

# LA DIDACTICA DEL HECHO TEATRAL

ALFREDO RODRIGUEZ LOPEZ-VAZQUEZ

## RESUMEN

Este trabajo es una reflexión global sobre la teoría del fenómeno teatral y su relación con el mundo de la enseñanza. Esquemáticamente presentamos dos planteamientos globales: un modelo clásico, caracterizado por entender el teatro como una forma especial del hecho literario, y un modelo moderno entendido como un fenómeno especial de la animación cultural.

Estas dos propuestas se exponen como algo innovador frente a otras rutinarias que mantienen lo teatral en el reducido ámbito de lo literario, y proyectan para su didáctica estrategias ajenas a lo teatral, es necesario rescatar la independencia de criterios y métodos para afrontar la didáctica de un hecho que tiene su propio carácter y su propia especialidad.

## ABSTRACT

This article is intended as a reflection on the theory of drama and its relation with the world of teaching. Two different approaches are presented a brief: a classical model characterized by the understanding of drama as a special form of literature, and a modern model, in which drama is understood as a special form of encouragement.

These two proposals are presented as totally innovative as apposed so other more commonplace approaches in which drama is maintained within the reduced grounds of literature.

Independent criteries and methods are presented as necessary for the teaching of a subject matter with its own particular characteristics.

## PALABRAS CLAVE

Hecho teatral, Didáctica, Modelo clásico, Modelo moderno, Estrategias.

## KEYWORDS

Drama, Methodology, Classical model, Modern model, Strategies.

En los últimos años en toda Europa ha ido creciendo el interés por el fenómeno teatral y su relación con el mundo de la enseñanza. Lógicamente, junto a ese interés se ha producido una reflexión global sobre la teoría y la práctica de esa unión entre lo educativo y lo teatral. Un buen referente crítico de este problema lo tenemos en el volumen *Animation, théâtre, société*, publicado por el Centre National de la Recherche Scientifique en 1986. Esquemáticamente podemos hablar de dos planteamientos globales en torno a la relación Teatro/Educación. Un modelo clásico, caracterizado por entender el teatro como una forma especial del hecho literario, y un modelo moderno entendido como un fenómeno especial de la "animación cultural". En el primer caso la raíz de lo teatral es el autor clásico; en el segundo, el conjunto de alumnos que llevan a cabo una experiencia teatral.

Nótese que una experiencia teatral tiene dos enfoques diferentes: como elemento activo, encargándose de alguna de las tareas que conlleva la producción de un espectáculo (desde la escritura hasta la representación) o como elemento pasivo, como espectador de ese hecho. En el primer caso nos situamos en algún punto de la EMISION y en el segundo, dentro de la RECEPCION.

En tanto que *receptor*, el espectador está participando, conscientemente o no, en un proceso educativo. Está recibiendo una serie de contenidos de orden conceptual o práctico que pasan a integrarse como vivencia dentro de su experiencia personal. Es decir, lo mismo que hace cualquier alumno en cualquier momento de su vida escolar. Igual que el alumno en su clase, está sujeto a distintas variaciones, algunas voluntarias, otras relacionadas con sus distintas capacidades de comprensión o de integración: puede atender o distraerse; entender o no entender; participar o quedarse perplejo; recordar u olvidar su experiencia. La situación teatral reproduce en cierto modo la situación de aprendizaje. No hay que extrañarse entonces de que la didáctica del hecho teatral sea un campo de experimentación y teorización esencial para abordar diferentes concepciones pedagógicas.

En cualquier caso, y a diferencia de la novela o la poesía, cuya asunción individual no requiere la representación, el teatro implica, de forma obligada, un *mediador*, es decir, un actor. Si no hay representación no hay teatro. Conviene insistir en esto porque precisamente en el modelo clásico al que hemos aludido antes, según se entiende en España, en muchos casos no había teatro. Se entendía como hecho literario, sustituyendo el fenómeno de la representación por el de la lectura del texto de forma indistinta a como se leía el texto de una novela. Basta con revisar los textos escolares de hasta hace unos veinte años para darse cuenta de ello.

