
Teatro en la enseñanza de ELE: una experiencia con alumnos japoneses

Cuadernos CANELA, 26, 40-56

Publicado el 16 de mayo de 2015

© El autor 2015

ISSN 1344-9109

cuadernoscanela.org

Víctor Calderón de la Barca Fernández

Universidad de Kanagawa, Japón

Resumen

A partir de una experiencia –la puesta en escena de obras clásicas interpretadas en español por estudiantes universitarios japoneses– se hacen algunas reflexiones sobre el teatro como recurso didáctico fuera del aula, pero en el marco de la enseñanza de ELE, y en conexión con los contenidos curriculares de los Departamentos de Español de las universidades japonesas. Se habla del tipo de adaptación que requieren las obras o las dificultades de la interpretación y se ofrecen soluciones escénicas adaptadas a las condiciones de las salas de teatro de las universidades. Por último, se subraya el enorme potencial del teatro para la formación personal y la motivación de los estudiantes.

Palabras clave

Teatro, enseñar, motivar, lengua, literatura

Introducción

Este artículo se propone presentar los resultados de una experiencia en la enseñanza de ELE en una universidad de Japón: la puesta en escena de obras maestras del teatro español interpretadas por alumnos japoneses, pero quiere ser también una defensa del teatro como medio de difusión de la Literatura y la Historia de España e Hispanoamérica y como utilísima herramienta para el aprendizaje de su lengua.

Desde el año 2005 hasta el presente hemos montado cinco obras. Además de una adaptación del *Quijote*, de Cervantes, *Luces de bohemia*, de Valle-Inclán, *Don Juan Tenorio*, de Zorrilla, *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, y finalmente *La casa de Bernarda Alba*, de García Lorca. Todos, pues, títulos emblemáticos de la literatura española, aunque de muy distintos estilos y épocas –textos barrocos, románticos, expresionistas o simbólico-realistas–, textos escritos en prosa y textos en verso, textos, en fin, de muy diferentes registros por los que pasa gran parte de nuestro acervo cultural.

¿Podrían nuestros jóvenes estudiantes japoneses entender las palabras de esos textos, más aun, encarnar los personajes que las dicen? Este era el desafío.

1. Elección de la obra

La elección de una u otra obra de teatro depende de cuál sea el objetivo que nos proponamos. Si nuestro interés se centra en aumentar el vocabulario y las expresiones del español actual, el que se enseña en las clases y aparece en los manuales, o conocer mejor la realidad de la sociedad en que ahora vivimos, se habrá de elegir una obra de algún autor contemporáneo y no remontarnos a obras anteriores al siglo XX.

Ahora bien, el estudio de la Literatura, y en ella de los textos clásicos, forma parte del programa curricular de los Departamentos de Español de las universidades japonesas. En una universidad los alumnos deben leer y conocer bien las obras maestras del *canon* (o al menos una selección de ellas), aunque en general no haya más remedio que limitarse a la lectura de solo algunos fragmentos. El *canon*, aunque pueda discutirse la inclusión u omisión de alguna obra o autor, no puede ser otro que el que aparece en los libros de texto preuniversitarios que se editan en los distintos países de habla española, siempre y cuando, por algún prejuicio, no se intente hacer arrancar la *literatura nacional* con algún poema o novela decimonónicos y no se considere como de propia tradición digamos, por ejemplo, el Quijote.

En los manuales de ELE, especialmente en las páginas dedicadas a *cultura*, se pueden encontrar distintas muestras de textos literarios, más artículos periodísticos o de índole informativa que fragmentos de novelas o de obras de teatro. Probablemente los textos narrativos del tipo pequeño ensayo son preferidos por su carácter lineal y la uniformidad del registro de habla empleado, lo que evita distracciones que dificulten el análisis gramatical. Hay que tener en cuenta que en los textos teatrales, más incluso en los estrictamente contemporáneos o del realismo decimonónico que en los del Siglo de Oro, el discurso se presenta entrecortado por réplicas inmediatas del interlocutor que impiden que el texto se despliegue con la coherencia de una explicación lógica o argumentativa hasta su final, por no hablar de los no escasos coloquialismos de que se ve salpicado el diálogo que mantienen los personajes así de la novela como del teatro. Valga de muestra el siguiente fragmento de un diálogo entre dos personajes del *Juan José*, de Joaquín Dicenta (1982, p. 88), obra bien representativa de lo que dio en llamarse *drama social* a finales del siglo XIX:

ISIDRA: ¿Qué te pasa, chico?... ¿Te ha picao la víbora?

JUAN JOSÉ: Quizá que sí. Ya sabe usted lo que quiero decirle, y ándese con cuidao porque too el monte no es orégano, y un día, por culpa de sus trapiondas, va usted a tropezarse con algo que le duela. (Acto I Escena V)

Parece, no obstante, bastante arriesgada la propuesta que aquí se hace –en nuestro caso convertida en repetida experiencia– de utilizar textos clásicos, o que así pueden ya considerarse aunque sean del siglo XX, como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua, ya que a las dificultadas apuntadas se unen las diatópicas y diacrónicas.

Acquaroni (2007), en su libro *Las palabras que no se lleva el viento*, que es una defensa muy bien argumentada del estudio de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera –en el aula de ELE– y a cuyas propuestas didácticas nos

adherimos sin reservas, señala que «La lejanía provoca una discordancia de realidades insalvable, ya que el aprendiz no nativo no cuenta con las mismas referencias culturales ni con los mismos conocimientos declarativos de uno nativo para emplearlos estratégicamente» (p. 78). Sin embargo, y mostrando su acuerdo con otros autores, Acquaroni considera unas líneas después que «el factor de lejanía temporal en muchos casos no perjudica, sino que incluso puede despertar la imaginación del aprendiz» (p. 79). La misma autora, en el texto que estamos siguiendo, habla del *principio de universalidad* de los cuatro grandes temas de las literaturas de todos los ámbitos geográficos, a saber, la memoria, la vida, el amor y la muerte.

Así pues, el carácter universalmente compartido de esos temas puede paliar las distancias que a primera vista parecían insalvables, opinión que suscribimos, aunque podríamos ampliar, quizá como subtemas, la lista aludida ateniéndonos a los textos teatrales que ya hemos puesto en escena: el desengaño, la ambición, los celos, la envidia, el odio... y el sinfín de las humanas pasiones.

