Le ofrece el guardaespaldas un puro y lo enciende)* Antonio es un buen hombre. Pero, lo que pretendo es haceros comprender que sus medios no son seguros. ¡Cualquiera sabe! Viene una tormenta bursátil. *¡E tuti vuola!, ¿capicci, vo-la-re?* Pero, Antonio es un amigo. Nos conocemos. Supongo que podré aceptar el trato. Me gustaría hablar con él de todos modos, para asegurarme de que puedo fiarme.

Bassanio: ¿Le parece bien cenar con nosotros?

Shylock: ¡Esa basura de comida americana...! Compraré con vosotros, venderé con vosotros, hablaré con vosotros, pasearé con vosotros pero no quiero comer con vosotros... *(Entra Antonio)*

Shylock: Señor Antonio, ¡cuánto bueno!... *(Aparte)* ¡Qué aire hipócrita! Le odio por su generosidad. Presta dinero gratis, a todo el que se lo pide. Y no hay forma de apretarle las tuercas a los morosos. Si le puedo agarrar alguna vez entre mis manos, no quedará de él ni sus huesos.

Antonio: Shylock, aunque yo no presto ni pido prestado recibiendo ni dando interés, sin embargo, para remediar las necesidades urgentes de mi amigo, romperé mi costumbre *(A Bassanio)* ¿Está él informado de cuánto necesitas? *(Serio y molesto)*

Shylock: Sí, sí. Cien mil dólares

Antonio: Y por tres meses.

Shylock: Signor Antonio, muchas veces me habéis censurado por mi dinero ilícito, según he oído decir. Me habéis llamado perro verdugo. Y todo ello, por el uso de lo que es mío. Pero ahora, parece ser que necesitáis mi ayuda. *Bene.* ¡Después de haberme



dado una patada como para alejar un perro sarnoso! Y ahora queréis mi dinero. ¿Acaso tiene dinero un perro?

Antonio: Dispuesto estoy a llamarte otra vez todo eso (*Más encolerizado*). Si quieres prestar dinero con interés hazlo con enemigos, no con amigos. (*Alzando más la voz*) ¿Cuándo la amistad se paga con dinero?

Shylock ¡Cómo os enojáis! Yo querría ser amigo vuestro y conseguir vuestro cariño, y no me queréis oír. Es muy amable lo que os ofrezco. Veréis. Venid conmigo a un notario y os daré el dinero y, como broma divertida, si no me pagáis el día determinado, en tal lugar la suma, la indemnización se fijará en una libra exacta de vuestra carne, de la parte del cuerpo que me plazca. (*Se ríe*)

Antonio: (*Algo sorprendido*) Me parece bien.

Bassanio: ¡No firmarás por mí semejante contrato!, prefiero seguir en mi necesidad.

Antonio: Vamos, hombre, ¡no tengas miedo! (*Hablándole en voz baja a Bassanio*) Dentro de dos meses, que es un mes antes de que expire el plazo, tendré ciertos beneficios de un negocio que supone el triple del valor de este compromiso.

Shylock: ¡Pero qué crees que voy yo a hacer con la libra de carne, si fuera de cordero, o de buey, o incluso de cabrito!, pero ¿no pensarás que me voy a comer una libra de carne humana? (*El guardaespaldas le acerca su sombrero negro, y se lo pone*)

Antonio: Sí, Shylock. Firmaré ese contrato. (*Se dan la mano que sella el pacto*)

## ACTO II. Escena 1

(*Coreografía 2. Tema musical bhangra “Chunari, chunari” B.s.o de la película “La boda del monzón”. Entra el comerciante hindú y su ayudante bailando como en las películas de Bollywood. Nerisa y Porcia les siguen en el estribillo. Nerisa va girando después los cuadros para que el público los vea*)

Hindú: (*Con acento oriental*) No me queráis mal por mi color, traedme al más claro sol nacido del Norte.

Ayudante: (*Colocado detrás, vehemente*) Del Norte.

Hindú:(*Le mira*) Y démonos un tajo por vuestro amor, para ver quién tiene la sangre más roja...

Ayudante: (*Enfático*) ¡Más roja!

Hindú: Él o yo. (*Mirándole de nuevo con reprobación*) Os, digo señora que este color mío ha dado miedo a los valientes...

Ayudante: ¡A los más valientes!

Hindú: *(Se calla y le lanza mirada asesina)* Por amor a mí, juro que las más ilustres vírgenes de nuestro clima lo han amado también. No querría cambiar de color a no ser para robar vuestro corazón, noble reina.

Porcia: Si no fuera por el respeto que debo a la voluntad de mi padre bien que os elegiría como esposo. *(Cambiano el tono solemne por el coloquial. Aparte)* ¡El color de la piel, no es el problema!

Hindú: Mostradme pues esos cuadros y que la suerte elija mi destino. Si por mí fuera, haría apartar la mirada con la mía a los más atrevidos ojos que me mirasen *(Amenazador al público)* Superaría en valor al corazón más valiente de la tierra *(Con más intensidad y acercándose impetuoso a Porcia)*. Le quitaría a la osa sus cachorros mientras mamasen. *(Más cerca, mientras Porcia se separa un poco intimidada)*. Sí, sí, con tal de conseguiros, señora.

Porcia: *(Ha ido retrocediendo con cada frase)* Pero aquí no se trata de eso. Habéis de aceptar el riesgo, y jugar como los demás. Mostrad los cuadros a este hombre. *(Nerisa previamente ha ido girando los cuadros. Porcia y el Hindú se dirigen a ellos)*

Hindú: Este lleva la inscripción: “Quien me elija obtendrá lo que muchos desean”; ese otro dice, “Quien me elija obtendrá lo que merece”; y aquel: “Quien me elija debe dar y arriesgar todo lo que tiene”. Parece un acertijo complejo. ¿Cómo saber cuál es el correcto?

Porcia: Tan sólo uno de ellos fue el elegido por mi padre, si acertáis seré vuestra esposa, de lo contrario habéis jurado no revelar vuestra elección a nadie, y estaréis obligados a pujar por el cuadro en subasta pública.

Hindú: ¡Que Dios dirija mi juicio! Medita sobre los cuadros. *(Elige el primero)*. Este elijo *(Abre el sobre y lee acercándose al proscenio)*: “Si fueras tan sensato como osado, joven de cuerpo y viejo en buen sentido, tal respuesta no habrías recibido: adiós, tu pretensión ha fracasado”. ¡Adiós calor, y bienvenida escarcha! *(Se abraza a su Ayudante, que está lloroso. Luego, dirigiéndose a Porcia)*. Adiós, bella Porcia.

Porcia: ¡Deliciosa liberación! *(Suena de nuevo la música inicial de la escena hasta fundido en negro)*

## ACTO II. Escena 2

*(Calle. Cambio de luz. Lanzarote viste de oscuro con sombrero años veinte, como los mafiosos. Habla sólo, tartamudea levemente y tiene algún tic)*

Lanzarote: *(Entrando)* Mi conciencia me dice muy prudentemente: “Tú eres hijo de un hombre honrado”, o, mejor dicho, de una mujer honrada, pues, desde luego, mi padre tenía ciertos dejos, cierta inclinación, tenía una especie de... Bueno, mi conciencia dice: “Lanzarote, muévete, usa las piernas, y echa a correr, escápate”. Si me guiara por mi conciencia, no me quedaría con el mafioso Shylock que es, Dios me perdone, el diablo en persona.

*(Se acerca al proscenio. Al público)* Llevo años intentando matar. Y no he matado ni un ratón. No tengo cualidades. Se me nota la intención, y el objetivo sale huyendo, sea ratón, o rata, que hay muchas en esta ciudad. A mí me da pena. Y para este trabajo hay que tener sangre fría, hay que valer. Dicen que mi nombre es el de un caballero muy valiente, amigo del rey Arturo. Bueno amigo, amigo tampoco era, porque se cepilló a su mujer, la guapa Ginebra, que vaya nombrecito para la moza. A mí, me tendrían que haber llamado Hojaldrino, o Donetín, no sé... Porque yo lo que de verdad quería haber sido es pastelero. Pero en lugar de una manga pastelera, mi padre me regaló en Santa Claus, una pistola. Yo veía en la tele la pinta de los gánster, ¡ y es que me moría de envidia!, tan seguros, tan valientes, rodeados de chicas ...¡ Pero la tele miente más que habla! Una cosa es ver saltar cristales y mesas por los aires en “El Padrino”, y otra muy distinta atinar *in situ*..., sobre todo si cierras los ojos, como me pasa a mí, oye, que es instintivo...

*(Entra Chepa, el viejo masajista, en chándal o similar; lleva gafas gruesas y debe parecer algo obeso y bonachón)*

Chepa: Perdona, ¿por dónde se va a casa de Shylock?

Lanzarote: *(Aparte)* Ah, es mi padre, ha perdido mucha vista, no ve tres en un burro. *(Falseando un poco la voz)* Verá gire a la derecha y la tercera a la izquierda para luego, tras la rotonda, vuelva a la izquierda.

Chepa: Va a ser una calle muy difícil de encontrar. Me podéis decir si vive con él un tal Lanzarote.

Lanzarote: ¿Hablaís del segundo de Shylock?

Chepa: Sí, es mi hijo, hijo de un viejo masajista, pero aún con buenos amigos. Tuve mi momento, muy bueno por cierto, aunque esté mal que yo lo diga...

Lanzarote: Pues siento decirlo que ha tenido mala suerte.

Chepa: (*Asustado*) No lo quiera Dios. El muchacho era el verdadero apoyo para mi vejez.

Lanzarote: (*Volviendo a su voz*) Pero, padre, ¿no me ves, no me conoces?

Chepa: No, estoy medio ciego, no os conozco. (*Aún incrédulo*) ¿Decidme, y mi hijo?

Lanzarote: Que soy yo, padre. Tu mujer se llama Margarita y es mi madre.

Chepa: En efecto, se llama Margarita. Y tú eres, entonces mi carne y mi sangre. (*Le mira detenidamente*) Pero ¡qué pinta llevas!, estás irreconocible. Señor, ¡qué cambiado estás! ¿Qué tal con Shylock, le traigo un regalo. ¿Cómo os entendéis?

Lanzarote: Bien, pero no quiero seguir aquí. Ese tipo es odioso. Me da asco, todo el día comiendo... No podrías hablar tú con Bassanio para que me contraten en su equipo de lo que sea. Yo mantendría a la afición en orden (*Saca una porra o similar*). Eh, ¿crees que sería posible? (*Entra Bassanio*)

Chepa: Mira, ¡si ahí llega Bassanio! ¿no?

Bassanio: Dios te bendiga, viejo Chepa. ¿Qué tal te encuentras?

Chepa: Bien, muchacho, bien. Mira, quería presentarte a mi hijo, Lanzarote, un chico fuerte, sano.

Lanzarote: Trabajo para Shylock, pero como dirá mi padre... (*Le da vergüenza*)

Chepa: No andan precisamente como buenos parientes.

Lanzarote: En pocas palabras, que no aguanto más. Hay un proverbio que dice “La gracia de Dios es mejor que las riquezas” y, en este caso, está muy bien repartido entre mi jefe y usted: él tiene riqueza suficiente y usted la gracia de Dios.

Chepa: El chico preferiría cambiar de bando.

Bassanio: Ya veo, En fin, creo que algo se podría hacer. (*A Lanzarote*) Puedes pasarte por las oficinas mañana. Di que vas de mi parte. Adiós, Chepa, cuídate.

