

UN TEXTO TEATRAL ESPECÍFICO: EL LIBRETO DE ÓPERA.

Arturo DELGADO CABRERA

Universidad de Las Palmas G. C.

“On a tendance à négliger le livret parce qu’il se situe dans une zone intermédiaire: comme texte, il n’intéresse pas la musique; mais comme il fait partie de l’opéra, il semble étranger à la littérature”.

P. Brunel y S. Wolff: *L’Opéra* (1980).

Queremos insistir, al principio de esta comunicación, en un término que figura en nuestro título: *específico*, y en que el libreto de ópera se rige por ciertas reglas ajenas al texto teatral hablado: el olvido de este hecho es la causa de que se haya dicho tradicionalmente que los libretos carecen de todo interés literario. Al final mostraremos algunas diapositivas que servirán de ilustración a lo que aquí vamos a exponer, intentando establecer un paralelismo entre la escenografía y el concepto de la relación música/palabras según las diversas épocas.

Además de los elementos propios de cualquier obra concebida para la representación: dirección escénica, vestuario, luminotecnia...¹ la ópera consta de dos elemen-

¹Tadeusz Kowzan enumera trece sistemas de signos que constituyen la representación escénica: la palabra, el tono, la mímica del rostro, el gesto, el movimiento escénico del actor, el maquillaje, el peinado, el traje, el accesorio, el decorado, la iluminación, la música y el sonido, repartidos en cinco grandes grupos: el texto pronunciado, la expresión corporal, las apariencias externas del actor, el aspecto del espacio escénico y los efectos sonoros no articulados (*Littérature et spectacle*, La Haye, Mouton, 1975 y “El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo” in Adorno, Th. et al.: *El teatro y su crisis actual*, Caracas, Monte Avila, 1969). Sobre otros estudios de semiología teatral vid. A. Delgado Cabrera: “Texto dramático y voz narrativa”, *Estudios de Lengua y Literatura francesas* (Cádiz, Universidad) n° 4, 1990, pp. 19-35, part. notas 30 a 46.

tos estructurales íntimamente relacionados: *la música y las palabras*. La mayoría de los estudios sobre producción operística se centran en la música, y sólo un pequeño porcentaje de ellos se ha preocupado de analizar los textos que sirven de soporte a la secuencia melódica, aunque en los últimos años parece notarse un mayor interés hacia los libretos; basta con remitirnos a los medios de difusión, e incluso a la bibliografía especializada, para dejar constancia de que, al referirse al título de una determinada ópera, se menciona al compositor y en muy pocas ocasiones se nombra al autor del texto literario. Así se oirá o se leerá que cierto teatro pone en escena *La Bohème* de Puccini y raramente mencionarán a Giacosa e Illica, autores del libreto, y aún menos aclararán que se basa en el relato *Scènes de la vie de bohème* de Henri Murger. Habría que decir, si se tiene un cierto deseo de exactitud, no *La Bohème* de Puccini, sino *La Bohème* de Puccini, Giacosa e Illica o, mejor, *La Bohème* de Giacosa e Illica, música de Puccini, dado que lo habitual es que los libretistas elaboren su obra antes de que el compositor cree la partitura.

Los libretos (y sus autores) aparecen con escasa frecuencia en las historias literarias². Tradicionalmente se ha considerado que se trata de obras de escaso valor y se los ha marginado y excluido de la Literatura con mayúsculas para, en consecuencia, clasificarlos como “subliteratura” e incluirlos entre los llamados “géneros menores”, probablemente porque *ópera*, que originariamente se llamó *dramma per musica* y luego frecuentemente *melodramma*, se asocia a *melodrama* y vienen a la mente las connotaciones negativas que tiene el género así denominado, eminentemente popular y sensiblero: se olvida así que son cosas bien distintas el melodrama hablado, que tuvo su auge en el siglo XIX y su precedente más directo en la *comédie larmoyante* del XVIII³, y el primitivo *melodramma* italiano, y que este último término definía simplemente una obra de teatro cuyo texto no era dicho, sino cantado.

Hoy se considera que los textos literarios se justifican en sí mismos y que cualquiera de ellos puede tener interés para el crítico, en una concepción abierta de lo que es literatura que tiene su origen en las reflexiones de Saussure y en su tan mencionada distinción entre *langue* y *parole*. El texto literario debe, en cualquier caso, tener una intención no puramente informativa (denotación), suponer una desviación (*écart*) con respecto a los usos habituales de la lengua, y una intención expresiva o estética (muy

²Una excepción estimable: *Histoire littéraire de la France*, P. Abraham y R. Desné, dirs., Paris, Les Éditions Sociales, 1971-1977.

