

DRAMA VERSUS TEATRO EN LA EDUCACIÓN

JUAN JOSÉ TORRES NÚÑEZ
Universidad de Granada

RESUMEN

Este artículo intenta clarificar la confusión que existe entre el drama y el teatro en la educación, centrándose en los debates sobre *proceso* versus *producto* de los últimos años. La idea del teatro como un producto acabado no se acepta en ningún momento.

En este trabajo se examina la escenificación de obras, rechazando la concepción del teatro como producto de consumo y subrayando la representación final entendida como un proceso de aprendizaje continuo. Se postula aquí la utilidad del teatro en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Basándose en la experiencia del aula, se analizan diferentes tipos de teatro, subrayando la conveniencia de servirse de un «teatro realista»: un teatro que se pueda representar con arreglo a las posibilidades y a los presupuestos del centro. La importancia del teatro que se propone radica también en su capacidad de estimular la imaginación del alumno.

PALABRAS CLAVE

Teatro como comunicación y como técnica pedagógica en la didáctica de las lenguas extranjeras.

ABSTRACT

The purpose of this article is to clarify the existing confusion between drama and theatre in education. It focuses on the debates in recent years on *process* versus *product*. The idea of theatre as a finished product is never accepted.

The article examines the performing of plays. It rejects the concept of theatre as a consumer product and underlines the final performance as a continuous learning process. The author is convinced of the usefulness of theatre in the teaching of foreign languages. Different types of theatre are analysed based on classroom experience but the author prefers a «realistic theatre», i.e., a theatre that can be performed within the possibilities of the school budget. He favours a kind of «realistic theatre» which calls upon the student to employ his/her imagination at all times.

KEY WORDS

Theatre as communication and as technique in the teaching of foreign languages.

RÉSUMÉ

Cet article essaie d'éclaircir la confusion qu'il existe entre le drame et le théâtre dans l'éducation en se rapportant aux débats sur l'opposition entre le *processus* et le *produit* des dernières années. L'idée du théâtre en tant que produit achevé n'est accepté en aucun cas.

L'article examine la mise en scène d'oeuvres, rejette la conception du théâtre comme produit de consommation et souligne la représentation finale comme un processus d'apprentissage continu. L'auteur est convaincu de l'utilité du théâtre dans l'enseignement des langues étrangères. En s'appuyant sur l'expérience de la classe, différents types de théâtre sont analysés, mais l'auteur préfère un «théâtre réaliste», c'est-à-dire, un théâtre qui puisse être réalisé conformément aux possibilités et au budget du centre. Il est pour une classe de «théâtre réaliste» où l'imagination de l'élève est toujours présent.

MOTS CLÉ

Le théâtre comme communication et comme technique dans l'enseignement des langues étrangères.

1. «DRAMA» *VERSUS* «TEATRO» EN LA EDUCACIÓN

En los años setenta, según R. Burgess y P. Gaudry (1985, 3), empezó un debate sobre la diferencia entre el drama y el teatro en la educación. El drama se consideraba como un *proceso* y el teatro como un *producto* acabado. El drama y el desarrollo personal eran sinónimos, mientras que en el teatro se dudaba mucho de este desarrollo.

Sin querer entrar en un análisis histórico de la cuestión, quizá sería más preciso decir que fue Peter Slade, con su libro *Child Drama*, publicado en 1954, el «responsable, en gran parte, de racionalizar esta desafortunada dicotomía», como señala John Allen (1979, 12). Allen nos cuenta, al hablar del drama en la educación, que en Inglaterra, el Ministerio de Educación dio un paso adelante a finales de los años cuarenta, al iniciar un estudio sobre «todos los aspectos del teatro y del drama en la educación» (p. 12). Subraya también que en el año 1951 tuvo lu-

gar una conferencia sobre el drama en la educación, en el Hotel Bonnington, en Londres. Aquí Allen (1979, 12) destaca de una manera alarmante, «la ruptura que se estaba desarrollando entre los conceptos del drama en las escuelas y el arte teatral». Gavin Bolton (1984, 24) cree que esta conferencia fue la que «quizá marcó el momento decisivo de la división del drama en la educación». Bolton cita la conferencia en el año 1948, al igual que Peter Slade (1978, 150). Ya fuese en un año o en otro, y esto no es tan importante, lo que de toda esta información se deduce es que estos debates ya existían antes de los años setenta. Cabe mencionar a Harriet Finlay-Johnson en especial, porque en 1910 ya nos habla de un drama sin «audience». Sus ideas revelan que los conceptos progresistas de Peter Slade tampoco eran por completo nuevos. De hecho, el mismo Gavin Bolton (1984, 11) confiesa su error al creer que la idea «del drama sin público» era un concepto nuevo de Peter Slade, olvidando así los trabajos de Harriet Finlay-Johnson que «se anticiparon a muchos de los enfoques progresistas».

