

Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria

Isabel Tejerina Lobo

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria



Resumen

La especificidad del género teatral, que nace para ser representado, no invalida la naturaleza literaria de sus textos. Por ello, sus obras de calidad también pueden ser disfrutadas plenamente por el valor en sí mismo de su lenguaje artístico.

Este análisis valora la forma particular de recepción de los textos dramáticos, acerca algunas claves para impulsar la lectura expresiva y la interpretación crítica y propone una selección de doce obras adecuadas para los niños y los adolescentes, en el marco de la educación literaria y de la formación del profesorado.

The specificity of the dramatic genre, born to be performed, does not invalidate the literary nature of its texts. Thus, its quality works can also be fully enjoyed for the value of their artistic language in itself.

The following analysis takes into consideration the specific form of reception of dramatic texts, offers some keys to stimulate expressive reading and critical interpretation and proposes a selection of twelve works suitable for children and adolescents, within the framework of literary education and teacher training.

Literatura dramática, teoría de la recepción y lectura expresiva



Es bien cierto que el texto dramático tiene por finalidad última ser interpretada por actores ante un público. Su recepción entonces supone que las palabras lleguen a los espectadores por los oídos y por los ojos, convertidos los contenidos en imágenes y emociones encarnadas por seres vivos. Este es un principio fundamental que diferencia la literatura dramática del resto de los géneros literarios, como recuerda Alonso de Santos en su estudio sobre la especificidad de la escritura de las obras teatrales (1998, 311). Pero también, nos dice, el texto teatral puede evidentemente ser leído y lo que ocurre entonces es que el lector se lo tiene que imaginar interpretado.

Así pues, la adecuada lectura de las obras de teatro implica que la representación suceda en la mente de los lectores. Esta circunstancia del proceso de lectura de literatura dramática cobra singular importancia si la analizamos desde la teoría de la recepción. El diálogo interactivo texto-lector, inherente a toda lectura, en el cual el lector actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes, se hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales.

Efectivamente, el texto es virtual hasta que un lector le confiere una existencia real. Pero leer no es sólo descodificar, interactuar y comprender; leer es, sobre todo, interpretar, dotar de sentido personal a un texto (Mendoza, 1998, 171). Frente a la actual relegación del género teatral de los programas de desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria, considero que las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y el hábito de la lectura, así como en todo el proceso de la educación literaria de nuestros niños y jóvenes.

La lectura individualizada de piezas dramáticas y, muy especialmente, la lectura colectiva en voz alta, es una actividad motivadora tanto para quienes leen como para quienes escuchan y, además, favorece el proceso de apropiación de una lectura comprensiva y placentera. La presentación de un texto dramático leído de manera expresiva por dos o más niños/as posee atractivo para los receptores y a los sujetos lectores les otorga un papel protagonista que potencia la asimilación e interpretación del mensaje. Desde el punto de vista de su aplicación didáctica en las clases de Lengua y Literatura, algunos de sus méritos más destacados son los siguientes:

En primer lugar, contribuye eficazmente a la mayor comprensión del texto. Los lectores tienen que entenderlo bien para poder comunicarlo con intención y sentido.

En segundo lugar, desarrolla su expresividad oral: dicción, volumen, entonación, distinción de matices, etc.

En tercer lugar, enriquece su capacidad de comunicación global, ya que han de perder miedos y superar inhibiciones, atreverse a levantar la voz del suelo, llegar a imponerse ante el auditorio de los compañeros, etc. (Young y Vardell, 1993; Galán, 1994; Tejerina, 1996).

El acto lector de los textos dramáticos exige una gran concentración, porque el diálogo dramático tolera mal las distracciones y dificulta o impide las interrupciones. También requiere, sin duda, un cierto esfuerzo. Sobre todo, un esfuerzo de imaginación para recrear las escenas, caracterizar a los personajes, etc., a partir de la fusión mental de dos tipos de texto, el

texto literario, el diálogo que mantienen los personajes, y el *texto espectacular*, las indicaciones informativas del autor en el texto, las llamadas *didascalias* o *cotexto*: *dramatis personae*, acotaciones explícitas e implícitas, prólogo, etc. (Bobes, 1987; Alonso de Santos, 1998). Pero, por otra parte, existen elementos característicos del género que facilitan y dinamizan esa lectura como son:

el estilo conversacional,

la sencillez aparente de su lenguaje literario,

el uso del diálogo,

las frases breves,

la presencia de un conflicto que sostiene la intriga hasta su resolución,

el dinamismo de las situaciones, etc.

