

Una vía de acceso a la literatura: la dramatización literaria

José Lino Barrio Valencia

Pretendo exponer una forma de abordar la didáctica de la literatura en las escuelas de formación del profesorado. A partir del supuesto de que la mejor forma de aprender y valorar una metodología es experimentarla, explico lo que entiendo por dramatización literaria y su aplicación en el aula.

1. Uno de mis primeros trabajos de colaboración con profesores en ejercicio se centró en el problema de la enseñanza de la Literatura en el Ciclo Superior de EGB. Los análisis que entonces hicimos de la situación más habitual en las aulas, es conocida por repetida: presentación al niño de una historia de la Literatura abreviada formada por una sucesión de autores y obras que el niño debe memorizar; presentación al niño de una retahíla de figuras literarias, de tipos de estrofas, etc. fuera de todo contexto, aunque se apoyen en ejemplos; lectura de textos fragmentarios sobre los que se estudian las características literarias.

La alternativa que buscamos a esa situación fue la de proponer a la lectura textos literarios completos próximos a los intereses del niño. El argumento era que si buscábamos despertar el interés de los niños, difícilmente lo lograríamos ofreciéndoles fragmentos. Como elemento de apoyo o de motivación utilizamos la dramatización. Los niños deberían leer a lo largo del curso un número determinado de obras, y deberían dramatizar un fragmento de cada una. La experiencia de los maestros por un lado, junto con las virtualidades que en sí misma tiene la dramatización nos llevó a unir estos dos elementos. El nexo de unión estaba en que la dramatización invita y casi obliga a la profundización en la obra. Por otro lado, si la lectura de los niños de estas edades es proyectiva, nada mejor que darles la posibilidad de encarnar por medio de la dramatización lo que han vivido en la lectura.

A partir de aquí se elaboró un plan de trabajo que se llevó y se lleva aún a cabo en varias aulas del Ciclo Superior de EGB. Más tarde conocimos los trabajos de RINCÓN y SÁNCHEZ-ENCISO, que no hicieron sino confirmarnos en nuestra opción.

2. Al mismo tiempo, tenía a mi cargo la asignatura de Didáctica de la Lengua en la Escuela de Magisterio. Dentro del programa hay un apartado dedicado a la Didáctica de la Literatura. Como en los otros temas que abordo, intento establecer unos principios didácticos en los que apoyar diversas formas de proceder en el aula con respecto, en este caso, a la Literatura. Además de esos principios didácticos que se asientan en lo que GIMENO llama «ciencias fundamentantes» de la didáctica, hay tres ideas que poco a poco se han ido convirtiendo en la base de mi actuación como profesor, y que quiero exponer brevemente:

2.1. Las actividades prácticas que se desarrollan en clase, tanto las referidas al lenguaje oral como al escrito, tienen como finalidad mostrar cómo funciona de hecho una determinada forma de trabajo (torbellino de ideas, narración oral, debate, binomio fantástico, etc.). En vez de «explicar» cómo se puede escribir un relato a partir del binomio fantástico, y argumentar por qué puede apoyar al desarrollo de la creatividad, comenzamos por escribir basándonos en un binomio que surge en clase. Después de hechos los relatos, se analizan los resultados y se discute y estudia el sentido de «creatividad». De esta manera pretendo que los alumnos aprendan distintas formas de actuar que puedan ser utilizadas por ellos mismos cuando ejerzan como maestros. Con el análisis y el estudio de los resultados, intento que descubran las razones y la justificación teórica que los sustentan, de modo que no se conviertan en recetas de aplicación mecánica. Aunque la finalidad última se orienta a

capacitarles para la enseñanza en la EGB, en nuestras clases hablamos y escribimos como adultos, entre adultos y para adultos. Es decir, huyo de la **simulación** como medio de aprendizaje de técnicas, en el supuesto de que el contexto real -no simulado- es mucho más válido para el aprendizaje. Por seguir con el ejemplo anterior, si un alumno ha experimentado cómo la técnica del binomio fantástico le ha ayudado a escribir un relato, supongo que estará en las mejores condiciones para plantear adecuadamente actividades que ayuden a los niños a escribir creativamente.