Como era de esperar, la divergencia de ideas en los debates ha originado una discrepancia en la forma de entender el drama y el teatro en la educación. Si nos referimos a Inglaterra, ha sido sólo por dar un punto de referencia, pues la historia del drama, como escribe Gavin Bolton (1984, 1), «en otros países no es distinta».

Hay quien piensa que el drama es un *proceso* educativo que se lleva a cabo por medio de actividades en clase orientadas a fomentar la creatividad del alumno, que es siempre el centro del proceso. Su objetivo principal consiste en que el alumno aprenda a comunicarse con los demás y desarrolle su propia personalidad. Otros ven en el teatro un *producto* pulido, dirigido por el profesor, y con el solo objeto de complacer a los padres y demás profesores. Los alumnos trabajan durante todo el año para escenificar una obra al final del curso. Ese momento sirve más bien para dejar en buen lugar al centro, que en muchos casos, olvida por completo las necesidades individuales de los alumnos. Y otros también, como Ken Robinson (1980, 158), opinan –y consideramos ésta una postura afortunada– que tanto el drama como el teatro no se pueden separar en la educación porque

La dinámica central del drama y sus implicaciones revela que las actividades de drama y teatro están íntimamente relacionadas dentro y fuera del currículum de la escuela.

El resultado de esta dicotomía entre *proceso* y *producto* ha llevado a la confusión que aún hoy existe en el profesorado. Sin embargo, también contamos con una parte de este profesorado que al constatar el enorme potencial que el teatro encierra en la educación, intenta sacar todo aquello positivo que el drama y el teatro aportan a la clase y por consiguiente al alumno. Y no se desilusionan por causa de las divisiones que a veces se crean debido a la falta de información. Veamos ahora en líneas generales –y sin buscar tampoco un análisis histórico riguroso– lo que se entiende por drama y por teatro.

El *Collins English Dictionary* (1979) define el drama como «un trabajo para ponerlo en escena por medio de actores». Su etimología viene del griego: «algo para ser *performed*, del verbo *dran, to do*. Al teatro lo define como «un edificio creado para la puesta en escena de obras, óperas, etc».

El *Etymological Dictionary of the English Language* (1963) de W. W. Skeat dice que drama, del griego δραμα, significa «poner en escena» y «to make». El teatro, del griego θεατρον es «un edificio para ver espectáculos».

Vemos que el drama está asociado con la *performance* o representación. Y el teatro es el lugar en donde se dan estas *dramatic performances* o representaciones dramáticas. El diccionario etimológico es preciso al definirnos el drama como «to perform» o representar y «to make», hacer. El teatro es simplemente «a place», es decir, un lugar.

C. R. Reask (1966, 5) define el drama como «un trabajo de literatura o una composición... creada para la representación teatral». Y prosigue: «no debemos nunca olvidar que el drama está creado para ser puesto en escena».

El *Diccionario Vox de la Lengua Española* (1979) nos dice que drama es una «pieza de teatro de género mixto entre la tragedia y la comedia». El teatro es el «edificio destinado a la representación de obras dramáticas».

El *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (1959) de Julio Casares dice que drama es una «composición literaria en que se representa una acción». Y teatro es el «local o edificio destinado a la representación de obras dramáticas».

Parece claro que en todas las fuentes consultadas, el drama es una composición literaria escrita para ser representada en un lugar llamado teatro.

Si ahora nos centramos en la enseñanza y más concretamente en los debates de los últimos años sobre *proceso* y *producto*, veremos que la relación entre el drama y el teatro es confusa. Y sorprende el hecho de que a veces se discute la misma cuestión y se interpreta de distintas maneras. Esta situación nos lleva a nuestra postura inicial: que en la educación, quizá haya más en común entre el drama y el teatro de lo que generalmente se considere.

Creemos que R. Burgess y P. Gaudry han contribuido –entre otros– a una mejor comprensión de estos dos términos, y, más que nada, han mostrado una preocupación por su contenido. Insisten en que el drama y el teatro exploran la condición humana y las diferencias existentes son muy insignificantes si se comparan con lo mucho que tienen en común.

Tal es, a nuestro juicio, la línea que se debe seguir. No es bueno caer en discusiones que no aclaren nada. La cuestión principal es que tanto el drama como el teatro necesitan un significado y una función en la enseñanza para que no exista ni el misterio ni la confusión a que Burgess y Gaudry (1985, 127) hacen referencia cuando señalan que «la relación entre el drama en la educación y el teatro ha sido de alguna forma misteriosa y confusa».

El drama y el teatro pueden contribuir al desarrollo individual y en grupo de nuestros alumnos pero la poca investigación sobre el tema da lugar a que siga reinando esta confusión misteriosa.

