

TEATRO ESPAÑOL/INGLÉS PARA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD

JUAN JOSÉ TORRES NÚÑEZ
Universidad de Almería, España

RESUMEN

Este artículo estudia el teatro en la educación y la representación escénica como técnica didáctica en el aprendizaje de la lengua inglesa y su literatura, en la enseñanza secundaria y en la universidad. El trabajo muestra algunos aspectos teóricos y prácticos. En la teoría se propone un teatro español / inglés nuevo y la creación de objetivos generales que nos ayuden a escribir nuestras propias obras o adaptar las ya existentes. Los ejemplos prácticos muestran los resultados de esta propuesta y la convicción del potencial didáctico que encierra este tipo de teatro original.

PALABRAS CLAVE

Teatro español/inglés como técnica didáctica. Representación escénica. *Proceso* continuo. *Producto* final. Creación de obras. Adaptación de obras.

ABSTRACT

This article studies theater-in-education and the performance of plays as a pedagogical technique in the teaching of English language and literature to secondary school and university students. The work shows some theoretical and practical aspects. The theory proposes a new Spanish / English theater and the creation of general objectives that can help in writing our own plays or adapting the existing ones. The practical examples show the results of this proposal and the conviction of the pedagogical potential that this kind of original theater has.

KEY WORDS

Spanish / English theater as a pedagogical technique. Performance of plays. Continuing *process*. Final *product*. Play writing. Adaptation of plays.

RESUME

Cet article étudie le théâtre dans l'éducation et la mise en scène de pièces de théâtre comme technique didactique dans l'enseignement de la langue anglaise et sa littérature, dans l'enseignement secondaire et à l'université. Le travail montre quelques aspects théoriques et pratiques. Dans la théorie l'auteur pro-

pose un théâtre espagnol/anglais nouveaux et la création d'objectifs généraux qui nous aident à écrire nos propres pièces ou à adapter celles qui existent déjà. Les exemples pratiques montrent les résultats de cette proposition et la conviction du potentiel didactique qu'on trouve dans le théâtre original proposé.

MOTS-CLES

Théâtre espagnol/anglais comme technique didactique. La mise en scène de pièces de théâtre. *Processus* continu. *Produit* final. Création de pièces de théâtre. Adaptation de pièces de théâtre.

En el año 1993 publiqué en esta revista *Cauce*, nº 16, un artículo sobre "Drama versus teatro en la educación" (Torres, 1993, pp. 321-334). Comenzaba así un proyecto de investigación que me parecía apasionante. Hoy, el proyecto se divide en dos partes. En la primera, estudio el teatro como técnica didáctica del inglés en la enseñanza secundaria. Estudio el teatro en la educación y la representación escénica como técnica didáctica en el aprendizaje de una lengua extranjera. En la segunda parte, estudio el teatro en la universidad y la representación escénica como proceso de comunicación y como técnica didáctica en el aprendizaje de una segunda lengua y su literatura.

Con esta investigación se trata, pues, de ver las posibilidades pedagógicas del teatro en la enseñanza secundaria y en la universidad. Como podemos observar, en ambos niveles parto siempre de la representación escénica como técnica didáctica. En el artículo mencionado, senté las bases de un proceso de investigación que tendría que recorrer un largo camino. Señalé la importancia de la representación escénica, o *performance*, como labor de equipo en donde un grupo de estudiantes presenta a otro grupo un trabajo final. Pero en ningún momento hablé de una *final performance* como «*un producto de consumo de la sociedad burguesa*» (Bartolucci, 1975, p. 9), puesto que se trata de una situación en la que un grupo de estudiantes comunica su saber a otro grupo de estudiantes, bastante más grande, compartiendo así un *proceso* educativo. De aquí que empezara rechazando la concepción del teatro como *producto* final, entendiendo la escenificación de obras como un *proceso* de aprendizaje continuo. Partí del convencimiento de que el teatro es un medio ideal para enseñar un idioma extranjero. Pues no se trata de una coincidencia fortuita: sabemos que existe una relación entre el teatro y el aprendizaje de una lengua (Torres, 1993, p. 331).