2.2. El requisito mínimo indispensable de un profesor de Lengua a cualquier nivel de la enseñanza, es que sea sensible a todas las manifestaciones del lenguaje. Es absurdo que un profesor que no escribe mande escribir a sus alumnos, o que un profesor que no lee intente fomentar el gusto por la lectura en los niños. No creo que sea excesivo afirmar que la escolaridad obligatoria y la universidad no tienen mucho éxito en despertar la sensibilidad de los alumnos hacia el lenguaje. Para los alumnos de Magisterio, la Lengua y la Literatura son asignaturas que están ahí fundamentalmente para ser aprobadas mediante el cumplimiento de una serie de requisitos, entre los que puede estar la lectura y estudio de obras literarias. Pero en gran número de casos, la superación de tales asignaturas suele no tener mucho que ver con la sensibilidad hacia el lenguaje. Una de las cosas que pretendo con esa otra asignatura que es la Didáctica de la Lengua, es precisamente suscitar la curiosidad, el gusto, la sensibilidad ante las distintas formas de presentarse el lenguaje.

2.3. Por último, a lo largo de los años de docencia en la Escuela de Magisterio, y tras irme encontrando con exalumnos ejerciendo de bomberos, guardias municipales, bibliotecarios, bedeles, vendedores de libros, auxiliares administrativos, trabajadores en FASA, en la Azucarera, azafatos de vuelo, dependientes en el Corte Inglés, etc., poco a poco he ido reorientando mis objetivos. Evidentemente la Didáctica de la Lengua pretende proponer vías fundamentadas para la enseñanza de la lengua (en los niveles de enseñanza obligatoria). Pero cada vez me siento peor cuando hablo a los alumnos sobre los niños o sobre la escuela, sabiendo que la inmensa mayoría nunca ejercerán como maestros. La pretendida profesionalidad de nuestros centros, no por deseada deja de ser quimérica. Ante la realidad de que aún se siguen matriculando alumnos aunque no tengan perspectivas profesionales, y ante la obligación de dar salida a una asignatura que con ese supuesto carece de sentido, intento ser útil no sólo al improbable maestro, sino también al bombero, guardia municipal, bedel, azafato, etc. Intento que los alumnos desarrollen sus capacidades en el uso, reflexión y gusto por el lenguaje. Hablar, leer y escribir bien les será útil con independencia de su futuro profesional.

Estos tres supuestos: plantear actividades reales, no simuladas; desarrollar la sensibilidad hacia el lenguaje; y dar un enfoque no restringido a la EGB, están fuertemente relacionados entre sí, y son la base en la que me apoyo para la enseñanza de la Didáctica de la Literatura, como ahora explicaré.

3. Tras la experiencia de mi colaboración con maestros de EGB para estudiar formas de plantear la enseñanza de la Literatura en el Ciclo Superior, a la que me referí antes, trasladé lo que se hacía en las aulas a mis clases de Didáctica de la Literatura. El nombre que utilizo para designar tal propuesta metodológica es el de **dramatización literaria**. Si se entiende por dramatización «el proceso de transformar en **drama** aquello que originalmente no lo es» (CERVERA, J., 1984, *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid, Cincel-Kapelusz, p. 137), la dramatización literaria es el proceso de transformación en drama de una obra o fragmento literario no dramático. El objetivo principal que tiene la dramatización literaria es apoyar, motivar para el estudio de la obra literaria, e incrementar el placer estético a ella asociado.

Siguiendo los supuestos mencionados, en vez de explicar a los alumnos de tercer curso de Filología cuáles son las bases, los fines y los medios de la dramatización literaria, les propongo que la lleven a cabo. De este modo, al comienzo del curso y cuando les presento el programa de la asignatura, incluyo la realización de la dramatización como parte integrante del mismo. El proceso que seguimos es el siguiente: presentación de la propuesta y explicación; preparación; puesta en escena.

3.1. Para la presentación, les entrego una hoja en la que incluyo los fines que me propongo, la forma de organizar el trabajo, los criterios de valoración. Hay dos restricciones importantes que quiero subrayar: la limitación en el tiempo (de diez minutos a media hora) y en el espacio (la representación se realiza en el aula). Ambas limitaciones obedecen a las restricciones reales con las que probablemente ellos se van a encontrar también en su posible docencia. Creo además que tienen una faceta positiva, por cuanto les obligan a buscar soluciones imaginativas a los problemas que las circunstancias imponen de forma inevitable. Esta es la hoja que he utilizado en el presente curso:

Dramatización literaria

«Una enseñanza de la literatura basada únicamente en bocadillos-textos tiende con exageradísima frecuencia a crear desalientos, enojo y aburrimiento. Sobre todo cuando proceden de la panadería «Clasicón»: dos poemitas fronterizos, dos textos dramáticos, de un autor de la quinta de Juan de la Encina... Resulta mucho más fructífero -desde cualquier óptica

que se considere- el leer obras enteras, elegidas por los chavales y sobre ellas hincarles la dentadura, en el momento que se crea más oportuno. Eso sí, que las actividades realizadas sean más catxondas que las que contienen los programas rabricortos renovados en aburrimiento, productividad y tecnocratitis». V. MORENO, *El deseo de leer*. Pamplona, Pamiela, 1985, p. 98.

