

LA EDUCACIÓN LITERARIA Y EL TEATRO DEL SIGLO DE ORO EN PRIMARIA: EL PROYECTO COMEDIA-VA

LITERARY EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS THROUGH THEATER IN THE SPANISH GOLDEN AGE: COMEDIA-VA, A LEARNING PROJECT

147

GEMA CIENFUEGOS ANTELO
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
gema.cienfuegos@uva.es

RESUMEN

Desde la creación de la Compañía Nacional de Teatro Clásico en 1986, el interés por nuestros dramaturgos del Siglo de Oro se muestra consolidado y al alza en los festivales y carteleras de cada temporada. El “oro viejo” de nuestros clásicos, en palabras de Lorca, representados por títeres, polichinelas y cachiporras, o por actores sobre un escenario, fascinan hoy también al público infantil y juvenil. Desde el convencimiento del enorme caudal educativo que contienen los clásicos de nuestra literatura, así como del valor pedagógico del Teatro en todas sus dimensiones, presentamos aquí los primeros resultados de un proyecto de investigación que tiene una doble vertiente: la primera, netamente filológica, pretende poner de manifiesto las conexiones que presenta el género de la Comedia Nueva con los cuentos maravillosos o de hadas; la segunda, de aplicación didáctica en el aula, es una propuesta metodológica basada en el aprendizaje por proyectos y la pedagogía teatral para el acercamiento de nuestros clásicos a los niños y niñas de Primaria mediante la transformación del aula en una compañía teatral: el proyecto COMEDIA-VA, que sigue la metodología del modelo LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje), implantado en España desde 2006.

PALABRAS CLAVE

Educación Literaria; Pedagogía Teatral; Proyectos

ABSTRACT

Since the creation of the National Company in 1986 (CNTC), the interest for our playwright of the Golden Century (“Siglo de Oro”) is shown consolidated and rising in the festivals and billboards of each theater season. The “oro viejo” of our classics, in the words of Lorca, represented by puppets or by actors, also fascinates children and young people. From the conviction of the great educational power that the classics of our literature contains, as well as of the pedagogical value of the theater,

we present here the first results of a research project that has a double aspect: the first, purely philological, intends to show the connections between the genre of the “Comedia Nueva” and fairy tales; the second one, for classroom application, is a methodological proposal based on project learning and theatrical pedagogy for the approach of our classics to the children of Elementary through the transformation of the classroom into a theatrical troupe: the COMEDIA-VA learning project, inspired by Creating Original Opera (in Spain, since 2006, LÓVA –“La Ópera, Vehículo de Aprendizaje”–).

KEY WORDS

Literary Education; Theatrical Pedagogy; Learning Project

* * *

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los campos de investigación más fecundos para los especialistas en literatura de tradición oral es, sin duda, el caudal inagotable de ésta que nutre el teatro barroco; tanto es así, que la labor de recuperación y edición de este ingente patrimonio textual llevada a cabo por la Filología en las últimas décadas comporta recobrar¹, además, multitud de cuentos, refranes, canciones, romances, rimas infantiles, conjuros, etc., que se ha conservado gracias a la querencia que nuestros escritores del Siglo de Oro –con Lope de Vega y Miguel de Cervantes a la cabeza– mostraron hacia todo este acervo lingüístico-cultural de raigambre folklórico-popular. Hace unos años dediqué un artículo a la intercalación de cuentos en las obras teatrales del siglo XVII (Cienfuegos, 2011), un uso antiguo llevado ya a la práctica por los trágicos griegos, que lo empleaban para ilustrar algún pasaje relevante de la trama, anunciar a modo de presagio un acontecimiento próximo, demorar la acción, etc., y que en nuestros Lope, Tirso, Calderón o Rojas Zorrilla, entre otros, cumplían por lo general una función cómico-satírica en boca del gracioso de la comedia, razón por la cual esos cuentecillos en muchas ocasiones eran expurgados por la censura. Mi actual dedicación docente en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura me ha llevado a abrir nuevas líneas de indagación sobre las conexiones entre los cuentos tradicionales y el teatro del Siglo de Oro desde una perspectiva bien distinta: la de la educación literaria.

¹ Sobre la recuperación del patrimonio teatral, puede consultarse la web del proyecto TC/12, Patrimonio Teatral Clásico Español. Textos e Instrumentos de Investigación (<http://tc12.uv.es>), así como el monográfico Urzaiz y Zubieta, 2013.

El objetivo es explorar el potencial didáctico que la proximidad relativa entre ambos géneros nos ofrece para el desarrollo de las competencias del área en la escuela primaria, así como hallar un planteamiento metodológico integrador de aprendizajes significativos a través del teatro en el aula.

El germen de este proyecto es el convencimiento de que la literatura del Siglo de Oro, como parte esencial de nuestra tradición literaria, no debería quedar diluida en una vaga inclusión en los currículos²: Cervantes, Lope de Vega o Calderón, entre otros genios al frente del canon español, son modelos de expresión de nuestra lengua y constituyen un legado cultural de primer orden. Acercar nuestros clásicos de la literatura a los niños y niñas de primaria –al igual se les aproxima a los grandes maestros de otras manifestaciones artísticas– constituye una responsabilidad ineludible del maestro, por lo que también su propia formación literaria está comprometida en esta labor. El teatro del Siglo de Oro es una fuente riquísima en ese sentido, no solo por el filón popular que en él se halla, sino por el hecho de que a pesar de su edad, nuestra dramaturgia clásica plantea conflictos y valores humanos universales en plena vigencia, tanto para un receptor adulto como para jóvenes y niños. De acuerdo con Isabel Tejerina, las máscaras del teatro para adultos son esencialmente idénticas a las que se encuentran en el teatro infantil, eso sí, “añadadas”:

Las dimensiones más hondas de nuestra condición se ponen máscaras, en este caso infantiles. En el teatro adulto, en el arte y en la religión son máscaras solemnes. De Prometeo, Pígameo, Caín y Abel, Teseo, Segismundo, Hércules, David y Goliath... Aquí se empuñan sin perder el significado y se llaman Riquert, Supertot, Pinocho y Chapete o Pedro el Afortunado. La máscara se añaña. [...] En los cuentos y en el teatro infantil estas máscaras están presentes, repetidas siempre, reducidas a un esquema simple. No tienen la complejidad de Edipo o de Hamlet, pero sí la misma dimensión aunque solo sea ingenua. Porque hay un público que quiere verse en ellas, conocerse, sentir alivio y seguridad (1993, 13-14).

² En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la literatura española ocupa un nimio lugar dentro del área de Lengua castellana y Literatura; en nuestra opinión, el objetivo de “hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes” no puede lograrse mediante esta laxa enunciación del contenido: “Textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura” (BOE, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19380), que ha quedado sin concretar a mayores en los desarrollos curriculares de la mayor parte de comunidades autónomas.