El problema, sin embargo, surgió cuando, después de ver la importancia del teatro en el aula, había que escenificar una obra y trabajar en

los ensayos. Pronto aparecieron preguntas como, ¿qué tipo de teatro se puede utilizar? ¿Dónde se encuentra un teatro que atienda a nuestras necesidades? ¿Qué autores han escrito un teatro para enseñar inglés? El artículo mencionado habla de drama versus teatro en la educación, del teatro en la educación, de la importancia de la representación escénica como técnica didáctica y de la necesidad de orientarnos hacia un teatro “realista” capaz de estimular la imaginación del estudiante. Y aquí termina el artículo. Ahora faltaba encontrar ese teatro que tuviera en cuenta nuestras necesidades reales para trabajar en el aula.

Empecé por estudiar el material existente, para ver los medios con que contábamos. Observé que el teatro inglés moderno, tanto por su nivel lingüístico como por la extensión de las obras, en muchos casos, presenta inconvenientes que reducen las posibilidades de representación, sobre todo en la enseñanza secundaria. Y suponiendo que este teatro fuese susceptible de adaptación, esto solo sería posible en niveles altos.

Vi también que quien escribe para la televisión no tiene en mente el escenario. Lo que se proyecta en televisión está dirigido a un público en general, no a una clase de alumnos. Tanto por los problemas lingüísticos, como por el gran número de escenas, y por los continuos *flashbacks*, las obras escritas para televisión y radio no solucionan nuestros problemas. Quien escribe para la radio tiene en mente el micrófono y solo se preocupa de los efectos acústicos, de las voces y de cómo se imagina el radioyente a los personajes. En la televisión, el escritor crea vistas y escenas panorámicas. En la radio, el escritor crea lo que él piensa que al radioyente le va a gustar escuchar. Ambos escritores tienen a su alcance una infinidad de recursos. Así lo reconoce David Self (1980, p. 20) cuando afirma que

La característica principal de las obras de televisión es que, a diferencia de las obras para el escenario, en ellas se pueden hacer cambios rápidos de una escena a otra. También pueden incluir escenas en donde haya que viajar. (Por ejemplo, escenas en donde los personajes pasean por una calle o van en coche).

Se puede ver que los autores de obras para radio y televisión escriben y piensan en términos visuales. Por esta razón, sus obras resultan difíciles de adaptar. Como señala Julia Jones (1982, p. vii), «*la escenografía es parte de la trama*». La acción se crea con la ayuda del paisaje y con multitud de otros efectos especiales.

También estudié el teatro inglés ya adaptado, sacado de las grandes obras clásicas. La idea es extraordinaria, pero en estas obras se puede observar que si la adaptación supone un gran paso en la búsqueda del material adecuado, no resuelve los problemas técnicos. Tampoco tiene en cuenta la realidad ni los niveles lingüísticos de nuestros alumnos. Esto no sorprende, pues estas obras se han adaptado para la enseñanza secundaria en países de habla inglesa. Y si estudiamos las obras para estos países, encontramos un desequilibrio entre el contenido y el nivel lingüístico, en comparación con nuestros alumnos de secundaria. Lo cual es de esperar.

En las librerías españolas encontramos *drama sketches*, *role-plays* y obras graduadas. Pero estas obras se utilizan, en la mayoría de los casos, como *graded readers* para lecturas en clase. Los *drama sketches* no cuentan con muchos personajes, dificultando así el trabajo en clase. Con los *role-plays* ocurre igual, aunque como señala P. Waych-Jones (1978, p. 12), «*algunas veces un role-play involucra a toda una clase*». A veces se venden como *plays* lo que sólo son *sketches*. También se vende este teatro graduado a nuestros alumnos españoles con la ilusión de que ellos hagan lo imposible, ya que muchas de las llamadas *plays* son sencillamente historias escritas en forma de diálogo, con una visión panorámica y sin ninguna estructura teatral. El teatro de las lecturas graduadas que tenemos en España no supone un desarrollo ni tampoco una evolución en la dirección de un teatro didáctico que nos ayude a enseñar inglés.