Conseguir una lectura expresiva es una meta, nunca un principio. Es un objetivo al que podemos aspirar, aunque no siempre esté a nuestro alcance. No se pretende que los alumnos realicen una interpretación teatral del texto, lo que exigiría traducirlo en toda su significación expresiva y escénica. Pero es importante que, en un proceso gradual, vayan reflexionando y descubriendo los valores y matices significativos del lenguaje literario y la importancia de la información que lleva oculta el lenguaje verbal, el denominado subtexto, el cual es esencial para traducir las intenciones del texto y la auténtica vida de los personajes. Una lectura comprensiva y expresiva debe preguntarse por la intención de cada frase, por su «para qué», como bien ha señalado William Layton (1989):

¿Qué quiero despertar en la otra persona con mi frase?

¿Qué quiero conseguir con ella?

¿Qué quiero comunicar con ella?

¿Qué quiero esconder?...

Una misma frase puede contener mil maneras distintas y válidas de decirse. Elegir el «cómo» decir una frase es el final de un camino y depende al cien por cien del «qué dices», «a quién» se lo dices, «dónde» lo dices y «para qué» lo dices. También analizar el significado intencional de los diferentes tipos de *subtextos* escondidos en los puntos suspensivos, los silencios, las acciones, los cambios de tema... revelar cuántos datos nos ofrecen sobre las razones secretas de la actuación de los personajes o sobre los prismas de su personalidad.

Educación literaria y textos teatrales



El goce estético de la lectura viene de la mano de la literatura, cuyo disfrute y apropiación es la base de la construcción de la competencia literaria. El andamiaje de ese edificio se forma con las vigas sólidas de las más bellas y significativas palabras dichas y escritas, escuchadas o leídas en momentos cargados de emoción y deleite, y también, no hay que dejarlo de lado, con el esfuerzo intelectual para aumentar la comprensión y los cauces de interpretación. Ambos deben caminar juntos y contribuyen a la educación de la sensibilidad y a la formación de lectores empedernidos. No es nada fácil. La literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros mismos y mucho más lejos del alcance de nuestro pequeño mundo personal, pero no es un tesoro al alcance de la mano, como advierte Muñoz Molina (1993, 21). Exige tiempo y disciplina. Es una actitud y una tarea que requiere entrega y de paciencia. Como profesores de Literatura deseosos de compartir el patrimonio estético de las palabras, nuestra empresa es hacer de lo difícil algo gozoso y estimulante y actuar de coprotagonistas en la educación literaria de nuestros alumnos, en la sólida construcción de su competencia literaria.

La llamada competencia literaria es un edificio con varios pisos y ventanas, porque integra distintos tipos de saberes. Mendoza (1998, 182) los sintetiza en los siguientes grupos:

los saberes lingüísticos (para la descodificación),

los saberes pragmáticos (para identificar indicios, claves, estímulos, etc. ofrecidos por el texto),

los saberes metatextuales (para reconocer convenciones y peculiaridades de las tipologías textuales)

y los saberes estratégicos de comprensión e interpretación que se utilizan para la traducción-adaptación del texto y que confieren coherencia a la lectura.

Todos ellos en la relación texto lector se fusionan para la valoración personal y la recreación interpretativa del texto.

Si nuestro planteamiento pedagógico es combinar placer y aprendizaje, ya que disfrutar con la lectura de un texto supone profundizar en su sentido y ampliar el goce estético significa también enseñar a leer literatura, parece importante considerar como un eje de la perspectiva didáctica de la educación literaria el *intertexto del lector*, el haz de relaciones personales que cada alumno establece durante el acto lector (Mendoza, 2001, 77). La funcionalidad didáctica de este concepto que supone un enriquecimiento de la tradicional *comprensión lectora* será, pues, considerar los distintos grados de asimilación textual y las diversas formas de percepción que cada alumno establece en sus aproximaciones personales, escolares, críticas, etc., al hecho literario. La teoría literaria actual establece la polisemia de los textos y la diversidad de los receptores. Los textos admiten varias lecturas. Es muy interesante poder compartir las opiniones, contrastar las apreciaciones, expresar las emociones que han suscitado, interesarse por las diferencias... En este sentido, un trabajo de mesa sobre el texto dramático, en un nivel de iniciación, se puede fundamentar en dos pilares: la actividad comprensiva y la actividad de interpretación. La actividad comprensiva: dialogar con el texto,