³En 1817 una obra titulada *Traité du mélodrame* daba, de un modo irónico, la receta del melodrama clásico: “ Pour faire un bon mélodrame, il faut premièrement choisir un titre. Il faut ensuite adapter à ce titre un sujet quelconque(...), puis on fera paraître pour principaux personnages un niais, un tyran, une femme innocente et persécutée, un chevalier et autant que faire se pourra, quelque animal apprivoisé, soit chien, chat, corbeau, pie ou cheval. On placera un ballet et un tableau général dans le premier acte; une prison, une romance et des chaînes dans le second; combats, chansons, incendie, etc. dans le troisième. Le tyran sera tué à la fin de la pièce, et le chevalier devra épouser la jeune innocente malheureuse, etc. On terminera par une exhortation au peuple, por l’engager à conserver sa moralité, à détester le crime et ses tyrans, surtout on lui recommandera d’épouser des femmes vertueuses” (citado por J.-M. Thomasseau: *Le mélodrame*, Paris, P.U.F., 1984, p. 19).

relacionada con el concepto de connotación). La “desviación” es inseparable de la “elección”: la creación literaria ha de presuponer libertad por parte del escritor, que deliberadamente elige un modo determinado de expresión de entre los que le ofrece la lengua, y una materia, tema o argumento para desarrollar⁴. Las limitaciones a esa libertad pueden venir de circunstancias externas (el momento histórico, censura o represión por parte de las instituciones o de la sociedad) o de condicionantes internos, y aquí hay que señalar una característica que afecta especialmente a los libretos de ópera, y es que han de adaptarse a unas convenciones artísticas muy concretas, han de tener en cuenta ciertas exigencias de tipo técnico que están en la naturaleza del género, porque las palabras en la ópera sólo son parte de una obra que consta de otros elementos muy relacionados entre sí: el libretista, pues, no crea su texto en libertad absoluta.

El reproche que con más frecuencia se ha hecho a los libretos es que tienen en general escaso valor estético, y se suele mencionar al respecto que, con contadas excepciones, los buenos literatos que han hecho incursiones en el campo operístico no han logrado resultados satisfactorios. La explicación de este hecho podría ser (en relación con lo dicho antes) que el texto de ópera tiene unas características muy específicas y que, antes que “bello”, ha de ser eficaz desde el punto de vista dramático y contar una historia clara y bien delimitada en sus partes, dado que el texto cantado, además, resulta ininteligible en un gran porcentaje para los espectadores⁵. En cambio, los autores de libretos de óperas consideradas de interés suelen ser desconocidos incluso para los estudiosos de la literatura, y sólo unos pocos son apreciados como literatos de valía. Es verdad que muchos libretos presentan insuficiencias evidentes de estilo, pero hay que tener en cuenta que no se trata de textos escritos para ser leídos como se leería, por ejemplo, un poema, un relato o incluso una obra dramática concebida para el teatro hablado⁶.

El libreto cumple una función similar a la del guión cinematográfico, que no es más que una parte del producto final, la película; el guión es subsidiario de la imagen, como el libreto lo es de la partitura, y en ese producto final, en nuestro caso la ópera como totalidad de elementos, la música suele tener un papel más importante que las palabras, y la relación entre ambos elementos es el primer problema que se plantea al estudiar los libretos. En este sentido la ópera es un género esencialmente convencional por su naturaleza misma: ha de resolver de un modo equilibrado el compromiso que supone la unión de ambos elementos, distintos y, si se quiere, antagónicos. Las relaciones entre el texto y la música, es decir, la consideración de la importancia relativa de cada uno de ellos en el drama musical, ha sido objeto de controversia desde el

⁴También existe “relato” en el texto teatral. Para los conceptos de *mimesis* y *diégesis* vid. G. Genette: “Frontières du récit” in *Figures II*, Paris, Éd. du Seuil, 1969 (existe trad. española).

⁵Como se verá luego, en la ópera del siglo XX, en cambio, las palabras se perciben con nitidez, porque la música se limita a *subrayar* el texto.