Este estudio del estado de la cuestión me animó a proponer la creación de un teatro nuevo que, a diferencia del teatro existente, precisaba de unos criterios y unos objetivos que acreditaran su validez, atendiendo a las necesidades de nuestros estudiantes, partiendo del mundo que ellos conocen y de su entorno. Este tipo de teatro con fines didácticos podía enseñar lengua y literatura inglesas. Para poner en marcha el proyecto había que elaborar unos criterios generales que pudieran facilitar la creación de nuestras propias obras en clase o adaptar las ya existentes, pues la mayor parte del material con que contamos en la actualidad no se adapta a las necesidades reales de nuestros alumnos, especialmente los de secundaria. En mi libro *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas* (1996, pp. 37-41), encontramos los quince criterios generales y los fundamentos de la propuesta. De estos quince criterios, el número tres y el número cuatro son los que considero más importantes. En el número tres resalto la necesidad de incluir en la pieza uno o varios personajes españoles que no hablen nada de inglés.

De esta forma, de la incompreensión tiene que surgir la traducción y el conflicto, si es posible. En el número cuatro busco un teatro de entorno con ambiente y colorido local. Este término lo utilizo para referirme a un teatro enraizado en el entorno cultural de los estudiantes.

La elaboración de estos criterios generales fue el fruto de un estudio de la problemática actual de la enseñanza de idiomas en España. Partí de la experiencia de los criterios recomendados por Charlyn Wessels (1987, p. 115), que ha escrito sobre el teatro como técnica didáctica en la enseñanza del inglés. Resultó muy enriquecedor constatar que esta autora reconoce el potencial del teatro en la enseñanza de idiomas. Ella ve en la puesta en escena un momento ideal para que el alumno «*almente su estímulo y su motivación*» (p. 13). Comparto, pues, sus ideas y su fe en el teatro. El criterio número quince que yo propongo especifica que además de crear un teatro original con uno o dos personajes que solo hablen español para crear un conflicto del que surgirá necesariamente la traducción del español al inglés y viceversa, habrá de examinarse la posibilidad de adaptar obras inglesas ya existentes, aplicando el mayor número posible de los criterios generales que propongo en el libro citado.

En definitiva, la función de este nuevo teatro consiste en concebir el idioma que se enseña como un *proceso* de aprendizaje continuo, en donde la escenificación de una obra tiene un fin didáctico para la enseñanza del inglés. Este teatro tiene unos objetivos específicos de aprendizaje en todos los niveles, que ayudan a conocer mejor los problemas de los alumnos. Sabemos que utilizando el teatro como técnica didáctica en la enseñanza de un idioma extranjero nos involucramos en los aspectos emocionales de una lengua. Entre estos objetivos específicos podemos citar, el vocabulario, la mejora del habla, la mejora de la capacidad comunicativa, la mejora de la pronunciación, la ayuda a superar la timidez, la mejora de las relaciones personales, entre otros.

Veamos ahora ejemplos prácticos de obras de teatro español / inglés, con diálogos dentro de situaciones coherentes para que los estudiantes de enseñanza secundaria comprendan mejor la lengua que aprenden. Estos ejemplos los saco de los cuatro proyectos andaluces publicados en mi libro *Teatro inglés para estudiantes españoles* (1995). En el nivel I, *The Barber of Almeria*, encontramos a un matrimonio español que busca un empleo en Canadá. El marido, Antonio, cree que puede trabajar de peluquero, aunque no conoce el oficio. Su señora, María, sabe inglés. Antonio sólo sabe unas cuantas palabras en inglés,

mal pronunciadas. En su conversación con los dueños de la peluquería vemos, en una de las muchas situaciones, la práctica de la teoría expuesta:

- MARÍA. *Preguntan que de dónde somos. Yo les he dicho que de España.*
- ANTONIO. *Bien dicho. Dile que yo zoy d'Almería.*
- MARÍA. *My husband is from Almería.*
- MRS MILTON. *Oh, that's on the South, isn't it?*
- MARÍA. *Yes, it is. And how do you know?*
- MRS. MILTON *(mirando a su marido). Well, that's the place where we're going tomorrow, isn't it?*
- MR MITON. *Yes, it is.*
- MARÍA. *Dicen que mañana van de vacaciones a España, y precisamente van a Almería.*
- ANTONIO. *¡Poh entonceh dile que viziten a mi hermana Jozefa, pob lo menoh leh dará un pab e kiloh e meloneh! (p. 22)*