sobre el texto, contra el texto... La actividad de interpretación:, agudizar la capacidad de observación, ordenar las ideas, sistematizar los conceptos, depurar el juicio crítico, escribir sobre el texto... (García del Toro, 1995; Motos, 1999; Frechina, 2001) Se trata, en definitiva, de enriquecer el *intertexto* de nuestros estudiantes en un proceso de lectura comprensiva e interpretación crítica que, considerando las aportaciones personales, también sepa poner cierto límite a interpretaciones absurdamente arbitrarias que nieguen o contradigan el texto.

Concebimos, pues, la lectura de textos dramáticos como una estrategia de motivación, comprensión, interpretación y valoración del discurso literario. El texto teatral nos remite siempre a un mundo donde existe una cierta tensión, un dinamismo vivo que puede captar con facilidad el interés de los alumnos. En diferentes momentos, nos permitirá acercarnos a variados objetivos relacionados con: el establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto y los saberes y creencias del lector; la relación personal texto-lector, mediante el ejercicio de comprensión necesaria para darle coherencia semántica a la lectura; y, entre otros posibles, la incidencia en la sensibilidad y competencia literaria y en el grado de amplitud del *intertexto* de los lectores, mediante la apertura a nuevas aportaciones que enriquezcan la interpretación crítica de los textos propuestos.

Leer bien, efectivamente, no es sólo traducir el código lingüístico; leer es interpretar. Interpretar no es manifestar nuestra primera impresión intuitiva, es apreciar las diversas correlaciones presentes en ese texto desde las barreras de la coherencia interpretativa. Es decir, se requiere un bagaje que cada lector construye a partir de la apropiación de diferentes saberes, estrategias y hábitos lectores.

Como acercamiento a esta apropiación de saberes, vamos a aproximarnos a dos elementos claves, elegidos ambos por su gran funcionalidad e importancia en la literatura dramática infantil y juvenil: *el lenguaje de la comedia y la estrategia de la intertextualidad*.

El lenguaje de la comedia está muy presente en el teatro, como ocurre en toda la literatura infantil y juvenil actual. El mundo al revés, la exageración y la caricatura de la realidad impuesta por los adultos siempre ha tenido un gran atractivo para los receptores jóvenes. A partir de los años setenta, comienza a aparecer al servicio de nuevos temas, antes marginados o directamente prohibidos, como aquéllos relacionados con la escatología, la transgresión de normas o la ridiculización de conductas adultas. Además del valor que posee en sí misma y ser una vía muy cercana a este público, la perspectiva humorística, al caracterizarse por ofrecer un tratamiento distanciado, resulta también adecuada para la presentación de conflictos serios. El camino de la risa es un medio para acercar a los niños problemas de la vida. Los personajes encuentran obstáculos para alcanzar sus metas y, si bien han de luchar para conseguir sus fines, lo hacen con entre chanzas y veras, sin ningún dramatismo. Por supuesto, acaban venciendo de algún modo, aunque ya no sean modelos heroicos, sino más bien antihéroes, héroes cotidianos posmodernos.

Los cimientos de lo cómico, desde el teatro clásico griego y romano hasta hoy, residen en el desequilibrio y el desorden, la desviación y la ruptura, los cambios de ritmo y los saltos vertiginosos en la acción, la acumulación de obstáculos, la sorpresa, el ingenio del lenguaje, etc. Alonso de Santos (1998, pp. 466-467) clasifica el lenguaje de la comedia en los siguientes tipos:

-*Comicidad situacional*: se caracteriza por el ritmo rápido de la acción, enredos, malentendidos y confusiones en la peripecia escénica...

-*Comicidad verbal*: basada en repeticiones y omisiones de palabras, frases hechas, dobles sentidos, juegos de palabras, contrastes entre la lengua y el habla del personaje...