Si contrastamos ahora las ideas de distintos escritores sobre la diferencia entre el drama y el teatro en la educación, reconoceremos una razón justificada en los debates de los últimos años.

Richard Tomlison (1982, 10) afirma que

El drama... supone un proceso de creación que va desde los juegos hasta la improvisación... El teatro, por otra parte, tiene que ver con la representación... [y] tiene un «audience» o público pasivo.

Observemos que al hablar del teatro en la educación, ya aparece la representación o *performance* como *product*. Recordemos que en las definiciones de los diccionarios consultados, «performance» era la razón por la cual se escribía el drama. Esta idea hay que mantenerla presente para no mezclar conceptos. Como indica Ken Robinson (1980, 142), el drama antes significaba

representar obras de teatro y aprender literatura dramática. La sola diferencia que se podía ver entre los términos *drama* y *teatro* era que uno se refería al «stock» de textos dramáticos y el otro a la representación de esos textos.

Susan Holden (1981, 8), hablando de la naturaleza real de la comunicación y del drama en la enseñanza, resalta el hecho de que existe «alguna confusión sobre el significado de estos términos». Ella define el drama aplicado a la clase como una actividad cuyo objetivo es «hacer, mas bien que *representar*». Y piensa que el objetivo del teatro es «la representación».

Para Suzanne Karbowska Hayes (1984, 1) el drama significa utilizar «el mimo, los movimientos, los juegos, *role-play* y la improvisación para desarrollar la lengua y las destrezas sociales». El teatro es el resultado de unos guiones que pueden ser escritos por los propios alumnos y que ella les llama «playmaking» o «group drama projects». Estos guiones pueden representarse ante un público si los alumnos así lo desean. Ella considera que el «[playmaking] no implica necesariamente la representación ante un público» (p. 98).

Otros entienden por drama la preparación de una obra para fin de curso o para la Navidad. Esto ha producido en ciertos profesores una especie de desprecio por el teatro, como es el caso de Geoff Davies (1983, 9), quien considera muy desafortunado el que todavía se siga asociando el drama con el teatro y la representación. Sin embargo, después de escribir su libro *Practical Primary Drama*, sobre el papel y la necesidad del drama en la clase, el mismo autor afirma la posibilidad de que los niños quieran crear su propia obra de teatro. Al constatar la existencia de esta posibilidad, que los niños deseen compartir las experiencias personales con sus compañeros, el autor cambia de opinión y acepta la tesis que ha negado en todo el libro. Con la concesión que hace al teatro, acorta sus diferencias con el drama, que, como ya hemos dicho, quizá no sean tan grandes.

Cabe preguntarse ahora –y este es un punto crucial en los debates– si hay que poner en escena obras de teatro, si el representarlas es didáctico, o si por el contrario sería mejor improvisar en clase por medio del drama y olvidarnos del

teatro tradicional con representación final como algo anticuado, que forma parte del «pastoral curriculum».

Es oportuno aquí volver a contrastar las opiniones, diametralmente opuestas entre sí, de algunos escritores. Susan Holden (1981, 9) cita a John Seely y a Richard Via como dos ejemplos característicos para ilustrar estas dos posturas. Una, en la que se afirma que es destructivo para los alumnos el representar una obra; y la otra, en la que esto mismo se considera un éxito. Según la experiencia de John Seely, nos dice Susan Holden, «para el alumno es muy destructivo saber que hay un día fijado para la representación de su trabajo». Y Richard Via piensa que «el representar una obra de teatro es un éxito. Pues los alumnos sienten el éxito de haber podido representar su trabajo».

Susan M. Stanly (1980, 1-2) por su parte, se declara a favor de la idea constructiva del drama improvisado en clase como una búsqueda de la confianza del niño, en donde éste puede expresar sus sentimientos, desarrollar su imaginación y, sobre todo, llegar a la ruptura de las barreras de la timidez. Considera, pues, que escenificar una obra ante un público que no esté constituido por compañeros de clase, equivale a un examen y este puede inhibir el desarrollo normal, destruir el espíritu de grupo y ahogar la creatividad del niño. Con sus propias palabras, una representación es «una especie de examen por parte del profesor y del público». Para esta autora, la alegría y el placer estriban en conseguir una actividad de expresión libre en donde el profesor y el autor no ejerzan su autoridad.

A. Maley y A. Duff (1978, 6) se niegan a que los alumnos sientan «que las actividades dramáticas sean parte de la preparación para una gran representación final».