En los ensayos se comprueba que los estudiantes aprenden de memoria los diálogos con una gran facilidad. Si estudiamos la situación citada, en donde anteriormente han hablado de vacaciones, y que María traduce ahora, Antonio se trae todo el Canadá a su entorno con dos palabras: Almería y su hermana Josefa. Observamos también que este tipo de teatro nos permite trabajar con un nivel lingüístico adecuado. Aprender una lengua no es aprender palabras y frases bien dichas gramaticalmente. Aprender una lengua extranjera significa ver el mundo como los hablantes de la lengua en cuestión. Esto lleva implícito aprender su cultura. Así se puede pensar y sentir la lengua que queremos conocer. En Almería se crían muchos melones, esto lo saben los estudiantes. El lazo de unión se establece cuando los canadienses quieren visitar Almería. Esto crea un clima de comprensión y ganas de conocerse. Y por supuesto, de querer entenderse. El entorno, pues, es el punto de arranque para traer una cultura diferente a nuestros estudiantes, siendo los personajes españoles los que ejercen de fulcro para unir las dos culturas.

Veamos otro ejemplo del libro citado, el proyecto del nivel III: *Pan Am Flight 964*. Aquí se nos muestra una de las muchas posibilidades de este teatro español / inglés que propongo. Se trata de un vuelo de Chicago a Almería, en donde suceden muchas cosas extrañas. Parte del aterrizaje forzoso ocurre así:

- COMANDANTE. *Extinguish all cigarettes. We're going to touch down in a few seconds. Make sure that the seats are in the upright position. Thank you.*
- AZAFATA 2. *(Opcional). Éteignez vos cigarettes. On atterrira dans quelques secondes. Assurez-vous que vos sièges sont tous en position vertical. Merci.*
- AZAFATA 1. *Apaguen los cigarrillos. Tocaremos tierra en unos segundos. Miren bien que todos los asientos estén en posición vertical. Gracias.*
- La música se pone fuerte... el pasajero que va durmiendo se levanta de nuevo.*
- PASAJERO D. *Chi..cago...Almería.*
- HOMBRE. *¡Cállate que vah a cagah anteb de llegah a Almería!*
(p. 62).

Este ejemplo nos muestra claramente las posibilidades de la traducción en el teatro nuevo que propongo. Como en el caso anterior, unimos la cultura de la lengua que aprendemos con un referente de nuestro entorno: Almería. Aquí tenemos la opción de trabajar con dos lenguas en un curso de secundaria. Damos por sabido que la lengua que en este proyecto enseñamos tiene una gran utilidad para moverse por el mundo.

En la segunda parte de la investigación, no me preocupo solo de la lengua sino también de la literatura. El teatro en la universidad nos ofrece la posibilidad de enseñar lengua y literatura y comprender el fenómeno teatral por medio de la representación. En la representación encontramos un vasto campo de investigación. Podemos estudiar los códigos proxémicos, miméticos, lingüísticos y paralingüísticos. Además de profundizar en otros códigos como los trajes, la luz, la música y el sonido.

El problema del teatro en la universidad parece que radica en que, como señala M^a del Carmen Bobes (1987, p. 31), «*la actitud intelectual predominante en la historia de la literatura [ha privilegiado] la palabra escrita a cualquier otro tipo de expresión*». Frente a esta actitud surge otra: rechazar la palabra y «*privilegiar los signos no verbales de la escena*». Según comenta Anne Ubersfeld (1989, p. 7) en su estudio sobre semiótica teatral, «*Los comediantes, los directores escénicos –que creen conocer el problema mejor que nadie– miran con cierto desdén y recelo todo tipo de exégesis universitaria por considerarlas inútiles y soporíferas*». Ni esta actitud ni la intelectual que privilegia al texto, viendo

en la representación solo la expresión y traducción del texto literario (Ubersfeld, 1989, p. 13), parecen posturas racionales. Creo que el teatro debe considerarse como un texto de literatura dramática escrito para ser representado. Por tanto, al hablar del teatro me refiero siempre al texto más la representación. Lo que ocurre es que por lo general, cuando hablamos de teatro en la universidad nos referimos a la lectura y comentario de obras dramáticas. En realidad, esta tarea no se diferencia de la lectura de novelas.