Lanzarote: (*Marchándose*) Vamos, padre. Si la Fortuna es mujer, es una buena chica por todo este asunto. Iré a despedirme de Shylock. (*Se van*)

Graciano: ¡Bassanio!, ¡Hola! Tenemos que pedirte una cosa, no nos lo puedes negar, déjanos ir contigo a a Manhattan, a la galería.

Bassanio: Bueno, pero escuchad. Sois unos gamberros y, entre nosotros, vale, nos conocemos, pero en un sitio refinado daréis la nota. Por favor, sed prudentes, no digáis más de lo necesario, controlaos, no sea que por vuestro comportamiento desatado piensen mal de mí y pierda la oportunidad de ser feliz.

Salarino: Escúchame, no te vuelvas a fiar de nosotros si metemos la pata. No se nos oirá, no molestaremos a nadie.

Graciano: Seremos discretos, reservados y amables con todo el mundo. Confía en nosotros.

Bassanio: Está bien, ¡a ver cómo os portáis!

Salarino: Pero esta noche no cuenta, ¡tenemos que celebrar nuestra victoria!

Basanio: No, claro, eso sería una lástima, habrá que salir a armarla.... (*Se van armando jaleo*)

## ACTO II. Escena 3

(*En casa de Shylock*)

Yésica: Lamento que dejes así a mi padre: nuestra casa es una cárcel para mí, y tú eras mi único aliado. Pero te deseo que te vaya bien, ¡mucho suerte! Y, cuando veas a Lorenzo, dale esta carta. Hazlo en secreto.

Lanzarote: ¡Adiós! Las lágrimas me avergüenzan. La echaré de menos, señorita Yésica, Ojalá tenga suerte y encuentre a alguien que la merezca. No olvidaré su sonrisa. (*Se va*)

Yésica: Adiós, buen Lanzarote. ¡Ay, qué horrible pecado en mí es avergonzarme de ser hija de mi padre! Pero aunque sea hija de mi padre no lo soy de sus costumbres. ¡Ay Lorenzo!, si consigues sacarme de este infierno, si cumples tu promesa, seré libre, y la esposa más feliz del mundo. Tengo las manos sucias con la sangre de mi padre. Nunca me dejó ir a la universidad, a pesar de obtener la mejor calificación en la ceremonia de graduación. Yo quería ser actriz, y antes de verme en un escenario hubiera ordenado a uno de sus hombres que me liquidara. Nunca me ha dejado libre para ser yo misma. Detesta a mis amigos y no quiero pensar cómo torturaría a Lorenzo si llega a enterarse de que me voy a fugar con él. Estoy sola todo el día, entre hombres que son bestias, que harían cualquier cosa que él les pidiera. Compran a los políticos, a los jueces, a los periodistas, y controlan todo el país. Quiero ser libre, viajar, aprender, vestir como quiera y estoy dispuesta a trabajar, ganarme la vida dignamente, y sentirme orgullosa de mí misma. ¡Y nadie va a impedírmelo!

ACTO II. Escena 4

*(En el barrio)*

Lorenzo: Tenemos que hacerlo esta noche. No tendremos otra oportunidad.

Graciano: Pero, no lo hemos organizado apenas.

Solanio: Es una locura, si no está todo bien planeado. Esa gente no se anda con rodeos. Sería mejor dejarlo para otro momento

Lorenzo: Tenemos un par de horas. No me hagáis esto *(Entra Lanzarote)*. Lanzarote, ¿qué noticias traes?

Lanzarote: Si abres la carta, lo sabrás.

Lorenzo: Conozco la letra, es una caligrafía perfecta, como la mano que la escribió, y tan personal que es inimitable, única. *(Lee)*

Graciano: Buenas noticias, ¿no?

Lorenzo: Lanzarote, por favor, dile a Yésica que no faltaré. Corre. Venga vayámonos todos a prepararnos para la fiesta de esta noche.

Graciano: ¿La carta no era de la guapa Yésica?

Lorenzo: ¡Tengo que explicártelo todo! Me indica cómo debemos sacarla sin que los hombres de Shylock se den cuenta; se llevará todo el dinero en metálico que haya en la casa, y las joyas que pueda...

ACTO II. Escena 5

*(Shylock solo en escena, a la puerta de su casa, colocándose el sombrero antes de salir a la calle)*

Shylock: *(Aparte)* Me invitan a la fiesta de la victoria, pero ¿por qué habría de ir yo? No me invitan por cariño, me adulan. Sin embargo, iré, conviene dejarme ver de vez en cuando. *(A la casa, alzando la voz)* Yésica, hija, te dejo sola un rato. *(Aparte)* No me voy de buena gana: hay algún daño cociéndose contra mi descanso, pues esta noche he soñado con mucha sangre... *(A la casa)* Cierra bien, no se te ocurra salir sola. *(Se va)* *(Aparte)* Lástima que se haya marchado ya Lanzarote, era un inútil, incapaz de matar a una mosca, pero se llevaba bien con Yésica y así la tenía muy controlada. Era como su sombra.

## ACTO II. Escena 6

*(En la calle. Llegan sigilosos hacia el proscenio Graciano y Salarino. Se sientan y simulan charlar en voz muy baja)*

Graciano: Esta es la casa bajo la cual nos encargó Lorenzo que nos quedáramos.

Salarino: Casi ha pasado la hora.

Graciano: Y es extraño que se retrase, porque los enamorados siempre corren por delante del reloj.

Salarino: Puede que corran para prometerse amor eterno, pero luego no corren tanto para mantener las promesas hechas.

Graciano: Eso pasa siempre: ¿quién se levanta de un festín con el agudo apetito con que se sienta?, ¿dónde está el caballo que vuelve sobre sus tediosos pasos con el fuego incontenible con que los dio por primera vez? Todas las cosas que existen, se persiguen con más ánimo que se disfrutan. ¿Cómo zarpa el barco de su puerto nativo?, igual que un jovencuelo, abrazado y apretado por la lasciva brisa. ¿Cómo vuelve?, igual que el pródigo, destrozado por la tempestad, con las velas en jirones, roto, hecho un mendigo.

Lorenzo: *(Llega fatigado sin perder el sigilo)* Perdonad el retraso, no he podido llegar antes. Os debo un favor, si alguna vez tenéis que raptar a una chica... Venid, acercaos. Aquí vive mi suegro, Shylock.

Salarino: Más vale que esto no sea un capricho. ¡Nos estamos jugando el cuello!

Lorenzo: Maldito sea yo, si no la quiero de corazón. Es preciosa, alegre, y tan sincera que es digna de toda confianza. ¡Pondría la mano en el fuego por ella!

Graciano: Tal vez, mañana, nosotros corramos la misma suerte. Vamos.

## ACTO II. Escena 7

*(En la galería)*

Nerisa: ¡Deprisa, el aristócrata francés ha telefoneado, y viene decidido a apostar por uno de los cuadros!

*(Coreografía 3. Estilo años sesenta con un tema pop de France Gall. Entra el Francés romántico, pijo y cursi. Le acompaña su Ayudante-chofer. Bailan todos)*

Porcia: Bonjour Monsieur, ¿comment ça va? Aquí están los cuadros de los que hablamos. Si sabéis elegir la obra que mi padre seleccionó para designar a mi marido,

según dejó escrito en su testamento, yo seré vuestra esposa. Pero si fracasáis, debéis marcharos inmediatamente sin decir más.

Aristócrata: (*Con acento francés y muy pijo*) D'accord, mademoiselle. (*Aparte. Al público*) Jamás pensé que llegaría a tal extremo. En todos los días de mi vida, siempre he hecho lo que me apetecía. Prerrogativas de mi clase, y debo decir, que también de mi sexo. Y, es que, aunque muchos no compartan mi punto de vista, ser rico es algo aburridísimo. ¡No sabes en qué emplear el tiempo! Y no hay forma de gastarse tanta fortuna, que además se multiplica ella sola. Por eso, siempre he disfrutado haciendo todo tipo de locuras. Por ejemplo, una vez, cuando era adolescente, decidí dar la vuelta al mundo en monopatín. Casi nadie creía en mí, pero nadie logró impedirlo. Y es más, terminé ganando una fortuna porque todos querían patrocinar mi viaje insólito. Ya he estado tres o cuatro veces en el espacio, y qué quieres que te diga, no hay color. Quiero decir, ¡que está todo negro! y luego termino muy revuelto, se me suelta la tripa, y ¡uf!, mejor no entrar en detalles escatológicos.

Ayudante: (*Con acento gallego*) ¿Oyeron qué dijo? ¿Escato qué?

Aristócrata: Es-ca-to-ló-gi-cos. Hay que estudiar más vocabulario, ¡qué borrico que eres! Y, bueno, otra época me dio por ser batería de jazz. ¡Como lo oyes! Me compré un grupo de negros, que tocaban como los ángeles, y una casa discográfica; soborné a todos los miembros de los Grammy, y llegamos a ser el mejor grupo de jazz revelación, una categoría que crearon para nosotros solos. Pero luego no tenía ninguna gracia ir todos juntos dando vueltas por el mundo y llenando conciertos, ¡la gente se pone muy pesada con los ídolos musicales! El único buen recuerdo de la época fue la foto de la portada de *Hello*, con todos mis pectorales sudorosos, mi frente mojada y el pelo revuelto. Igualito, igualito a Mick Jagger, pero con cincuenta años menos y con menos labios también.

Siempre he podido elegir por catálogo a las modelos con quien quería salir, y nunca he tenido que perseguir a una mujer. Más bien me he pasado la vida huyendo de ellas. Por eso, cuando vi a Porcia, y me contó su historia, me pareció una idea genial: ¡jugarme buena parte de mi fortuna por una chica! Al menos esta tarde será divertida. (*Se dirige a Porcia*) Conozco mis obligaciones, y te doy mi palabra de que cumpliré cada una de ellas. Estoy obligado por juramento, a no rebelar cuál ha sido mi elección para evitar beneficiar a otros pretendientes. Y estaré también obligado a pujar por esa obra en subasta pública y a adquirirla cueste lo que cueste. ¡Suerte ahora para la esperanza de mi corazón! (*Va leyendo los carteles de los cuadros*) “Quien me elija debe dar y arriesgar



todo lo que tiene.” Esta obra es horrible, no arriesgaría ni un céntimo por ella. Esta otra dice: “Quien me elija, obtendrá lo que muchos desean”. No elegiré lo que muchos desean, sería vulgar, y yo formo parte de la elite, y ¿a ver esta otra? “Quien me elija obtendrá lo que merece”. Esto me parece lo más cuerdo de todo. Nadie debería ostentar una dignidad que no merece. ¡Ah si los altos cargos no se obtuvieran por nepotismo, sino por mérito! ¡Cuántos que hoy mandan serían mandados! En fin, creo que esta será mi elección. Veamos si he acertado. *(Lee)*

Porcia: *(Juntas, Nerisa y Porcia escuchan atentas)* ¡Qué angustioso silencio!

Aristócrata: *(Lee la nota)* “Siete veces probada es la razón, / que nunca se equivoca en su elección/: hay quien tan solo sombras ha besado/, quien es feliz con sólo sombra al lado/ y hay tontos de preciosa tontería,/ así que vete y cesa en tu porfía”.

Porcia: Cada día admiro más a mi padre. Su ingenio me ha librado de maridos idiotas.

Aristócrata: ¡Uy! ¡Por qué poco! Ha sido un ratito excitante. Y, la verdad empiezo a sentir algo raro, no encuentro la palabra exacta, cómo se diría, cuando uno no consigue lo que quiere....

Ayudante: *(Aparte)* ¡Yo diría que menuda rabieta que tiene!