Reflexionando un poco sobre lo que dicen algunos de estos autores acerca del drama, observamos que apenas dejan hueco para un posible diálogo. Carecen de ese equilibrio que encontramos en R. Burgess y Gaudry (1985), autores éstos, que no buscan la confrontación entre el drama y el teatro sino la cooperación y el enriquecimiento mutuo. Sospechamos que el motivo se debe, sin duda, a que en los últimos años, los profesores de Drama han querido siempre implantar su asignatura en el curriculum de la escuela. Esta lucha porque el Ministerio de Educación –y nos referimos a más de un país– se haga eco de tal necesidad en la enseñanza, nos parece muy loable; y aplaudimos el esfuerzo de estos profesores. Pero no aceptamos la búsqueda de una idealización en el drama, con la intención de menoscabar los grandes recursos didácticos del teatro. Este aspecto es central si queremos que los debates se conviertan en diálogos fructíferos.

No han faltado quienes pensaron que el juego dramático y la representación formal eran incompatibles. Con esta actitud han creado un dogma y una ceguera que no ha favorecido la comprensión. Esta ceguera –bastante común en todos los que con terquedad defienden las posibilidades ilimitadas del drama en la educación– ha hecho que olviden un punto muy importante sobre el cual gira toda esta dialéctica. No se trata de ensalzar la representación formal y mecánica del teatro tradicional (aspecto que nosotros rechazamos), aunque tampoco hay que privar al

alumno de la fiesta teatral y de las enseñanzas derivadas de ésta. Estamos de acuerdo con Juan Cervera (1982, 27) en que si la dramatización, «tal como se concibe en la educación actual, proporciona al niño la oportunidad de expresarse y de fomentar su creatividad sin propiciar el divismo», también es verdad que esto lo puede proporcionar el teatro. Pero ocurre, y Juan Cervera lo sabe, que se pasa del juego dramático al teatro, al igual que se pasa de la niñez a la adolescencia. Sí que es un crimen obligar a un niño pequeño a que se aprenda de memoria, sin saber lo que dice, unas líneas carentes de sentido y con el solo propósito de que las autoridades y el colegio queden bien ante los padres. A esta edad el niño quiere jugar. Pero hay una edad crítica en la que el adolescente siente la necesidad de escenificar una obra de teatro y de crear un espectáculo para los demás. Es una necesidad ineludible que se impone con los años. Esto es lo que parece que han olvidado algunos profesores de drama. Y con este tema entramos en el papel del teatro en la educación.

2. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

Existe lo que se llama TIE o *Theatre-in-Education* y el ET o *Educational Theatre*. Terence Deary (1977, vii) afirma que «el concepto de *Theatre-in-Education* nace de la experiencia de los niños con el *Educational Drama*». Según este autor, los autores del Educational Drama, crean situaciones imaginarias, participando en sus papeles y tomando decisiones propias. Para Deary, el TIE «combina lo mejor del teatro de los niños con lo mejor del *Educational Drama*». Y señala que el *Educational Theatre*, «pone el énfasis en la representación y sus destrezas. Los objetivos educativos son los de estimular el trabajo de los niños».

El teatro *de los niños*, no implica que excluyamos el teatro *para los niños*. Ambos cumplen una noble función: la de enseñar. Sería ilógico, por tanto, que el uno desplazara al otro.

Es cierto que el repertorio del teatro *para niños* deja mucho que desear. Como dice Claude Vallon (1981, 47),

Son raros los dramaturgos que escriben para niños... Con demasiada frecuencia, los escritores son gente que vive al margen de la práctica: de ello se resienten sus obras.

Esto no puede llevarnos, sin embargo, a considerar válido únicamente el teatro *de los niños*. En principio, nos parece una tarea muy pedagógica y digna de elogio este teatro *de los niños*; pero rechazar el teatro *para los niños*, también nos resulta poco convincente, pues sabemos, como señala Juan Cervera (1982, 26), que

El teatro *de los niños*, tal como se ha desarrollado en muchos casos y lugares, ha sido un fraude mal disimulado, una pantalla de proyección del propio adul-

to y un instrumento de adoctrinamiento y de precoz iniciación en la lucha política.

Aceptar los dos tipos de teatro, nos parece la postura más racional. De esta forma, no incurrimos en el mismo fallo que esos profesores de drama que no quieren saber nada del teatro. En realidad, su posición dogmática se debe, probablemente, al deseo que ellos han tenido siempre de implantar la asignatura de drama, como hemos dicho. Otra causa, sin duda, para esta posición radical, es el desconocimiento que estos profesores tienen del teatro y de sus técnicas. Nuestra postura, por el contrario, es siempre ecléctica, abierta a todo lo que creamos útil para el alumno.