Con la escenificación de una obra de teatro en la universidad, además de enseñar literatura, resulta un medio ideal para que los estudiantes practiquen y aprendan inglés. Si utilizamos el teatro como técnica de aprendizaje, motivamos a los estudiantes. Ocurre, sin embargo, un problema. Concebir un curso de teatro en la universidad como texto más representación parece que solo es posible en las asignaturas optativas, pues en las asignaturas troncales y obligatorias contamos con un número muy elevado de estudiantes. Existe otro problema añadido. Muchas universidades no cuentan con espacios reservados para las representaciones teatrales.

Como vemos, el teatro nos brinda la oportunidad de aprender literatura y lengua. Se precisa, pues, cambiar el concepto de texto dramático leído. El teatro leído hace caso omiso del *proceso* de comunicación; solo atiende a la obra escrita como *producto* objetivizado. Este *producto* acabado forma parte del fenómeno teatral, en donde el verdadero *proceso* de comunicación tiene lugar en la representación escénica.

Veamos algunos ejemplos de teatro español / inglés para universidad. En mi obra *Susana* (2001b, p. 40), la hija de una familia andaluza que vive en Canadá ha sido violada. Con su madre va a ver al psiquiatra. La doctora aconseja la posibilidad de abortar. Susana acepta pero la madre se opone. Con tono angustioso y con mucha rabia, así es como contesta a su madre:

- SUSANA. *Me importa un bledo lo que diga la iglesia católica o lo que diga el cura o lo que digáis vosotros. Nadie tiene derecho a decirme a mí lo que yo debo hacer con mi cuerpo.*
- CARMEN. *Hija, por el amor de Dios, no hables así. Tu padre y tu hermana sí quieren que abortes.*
- SUSANA. *Puede mejor. I don't give a damn about what the Catholic church says or about what the priest says or about what*

you say. Nobody has the right to tell me what I have to do with my body.

PSIQUIATRA. Good for you Susana! Abortion is a private health matter decided by a woman and her physician.

El entorno lo encontramos en las referencias constantes de la familia andaluza sobre España y su vida en Canadá. Susana discute con su madre, al mismo tiempo que le traduce a la doctora lo que está diciendo. Y por supuesto, le está dando la información a los estudiantes espectadores que no pueden seguir el diálogo. El aborto, un tema importante de la obra, nos proporciona un debate serio para estudiantes universitarios. Y lo que aquí se debate precisamente es la libertad de la mujer.

De un asunto tan doloroso y tan denigrante, como la violación de una mujer, podemos pasar a otro cómico, introduciendo el entorno de una manera directa. En mi obra de teatro español/inglés para universidad, *Toros en el hotel* (2002, p. 41), dos limpiadoras gibraltareñas, que trabajan en un hotel de Almería, intentan explicar a dos profesoras extranjeras lo que significa la corrida de toros en España:

MACARENA. Ab, sí. Vamoh a matar un toro y con eso leh explicamoh lo que eh una corrida de toroh para que así entiendan la fiehta brava porque ehtab inglesah son muy torpeh.

LOLA. Ehtab profesorah no son inglesah.

MACARENA. ¡Pero son igual de torpeh! (Dirigiéndose a las profesoras). Although we have six bulls and a sombrero in the toriles we are going to fight and kill just one bull. That will be enough to show you the meaning of the corrida de toros, O.K.?

ERIKA. Why do you have a sombrero in the bathroom?

MACARENA (muy irritada). It is not the bathroom! It is the puerta de chi-que-ros!

LOLA (casi gritando). ¡Ademáh, el sombrero ehtá aquí!

MACARENA. ¡Nooooo! ¡Ehto no eh un sombrero, eh una montera! ¡Cuántah veceh te lo tengo que decir! (Dirigiéndose a las profesoras). What we have in the puerta de chiqueros is a so-bre-ro...