⁶Existen testimonios, sin embargo, de que en el siglo XVII el público leía las *tragédies lyriques* de Quinault como las comedias o tragedias de Corneille, Molière o Racine. Vid. E.Gros: *Philippe Quinault. Sa vie et son oeuvre*, Paris, Honoré Champion et Aix-en-Provence, Éd. du Feu, 1926, p. 647.

nacimiento de la ópera en torno a preguntas como: ¿Qué es más importante, el texto o la música? ¿Ha de prevalecer la palabra o la melodía? ¿Ha de estar una de ellas subordinada a la otra, o es posible lograr la armonización ideal de ambas? Todas pueden resumirse en esta interrogación de Jacques-Henri Lardet: “Le drame musical est-il viable et comment?”⁷.

La ópera fue, en sus orígenes, a finales del siglo XVI, un intento de recrear la tragedia griega: “Au commencement était le Verbe”⁸, y era considerada más literatura que música⁹ por sus creadores, los componentes de la Cammerata Fiorentina, pero esta situación privilegiada de las palabras no iba a durar mucho. Ya desde mediados del XVII y durante todo el XVIII es la música lo que cuenta más, hecho que va paralelo con una concepción grandiosa del espectáculo operístico, donde no sólo había canto sino también (y especialmente en Francia) ballet y alardes técnicos (piénsese en el significativo nombre de *Théâtre des Machines*). Por eso, durante casi dos siglos, los temas se repetían con frecuencia, y en el libreto sólo se buscaba un argumento que permitiese tanto el despliegue de un espectáculo vistoso, cortesano y aristocrático, como el lucimiento de los cantantes: el concepto de divo/a pertenece, originariamente, al mundo de la ópera, aunque luego se haya extendido a otras artes interpretativas. *Divo/a* quiere decir *divino/a*: el/la cantante estaba (y sigue estando en nuestra época) por encima de los mortales para muchos de sus admiradores.

No es de extrañar que en los siglos mencionados hubiese una gran cantidad de *Orfeos* o de *Dafnes*: no importaba ni el argumento ni el texto en sí. Era casi siempre una simple excusa para prodigar alabanzas a la monarquía absoluta (de nuevo, especialmente en Francia, y más particularmente en la Francia de Luis XIV) y los libretos, salvo las excepciones de rigor, estaban llenos de malos versos y de rimas forzadas. Siendo, además, una importación de Italia, muchos literatos franceses del XVII y del XVIII vieron en la ópera un espectáculo muy poco valioso, nada adecuado al espíritu francés o a la lengua gala: “Privés de toute cadence poétique et musicale, nos airs français ne sont pas chantables, aussi ne sont-ils pas chantés hors de la scène”, dirá un crítico comparando el verso francés con el italiano¹⁰.

La adecuación recíproca de melodía y palabras ha sido siempre el problema de base. Es clásico, al respecto, el texto de Saint-Évremond en su *Lettre au Duc de Buckingham*: “L’opéra est un travail bizarre de poésie et de musique où le poète et le musicien, également gênés l’un par l’autre, se donnent bien de la peine à faire un méchant ouvrage”¹¹. El mismo Saint-Évremond publicó, en 1676, una comedia titula-

⁷“Éléments pour une étude des relations entre opéra et littérature”, *L’Alphée* 4/5, mai 1981, p. 17.

⁸Ibid., p. 13.

⁹“Se donnant pour fils de la Tragédie grecque -illusion sublime et féconde- l’opéra florentin annonça, dès l’aurore des temps lyriques, sa dette envers les Lettres” (Michel Orcel: “Quand je lis Plutarque...”, *L’Alphée* 4/5, p. 7).

¹⁰Castil-Blaze: *Sur l’opéra français: vérités dures mais utiles*, Paris, Castil-Blaze et Chez O. Legoux, 1856, p. 21.

¹¹En el vol.III de la edición Desmaizeaux de *Oeuvres complètes* de Saint-Évremond, Amsterdam, Mortier, 1739.

da precisamente *Les opéras*, en la que la joven protagonista pierde la razón a causa de su excesiva afición a la ópera: se piensa inmediatamente en Don Quijote y los libros de caballería, más aún cuando, en cierta escena¹², el padre de la enloquecida pasa revista a las óperas existentes entonces y condena al fuego a la mayoría de ellas.