En el Encuentro Teatro-Educación, celebrado en Madrid del 27 de Junio al 2 de Julio de 1983, Alfredo Mantovani, en su ponencia, hizo una evaluación del teatro que nos parece muy positiva y que contesta a la falta de visión de los profesores de drama. El Ministerio de Educación y Ciencia publicó el libro, *Encuentro Teatro y Educación* (1984), con todas las ponencias de este encuentro, organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

En este libro, Mantovani dice que en la etapa de los 2 a los 5 años,

no hay teatro, tampoco juego dramático organizado, sólo hay juego libre y espontáneo... Se observa en los niños poca concentración, y cambios constantes en los juegos [al igual que] poca permanencia en el personaje (p. 37).

En la etapa de los 5 a los 8 años,

nos encontramos ante el gran juego colectivo, en el que desaparece el espectador y los niños juegan para ellos mismos. Nos encontramos con el juego dramático organizado (p. 36).

En la etapa de los 9 a los 12 años,

deja de importar el espectáculo acabado; más bien se (juega) al teatro. De manera rudimentaria se plantean argumentos que siguen el formato de teatro (p. 36).

En la etapa de los 13 a los 18 años, «sigue teniendo gran importancia el espectáculo como resultado, igual que el teatro de los adultos» (p. 36). Según Mantovani,

De los 12 años en adelante debemos adentrarnos en los secretos del espacio escénico, y en el perfeccionamiento de un lenguaje teatral que permita al grupo comunicarse con el receptor que está fuera (p. 35).

Lucía González Díaz (1987) coincide con Mantovani cuando dice que,

A partir de los 13 años, las líneas a seguir son necesariamente distintas, como distinto será entonces el interés de los que hagan dramatización. Aquí –si se

desea— puede aparecer un monitor o experto en teatro en lugar del profesor y se les puede ir introduciendo poco a poco en técnicas de aprendizaje teatral como las que se trabajó con adultos (p. 109).

Hemos citado los aspectos del juego dramático en la edad infantil para conocer el proceso natural y progresivo de los alumnos hasta llegar a la adolescencia. Hay que observar que los programas renovados de EGB de 1981 sobre las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la Enseñanza en España*, constituyen un paso adelante en la educación. Los objetivos del ciclo superior, dramatizar y representar piezas breves de teatro, reconocen la adquisición de nuevas destrezas y hábitos y suponen una reconsideración del valor del teatro en la enseñanza. Los programas renovados del ciclo superior de 1982, por su parte, marcan otro avance con respecto a los anteriores, al introducir la dramatización.

No obstante, creemos que aún queda bastante camino por recorrer, pues, en nuestro país, por teatro en la educación se entiende «el estudio de la literatura dramática», como señalan C. Herans y E. Patiño (1983).

Aunque discrepamos en otras cosas con Herans y Patiño, sí estamos de acuerdo con ellos en que estos programas renovados mantienen las ideas fijas del teatro tradicional y olvidan demasiados conceptos nuevos. Nos citan, en la creatividad dramática, «la percepción, la sensibilización, el espacio, la energía, el ritmo, la comunicación espontánea, y la expresión» (pp. 13-15).

La declaración de la UNESCO en la Conferencia Europea y de América del Norte del 17 al 19 de marzo de 1980, que tuvo lugar en París, ofrece alguna esperanza al futuro del teatro en la educación. Las reivindicaciones que se formulan en los puntos 3 y 4, citadas por Claud Wallon (1981, 176), son:

- 3) Iniciación a la práctica teatral, poniendo a su disposición animadores.
- 4) Investigación sobre la formación y la función de estos animadores.

Nuestro Ministerio de Educación y la UNESCO han visto por fin en el teatro «una necesidad humana», que, en el campo didáctico, artístico, cultural y social, implica la importancia del teatro en la enseñanza. Más que nada, lo que se reconoce es su existencia. Empleando las frases de Lucía González (1987, 14-15), con esta nueva valoración se aprueba «un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma». Pues «el teatro existe porque existe el conflicto, el drama humano».

El teatro en la educación aparece así con toda su magnitud y esplendor en el plano que más le caracteriza: la comunicación. Esto nos abre las puertas para utilizarlo en la enseñanza de idiomas.

Si el teatro, desde sus principios, siempre ha necesitado un público para comunicar los sentimientos, las emociones y las experiencias, por medio de una riqueza variada de expresiones en todas sus formas, la *performance* o representación escénica, es, por tanto, la que, según Rosemary Linnell (1985, 18), hace «pública la importancia de las relaciones humanas».

3. LA REPRESENTACIÓN ESCÉNICA COMO TÉCNICA DIDÁCTICA

Cuando hablamos de representación escénica nos referimos a la tan atacada *performance* de una obra de teatro en la escuela.

Muchos son los que consideran que la puesta en escena de una obra sólo sirve para estimular el que los niños jueguen al divismo y para que el director del centro y los profesores, por su parte, queden muy bien.