La dramatización literaria pretende ser un medio para introducir al niño en la lectura de obras (literarias) enteras, gracias a las posibilidades expresivas que ofrece la dramatización y a partir de la idea de que la lectura que gusta (sobre todo en la adolescencia) es una lectura proyectiva: «cuando leo algo me imagino lo que leo, y, en lo más interesante, pienso que yo estoy en el libro desempeñando el papel de protagonista». (José Mari Abad, 8 EGB. Cit. en MORENO, p. 87)

Objetivos

- Conocer esta metodología y valorar su aplicabilidad en la EGB.
- Utilizar la dramatización como medio de acceso y estudio de la obra literaria.

Organización del trabajo

- División de la clase en grupos de 6 personas. Cada grupo elige una obra literaria. Tras la lectura individual, cada grupo escoge un fragmento significativo de la obra, que pueda representarse como una unidad, o bien elige hacer una adaptación para ser representada.

- Se reparten los papeles teatrales: director, actores, escenógrafo.

- Ensayos: aunque no somos una escuela de teatro, habrá que atender a las técnicas teatrales que permiten establecer una adecuada (según nuestros propósitos) comunicación con el público.

- Representación (de diez a treinta minutos) y discusión sobre el sentido de la obra y la puesta en escena.

- Memoria individual del trabajo realizado: proceso seguido; análisis de las dificultades; soluciones adoptadas; valoración del trabajo hecho y de lo que ha supuesto para el conocimiento de la obra literaria; aplicabilidad a la EGB.

El último día de Octubre cada grupo presentará su plan de trabajo: obra literaria elegida; fragmento que se va a representar o adaptación; calendario de trabajo: elaboración del guión, ensayos, fecha de la representación. En la primera clase de Enero se entregarán las memorias individuales. Se valorará la puesta en escena en relación con la obra elegida, y la memoria individual.

3.2. Preparación. Los alumnos tienen libertad total para distribuirse en equipos y para elegir la obra literaria. Les sugiero, para facilitarles el trabajo, que escojan alguna de las obras que tienen que leer para la asignatura de Literatura Española. Para la elección suelen conjugar sus preferencias con las condiciones reales: número de personas en el grupo, tiempo y lugar de la representación. La tendencia de los alumnos es dejar las «obligaciones» para el último momento, por lo que casi siempre se encuentran apurados por no haber comenzado a trabajar desde el primer día. El hecho es que un mes antes de la representación, y una vez que han preparado el guión, comienzan a hacer ensayos. Algunos grupos piden ayuda, y otros no. Mi intervención se reduce a dar respuesta a sus demandas. En alguna ocasión y a la hora de organizarse en grupos, les he indicado la conveniencia de que los chicos se distribuyeran en todos los grupos, de forma que ellos representarían los papeles masculinos y las chicas los femeninos, sin demasiado éxito.

3.3. Representación. Al finalizar el trimestre dedicamos una serie de clases a las representaciones. Tienen absoluta libertad para organizar el espacio escénico dentro del aula y para utilizar los medios que deseen. Tras la escenificación ante el resto de compañeros, se inicia una discusión en la que los que han actuado explican el proceso que han seguido, se autocritican, y dan respuesta a las preguntas que se les hace sobre el sentido de la obra, los puntos más débiles que se han encontrado y la puesta en escena. En este último punto del proceso es cuando más se nota la presión del tiempo, pues realmente se suele disponer de poco para analizar y discutir las propuestas escénicas.

Por último con la memoria individual pretendo conocer las impresiones de los alumnos sobre lo que les ha supuesto, sus puntos de vista sobre el proceso que ellos han seguido, y sobre la aplicabilidad del procedimiento a la EGB. Las memorias

suelen estar escritas en un estilo más coloquial que formal, y con una fuerte preponderancia del punto de vista personal. Mi interés por este tipo de trabajo es obligarles a reflexionar y a escribir sobre experiencias personales, al tiempo que obtener una fuente de información valiosa para el análisis de la forma de trabajo desarrollado.

4. Después de realizar la dramatización literaria durante varios cursos, he recogido bastante información sobre cómo los alumnos reciben la propuesta, y sobre cómo valoran esta actividad. Descartaría someter a consideración alguna de las ideas que me parecen más importantes.