-*Comicidad de costumbres*: refleja formas de vivir que rompen la normalidad, costumbres sociales estereotipadas, normas anticuadas...

-*Comicidad de carácter*: describe caracteres, formas de ser exageradas o ridículas, manías, defectos...

-*Comicidad de valores*: ridiculiza falsos valores establecidos o dignifica los que están marginados...

-*Comicidad de magia*: basada en efectos mágicos o espectaculares, en las que intervienen elementos fantásticos o sobrenaturales...

-*Comicidad de distorsión y parodia*: se basa en el artificio formal, la inverosimilitud lógica, la dislocación del lenguaje, burlas, equívocos y chistes dentro o fuera de contexto. Utiliza la exageración y el contraste con el modelo original, mezcla de elementos contrapuestos, estilización degradante, etc.

-*Comicidad de sátira y burla*: se encarnan escénicamente para ridiculizar, atacar o criticar personajes, ideas, costumbres... reírse a costa de lo que sea. Ingeniosa maledicencia o humor ácido y corrosivo.

-*Comicidad de amor o sentimental*: se basa en descubrir sentimientos y relaciones emocionales en los personajes.

La *estrategia creativa de la intertextualidad* está asimismo muy presente en la actualidad de la literatura infantil y juvenil. Obras emblemáticas de enorme difusión han sido *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dhal y la recopilación para adultos, *Cuentos infantiles políticamente correctos* de James Finn Garner. También en el teatro para niños y jóvenes es una tendencia de moda: *Besos para la Bella Durmiente* y *¡Te pillé, Caperucita!* son buenos ejemplos entre las obras que hemos seleccionado.

La *intertextualidad*, definida como la copresencia de dos o más textos en un nuevo texto, ha dado lugar al uso de nuevos conceptos y términos interrelacionados que me permito reseñar brevemente: *Hipertexto*: nuevo texto derivado de un texto (o conjunto de textos) anterior, mediante una operación de transformación. *Hipotexto*: texto (o conjunto de textos) evocado, transformado, o presente de forma directa. *Intertexto del lector*: conjunto de saberes y estrategias que permiten al lector la percepción de las relaciones entre una obra y las que la han precedido. *Lector implícito* es el modelo de lector previsto por el autor para su obra; aquel lector ideal que dispone de los conocimientos previos necesarios para identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales previas o *hipotextos*. *Transtextualidad* es todo lo que pone el texto en relación manifiesta o secreta con otros textos. (Mendoza, 1998 y 2001).

En un sentido amplio, la intertextualidad es consustancial a la literatura de todos los tiempos. Todo texto establece relaciones con otros textos, ningún texto se escribe desde el vacío y, de algún modo, como señala Gemma Lluch, todo sirve para el reciclado literario. (2002, p. 158). Ahora bien, en ese diálogo incesante de los textos los grados de relación varían mucho: desde la mera repetición de un elemento (palabra, imagen, motivo o personaje) a la reescritura de la obra completa y la moderna utilización de lo intertextual como recurso creativo y como llamada a lectores activos que tienen que utilizar todo su potencial intertextual, con el fin de asociar sus saberes y referencias literarias y metaliterarias en la recepción lectora. En definitiva, lo que el autor propone en la reelaboración del nuevo texto es una opción en la que la anticipación, el reconocimiento, la identificación dentro de las variaciones, configuran un atrayente juego metaliterario que estimula un tipo de actividad lectora más activo e implicado. (Mendoza y Valero, 1997).

Vamos a comprobar estos dos importantes elementos, la estrategia de la intertextualidad y el lenguaje de la comedia, en un texto concreto: *¡Te pillé, Caperucita!* de Carles Cano.