Este diálogo muestra a los estudiantes la importancia de la pronunciación. El sombrero de la explicación de Macarena se convierte en un sombrero para Erika. Más tarde en la obra nos damos cuenta de lo que puede pasar cuando no se pronuncia bien una palabra. Jugando, los estudiantes aprenden de memoria las frases inglesas sin ninguna di-

ficultad. Este caso de enseñar a torear a las profesoras extranjeras, con una limpiadora toreado y otra interpretando el papel de un toro, es un ejemplo de *learning by doing*. En esta obra el entorno español se encuentra por todas partes.

Podemos hablar y profundizar en la literatura utilizando el discurso de los personajes. En mi obra de teatro español / inglés para universidad, *La conferencia* (2001a, p. 68), una profesora viene a dar una conferencia a la Universidad de Almería sobre el dramaturgo inglés Edward Bond. En su intervención nos dice que

Bond raises questions in his plays and then presents an analysis of how our society functions. He wants his audience to recognise that public violence is a direct result of political aggression and social inequality. To him, the ultimate horror is not the violence that we witness -for example, the stoning of the baby in his play SAVED- but the economic system that gives rise to it. (Pausa). Morality cannot be separated from the economic preconditions which influence society. In SAVED, Bond wants the audience to consider the far greater obscenity perpetuated by the political establishment.

Nos encontramos aquí ante una conferencia en la universidad, que se asemeja a una clase magistral. La profesora se dirige desde el escenario a todo el público, en donde estudiantes y espectadores se confunden. Los temas de la conferencia, como la violencia, la desigualdad social, la obscenidad del sistema económico, la injusticia, entre otros, nos proporcionan un marco muy propicio para debates en clases de literatura. Por ejemplo, con la conferencia de la profesora podemos explicar a los estudiantes la nueva era del teatro inglés contemporáneo, que empieza a partir del ocho de Mayo de 1956, con la puesta en escena de la obra de Osborne, *Look Back in Anger*. Les podemos comentar que fue el principio de una revolución teatral que en realidad empezó en los años sesenta con los dramaturgos políticos, Bond, Arden y MacGrath, entre otros. Su primera victoria fue la abolición de la censura en 1968. Y no podemos hablar del teatro de estos años, ni de violencia, sin mencionar la obra de Bond, *Saved*, porque es un ejemplo de la deshumanización del mundo urbano actual. El desierto moral en donde viven los personajes obliga a los estudiantes a reflexionar sobre la sociedad que hemos creado.

De todo cuanto hasta aquí he señalado se sigue mi convencimiento del potencial que el teatro encierra como medio didáctico. El teatro, en efecto, ofrece la posibilidad de enseñar una lengua extranjera dentro de

un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada. Creo, pues, que la utilización del teatro como técnica didáctica en el aprendizaje y adquisición de una lengua segunda y su literatura, ayuda a motivar y a humanizar la clase de inglés, al mismo tiempo que facilita la comprensión, el afecto y la cooperación entre profesoras, profesores, alumnas y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLUCCI, Giuseppe (1975), *El teatro de los niños*, 2ª edición, Barcelona, Ed. Fontanella.
- BOBES, M^a del Carmen (1987), *Semiología de la obra dramática*, Taurus Humanidades.
- JONES, Julia (1982), *Still Waters and Other Plays for Television*, London, Longman.
- SELF, David (1981), *The Drama and Theatre Arts Course Book*, London, Macmillan Educational.
- TORRES NÚÑEZ, Juan José (1993), "Drama versus teatro en la educación", en *Cauce, revista de filología y su didáctica*, n^o 16, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 321-324.
- (1995), *Teatro inglés para estudiantes españoles*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (1996), *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2001a), *La conferencia. Teatro (Español / Inglés)*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2001b), *Susana. Teatro (Español / Inglés)*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2002), *Toros en el hotel. Teatro (Español / Inglés)*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- UBERSFELD, Anne (1997), *Lire le théâtre*, Paris, Editions sociales.
- WAYCH-JONES, Peter (1978), *Act English*, Penguin.
- WESSELS, Charlyn (1987), *Drama*, Oxford University Press.