Aristócrata: Madame. Os recordaré toujours. *(Se va)*

*(Suena el teléfono. Lo coge).*

Nerisa: Malboroug Gallery, sí... sí, sí, puede venir cuando quiera, cerramos tarde. Será un placer. *(A Porcia)*. Es Bassanio dice que viene a comprar uno de los cuadros. ¡Estás salvada! No puede equivocarse al elegir. Este es el hombre que tu padre deseaba para ti. Llegará en unos momentos.

### ACTO III. Escena 1

*(Solanio, sentado en el practicable, con el periódico en la mano. En la calle)*

Solanio: En primera página de todos los periódicos. Shylock estafado por su propia hija. Menos mal que Lorenzo y Yésica han huido. Si les pillan, les matan. Me hubiera encantado verle la cara Shylock al descubrir el pastel. No sé qué tal les irá hoy a Bassanio, Graciano y Salarino en Manhattan, después de todo, tiene que salirle bien la jugada. *(Sigue leyendo...)* Por cierto, qué horror, parece que de nuevo han bajado las acciones. ¡Ojalá no sean las de Antonio! Yo no hubiera sido capaz de firmar un trato poniendo en juego una libra de carne de mi cuerpo. Esta mañana aún ha estado dando

consejos a Bassanio, le ha deseado suerte, y se ha quedado melancólico cuando le ha visto marcharse. Es un caballero. Voy a buscarle, a ver si se anima un poco y se olvida de tantas preocupaciones.

ACTO III. Escena 2

*(En casa de Shylock)*

Shylock: Mi hija está condenada por ello. ¡Rebelarse mi propia carne y mi sangre!

Túbal: Hay más diferencia entre tu carne y la suya que entre el azabache y el marfil. Pero dime, ¿has oído cómo ha afectado esta crisis a Antonio?

Shylock: Así, es. Lo ha perdido todo. Creía que podía jugar a ser millonario y andar prestando dinero a quien se lo pidiera. Pues yo exigiré que cumpla su palabra. Tenemos un acuerdo ante el notario y cualquier juez velará para que la ley se cumpla. Y además, estamos en Norteamérica. Aquí está en vigor la pena de muerte, no como esos nenazas de los europeos que son incapaces de ir a una guerra, sólo acuden a salvar a la población civil. De qué íbamos a vivir, si no hubiera tráfico de armas, Túbal, tú dímelo....

Túbal: *(Está pelando una manzana con su navaja)* Ya, pero, si le obligas, ¿qué harás con una libra de carne de su cuerpo?

Shylock: Antonio alimentará mi venganza. Me ha difamado, ha insultado a mi familia, a mis amigos, ha sacado a muchos chicos de la calle que podían haber sido de los nuestros y los ha disfrazado con los colores de su equipo. Yo les hubiera dado un sentido a su vida. Alguno hubiera podido seguir mis pasos y hacerse millonario. Y ahora, mi hija ha volado con uno de ellos. Querría antes verla muerta a mis pies. Hasta ahora la maldición no había caído sobre nuestra familia.

Túbal: ¿Quieres que vaya a denunciar el impago de tu deuda? ¿Quieres que detengan a Antonio, y que pague lo que te han hecho?

Shylock: Sí.

### ACTO III. Escena 3

(En la galería. Coreografía 4. “*Staying Alive*” de Bee Gees. Participan también Nerisa y Porcia)

Porcia: Por favor, no elijas hoy. Vayámonos a cenar y a bailar. ¡Tengo que divertirme un poco! No quiero que te equivoques, y no poder volver a verte. Podría olvidarme de lo prometido a mi padre y, seguramente, viviría contigo una vida emocionante. Pero, algo me dice que debo dejarte elegir.

Bassanio: Déjame jugar a esta lotería. ¡No puede ser tan difícil! (Se acerca a los cuadros)

Porcia: (Aparte) ¡Ay, se me acelera el corazón! ¿Cómo puede saber de arte, un jugador de baloncesto? Sin embargo, más allá de ese cuerpo musculoso que me vuelve loca, hay inteligencia y sensibilidad.

Bassanio: Esta obra es la que más vale, la que representa el poder económico la que elegiría un hombre rico, y no yo. Además no es oro todo lo que reluce, dice el saber popular. ¡Cuántos ricos y poderosos hay que son cobardes y mediocres, cuyos corazones son tan falsos como escaleras de arena! En esta otra dice, “Quien me elija obtendrá lo que merece”. Y ¿quién es tan virtuoso que no haya cometido alguna vez un error? En cambio, “Quien me elija debe dar y arriesgar todo lo que tiene”. Poco tengo, pero todo lo arriesgaría por una mujer así. Además, la sencillez de la obra me conmueve. Esta elijo.

Porcia: ¡Bien! Refrena tu alegría, modérate Porcia, ¡me va a dar algo!

Bassanio (Leyendo el sobre. Todos alrededor) “Tú, que no eliges por lo que se ve,/ sé feliz sin buscar más novedad,/ y puesto que tal suerte halla tu fe/ y juzgas tu esperanza así colmada/, vuélvete a dar un beso a tu amada.” (Hacia Porcia) Tenías que confiar en mí, Porcia, cuando se ama de veras, todos los obstáculos se pueden salvar.

Porcia: Yo misma y todo cuanto tengo pasan ahora a ser de ambos. ¡Eres un hombre rico!

Bassanio: Tenerte es mi gran tesoro. (Se van a besar)

Nerisa: Bueno, bueno, deja de darnos envidia Porcia, que bastante tengo con saber que te llevas al capitán del equipo.

Graciano: Preciosa, si quieres yo puedo consolarte (Acercándose a Nerisa)

Solarino: Y yo curar tus penas, guapetona (Acercándose también por el otro lado)

Porcia: No me lo puedo creer, que calladito lo teníais...

Bassanio: Brindemos todos por el amor y que empiece la fiesta... *(Suena un poco del tema "I'm never gonna say goodbye" de Billy Preston y entra Salerio corriendo. La música cesa)*

Salerio: Hola, ¿está aquí Bassanio?

Bassanio: Hola, amigo, ven tómate una copa, estamos celebrando el triple compromiso. Esto solo pasa en las obras de Shakespeare. Pero ¡qué cara traes! , ¿pasa algo?

Salerio: Bassanio, tengo que darte una mala noticia. Se trata de Antonio. Ha perdido todo. *(Bassanio queda asustado)*

Porcia: ¿Qué te pasa, Bassanio? ¿Qué ocurre? ¡Cuéntamelo!

Bassanio: Lo peor que podía ocurrirme. Porcia, para poder comprar el cuadro que me ha dado la felicidad de tenerte, tuve que pedir dinero a un buen amigo. Él ahora lo ha perdido todo y su vida está en peligro. Shylock, un mafioso terrible, nos prestó el dinero. *(Entran Lorenzo y Yésica)*

Lorenzo: Sabía que estaríais todos aquí. ¿Os habéis enterado? ¡La bolsa se ha vuelto loca! ¿Qué pasará con Antonio?

Salerio: Shylock ha denunciado a Antonio, que está detenido y, según he oído, quiere hacer cumplir lo pactado, no quiere el dinero, sino una libra de su cuerpo.

Bassanio: Nunca debí permitir que aceptara ese trato. Es horrible.

Graciano: La situación es grave, pero no creo que ningún juez vaya a hacer cumplir ese espantoso trato.

Yésica: No conocéis a mi padre. Es diabólico. No tiene escrúpulos. Es capaz de comprar al juez, o acabar con él y hacer que parezca un accidente.

Porcia: ¿A cuanto asciende la suma que pediste?

Bassanio: A cien mil dólares.

Porcia: Tenemos mucho más, no te preocupes. Pagaremos la deuda y tu amigo quedará libre. *(Todos van quedando en línea frente al público, en el proscenio)*

Graciano: ¡Pero necesitaremos un buen abogado!

Porcia: *(Da un paso al frente)* Ya lo tiene. *(Todos se giran a mirarla)* Soy doctora por la universidad de Harvard.

ACTO III. Escena 4

(*Aún en la galería*)

Lanzarote: Se ha vuelto loco de ira. Te maldice día y noche. Tienes que tener mucho cuidado, sus hombres te buscan.

Yésica: No tengo miedo, prefiero morir a seguir viviendo con ese bárbaro. Cálmate, Lanzarote, ahora estoy casada, y mi marido me protegerá.

Lorenzo: (*Aparece sonriente*) Voy a tener celos de ti, Lanzarote, si te llevas así a mi mujer por los rincones.

Yésica: No temas, Lorenzo, Lanzarote daría su vida por mí. Estoy tan avergonzada de mi padre.

Lanzarote: Tú siempre has sido buena. Puede que, a lo mejor, no seas ni siquiera su hija.

Yésica: Nunca le he comprendido, siempre detesté su manera de tratar a la gente, como si no valieran nada.

Lorenzo: Tranquilízate. Confiemos en la inteligencia de Porcia. ¿No estás contenta a mi lado? Alegra esa cara y dime ¿qué te parece la mujer de Bassanio?

Yésica: Más vale que Bassanio se porte bien con esa chica, vale un tesoro y es preciosa. Pues, como diría Shakespeare: “teniendo tal bendición en su dama, encuentra los goces del cielo aquí en la tierra... y si en la tierra no los merece, con razón no habría de llegar nunca al cielo”. No pongas esa cara ¡que parece que nunca has ido a clase de Literatura! Quiere decir que ciertos niños, ya podéis andar con cuidado porque como os despistéis ni un tanto así, y miréis para otro lado...os quitan el chupa-chup (*Picarona*)

Lorenzo: ¡Pero a quién voy a mirar yo, si tengo mi reina!.. (*Sale persiguiéndola, juguetones y risueños*).

ACTO III. Escena 5

*(En el Juicio. El juez con peluca y toga sobre el practicable. Es sabio pero muy anciano y algo cansado de su oficio. El resto en el escenario)*

Juez: El estado contra Antonio, acusado de un delito de estafa al ciudadano Shylock, que asciende a cien mil euros. Empezaremos sin su abogado. Según el informe que se me ha presentado, nos encontramos ante un caso sorprendente. En mis largos años de carrera jamás se me ha presentado nada igual, y como uno anda ya a punto de ... *(Se queda algo adormilado pero reacciona)* Bueno, volviendo al tema. *(Se dirige Antonio)* Señor Antonio, parece que tiene que responder ante un adversario empedernido, inhumano, incapaz de compasión, y privado de cualquier toque de misericordia. *(Dirigiéndose a este)* Shylock, el mundo piensa, y yo también, que no haces más que llevar este papel de rencor hasta la última hora, y que entonces mostrarás misericordia y arrepentimiento mientras ahora exiges la indemnización, que es una libra de carne de este empresario arruinado. Pero luego, no sólo liberarás al tribunal de aplicar semejante castigo, sino que perdonarás en parte la deuda contraída, dadas las circunstancias de la economía en este momento de crisis. Esperamos tu respuesta, Shylock.

Shylock: He jurado decir la verdad y eso haré. Y vos habéis jurado hacer cumplir la ley, y si me negáis lo que es mío, caiga el peligro sobre vuestra Constitución y los fueros de esta ciudad. Me preguntáis cuál es la razón por la que prefiero recibir una libra de carne, a los cien mil dólares. Pues no la tengo, ni la tendré. No hay razón, sino el odio a la gente como él.

Bassanio: Hombre insensible, esa no es respuesta que justifique tu crueldad. ¿Matarías a todo lo que no amas?

Shylock: Y aun a quien amo. ¿Qué querrías, que una serpiente te mordiera dos veces?

Antonio: Por favor, quiero oír cuanto antes mi sentencia. Pedir algo a este hombre es como si te pusieras a rogar en la playa al ancho mar para que bajase de su nivel acostumbrado.

