

TEATRO, DRAMATIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Dra. Sara LÓPEZ-ABADÍA ARROITA

Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.

Universidad de La Coruña

0. El propósito de nuestra comunicación es establecer una serie de puntos comunes entre disciplinas fronterizas como son la enseñanza de la literatura, la enseñanza de idiomas extranjeros, la enseñanza del fenómeno teatral y la metodología didáctica. Nótese que hemos diferenciado la enseñanza de la literatura de la del fenómeno teatral y que hemos aislado el concepto **metodología didáctica** del concepto “enseñanza”. La idea de trabajar en un terreno, como ya he dicho, fronterizo, tiene sus ventajas y sus inconvenientes, como cualquier actividad humana. Conviene no perder de vista los inconvenientes, a la hora de plantear un trabajo teórico, y aprovecharse de las ventajas, a la hora de llevar a la práctica lo que tal vez como propuesta teórica pueda parecer discutible o arriesgada. El resultado práctico de una actividad tiene que ver con el proceso de enseñanza/aprendizaje; su formulación teórica tiene que ver con la metodología didáctica. Se trata de distintos niveles conceptuales que ofrecen distinto interés para su aplicación tanto en la teoría como en la práctica.

1. 1. Voy a proceder entrando en materia con un ejemplo práctico. Probablemente *Hamlet* sea la obra de teatro más conocida en todo el mundo; en su versión cinematográfica reciente, la película de Zeffirelli, permite además explotaciones didácticas a partir del formato vídeo, tanto para enseñar cuestiones teatrales como para enseñar inglés; otro tanto puede decirse de un clásico del teatro francés, *Cyrano de Bergerac*, recientemente interpretado por Gérard Depardieu. Ver a Mel Gibson o a Gérard Depardieu representa sin duda una posibilidad de acercamiento a lo que en principio le resulta distante al alumno en función de tratarse de “clásicos”, es decir, de “rollos”. En este caso, y para abreviar, me voy a limitar a *Hamlet*. El documento de partida, o los documentos de partida, no van a ser el texto original (texto que, por cier-

to es discutible en sí, según los avatares de las ediciones de Shakespeare), ni el soporte vídeo con Gibson o con Laurence Olivier. Va a ser algo que tiene que ver con un método clásico de la enseñanza de idiomas: la traducción.

Si acudimos a una traducción clásica de la primera escena de *Hamlet*, la de Guillermo Macpherson (finales del XIX), y la comparamos con una traducción de los años 30, pensada como **traducción literaria**, encontramos bastantes diferencias. En la de Macpherson (que respeta el verso libre al traducir) tenemos así esta réplica de Bernardo:

— A descansar, Francisco. Son las doce.

En la traducción de la Editorial Hymosa, Barcelona, 1934, la réplica es:

— Acaba de dar la medianoche. Vete a recoger, Francisco.

Vamos a pasar ahora a una traducción célebre, la de Luis López-Ballesteros y Félix González Llama, pensada expresamente para representación teatral:

— Acaban de dar las doce. Ya puedes retirarte a descansar.

Es muy instructivo comparar tres puntos de vista para una misma situación y un mismo texto de salida. *Son las doce* o *Acaban de dar las doce*. *Las doce* o *la medianoche*. ¿*A recogerse* o *a retirarse*? El tono discursivo (*ya puedes retirarte*), el lacónico (*a descansar*) o el imperativo (*Vete a recoger*). Presentar primero el hecho (*son las doce*) o su consecuencia (*vete a descansar*). En realidad no estamos ante un problema de tipo literario, sino ante un problema directamente entroncado con la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un texto que tiene validez **en la representación**. Un texto que tiene que ser asumido por un actor. Y el actor, al plantearse los problemas de cómo **decir** ese texto está viviendo una experiencia similar a la del alumno de una lengua extranjera cuando desea usarla. Lo que diga, y cómo lo diga, tienen que resultar comprensibles y, si puede ser, convincentes.

Este es un buen punto de partida para enlazar la enseñanza de idiomas con la enseñanza del teatro, y de los procesos que intervienen en ambos. En seguida nos damos cuenta de que las semejanzas van más allá: el actor debe perfeccionar su fonética, su dicción, debe poder salir del paso si se olvida del texto en algún momento recurriendo a sinónimos, paráfrasis, o simplemente, a morcillas. El alumno, situado en un contexto real o imitado del real, debe recurrir también a elementos teatrales, no sólo relacionados con el texto, sino con la representación. Gestos, mímica, entonación, etc. Volvamos al texto de la escena inicial de Hamlet. Importa, sobre todo, entender la **situación**. Es un relevo de guardia. Estamos en una situación comunicativa típica: 1. Dar información. 2. Proponerle algo a alguien. De hecho, en este caso, una información muy sencilla, la hora. Una propuesta habitual: ya puedes irte.

Lo que aporta de interesante el uso de la traducción comparada de textos teatrales es que nos muestra muy bien esas posibilidades que ofrece la comunicación real o figurada. Lo específico del teatro es que alguien tiene que decir el texto. Como conse-

cuencia de ello, la información del texto está condicionada por la situación. Y aquí estamos en uno de los principios de la moderna enseñanza de idiomas. Conviene recordar que todavía estamos hablando de **teatro**. Conceptos como **dramatización** o **rôle play** vendrán después.