2. EL TEATRO CLÁSICO PARA LOS NIÑOS

En esa labor de acercar nuestra dramaturgia clásica al público más joven hay un incipiente empuje institucional por parte de la Compañía Nacional del Teatro Clásico (en adelante, CNTC). Además de poner a disposición de la comunidad educativa guías didácticas de sus montajes (los *Cuadernos pedagógicos*, enfocados fundamentalmente a la etapa de secundaria), con la incorporación de Helena Pimenta como directora (en 2012) se tomó la iniciativa de montar obras de teatro clásico español para niños; perseguía con ello un doble objetivo: “descubrir estos textos desde una mirada de los más pequeños y aficionarlos a este patrimonio artístico”³. En la Navidad de ese año se estrenó el proyecto de la CNTC en coproducción con Uroc Teatro, con una versión para público infantil de uno de los autos sacramentales de Calderón más conocidos, rebautizado con el título *Otro gran teatro del mundo*, dirigido por Olga Margallo y con dramaturgia musical de Antonio Muñoz de Mesa.

Pero además de esta reciente iniciativa pública, el teatro clásico versionado para niños puja al alza desde hace ya algunos años y se incluye en el repertorio de numerosas compañías privadas. Pongamos algunos ejemplos de relevancia: muy distinto al anterior es el montaje de otro auto sacramental de Calderón igualmente conocido, *El gran mercado del mundo*, realizado por la compañía vallisoletana Pie Izquierdo⁴. La adaptación de Esther Pérez Arribas, directora de la compañía, era mucho más fiel al espíritu del texto calderoniano (toda vez despojado de su contenido doctrinal), pero también reformulaba los valores universales de la obra para darles un sesgo reconocible y atractivo para el público infantil. Así explica su versión Pérez Arribas: “Eugenio, un niño que quiere ser músico, es enviado por sus padres al “mercado del Mundo”, un rastrillo en donde personajes alegóricos, muy cómicos (Prisa y Paciencia, Soberbia y Humildad...) le tratan de vender sus mercancías”. Los títeres, las máscaras, la comicidad, el baile y la música en directo dotaban a la representación de un tono festivo y lúdico que permitía “presentar emociones y comportamientos humanos que los niños pueden identificar, y con una gran dosis de sentido del humor se muestra el mundo

³ Entrevista a Helena Pimenta. Recuperado de:

http://www.madridteatro.net/index.php?option=com_content&view=article&id=2966:otro-gran-teatro-del-mundo-uroc-teatro-entrevista&catid=250:entre2012&Itemid=5 (fecha de consulta: 15/01/2016).

⁴ Esta compañía cuenta en su repertorio infantil con una maravillosa versión de *La dama boba*, de Lope. Véase la página web del grupo en la nota siguiente y el trabajo que Esther Fernández (2011) dedicó al montaje.

como un mercado en donde lo verdaderamente valioso, ni se compra, ni se vende, se lucha por ello”⁵.

En 2011, el Aula de Teatro de la Universidad de Murcia realizó un precioso montaje de *El caballero de Olmedo* de Lope con marionetas, que rodó por numerosos festivales y poblaciones de España. No fue, como las anteriores, una versión libre del texto de Lope, sino una versión guiñolesca para todos los públicos de la excelente tragicomedia de Lope, muy fiel al texto original. En el trabajo dramaturgico se conjugaron con habilidad sutiles guiños para adultos –gestuales o alusivos, por parte de la hechicera Fabia–, con ingredientes de mayor deleite para los niños: la música, el énfasis en el secreto de los amores de don Alonso e Inés y la simulación de los personajes ante el vejete don Pedro y, sobre todo, las propias marionetas –de factura artesana y confeccionadas por la propia compañía– y su manipulación por los actores a la vista del público (como en el *bunraku* japonés, de donde proviene esta técnica teatral), que no solo las hacían moverse y hablar entre ellas, sino que ellos mismos entraban en la ficción como personajes, según conviniese al desarrollo de los cuadros; es decir, que se recreaba en escena una ficción en la que los niños podían verse reflejados tal y como ellos suelen actuar involucrados con sus muñecos cuando inventan cuentos o interpretan papeles en sus juegos simbólicos.

Otro drama áureo de enorme complejidad para un niño es, sin duda, *La vida es sueño de Calderón* y, sin embargo, no son pocas las versiones infantiles que se han hecho de esta obra. Y es que Segismundo es un arquetipo con variantes literarias en toda la cultura occidental: un personaje que es encerrado en una torre desde su nacimiento, apartado de la vida y de todo contacto con el mundo (a excepción de su cuidador), a causa de un hechizo de un hada malvada o, como en este caso, por temor a que se cumpla una profecía de las estrellas acaecida en el momento de su nacimiento. ¿A quién nos recuerda? De inmediato, a la *Rapunzel* o a *La bella durmiente* de la fábrica Disney, inspiradas en cuentos de los hermanos Grimm; pero antes que Rapunzel fueron la joven Nabiza, o Vassilia, “la de las trenzas de oro, el personaje de los cuentos rusos que estudia Vladimir Propp” (Tejerina, 1993, 43). Pues bien, existe una magnífica versión de este drama de Calderón titulada *Los sueños, sueños son*, realizada con títeres en 2003 por las compañías Tropos y La Tirita de Teatro, que últimamente ha sido repuesta:

⁵ Recuperado de:

<http://www.pieizquierdo.es/espectaculos/infantil/mercadomundo/sinopsis.html>. Fecha de consulta: el 3/1/2016.

Segismundo yace encerrado en una torre porque las estrellas anunciaron que sería un rey malvado y cruel. ¿Pero acaso es justo encerrar a un hombre por lo que dictan las estrellas?, ¿por lo que puede llegar a hacer sin haber hecho nada? Por ello, su padre, el rey Basilio, decide sacarlo de la torre y ponerlo a prueba. Lo llevará a palacio donde todos le obedecerán como príncipe. Si Segismundo vence su destino, quedará libre para siempre y podrá reinar; si no, todo habrá sido un mal sueño y volverá a despertar en su torre. Este texto, que siempre se ha representado para adultos, es, en realidad, un fantástico cuento que los niños también pueden entender. Se trata de una historia abierta a mil interpretaciones, que habla de los sueños y de la vida, de la relación de padres e hijos, pero también de justicia y de libertad⁶.

Estas versiones reseñadas, que parten de textos originales de una enorme complejidad (autos sacramentales –piezas de una enrevesada estructura alegórica–, tragicomedia y drama filosófico), son algunos ejemplos representativos que dan fe de la viabilidad de aproximar las obras maestras de nuestra tradición literaria a los niños. Es un hecho que nuestros clásicos son un referente para el espectador habitual de teatro y esta demanda tiene, también, una creciente repercusión en la escena infantil, como demuestran, por ejemplo, la creación de los espacios “Mi primer clásico” (CNTC), “Barroco Infantil” (Festival de Almagro) o “Clásicos en Familia” (Festival de Olmedo).

Cierto es que nuestros clásicos –representados por títeres, polichinelas y cachiporras en sus retablos o por actores sobre un escenario– fascinan hoy al pequeño público, tan cierto como que esta tendencia no se refleja proporcionalmente en el ámbito educativo. En los últimos años han decaído las campañas pedagógicas promovidas por las administraciones –esencialmente consistentes en que compañías con clásicos en repertorio realizaban funciones y encuentros en Institutos–, y no existe ningún plan alternativo como circuitos escénicos de clásicos para los centros educativos (a semejanza del programa PLATEA⁷, por ejemplo). Tampoco en el aula se cultivan los clásicos: salvo excepciones que provienen de la iniciativa personal de unos pocos maestros interesados en el teatro y la literatura, apenas se lee (ni mucho menos, se representa) a nuestros dramaturgos áureos en los centros de enseñanza.