Pero las opiniones no son unánimes, y mientras que La Bruyère, después de asistir a una sesión de ópera, afirma que no sabe cómo la ópera, “avec une musique si parfaite, une dépense toute royale, a pu réussir à m’ennuyer”¹³, y Boileau dice tajantemente que “on ne peut jamais faire un bon opéra, parce que la musique ne saurait narrer”¹⁴, Voltaire dedica versos de gran alabanza al espectáculo operístico¹⁵ y Rousseau se muestra decididamente partidario del género en cuestión, especialmente de la ópera italiana, que consideraba muy superior a la francesa (participó activamente en la *Querelle des Bouffons*) y llegó a escribir *Le devin de village*, a la manera italiana.

Bien avanzado el siglo XVIII el libreto sigue siendo un simple marco que permite el desarrollo de la acción; se trata de la llamada “ópera de números”, en la que los recitativos facilitan el seguimiento de la acción y las arias, dúos y escenas de conjunto sirven para expresar los sentimientos o estados anímicos de los personajes. La música, por su parte, se llena cada vez más de florituras y llega a un manierismo barroco que no se cuestionará hasta la llegada de la reforma de Gluck. Con él se consagra el estilo neoclásico en la ópera, que consiste en librar a la partitura de gran parte de sus adornos, por un lado, y en devolver al libreto la importancia que tuvo originalmente, por otro, rompiendo la tradición de hacer resaltar sobre todo las cualidades del cantante y buscando la naturalidad perdida. Es en el campo de la ópera francesa donde se va a producir el cambio, pues Gluck, aunque bávaro de origen e italiano de adopción en una primera etapa, vivirá muchos años en París y será protegido de María Antonieta. Presentó en la corte de Luis XVI seis obras que definen su último estilo y suponen una verdadera innovación¹⁶. Rousseau hizo un análisis del famoso monólogo de *Armide* en su *Lettre sur la musique française* que da testimonio de la creciente importancia concedida a las situaciones dramáticas, a la psicología de los personajes y al interés de la intriga, o sea, todo lo concerniente al argumento y a las palabras. Gluck, con su nuevo estilo, consigue evitar arias inútiles, dar a la partitura un aire más sobrio, devolver a los coros su importancia primera, integrar el ballet en la acción, resaltar la obertura y suprimir el clave en los acompañamientos de sus reci-

¹²Acto II, escena cuarta.

¹³Citado por Castil-Blaze, op. cit., p. 55.

¹⁴Según Romain Roland: *Les origines du théâtre lyrique moderne. Histoire de l’opéra en Europe avant Lully et Scarlatti*, Paris, E. de Boccard, 1931 [Paris, Thorin, 1895], p. 19.

¹⁵Il faut se rendre à ce palais magique

Où les beaux vers, la danse, la musique,

L’art de tromper les yeux par les couleurs,

L’art plus heureux de séduire les coeurs,

De cent palisirs font un plaisir unique.

Citado por Castil-Blaze: *De l’opéra en France*, Paris, Janet et Cotelte Libraires, M.DCCC.XX, vol. I, p. 43

¹⁶*Orphée et Euridice, Iphigénie en Aulide, Alceste, Armide, Iphigénie en Tauride y Écho et Narcisse.*

tados. Estas tendencias son claras por primera vez en su *Orfeo ed Euridice* (versión italiana, con libreto de Calzabigi, 1762; versión francesa, con libreto de Moline, 1774). El compositor expuso sus ideas en algunos escritos, especialmente en el prefacio de *Alceste* (1767), donde afirma la necesidad de someter la música a la poesía, con lo que vuelve a dar la importancia mayor al libreto.

Su reforma, si bien llegó seguramente en el momento oportuno, supuso una codificación estricta de la ópera similar a la que había impuesto el *Art poétique* de Boileau en la literatura unos cien años antes (1674). A partir de entonces, el género operístico seguirá sufriendo sucesivas codificaciones, especialmente durante el siglo XIX, hasta casi conseguir ahogar sus posibilidades expresivas: se puede decir que, desde principios del siglo pasado, se trata de un arte decadente, y curiosamente es en ese periodo cuando se logran las óperas más grandiosas; quizá porque, siendo un arte convencional, el haber encontrado las vías que normalizan y dirigen la convención proporcionó el adecuado lenguaje poético y musical; pero al mismo tiempo impidió la renovación de las formas de expresión hasta que, en nuestros días, se puede afirmar que la ópera es una arte definitivamente muerto (aunque se represente con frecuencia cada vez mayor), porque apenas se crean óperas que supongan una nueva manera de resolver el viejo dilema de la unión de la música con el texto literario.