Textos literarios más cercanos a nuestro tiempo pueden ser de más difícil comprensión para nuestros estudiantes de español. *La omisión de la familia Coleman*, de Claudio Tolcachir, o *Urtain*, de Juan Cavestany, ambas escritas en este siglo XXI y que pueden encontrarse fácilmente en *youtube*, son obras excelentes cuya temática no puede ser más actual, pero su trasfondo social, y no digamos sus giros idiomáticos, pueden resultar más particularistas y complicados.

Antes de proseguir con nuestra argumentación queremos dejar claro que no estamos proponiendo representar obras de teatro en las clases ordinarias de ELE, pero sí hacerlo como actividad pedagógica extracurricular que permita, en íntima conexión con ellas, la introducción eficaz en el conocimiento y comprensión de materias, que cual las de la Literatura o la Historia, no solo deben enseñarse para entender el pasado y el presente –nunca desconectado de aquel– de las sociedades donde se habla la lengua meta que se pretende enseñar, en nuestro caso, España e Hispanoamérica, sino que de hecho forman parte de los programas de los Departamentos de Español de las universidades japonesas.

Dichos departamentos suelen contar entre sus profesores titulares con especialistas en Historia y Literatura de España y América Latina que pueden explicar muy bien estas materias en la lengua materna de los alumnos, el japonés. Ellos mismos suelen hacer traducciones y hoy en Japón contamos con un gran número de textos clave traducidos, como puede apreciarse en el repertorio que preparó el profesor Bando (2005) y que ojalá pudiéramos ver pronto ampliado hasta la actualidad.

En las universidades japonesas la enseñanza de la lengua suele responder a una división del trabajo entre profesores *nativos* y japoneses, encargándose estos de las explicaciones gramaticales y aquellos, de las prácticas en las clases de conversación o composición. Creemos que la colaboración entre profesores japoneses e hispanohablantes puede extenderse a la enseñanza de la Literatura y de la Historia y que el teatro es probablemente el medio que mejor se presta a esa colaboración.

Aquí nos proponemos pasar revista a algunos de los problemas o dificultades que encierra el montaje de una obra en español con estudiantes extranjeros, japoneses en nuestro caso, ofreciendo algunas soluciones tentativas, y al papel que pueden

desempeñar profesores y alumnos, aunque ni los primeros sean directores de teatro ni se aspire a que los alumnos emulen a los actores o actrices profesionales.

2. Entre el texto modernizado y la adaptación

Una vez elegida la obra, si se trata de un texto de cierta antigüedad, se nos plantea el problema de si se debe utilizar en su versión original o en una versión modernizada. Pensamos que ambas opciones son legítimas. De hecho, los propios alumnos de bachillerato de los países de habla española suelen utilizar para su estudio y lectura las versiones modernizadas que publican a efectos didácticos algunas editoriales. Sin embargo, conviene ser cuidadosos a la hora de elegir una versión modernizada y evitar aquellas que caen en una exasperante trivialización de los textos. Sería inútil y hasta contraproducente usar versiones que desfiguran hasta su imposible reconocimiento los textos originales so pretexto de que los alumnos los puedan entender mejor. Es preferible en ese caso no utilizar obras clásicas y ceñirse a las escritas en la actualidad.

Tampoco se trata de caer en el extremo opuesto y por un exceso de purismo pretender no apartarse una coma del original. Para empezar es posible que tal *original* no exista y solo hayan llegado a nosotros copias, a veces muy deturpadas. Sería absurdo mantener la grafía original cuando se trata de leer, y leer en voz alta, pues es posible que ni un *nativo* supiera hoy dar con la antigua pronunciación, o no aceptar los cambios de puntuación hechos con buen criterio. Ahora bien, dejando aparte casos extremos, creemos preferible conservar en lo posible el vocabulario y, por supuesto, la sintaxis tal como suele hacerse en las ediciones al cuidado de especialistas.

Es esta preocupación compartida por varios autores dedicados a la enseñanza de ELE. Así, Acquaroni (2007), que centra su propuesta en el uso de textos literarios integrados en los programas de enseñanza del español como lengua extranjera y especialmente en el desarrollo de la competencia comunicativa, defiende simultáneamente el conocimiento de la literatura como un fin en sí mismo, a lo que denomina *competencia literaria*. En este marco la citada autora afirma:

Si antes defendíamos la desacralización del texto literario para permitir cierto grado de manipulación desde planteamientos comunicativos, ahora queremos advertir que en el otro extremo [...] está el peligro de caer en una banalización del texto, de tal forma que este pudiera ser sustituido por cualquier otro material textual (p. 58).

No pretendemos minusvalorar las adaptaciones más o menos modernizadas ni su uso en las colecciones de lecturas graduadas, pero estas, creemos, deben hacerse para estimular la lectura del texto original, pues las obras maestras de Literatura lo son tanto por lo que cuentan como por cómo lo cuentan.

De hecho, también nosotros nos hemos valido de adaptaciones para llevar a las tablas las obras de teatro elegidas, aunque hemos preferido atenernos al vocabulario y la sintaxis originales, como podrá apreciarse en las grabaciones filmadas que en el apéndice que hemos incluido al final de este trabajo se señalan.

Asunto distinto es el de la traducción, pues hay palabras o expresiones de imposible traducción para las que no hay más remedio que usar una perifrasis o

limitarse a una aproximación del sentido. Cuál sea el registro más apropiado para traducir o trasladar un texto de cierta antigüedad a otro idioma no es asunto baladí, pero nosotros aquí no podemos opinar. Tal vez solo apuntar nuestra preferencia personal por traducciones que den un aire antiguo a lo que es antiguo.

Al elegir una obra es desde todo punto conveniente, cuando no sencillamente imprescindible, disponer de una buena traducción de la misma al japonés. Los alumnos que participen en la puesta en escena de una obra deben leer esa obra en japonés antes de comenzar cualquier ensayo. Será difícil que lean también la entera obra en español. Probablemente no hay tiempo y seguramente los alumnos no tienen un dominio del idioma que les permita leerla cabalmente y con fluidez. Para una puesta en escena, que por otras razones no puede ser la de la obra completa, no es en verdad necesaria esa lectura en español, pero sí, y este es ya otro asunto, el de la adaptación.