⁶ Recuperado de: <http://www.troposteatro.com/Espectaculos/Ylossuenos/ylossuenos.htm>.
Fecha de consulta: 10/1/2016.

⁷ PLATEA. Programa Estatal de Circulación de Espectáculos de Artes Escénicas en Espacios de las Entidades Locales, organizado por el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música y la Federación Española de Municipios y Provincias (www.mecd.gob.es).

Mucho contrasta este panorama con el de otros países cercanos con tan rica tradición literaria y teatral como la nuestra⁸: los niños ingleses recitan a Shakespeare y lo reconocen como el máximo referente de su lengua y su cultura, así como en la escuela francesa se estudian y representan las piezas de Molière. Hay un conocidísimo repertorio de ambos autores que se versiona continuamente para todo tipo de públicos en sus respectivos países de origen y allende fronteras (*Romeo y Julieta*, *El sueño de una noche de verano* o *La fierecilla domada*, entre otras del dramaturgo inglés; *El enfermo imaginario*, *El avaro* o *El burgués gentilhombre* del francés), y nada tienen estos grandes autores que no se encuentre en el vuelo del verso de nuestro Lope de Vega, por ejemplo⁹. Creemos que tampoco habrá enormes diferencias entre las capacidades de recepción y disfrute de los niños ingleses o franceses y la de los españoles, aunque sí la habrá, sin duda, en cuanto a la apreciación de la propia cultura y de la lengua en que se manifiesta –dicho de paso, por no hablar de los preocupantes resultados de las pruebas PISA o PIRLS de nuestros escolares en materia de competencia lingüística–.

3. “TODO TEXTO ES UN INTERTEXTO”

El título de este epígrafe es una cita de Roland Barthes de la que partimos para abordar los fundamentos teórico-críticos que ponen en conexión el cuento popular y la comedia áurea, base sobre la cual avanzamos una serie de títulos para la conformación de un canon escolar de obras teatrales áureas idóneas para su adaptación, ya sea para la lectura, ya para su dramatización en el aula, incluso, para su producción como espectáculo para niños¹⁰. No se trata de una propuesta exhaustiva, sino de un primer índice de títulos en cuyas tramas hallamos personajes, asuntos y motivos acomodables a una lectura en clave literaria infantil. Nuestro punto de partida son los cuentos maravillosos o de hadas, como apuntamos arriba, y –si bien, no en exclusiva– las llamadas comedias palatinas de Lope de Vega, puesto que en la

⁸ En términos cuantitativos, la nuestra presenta una clara superioridad; recordemos que el patrimonio textual del Barroco español conservado asciende, hoy por hoy, a casi seiscientas comedias si tan solo sumamos las de las tres figuras más representativas: Lope de Vega (316), Calderón (200) y Tirso (70), frente a 37 obras de Shakespeare y 24 de Molière.

⁹ Las obras más representadas en los colegios españoles que tienen el teatro como actividad educativa son los *Pasos* de Lope de Rueda y los *Entremeses* de Cervantes; se trata de piezas cómicas, breves y en prosa, características por las que estos textos cuentan con numerosas ediciones adaptadas disponibles en las bibliotecas escolares, a diferencia del teatro barroco en verso, donde las adaptaciones de textos canónicos son bien escasas. Ver Muñoz Cáliz (2006 y 2011).

¹⁰ Véase la propuesta en la Tabla 1.

manufactura teatral de buena parte de ellas el Fénix empleó materiales narrativos de origen popular como fuente de inspiración. Así lo destacó Charles F. Adams al estudiar los motivos folklóricos presentes en las comedias del Fénix:

La tela de la que Lope sacó los hilos de sus argumentos contenía, en abundancia, elementos de la tradición popular universal. [...] En la mayoría de las comedias puramente novelescas hay una semejanza de argumento y de situación que tiende a lo monótono. Las tramas son en gran parte superficiales y repetitivas, como los cuentos que se leen para dormir a los niños. Es verdad que hay alguna variación de circunstancias de comedia en comedia, pero sin producir en el desenlace ni muchas ni grandes sorpresas. [...] Como a los niños de hoy en día –y a muchos adultos– les gusta oír muchas veces los mismos cuentos, o mirar sin cansarse los mismos programas de televisión, en la época de Lope el público anticipaba con gusto, sin duda alguna, la repetición de ciertas situaciones y complicaciones de trama, con los resultados inevitables y ya bien conocidos (1966, 578-79).

Dada la abundancia del ingrediente cuentístico en el teatro del Siglo de Oro, la crítica ya se ha empleado a fondo en su catalogación y estudio¹¹. En cuanto a la influencia concreta del cuento maravilloso, Maxime Chevalier señala que:

Será empresa arriesgada transmutar un cuento maravilloso en asunto de comedia. Pero sorprende constatar que, andando el tiempo, el cuento maravilloso tampoco ha de nutrir la fiesta palaciega, tampoco ha de alimentar el teatro de espectáculo. Los dramaturgos prefieren evidentemente los temas mitológicos. Esta opción dice mucho acerca de sus sentimientos íntimos. [...] Los escritores del Siglo de Oro conocen el tesoro de los cuentos, pero no lo valoran. [...] Un hombre culto, un erudito, un escritor que escucha un relato tradicional hacia 1600 [...] ignora que lo que oye es cuento antiquísimo. Me objetarán que los cuentos tradicionales han dejado huellas en los textos de la antigüedad clásica. Es cierto que existen estas huellas, pero no las perciben los buenos ingenios de la España (la Europa) renacentista o barroca [...]. Para ellos los cuentos orales que habrán oído tantas veces y que perfectamente recuerdan son en efecto, como lo suelen decir, cuentos de viejas, y no pasan de ser cuentos de viejas (1998, 110).

¹¹ Una relación bibliográfica exhaustiva sobre otros dramaturgos se puede consultar en Cienfuegos (2011); para la confección de nuestra propuesta de repertorio (en la que predominan las comedias de Lope de Vega) nos hemos basado principalmente en diversos trabajos de Chevalier (1980; 1988 y 1998), en el *Catálogo* de Camarena y Chevalier (1995), en el estudio de Hernández Valcárcel (1992), en lecturas personales de ciertos títulos y en trabajos monográficos sobre otros, todos ellos referidos en nuestro índice bibliográfico.

Bien cierta es esa escasa o casi nula presencia de cuentos de hadas insertos o aludidos en el teatro áureo, o empleados como fuente de inspiración única de las tramas, si bien algunos títulos de comedias resultan realmente evocadores (*El ganso de oro*, *El castillo de Lindabridis* o *El mágico prodigioso*, entre otros). Hernández puntualiza que “los asuntos maravillosos pasan a convertirse en tema de las comedias, pero no permanecen como relato breve” (1992, 99). No obstante, las conexiones entre ambos géneros trascienden la temática y tienen que ver fundamentalmente con los elementos estructurales. Hace algunos años la hispanista argentina Frida Weber de Kurlat propuso un análisis morfológico del género lopesco a la luz de las aportaciones del formalismo ruso, en concreto, del estudio de Vladimir Propp (1971) sobre los cuentos maravillosos, en los que halló una serie de elementos constantes a los que llamó “funciones”, definidas como la acción de un personaje para el desarrollo de la intriga¹²; estas funciones se encuentran en el cuento maravilloso de manera recurrente y los personajes (arquetipos), por muy distintos que sean, suelen ejecutar las mismas acciones, aunque los medios de los que se valen para hacerlo en cada cuento sean diferentes. Tal y como puntualiza Weber:

En los cuentos cambian los nombres y los atributos de los personajes, pero no sus acciones, sus funciones; el cuento presta a menudo las mismas acciones a personajes diferentes. El paralelismo con la comedia es tan transparente que no necesita ejemplificación (1976, 105).