El prefacio de *Alceste* se cierra con la máxima de Horacio: “Que todo tenga unidad y sencillez”, completado con la máxima del propio Gluck: “Sencillez, verdad y naturalidad son, en toda producción artística, las únicas reglas de belleza”¹⁷. Con ello impone un cierto *gusto* y el gusto, al decir de Roland Barthes, no es ni más ni menos que un sistema de prohibiciones¹⁸. En cualquier caso, gracias a Gluck se produjo desde finales del XVIII un cambio profundo en la consideración del texto de ópera, y la escuela del “Bel canto” no irá más allá de Bellini, Donizetti y la primera época de Verdi. Los compositores exigirán en adelante una trama de interés o, cuando menos, de una mínima eficacia dramática, cuya ejemplificación es el llamado *livret bien fait* de Scribe (término que calca el de *la pièce bien faite* del teatro hablado), porque de nuevo se considera al libreto “un moyen d’expression susceptible de produire un effet sur le spectateur et ils se préoccupent de son sens et de la perception de l’audition”¹⁹.

Hay que distinguir en el texto de ópera dos aspectos bien diferentes. Por un lado está la trama, es decir, la sucesión de situaciones que forman la narración, y por otro las palabras en sí, que serían el elemento capaz de dar al texto un contenido literario o poético. Si bien es verdad que a partir del siglo pasado tanto compositores como libretistas se esfuerzan en trabajar sobre argumentos de cierta envergadura dramática (de los que muchos nos parecen hoy en día excesivamente melodramáticos o inverosímiles por el abuso de *coups de théâtre*), el texto cantado no es siempre completamente inteligible para el espectador, por lo que el libretista tiene que esforzarse en que la

¹⁷Norbert Dufourcq (dir.): *La Música*, trad esp., Barcelona, Ed. Planeta, 1969, vol. II, p. 81.

¹⁸*Crítica y verdad*, trad. J. Bianco, Madrid, Siglo XXI, 1972, p. 23.

¹⁹P. Brunel y S. Wolff: *L’Opéra*, Paris, Bordas, 1980, p. 95.

comprensión de lo que ocurre en escena venga preferentemente de la situación y del empleo de ciertas palabras clave, perfectamente audibles, pero que constituyen sólo un pequeño porcentaje de la totalidad del libreto.

A mediados del siglo pasado en Alemania, con las óperas de Wagner, y a principios del actual en Francia, con Debussy, se llega a una solución del problema de la audición nítida del texto, que cobra así su valor máximo, porque la música subraya las palabras sin anularlas, en una concepción del drama lírico que es la antítesis de la antigua "ópera de números". Catherine Clément, refiriéndose a *Pelléas et Mélisande*, habla de "les mots de Maeterlinck, si nus, si tristes, et qui s'entendent avec une si pure clarté"²⁰. Wagner, por su lado, decía no comprender cómo sus óperas podían tener éxito fuera de Alemania, porque consideraba que la comprensión del texto era en ellas esencial. En ambos, como en gran parte de la posterior ópera del siglo XX, la unión de la música con las palabras es perfecta. Wagner escribió él mismo los libretos de sus grandes óperas, y la música de Debussy se adaptó maravillosamente al espíritu y a la sonoridad del texto de Maeterlinck²¹. Según Jefferson, los casos menos felices se han dado cuando compositor y libretista quieren, cada uno por su lado, prevalecer sobre el otro, impidiendo una generosidad cuyo resultado es el "joint affair" deseado²².

Ésta es la solución al problema de la unión de dos elementos tan dispares: una literatura que se adapte a la partitura y una música que se apoye en las palabras, sin olvidar que los momentos de máxima expresividad están casi siempre reservados a la melodía. La música de ópera es una variedad específica dentro de los modos de composición (de la misma manera que el libreto es una parcela bien delimitada en el campo de la literatura): es la llamada *musique à programme*²³, también llamada música teatral (que no hay que confundir con la "música de escena"), bien diferenciada de la música sinfónica o "pura". La melodía expresa lo que ya no serían capaces de decir las palabras, porque el signo musical es mucho más ambiguo que el signo lingüístico, y en consecuencia su capacidad emotiva puede ser también mucho mayor. Gounod, en la escena de *Mireille* en la que se produce el encuentro de los amantes, hace que las palabras sean apenas audibles. Kierkegaard tiene razón al afirmar: "Donde cesa el lenguaje, comienza la música"²⁴.