El modelo clásico, es decir, el entendimiento de lo teatral como un fenómeno literario, permite, no obstante, un acercamiento a la especificidad de lo teatral en la medida en que se proponga explorar y hacer comprender esa diferencia. La estrategia habitual empieza por la pseudo-representación que supone la lectura dramatizada. Pasamos entonces de la situación literaria del lector que lee para sí, a la situación compartida del conjunto de lectores que leen en voz alta, asumiendo cada uno un papel, y procurando, como conjunto, ofrecer una aproximación al hecho de la escena. El modelo moderno va un paso más adelante en esta concepción, entrando ya en la praxis teatral, lo constituye la preparación de una obra para representar al final del curso, con todo el proceso que conlleva: ensayos, repeticiones, diseño de decorados, figurines, y, especialmente, *espectadores y tiempo ficticio*. Es decir, sustitución del tiempo cotidiano y del quehacer habitual, por un tiempo *mítico* en el que los actores abandonan su identidad individual y asumen la de los personajes que representan, y en el que los espectadores aceptan tácitamente que están *viendo* algo que ocurre en otro lugar y en otro tiempo. Obviamente llevar a cabo este proyecto, ya plenamente teatral, no está al alcance de la figura clásica del profesor. Requiere una nueva realidad, que es el *animador*. Por supuesto, nada se opone en principio a que el profesor asuma *además* el rol de animador. O alterne ambos.

El teatro en el ámbito educativo, visto desde esta nueva perspectiva, no es ya el estudio literario de un autor, una obra o una escuela. Pasa a ser un abanico variopinto de *actividades teatrales*: la dramatización en la clase de idiomas, la expresión dramática y corporal, la preparación y ensayos de una obra, más o menos compleja, o bien la experiencia de asistir realmente a la obra de teatro, bien fuera del ámbito escolar (pero dentro del diseño curricular) o dentro, por vía de reproducción en vídeo de representaciones teatrales; naturalmente, dentro de todo este proceso general entra la elaboración de textos por

parte de los alumnos, y la representación en clase, o fuera de ella, de escenas aisladas o de papeles aislados.

Para integrar todas estas actividades teatrales (lo que llamamos *el hecho teatral*) se requiere, como es lógico, una estrategia didáctica general mucho más compleja que la que podría requerir el modelo clásico de aproximación literaria. Una conocida especialista en este campo, Brigitte Auphelle, propone una perspectiva integradora construida a partir de la obra teatral como eje articulador. El objetivo consiste en "estudiar *las actividades teatrales* bajo el ángulo de la pedagogía" y se basa en el estudio global de obras teatrales concretas. Traduciendo el esquema a la situación española: una obra moderna, con lenguaje actual y tipos actuales para el ciclo superior de EGB, y una obra clásica para BUP. Valdrian, por ejemplo, *La estanquera de Vallecas* y *La verdad sospechosa*. En la primera tenemos la situación generada por un atraco fallido, lo que parece muy apropiado para interesar a niños de 12-15 años, y la segunda algo que en la adolescencia es un problema real: el tipo del fabulador, del inventor de mentiras, del rollista empedernido. Dentro de los objetivos expuestos por Auphelle, más o menos adaptables a cada situación y obra, aparecen los siguientes:

- Hacer descubrir a los alumnos algunos *elementos de la representación*.
- Descubrir al mismo tiempo la función del *actor* y la del *texto*.
- Trabajo documental y analítico sobre el texto: el lenguaje, la diferencia entre la escritura del texto, la del desarrollo de la historia, y la del tratamiento actual, etc.
- Trabajo documental y analítico sobre el actor: explorar la voz, los ritmos de dicción, la respiración, los gestos, etc.
- Hacer comprender lo que es la *animación*. Su objetivo no es entretener o distraer, sino integrar las improvisaciones, lo disperso, lo anecdótico, en el proceso global de la representación: la integración de perspectivas individuales y colectivas en el doble plano de texto y representación.

Obviamente el *texto clásico* es al mismo tiempo el punto de partida, que articula lo fragmentario (las actividades específicas) y lo sintético del proceso. Junto a ese texto concreto hay por detrás una búsqueda expresiva que integra el *mimo*, el teatro de *marionetas*, la *expresión corporal* y elementos de representación afines como la Comedia del Arte, la Acrobacia, etc.

Estos planteamientos y estas estrategias requieren, como es natural, una organización y un diseño cuidadoso, so pena de terminar convirtiendo la didáctica del hecho teatral en un cajón de sastre confuso. Apuntaré lo que a mi modo de ver son guías orientadoras para desarrollar esto. Conviene no olvidar, ante todo, que el repertorio teatral (y el español es extraordinariamente rico y atractivo) sigue siendo el centro de organización del discurso didáctico.