A no ser que se trate de una pieza breve, un entremés por ejemplo –y aun así–, hay que adaptar la obra a las circunstancias, básicamente el tiempo disponible para la representación, el número de estudiantes que se decidan a participar y la dificultad de memorización de los textos. Una adaptación, en este sentido, consiste, dicho llanamente, en *meter tijera*, es decir, en recortar el texto.

En nuestra universidad hemos procurado que las representaciones no excedan de la hora y cuarto. Esto ha supuesto aligerar bastante los textos. Daremos un ejemplo, pero se podrían multiplicar. En la primera jornada de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca el parlamento o discurso del rey Basilio en el que explica a la Corte las razones que le llevaron a encerrar a su hijo Segismundo en una alejada torre se extiende del verso 591 al 843 –en la edición de Ruano de la Haza que manejamos–, pero nosotros suprimimos más de la mitad de los versos:

Ya sabéis, sobrinos míos, corte ilustre de Polonia, vasallos, deudos y amigos, ya sabéis [...] que son las ciencias que más curso y más estimo, matemáticas sutiles [...] Miro en mis tablas presentes las novedades de los venideros siglos [...] En Clorilene, mi esposa, tuve un infelice hijo. [...] Su madre infinitas veces, entre [...] delirios del sueño, vio que, atrevido, rompía sus entrañas un monstruo en forma de hombre, y entre su sangre teñido, le daba muerte [...] Llegó de su parto el día, y , los presagios cumplidos, [...] nació Segismundo, dando a su madre la muerte [...] Yo, acudiendo a mis estudios, [...] etc

Como puede verse por esta muestra, la supresión de versos no alteró el sentido del discurso.

Con todo, meter tijera en los versos es más arriesgado que hacerlo en un texto en prosa, pues ya no se trata solo de que peligre el sentido, sino de que inevitablemente se dañe su estructura melódica. Aun así, pensamos que ni de la puesta en escena de *La vida es sueño* ni de la de *Don Juan Tenorio*, ambas en verso de principio a fin, salieron las obras dañadas en exceso, teniendo en cuenta, claro, que solo se trataba de representaciones escolares. En todo caso, lo fundamental es que el texto recortado no provoque la incomprensión de la obra y que, a pesar de esta arriesgada injerencia, conserve su belleza.

Queremos aprovechar el ejemplo del parlamento del rey Basilio para hacer otras observaciones. Primero, el rey Basilio era una mujer, queremos decir que el papel fue

representado por una actriz. No fue el único personaje masculino interpretado por una mujer. En el Departamento de Español de nuestra universidad hay más alumnas que alumnos, desproporción que se refleja en la participación de los estudiantes en las representaciones teatrales. Con todo, no hemos encontrado nunca dificultad ni sentido extrañeza cuando una mujer representa un papel masculino. Por el contrario, los papeles femeninos representados por hombres siguen ofreciendo resistencias, hablamos de una representación ante el público, no de una actividad en clase, en la que no parece que hoy en día ese prejuicio siga funcionando. Tampoco hablamos, naturalmente, de un actor excepcional o de una obra escrita expresamente para demostrar la habilidad transformista de un determinado actor.

Pero tal vez este pre-juicio tenga que ver con nuestra tradición. Sabido es que, a diferencia del teatro inglés isabelino, las mujeres españolas no fueron nunca apartadas de las tablas y que incluso representaron papeles con disfraz de hombre, sin ir más lejos ahí tenemos a nuestra Rosaura de *La vida es sueño*. El propio Lope de Vega (2009, p. 146) en su *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* se limitó a pedir que «Las damas no desdigan de su nombre / y si mudaren traje, sea de modo / que pueda perdonarse, porque suele / el disfraz varonil agradar mucho» (vv. 280-283).

En segundo lugar, el texto de la adaptación no conserva en su presentación la estructura *visual* de los versos. No se ven las pausas versales ni las estrofas, aunque se han respetado, con alguna ligera variante, las palabras del texto escrito por el autor (recortes aparte). Ese es el tipo de texto que maneja el actor en los ensayos, con recortes y aparentemente en prosa. Pensamos, y a decir verdad hemos constatado, que es más fácil que el actor memorice y, sobre todo, diga el verso sin toniquetes y puntuando correctamente, cuando el texto se presenta de ese modo. Nos atrevemos, pues, a recomendar que se haga uso de este recurso con el que no habría por qué temer enfrentarse, a pesar de estar escritos en verso, a textos dramáticos del Siglo de Oro o del Romanticismo.

En tercer lugar, queremos señalar que dada la imposibilidad de que nuestra reina Basilia memorizara el parlamento sin equivocarse, tuvimos que optar por modificar la escena. El rey no iba ya a dirigirse a sus vasallos de pie y teniéndolos enfrente, como así ocurre en el texto de Calderón. El rey apareció sentado en la soledad de su escritorio trazando con una pluma el mismo mensaje, pero que ahora adoptaba forma de carta. Mientras el rey escribía, obviamente, la actriz leía. No fue la única vez que empleamos este truco, pues no solo permite salvar dificultades, sino que a veces da bastante juego. Oír la lectura de un texto mientras se simula que se escribe suele ser un gran placer estético, pues el actor, al tener que leer con lentitud, saca muy bellos matices. En nuestro caso lo hemos hecho con dos sonetos: el que Rubén Darío dirigió al marqués de Bradomín, y nosotros metimos en una escena de *Luces de bohemia*, y el soneto del *Amor oscuro* que García Lorca dirigió a su amante, y que usamos en nuestro montaje *Vida y muerte de un poeta*, que antecedió a *La casa de Bernarda Alba*.

En fin, una adaptación, para compensar las restricciones arriba señaladas que conlleva la puesta en escena de una obra, puede y debe tomarse ciertas libertades.

3. El todo y sus partes

La adaptación no se limita a recortar o eliminar partes del diálogo dramático. Hoy el público está acostumbrado a ver en escena cambios de lugar o de tiempo de la acción de la obra que difícilmente hubieran sido aceptados en tiempos más remotos. Sin embargo, la división o segmentación de una obra de teatro sigue ofreciendo problemas que hay que resolver.