Dada la forma de recepción específica del teatro, Weber combina en su análisis el modelo de Propp con las precisiones de los modelos actancial de Algirmas Greimas (1976) y semiológico de Roland Barthes (1966), y toma en cuenta, además, las relaciones convencionales (intereses comunes, parentesco, etc.) de los personajes teatrales (Souriau, 1960). La tesis de Weber perseguía sentar las bases para una subcategorización del género lopesco según la recurrencia de los elementos constitutivos observados en cada una de las piezas de Lope, pero lo que aquí nos interesa es que en su análisis identificó funciones, secuencias y relaciones semejantes a los del cuento maravilloso:

Nuestro análisis reconocerá pues, en la comedia, una serie de situaciones de los personajes actuantes que se desarrollan y varían por la estructuración de *secuencias* que ellos protagonizan, y cuya variación y evolución desde el planteamiento al desenlace depende de *fuerzas* o *poderes*, que Souriau (*Les grandes problêmes*, p. 28 ss.) clasifica en: 1) fuerza temática inicial; 2) fuerza de oposición; 3) fuerza del valor atribuido a los elementos en conflicto; 4) fuerza

¹² Conviene recordar que el estudio de Propp se publicó en 1928, pero no tuvo repercusión en Europa hasta tres décadas más tarde, cuando se tradujo al inglés.

de colaboración de otros personajes respecto de los protagonistas y los elementos en conflicto; 5) fuerza arbitral, que inclina la balanza hacia determinado resultado (Weber, 1976, 112).

Poco más adelante, la estudiosa retoma la idea de Adams respecto al paralelismo entre la expectación de los niños al escuchar los cuentos y la del público que asistía a las representaciones en los corrales de comedias del siglo XVII, un paralelismo que se basa precisamente en las semejanzas estructurales y temáticas entre los cuentos y el teatro lopesco:

La comedia es estructuralmente una organización de secuencias, muchas de ellas asociadas y en parte constituidas por contenidos convencionales –aceptados por el auditorio, compartidos entre el autor y su público– en adición a otra secuencia cuya validez está precisamente en la originalidad, y la estructura surge de la oposición de una y otras en un conjunto construido a través de un proceso de creación organizado en torno a dos momentos importantes: la elección de la fuente y su elaboración por medio de las secuencias. (*ibid.*, 120)

Las comedias palatinas de Lope, “puramente novelescas”, han sido caracterizadas más recientemente por la crítica como “fábulas sustentadas no sobre la vida cotidiana sino ‘sobre el vuelo de la fantasía’, que no tratan tanto de lo posible como de lo fantástico” (Oleza, 1995, 87), a lo que hay que añadir que su espacio y tiempo dramáticos se hallan en consonancia con el alejamiento o la indeterminación del cuento de hadas (no en vano hallan sus fuentes en las *novelle* italianas o el relato breve tradicional).

Por otra parte, el género de la Comedia Nueva está constituido de una serie de convenciones, tanto en su dramaturgia como en su realización escénica, con las que el niño lector o espectador puede establecer otras conexiones con los cuentos maravillosos. Algunas de esas conexiones son:

- 1) El recurso del disfraz como modo de encubrimiento de la verdadera personalidad, por desconocimiento de la misma o como estrategia para mover la acción a favor de la consecución de un objetivo o de la propia resolución del conflicto.
- 2) El final en bodas de la inmensa mayoría de las comedias áureas y cuentos de hadas como metáfora del “triunfo de la felicidad y del amor, fuerza capaz de nivelar las diferencias, de superar los obstáculos y de vencer las convenciones sociales” (Romanos, 2004, 59).

- 3) El viaje que tan a menudo debe emprender el o la protagonista en busca de la reparación de una fechoría o de una carencia.
- 4) La figura del ayudante, que en alguna obra, incluso, puede ser donante de un objeto mágico o con un significado simbólico capaz de revertir una situación de peligro.
- 5) La fuerza opositora de los antagonistas.

A estos elementos hay que añadir otro tipo de recursos propios de la comedia áurea, como son la inserción de cuentecillos, canciones y bailes, el juego metateatral de numerosas piezas y uno de los ingredientes más interesantes: los múltiples resortes de comicidad que desarrolla la comedia lopesca y que en tantas ocasiones la aproximan a la farsa, el género de la risa fácil que tanto gusta al público infantil. En definitiva, la comedia barroca es un género eminentemente popular, surgido para dar satisfacción al público de los corrales de comedias, que se deleitaba en el reconocimiento de tramas y personajes estereotipados, se sorprendía con la novedad de los argumentos y gozaba de la música, la danza y las cancioncillas líricas que componen y adornan las comedias de Lope, Tirso, Calderón, Moreto, Rojas Zorrilla, etc., ingredientes todos ellos que forman parte del universo literario infantil de corte tradicional.

4. EL TEATRO EN EL AULA: EL PROYECTO *LA COMEDIA VA*¹³

En la comunidad educativa existe cierta controversia en torno a la idoneidad de nuestra literatura clásica para lectores en formación. No ha lugar aquí para ahondar en los motivos de esa desconsideración generalizada tanto hacia los clásicos, como hacia el teatro en las aulas, pues son de muy diversa naturaleza, pero sí querríamos destacar entre sus causas la preeminencia de la literatura infantil y juvenil en los planes de lectura y en las programaciones escolares, así como la escasa formación literaria y teatral que han contemplado y contemplan los planes de estudio de Magisterio (hoy, los Grados en Educación). Al mismo tiempo, existen también ciertos prejuicios entre los maestros en relación con la antigüedad de tales obras: se alega, entre otras razones, que la lengua envejecida de los clásicos pone trabas a la comprensión, lo que desmotiva hasta llegar a provocar, incluso, un rechazo diferido hacia la lectura de cualquier obra de naturaleza literaria (Carratalá,

¹³ La Comedia, un Vehículo de Aprendizaje.

2006). Y esos maestros no dejan de tener razón, al menos, en parte: la comprensión de la lectura no tiene por qué ser íntegra, pero sí ha de ser nítida y atractiva para un niño y, sobre todo, ha de contribuir a crear (o consolidar) su hábito lector. Por eso, existen dos condiciones *sine qua non* para lograr que el lector infantil sea capaz de disfrutar y aprender con nuestros clásicos: la primera es que el mediador ha de escoger textos rigurosamente adaptados y fieles a la esencia del original¹⁴, y la segunda, que la lectura sea una acción programada con actividades de animación y comprensión, de modo que la experiencia de leer estas obras en el aula sea una experiencia de disfrute.