4.1. La reacción de los alumnos cuando les presento el trabajo que tienen que realizar suele ser fría, cuando no de abierto rechazo. La primera vez que les propuse la dramatización literaria, opté por una vía «democrática»: era una actividad que les proponía y ellos podían aceptar o no hacerla, tras la conveniente discusión. Lo discutieron y la respuesta fue un claro no. Recibí la negativa, medité mi reacción y tras justificarme, les obligué a que lo realizaran como requisito para aprobar. No hubo resistencia y lo hicieron. La cuestión que se me planteó entonces fue el sentido y los límites de la negociación con los alumnos. Generalmente, los alumnos no comparten los objetivos del profesor. Para ellos la asignatura de Didáctica de la Lengua, como las demás, están ahí para ser aprobadas y nada más. Rige entonces la ley del mínimo esfuerzo. Ahora bien, las innovaciones suelen suponer un mayor esfuerzo, aunque sólo sea el de romper con la rutina. Si esto es así, una propuesta que implique alguna innovación y que se somete a la aprobación democrática está llamada al fracaso, como me sucedió entonces. Comprobé entonces, y los años siguientes me reafirmaron en la idea, que el forzar, imponer, ordenar, tiene muchas veces resultados positivos. Aquellos alumnos que se habían negado a aceptar mi propuesta, después valoraron positivamente lo que se vieron obligados a hacer. Lo que suele ser una fría y resignada aceptación se convierte en una experiencia interesante. Hay muchos ejemplos en los que los alumnos manifiestan este punto de vista. Escojo algunos que muestran la recepción inicial: «ninguno estaba con predisposición a aceptarlo con aplausos nada más plantearlo»; el contraste entre el comienzo y el final: «mi valoración es claramente positiva, en contra de lo que en un primer momento pude opinar»; la valoración positiva de haber provocado esa experiencia: «con esto quiero decir que hay que fomentar el comienzo de las cosas». Y, esta mirada retrospectiva a la propia experiencia: «Sólo había hecho teatro una vez, en 8 de EGB y por obligación, como ahora, con una diferencia, y es que en esta ocasión me ha llegado a gustar».

4.2. La valoración global que hacen los alumnos es generalmente positiva, y casi todos explican con más detalle las razones de su opinión. Los aspectos positivos que aparecen con más frecuencia en las memorias pueden organizarse en estos apartados:

- * aspectos relacionados con los conocimientos:
 - conocer mejor el mundo de la dramatización
 - conocimiento más profundo de la obra literaria
- * aspectos sociales
 - conocer mejor a los compañeros
 - trabajo en grupo: discusión, llegar a acuerdos, tomar decisiones, resolver problemas, sana «rivalidad»
- * aspectos personales
 - suscita imaginación, interés, creatividad
 - experiencia positiva y divertida: superación de miedos, autoestima, experiencia de dar vida a un personaje, comunicación con el público.

4.2.1. Para muchos ha sido la primera vez que han pisado unas tablas, por lo que les ha sido útil para ver los problemas que plantea la representación escénica. En sus palabras: «nos ha servido para aprender a hacer un montaje escénico, situación ante la cual yo, personalmente, nunca me había enfrentado.» Para otros, en principio más optimistas, les supuso tomar conciencia del hecho dramático: «Al principio nos parecía sencillo; la sorpresa vino cuando al pasar a representar la adaptación nos dimos cuenta que nuestro conocimiento de la técnica dramática era lo bastante exiguo como para cambiar rápidamente de opinión». En cuanto al conocimiento de la obra literaria, objetivo principal de la dramatización literaria, hay un acuerdo general en que han experimentado una nueva forma de abordarla. Además de la novedad, algunos aspectos concretos que se señalan: «Lo más importante para mí es el haber tenido un encuentro con la obra en cuestión, profundizando en un mayor conocimiento de ella... descubres matices e ironías en los personajes, el ambiente, etc., que no ves en una primera lectura». «Me ha ayudado a ver cómo está estructurada una obra; verla desde muchos puntos de vista; ampliar mi imaginación viendo a los personajes...; investigar para ver cómo podría meterme en un papel». La relación entre conocimiento de la obra literaria y dramatización se expresa claramente en esta cita que alude a los problemas encontrados para interpretar el personaje del principito «por sentir que no sabía en realidad cual era la personalidad del principito. Esto me hacía muy difícil abordarlo y me hacía sentir muy insegura... En general el espíritu que pululaba entre nosotros era el de transmitir la belleza, severidad y un poco de melancolía... con ello corríamos el peligro de hacer algo ñoño... Al final acabamos tomándonoslo

tan en serio que nos dábamos perfecta cuenta de nuestros fallos... y nos hizo coger tanto miedo que al final acabamos creyendo que habíamos hecho poco menos que una piltrafa. Nos animó ver que a la gente no parecía haberle disgustado...»