Esta obra obtuvo el Premio Lazarillo 1994, el galardón español más importante de Literatura Infantil y Juvenil. Constituye una nueva y completa reescritura del cuento clásico que vio la luz por primera vez en los *Cuentos de antaño* de Charles Perrault y que, desde aquel lejano 1697, y sobre todo a partir del relato de los Hermanos Grimm (1812-1857), alimenta el imaginario colectivo con más de cien versiones conocidas. (Colomer, 1996; Yepes Osorio, 2001). Las variaciones de la historia original pueden enmarcarse en dos líneas principales. Una primera en la que las sucesivas versiones han supuesto el cambio progresivo de los valores originarios de sumisión y violencia por la autonomía, la convivencia y la reconciliación, más acordes con los nuevos contextos históricos y sociales. Desde los años 30 hasta los noventa, Elena Fortún, Antoniorrobes, Álvaro del Amo o Mercé Company y Roser Capdevila entre los españoles, así como Catherine Stor, Jonathan Laughy o Tony Ross entre los extranjeros, han propuesto con distintos matices la modernización del personaje y su acomodo al receptor infantil de diferentes épocas. En los últimos años se produce la segunda línea aludida, en la que domina más bien la caricaturización, incluso la transgresión completa del sentido del cuento tradicional. Hay una gran desmitificación y una búsqueda de complicidad y juego con la transgresión. El receptor es un niño ya crecido que está lejos de los cuentos maravillosos y además con gran frecuencia veces el autor busca tanto o más la risa del adulto que la de los niños. Son buenos ejemplos, las divertidas parodias de las argentinas Elsa Bornemann y Ema Wolf y la de sus compatriotas Luis María Pescetti y Quino en el humor gráfico, la altiva criolla del venezolano Aquiles Nazoa, las despiadadas Caperucitas del británico Roald Dahl y del colombiano Triunfo Arciniegas o la feroz ironía sobre «lo políticamente correcto» del norteamericano James Finn Garner. En esta segunda línea señalada se sitúa la pieza de Carles Cano.

En relación con el manejo de la intertextualidad, destacaremos en primer lugar que *¡Te pillé, Caperucita!*, considerada globalmente, es un gran hipertexto, que se construye sobre la reinención del famoso cuento que se mezcla en forma de «collage» con una nutrida presencia de otros hipotextos, personajes y escenas tomados de distintos cuentos y de conocidas referencias literarias, musicales y cinematográficas: Blancanieves, La ratita presumida, El gato con botas y Cenicienta, se mezclan con no pocas figuras célebres de la modernidad, como Frankenstein, Drácula, Rambo y Michael Jackson. La trama discurre sobre el supuesto conocimiento previo de tales *hipotextos*, la evocación constante de estos referentes

y la propuesta de interacción a partir de los implícitos compartidos entre el autor y los lectores.

En distintos momentos, se juega hábilmente con las previsibles expectativas que se suponen en el lector, sobre la base de una *architectura* o síntesis de los aspectos coincidentes de las infinitas lecturas en nuestra tradición cultural. Por otra parte, el humor se utiliza para introducir cambios sorprendentes en la reelaboración de *hipotextos* implícitos o explícitos: *Y... ¿qué llevas en esa cestita?... Llevo lo mismo de siempre: unas longanizas, morcillas, unos cuantos ajos tiernos...* (p. 18).

El intenso efecto de *transtextualidad* de la obra es muy destacado por la fuerte presencia manifiesta o aludida de referentes textuales reconocibles. Además de los cuentos y personajes mencionados, también se consigue mediante otros tipos de textos. Así, por ejemplo, encontramos: canciones actuales muy populares: *Tú lo que quieres es/que me coma el tigre/que me coma el tigre/mi carne es morena...* (p. 15), o bien frases hechas y coloquialismos del patrimonio infantil:

¡Yo por aquí, tú por este «lao» y en el mar ruge el bakalao!

(p. 17). Y en el Epílogo el autor, al abrigo de la gramática fantástica de Rodari, hace explícita la intención de su obra y el deseo de que los niños conozcan y a la vez reutilicen los viejos cuentos de forma creativa. Es decir, usen de la intertextualidad por sí mismos en la creación de nuevas historias inventadas a partir de los antiguos cuentos.

En relación con el lenguaje de la comedia, el primer elemento que habría que mencionar es la peculiar estructura de la obra: un acto único, precedido de un prólogo y un epílogo, cuya trama es interrumpida al final de cada escena por cuatro breves cuadros con argumento independiente y propio. Tales cuadros poseen un elevado componente cómico y crítico y se presentan con un formato de anuncio publicitario, como si se tratara de un programa de TV. Esta estructura dislocada es una primera mirada cómplice al lector/espectador *implícito* para burlarse y satirizar la vida cotidiana, presidida y tiranizada por la abusiva publicidad televisiva.