Dado que aquí nuestro interés se centra en el teatro escrito por poetas del Siglo de Oro, ¿qué mejor actividad que la propia práctica dramática: lectura expresiva o dramatizada, improvisaciones sobre personajes y situaciones, representación de escenas, creación de títeres, reescritura de cuadros, etc.? Los dramaturgos de todas las épocas conciben sus obras para la representación, es decir, para que los personajes y sus acciones cobren vida en la voz y el cuerpo de unos actores o a través de marionetas; este rasgo específico de la literatura dramática, tan provechoso desde el punto de vista didáctico, paradójicamente suele pasar inadvertido por los maestros en el momento de considerarla o, casi siempre, descartarla como lectura o actividad programada del aula, quedando desaprovechadas las esenciales dimensiones oral y mimética del teatro. En *La aventura de oír*, de Ana Pelegrín, se enfatiza precisamente en esas dimensiones de la lírica y la narrativa de tradición oral:

Podemos formular la hipótesis de que la literatura oral es una forma básica, un modo literario esencial en la vida del niño pequeño, porque la palabra está impregnada de afectividad. El cuento, el romance, la lírica, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad. El libro oído, visto, tocado, olido, el desciframiento emocional-oral-sensorial, el libro-lectura compartida con otro, le ayudarán en su contacto posterior con la letra impresa, motivando una lectura gozosa (1984, 11).

¹⁴ Existen en el mercado editorial un buen número de colecciones que ofrecen determinadas títulos clásicos adaptados para el receptor infantil, pero no en todos los casos guardan el respeto debido al original y el resultado es una mala “traducción” al castellano actual, simplificada y reducida sin unos criterios claros que, en no pocos casos, le hacen perder su morfología y las cualidades literarias que lo convirtieron en clásico. Es de destacar, entre las adaptaciones de calidad, la labor emprendida hace unos años por la profesora Rosa Navarro Durán, de la Universidad Autónoma de Barcelona, para la editorial Edebé, con espléndidas adaptaciones de *El Quijote*, *El Lazarillo*, *La Odisea* o *El poema de Mío Cid*, entre otros. Respecto a la disponibilidad de ediciones de teatro para niños y jóvenes, incluido el teatro clásico, véase Muñoz Cáliz (2006 y 2011).

La estimulación de los sentidos y emociones del niño pequeño mediante la lírica y la narración oral es equiparable a la función conmovedora del teatro: el verso dramático de Lope o Calderón puesto en escena hace de la palabra dicha ante platea infantil una experiencia de disfrute sensorial y emotivo (el teatro *para* los niños); la vivencia del proceso de reescritura, montaje y representación de una comedia en el aula (el teatro *de* los niños), constituye un proyecto global de aprendizajes significativos multidisciplinares y un atractivo *modus operandi* para que los niños entren en contacto con las obras maestras de nuestra literatura, incontestable siembra de futuro para “hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes”¹⁵.

Respecto al área de Lengua castellana y Literatura, no solo promueve el desarrollo del intertexto lector a través de unos textos que activan múltiples conexiones con los cuentos populares, como hemos visto, tanto de orden discursivo-textuales como receptivo-comprensivas (Mendoza Fillola, 2001), sino que desarrolla exponencialmente las habilidades de la competencia comunicativa. Así lo expone el profesor Tomás Motos a partir de una investigación aplicada en aulas de secundaria:

Las técnicas dramáticas por su propia naturaleza favorecen el desarrollo de los aspectos de la creatividad: fluidez, elaboración, expresividad, implicación personal y uso del lenguaje metafórico [...]”. Por otra parte, facilitan contextos con un clima favorable en los que es más fácil alcanzar la finalidad de la enseñanza conjunta de la Lengua y Literatura: el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión de distintos tipos de discursos, y de la capacidad de comunicación. (1992-93, 75)

La rentabilidad de la actividad dramática en la escuela primaria es equiparable: hacer teatro, leer o escribir teatro (al alcance de todas las aulas) y, no digamos, asistir a representaciones son actividades que enriquecen el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje de los niños, estimulando su imaginación y su creatividad y dotándole de recursos para la expresividad. Hay que señalar el interés añadido que nos ofrece la comedia barroca: textos dramáticos ágiles en su acción, fácilmente secuenciables y, además, están escritos en verso (poesía en movimiento); y si son precisamente la narrativa y la lírica de raigambre popular las fórmulas para allegar la literatura a los más pequeños, el verso dramático conjuga ambas con el componente sensorial-emotivo de su forma de recepción-transmisión.

¹⁵ Véase la nota 2.

Como apuntábamos al inicio de estas páginas, la aplicación didáctica de nuestra investigación se sustenta en los fundamentos de tres corrientes pedagógicas: la pedagogía teatral (Laferrière, 1999), la pedagogía de proyectos (García-Vera, 2012) y la pedagogía de la creatividad (Cuevas, 2013). Nuestra propuesta metodológica es una adaptación del modelo LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje), proyecto pionero que llegó a España en 2006 y que cuenta ya con unos resultados excepcionales en los centros que han puesto en marcha. Simplificando mucho, LÓVA consiste en un proyecto de aprendizaje secuenciado a lo largo de todo un curso escolar, que integra competencias y contenidos de diversas áreas del currículum para trabajarlos en el aula a través del proceso de creación, montaje y representación de una pieza de ópera, para lo cual el grupo de alumnos se convierte en una compañía teatral.

El objetivo de LÓVA coincide plenamente con los objetivos educativos del aula: desarrollo cognitivo, social y emocional de niños y niñas. [...] El objetivo de los docentes que llevan LÓVA al aula es educar a través de la creación de una ópera. La ópera es el gran referente integrador de numerosas disciplinas y a la vez la metáfora del gran reto que los alumnos van a superar juntos. La pieza final y su estreno no es el objetivo del proyecto, sino una parte importante del mismo. Nos gusta decir que *el espectáculo está en el aula*.¹⁶

No hay espacio en estas páginas para una descripción íntegra de nuestro proyecto, pero a grandes rasgos, en *La comedia VA* la ópera es sustituida por un texto teatral del Siglo de Oro, reescrita por los propios niños, con un nuevo título, un libreto que integre en la nueva versión partes esenciales del original en verso, acompañamiento musical y coreográfico y su propia lectura escénica. Por tanto, a lo largo del curso se desarrollará un proceso de creación colectiva, pues en la compañía participan todos los miembros del curso agrupados en pequeños equipos de especialistas: músicos, coreógrafos, escritores, artistas plásticos, actores, técnicos, especialistas en caracterización, documentalistas, relaciones públicas, ambientadores, críticos, apuntadores, etc. En definitiva, se trata de un proceso pleno de aprendizajes significativos en el que los niños tienen la oportunidad de “levantar” de los libros múltiples y muy diversos saberes, así como practicar un buen número de habilidades, tanto de orden técnico como artístico e instrumental: desde elaborar un

¹⁶ Puede consultarse toda la documentación del proyecto en <http://proyectolova.es/el-proyecto/>; las citas de nuestro trabajo proceden de la web. Aprovecho estas páginas para agradecer al coordinador de LÓVA, Pedro Sarmiento, su acogida en el curso de formación de profesores y, por supuesto, el magisterio de Mary Ruth McGinn y Peter Hoyle, la generosa guía de Miguel Gil, “lovero” veterano, y todos los aprendizajes recibidos del maravilloso grupo de maestros y profesores que se encontraron en el Teatro Real en julio de 2016: la Compañía Olañantes.

presupuesto y hacer una campaña de financiación, hasta medir un espacio (escenario), diseñar una escenografía a escala, fabricar los focos, investigar sobre la época en la que ambientarán su obra, realizar un dossier de prensa, crear melodías para los pasajes cantados, escribir su propia versión teatral basada en uno de nuestros clásicos, etc.