Muchas más cosas podrían decirse sobre el libreto de ópera, otras reflexiones nos darían luz sobre su esencia, significado y características, o sobre su relación con las obras de las que derivan y son adaptaciones. Pero no hay aquí más espacio para ello. Esperemos que podamos tenerlo en alguna otra ocasión.

²⁰C. Clément: *L'opéra ou la défaite des femmes*, Paris, Éd. Grasset et Fasquelle, 1979, p. 39.

²¹Como ejemplos de buen acoplamiento entre compositor y libretista se suelen citar los casos de Mozart y Da Ponte, Verdi y Boito, Richard Strauss y Hugo von Hofmannsthal.

²²Alan Jefferson: *The Glory of Opera*, London, David and Charles, 1976, p. 9.

²³Término de Claude Ballif (*Berlioz*, Paris, Seuil, 1986, p. 69).

²⁴Citado por P. H.Lang: *La experiencia de la ópera*, trad. J. Mion Toffolo, Madrid, Alianza Ed., 1983, p. 22.

El campo de nuestra investigación necesitará la ayuda de otros modelos o paradigmas de carácter *socializado*, porque pensamos que lo social viene determinando el hecho educativo desde distintas perspectivas: lo hace desde la delimitación de sus pretensiones, en el sentido en que la educación ha de proporcionar al alumno las actitudes, hábitos, habilidades y conocimientos suficientes para enriquecer la vida del individuo en su vertiente de interacción social. Lo hace también desde el modo de actuar (la metodología), esto es, utilizando el *grupo* como vía o factor de aprendizaje. A la vez, la misma estructura social es la que determina el modo de intervención educativa.

El papel del profesor está en descender al mismo nivel de los alumnos y se exige de él un profundo cambio de actitud para que constituya un verdadero elemento de apoyo.

Existe una gran variedad de técnicas y estructuras dentro de la *dinámica de grupos*, aunque no siempre sea la misma la nomenclatura utilizada para definirlos. De todas ellas, nosotros hemos seleccionado para nuestro trabajo la técnica denominada *dramatización*.

Esta técnica, conocida en inglés con el nombre de “role-playing” o desempeño de papeles, será el eje de nuestra experiencia: los alumnos asumirán papeles diferentes según las necesidades didácticas. Es la técnica más adecuada para romper con la apatía y la indiferencia de los alumnos, a la vez que es uno de los medios más eficaces para fomentar la comunicación entre ellos, aumentar la cultura y desarrollar la sensibilidad literaria, porque en el fondo de nuestro trabajo está encendida la llama del teatro: tejer y destejer ámbitos constituye el drama básico de la existencia humana. Al núcleo de tal pensamiento apunta la idea que ahora proponemos, relacionándola creativamente con el entorno y con la literatura.

El desempeño de papeles resulta útil en todos los niveles, desde la escuela infantil hasta la madurez, porque ayuda a aumentar la participación; a despersonalizar una situación problemática; a ensayar soluciones que el grupo ha dado a determinados problemas; ayuda también a proporcionar a los alumnos oportunidades de desarrollar su comprensión al colocarse en el lugar del “otro”. Hemos recurrido a esta técnica porque hemos observado que fallaban otros métodos, que la falta de motivación invadía nuestras aulas, y porque amamos enormemente el teatro y deseamos que nuestros alumnos lo amen también.

Antes de iniciar el proceso de configuración de un nuevo método de enseñanza, que luego constituyó nuestro objeto de investigación, no se nos mostró con claridad desde el principio. Las ideas nos han ido alumbrando poco a poco porque estábamos convencidos de una cosa: a través del drama el alumno se capta a sí mismo y se expresa con más fluidez.

Este planteamiento que proponemos no es nuevo. El teatro y la educación han caminado estrechamente juntos. El escenario ya no es una torre de marfil; el aula tampoco. En la enseñanza actual el alumno es el eje sobre el que gira todo el proceso de

enseñanza- aprendizaje. Ya no es el ser pasivo que recibe la enseñanza del profesor. Es un elemento activo importantísimo.