1. 2. Vamos a pasar ahora a integrar esto que hemos dicho dentro del nivel siguiente, el de la traducción. No la traducción **directa**, sino, al contrario, la inversa. Es decir, vamos a situarnos, disponiendo de más tiempo (aún estamos en **literatura**, aunque ya nos acercamos al teatro), en la perspectiva del alumno que se encuentra en una situación dada y tiene que expresarse no en su propia lengua, sino en otra distinta. Para ello escogemos un fragmento, también comienzo de obra, de un autor de lengua francesa, Michel de Ghelderode. Una de sus obras más conocidas, **La farsa de los tenebrosos**. Alguien avanza a ciegas por una habitación oscura con cortinajes negros. Claro, tropieza con todo:

— ¡Perdón, mueble!...¡Perdón silla! ¿Te he hecho daño?...¡Perdón, pared!

El texto es de explotación excelente, diría yo excepcional. Por un lado refuerza el tema **objetos existentes en una habitación**, lo cual refuerza el vocabulario cotidiano, y por el otro insiste, con repetición, en la fórmula de cortesía para excusarse. Por supuesto, además de esto, en el caso del francés, tenemos el uso específico de la fórmula de tratamiento (¿la **silla** es un **tú** o un **usted**?). Y nos acercamos ya a un factor de la enseñanza de idiomas y del proceso enseñanza/aprendizaje:

el alumno que traduzca el texto a lo mejor lo olvida más tarde. El que lo traduzca, y además lo represente, difícilmente va a olvidarlo. Lo mismo va a pasar con los espectadores.

El siguiente paso de la explotación consiste, claro está, en proponerle al alumno que él mismo cree el texto a partir de la situación. Que piense en cuántas cosas puede encontrarse para tropezar en una habitación; en cómo va andando a medida que avanza. Se puede proponer un ejercicio complementario: que él mismo, y otros alumnos **relaten** lo que ha pasado. Nótese que introducimos aquí el relato en primera persona de hechos pasados y el relato en tercera persona. Tenemos una microestructura comunicativa perfecta. Esto debe servir como modelo inicial para explotación.

1. 3. Seguimos en el teatro y en su proyección didáctica. El hecho mismo de estar haciendo teatro es ya una situación. Casi podría decirse una **metasituación** ya que es reaplicable a cualquier tipo de situación en la que se hable de hacer algo. Vamos a pasar a la escena segunda del primer acto de **El sueño de una noche de verano**, obra que, al igual que las otras, tiene la ventaja de ser conocida, fragmentariamente al menos, por los alumnos que masivamente han visto **El club de los poetas muertos** o que pueden verla en vídeo. No voy a utilizar el texto inglés, ni el español, sino la traducción francesa. En este caso, precisamente por tener como objetivo la enseñanza de la lengua francesa. Este es el diálogo, que puede ser ampliado o comple-

tado con los correspondientes diálogos del *Cyrano de Bergerac* en el episodio de la actuación de Champfleury, o con el mismo *Hamlet* en el episodio de los cómicos que llegan a palacio.

Lecoing.— Toute notre troupe est-elle ici?

Bottom.— Vous feriez mieux de les appeler tous l'un après l'autre, en suivant la liste.

Esta es otra situación típica. Vamos a ver, ¿estamos todos? Será mejor llamar a la gente uno por uno.

Y a continuación tenemos otro buen ejemplo de uso que enlaza la enseñanza de idiomas con el **rôle play**: Lecoing llama a los actores y les reparte los papeles:

Lecoing.— Répondez quand je vous appellerai... Nick Bottom, tisserand.

Bottom.— Présent. Nommez le rôle qui m'est destiné, et continuez.

Lecoing.— Vous, Nick Bottom, vous êtes inscrit pour le rôle de Pyrame.

Bottom.— Qu'est-ce que Pyrame? Un amoureux ou un tyran?

Lecoing.— Un amoureux qui se tue très galamment par amour.

Como se puede ver tenemos aquí un excelente guión para introducimos el **jeux de rôles**. Se describe el nombre del actor, se le asigna papel y se le explica el tipo de personaje que debe representar. El conjunto de la escena, que no voy a detallar aquí por falta de espacio para los límites de la comunicación, permite desarrollar toda una serie de argumentos comunicativos de gran rendimiento didáctico. Conviene que el profesor haga ver que dar informaciones es una cosa, dar órdenes otra, y que relatar un hecho que le ha sucedido a alguien es otro nivel de comunicación distinto. La escena permite plantear cuestiones que responden a un nivel de expresión más avanzado, pero al que se puede llegar más rápidamente si se combina el plan didáctico del profesor y una situación de aprendizaje en la que el alumno esté más motivado que con las clases tradicionales. Tengo que insistir aquí en que este método no sólo no es contrario a una serie de prácticas tradicionales, como es el caso de la traducción directa o inversa, de la explicación sintáctica, morfológica o léxica, sino que precisamente las complementa al integrar los ejercicios tradicionales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un modo más complejo. Pasemos ahora al **rôle play** o **jeu de rôle**.