LÓVA no solo desarrolla aprendizajes significativos de diferentes materias y ámbitos, sino que integra objetivos educativos en relación con el desarrollo social y emocional del niño, aspecto al que LÓVA presta una especial atención y que también incorporamos a nuestro proyecto teatral. Estos objetivos se trabajan mediante una serie de dinámicas que se plantean intercaladas en las sesiones dedicadas al proyecto y que tienen como fundamentos el diálogo (en asamblea o pequeños grupos) y el empoderamiento del grupo-aula. Dejamos muy brevemente esbozados aquí algunos de los principales:

- Aprender la importancia de colaborar y de trabajar en equipo. Dar cohesión al grupo-aula-compañía.
- Arriesgar para aprender a través de la experiencia.
- Utilizar las metáforas como una herramienta para profundizar en la comprensión, tanto en el ámbito escolar como en el social y familiar.
- Proporcionar motivos y estímulos para la escritura.
- Desarrollar la creatividad y la expresividad en diferentes lenguajes.
- Aprender a expresarse y reflexionar con sinceridad.
- Ser autónomos en el proceso creativo y en la resolución de las dificultades.
- Aprender las diferentes habilidades y responsabilidades de las profesiones que intervienen en un montaje teatral.
- Crear un producto artístico original cuyos artífices son exclusivamente los alumnos, acompañados en el proceso por los maestros que secuencian y tutelan el trabajo diario.

- Destacar la importancia del proceso de aprendizaje frente al producto final.

5. ETAPAS DEL PROYECTO COMEDIA-VA

5.1 ETAPA PRELIMINAR: LA LITERATURA ENTRA EN ESCENA

Respecto a las fases de desarrollo del proyecto COMEDIA-VA (dejando para otro lugar la temporalización exacta y la programación detallada de cada actividad), solo nos apartamos del modelo LÓVA en que partimos de un texto concreto, una comedia del Siglo de Oro. Por tanto, nuestra primera fase del trabajo en el aula es la lectura comprensivo-interpretativa de la obra en una versión adaptada para escolares, organizando grupos de mesa italiana para que todos los niños participen de la lectura en voz alta. Proponemos que tras esa primera lectura se haga una tertulia literaria dialógica moderada por el maestro (Valls, Soler y Flecha, 2012), que ha de servir como acercamiento a la composición temática del texto –argumento, tema, motivos, etc.– y a la definición de los personajes. La lectura comentada mediante esta metodología es un proceso conjunto en el que los alumnos del grupo articulan y expresan las conexiones comprensivo-interpretativas que suscite la recepción del texto. A partir de esta primera lectura los niños irán trazando las líneas de un guion, inspirado en:

- 1) Las reflexiones individuales expuestas en la tertulia.
- 2) Juegos teatrales de improvisación y expresión corporal.
- 3) Sus propias producciones escritas (surgidas de sesiones dedicadas a un taller de escritura en el que se llevarán a cabo ejercicios de creación –introducción de un personaje intruso, final alternativo para una escena, cambio del lugar de la acción, etc.–).

Por otro lado, los propios niños guiados por el maestro harán un trabajo de investigación sobre el autor y el contexto de producción de la obra, que se expondrá en carteles.

5.2 SEGUNDA ETAPA: CREACIÓN DE LA COMPAÑÍA

La segunda etapa estaría dedicada a la formación de nuestra compañía teatral: los alumnos investigan y reflexionan sobre qué es necesario para crear una compañía y elaboran listas con los oficios que intervienen, herramientas y materiales y, también, las actitudes que crearán un buen ambiente de trabajo. Si es posible se debe programar como actividad fuera del aula una visita a un espacio teatral, la asistencia a alguna representación o, en su lugar, el visionado de algún montaje (accesibles en la web del Centro de Documentación Teatral¹⁷). En esta fase también se entrena al grupo para afrontar el gran reto de crear y montar una obra de teatro; el entrenamiento consta de dinámicas de expresión corporal y juegos cooperativos con pequeños retos que tienen un fuerte componente simbólico con el fin de hacerles reflexionar sobre sí mismos y sobre el equipo, además de trabajar la confianza, la desinhibición, la concentración, etc. Un cuento popular congoleño titulado *Olelé* funciona en LÓVA como una especie de alegoría del reto; su canción emblemática cerrará también cada sesión de nuestro proyecto con idéntico significado:

Las metáforas forman parte de nuestro aprendizaje reflexivo, de nuestro asalto al significado profundo de las cosas, de nuestro afán por no contentarnos con explicaciones fáciles o respuestas superficiales. Cantamos al comienzo de nuestras sesiones una canción de pescadores del Congo que se titula *Olelé* y dice: “La corriente es muy fuerte: ¡remad, remad!” Esforzarnos es la consigna para superar los retos y, el mayor de todos, pescar el pez más grande.¹⁸

Es también en esta fase cuando se busca un nombre para la compañía y se diseña su logotipo, buscando ideas y valores con los que se identifique el grupo –la lectura de cuentos y las experiencias de los retos son estímulos para su creación–.

Por último, tras conocer todas las profesiones que intervienen en un montaje de teatro (se pueden organizar visitas de técnicos y expertos en los distintos oficios –maquilladores, figurinistas, electricistas, escenógrafos, etc., que pueden provenir de las propias familias del colegio o de personas conocidas–), los niños solicitan los puestos de trabajo en un “impreso de solicitud” donde

¹⁷ Instituto Nacional de las Artes escénicas y de la Música (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). <http://teatroteca.teatro.es/opac/#indice>

¹⁸ Algunos de esos retos están explicados en la web de LÓVA; también son accesibles el cuento en español y la canción *Olelé*: <http://proyectolova.es/recursos/>

han de expresar tres profesiones preferentes de entre las ofertadas, argumentando su idoneidad para cada puesto. La decisión final la toma el maestro, que ejerce como director de la compañía. Una vez asignados los puestos, se exploran las técnicas y se ejercitan las habilidades manipulando medios y herramientas.

5.3 TERCERA ETAPA: CREACIÓN DEL LIBRETO

En esta fase del proyecto el grupo sintetiza el tema y la tesis de la obra, el mensaje que la compañía quiere transmitir ensartándolo en la trama argumental de nuestro guion teatral. De nuevo se recurre a un ejercicio de estímulo emocional: se les pide a los niños que lleven a clase un objeto simbólico que represente algo muy importante o valioso para ellos y se indaga en los motivos profundos del apego a ese objeto. A partir de esos motivos, se elabora una lista con los temas de interés para los niños y se debate, seleccionando o descartando hasta llegar a un consenso. Una vez elegido el tema, se concreta la ubicación espacio-temporal de la acción; elegimos cuatro personajes de la comedia y añadimos uno más de nuevo cuño, los definimos con cinco cualidades (una de las cuales será predominante), analizamos qué tipo de relación se da entre ellos e inventamos un conflicto relacionado con la tesis escogida. Es decir, que tema, tesis y conflicto conforman la originalidad de la versión infantil, y quedan ensamblados con algunos fragmentos y personajes del original. Con todo este material se crea la escaleta del argumento con la que el equipo de escritores-dramaturgos compondrán el libreto.