Una obra de teatro está dividida en actos o, en la terminología aurisecular, jornadas. El paso de un acto al siguiente implica generalmente un cambio de lugar y de tiempo. Ya sabemos que la regla de las tres unidades fue una tergiversación de los preceptistas del Renacimiento. Aristóteles se limitó a exigir solo la unidad de acción. Por su parte, Lope de Vega (2009, p. 142) en su *Arte nuevo* ya decía que «No hay que advertir que pase en el período / de un sol, aunque es consejo de Aristóteles, / porque ya le perdimos el respeto / cuando mezclamos la sentencia trágica / a la humildad de la bajeza cómica» (vv. 188-192).

Más bien parece que en el siglo XVII la división de una obra de teatro en jornadas respondía a la convención de plantear el argumento en tres momentos: *exposición*, *nudo* y *desenlace*. Los actos o jornadas pueden a su vez dividirse en cuadros. Ruano de la Haza (2000) definía el cuadro «como una acción escénica ininterrumpida que tiene lugar en un espacio y tiempo determinados» (p. 20). Finalmente, los cuadros o los actos o jornadas pueden dividirse en escenas, aunque este es criterio moderno, como no dejó de advertir Lázaro Carreter (1995): «La división en escenas de una comedia de nuestro Siglo de Oro, cuando existe, se debe a los editores modernos y el criterio adoptado para tal división es el número de personajes que intervienen» (p. 48).

Teniendo en cuenta que los cambios de lugar y de tiempo podían producirse, a pesar de la preceptiva, en el interior de un mismo acto, pensamos que es mejor, a la hora de redactar un guion, y con independencia de la estructura del texto original, limitarse a dividir la obra en escenas señalando en las acotaciones si se ha de producir algún cambio en el escenario que implique bajar el telón o apagar las luces y dejar el escenario a oscuras. Así, nosotros en el montaje de *La vida es sueño* dividimos la obra en 41 escenas en función de los personajes que salieran o entraran en el escenario.

La división en escenas del guion tiene una función práctica. Permite organizar los ensayos sin necesidad de que estén siempre todos los actores. Bastará que estén quienes intervienen en la escena o escenas que se vayan a ensayar determinado día. La presencia simultánea de todos los actores queda para los ensayos generales. Pero hay también otra circunstancia que, en nuestro caso, aconsejaba la división por escenas, y es probable que esa circunstancia no sea exclusiva de la sala de teatro de nuestra universidad: no hay telón. Ciertamente hay veces que basta con apagar todas las luces y dejar el escenario a oscuras para indicar que hay un cambio de acto, pero recurrir reiteradamente a este procedimiento cuando hay una rápida sucesión de escenas que implican cambios de lugar y hasta de tiempo y acción haría del montaje algo bastante pesado. Para dar dinamismo y viveza a la representación nosotros recurrimos, o bien a la proyección de diapositivas en Power Point, o bien a la preparación del decorado de la siguiente escena como parte de la acción de la obra. Pueden verse a modo de ejemplo en nuestros DVDs cómo se montó la escena del

Quijote en el palacio de los duques o el paso de la escena de *Luces de bohemia* en que Max Estrella es detenido en la calle a la siguiente, en que es arrojado a un calabozo. Lo importante es evitar momentos muertos, que la obra se desarrolle sin solución de continuidad a la vista del público.

4. Decorado: tiempo, lugar, jacción!

Un decorado de tipo realista escapa a nuestras posibilidades, pero lo cierto es que nosotros preferimos explotar las muchas que procura el carácter metonímico de una representación. Junto a las viejas convenciones del teatro europeo –los apartes o la narración extradiegética, por ejemplo–, compartidas por el kabuki, el teatro clásico japonés, el público de hoy está bien predispuesto a aceptar propuestas minimalistas que hacen innecesarios los decorados complicados. Dos pequeñas y ligeras escaleras plegables de aluminio pueden ser signo de silla donde un don Juan y un don Luis se sientan a leerse sus respectivas muertes y conquistas mientras la mano vacía del actor simula el vaso donde bebe. La simple palabra y el gesto del actor pueden perfectamente suplir el decorado de cartón-piedra. Con todo, nosotros con bastante frecuencia hemos aprovechado para la creación de efectos especiales y espaciales, la proyección de diapositivas en Power Point desde un ordenador a la pantalla de que dispone la sala y que podemos subir o bajar a discreción.

El sombrío calabozo de Max Estrella, el convento de la doña Inés del Tenorio... pueden recrearse con una buena foto en cuya realidad ampliada y virtual entran y se mueven los actores de carne y hueso. Puede incluso irse más allá de la recreación del espacio físico que pisa el personaje y ofrecer a la vista del público lo que aquel solo imagina. Es el caso del ciego Max que en su alucinación *ve* el paseo de la Moncloa o la plaza de la Puerta del Sol de Madrid. O ilustrar con imágenes toda una teoría estética, como la que dicta Valle-Inclán sobre el esperpento y que pone en labios de Max en su última noche, o el movimiento que adquiere la estatua de la muerta doña Inés ante los asombrados ojos de su don Juan. Se trata, en fin, de combinar la técnica cinematográfica con la dramaturgia para crear estos *efectos especiales*. Hay, sin embargo, otros problemas escénicos que no resuelve la fotografía: ¿Cómo sacar un cadáver del escenario del crimen? Si no hay telón y no queremos recurrir a dejar el escenario a oscuras, no hay más remedio que ingeniárselas y tomarse algunas –quizá excesivas– libertades. Si el personaje muere en la última escena, como don Quijote, o la trama permite dejarle tirado donde ha caído hasta el final, como ocurre con Clarín, el problema no existe. Tampoco, si el autor ha previsto el problema y provee la solución haciendo sacar al muerto envuelto en una manta y a hombros de otro personaje, pero ¿si no es ese el caso y quedan aún varias escenas por delante? Nosotros sacamos el cadáver de Max Estrella en medio de una fiesta de esqueletos que salieron de sus tumbas para llevárselo alegremente al cementerio, solución que, desde luego, no figura entre las acotaciones del autor de la obra. Para el cadáver del padre de doña Inés, al que para más *inri* hacía mortal compañía el de don Luis, ambos asesinados por don Juan, hicimos subir al escenario al *director* y *autor* de la obra, el propio Zorrilla, al que introdujimos como un personaje más y quien con un par de palmadas hizo levantarse a los personajes muertos transformados ahora en actores

vivos, pero en actores del siglo XIX. El teatro dentro del teatro permite, como la imagen multiplicada en los espejos enfrentados, el desdoblamiento de la ficción.