Insistimos: esta *final performance* no es un «producto de consumo de la sociedad burguesa», como dice Giuseppe Bartolucci (1975, 9). Si lo fuera, este no sería el tipo de teatro que buscamos. La representación es una labor de equipo realizada por un grupo de alumnos. Este trabajo final, y no *producto*, es consumido, digerido y comprendido por otros alumnos que no tienen por qué ser de la clase que lo ha realizado. Entendido así, la experiencia se comparte entre el mayor número de compañeros.

La calidad de esta enseñanza que llega a los demás, de manera agradable, nos parece mejor que preocuparse únicamente de aquellos que toman parte en la acción

En el drama, como señalan Maley y Duff (1978, 6), «no hay público en mente. Esto lo aceptamos desde el punto de vista del drama, pero no en lo que atañe al teatro porque si el teatro, como destaca Lucía González Díaz (1987, 14), «involucra y hace cómplices a todos los presentes en el proceso», estamos obligados por consiguiente a conseguir crear una comunicación entre el espectador y el actor.

Se trata de una situación en la que un grupo de alumnos comunica su saber a otro número de alumnos, bastante más grande, que están sentados compartiendo ese proceso educativo.

Con esto entramos en otro aspecto también discutible. ¿Es verdad que los alumnos están sentados en actitud pasiva? Giuseppe Batolucci (1975, 78) observa que el espectáculo final del teatro en la escuela está preparado «para el consumo pasivo de los escolares». Y para J. Ortega y Gasset (1982, 75) «el público se caracteriza por su especialísima pasividad».

Si el teatro tradicional tiene ese objetivo, por supuesto que no sirve para nuestro objetivo. Queremos un teatro que enseñe y que «involucre» al actor y al espectador. Por tanto, este teatro se tiene que alimentar de su público.

Al otro extremo, se halla Antonio Gala quien en el Día Mundial del Teatro escribió en EL PAÍS, (27-3-1982) que: «los espectadores son los auténticos autores del espectáculo».

Lo cierto es que se precisa abordar el tema con espíritu crítico y con ganas de encontrar nuevas técnicas para motivar a los alumnos. Al teatro no se le puede suprimir su público porque entonces deja de ser teatro. Y tampoco su poder de comunicación. Además, nos parece injusto criticar el «espectáculo final» y la pasividad de los alumnos, en una sociedad en donde estos mismos alumnos se sientan tres y cuatro horas diarias –junto con los adultos– en frente del televisor.

La función didáctica del teatro ha evolucionado con el tiempo. El propio término «didáctico» horroriza a mucha gente. L. G. Díaz (1987, 96) menciona que el teatro no puede convertirse «en una clase magistral de la enseñanza tradicional».

No nos parece acertado hablar de un día fin de curso en donde se representa una obra. El teatro no debe ser un día sino muchos más. Quisiéramos, en efecto, sustituir el término «producto final» –tan empleado por los profesores en la escuela– por el de *proceso continuo*. Por otro lado, la obra no tiene que ponerse en escena al terminar el curso; cualquier día es bueno. Es más, el menos indicado, es, precisamente el último día.

Al negar la *performance* o representación, olvidamos un aspecto importante que no ignoran cuantos han hecho teatro: la existencia de una satisfacción cuando el actor se comunica con el espectador y recibe el aplauso caluroso y la aprobación de su trabajo. Con palabras de Rosemary Linnell (1985, 21), «la representación en público de una pieza de teatro bien trabajada puede dar una gran sensación de bienestar y satisfacción propia». Discrepamos, pues, con los que dicen:

Muera el teatro-aplauso, muera, sea enterrado, no exista, porque verdaderamente la concepción del teatro-aplauso, es decir, la función del aplauso del público es verdaderamente perniciosa (Bartolucci, 1975, 247).

El espectador es una parte integral del teatro. Actor y espectador forman parte del proceso de aprendizaje. Y si el alumno-actor y el alumno-espectador quieren un espectáculo teatral, parece lógico que se utilice el teatro para motivarlos y para que aprendan algo. Nosotros hemos comprobado que es un medio ideal para enseñar un idioma extranjero. No se trata de una coincidencia fortuita: sabemos que existe una relación entre el teatro y el aprendizaje de una lengua. Y hoy mucho más, con la metodología comunicativa que se emplea en la enseñanza de las lenguas. Esta relación se ha incrementado en los últimos años, a medida que, como señala S.M. Smith (1984, 2) «la enseñanza de una lengua ha pasado de las orientaciones estructurales a las comunicativas dentro de áreas sociolingüísticas y humanísticas». Hay mucho en común en todo este proceso, pues en los ensayos teatrales se mezcla el aprendizaje de la lengua con gran parte de las estrategias de su enseñanza.