5.4. CUARTA ETAPA: LOS TALLERES

Los talleres están abiertos a la colaboración de las familias, en ellos se practican las habilidades de cada profesión; al principio de la sesión, un encargado del grupo recuerda las tareas que los miembros de cada equipo tiene asignadas, y al final se hace una asamblea para poner en común los avances y reflexionar sobre las dificultades encontradas para intentar resolverlas. Los compositores crean la música de las canciones; los dramaturgos escriben las escenas y las ensamblan con otras del original (escenas o fragmentos, líricos o dialogados); los relaciones públicas preparan el dossier de prensa, el cartel, el programa de mano, las invitaciones, etc.; los intérpretes trabajan la voz y la expresión corporal para crear su personaje y van probando y aprendiendo las escenas ya escritas; los escenógrafos y

utileros diseñan y confeccionan las ambientaciones; los técnicos estudian y preparan la iluminación y el sonido; los figurinistas, maquilladores y peluqueros confeccionan el vestuario y la caracterización de los personajes; el regidor y la dirección ensaya con los actores; los documentalistas recogen y organizan todo el material de trabajo que se vaya produciendo (bocetos, borradores, trabajos del taller de escritura, maquetas, etc., para la exposición que se montará el día del estreno); el director de producción supervisa toda la actividad de la compañía y se encarga de presentar el espectáculo, explicando el proceso de creación que ha ido recogiendo en un cuaderno de bitácora (diario y documentación).

5.5. QUINTA ETAPA: ENSAYOS, ACTUACIÓN Y EXPOSICIÓN

En los ensayos, el grupo de actores trabaja paso a paso la representación y, al tiempo, se van ensamblando todos los elementos de la puesta en escena; las sesiones antes del estreno son de trabajo intensivo: últimos preparativos y ensayo general ante los otros cursos del colegio. El día del estreno la compañía hace varias funciones (los montajes han de ser de entre veinte y treinta minutos), a fin de que toda la comunidad educativa pueda asistir; al término de cada una de ellas los niños evalúan el resultado, hacen ajustes y resuelven imprevistos de manera autónoma.

Cuando los espectadores acuden al estreno son citados antes de la función para que asistan a la exposición, cuyos paneles se encarga de explicar el equipo de relaciones públicas. Esta parte del proyecto es de una enorme importancia para la comunidad educativa, pues en ella se muestran el proceso de creación y aprendizaje junto a las diferentes secciones del currículum que se han estado trabajado y las impresiones y reflexiones de los alumnos en cada una de las actividades programadas.

5.6. SEXTA ETAPA: LA EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS

La evaluación de los niños se hará en dos lenguajes distintos: mediante la elaboración de un dibujo y una redacción que recoja todas las experiencias y emociones vividas; también se puede proponer que se confeccione un cómic con una o dos viñetas creadas por cada uno de los equipos de trabajo.

Los binomios *teatro clásico e innovación docente* tal vez susciten una asociación paradójica si se pretenden proyectar sobre las aulas del siglo XXI y, sin embargo, nuestra propuesta metodológica, fundamentada principalmente en la pedagogía teatral, favorece el aprendizaje significativo y permite activar y desarrollar habilidades y competencias de muy diversas áreas del currículum, si bien nuestro objeto articulador, el teatro clásico español, focaliza el interés en la educación lingüístico-literaria. Que las artes escénicas son un excelente vehículo de aprendizaje y desarrollo integral de las personas queda certificado con proyectos como LÓVA, implantado en España desde 2006 tras una amplia y prestigiosa trayectoria en más de veinte países de América y Europa¹⁹, o el programa CAIXAESCENA²⁰, implicado sobre todo en la enseñanza secundaria y en la formación teatral del profesorado.

En el curso 2014-15 pusimos en marcha un Proyecto de Innovación Docente financiado por la Universidad de Valladolid y coordinado por quien firma estas páginas,²¹ en cuyo marco celebramos unas jornadas tituladas “Retablillos y tinglados en verso para una Educación teatral” a las que asistieron fundamentalmente alumnos de 3º y 4º del Grado en Educación Primaria que cursaban las asignaturas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. A partir del curso 2015-16, ofertamos como tema de Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) la adaptación de una comedia del Siglo de Oro y la elaboración de un proyecto para llevar a cabo la creación de la compañía teatral escolar y la puesta en escena del texto; estos TFGs en edición electrónica son un recurso de acceso libre para la comunidad educativa dentro del repositorio institucional de la Universidad de Valladolid. En ese curso se presentó el primero de esos TFGs, con una versión para títeres de la comedia *La doncella Teodor* titulada *Tawaddud*²², nombre de la protagonista en el cuento de *Las mil y una noches* en que se inspiró el relato medieval que conoció Lope de Vega. Ese primer ejercicio de reescritura teatral se vio

¹⁹ LÓVA tiene su origen en un proyecto educativo que Bruce Taylor y JoAnn Forman crearon para la Ópera de Seattle en los años 70 y que en los 80 amplió el Metropolitan Opera Guild de Nueva York con el programa Creating Original Opera (Joy, 2002).

²⁰ Toda la información sobre este programa se encuentra en <http://www.caixaescena.org/es/que-es-caixaescena>.

²¹ “Educación Teatral (I): aplicaciones didácticas del teatro clásico español y de las técnicas dramáticas en el aula de Lengua castellana y Literatura”. Participaban como miembros del proyecto: Germán Vega García-Luengos (Universidad de Valladolid), Almudena García González (Universidad de Castilla-La Mancha), Esther Pérez Arribas (Pie Izquierdo Teatro) y Jesús Peña (Teatro Corsario).

²² *El teatro “de niños” como vehículo de aprendizaje multidisciplinar: la historia de la esclava Tawaddud, una versión escolar para títeres*. Trabajo de Fin de Grado de Daniel de la Fuente. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17941/1/TFG-B.870.pdf>

materializado en un espectáculo guiñolesco en el Festival Internacional *Titirimundi* (Segovia 2016), inserto en el programa *Titiricole*, certamen que se celebra en paralelo para fomentar la implicación de la comunidad escolar en el festival y constituye una excelente demostración del valor del teatro y los títeres con fines educativos. El montaje de nuestra obrita fue realizado por un grupo de estudiantes de los Grados, bajo nuestra propia dirección literaria, y la dirección artística de Carmen Gómez, una de las profesoras del área de Didáctica de la Expresión Plástica.²³