Vamos a ejemplificar algunos de los anteriormente definidos tipos de comedia:

La «comicidad situacional» está presente a lo largo de la pieza y se vincula a la intertextualidad en muchos de los enredos y malentendidos, en acciones y peripecias claves que acentúan su componente humorístico mediante esta estrategia creativa. Por ejemplo, los personajes se ven ridiculizados o cambian los papeles esperables: a Caperucita la pretenden el Gato con Botas y uno de los tres cerditos, ella se comporta como la Ratita Presumida y finalmente declara su amor al lobo.

La ruptura con el lenguaje o las acciones que cabría suponer y la alusión intencionada a las historias compartidas, el uso intensivo de la intertextualidad, funciona también como un buen campo para la «comicidad de distorsión y parodia». Dice la Abuelita: *¡Eh, eheheeee! Pero esto, esto... ¡Esto es una vergüenza! ¿Y a mí, a mí, a mí quién me come entonces, eh?*

Esta cita se completa con el uso de la «comicidad de valores» ya que, tras dirigirse al público, la Abuelita, caricatura de la anciana dulce y desinteresada, manifiesta su clara intención de sacar algún provecho económico: *Pero no me contestéis ahora. ¡Hacedlo después de la publicidad!* (p. 22).

La burla sobre los excesos y engaños de la publicidad junto a la crítica de la transmisión del éxito fácil, «comicidad de sátira y burla» y «comicidad de valores», se funden, verbi gratia, en: *«Blanconieve es acrílico, respetuoso con el medio ambiente, lavable, no se nota nada y quita las manchas que es una maravilla. Michael Jackson se pega un par de pasaditas cada día. Compre "Blanconieve" y... ¡a triunfar!»* (p. 28).

La «comicidad verbal» se maneja con habilidad mediante juegos de palabras a partir del uso de términos y personajes del *hipotexto* cuya significación se altera en el *hipertexto*: la princesa de cuento «Blancanieves» nos sorprende con el reclamo de su «Blanconieve», y «Cenicienta» pretende vendernos el limpiatodo «Centillenta».

La denominada «comicidad de carácter» se revela en el retrato y la acción de algunos personajes. Por ejemplo, esta Caperucita ya no tiene nada que ver con la niña ingenua y recatada del modelo tradicional y en la cesta lleva un martillo con el que golpea al lobo. Es una broma y, al mismo tiempo, una actualización del personaje femenino con un toque humorístico: *«Eso es una cosita para mi defensa personal que no están los tiempos como para ir sola e indefensa por el bosque»* (p. 18). En la misma frase, podemos advertir la presencia de la «comicidad de costumbres» en la referencia a cómo están los tiempos y la necesidad de la autodefensa. La caricaturización de personajes en esta obra es abundante, ofreciendo nuevas versiones de algunos arquetipos: el vampiro Drácula se profesionaliza como un cobrador de morosos y Frankenstein alcanza reconocida fama en su labor de cirujano plástico: *«Un día vino Pinocho a nuestra consulta, y con una de éstas (coge la sierra) le dejamos la cara como si fuese uno de los tres cerditos, como podéis comprobar. Con el trozo de nariz que nos sobró le hicimos una pata de madera al soldadito de plomo que casualmente pasaba por allí. Y como le cobramos un ojo de la cara, desde entonces se dedica a la piratería, y por la foto que nos ha enviado, parece que el negocio va viento en popa»* (p. 42).

Finalmente, la «comicidad sátira y burla» está ya presente en ejemplos anteriores y adquiere tintes irónicos en esta muestra: *«una imagen vale más que mil palabras y si no que se lo pregunten a cualquier escritor...»* (p. 42).

Así pues, el comentario de estos y otros posibles elementos del texto, tras la lectura colectiva, no sólo ofrecerá a los estudiantes un nuevo nivel de comprensión del mismo, sino también la posibilidad de gozarlo más intensamente.

¿Qué podíamos leer hoy con los estudiantes de Educación Primaria y de ESO? Doce textos sugerentes de teatro español infantil y juvenil



El trabajo de selección de obras de calidad en la creación de literatura infantil y juvenil, necesario en todos los géneros literarios, se hace especialmente arduo en el género teatral, donde el repertorio no es muy extenso y el esfuerzo de localización es inversamente proporcional a la calidad de las obras encontradas. Hay que buscar con lupa esa clase de libros que uno no puede dejar de leer, los que nos emocionan o nos hacen pensar, reír o llorar, los que nos hacen, los que nos dan refugio y acrecientan el alma.