5. Música y ruidos

En la puesta en escena de una obra de teatro hay que fabricar ruidos. En nuestro *Quijote* sonaron truenos, cañonazos en *La vida es sueño*, tiros casi siempre, don Juan mata de un pistoletazo al comendador, al preso anarquista de *Luces de bohemia* se le aplica la ley de fugas, Clarín también muere a causa de una bala perdida, Bernarda Alba dispara su escopeta sobre Pepe el Romano. Cuando las espadas (de plástico o madera) se cruzan, desprenden ruidos de metal, oímos llegar a Rosaura al galope de su violento hipogrifo, relinchar en su cuadra al caballo marañón de la casa de Bernarda, aullar a un perro que pintó Goya y es estertor último de Max, o el oleaje del mar de Barcelona cuando don Quijote llega a su playa.

El estudiante encargado de hacer de *ruidero* en la obra tiene, pues, que conocer el texto perfectamente, tan bien o mejor que los actores. Y lo mismo hay que decir de quienes están a cargo de las proyecciones de diapositivas, los subtítulos o de los focos de luz.

Nosotros hemos procurado que los fragmentos musicales intercalados sean de la misma época en que se escribió la obra. Así, para el *Quijote* elegimos algunas piezas de la colección *España antigua* restauradas e interpretadas por el musicólogo Jordi Savall y el grupo Hesperion XX, para *La vida es sueño*, entre otras piezas, el *Magnificat* de Antonio Cabezón o *Canarios*, de Gaspar Sanz, interpretado por Narciso Yepes. Magnífica ocasión para dar a conocer a los alumnos la gran música española de los siglos XVI y XVII. Pero también nos permitimos algunas licencias: para la escena del desafío y batalla entre don Quijote y el caballero de la Blanca Luna, escena donde don Quijote es derrotado por dentro y por fuera, hicimos sonar las trágicas notas de un compositor del siglo XX, el *War Requiem* de Benjamin Britten.

La música puede no ser grabada y sonar en vivo, si se tiene la suerte de contar con actores que sepan tocar algún instrumento y la interpretación musical se integra en la trama misma de la obra. En nuestro *Tenorio*, la violinista Yurie Watanabe, transfigurada primero en el joven Juan Crisóstomo Arriaga y luego en *Don Juan*, interpretó, estrenándolo sin duda en Japón, un fragmento del *Cuarteto de Cuerda* de este compositor romántico español muerto a la edad de 20 años.

6. Signos externos del actor y marcas distintivas del personaje: voz y gesto

6.1. La palabra en los labios

Si se ven los DVDs en que quedaron registradas las representaciones de las obras que en estos años hemos puesto en escena, siempre interpretadas por alumnos japoneses de distintos cursos –de primero a cuarto– del Departamento de Español, se apreciarán enseguida diferencias en cuanto a la mayor o menor claridad de la dicción.

Al hacer el *casting*, naturalmente elegimos para los papeles principales a los alumnos que han alcanzado un mayor dominio de la lengua, que generalmente se corresponden con los de los cursos altos y que se encuentran, de acuerdo con la terminología del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), entre un nivel B1 y C1, pero también contamos con alumnos de los primeros cursos para los papeles secundarios. Tanto para unos como para otros es importante que, al margen del resultado final, hayan adquirido al menos la conciencia de la necesidad de una buena prosodia para la comunicación, necesidad palmaria no solo para que el interlocutor en escena dé la réplica, sino para que el público entienda bien y sin esfuerzo lo que se dice.

Aunque la lectura en voz alta permite discriminar sonidos y hasta vencer la *sordera fonológica* ante los fonemas ausentes en la lengua materna, tomar conciencia del carácter expresivo de la entonación e intentar reproducirla adecuadamente o cuidar el ritmo de la frase y el acento de las palabras, nosotros no disponíamos del tiempo necesario para intentar mediante ejercicios *ad hoc* la corrección en profundidad de las malas realizaciones fonéticas o prosódicas rápidamente detectadas en las primeras lecturas. No basta señalar los errores e intentar su enmienda haciendo escuchar y repetir al alumno la lectura realizada por el profesor que le asiste. Pensamos que este problema no es solo ni principalmente una cuestión de tiempo, sino justamente de método. La ortología sigue siendo materia postergada en las clases.

Echamos en falta ese manual de corrección fonética y prosódica que pueda servir de apoyo a los profesores de ELE en Japón que tan justamente reclaman nuestros colegas de CANELA Gisele Fernández, María Fernández y Takuya Kimura. Nosotros aquí solo podemos contribuir ofreciendo nuestros DVDs como material de investigación, como materia prima para la observación y detección de errores.

6.2. La palabra en el gesto

En su *Teatro y Enseñanza de Lenguas*, Santos Sánchez habla de los tres componentes –verbal, no verbal y cultural– que deben acompañar a la enseñanza de un idioma extranjero, de una L2. En el capítulo dedicado a la competencia no verbal, recogiendo las aportaciones de Cestero Mancera, Santos (2010, p. 37), hace una breve, pero clarificadora exposición, a la que remitimos, de los cuatro sistemas de comunicación no verbal –paralingüístico, kinésico, proxémico y cronémico– para concluir, con palabras que suscribimos en su totalidad, que «el teatro, a través de la dramatización, re-presenta la comunicación en toda su dimensión con subtextos, gestualidad, conversaciones, silencios y miradas».