4. HACIA UN «TEATRO REALISTA» EN LA EDUCACIÓN

A. Mantovani (1981, 24) afirma que «no podemos conocer que los niños viven de la realidad y les agrada el realismo». Sin duda, por medio del entorno, llegarán a descubrir la realidad con más facilidad. También estamos de acuerdo con Mantovani en que

un arte teatral específico destinado a los niños debería ser «realista» porque tendría que partir de la realidad y enjuiciarla para modificarla (p. 18).

Decimos «teatro realista» entre comillas porque somos conscientes de las implicaciones que ocasiona hablar de «realismo» de una forma tan generalizada. Nuestro propósito no es estudiar la orientación social del «realismo». Tendríamos entonces que hablar del «realismo espiritualizado» de Stanislavski, del «realismo socialista» de Gorki, del «realismo épico» de Brecht y su teoría del distanciamiento, del «realismo lukacsiano», del «realismo perspectivo», del «realismo idealizado», o del «realismo comprometido» de Buero Vallejo. Nuestra intención, sin embargo, es mucho más modesta. Queremos simplemente advertir las dificultades que hemos experimentado en el aula. Se trata pues de ver el cuidado que hay que tener al elegir una obra porque su escenificación puede acarrear bastantes problemas si no sabemos escoger el tipo de teatro adecuado. En este sentido, hablar de «teatro realista» equivale a hablar de un teatro que sea realizable, con arreglo a los presupuestos y a las facilidades de la enseñanza actual.

No queremos dar la impresión de que nos oponemos a cualquier tipo de realismo mencionado. De hecho, estamos de acuerdo con F. Rincón y J. Sánchez-Enciso (1985, 56) en que el alumno debe utilizar y practicar los conceptos utilísimos de la metodología stanislavskiana. El cuidado especial que Stanislavski pone en la voz, en el gesto, en la entonación, en la melodía del discurso hablado, es de sumo interés para nuestro teatro. Stanislavski parte de la expresividad corporal y se centra en el arte interpretativo de lo gestual. Nosotros tomamos de Stanislavski, o del teatro político-didáctico de Brecht, o de cualquier otro, todo lo que nos ayude a enseñar y a que el alumno se realice.

No pretendemos formar actores, sino buscar un diálogo dentro de situaciones coherentes. Si buscamos el diálogo, en el teatro del absurdo no existe el diálogo, ni tampoco la comunicación. Todas las asociaciones son ilógicas, en un mundo en el que, según Rincón y Sánchez-Enciso (1985, 14), «de repente se ve privado de las ilusiones y de la luz de la razón».

Sin entrar en discusiones filosóficas, también se puede mirar al teatro del absurdo como una copia exacta de lo absurdo de la condición humana y entonces, como afirma Martín Esslin (1965, 14) en su introducción a *Absurd Drama*,

El teatro del absurdo, quizá que pueda coincidir con el grado más alto de realismo. Pues si la conversación real de los seres humanos es en efecto absurda y carece de sentido, entonces, es la obra bien hecha y bien pulida con su diálogo lógico lo que es verdaderamente «unrealistic». Mientras que la obra del absurdo puede muy bien que sea la reproducción de la realidad.

Lo que nos preocupa es la posible utilidad del teatro en la clase. Así pues, si para los escritores de teatro del absurdo, la comunicación verbal es un fracaso, para nosotros, por el contrario, la comunicación es la piedra fundamental. También, el teatro del absurdo insiste en una ausencia de gestos. Esto es lo contrario

de la armonía y del ajuste interpretativo que debe caracterizar a un teatro que tiene que vocalizar el contexto congruente de imagen visual y movimiento corporal, por medio de gestos. Es difícil trabajar en clase con un teatro que busca realidades intranscendentes, y con unos personajes carentes de conexión práctica. La forma que tienen los dramaturgos del absurdo de analizar el papel de la lengua en la comunicación, puede que sea correcta pero a nosotros no nos ayuda mucho. Estos dramaturgos piensan que el diálogo convencional está lleno de «formas fosilizadas», sin embargo, como indica Martin Esslin, también el diálogo de estos escritores degenera, a veces, en «un balbuceo sin sentido».

Lo que pretendemos es sacar a la luz el problema peculiar de la lengua y de la comunicación en las obras de teatro del absurdo, ya que el profesor está obligado a conocer los distintos géneros y a saber de antemano los problemas que pueden originarse en el aula; es decir, habrá de examinar bien el material antes de llevarlo a la clase.