Bassanio: Te doy el doble, Shylock.

Shylock: Aunque me dieras seis veces más, quiero lo prometido.

Juez: Por mis poderes, puedo aplazar esta audiencia, si no llega inmediatamente su abogado. *(Entran Porcia y Nerisa)*

Porcia: Aquí estoy.

Juez: Bienvenidas, señoras, ocupen su lugar. ¿Tienen alguna aportación que hacer a este tribunal?

Porcia: Exigimos la clemencia del Señor Shylock. Su pretensión es justa, aquí tengo el papel (*Nerisa se lo acerca al Juez*) donde figura la firma de ambos, ante notario, de su compromiso. Pero si no tiene clemencia, este tribunal se verá obligado a dictar sentencia contra este hombre.

Shylock: Exijo justicia, castigo y la indemnización del compromiso.

Bassanio: Pero podemos pagarle el doble de lo que exige ese papel.

Porcia: No puede ser, si alteramos el contenido de un documento oficial, sentaría precedente y este país basa su justicia en la jurisprudencia anterior. De ello depende la seguridad jurídica. Las consecuencias podrían ser nefastas.

Shylock: Así se habla.

Porcia: Bien, solo nos queda su clemencia, Shylock. Su reclamación es legítima pero le ofrecemos tres veces el valor indicado en este documento. Tómelo y déjeme romperlo.

Shylock: Romperé el documento cuando se dicte sentencia y se cumpla lo pactado.

Antonio: De todo corazón suplico que sea cuanto antes.

Bassanio: (*Aparte*) He logrado a la mujer que quería, pero nunca pensé que sería a este precio.

Shylock: Juez, ya ha oído al abogado, dicte la sentencia.

Porcia: Aguardad un momento. Este documento dice, y leo textualmente las palabras, que el pago será de “una libra de carne”. Por lo tanto, al cortarla, no se puede derramar ni una gota de sangre. Si eso ocurriera, por las leyes de este estado, quedarían confiscados todos sus bienes.

Graciano: En verdad que era doctora en Harvard, y mi Nerisa es su ayudante. (*Aparte*)

Shylock: ¿Es eso cierto?

Porcia: Si pides justicia, ten la seguridad de que obtendrás justicia, más de lo que deseas.

Shylock: Entonces, aceptaré la suma del triple de lo convenido.

Bassanio: Aquí esta el dinero.

Porcia: ¡Alto! Shylock ha de obtener toda la justicia, o no recibirá más que penalidad. Deberá cortar una libra de carne del señor Antonio. Pero no se podrá derramar sangre, y si se toma más o menos de una libra justa, si la balanza se inclina en la diferencia de un pelo, morirá y todos tus bienes quedarán en poder del Estado.

Shylock: Dejadme ir, dadme el dinero.

Porcia: No puede irse. Hace un momento todos hemos oído cómo ha rehusado en plena audiencia el dinero. Ahora recibirá solo justicia.

Shylock: Está bien, me iré sin nada. Abrid la puerta.

Porcia: Espere Shylock, la ley tiene algo todavía que decir, ¿verdad juez? En las leyes de esta ciudad, si se demuestra que alguien atenta contra la vida de cualquier ciudadano por medios directos o indirectos, el Estado se apropiará de la mitad de los bienes del culpable y el ciudadano agredido de la otra mitad. Por acción manifiesta, se ha demostrado que directa e indirectamente Shylock ha conspirado contra la vida de Antonio. Así que, Juez, dicte sentencia.

Graciano: Pídele al juez que te dé permiso para ir ahorcarte tú mismo, aunque ni para eso tienes. Debes pedir la cuerda a cuenta del Estado. *(Se ríe)*

Juez: Para que veas la diferencia de nuestro espíritu, te perdono la vida. Aunque podría condenarte a la pena capital, haremos lo siguiente: la mitad de tus bienes actuales serán para Antonio, y con el resto pagarás una multa.

Antonio: Señor juez, si os place, estoy dispuesto a ceder mi parte a su hija Yésica, hasta que Shylock se comprometa a dejarle en herencia todos sus bienes a ella y a su marido Lorenzo.

Juez: Así lo hará, o si no revoco el indulto que acabo de conceder aquí *(Todos se besan y abrazan)*. Señor Antonio, mucho debéis a esta joven.

Bassanio: ¡La vida de mi mejor amigo, y mi futura felicidad!

*(Coreografía de despedida con el tema "I'm never gonna say goodbye" de Billy Preston.)*

FIN



### VI.3. 3 *Tell*

#### *TELL*

(Adaptación del drama romántico de Friedrich von Schiller)

Mabel Lozano

#### NOTAS PARA LA PUESTA EN ESCENA

##### Escenografía y maquillaje

Se sugiere la ambientación de estética gótica, o estilización de la moda romántica, tan actual por los grupos llamados también siniestros. Predominará el negro, y los colores fríos: morados, azules. Puede servir de referencia en el vestuario y maquillaje la estética de Tim Burton, en sus películas *Eduardo Manostijeras*, o *La novia cadáver*. Los actores llevarán indumentaria de ecos románticos en tonos oscuros con rasgos uniformes como un pañuelo negro y pelucas, para que adquieran una entidad teatral y sin pretensiones naturalistas. Las actrices llevarán ropas de campesinas en tonos oscuros, salvo Berta y la baronesa. El cabello natural, caerá suelto sobre los hombros. Un mandil negro dará también homogeneidad al grupo, cuando formen parte del coro.

La escenografía se limitará a los estandartes que penden del techo en tonos rojo, morado y azul con una cruz, una flor de lis y una flecha, respectivamente. En el centro, convenientemente iluminado estará el estandarte azul con la flecha y el resto, en forma simétrica, a los lados. El espacio vacío permitirá el movimiento de los actores en las coreografías y recitados del coro.

##### Música

Se sugiere el empleo de temas de heavy, entre otros: Rage against de machine, AC/DZ, Guns N'Roses. También la Suite nº 3 en Re Mayor de Bach, y música de percusión brasileña, tal como se indica en las acotaciones.

## PREÁMBULO

*( Grabación o lectura en off del texto que sigue, con voz solemne sobre fondo musical del tema Hells Bells de Guns N' Roses. El texto en letras góticas de color azul va apareciendo en la pantalla sobre el escenario)*

En el siglo XII, en los territorios que hoy forman Suiza, las relaciones entre los débiles y los poderosos se basaban en estrechos vínculos de fidelidad personal: el denominado vasallaje. El emperador, señor supremo del Sacro Imperio Romano Germánico regía por medio de una extensa red de nobles, príncipes y gobernadores, a los que había otorgado privilegios sobre vastos territorios de Suiza, pequeños estados considerados como su posesión personal. Entre ellos, los Habsburgo se hicieron muy poderosos.

Pero al margen de su dominio, se encontraban las comunidades campesinas de los remotos valles montañosos, que habían obtenido el privilegio de la libertad imperial, y no tenían señor alguno, salvo el emperador.

*(La música sigue sonando mientras se eleva la pantalla y se descubre el escenario vacío. Cinco estandartes de tela de rasillo brillante cuelgan del techo a diferentes alturas guardando simetría y siempre salvando la estatura de los actores. Dos rojos a los lados, con cruces griegas en el tramo inferior de color naranja, que recuerdan ligeramente la bandera de Suiza; dos morados, con la flor de lis y uno central de color azul, con un anagrama de una flecha).*

## ACTO PRIMERO

### Escena 1

*(En Uri, a orillas del lago de los Cuatro Cantones. En escena Barquera, sentada en el proscenio con una caña, y el pastor Kuoni al otro lado fumando y tiritando. Mira al cielo. Se oyen truenos lejanos, y la tormenta va creciendo).*

Kuoni: Viene lluvia, barquera. Mis ovejas devoran con avidez la hierba, y el mastín escarba la tierra.

Baumgarten: *(Entra corriendo, jadeando)* ¡Por Dios, barquero, vuestra barca! ¡Desatadla y pasadme a la otra orilla!

Barquera: Bueno, bueno ¿a qué viene tanta prisa? ¿Quién os persigue?

Baumgarten: (*Exaltado*) Los jinetes del gobernador vienen tras de mí, soy hombre muerto, si me cogen.

Barquera: ¿Qué ha pasado? ¿Tenéis manchas de sangre?

Baumgarten: (*Con angustia*) He matado al alcalde del castillo imperial.

Barquera y Kuoni: ¡Dios tenga misericordia de vos! (*Persignándose*)

Baumgarten: Había intentado profanar mi honra y la de mi mujer. ¡Cualquier hombre libre habría hecho lo mismo!

Kuoni: ¡Ese tirano sanguinario! ¡Ya ha recibido el pago merecido por su comportamiento con los habitantes de este condado! ¡Pronto, barquera, pasa a este hombre honrado a la otra orilla! (*Zumba el viento*)

Barquera: El viento sur se ha desatado, ya veis qué alto va el lago, yo no puedo gobernar mi barca contra la tormenta. Mirad como las olas se rompen contra las rocas. ¡Es absolutamente imposible!

Baumgarten: ¡Dios, mientras estamos hablando se acercan, venían pisándome los talones! ¡Tened compasión de mí!

Kuoni: ¡Mirad quién viene ahí! (*Llega Tell*) Tell, escucha, los jinetes del gobernador persiguen a este hombre que ha defendido su honra matando al alcalde del castillo del rey, hay que pasarle a la otra orilla, pero ella tiene miedo de la tormenta.

Baumgarten: ¿Tendré que caer entonces en manos del enemigo, teniendo tan cerca, delante de mi cara, la orilla de salvación? ¡Ahí enfrente está! ¡Mi voz llega hasta el otro lado del lago! Y yo aquí desamparado, sin esperanza...

Tell: El hombre honrado piensa en último lugar en sí mismo, confía en Dios y salva al oprimido.

Barquera: Desde el puerto seguro es muy cómodo dar consejos ¡Ahí está la barca y allí el lago! ¡Intentadlo!

Tell: ¡Entonces dame la barca: voy a intentarlo con mis débiles fuerzas! De la violencia del gobernador puedo salvaros, de los peligros de la tormenta, otro es quien tiene que salvarnos. Pero es mejor que caigáis en manos de Dios que en manos de los hombres.

*(Se oye un gran trueno. Tell y Baumgarten se giran a la derecha sin moverse del sitio y de forma simultánea. Mientras Barquera y Kuoni también de pie, dan un paso y miran al frente, con las manos tendidas hacia abajo. Se escucha la voz en off con eco, amenazadora, entre los truenos y la tormenta.)*

Voz de Gessler: Maldición se ha escapado. ¡Vos lo habéis ayudado a escapar!  
¡Destruid su cabaña, incendiadla y arrasadla! (*Ruodi y Kuoni se agachan y se cubren la cabeza con las manos, aterrorizados. Oscuro*)

## ACTO I.

### Escena 2

*(En la otra orilla, en Schwyz, el otro cantón. Stauffacher, paseando junto a su casa de brazo de su mujer, que lleva unas manzanas recién cogidas).*

Gertrudis: ¿Tan serio, Werner? Ya no te conozco. Desde hace muchos días veo cómo una sombría tristeza abre surcos en tu frente. Soy tu fiel esposa y exijo la mitad de tu tristeza. Sea lo que sea lo que acongoja tu corazón, dímelo. Están llenos los graneros, y en los establos caballos y vacas pasarán a cobijo el invierno, nuestra casa de madera es noble, y acogedora, luce con la claridad de las ventanas.