La enseñanza del idioma basada en los manuales que habitualmente manejamos en las clases, con sus muestras de lengua y sus ejercicios gramaticales, aunque muy necesaria, probablemente no logra crear una atmósfera contextual que dé su sentido pragmático al vocabulario y su sintaxis. Esto seguramente no es un problema cuando se trata de leer textos y analizarlos gramaticalmente, pero cuando se pasa o se quiere pasar de la lectura realizada en silencio a la oralidad de la conversación, de la comunicación que solo va del emisor al receptor a la que circula en ambas direcciones

con sus preguntas y sus réplicas inmediatas, cuando la palabra se hace coral sentimos la necesidad de recrear el lugar donde nos encontramos y adaptarnos a ese *topos* imaginario. Esto, hasta cierto punto, lo logran los ejercicios interactivos en los que se adopta un rol, un papel de esas pequeñas piezas teatrales que en definitiva son las conversaciones con que en los manuales se ilustran los modelos gramaticales. Lo que el aula no proporciona lo ofrece, aunque precariamente, la imaginación. Sin embargo, el contexto no se limita al espacio imaginario. El contexto de la palabra es el cuerpo entero, acaso él mismo texto traspasado de significaciones, verbo encarnado, signo inscrito en la voz, el rostro y el espacio compartido por el interlocutor.

El trabajo del actor no puede desligar la entonación del gesto o la actitud. En las primeras clases solemos hacer que los alumnos aprendan a presentarse y saludarse dándose la mano, pero ¿cómo fingir el dolor, la desesperación, la ironía, la envidia, la cólera, la alegría y el sinfín de emociones que acompañan a nuestra vida y nuestras palabras y se revelan en el rostro, en las manos, en el entero cuerpo?

El aprendizaje de una lengua debe incluir el repertorio de gestos altamente codificados que la acompañan para dar cabal sentido a las palabras y hacerlas entrar *en situación*. De hecho, contamos en la actualidad con textos de ELE que abordan este problema, por ejemplo, *El pequeño diccionario de gestos hispánicos* de Takagaki (1998) o el *Diccionario de gestos* de Coll, Gelabert y Martinell (2000), y los que en su bibliografía se señalan.

Creemos, con Coll et al. (2000), que «aprender una lengua implica [...] saber hacer y saber interpretar las expresiones faciales, los gestos y las posturas con las que los hablantes nativos rubrican o sustituyen sus mensajes verbales» (p. 7). Estos autores catalogan 92 gestos. Estamos convencidos de que la dicción se hace más clara y el mensaje más preciso cuando se produce esa simultaneidad del gesto y la palabra, y de que ello se logra con plenitud cuando de la ilustración gráfica se pasa a su realización en la representación dramática.

7. El teatro y los contenidos culturales en la enseñanza de ELE

Comprender cabalmente una obra de teatro implica no solo entender el vocabulario y la sintaxis, sino la ideología que la conforma. La antigua catarsis de la tragedia que en su *Poética* definía Aristóteles como purgación de ciertas afecciones traspasa la historia entera de la dramaturgia occidental. Infundir el temor de los dioses, mover el ánimo del espectador, conmoverle fue y sigue siendo la principal función de la representación dramática.

García Lorca (1935) se dirigía así al público desde el escenario de un teatro madrileño: «El teatro es una escuela de llanto y de risa y una tribuna libre donde los hombres pueden poner en evidencia morales viejas o equívocas y explicar con ejemplos vivos normas eternas del corazón y del sentimiento del hombre».

Del siglo IV a.C. a nuestros días, de las palabras de la *Poética* al discurso de Lorca, aún tan próximo a nosotros, han pasado 24 siglos. Esta herencia renovada es justamente lo que debemos llamar tradición. En el teatro, como en los demás géneros literarios, se encierra toda nuestra historia, la Historia de Europa y América, la Historia de Occidente. La lengua, la que ahora usamos, no es ajena a su historia, antes al contrario. No hay un

corte que separe, si se permite la metáfora, sus raíces y tronco de sus frutos. Es más bien un *continuum* del que debe ser consciente tanto el que la enseña como el que la aprende. Las lenguas no solo transmiten sino que se hacen con los lexemas constituidos por el recuerdo y su representación mediante una operación selectiva que forja la memoria con la eliminación y el olvido. Esta es, creemos, la razón por la que en las Facultades de Lenguas (nacionales o extranjeras) debe haber asignaturas dedicadas a la Historia y la Literatura, y no por motivos de ornato o prestigio. Y esa es también la razón por la que defendemos, a pesar de su dificultad, la puesta en escena por nuestros alumnos extranjeros de obras de los pasados siglos y no solo del actual.

Creemos que con la preparación y recursos didácticos adecuados y la colaboración de profesores japoneses los profesores españoles e hispanoamericanos pueden sin miedo aventurarse en la enseñanza de la lengua, tal como hemos tratado de definirla, mediante el estudio y la representación de obras dramáticas alejadas en el tiempo, pero no de la actualidad, a pesar de la inevitable caída en desuso de gran parte del vocabulario, las modas y modos de la sintaxis y de los componentes no verbales de la lengua.

Asuntos como el que plantea Segismundo en su famoso primer monólogo, el mito europeo de Don Juan renovado por Zorrilla, en el que por primera vez en su larga tradición el amor tuerce las leyes del destino obligando al satánico amante a exclamar que *es el Dios de la clemencia / el Dios de don Juan Tenorio*, la degradación social que tiene su reflejo en la deliberada deformación idiomática e iconográfica del esperpento, que Zamora Vicente (2006, p. 14) definió como «voz traída del habla popular, que designa lo feo, lo ridículo, lo llamativo por escaparse de la norma hacia lo grotesco o monstruoso», el valor paradigmático y la proyección universal de ese *Drama de mujeres en los pueblos de España*, que Lorca expuso en *La casa de Bernarda Alba* y exige de las actrices una interpretación que sepa modular con su voz, su gesto y su actitud todos los registros expresivos, desde la contención al arrebato, desde el silencio lleno de significaciones al grito desgarrado, o las aventuras y enseñanzas del *Quijote...* son, pensamos, temas y motivos literarios que nuestros estudiantes de español deberían conocer bien y para lo cual el teatro universitario se presta perfectamente, como puede constatarse en nuestros DVDs, si es que algún valor de prueba se les puede conceder.

Nosotros quisiéramos contribuir a vencer las resistencias –allí donde aún las haya– a la representación por los alumnos de obras clásicas en el marco de la enseñanza de ELE en la universidad o en otros ámbitos y hacer buena la conclusión de Santos (2010), a saber, que además de los estudiantes con fines más específicos «cualquier persona con interés en la lengua española debería conocer o estar familiarizada con hitos de su cultura como *La Celestina* o *La casa de Bernarda Alba*» (p. 69).

