

LITERATURA COMPARADA Y DIDACTICA DEL TEATRO

Sara López-Abadía Arroita

Universidade da Coruña

Una de las disciplinas teóricas que debe fundamentar la didáctica de la literatura es la literatura comparada; otra es la teoría literaria. Naturalmente, la idea de fundamentar la didáctica de la literatura no ha de tomarse en el sentido de transplantar citas, ideas, reflexiones o procedimientos de estas dos disciplinas y a partir de ahí proponer un modo de explicar estos conceptos de forma didáctica. Si se hace esto se está entendiendo la relación que hay entre la teoría literaria y la literatura comparada por un lado, y la didáctica de la literatura por otro, como una relación improductiva; sería algo así como desarrollar estrategias didácticas para aplicarlas al objeto “Teoría de la literatura” o al objeto “literatura comparada”; para esto no es necesaria la existencia de una “didáctica de la literatura”; bastaría con el mero conocimiento de modelos de la didáctica general. La auténtica relación productiva aparece cuando el tipo de modelos, reflexiones o procedimientos de la teoría literaria o de la literatura comparada permiten, gracias a su aplicación a textos, lingüísticos o literarios, extender y precisar los intereses y objetivos de la didáctica de la literatura.

La propuesta que hemos escogido para desarrollar esta lección se sitúa dentro de esta segunda perspectiva, y en ella vamos a tratar de mostrar algunos conceptos y algunas estrategias didácticas que parten de una selección y ordenación del material que es típica de la literatura comparada, y de una metodología crítica que desarrolla conceptos de teoría literaria. A partir de esta selección y ordenación del material, y de esta aproximación metodológica trataremos de exponer un sistema coherente de estrategias didácticas cuyos objetivos son los típicos de la didáctica de la literatura.

Una primera cuestión que hay que resolver es la del destinatario de estas reflexiones. El destinatario, lógicamente, es el alumno futuro maestro, por lo tanto el alumno de un primer ciclo universitario que coincide con los estudios de diplomatura. Pero este alumno es al mismo tiempo “futuro maestro”, por lo cual para el diseño de objetivos vamos a tener que atender a dos niveles diferentes: la formación del alumno en tanto que alumno universitario, y la formación del alumno con vistas a su futuro cometido docente previsto para niños de enseñanza primaria. Se trata, pues, de establecer unos objetivos inmediatos y otros objetivos mediatos. Los objetivos inmediatos son los que actúan sobre el alumno en su etapa de discente; los mediatos son los que, a través de la formación del alumno van a poder manifestarse o adecuarse a su futura tarea docente. Iremos apuntando el tipo de objetivos que nos parecen importantes a medida que vayamos exponiendo el material seleccionado y expliquemos el por qué de su ordenación.

El material con el que vamos a trabajar son tres obras de teatro de distintas épocas y autores dentro de la cultura europea: *Le diable et le bon Dieu*, obra escrita por Jean-Paul Sartre a mediados del siglo XX; *Goetz de Berlichingen*, obra escrita por Goethe hacia 1771, drama que, con el *Emilia Galotti* de Schiller, inaugura el movimiento prerromántico alemán, y, finalmente, *El rufián dichoso*, comedia escrita por Cervantes hacia el año 1600 y publicada en su volumen de *Ocho comedias nuevas* en 1615.