Stauffacher: Bien construida está la casa, pero el fundamento sobre el que la edificamos se tambalea. El otro día pasó por delante de esta casa el gobernador y me preguntó, con malicia, de quién era. Yo le dije: Señor, es del emperador, mi dueño y señor, y vuestra. Yo la tengo en feudo. Y me contestó: “Yo gobierno este país en nombre del emperador y no quiero que los aldeanos edifiquen casas por su cuenta y vivan libres, como si fueran señores”. Y se alejó a caballo.

Gertrudis: Mi querido esposo. ¿Quieres oír una palabra sincera de tu mujer? Sabes que soy hija de noble y he escuchado a las cabezas principales del pueblo reunidas en torno a mi padre, mientras mis hermanas y yo nos sentábamos a hilar en las largas noches de invierno. El gobernador te tiene ojeriza porque haces que los habitantes de este pueblo sigan fieles al Imperio, como nuestros antepasados, y te tiene envidia porque eres feliz viviendo libre en tu propia tierra. Escúchame, el hombre prudente obra con precaución.

Stauffacher: ¿Qué hay que hacer?

Gertrudis: Aquí todos se quejan de la avaricia y tiranía del gobernador, pero en los otros condados también están cansados de la opresión, todos son igual de violentos. Por eso estaría bien que unos cuantos hombres honrados se reunieran en secreto para ver la forma de acabar con este injusto trato.

Stauffacher: ¿Has pensado bien lo que me aconsejas? ¿Podríamos atrevernos nosotros, un débil pueblo de pastores, a luchar contra el Señor del mundo? Mujer, la guerra es un terrible y furioso espanto, y no perdona ni al bebé en su cuna.

Gertrudis: ¡La inocencia tiene un amigo en el cielo! Mira hacia delante, Werner, y no detrás de ti.

ACTO I.

Escena 3

*(Plaza pública de Altforf)*

CORO: *Al unísono marchan como un ejército. Paran de súbito señalando al frente, mientras exclaman gritando a la vez, desafiantes, a la platea*) ¡Hombres de Uri, mirad ese sombrero! *(Por parejas, dividiendo el fragmento en tres partes)* Será alzado en el extremo de una elevada columna, en el lugar más alto, y esta es la voluntad del gobernador: al sombrero deberán hacerse los mismos honores que a su persona, será reverenciado con la rodilla en tierra y la cabeza descubierta. La vida de quien desprecie esta orden quedará a disposición del rey.

ACTO I.

Escena 4

*(La casa de Gualterio Füst, en Uri)*

Joven: *(Apoyada en la pared lateral del escenario. Se levanta al entrar Fürst)* ¿No me traéis noticias de mi padre? No soporto por más tiempo estar aquí cautiva, sin hacer nada? ¿Qué delito he cometido para tener que ocultarme como una asesina? ¿Cómo no iba a partirle los dedos a ese miserable, que para castigarme quería quitarme los bueyes!

Fürst: Os habéis precipitado. Ahora no podéis marcharos. Pero esperad oigo llamar. *(Entra Stauffacher)* ¡Werner! ¡Sed mil veces bienvenido! ¿Qué os trae por aquí?

Stauffacher: *(Fumando en pipa)* Los viejos tiempos y la vieja Suiza. Pero calamidades dejen en mi casa y calamidades encuentren aquí. ¿Habéis visto ese sombrero en la plaza? ¡Ojalá no hubiera nacido para ver esto! Tell, vuestro yerno, ayudó a huir a un hombre que había dado muerte con un hacha a la insolencia del alcalde. Está en mi casa, lo tengo escondido. Y llego aquí y me entero de otra atrocidad. A un aldeano de peso en la asamblea le han castigado una falta de su hija, que escapó. El gobernador hizo que los verdugos le clavaran una lanza en los ojos.

Joven: ¿En los ojos decís? ¡Hablad!

Stauffacher: *(Señalando a la Joven)* ¿Quién es? *(Después de que Fürst le ha hecho señas)* ¡Es su hija!

Joven: ¡Y yo aquí protegida, tan lejos de él! (*Aterrorizada*) ¿En sus dos ojos?

Fürst: ¡Dominaos, soportadlo como un hombre!

Joven: Por mi culpa, ¡por mi delito! ¡Completamente ciego! Morir no es nada. Pero vivir y no ver, eso es una desgracia. No ver el cálido verde de los prados, el esmalte de las flores...

Stauffacher: Su miseria es aún mayor. El gobernador le ha despojado de todo, para que desnudo, con su cayado, vaya de puerta en puerta.

Joven: (*Horrorizada*) ¡Que nadie me hable ahora de ocultarme! ¡Asaltaré la fortaleza, ¿Para qué hemos aprendido a tender la ballesta? A todo ser le ha sido dado un medio de defensa. No despreciéis mi consejo porque soy joven y no tengo mucha experiencia.

Fürst: Si los tres cantones pensarán como nosotros tres, quizá fuéramos capaces de algo.

Stauffacher: Sea. ¡Tendedme ahora vuestra diestra!

Joven: ¡A vida y a muerte! (*Saca una navaja y la sostiene en alto apoyada por las manos de Stauffacher y Furst. Oscuro*)

Coro femenino: (*A aparece en escena con una coreografía sobre música de percusión<sup>218</sup> y jugando con mandiles negros en la mano como bandera de identidad. Tras colocarse el mandil negro en escena, recitan al unísono. La música cesa de golpe*)  
Cuando en los Alpes se alcen de una a otra dehesa las hogueras, y caigan los fuertes castillos de los tiranos, los suizos llevarán a tus oídos la gozosa noticia, y en tu noche amanecerá un claro día (*Sigue la música mientras se van bailando*)

## ACTO II

### Escena 1

(*Casa de la anciana baronesa Attinghausen con siervos que pueden ser los mismos actores Baumgarten y Kuoni. También en escena su sobrino, Ulrico Von Rudenz*)

Attinghausen: Permitidme que, según la vieja costumbre de nuestra casa, beba el aperitivo con mis servidores (*Bebe de una copa que pasa de uno a otro*). Antes, iba con ellos al campo de batalla, al bosque. Pero si el cálido sol ya no llega a mí, no puedo ir a buscarlo. Me muevo en un círculo cada vez más estrecho. No soy más que mi sombra, pronto seré sólo mi nombre.

---

<sup>218</sup> En el montaje se empleó la pieza titulada *Folia* del grupo de percusión brasileño Omón Engóma

Kuoni: ¡Bebed con nosotros, joven hidalgo! (*Rudenz, vacila en coger la copa*)

Attinghausen: Marchaos a trabajar, hijos. (*Se van*) (*A Rudenz*) No tengas tanta prisa en marcharte al castillo señorial, y quédate más tiempo con tu vieja tía. Ya no te conozco. Alardeas con trajes de seda y cuelgas de tus hombros un manto de púrpura mientras miras con desprecio al aldeano y te avergüenzas de que te salude con confianza. Reniegas de los tuyos, de tu patria, para buscar frívolos placeres junto al enemigo. Ni siquiera te conmueve el dolor que provoca este dominio tiránico del gobernador.

Rudenz: La opresión que padece el pueblo tiene fácil solución. Los cantones deben jurar lealtad a Austria, como han hecho los países de los alrededores. Sí, no lo ocultó, no soporto estar aquí dedicado a faenas vulgares, cuando un mundo de gloria se mueve brillante al otro lado de estas montañas.

Attinghausen: Si te vas, con lágrimas ardientes tendrás nostalgia de los montes de tus padres.

Rudenz: El Imperio no puede protegernos contra el poderío creciente de Austria. De nada servirá nuestra lealtad al emperador. Sin embargo, hacer méritos para un señor feudal significa sembrar para el futuro.

Attinghausen: Los austriacos vendrán a poner coto en nuestros bosques, a medir nuestros prados alpinos, contar nuestras ovejas y vacas, a poner barreras y pagar tributos que sufraguen sus compras de países. Pagarán con nuestra sangre sus guerras.

Quédate con nosotros, al menos un día, ¡hace tanto que no nos veíamos! Allí, en el mundo extraño eres una caña débil que toda tormenta quiebra.

Rudenz: He dado mi palabra. Estoy comprometido

Attinghausen: (*Colérica*) ¡Estás comprometido pero no por juramento, estás atado por las maromas del amor! Disimula cuanto quieras. La señorita es Berta Von Bruneck es quien te atrae al castillo señorial, quien te ata. Pero ella no te será concedida.

Rudenz: Ya he oído bastante (*Se va*)

Attinghausen: La seducción de lo extranjero arrastra a la juventud, como un impulso violento que atraviesa nuestros montes. ¡Lo nuevo entra poderosamente, lo viejo, lo digno desaparece; otros tiempos vienen.

## ACTO II.

### Escena 2

*(En el prado, de noche. A todo volumen “Killing In The Name” de Rage against the machine. Luz intermitente como en las discotecas. Entran todos en grupos o parejas gesticulando como en enardecido debate y se van situando en escena. De pronto, cesa la música. La acción se congela. Dispersos por el escenario, adoptando distintas actitudes, unos de pie, otros sentados... Recitan por parejas al unísono, mirando a la platea. Cada pareja una oración del texto)*

Coro: Por los campos de hielo, extensos y desiertos, donde solo se escuchan los roncros graznidos de los buitres, había llegado el eco de las atrocidades sucedidas en todos los valles. Hasta el último límite de la creación animada, donde el suelo helado ya no da fruto, llegaba la rapiña y la avaricia de los gobernadores. Indignados por la violencia del nuevo régimen, los hombres descolgaron de las paredes las espadas ya oxidadas, y en sus ojos fulguró un gozoso sentimiento de valor. *(Se reanudan los movimientos de actores y la música va disminuyendo lentamente)*

Mujer 2: ¡Oíd lo que Dios dice a mi corazón, confederados! Estamos aquí haciendo las veces de una asamblea del país, y podemos representar a un pueblo entero. Reunámonos pues según las viejas costumbres.

Baumgarten: Hay que ver cómo tenemos que arrastrarnos furtivamente por la tierra heredada y por el suelo de nuestros padres, como los asesinos, de noche... la noche que sólo presta su negro manto al delincuente. Sin embargo, nuestros derechos son limpios y claros como el seno abierto y deslumbrante del día.

Mujer1: Reunidos aquí los tres cantones de la montaña a la hora de los espíritus renovamos un pacto antiquísimo pues, aunque nos separen el lago y estas montañas y cada pueblo se rija por sí mismo, somos de un mismo linaje y de una misma sangre, y una es la patria de la que hemos salido.

Todos: ¡Sí!, ¡Claro!

Mujer 1: Hubo un tiempo, cuando nuestro pueblo habitaba en el Septentrión, en que se padeció una gran carestía. La asamblea del país decidió que de cada diez ciudadanos uno, echándolo en suertes abandonara su tierra, y formando una gran caravana fueron abriéndose camino hasta llegar a estas mesetas, cerca del lago. Entonces contemplaron el país: vieron la abundancia de madera, descubrieron buenas fuentes y decidieron quedarse. Fueron días duros, hasta que limpiaron el bosque para cultivar. Después,



tuvieron que seguir buscando alimento y pasaron a la Montaña Negra; entonces, llegaron al País Blanco. ¡Pero todos tenemos el mismo corazón, una misma sangre!

Todos: ¡Sí!

Stauffacher: Nosotros, auténtico linaje de los antiguos suizos hemos conservado siempre la libertad y hemos elegido únicamente la protección del emperador, señor de las tierras alemanas, a cuyo lado hemos luchado. ¿Vamos a tolerar que un siervo extranjero nos trate ignominiosamente en nuestra tierra, cosa que no hemos permitido a nuestro emperador?