8. Motivación y formación universitaria

8.1. Motivación

Santos (2010) llama la atención sobre la desmotivación en contextos monolingües de no inmersión

donde el aula es el único espacio en que el alumno está expuesto a la lengua. Lo que sucede en las clases está desconectado de la realidad del español como lengua y de sus hablantes, dejando de lado una serie de aspectos que el teatro puede cubrir y que contribuyen de manera decisiva a la motivación del estudiante: el uso vivo de la lengua, los aspectos más puramente comunicativos y discursivos, los actos de habla en contextos reales (p.13).

Habría, no obstante, que preguntarse si no es precisamente su carácter voluntario, extracurricular, lo que motiva a los estudiantes a participar en una obra de teatro. Montar una obra requiere mucho tiempo y algunas renunciaciones. Y, sin embargo, allí están siempre los alumnos, puntuales y con la tarea hecha, algo que no se logra tan fácilmente en asignaturas curriculares. No es menos importante destacar lo que el teatro, como actividad escolar, supone en la formación personal de los alumnos. Este es un trabajo que solo se puede hacer en equipo, lo que exige un alto grado de responsabilidad y autodisciplina. A ello añadamos respeto y amor propio, el respeto que se debe al público que va a ver la obra de teatro y al que no se puede defraudar y el orgullo de superar una dificultad y hacer eso que llamamos una obra de arte.

Hay pues, factores objetivos y subjetivos que enseñan a saber estar, a saber estar con otros. En otras palabras, esto es instrucción pública. Terminemos con una última consideración: el teatro en la universidad facilita una mayor proximidad de alumnos y profesores y una mejor relación entre los propios alumnos.

8.2. Formación universitaria

A lo largo de la exposición hemos ido viendo distintos aspectos o pasos del proceso de creación para llegar a la puesta en escena: elección de la obra, adaptación, traducción, lectura, ensayos... ¿Pero todo ha de terminarse tras el saludo final de los actores y el aplauso del público? ¿No es justamente ahora el momento de volver al texto?

Nuestros estudiantes-actores seguramente no habrán comprendido del todo las complejidades del texto que han re-presentado, a pesar de ensayos, lecturas o explicaciones, pero lo han hecho suyo llevándolo del libro a las tablas. La representación ha quedado grabada en un DVD, sin duda un grato recuerdo de su paso por la universidad, pero que también puede haberse convertido en material de estudio. Es ahora, desde la experiencia del hecho teatral, cuando va a cobrar sentido pleno el análisis en profundidad de las características retóricas y lingüísticas de la obra, de la ideología que la informa, de la época en que fue escrita, en definitiva, del comentario de texto. El estudiante-actor querrá saber más ahora de la obra y de sus personajes que si se hubiese presentado como tema obligado de una asignatura. Haciendo nuestras las palabras de Torres Monreal (1996) pensamos que el teatro –con más razón el clásico– brinda «la posibilidad de invertir los términos de la dinámica didáctica: en vez de pasar de la teoría a la práctica, [...] iniciar el proceso por la última para, llegado el caso, sistematizar el aprendizaje en las oportunas deducciones teóricas».

Conclusiones

El teatro como actividad escolar, fuera o dentro del programa curricular, es herramienta muy útil tanto para la enseñanza de la lengua como para dar a conocer el presente y el pasado de los países donde esa lengua se habla: a) contribuye a detectar y hasta cierto punto a corregir errores fonéticos y prosódicos, añade información al léxico aprendido contextualizándolo y completando su significado; b) tiene un enorme potencial motivador y fomenta la responsabilidad, induce al trabajo en equipo y a una más próxima relación del profesor con los alumnos y de los alumnos entre sí y, sobre todo, cumple con la máxima de instruir deleitando; c) la dificultad del estudio de los textos clásicos puede ser superada con recursos didácticos apropiados destacando entre ellos el de su representación dramática por los propios alumnos; d) los textos clásicos deben y pueden figurar entre las actividades de la enseñanza de ELE.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Español Santillana Universidad de Salamanca.
- Bando, S. (2005). *Bibliografía sobre España*. Shiga: Kohrosha.
- Coll, J., Gelabert, M.J. y Martinell, E. (2000). *Diccionario de gestos*. Madrid: Edelsa.
- Dicenta, J. (1982). *Juan José*. Jaime Mas (Ed.). Madrid: Cátedra.
- García Lorca, F. (1935, febrero, 2). Charla sobre teatro, conferencia publicada en el *Heraldo* de Madrid.
- Lázaro Carreter, F. y Tusón, V. (1995). *Literatura Española 3 Guías de lectura*. Madrid: Anaya.
- Lope de Vega. (2009). *Arte nuevo de hacer comedias*. Enrique García Santo-Tomás (Ed.). Madrid: Cátedra.
- Ruano de la Haza, JM. (2000). Introducción. En *Calderón de la Barca, Pedro, La vida es sueño*. Madrid: Castalia.
- Santos Sánchez, D. (2010). *Teatro y Enseñanza de Lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Takagaki, T. et al. (1998). *Pequeño diccionario de gestos hispánicos*. Tokyo: Hakusuisha.
- Torres Monreal, F. (1996). Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura. En R. Ruiz y J.A. Martínez (Ed). *Propuestas, enseñanza y lenguas extranjeras* (pp. 107-122): Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.um.es/docencia/ftorres/curriculum/trabajos.html>
- Zamora Vicente, A. (2006). Prólogo. En Valle-Inclán, R. *Luces de Bohemia. Esperpento*. Madrid: Espasa-Calpe.

Perfil del autor

Víctor Calderón de la Barca Fernández se licenció en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid y completó en la UNED los cursos de Maestría del programa *La realidad política de América Latina* con un trabajo de investigación sobre la Historia del Partido Socialista de Chile. Es profesor titular del Departamento de Español de la Universidad de Kanagawa, donde, además de clases de ELE, imparte un curso de posgrado sobre Historia del Teatro español. Ha sido ayudante de dirección en una sala de teatro de Madrid y ha publicado artículos sobre el teatro de Valle-Inclán, Zorrilla y la obra cinematográfica de Buñuel. En la actualidad dirige el grupo Proteuk de teatro universitario de la Universidad de Kanagawa.