En anteriores publicaciones, he realizado ya distintas selecciones en las que destaco los autores y obras más valiosos en la historia del teatro infantil y juvenil y a ellas remito al lector interesado (Tejerina, 1993, 1998). El hecho, en la tradición del género y en la actualidad, es que la mayoría de las obras que se escriben para este público no se conciben para ser leídas, tampoco para ser el texto base de un montaje profesional, sino que son un mero pretexto para su escenificación en el aula (Cervera, 1982, Fdez. Cambria, 1987, Butiñá, 1992, Muñoz Cáliz, 2002). Ello determina en buena medida su escasa calidad literaria y que la producción sea tan exigua. Me centraré en esta ocasión exclusivamente en las novedades más recientes de los últimos años de nuestra literatura dramática, las obras de autores españoles publicadas en la década de los noventa y en los años 2000 y 2001. Un repertorio limitado a doce textos que rescato de la mediocridad generalizada, un soplo de aire fresco en el actual panorama de la literatura teatral destinada a niños y jóvenes. Me he centrado en la producción de los dramaturgos españoles actuales, a los que he añadido tres reediciones de clásicos.

La selección ofrece variedad temática y un abanico de tratamientos y estilos: el comentado juego intertextual en las piezas de Alonso de Santos y Carlos Cano; la recreación de atípicos y olvidados cuentos populares en *La niña que riega las albahacas y el príncipe preguntón* de Rodríguez Almodóvar; la transmutación de viejas fábulas en *Cigarras y hormigas* de Álvarez-Nóvoa; la desmitificación de personajes tradicionales en *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* de Lalana; el recurso pirandelliano del teatro dentro del teatro en *Las maravillas del teatro* de Matilla y *En busca de la isla del tesoro* de Miralles; la duplicidad intencional de la obra como texto para la representación y para ser leído en *El pirata Lagartijo* de Romera o la condensación poética de *Cuatro estaciones* de González Torices. De las reediciones de piezas clásicas hay dos infantiles y dos de la literatura sin edad. *Teatro de Pinocho* rescata del olvido, de la mano de los profesores García Padrino y Lucía Solana, dos comedias bufonescas de Antoniorrobes y de Magda Donato, cuya gracia un tanto surrealista no ha envejecido, a pesar del mucho tiempo transcurrido desde su publicación primera en la revista *Pinocho*, que fundara en 1925 Salvador Bartolozzi para la Editorial Calleja. La adaptación de *El retablo de las maravillas* de Cervantes y los dos sainetes de Arniches, *Los pobres* y *Los culpables*, resultan muy adecuados y vivos para este público por los valores de su calidad expresiva y el interés que puede despertar la vigente actualidad de sus controvertidos temas.

En conclusión, afirmamos el potencial didáctico de la lectura e interpretación compartidas en clase en torno a los textos dramáticos como partes de un mismo proceso formativo, porque creemos que combina la motivación lectora y el desarrollo de conocimientos y competencias receptoras, elementos ambos necesarios para la educación literaria. Efectivamente, la educación literaria significa la mejora de la comprensión lectora y el progreso de la capacidad crítica, ya que de acuerdo con los postulados de Iser (1987), no percibimos en el texto más que aquellos elementos del mismo que tienen que ver con nuestras experiencias, entre ellas las lecturas y los referentes literarios previos. Implica el diseño de

estrategias efectivas que aúnen elementos suficientes de motivación de los alumnos junto a objetivos formativos dirigidos a la comprensión de las formas específicas de la comunicación literaria. Creo sinceramente que la lectura comentada de buena literatura dramática también puede contribuir a ella.



Doce textos teatrales sugerentes para su lectura en Educación Primaria y ESO

El orden establecido corresponde al alfabético de los autores:

Alonso de Santos, José Luis, 1994, *Besos para la Bella Durmiente*, Valladolid: Castilla Ediciones, Colección Campo de Marte.

Álvarez Nóvoa, Carlos, 2000, *Cigarras y hormigas*, León: Everest.