Baumgarten: Hemos creado este suelo con nuestras manos, transformando en morada de hombres el antiguo bosque, donde sólo habitaban osos feroces. Y hemos volado la dura roca para hacer un seguro sendero. ¡Nuestro es el suelo por posesión milenaria!

Mujer 2: El poder de los tiranos tiene un límite y, si el peso se hace insoportable, es legítimo reclamar nuestros derechos inalienables e indestructibles como las mismas estrellas. Y el hombre se enfrenta al hombre.

Baumgarten: ¡Estamos aquí para defender a nuestras mujeres y a nuestros hijos!

Mujer 1: Confederados, ¿han sido intentados de verdad todos los medios pacíficos? ¡Quizá no sepa el rey lo que padecemos!

Mujer 2: Yo, vuestro mensajero estuve en el palacio del emperador, para quejarme contra la opresión de los gobernadores y conseguir la carta de nuestra antigua libertad. Pero los mismos nobles señores me dijeron: “Ayudaos vosotros mismos no esperéis justicia del rey.”

Mujer 1: ¿Como podemos llevar entonces las cosas prudentemente a buen término?

Mujer 2: Debemos tomar por asalto las dos fortalezas primero. Podríamos infiltrarnos en el castillo el día de Navidad, es costumbre que todos los colonos lleven al gobernador regalos.

Joven: Yo podría escalar Rosberg, pues una doncella del castillo es mi amiga y fácilmente podrá buscar la forma de arrojarme una escalera.

Fürst: Si los castillos caen, en un día, de un monte a otro, daremos la señal por medio del humo, y rápidamente se llevará a cabo la sublevación del país. Los gobernadores desistirán de la lucha.

Stauffacher: Me preocupa Gessler con sus temibles jinetes. No dejará campo sin derramamiento de sangre.

Baumgarten: ¡Ponedme en el sitio de máximo peligro! Gracias a Tell he salvado mi vida. Con gusto me la juego ahora y habré saldado mi honor.

Stauffacher: Y ahora que cada cual tome su camino en silencio. Sopórtese con paciencia lo que aún hay que soportar. Que cada cual domine su justa cólera.

### ACTO TERCERO.

#### Escena 1

*(Patio de la casa de Tell, que está arreglando su arco. Eduvigis barre. La hija de Tell juega con la ballesta)*

Hija: *(Se acerca a Tell)* Se me ha roto la cuerda del arco, ¡Arrégla-mela, padre!

Tell: Yo, no. Un cazador se ayuda por sí mismo. *(Se aleja)*.

Eduvigis: ¡Ay! demasiado pronto empieza a disparar. ¡Ojalá no aprendiera nunca! Ninguno os quedaréis tranquilos en casa. Cada vez que os vais me tiembla el corazón pensando que no volverás. Veo cómo resbalas y caes al glaciár, al saltar de una peña a otra, cómo un alud desatado por el viento te sepulta. La muerte se apodera de mil formas diversas del cazador alpino. ¿A dónde vas? *(Con preocupación)*

Tell: A ver a mi padre a Altdorf.

Eduvigis: Se está preparando algo contra los gobernadores y sé que ha habido una asamblea y que estás en la alianza ¿Qué vas a hacer con la ballesta?

Tell: ¡Me falta el brazo, si me falta el arma!

Eduvigis: El gobernador está ahora en Altdorf, no vayas. Deja que se marche, no hagas que se acuerde de ti. Sabes que nos odia, nunca te perdonará que le hayas hecho temblar. Vete a cazar. No vayas a Altdorf, ¡tengo miedo!

Tell: Querida mujer, he prometido ir.

Hija: ¡Padre, voy contigo!

### ACTO III. Escena 2

*(En el bosque)*

Rudenz: Señorita, ahora por fin os encuentro sola. Abismos nos rodean. En este lugar desierto, no temo a ningún testigo. Descargaré de mi corazón el largo silencio.

Berta: ¿Estáis seguro de que la cacería no nos sigue?

Rudenz: La cacería está allá lejos. Tengo que aprovechar este momento. La fama no ha pronunciado aún mi nombre, yo no puedo alienarme con los caballeros, que famosos por sus victorias deslumbrante os pretenden. No tengo nada más que mi corazón, lleno de lealtad y de amor.

Berta: ¿Puede hablar de amor y de lealtad el que es infiel a sus deberes inmediatos, el que se vende al extranjero? ¡Antes prefiero dar la mano a Gessler, el opresor!

Rudenz: ¡De vos, señorita, oigo ese reproche! ¿A quién sino a vos, busco entre los extranjeros?

Berta: A mí me sangra el alma por vuestro pueblo, sufro con él y tengo que amarlo, al verlo tan modesto y lleno de fuerza. Y vos, lo abandonáis. ¡Vos sois quien me herís y me ofendéis!

Rudenz: Berta, ¿me odiáis?, ¿me despreciáis?

Berta: Si lo hiciera, me sentiría mejor. Por fortuna para vos, la virtud de vuestro linaje es más poderosa que vuestra persona y, a pesar de vos mismo, sois bueno y noble. (*Suena in crescendo Sweet Child O' Mine de "Guns N'Roses"*). Defended a vuestro pueblo. Luchad por vuestro sagrado derecho.

Rudenz: (*En el proscenio, centrado. Se sitúa detrás de Berta colocándole una mano en el hombro*) Berta, ¿qué horizonte abris a mi mirada!

Berta: El mismo afán de territorios que quiere devorar vuestra libertad amenaza también a la mía. ¡Oh, amigo!, quieren llevarme a la corte del emperador donde me esperan las cadenas de un matrimonio odioso. Solo el amor, el vuestro, puede salvarme. La cacería se acerca, vamos, tenemos que marcharnos.

### ACTO III.

#### Escena 3

(*En Altdorf. Friesshart y Leuthold, uno a cada lado del escenario, mirando al público. Hacen guardia al sombrero*)

Friesshart: Es inútil que vigilemos. Nadie quiere acercarse y hacer los honores al sombrero. Toda la pradera está como desierta, desde que el espantajo está colgado de ese palo. (*Señala con la cabeza la platea, donde se sitúa simbólicamente el sombrero*)

Leuthold: Las personas honradas prefieren dar un largo rodeo por medio pueblo antes de doblar sus espaldas ante el sombrero. Yo cerraré los ojos y no miraré, ¡es una orden extravagante! (*Señala a Friesshart*) Y tú eres un servicial sinvergüenza, que te gustaría llevar a hombres honrados a la desgracia. (*Aparece Tell con su hija*)

Tell: Bajando hacia el sur, siguiendo el curso de los ríos, se llega a un país grande y llano, donde los ríos corren tranquilos y todo es como un jardín.

Hija: Padre, ¿por qué no nos vamos allí?

Tell: Hija, es mejor tener montes de glaciares a las espaldas, que hombres malos.

Hija: (*Señala a la platea*) ¡Mira el sombrero ese encima del palo, padre!

Friesshart: En nombre del emperador, deteneos. Habéis violado el mandato, no habéis hecho la reverencia. ¡Tenéis que seguirnos a la cárcel!

Hija: ¿Mi padre a la cárcel? ¡Auxilio! ¡Se llevan preso a mi padre! (*Van llegando todos*)

Mujer 2: ¿Por qué le pones la mano encima a ese hombre?

Friesshart: Es un enemigo del emperador, un traidor. No ha hecho la reverencia. (*Le sujeta los brazos por la espalda como si lo atase*)

Mujer 2: Te equivocas, amigo. Es Tell, un hombre honrado y buen ciudadano.

Hija: (*Ve a Fürst.*) ¡Abuelo!, auxilio. ¡Que se llevan a mi padre por la fuerza!

Fürst: Amigo acepta mi fianza y déjale en libertad.

Joven: ¿Soportaremos que se le lleven delante de nuestros ojos?

Tell: Ya me ayudaré a mí mismo. Marchaos, buena gente ¿Creéis que si yo quisiera hacer uso de la fuerza temería sus lanzas?

Friesshart: ¡Revolta y rebelión!

Fürst: ¡Ahí está el gobernador! ¡Ay de nosotros ¡ ¿ En qué va a acabar esto?

(*Gessler se aproxima al escenario desde la platea, sube a grandes zancadas*)

Gressler: ¿Quién pide auxilio? ¿Quién ha sido? ¿Quién eres tú y por que sujetas a ese hombre?

Friesshart: Señor, yo soy un soldado tuyo. He cogido a ese hombre in fraganti en el mismo momento en que negaba al sombrero el saludo de reverencia. Quería apresarle, como tú lo has mandado, pero estos quieren arrancárnoslo con violencia.

Gressler: ¿Desprecias de esa forma a tu emperador, Tell, y a mí, que gobierno aquí en lugar suyo?

Tell: Perdonadme, querido señor. Por descuido y no por desprecio a vuestra persona ha sucedido eso. Os pido clemencia, no volverá a suceder.

Gessler: Tú eres un maestro de la ballesta, Tell. Dicen que no hay cazador que pueda competir contigo. ¿Es verdad?

Hija: Ya lo creo, señor. Mi padre atraviesa una manzana que cuelgue del árbol a cien pasos.

Gessler: Bien, Tell. Tendrás que acreditar tu arte delante de mí. Prepárate para atravesar una manzana sobre la cabeza de tu hija. Pero te aconsejo que apuntes bien y que aciertes a dar en la manzana del primer disparo, pues si lo fallas has perdido tu cabeza.

Tell: (*Incrédulo*) Señor, ¡que cosa tan inaudita exigís de mí! ¿Sobre la cabeza de mi hija? ¡Eso no podéis exigirselo en serio a un padre! ¡Antes muero!

Gessler: Tirarás a la manzana colocada sobre la cabeza del chico. Lo exijo y lo quiero. Dispara o morirás con tu hija.

Berta: ¡No os burléis, señor, de esta pobre gente! Vez cómo están todos pálidos y temblorosos. Y es que no están muy acostumbrados a oír bromas de vuestra boca.

Gessler ¿Quién os ha dicho que es una broma? Aquí está la manzana (*Se la da Friesshart*). Haced sitio. Que tome la distancia acostumbrada. Ochenta pasos le doy. Ni más ni menos.

Berta: ¡Basta ya, señor! Es inhumano jugar así con la angustia de un padre. ¡Dejadle marchar!

Gessler: Ea, cazador, aquí es donde tienes que mostrar tu arte. Digno es el objetivo y grande el premio.

Fürst: ¡Señor gobernador, reconocemos vuestra soberanía, tomad la mitad de mi hacienda, tomadla entera. (*Se arrodilla*) ¡Pero no consintáis que un padre tanga que contemplar tan cruel espectáculo!

Hija: Abuelo, no te arrodilles delante de ese hombre falso. Decid donde tengo que colocarme no tengo miedo, mi padre acierta a un pájaro volando, no va a fallar dando en el corazón del hijo.

Gessler: ¡Que le aten a aquel tilo!

Hija: ¿Atarme a mí? No, no quiero que me aten. Quiero estar quieta como un cordero, sin respirar siquiera. ¿Creéis que temo la flecha disparada por la mano de mi padre? La esperaré firme, sin pestañear. Pronto padre, para que se fastidie ese tirano. Dispara y da en el blanco. (*Se va hacia la platea. En medio, se coloca la manzana*)

Joven: ¿Qué? Va a llevarse a cabo este crimen delante de nuestros ojos?

Tell: (*Tiende el arco y coloca la flecha pero deja caer el arco*) ¡Se me nublan los ojos! (*Al gobernador*) Llamad a vuestros caballeros y derribadme. Dadme muerte.