<i>Cuentos (hipotexto)</i>	<i>Comedias de Lope de Vega</i>	MOTIVOS INTERTEXTUALES
<i>La serpiente de las siete cabezas</i>	<ul style="list-style-type: none"> + El anzuelo de Fenisa + El ganso de oro 	
<i>El matador de la serpiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> + El nacimiento de Ursón y Valentín + El hijo de los leones + El premio de la hermosura + El ganso de oro 	<i>El niño salvaje</i>
<i>Trescientos sesenta y cinco hijos nacidos de un parto</i>	<ul style="list-style-type: none"> + Los porceles de Murcia 	
<i>La mujer que mandó matar a sus hijos</i>		
<i>El muerto agradecido</i>	<ul style="list-style-type: none"> + Juan de Castro (I y II) 	
<i>Piel de asno</i>	<ul style="list-style-type: none"> + Los Tellos de Meneses + Querer la propia desdicha + Las bizarrías de Belisa 	<i>La infanta que huye del padre bajo disfraz por la imposición de un matrimonio</i>
<i>El muerto agradecido</i>	<ul style="list-style-type: none"> + Don Juan de Castro 	
<i>La monja infiel</i>	<ul style="list-style-type: none"> + La buena guarda 	
<i>Las mil y una noche</i>	<ul style="list-style-type: none"> + La doncella Teodor 	<i>Pruebas de sabiduría</i>

²³ Desde hace varios años, la Facultad de Educación del Campus María Zambrano (Universidad de Valladolid) participa de forma muy activa en *Titirimundi*; esta colaboración se ha enmarcado oficialmente en un PID vigente desde 2015-16, que se titula *Titiriwa: un proyecto internivelar e interdisciplinar de formación de estudiantes de la Facultad de Educación de Segovia a través de los títeres*, en el que se integran profesores de diversos departamentos (Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Matemática y Pedagogía). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18426>

<i>Los príncipes de la estrella de oro</i>	✚ <i>La corona de Hungría</i>	
<i>El muchacho de los cabellos de oro</i>	✚ <i>El mejor maestro, el tiempo</i>	
<i>La bella y la bestia</i>	✚ <i>La dama boba</i>	<i>El poder de transformación / curación del amor [Eros y Psique]</i>
<i>Rapunzel</i>	❖ <i>La vida es sueño</i> (Calderón)	<i>El niño apartado/aislado de sus padres por un hechizo/presagio en el nacimiento</i>
<i>La bella durmiente</i>		
<i>Griselda</i>	✚ <i>El ejemplo de casadas y prueba de la paciencia</i> (Lope)	
CUENTOS	VARIOS AUTORES	TEMA/MOTIVO
<i>Un hombre vende su sombra al diablo</i>	❖ <i>Lo que quería ver el marqués de Villena</i> (Rojas Zorrilla) ❖ <i>La cueva de Salamanca</i> (Ruiz de Alarcón)	
	❖ <i>El mágico prodigioso</i> (Calderón) ❖ <i>Quien mal anda mal acaba</i> (Ruiz de Alarcón) ❖ <i>El encanto es el anillo</i> (Lope de Vega) ❖ <i>La sortija del olvido</i> (Lope de Vega)	Objetos mágicos (fuentes, anillos, espejos)
	❖ <i>El astrólogo fingido</i> (Calderón) ❖ <i>La dama duende</i> (Calderón)	Magia fingida
<i>La hija del diablo</i>	❖ <i>Los encantos de Medea</i> (Calderón)	Tema mitológico
	❖ <i>La burgalesa de Lerma</i> (Lope) ❖ <i>Las burlas de amor</i> (Lope) ❖ <i>El acero de Madrid</i> (Lope) ❖ <i>El ausente en el lugar</i> (Lope)	Comedias con casos de

❖ <i>La discordia en los casados</i>	“duendes”
❖ <i>Los encantos de Merlín</i> (Vélez de Guevara)	
❖ <i>La prueba de las promesas</i> (Ruiz de Alarcón)	
❖ <i>Amar por señas</i> (Tirso de Molina)	
❖ <i>El castillo de Lindabridis</i> (Calderón)	Animal fantástico, Fauno: la bestia elocuente
❖ <i>El caballero del sol</i> (Vélez de Guevara)	Comedias de tema
❖ <i>Hado y divisa de Leonido y Marfisa</i> (Calderón)	caballeresco o novelesco
❖ <i>El conde Lucanor</i> (Calderón)	
❖ <i>El jardín de Falerina</i> (Calderón)	

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Charles. A. (1966). Motivos folklóricos en las comedias de Lope de Vega. *Cuadernos Hispanoamericanos*, LXVII, 577-593.
- Barthes, R. (1966). Introduction a l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Camarena, J. y Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folclórico español. Cuentos maravillosos*. Madrid: Gredos.
- Carratalá Teruel, F. (2006). Reflexiones para favorecer la lectura de la buena literatura. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 3, 115-124.
- Chevalier, M. (1998). Lope frente al cuento tradicional. *Anuario de Lope de Vega*, IV, 107-114.
- Chevalier, M. (1988). Comedia lopesca y cuento folklórico. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 43, 197-201.
- Chevalier, M. (1980). Cuento folklórico, cuentecillo tradicional y literatura del Siglo de Oro. En E. Rugg y A. M. Gordon (Eds.). *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas* (pp. 5-11). Toronto: University of Toronto,
- Cienfuegos Antelo, G. (2011). ‘Más parecen disparates que sentencias’: en torno al cuento cómico y la censura en el teatro del Siglo de Oro. *Castilla. Estudios de Literatura*, 2, 325-352.
- Cuevas Romero, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228.

- Fernández, E. (2011). *La dama boba* y las versiones de los clásicos para el público infantil en la escena teatral actual. *Anagnórisis*, 5, 114-132.
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos psicológicos y filosóficos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848010>
- Greimas, A. J. (1976). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Hernández Valcárcel, C. (1992). *Los cuentos en el teatro de Lope de Vega*. Kassel: Reichenberger.
- Joy, S. (2002). *Original Student Opera: History, Theory and Practice of a Multi-Disciplinary Arts Education Program* (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3064102)
- Laferrère, G. (1999). La pedagogía teatral. Una herramienta para educar. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 13, 54-65.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>
- Motos Teruel, T. (1992-1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 75-94.
- Muñoz Cáliz, B. (2006). *Panorama de los textos teatrales para niños y jóvenes*. Madrid: ASSITEJ España.
- Muñoz Cáliz, B. y L. Lara (2011). Teatro para niños y jóvenes en el siglo XXI. *Lazarillo*, 24, 5-84.
- Rodríguez Cuadros, E. (2012). *El libro vivo que es el teatro*. Madrid: Cátedra.
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Souriau, E. (1960). *Les grands problèmes de l'esthétique théâtrale*. París, Les Cours de Sorbonne.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, M. (2008). Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Weber de Kurlat, F. (1976). Hacia una morfología de la comedia del siglo de oro. *Anuario de Letras*, XIV, 101-138.
- Weber de Kurlat, F. (1981). Elementos tradicionales pre-lopescos en la comedia de Lope de Vega. En M. Criado del Val (Ed.). *Lope de Vega y los orígenes del teatro español. Actas del I Congreso Internacional sobre Lope de Vega* (pp. 37-60). Madrid: Edelsa.
- Zubieta, M. y Urzaiz, H. (Eds.) (2013). *Renovación en el Siglo de Oro: repertorio e instrumentos de investigación. Cuadernos de Teatro Clásico* 29 (2013).