4.2.2. He de reconocer que los aspectos positivos que he calificado de «sociales» fueron una sorpresa para mí. Son uno de los efectos no buscados, y que hicieron que cambiara mi perspectiva sobre el funcionamiento de los alumnos en cuanto grupo. Más llamativo es que casi todos aluden a ellos: les ha servido para conocer mejor a los compañeros. En cuanto a detalles concretos del trabajo en grupo, mi sorpresa no fue menor, por cuanto en mis propias clases habían realizado trabajos en grupo con anterioridad. Sin embargo ellos ven diferencias que pueden resumirse magníficamente en esta cita: «El hecho de que fuera verdaderamente un trabajo en grupo, y además ameno, ha supuesto el éxito personal de todos nosotros... (alude a que a lo largo de la carrera han hecho muchos trabajos en grupo) Todos los trabajos en grupo deberían ser así, no me refiero al tipo sino a la forma de trabajar, pero si lo que tienes que preparar con otras personas es algo aburrido, entonces la gente, por lo general, no pone tanto entusiasmo en ello». Otra sorpresa que me llevé el curso pasado fue observar las reacciones de los compañeros después de una representación. Me pareció percibir una sensación de admiración y miedo a hacerlo peor que ellos confirmaron verbalmente y que aparece después en sus memorias: «Por otra parte y aunque no se tratara de ningún certamen o concurso teatral temíamos que nuestro trabajo no resultase tan digno como lo había sido el de otros grupos»... «A medida que otros grupos iban representando sus obras, al resto de los grupos que no habíamos puesto en escena la representación todavía, nos iba entrando un gran desánimo, por ver el nivel tan alto que tenían nuestros compañeros pero a la vez esto nos motivaba para esforzarnos más en el ensayo siguiente. Creo que por parte de todos los grupos había una ilusión tremenda de hacerlo un poco mejor que los anteriores, pero sin ningún matiz mal o de poco compañerismo por nuestra parte, por lo menos en lo que atiende a mi grupo». La verdad fue que este sentimiento de rivalidad no fue de mi agrado, pero ellos lo sentían más como emulación que como competición.

4.2.3. Por último hay una gran riqueza de testimonios de lo que, desde el punto de vista personal, supuso la dramatización. Fue inesperado para mí el encontrar que, para la mayoría, hablar en público, hacer una representación ante sus compañeros provocaba no pocos problemas de inseguridad, temor al ridículo, etc. Inesperado fue el encontrar que a muchos les había servido para incrementar su autoestima, para demostrarse su propio valer, para autosuperarse. Por no insistir más, termino con la sorpresa que me llevé también, y no poca satisfacción mezclada con temor, cuando leí: «Ha sido una de las experiencias más enriquecedoras que he tenido durante toda la carrera».

4.2.4. Las críticas que apuntaron se refieren a la falta de tiempo, a la falta de pautas precisas, a la deficiente explicación por mi parte, a la escasez de crítica del público. Dos de esas críticas se refieren a mi papel en el desarrollo de la dramatización. Con respecto a las pautas poco precisas para hacer la representación, ha sido una de mis opciones el provocar que ellos se plantearan los problemas e intentaran resolverlos por su cuenta. Algunos así lo entendieron y otros no. Pienso mantener mi criterio, aunque intentaré intervenir más en los ensayos pero con la malévola intención de provocar, más que resolver problemas. Fue un grupo quien sintió que la explicación había sido deficiente por mi parte, lo que ha hecho que me plantee de nuevo el problema de la comunicación con los alumnos, problema con el que una y otra vez tropiezo. Por último la falta de crítica por parte del público es quizá el punto más débil de la dramatización literaria tal como la he desarrollado. Cada año intento introducir modificaciones que provoquen una mayor y más profunda crítica, pero los éxitos son más bien escasos.

A modo de conclusión, mi experiencia con esta forma de abordar el estudio de la obra literaria es realmente positiva. No excluye otras formas, pero las enormes virtualidades de la dramatización hacen que sea, quizás, una de las más ricas, tanto desde el punto de vista literario como desde el punto de vista personal y social.