La primera observación que cabe hacer es que trabajamos con materiales de épocas distintas: el barroco español, el Sturm und Drang alemán y el incipiente existencialismo francés de posguerra. Comparar elementos de distintos períodos estéticos es, como señala Paul Van Thiegem, una buena vía para entender qué es lo que permanece y qué es lo que cambia dentro de la cultura; por otra parte, al tratarse obras del mismo género, el teatral, estamos inmersos en un fenómeno algo más amplio que el que conocemos por “Literatura”; el teatro es, al mismo tiempo literatura y fenómeno de comunicación de masas. Hasta que aparece el cine en el siglo XX y se desarrolla de una forma plenamente ilusionista con el sonoro y el color, el teatro es la vía por la que las ideas estéticas de los escritores llegan al gran público. A medida que pasa el tiempo, en ese camino de 1600 a 1950 este aspecto va siendo modificado, de forma que Sartre entendía ya que el destino “verdadero” de la obra teatral era más bien la edición impresa que la representación en los escenarios; en cuanto a Cervantes, J. Taléns y N. Spadaccini han sugerido la idea de que tal vez Cervantes había escrito sus últimas comedias pensando en el teatro para leer, más que para representar, dados los problemas surgidos con la aparición de la nueva fórmula de Lope de Vega, que “puso bajo su dominio a los cómicos”. Curiosamente también Goethe, que no confiaba demasiado en las compañías de aficionados de su ciudad, había escrito su obra con la idea de publicarla, a la espera de que alguna troupe se atreviera a representarla. Todo esto es muy interesante porque nos coloca en una situación didáctica muy atractiva, aun sin haber entrado directamente en materia: el problema del teatro leído o representado, que hoy en día, medio siglo después del triunfo del cine en color, y un cuarto de siglo después de la aparición de las colecciones de libros de bolsillo, resulta especialmente actual. Al entrar en tercer curso de magisterio, tanto en la especialidad de humanas como en la de filológicas, son mayoría (a veces se trata de mayoría aplastante) los alumnos que jamás han asistido a una representación teatral. Estamos aquí ante otro de los objetivos esencialísimos en materia de didáctica de la literatura: acercar al alumno al hecho de la representación. Pero sin que el hecho de la representación nos distraiga de un primer objetivo necesario: que el alumno comprenda hasta qué punto el hecho de **leer teatro** requiere **imaginarse la situación dramática**. Hay que aprender a leer teatro de una forma específica. Kurt Spang (**Teoría del drama**, pág. 25) lo expresa de una forma muy clara: “De este modo hasta la lectura solitaria o -lo que resulta más importante- la explicación de textos dramáticos en todos los niveles de la enseñanza, que forzosamente tiene que prescindir la mayoría de las veces de una representación, puede volverse más viva y más instructiva, puesto que la averiguación de los signos teatrales implícitos o explícitos enseña a “ver” durante la mera lectura”. La elección de estas tres obras, acompañada de un somero añadido biográfico, nos permite introducir ese tema importante tema didáctico.

En el otro apartado, la literatura comparada nos resulta de sumo interés para abordar problemas de didáctica del hecho literario, en lo que atañe al tema, a los motivos, a los personajes, a la trama y a las escenas. La selección que hemos hecho permite un tratamiento muy didáctico de todo esto ya que las tres obras están muy sólidamente relacionadas en esos aspectos: efectivamente, Sartre se basó en la obra de Goethe para desarrollar cuestiones de argumento, tema y trama, y se basó en la obra de Cervantes para algo que a primera vista parece sorprendente: ahondar en el carácter existencial del personaje creado por Goethe, para lo que usa dos momentos o escenas sacados de la obra de Cervantes. Junto a ello, parece bastante claro que Sartre también ha usado motivos relacionados con la picaresca y con la mística de la literatura del siglo XVI español. De esto hay soporte documental, aunque algunos estudiosos o editores de estas obras lo hayan pasado por alto, o no le hayan prestado la debida atención.