Los miembros del proceso -profesores y alumnos- se reparten los papeles, crean el espacio dramático correspondiente, y a veces intercambian los papeles. El profesor observa, motiva, dirige el proceso. La ausencia del mismo dejaría al alumno en situación indigente, sin repertorio. Su presencia es imprescindible, igual que la del director de una obra de teatro.

Por medio de la dramatización convertimos en materia dramática aquello que de por sí no lo es en su origen, o sólo lo es virtualmente, proporcionando a los participantes la oportunidad de expresarse libremente y de fomentar la creatividad sin propiciar el divismo. Por eso en buena pedagogía se prefiere la dramatización en los primeros niveles y se relega el teatro para la adolescencia y etapas posteriores. El sentido pedagógico de la expresión es evidente. El alumno que psicológicamente expresa sólo un aspecto de su personalidad, olvidándose de otros, que se ve limitado por su ambiente, no se está educando plenamente.

II. EL PARADIGMA DRAMÁTICO COMO MODELO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

2.1. La expresión verbal y el resto de las funciones psíquicas.

Está plenamente comprobado que determinados aprendizajes tienen su momento óptimo en los primeros años de vida. Está comprobado también que la primera fase del aprendizaje lingüístico por parte del niño se desarrolla paralelamente al aprendizaje de otras funciones psíquicas, en las cuales el niño desarrolla y ejercita gradualmente sus capacidades diferenciadoras.

En el desarrollo lingüístico, al igual que en el desarrollo de otras funciones perceptivas, el niño consigue gradualmente aislar unidades cada vez más precisas del complejo mundo de sensaciones que recibe. Se debe, pues, considerar el proceso del aprendizaje lingüístico de la misma manera que se consideran los procesos del aprendizaje de las formas, de los sonidos, de los colores, etc..., comprendiendo el aprendizaje de otros sistemas de comunicación, como el gestual. Sin embargo la importancia del lenguaje hace que progresivamente se constituya en el instrumento que permite a los niños hacer referencia a los objetos, a sus propiedades y sus relaciones; que le ayuda a pensar sobre los objetos para descubrir en su mente soluciones a pequeños problemas y que le sirve para regular y planificar su propio comportamiento. Tan complejas y fundamentales funciones hacen del lenguaje un elemento central en el lento proceso de construcción de la propia identidad. Si nuestra preocupación como investigadores en el campo de la docencia tiene hoy una finalidad didáctica, que se centra en el desarrollo de la expresión oral, y luego, de la expresión escrita, debemos destacar dos aspectos que han merecido nuestra consideración: por un lado el papel

que juega la intencionalidad, y por otro la creatividad. Frente al procedimiento repetitivo, el procedimiento creador. En realidad ambos han de combinarse en las clases, puesto que una adquisición lingüística basada en la estricta réplica dejaría sin explicar la evolución de las lenguas y la creación literaria, y si se basara sólo en la innovación lingüística, difícilmente podría funcionar como código común. Nuestro planteamiento desde el paradigma dramático nos permitió utilizar ambos procedimientos.

2.2. El método escena en la enseñanza de la lectoescritura.

Nuestro método se basa en la dramatización. Su nombre está tomado de la Psicología. Uno de los sistemas para tratar la hipo-actividad de los niños consiste en someterlos al escenotest, que se basa en que el niño represente sus propias vivencias a través de una especie de “guiñol” y así favorecer su imaginación y creatividad. Pensamos que este sistema podría ser utilizado como origen de un nuevo método de lectoescritura y, con esfuerzo y la colaboración de un grupo de profesores de la Escuela Infantil de nuestra universidad, lo estamos consiguiendo.

Es un tipo de investigación en la acción que parte de la observación diaria en el aula. No es un método nuevo; desde la Edad Media los estudiantes realizaban algo parecido en las escuelas: las imitaciones de los profesores en las *algarabías* de fin de curso. También el teatro griego tuvo su origen en las representaciones públicas que imitaban las actitudes y los gestos de las personas conocidas en la ciudad. La dramatización no es desconocida para ninguno de nuestros estudiantes de la Escuela Universitaria, que han actuado y actúan frecuentemente en las clases, y algunos de ellos muestran gran habilidad como imitadores e intérpretes. El sentido pedagógico de la expresión es evidente. El alumno que psicológicamente expresa un aspecto concreto de su personalidad, olvidando otros, que se ve limitado por el ambiente, no se está educando integralmente. Y nosotros, con esta metodología perseguimos una educación integral de estos alumnos.