2. 1. El juego de papeles o de personajes, en sus diversas variantes, no siempre claras nos lleva a la segunda fase de un proceso general que vamos a llamar **dramatización**, proceso muy complejo y con algunas dificultades conceptuales para teorizarlo adecuadamente. En principio la esencia del juego de personajes es que se hace en parejas. Por lo tanto pasamos de la fase de aprendizaje individual de texto, gesto y situación, a la fase conjunta de realización del diálogo. La situación inicial de *Hamlet* correspondía a un **rôle play** típico, pero nosotros la estábamos tratando, como se recordará, dentro del nivel de traducción y análisis del texto teatral. Otra característica es que la ejecución de un **rôle play** o juego de personajes representa una duración

breve. Dependiendo del nivel de enseñanza a que se aplique podemos graduar su desarrollo en tres grados de dificultad: unos 3 minutos, 5 ó 6 minutos y 10 minutos. Se trata de conseguir también algo que atienda a un factor objetivo de evaluación (y aquí entramos ya en un elemento de la metodología didáctica), relacionado tanto con la dificultad del papel como con su duración. En la ya citada **Farsa de los tenebrosos** de Ghelderode hay una extraordinaria cantidad de posibilidades didácticas. En la misma primera escena el personaje Ludión, el que tropezaba con todo, se encuentra en la siguiente situación:

(Enciende una vela, y, a la izquierda de la escena, enciende siete cirios alienados, con lentitud y ceremonia, pronunciando una letra cada vez que enciende un cirio) A...de Abeja. Z...de Zafiro. U...de Utopía. R...de Reino. I...de Ilusión. N...de Nada. E...de Evaporada.

La situación escénica es de monólogo, y el tono teatral de farsa. Pero en el momento una se da cuenta de que esto responde a dos situaciones típicas: la conversación con una telefonista que no ha entendido bien un nombre, y a la que hay que deletrearle con iniciales de otras palabras y la situación en la que alguien procede a ordenar secuencias y acompaña con un gesto cada elemento de la secuencia. La explotación didáctica es óptima ya que incluye el ejercicio de deletreo, que adquiere aquí un sentido natural en la comunicación; el recitado de nombres sueltos, que refuerza la entrada léxica, aislándola de los problemas relacionados con morfología y sintaxis, que aparecen en la comunicación; y, naturalmente, la posibilidad de reforzar ese repertorio léxico integrándolo en secuencias ordenadas por el sentido. Un buen ejemplo, muy sencillo, es recitarle a una telefonista francesa un nombre español acudiendo a iniciales de ciudades francesas. Cosa que, por cierto, es lo que se hace en la realidad.

2. 2. La **dramatización**. Hay discusiones teóricas sobre este concepto. En principio la definición más atinada parece la que apunta que la dramatización es un proceso por medio del cual se transforma en materia dramática algo que no lo era al principio. Así pues la dramatización implica todo un conjunto de actividades ordenadas en torno a uno o varios objetivos. No podemos desarrollar aquí el problema del engarce entre objetivos específicos y generales, pero conviene recordar que cuando se habla de dramatización van a aparecer objetivos generales que son comunes a varias materias curriculares, y que pueden reforzar estrategias de aprendizaje muy dúctiles, más allá de la habitual mecánica escolar en la que la jerarquía de estrategias, contenidos y objetivos suele estar bastante despegada de la realidad.

La dramatización en principio es más abierta que el juego de personajes, y le permite al alumno diseñar con más libertad su actuación. Por otra parte implica en principio la participación activa de la clase en todo el proceso. Por supuesto, el profesor debe tener muy claro la parte que corresponde al aprendizaje del alumno y la que corresponde al diseño del docente. Voy a permitirme una pequeña trampa muy sencilla para mantenerme dentro de los límites del teatro. Dramatizar es dotar de contenido

dramático cualquier texto. Bien: ofrezcamos al alumno un texto que siga el patrón de ordenación alfabética y de organización semántica y categorial. Este texto en realidad lo habremos sacado de una escena real de un texto teatral. El ejercicio de dramatización podrá ser integrado en un propósito didáctico más amplio que el de la mera clase de idiomas: servirá para entender el proceso de creación de una obra y para hacer ver las posibilidades creadoras del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GHELDERODE, M. de: *Teatro*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1958.
- SHAKESPEARE, W. *Le songe d'une nuit d'été*, Paris, Garnier Flammarion, 1966.
- SHAKESPEARE, W. *Hamlet, príncipe de Dinamarca*, Madrid, Prensa Popular, s. a.
(¿Hacia 1920?)
- SHAKESPEARE, W. *Hamlet*, Ediciones Marte, Barcelona, 1966.
- Teatro extranjero*. Ediciones HYMSA, Barcelona, 1934.
- RENZO TITONE, *Metodología didáctica*. Madrid, Rialp, 1981.