Abstract

In this paper we discuss the importance of drama as a didactic tool to be used outside the classroom with Japanese university students who study Spanish as a foreign language. We highlight the great potential drama has in terms of motivation and personal development. In the last 10 years we have put on 5 plays and based on our experience propose ideas to help students fully understand the meaning of the play as well as to solve acting difficulties. Furthermore, we offer scene solutions to adjust our work to the available university theaters.

Keywords

Drama, teaching, motivation, language, literature

要旨

この論文は、演劇というものがスペイン語の言語教育及びスペインの文学・歴史を紹介する為の良きツールであることを述べている。日本の大学生によるスペイン古典劇の傑作の上演経験を通して、言語教育を考察し、上演する際に舞台やシナリオなどの様々な困難な適用条件をいかに解決したかについて述べている。演劇が学生の勉強意欲を鼓舞し、人間教育に役立っている事に触れ、演劇の上演を言語教育に活用することを勧めている。

キーワード

演劇、教育、動機づけ、言語、文学

Apéndice

Fragmentos grabados de las obras representadas (Pueden verse en <http://human.kanagawa-u.ac.jp/movie/index.html>)

1. Luces de bohemia: «Rubén Darío leyendo un soneto» (00:00–01:15)
2. Don Quijote: «Palacio de los duques» (00:17–02:56)
3. Luces de bohemia: «Max detenido y arrojado a un calabozo» (02:57–03:20)
4. Luces de bohemia: «Max en el calabozo con el preso anarquista» (03:21–05:21)
5. Don Juan: «El convento» (05:22–05:45)
6. Luces de bohemia: «Max, ciego, ve» (05:46–06:59)
7. Luces de bohemia: «Teoría del esperpento» (07:00–14:28)
8. Don Juan: «Movimiento de la estatua de doña Inés» (14:29–16:25) / Vídeo filmado por JC. Burgos
9. Don Juan: «Concierto de J. Crisóstomo» y «Zorrilla anuncia cambio de acto» (16:26–22:06)
10. La vida es sueño: «Primer monólogo de Segismundo» (22:07–25:57)
11. Don Juan Tenorio: «Inés leyendo la carta de don Juan» (25:58–32:10) y «Escena del sofá» (32:11–34:36)
12. Luces de bohemia: «Teoría del esperpento» (34:37–42:08)
13. Don Quijote: «Combate de Don Quijote y el caballero de la Blanca Luna» (42:09–46:11)

Distintas versiones grabadas de las obras de teatro citadas pueden verse en CDT (1979-2007) Catálogo videográfico Centro de Documentación Teatral-INAEM <http://documentacionteatral.mcu.es>

Ediciones de las obras utilizadas en las adaptaciones (Las adaptaciones fueron traducidas al japonés por el profesor Kunikazu Iwane.)

- Calderón de la Barca, Pedro. (2000). *La vida es sueño*. JM. Ruano de la Haza (Ed.). Madrid: Castalia.
- Cervantes, Miguel. (1992). *Don Quijote*. En Azcona, R. y Scaparro, M. (adaptadores). Madrid: Publicación de la Asociación de Directores de Escena de España PADEE. Serie: Literatura dramática, núm.22.
- García Lorca, Federico. (2012). *La casa de Bernarda Alba*. En Teatro completo. García Posada, M. (Ed.). Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Valle-Inclán, Ramón. (1973). *Luces de Bohemia. Esperpento*. A. Zamora Vicente (Ed.). Madrid: Espasa-Calpe, Colección *Clásicos Castellanos*, 180.
- Zorrilla, José. (1993). *Don Juan Tenorio*. L. Fernández Cifuentes (Ed.). Barcelona: Crítica.

Traducciones al japonés de las obras representadas

La lista no es exhaustiva. Los datos se ofrecen en transcripción alfabética y en parte traducidos al español para información de lectores que no lean japonés.

- Calderón de la Barca, P. (2011). *La vida es sueño* (Youichi Tajiri, trad.). En *Best plays Seiyokotengikyoku 12 sen*. Nihon engekigakkai bunkakai seiyohikakuengeki kenkyukai hen. Japón: Ronsosha. (Obra original publicada en 1636).
- (1978). *La vida es sueño* (Masatake Takahashi, trad.). Japón: Iwanamishoten.
- Cervantes, M. (2012). *Don Quijote de la Mancha* (Kunikazu Iwane, trad.). Japón: Sairyusha. (Obra original publicada en 1605 / 1615)
- (2001). *Don Quijote de la Mancha* (Nobuaki Ushijima, trad.). Japón: Iwanamishoten.
- García Lorca, F. (1973-1975). *La casa de Bernarda Alba* (Kenji Horiuchi, trad.). En *Federico García Lorca*. Japón: Bokushinsha. (Obra original publicada en 1936)
- (1984-1985). *La casa de Bernarda Alba* (Nobuaki Ushijima, trad.). En *Lorca: Obras completas de teatro*. Japón: Okisekisha.
- (1992). *La casa de Bernarda Alba* (Nobuaki Ushijima, trad.). Japón: Iwanamishoten.
- Valle-Inclán, R. (2005). *Luces de bohemia* (Kenji Horiuchi, trad.). Escenas 1-7. En *Estudios Hispánicos* 30. Japón: Osaka: Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka. (Obra original publicada en 1924).
- (2006). *Luces de bohemia* (Kenji Horiuchi, trad.). Escenas 8-15. En *Estudios Hispánicos* 31. Japón: Osaka: Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka.
- Zorrilla, J. (1958). *Don Juan Tenorio* (Masatake Takahashi, trad.). Japón: Daigakusyorin. (Obra original publicada en 1844)
- (1949 / Nueva edición corregida 1974). *Don Juan Tenorio* (Masatake Takahashi, trad.). Japón: Iwanamibunko.

Filmes recomendados

Camus, M. (director). (1987). *La casa de Bernarda Alba*. España: Paraíso Films Producciones.
(La película puede verse con subtítulos en japonés)

Casanova, V. (productor) y Gil, R. (director). (1947). *Don Quijote de la Mancha*. España: Cefisa.