El ambiente lúdico de la clase pretendimos que fuese un ejercicio más de creatividad, en el que se fomentasen todas las iniciativas, no sólo de los niños, sino del profesorado del centro. El niño necesita comunicar lo que piensa en un clima de afecto, pero hay que proporcionarle un espacio y un tiempo lo suficientemente flexible y atractivo, donde el niño sea el protagonista de su propio aprendizaje, y, creemos, nada mejor que convertir la clase en un escenario viviente.

Los objetivos concretos de nuestra experiencia se pueden sintetizar en:

— Articular un sistema organizativo en equipo para ir cambiando los métodos individualistas en la enseñanza.

— Desarrollar la expresión verbal.

— Desarrollar la creatividad.

— Introducción progresiva del teatro en la enseñanza.

La metodología para llevar a cabo el aprendizaje de la lectoescritura es *globalizadora*, porque deseamos que guarde armonía con el concepto global del aprendizaje de las formas.

El punto de partida es la dramatización de una vivencia, de una noticia, de un cuento, algo próximo a los intereses infantiles. A partir de la dramatización, la profesora dibujará en el encerado algo relacionado con la misma y escribirá una frase al lado. A continuación la leerá primero ella, luego los niños, y estos la copiarán en sus cuadernos, primero ayudados por el dibujo, luego sin él. Es un trabajo integral, que implica todos los sentidos.

Posteriormente se procede a la descomposición de las frases en oraciones y palabras, para conducirles al conocimiento de las sílabas y letras.

La dramatización en la Escuela Infantil es, como ya hemos dicho, una rica fuente de energía para estimular la imaginación y el poder creador del niño. Asimismo puede canalizar hacia metas concretas como ocurre en nuestro caso: para acercar al niño a la lectoescritura. Cuando él hace de padre o de profesor, en estos papeles se crece, se iguala al adulto y trata de entenderle e interpretarle. Como dice Michael Small, especialista en expresión dramática infantil: "Hay que conservar al niño ese poder de evasión que encuentra en el juego, y hacerle descubrir las *técnicas* por medio de las cuales puede tomar conciencia de sus posibilidades instintivas y cultivar en él todas las cualidades que le convertirán en creador."

En este método se utilizan *distintos tipos de dramatización*: la espontánea y la dirigida. En la espontánea, el niño, por sí mismo y libremente, juega a imitar lo que ve: a mamás, a tiendas, a viajar, etc... En todos estos juegos hay ya un comienzo de expresión teatral. En la dramatización dirigida, el profesor inicia el juego dramático, impulsa a los niños a seguirle y los niños le imitan. Creación e imitación en el origen del lenguaje se conjugan plenamente en esta metodología. La forma última y más perfeccionada de la dramatización es la dramatización formal de un cuento o una historia en la que las situaciones se suceden. Esta es la forma más parecida al teatro adulto. Para llegar a esta forma hay que atravesar distintas etapas de entrenamiento. Es la forma más usual del último año del ciclo de Educación Infantil (5-6 años), momento idóneo para llevar a cabo nuestra experiencia, porque es cuando se supone que el niño se puede integrar activamente dentro del proceso global que hemos descrito.

BIBLIOGRAFÍA

- BANKS, O. *The sociology of Education*, Batsford, London, 1968.
- BATES, E. *Language and Context: The acquisition of Pragmatics*, Academic Press, New York, 1976.
- BERUTTO, G. *La Sociolingüística*, Zanichelli, Bolonia, 1974.
- BOHM, W. *La educación de la persona*, Docencia, Buenos Aires, 1982.
- BRECHT, B. *Estudios sobre teatro*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.
- CERVERA, J. y GUIRAU, A., *Teatro y educación*, Don Bosco, Barcelona, 1982.
- COLL, C. "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 138, 1984.
- PAYARES, M. *Técnicas de grupos para educadores*, I.C.E., Madrid, 1980.
- MOTOS, T. TEJEDO, F. *Prácticas de dramatización*, Madrid, Humanitas, 1987.
- SLADE, P. *Expresión dramática infantil*, Santillana, Madrid, 1978.
- STANISLAVSKI, C. *La preparación del actor*, Pléyade, Buenos Aires, 1979.