Nuestra experiencia ha demostrado que es difícil utilizar un texto que intenta distorsionar el significado lógico del lenguaje, con alumnos que no son actores profesionales. De aquí que comprendamos las sugerencias de Rincón y Sánchez-Eciso (1985, 54) al considerar que «el teatro del absurdo y el teatro brechtiano, implican moldes específicos de interpretación, coherentes con los postulados generales de esas dramaturgias». Para los alumnos de Enseñanzas Medias recomiendan el «teatro realista de compromiso». Según ellos, este teatro «se aproxima bastante más a lo que [nuestros alumnos entienden] por interpretación, aunque interpretar bien no es fácil ni mucho menos».

El teatro naturalista no es, a nuestro juicio, el género ideal. Mantovani (1981, 17) escribe que

un naturalismo a ultranza no podría ser utilizado en el teatro para niños, porque impediría al pequeño espectador desarrollar su capacidad imaginativa y completar lo que está presenciando.

En cuanto al teatro surrealista y al teatro expresionista digamos, con Mantovani, que: «los niños prefieren a los personajes simples y cercanos» (p. 17). A eso hay poco que añadir.

El objetivo principal de un «teatro realista», tendría que ser incitar la imaginación del niño. Mantovani propone «un teatro de búsqueda y experimentación» que debe asumir, lo que él llama, el «REALISMO IMAGINATIVO» (p. 18). Este tipo de teatro tiene que recurrir a la imaginación «para poder mostrar todo lo que [a los niños] les rodea y ayudarles a profundizar en su crecimiento como seres humanos» (p. 18).

El niño partirá de una realidad que será su entorno, imaginará con arreglo a su creatividad y transformará su propia realidad, encontrando las soluciones en su propia creación artística.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, John: *Drama in Schools: Its Theory and Practice*, London: Heinemann, 1979.
- BARTOLUCCI, Giuseppe: *El teatro de los niños*, 2ª edición. Barcelona: Ed. Fontanella, 1975.
- BOLTON, Gavin: *Towards Theory of Drama in Education*, London: Longman, 1979.
- BURGESS, Roma y AUDRY, Pamela: *Time for Drama. A Handbook for Secondary Teachers*. Philadelphia: Open University Press, 1985.
- CASARES, Julio: *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, 2ª edición (16ª tirada) Barcelona, Ed. Gustavo Gil, 1989.
- CERVERA, Juan: *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Madrid: Cincel, Ed. 1981.
- : *Collins English Dictionary*, London: William Collins Sons, 1979.
- DAVIES, Geoff: *Practical Primary Drama*, London: Heinemann, 1983.
- DEARY, Terence: *Teaching through Theatre: Six Practical Projects*, London: Samuel French, 1977.
- : *Diccionario Vox de la Lengua Española*. 4ª edición. Barcelona: Bibliograf, 1979.
- : *Encuentro Teatro y educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Perfeccionamiento del Profesorado, 1984.
- GALA, Antonio: «Día Mundial del Teatro», *El País*, 27 de marzo 1982, p. A-7.
- GONZÁLEZ DÍAZ, Lucía: *El Teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*, Madrid: Ed. Popular, 1987.
- HERANS, Caros y PATIÑO, R.: *Teatro y Escuela*, Barcelona: Ed Laia, 1983.
- HOLDN, Susan: *Drama in Language Teaching*, London: Longman, 1981.
- IONESCO, Eugene: *Absurd Drama*, Penguin, 1965.
- KARBOWSKA HAYES, Suzanne: *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teachers*, Cambridge National extension College, 1984.
- LINNEL, Rosemary: *Performance Skills in Drama*, London: E. Arnorld, 1985.
- MALEY, Alan y DUFF, Alan: *Drama techniques in Language Learning*, London: Cambridge University Press, 1978.
- MANTOVANI, Alfredo: *El Teatro: Un juego más*, Editorial Nuestra Cultura, 1981.
- ORTEGA Y GASSET, José: *Ideas sobre el teatro y la novela*, Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- RINCÓN, FRANCISCO y SÁNCHEZ-ENCISO, Juan: *La Fábrica del Teatro*. Promociones Publicaciones Universitarias, 1985.
- ROBINNSON, Ken (ed): *Exploring Theatre and Education*, London: Heinemann, 1980.
- RUSSELL REASKE, Christopher: *How to Analyze Drama*, New York: Monarch Press, 1966.
- SKEAT, Walter W.: *A concise Ethymological Diccionario of the English Language*, New York: Capricorn Books, 1963.
- SLADE, Peter: *Expresión dramática infantil*, tr. del inglés por Angel Madrid: Ed. Santillana, 1978.
- SMITH, Stephen: *Theatre Arts and the Teaching of Second Languages*, London: Addison-Wesley, 1984.
- STABLEY, Susan M.: *Drama Without Script*, London: H. and Stoughton, 1980.
- TOMLINSON, Richard: *Disability, Theatre and Education*, London: S. Press, 1982.
- VALLON, Claude: *Práctica del Teatro para niños*, Barcelona: Ediciones Ceac, 1981.