El primer punto que debe plantearse una aproximación didáctica de estos temas es, como diría Roland Barthes, "¿por dónde empezar?" Es decir: ¿cómo ordenamos este material seleccionado? Si el principio de ordenación es cronológico deberíamos empezar por el texto cervantino; si el principio de ordenación es en función de la actualidad, deberíamos escoger el texto de Sartre, y a partir de él ir hacia atrás. Por otra parte, si estuviéramos haciendo didáctica de la literatura francesa parece claro que tendríamos que usar el texto francés de Sartre, y no la traducción española. Sin embargo estamos pensando en Didáctica de la lengua y la literatura para el curso de humanas y ciencias que la tienen como asignatura optativa. Una tercera opción didáctica sería plantear en historia las bases filosóficas y culturales de la Ilustración y comenzar con Goethe, de modo que podríamos desarrollar tres líneas de aproximación: 1) la visión que el siglo XVIII europeo tiene de la época de las guerras de religión, tema de especial actualidad hoy en día por la guerra de los Balcanes; 2) la pervivencia del racionalismo europeo de Goethe hasta Sartre, es decir, hasta ahora mismo; y 3) el problema técnico del lenguaje teatral. Goethe, para escenificar una historia que él recoge como memorias autobiográficas (en primera persona) del propio Goetz, descarta las formas del drama neoclásico típico del XVIII y se vuelve hacia la forma del drama shakespeariano, que en la segunda mitad del XVIII está siendo redescubierto por Voltaire o Moratín. Este es un punto que nos interesa desarrollar, porque nos hace entrar de lleno en un tema dramático específico: el espacio de representación y las formas asociadas a ese espacio. Es decir, el problema de **dónde** se representa el drama. Si se le pregunta a un alumno futuro maestro que dónde se representan las obras de teatro, nos dirá que en los teatros. Pero curiosamente en los edificios que llevan por nombre "teatro" hoy en día se suelen representar películas; sólo se usan para representar teatro en la temporada teatral o en ocasiones excepcionales: campañas del Ayuntamiento, etc... En el caso de La Coruña, los dos **locales** que mantienen su estructura de teatro son el Rosalía de Castro y el Colón. En ambos casos hablamos de "Teatro Colón" y "Teatro Rosalía de Castro"; había una sala especializada en representar obras de teatro, con una cabida para 200 espectadores (la sala Luis Seoane), en donde pudimos ver obras como "Muerte accidental de un anarquista" (por el Grupo vasco Geroa) o "Celtas sen filtro", obra satírica gallega que tuvo gran éxito en los años 80. Esta sala, especializada en teatro, es decir, donde no había la posibilidad de poner cine, no pudo sobrevivir económicamente ni con subvenciones. Bueno, volvemos a la cuestión del espacio. Es importante hacer ver en qué consiste el lugar físico de la representación, porque esto nos da una idea sobre la situación del espectador. Quienes han podido asistir a los espectáculos de Ariane Mnouchkine (1789, Molière) saben que hace ya varios decenios que el teatro europeo ha vuelto a rescatar el espacio de representación anterior al espacio cúbico de la escena italiana. Ese espacio de los corrales españoles, o de los tréteaux franceses, o de los antiguos teatros isabelinos en donde se representaron las grandes obras de la cultura teatral occidental. El espacio cúbico y la perspectiva que el espectador tiene en este tipo de teatro son el modelo clasicista de la representación, según observa Duvignaud, en su **Sociologie du Théâtre** (que lleva en francés el hermosísimo nombre de "Les ombres collectives"). Tanto Duvignaud como Arnold Hauser insisten mucho en que la disposición física del lugar donde se representa, la sala teatral, condiciona la visión del espectador, y Hauser además establece una relación inmediata entre el ilusionismo teatral y la pantalla de cine. En cualquier caso el problema que nosotros tenemos como didactas es que los alumnos futuros maestros, en su práctica totalidad, no han asistido casi nunca al cine y ni siquiera tienen la experiencia de la escena cúbica. Sin embargo tiene una experiencia similar a la de la escena cúbica en su experiencia habitual como alumno, ya que la disposición típica del aula en una clase magistral responde a la misma idea: una tarima sobreelevada en la parte norte de la clase y varias filas de espec-

tadores o recopiladores de apuntes que toman notas de la representación. La última experiencia de refuerzo es la televisión, popularmente conocida como “caja tonta”, para cuya visión el espectador vuelve a situarse del mismo modo.

Todas estas cosas son muy importantes y conviene reflexionar sobre ellas, porque precisamente el valor de la sorpresa, de lo inesperado, tiene también carácter didáctico. Así, cuando en la representación de **Julio César** (en el montaje de Lluís Pasqual), los actores que representan al pueblo romano están sentados entre las filas de los espectadores, y de pronto se levantan e increpan a los personajes, el público recibe una sorpresa, se siente de pronto más integrado en la acción y participa de modo más activo en el conflicto que la obra expresa. Otro tanto cuando en la representación de **La gran sultana** los actores que comienzan la obra miran en la lejanía hacia el patio de butacas, que por medio de este gesto se ha convertido en los alrededores de Constantinopla, a donde se vuelve el comediante al final de la obra, penetrando por el patio de butacas. En este caso además el propio elenco de la compañía se apropia del espacio físico que divide el exterior (la calle) y el interior (la sala de representación), y con sus trajes de representación ofrecen, al terminar el espectáculo, unas tazas de té a los espectadores. Todo esto forma parte de la existencia del espectador como un ser que transita entre la realidad cotidiana de su vida y la situación catártica de espectador de una obra de teatro. No es difícil darse cuenta de que estamos aquí en la esencia de lo teatral expresada en dos obras de Calderón: “El gran teatro del mundo” y “La vida es sueño”. Cosas de este tipo no se pueden dar en el cine, aunque curiosamente parece que se trata de uno de los grandes anhelos de algunos cineastas, como es el caso de dos películas de Woody Allen, quizá sus mejores filmes: “Sueños de un seductor” y “La rosa púrpura del Cairo”. En ambos casos el ser de ficción habita la realidad del espectador. Recientemente el tema ha vuelto a ser tratado por la gran industria de Hollywood en, al menos, tres películas de gran público: “¿Quién engañó a Roger Rabbit?”, “Cool World” y “El último gran héroe”.