Gessler: Tú que lo puedes todo, que salvas a todos. ¡Sálvate a ti mismo!

Hija: Padre, dispara. No tengo miedo.

Rudenz: Señor gobernador, no lo llevéis más lejos. Gobernar así provoca el odio. No es esa la voluntad del rey. Mi pueblo no merece tal crueldad, para ello no tenéis poderes.

La venda cae de mis ojos. He estado a punto de arruinar a mi pueblo con la mejor intención, creía apoyar el poder del emperador. Pero él es mi señor, no vos. (*Tell lanza la flecha*)

Stauffacher: (*Grita*) ¡La manzana ha caído!

Mujer 1: ¡El chico vive!

Berta a Tell: (*Limpiando su frente*) El chico vive. Serenaos, buen padre.

Hija: (*Se acerca con la manzana atravesada y se la da a Gessler*) Padre, aquí está la manzana. Ya sabía yo que no ibas a herir a tu hija. (*Se abrazan. Todos exclaman*)

Gessler: Pardiez, ha atravesado la manzana por la mitad. Tell, ven. Tras el disparo has tomado una segunda flecha, ¿qué ibas a hacer con ella? Dime la verdad. Te he dado la palabra de que tu vida está a salvo.

Tell: Bueno, señor, como aseguraréis mi vida os diré la verdad. Pensaba atravesaros a vos con ella si hubiera tocado a mi querida hija. Y, en verdad que no hubiera fallado el disparo.

Gessler: Te he dado la palabra, quiero cumplirla, pero para estar seguro de tus flechas, voy a conducirte a una prisión. Apresadle, soldados.

Todos: ¡No podéis hacerlo! ¡Eso no puede hacerlo ni el emperador!; Va contra nuestras cartas de libertad!

Gessler: Todos tenéis parte de culpa. Quien sea prudente que aprenda a callar y a obedecer.

Leuthold: Tell, tengo que obedecer.

Hija: (*Grita desconsolada*) Padre, padre.

#### Acto IV

#### Escena 1

(*A orillas del lago*)

Coro masculino: (*De pie, formando un círculo exterior con los brazos extendidos, pero sin llegar a enlazar las manos, impiden la salida del coro femenino, que se encuentra encerrado en su interior. Al unísono la primera oración*): Tell, el mejor hombre del país, el brazo más recio, preso y deportado. El gobernador mismo le lleva a través del lago. Le encerrará en un calabozo, para que no vuelva a ver la luz del día, pues tiene que temer la justa venganza del hombre libre al que ha provocado gravemente.

Coro femenino: (*Encerradas en el círculo interior agachadas, se van levantando de dos en dos, declamando*) La baronesa de Attinghausen, última ancla de nuestra esperanza está muriéndose. ¡La boca de la verdad está muda, el ojo vidente está ciego, el brazo que debía salvarnos está encadenado!

Coro mixto: (*De pie, se van girando para quedar mirando al público, en parejas mixtas que declaman*) ¡Enfureceos, vientos; caed inflamados, rayos; nubes, estallad; derramaos, torrentes del cielo, e inundad la tierra; furiosos elementos, haceos dueños de todo. Viejos lobos del gran desierto, la tierra os pertenece de nuevo (*Todos a la vez en un solemne grito*) ¿Quién va a querer vivir aquí sin libertad?

(*Se dividen en dos grupos y se alinean en fila, uno detrás de otro dejando un estrecho pasillo por el que aparece rodando por el suelo Tell. Queda en el proscenio con un foco iluminando su rostro*).

Tell: (*Empapado y agotado por el esfuerzo se va poniendo en pie*) Libre, al fin. Salvado de la violencia de la tempestad y de la violencia de los hombres, que es peor. Mi mujer habrá perdido la esperanza de volver a verme. Buscaré entre los pescadores quien le anuncie que estoy salvado y bien escondido, que tengan buen ánimo, que Tell está libre y dispone de la fuerza de su brazo.

#### ACTO IV. Escena 2

(*Casa de Attinghausen. La baronesa moribunda. El grupo forma una imagen similar a la obra de Roger van der Weyden, "El descendimiento". La baronesa reposa tumbada sobre el lecho formado por otros actores, encogidos sobre las rodillas y soportando el peso sobre sus espaldas. Algunos de rodillas, otros de pie, todos lloran. Toda la escena se desarrolla con el fondo musical de la Suite nº 3 en Re Mayor de J.S Bach. Entra Eduvigis*)

Eduvigis: ¿Dónde está mi hija? ¡Tengo que verla!

Hija: ¡Madre! (*Abrazada a ella*)

Eduvigis: (*Declama ante el público, en un lateral de la escena, con un foco cenital*)

¿Cómo ha podido hacerlo?, ¡Corazón duro de los hombres! Cuando su orgullo ha sido ofendido no atienden a nada más. En su ciega cólera se juegan la cabeza del hijo y el corazón de la madre. (*Se gira hacia el resto*) Y vosotros soportasteis pacientemente que se llevaran a vuestro amigo ¿Se ha portado Tell con vosotros así? ¡Dios mío! Ningún consuelo de amigo baja hasta él a la sombría mazmorra del castillo. En la humedad y las

tinieblas tiene que enfermar, lo mismo que la rosa de los Alpes pierde su color y se consume en el aire pantanoso. Para él no hay más vida que la luz del sol.

Stauffacher: ¡Calmaos! Todos queremos abrir su prisión.

Baumgarten: Se mueve, silencio.

Attinghausen: ¿Dónde está Rudenz? Siento que acabo por momentos. Las últimas miradas han visto la ruina de mi patria.

Stauffacher: No hable señora. Alzad vuestro espíritu. Oíd, los tres cantones han dado palabra de expulsar a los tiranos. Se ha concertado la alianza. Vuestras cenizas reposarán en un país libre.

Attinghausen: (*Señala la de Hija de Tell, arrodillada*) De esta cabeza, sobre la que estuvo la manzana, florecerá una libertad nueva y mejor. La nueva vida se alza de las ruinas y crece floreciente. Permaneced unidos. Unidos. (*Muere*)

Rudenz: (*Entra agitado*) ¿Vive? Decidme, ¿puede oírme aún?

Joven: (*Niega con la con cabeza*): Vos sois ahora nuestro señor feudal y protector.

Rudenz: ¡Cadáver sin vida! Aquí te lo juro, y deposito mi juramento en tu fría mano muerta. He sido devuelto a mi pueblo. Soy un suizo. Dadme vuestra mano, Joven. No tengáis reparo.

Joven: Aquí esta mi mano, noble señor.

Rudenz: Me encuentro entre los padres del país y mi primer deber es defenderos. Amigos, no solo es vuestra causa, sino la mía propia. Berta ha desaparecido. Ha sido secuestrada en secreto.

Stauffacher: ¿Se ha atrevido el tirano a esa acción contra dama libre y noble?

Rudenz: Os he prometido ayuda. No me abandonéis, ayudadme a salvarla. ¡Quien sabe donde la oculta ese loco! ¡A qué violencia criminal se ha atrevido para dominar su corazón y obligarla a su odioso enlace! Tenemos que asaltar las fortalezas para ver si llegamos a su prisión.



## ACTO IV.

### Escena 3

*(En el desfiladero)*

*(Suena una pieza de percusión<sup>219</sup> Aparece Tell con el arco, observando, buscando. Tell recorre el escenario lentamente y cuando llega al proscenio se detiene, con su arco en alto, preparado para disparar. El coro aparece desde el foro. Atraviesa en diagonal el escenario hasta llegar a Tell. Hablando al unísono, mirando al público).*

Coro femenino: El cazador no se cansa de dar vueltas, días y días, en el rigor del invierno, y de saltar audazmente de roca en roca, de escalar paredes verticales, a las que se pega con su propia sangre. Está acechando una buena pieza. Aquí el premio es más precioso: el corazón del enemigo mortal que quiere perderle. *(Las actrices se agachan rodeándolo y sujetándose a sus piernas. Tell dispara y queda de pie cabizbajo).*

¡Asesinato! ¡Asesinato! ¡Le ha alcanzado! ¡La flecha le ha atravesado el corazón! Libres están las cábals, segura de ti la inocencia. *(Las actrices se van levantando, de una en una, mientras sigue la música y van colocándose en el proscenio, separadas. Mientras sigue la música, van entrando desde los laterales del foro de uno en uno el resto de personajes desde, formando una línea al fondo, de frente al público. )*

## Acto V

### Escena 1

*(Plaza pública en Altdorf)*

Barquera: ¿Veis la señales de fuego en los montes?

Mujer 1: ¿Oís las campanas al otro lado del bosque?

Barquera: Los enemigos han sido expulsados.

Mujer 1: Los castillos han sido conquistados.

Barquera: ¿Somos los últimos en declararnos libres? ¡Derribemos el castillo de los tiranos!

Fürst: *(Se acerca)* ¡Alto, amigos! Aún quedan otros cantones. Esperemos antes a los mensajeros.

Barquera: ¿Por qué esperar? El tirano ha muerto, ha llegado el día de la libertad.

---

<sup>219</sup> Se sugiere la pieza Camará del grupo de percusión brasileño Omón Engóma, interpretada con pandeiro, congas, berimbau, caxixi.

Fürst. (*Se acerca Melchtal*) ¿Sois vos, Melchtal? ¿Nos traéis la libertad? ¡Decid! ¿Están todos los cantones limpios de enemigos?

Joven: (*Abrazándole*) Limpio está el suelo. ¡Alegraos! Rudenz se apoderó del castillo de Sarnen y yo he escalado anoche el de Rosberg. Oíd lo que paso. Cuando después de haberlo vaciado de enemigos, prendimos alegremente el castillo y las llamas subían crepitando hacia lo alto, un criado de Gessler, entró precipitadamente gritando que Berta se estaba quemando.

Fürst: ¡Dios mío!

Joven: Había sido encerrada en secreto por mandato del gobernador. Rudenz se levantó como un loco. Oímos caer las vigas y los pilares, y los gritos desgarradores de la dama. Berta honraba al pueblo, así que arriesgamos nuestra vida y nos arrojamos al fuego.

Fürst: ¿Está salvada?

Joven: Sí, Rudenz la sacó de las llamas justo antes de que se hundieran con estrépito las vigas. Luego, en silencio juramos una alianza que permanecerá para siempre. Respecto al hombre que dejó ciego a mi padre, pidió misericordia cuando había levantado contra él mi espada, y le dejé marchar. Ha jurado no volver jamás.

Fürst: ¡Os felicito porque no habéis profanado con sangre vuestra victoria!

Barquera: Aquí esta el sombrero ante el que teníamos que doblar la cabeza. ¿Qué hacemos con él?

Varios: (*Gritando*) ¡Destruid el monumento del poder de los tiranos! ¡ Al fuego con él!

Fürst: No, conservadlo. Será signo eterno de la libertad. Ahora necesitamos valor y unidad. El rey no tardará en vengar la muerte de su gobernador.

Mujer 2: (*Entrando con Stauffacher*) Escuchad y asombraros. El emperador ha sido asesinado.

Todos: ¡Asesinado!, ¡El emperador! ¡El emperador!

Stauffacher: Ha sido su sobrino. Se ha vengado porque el emperador le había retenido su patrimonio.

Mujer 2: El joven debió prestar oídos al mal consejo de sus compañeros de armas y por insaciable, no ha hecho más que clavarse una temprana fosa.

Stauffacher: Un temor inmenso se ha extendido por todos los contornos del país y se han cerrado todos los puertos de montaña. La reina Inés de Hungría viene a vengar la sangre real de su padre con el exterminio de todo linaje de los asesinos, de sus siervos, de sus hijos, de los hijos de sus hijos y hasta de las mismas piedras de sus castillos. Ha

jurado hundir en la fosa de su padre a generaciones enteras, bañarse en sangre como si fuera rocío de mayo.