En principio, atendiendo a lo que es más sencillo y cercano a la experiencia del niño de EGB, hay textos de autores clásicos contemporáneos, como Valle-Inclán (las farsas y retablos), García Lorca, Benavente, Linares Rivas o Jacinto Grau, en donde es fácil plantear el paso desde los lúteres a los actores-marioneta. Guías de trabajo que pueden servir para la representación de éstos, o de otros textos: *Práctica del teatro para niños*, de Claude Vallon;

el *Teatro de inutensilios varios*, de Carlos Herans y el colectivo La Teja, *El Taller de lengua y literatura*, de Guerrero Ruiz y López Valero, *La creatividad teatral*, de Margarita Recasens, o *Creatividad teatral*, en Editorial Alhambra.

El primer punto que se debe desarrollar una vez situados en la práctica, es el análisis de la *escena*. En la escena proyectamos todas las posibilidades analíticas y pedagógicas que nos ofrece el teatro. Una posible pauta de análisis, procedente de la síntesis de varias propuestas metodológicas es la que distingue en el momento de la representación cuatro entidades distintas: a) *réplicas*, b) *acciones visualizadas*, c) *significaciones percibidas* y d) *espacio/ritmo*. La situación de representación de parte del actor en el escenario tiene que tomar en consideración todos esos factores para entender su papel, y las distintas posibilidades de desarrollarlo.

La interpretación didáctica de este sistema de signos puede llevarse a cabo según distintos paradigmas; el habitual en nuestra tradición escolar es el paradigma histórico (el teatro aparece inserto dentro del epígrafe "*Historia de la Literatura*"), completado, si es el caso, con un paradigma filológico, en donde lo habitual es prestar atención al *texto*, más que a la representación; no creo exagerar mucho si apunto que precisamente lo habitual en el paradigma filológico es aislar el texto y olvidar los factores de representación; según esto una interpretación de un monólogo de *La vida es sueño* podría llevarse a cabo sin cambios importantes a partir de los criterios de interpretación aplicables a una *Soledad* de Luis de Góngora. Un repaso a cualquier libro de texto de cualquier nivel educativo confirma esto de forma rotunda.

Nuestra propuesta es que el hecho teatral no es, en su esencia, de orden histórico, ni de orden textual, sino de orden semiótico. Esto no significa que la aplicación de paradigmas históricos o filológicos no sea relevante; lo es, en tanto que auxiliar del paradigma central. La evidencia de la representación como eje configurador del hecho teatral implica que el paradigma de análisis inexcusable es de carácter semiótico. Lo específico del teatro es el sistema de integración de signos de origen diverso: voz, música, decorado, gesto, dialéctica entre el espectador y el espectáculo, y naturalmente, texto teatral. El tema y los personajes de cada obra son la expresión de todos los factores que se actualizan de forma global, sistémica, en la representación.

El objetivo didáctico que integra el análisis de la *escena* en el doble plano de la *semiosis* teatral y la *semiosis* educativa (lo que Titone ha precisado conceptualmente como *didaxis*) es hacer entender al alumno la situación dramática de cada personaje, la función de la escena en cada jornada y su integración en el decurso de la obra; comprender las variaciones formales de la representación y asumir la dicción conveniente para el recitado de cada réplica, monólogo o parlamento. Obviamente la primera aproximación debe partir de la lectura del *texto escrito* y el análisis de su disposición interna, de su estructura. En esto el alumno, o la clase, reproduce el proceso de la realidad: una vez escrito el texto teatral, éste se le entrega a una compañía para que proceda a su análisis con el fin de *representar* la obra. Una primera fase de *interiorización* es común también a la compañía teatral y al alumno o a la clase. La posibilidad de una *falta de comprensión* del texto, parcial o global, es también común a la situación de la compañía/actor y a la clase/alumno. En cualquier caso esa interiorización exige una primera *representación mental* del objeto. El primer objetivo en una didáctica del hecho teatral es llegar a esa representación mental, previa y necesaria al hecho teatral en sí, que incluye la representación física en escena. Por otra parte la falta de comprensión es parte también de la historia del teatro y de la misma crítica literaria: Lorca o Valle-Inclán escribiendo obras cuya posibilidad de acceso a la realidad del escenario ellos

mismos veían como problemática. Jacinto Grau rechazado sistemáticamente por empresarios hispánicos y representado triunfalmente en París, Praga o Roma. Por no hablar de los casos de obras maestras de nuestro teatro interpretadas de una u otra forma en función de una atribución dudosa o refutada posteriormente.

Un segundo momento de la *didaxis teatral* implica entender el texto como *obra abierta* de por sí: cada representación difiere de otra representación, incluso de la misma compañía y en el mismo espacio físico. Son múltiples los ejemplos de actores que encontraron una clave de interpretación de su papel después de haberlo asumido durante mucho tiempo de otra forma distinta. En este sentido es instructivo atender a lo que dice John Gielgud sobre sus diferentes formas de abordar el personaje de Hamlet.