Cano, Carles, 1995, *¡Te pillé, Caperucita!*, Madrid: Bruño, Colección Altamar.

Cañas Torregrosa, José (Adap.), 1998, *De pasos y entremeses. El retablo de las maravillas* de Miguel de Cervantes, León: Editorial Everest, Colección Punto de Encuentro.

García Padrino, Jaime y Solana, Lucía, 2002, *Teatro de Pinocho: El duquesito de Rataplán* de Magda Donato y *El príncipe no quiere ser niño* de Antoniorrobes, Madrid: Editorial CCS, Colección: Galería del Unicornio.

González Torices, José, 1998, *Cuatro estaciones: teatro para niños*, Madrid: SM.

Lalana, Fernando, 1999, *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez*, Madrid: Bruño, Colección Altamar.

Matilla, Luis, 1996, *Las maravillas del teatro*, Madrid: Editorial CCS, Colección: Galería del Unicornio.

Miralles, Alberto, 1996, *En busca de la isla del tesoro*, Madrid: Editorial CCS, Colección Galería del Unicornio.

Rodríguez Almodóvar, Antonio, 1996, *La niña que riega las albahacas*, Madrid: Ediciones de la Torre, Colección Alba y Mayo Teatro.

Romera, Juan Pedro, 1996, *El pirata Lagartijo*, Murcia: Acción Teatral.

Varios Autores, 2001, *Teatro cómico popular. Los pobres y Los culpables* de Carlos Arniches, Edición de Pérez Sánchez y Muñoz Calvo, Castalia, Madrid.

Referencias bibliográficas citadas



- Alonso de Santos, José Luis, 1998, *La escritura dramática*, Madrid, Castalia.
- Bobes, Carmen, 1987, *Semiología de la obra dramática*, Madrid, Taurus.
- Cervera, Juan, 1982, *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid, Editora Nacional.
- Colomer, Teresa, 1996, «Eterna Caperucita», *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 87, pp. 7-19.
- Butiñá, Julia, 1992, *Guía de Teatro Infantil y Juvenil*, Madrid, Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Fernández Cambria, Elisa, 1987, *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud. (Desde Benavente hasta Alonso de Santos)*, Madrid, Escuela Española.
- Frechina, J.M., 2001, «Escribir en el taller de teatro», *Ñaque*, 20.
- Galán, Carlos, 1994, «El teatro como lectura y el teatro leído», *I Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil*, Madrid, UNED.
- García del Toro, Antonio, 1995, *Comunicación oral y escrita*, Barcelona, Graó.
- Iser, W., 1987, *El acto de leer*, Madrid, Taurus.
- Layton, William, 1989, *¿Por qué? Trampolín del actor*, Madrid, Fundamentos.
- Lluch, Gemma, 2002, «Entrar en el ágora de la tradición literaria» en Colomer, T. (Dir.), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 155-176.
- Mendoza Fillola, Antonio, 1998, «El proceso de recepción lectora» en Mendoza Fillola, A. (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE, Horsori.
- 2001, *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, Antonio y López Valero, Amando, 1997, «Nuevos cuentos viejos», *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90, pp. 7-18.
- Motos, Tomás, 1999, «Dinamización lingüística de textos teatrales», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, Barcelona, Graó, pp. 65-77.

Muñoz Cáliz, B., 2002, «Teatro infantil, un año de sequía editorial con algunas excepciones», *Lazarillo*, 6, pp. 80-84.

Muñoz Molina, Antonio, 1993, «La disciplina de la imaginación», en *I y II Simposios de actualización científica y pedagógica*, Madrid, Asociación de Profesores de Español, pp. 15-22.

Tejerina Lobo, Isabel, 1993, *Estudio de los textos teatrales para niños*, Universidad de Cantabria.

———1996, «Teatro y literatura infantil», *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 89, pp. 18-29.

———1998, «Tradición y modernidad en el teatro infantil», *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 105, pp. 7-17.

Yepes Osorio, Luis Bernardo, 2001, «Las Caperucitas que faltaron en mi infancia», *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 144, pp. 19-44.

Young Terrell A., y Vardell, S. (1993), «Weaving readers theatre and nonfiction into the curriculum», *The Reading Teacher*, vol. 46, nº 5, pp. 396-406.

Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria

© Isabel Tejerina Lobo