Fürst: Pero daos cuenta, otra dinastía reinará, el nuevo rey no puede tomar represalias contra nosotros. ¿Dónde está Tell? ¿Va a faltarnos únicamente él? Vamos todos a su casa. *(Todos se giran desde el foro a la vez, colocándose de espaldas al público)*

## ACTO V.

### Escena 2

*(En el zaguán de la casa de Tell)*

Eduvigis: ¡Hoy viene padre, hija! Está libre, como todos nosotros. Es papá quién ha salvado al país.

Hija: ¡Y yo también estuve allí, madre! La flecha de padre rozó muy de cerca mi cabeza, y yo no temblé.

Eduvigis: Sí, hija, dos veces te he parido. Dos veces he sufrido por ti dolores de madre. Todo ha pasado y ahora os tengo a los dos.

Hija: Mira, madre, un piadoso hermano. Seguro que pide limosna.

Eduvigis: Hazle entrar para que le demos un refresco.

Hija: Venid, buen hombre.

Monje: Decidme, ¿dónde estoy?

Hija: ¿Os habéis perdido? Estáis en Uri.

Eduvigis: ¿Qué os pasa, hombre? *(Asustada)* No rocéis mi vestido, no os acerquéis a mí ni toquéis a mi hija. ¡Vos no sois un monje! Lo veo en vuestros ojos, que no están en paz.

Hija: Madre, ¡ahí llega padre!

Tell: ¡Eduvigis, madre de mis hijos! Dios nos ha ayudado.

Eduvigis: ¡Tell! ¡Qué angustia he sufrido!

Tell: Olvídala ahora. Otra vez estoy aquí, en mi casa con los míos.

Hija: Pero ¿dónde tienes tu ballesta padre?

Tell: No volverás a verla. La he dejado en un lugar sagrado. En adelante ya no servirá para la caza.

Tell. ¿Quién es ese hermano?

Eduvigis: Habla tú con él. A mí su presencia me asusta

Monje: Vos sois Tell...

Tell: Vos no sois ningún monje. ¿Quién sois?

Monje: Vos habéis matado al gobernador y yo a un enemigo que me negaba mis derechos.

Tell: (*Dirigiéndose a Eduvigis*) Entrad en casa. Ve. No preguntes. No debéis oírle. (*Se giran de espaldas. Tell al Monje*): Vos sois el duque de Austria. Habéis matado al emperador, vuestro tío y señor.

Monje: ¡Era el usurpador de mi patrimonio!

Tell: ¡Chorreado sangre te atreves a entrar en mi casa limpia y pedir hospitalidad?

Monje: En vuestra casa esperaba encontrar misericordia. ¡También vos os habéis vengado de vuestro enemigo!

Tell: ¡Desgraciado! ¿Puedes confundir el crimen sangriento de la ambición con la justa legítima defensa de un padre? Al cielo elevo yo mis manos limpias. Te maldigo y maldigo tu acción. Nada tengo que ver contigo. Tú has cometido un asesinato, yo he defendido lo que más quiero.

Monje: (*Cae de rodillas*) Si tenéis compasión...

Tell: Levantaos. Soltad mi mano. Tenéis que marcharos.

Eduvigis: Tell, tu padre viene con todos los confederados.

Tell: Da de comer a este hombre, su camino es largo y en ningún sitio encontrará albergue. Cuando se marche vuelve tus ojos y no mires qué camino sigue.

## ACTO V.

### Escena última

Todos: (*Se giran, de nuevo, mirando al público*) ¡Viva Tell!, ¡El cazador, el salvador!

Berta: Aldeanos, confederados, recibidme en vuestra alianza. Yo soy la primera que dichosa ha encontrado protección en el país de la libertad. En vuestras manos valientes pongo mis derechos ¿Queréis protegerme como ciudadana vuestra?

Todos: (*Dan un paso hacia delante*) ¡Lo queremos!

Berta: (*Cogiendo la mano de Rudenz*) Pues bien, entonces doy mi diestra a este joven. ¡La suiza libre, al hombre libre!

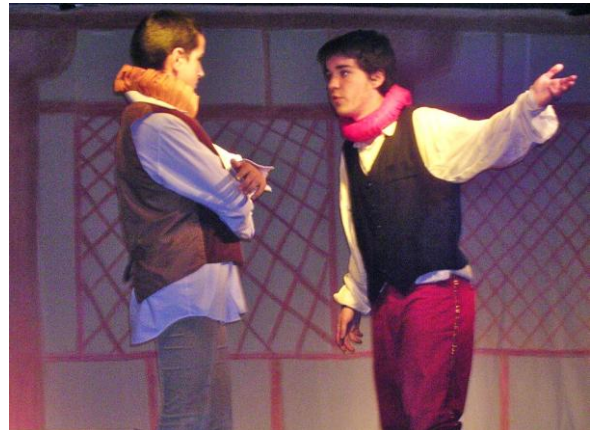
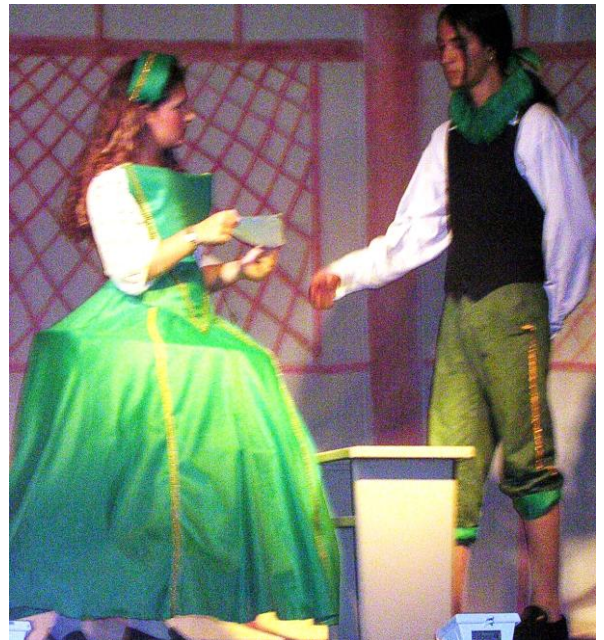
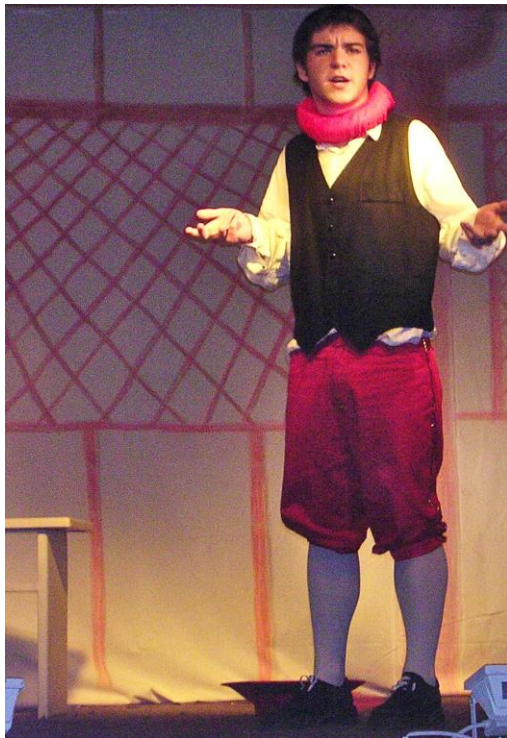
Rudenz: ¡Y libres declaro yo a todos mis siervos!

FIN

## VI. 4. Documentos gráficos de representaciones con adolescentes

### VI.4.1. Representación de *El vergonzoso en palacio*. (Adaptación)

IES Senda Galiana. Alumnos de 3º de ESO (2003-2004)





**VI 4.2. Representación de *El cisne negro***  
IES Atenea (Villalbilla). Alumnos de 1º y 2º ESO (2005-2006)



### VI 4.3. Representación de *La boda*

IES Atenea (Villalbilla). Alumnos de 3º ESO (2005-2006)





**VI 4.4. Representación de *Romance de Micomicón y Adhelala***  
IES Atenea (Villalbilla). Alumnos de 3º ESO (2006-2007)





**VI. 4.5. Representación de *Una libra de carne*. Farsa musical basada en el *Mercader de Venecia*. IES Jaime Ferrán. Alumnos de 3º ESO (2008-2009)**

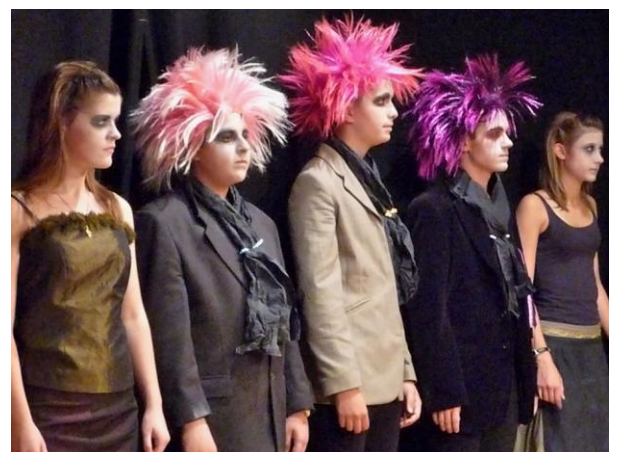
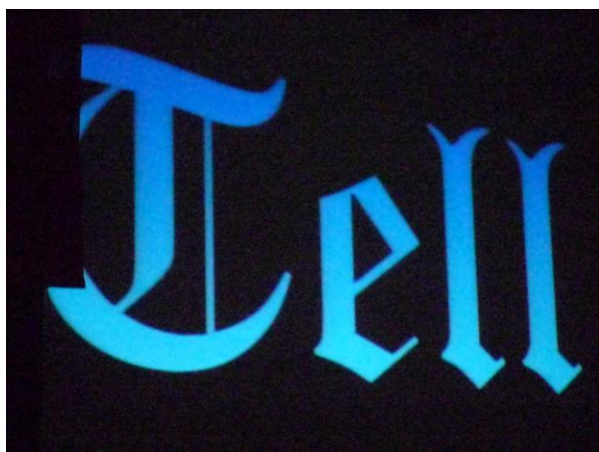




**VI. 4.6. Representación de *Tell*. (Adaptación del clásico de Shiller). IES Jaime Ferrán. Alumnos de 3º ESO (2009-2010)**

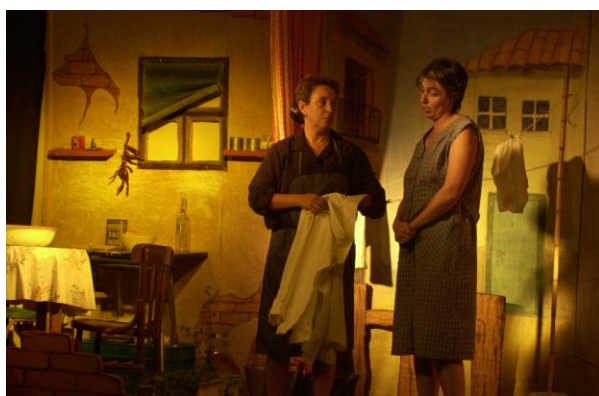








**VI. 4. 7. Representación de *La camisa*, Cía. de profesores de Secundaria *La Galiana*. (2003)**



**VI. 4.8. Representación de *La Mandrágora*, Cía. de profesores de Secundaria La Galiana. (2006)**