Este concepto de obra abierta implica el ahondamiento en distintas posibilidades de representación en función del *tono*, del *ritmo* y del doble plano *lugar/espacio*. Estamos explorando aquí una serie de conceptos abstractos que actúan como parámetros que permiten diferenciar el *estilo* de una representación. Nótese que no se habla aquí del estilo de un autor, sino de las formas variables en que ese autor puede ser entendido y explicado por medio de la representación, sin la cual el texto teatral está incompleto, truncado. Un ejemplo histórico muy conocido es el caso de las representaciones de Chéjov dadas por Stanislavski, o en el ámbito de la cultura teatral española, la célebre representación de la obra de Calderón *El príncipe constante* hecha por Grotowski, que constituyó uno de los puntos culminantes de la estética teatral moderna de este siglo.

La única forma de enseñar teatro es enseñar su complejidad como hecho de representación. Enseñar el valor simbólico que tiene el escenario y mostrar la función dramática que tiene la dicción del texto. Explorar los conceptos teatrales típicos: el silencio, el gesto, la mirada, la voz, el color, la música, el espacio, el ritmo. Una vez que el alumno haya entendido todo esto podrá acercarse a los elementos prácticos que permiten convertir el teatro en lo que Calderón, probablemente el autor español más universal, había visto: la representación del mundo, es decir, de nosotros, y de nuestro entorno.

Este carácter específico de lo teatral exige también entender lo específico de su evaluación dentro del curso escolar. Habitualmente la evaluación de los contenidos curriculares entendidos como absorción de conocimientos suele estar enfocada de acuerdo con la retención y memorización de un *producto*; en forma de integración de datos, o capacidad de reproducción de técnicas de análisis deducidos por pruebas clásicas de comentario de textos; en el caso del teatro hay que trasladar la perspectiva de la evaluación al sistema *proceso/producto* y, entiendo, darle prioridad a la fase de proceso. Evaluar la incidencia del trabajo en áreas afines (expresión oral, plástica, música) o en la misma literatura, con su componente de lengua. Un apartado relacionado con la *evaluación criterial* debe contemplar la formación de criterios estéticos por parte del niño a la hora de afrontar el juicio de la producción literaria: un resultado probable de este proceso es la capacidad de entender cualquier obra literaria como un proceso complejo, del que el *texto* es la forma última en el plano de la creación, siempre teniendo en cuenta que en materia de teatro, *texto* implica dos cosas ineludiblemente complementarias: texto escrito y texto representado. En el orden de la evaluación esto se concreta en la necesidad de atender a dos procesos y dos resultados distintos: los que atañen al proceso y desarrollo del *teatro como espectáculo* y los que se refieren a la exploración del *lenguaje teatral*. Entramos con esto en una de las asignaturas pendientes de la concepción curricular de los estudios de Formación del Profesorado de EGB: la integración cuidadosa de los procesos de la creatividad, entendida como una facultad de la mente humana, dentro del desarrollo psicovoluntivo del alumno. En

el caso de los alumnos de Formación del profesorado la evaluación debería contemplar el conocimiento global que se tiene de todos los elementos teatrales (texto, escenografía, iluminación, vestuario, ritmo, etc...) y de su aplicación en la EGB por medio del diseño de unidades didácticas de explotación teatral. En el caso de la misma EGB es de temer que hoy por hoy resulte imposible establecer un plan claro de evaluación en función de la anarquía de criterios, o del mero desconocimiento evaluador que existe en la EGB en lo que atañe a los elementos teatrales, que se siguen contemplando como "literatura". Entiendo que la evaluación de las actividades teatrales tiene que tener en cuenta factores como los siguientes:

- Capacidad de comprensión de un texto teatral en sus distintos aspectos.
- Capacidad de producción de textos teatrales a partir de diferentes estímulos (fotos, textos, situaciones, vivencias...)
- Conocimiento de cuestiones *teóricas* sobre teatro.
- Conocimiento de cuestiones *históricas* sobre teatro.
- Capacidad de producir textos y de intervenir en textos teatrales ajenos.
- Habilidades de representación, gesto y dicción.

Queda mucho camino aún por transitar. Reflexionar sobre los problemas y los métodos es, sin duda, una manera de acercarse a un mejor entendimiento del fenómeno en sí y de su carácter específico. Frente a propuestas rutinarias que mantienen lo teatral en el reducido ámbito de lo literario, y proyectan para su didáctica estrategias ajenas a lo teatral, es necesario rescatar la independencia de criterios y métodos para afrontar la didáctica de un hecho que tiene su propio carácter y su propia especificidad.