Un objetivo didáctico importante para hacer ver, o mejor dicho, vivir, esta experiencia teatral, es situar al alumno en esa perspectiva de ruptura del espacio cúbico. Para ello nos vamos a situar en el espacio de la clase misma y vamos a rescatar, a recuperar, el espacio teatral del renacimiento. Hay que disponer el espacio de la clase de otro modo, y usar la tarima como primer piso de un corral, y los primeros metros de la clase como piso bajo. Hay que marcar una línea imaginaria que divida ese espacio en dos y que nos indique cambio de escenario. Se puede conseguir de un modo sencillísimo: poniendo la mesa del profesor en el centro, en sentido transversal, dejando un espacio al fondo para pasar de un lugar a otro. Esta convención puede reforzarse tratando de buscar un elemento escénico que sirva para identificar cada uno de los nuevos espacios obtenidos por esta distribución. Según esto, la representación, o la lectura de dos escenas contiguas, con personajes diferentes, cada uno en su espacio teatral, le permite al alumno reencontrar los valores simbólicos del espacio. Otra estrategia didáctica para el mismo objetivo consiste en dejar un pasillo central entre la tarima y los metros del fondo de la clase, pasillo por donde se desplazarán los actores indicando el cambio de lugar. Una representación de un grupo americano que puso en escena en los años 70 la obra más conocida del dramaturgo isabelino John Ford (se llama como el director de cine) **That's pity she's a whore**, se basaba en este sencillo efecto y recuperaba además el espíritu del teatro isabelino y del siglo de oro español. Voy a volver a utilizar una cita de Kurt Spang, que ha de completarse con los diagramas que él mismo tiene en su libro: “El teatro isabelino difiere del medieval en el hecho de que se vuelve ahora al edificio fijo, destinado únicamente al teatro. Como los anteriores, precisa de la luz del día, y por ello carecía de techo. La prolongación del escenario permite mantener el contacto con el público. Sólo en la parte trasera

-donde ya se introducen elementos verticales- es posible una representación relativamente independiente, sin interpelaciones mutuas y sin salirse de la ficción del juego dramático. El decorado es elemental, y es evocado en gran medida a través de las réplicas, es decir, los llamados “bastidores hablados”. A veces una pancarta que se enseña al público indica el cambio de lugar”

Es muy curioso esto último, porque Albert Supiot, director teatral vallisoletano, en el montaje que hizo hacia 1981 de una obra de Tristan Tzara, “Mouchoir de nuages”, explicó en su día que no sabía cómo resolver un problema de cambio de espacio de París a un país africano, y al final recurrió a mostrar una pancarta al público con el nombre del país africano. Al público le resultó muy innovador, pero era simplemente un uso corriente en el teatro isabelino. Precisamente la propia obra de Cervantes **El rufián dichoso**, contiene el célebre diálogo entre la Curiosidad y la Comedia, en donde se alude en la novedad de dar saltos geográficos de una jornada a otra, cosa que Cervantes rechazaba, pero a la que se atiene en este caso dada la pauta histórica que tiene que seguir. Y este es un buen momento para hablar de Shakespeare y entroncarlo con el material dramático que estamos utilizando.

Hoy vemos a Shakespeare como el indiscutible creador del teatro moderno; pero en el siglo XVIII los dos autores europeos más admirados y representados eran Molière y Calderón. Esto nos permite apuntar algo que es importante para la formación crítica del alumno lector: la necesidad de revisar los juicios heredados de la tradición y la necesidad de buscar y formular una estética personal, y justificarla tanto en el propio gusto como en la reflexión y la crítica. Goethe, cuando escribió el **Goetz de Berlichingen** tuvo que prescindir del modo de hacer teatro en el siglo XVIII y exploró en el teatro -que muchos consideraban entonces como semi-salvaje- de Shakespeare, que, por cierto, en el siglo XVIII en Inglaterra se solía representar en adaptaciones muy adulteradas, como la increíble versión de **la Tempestad**, debida a Dryden, en donde al final todos se casan y son felices.

Nuevo objetivo didáctico: hacer ver al alumno la historia que hay detrás de una obra dramática: cómo pasa un personaje real a ser un personaje literario, y qué problemas se plantea un autor dramático para trasladar la idea que tiene del personaje al texto que va a servir para que otro mediador (el actor) lo asuma y lo represente ante un público, que seguramente **recibe** una imagen más compleja de lo que imaginó su creador. En el libro de Carmela Eulate se cuenta muy bien todo el proceso, proceso que debe ser bastante similar al que pasa por la cabeza de Cervantes cuando lee el libro que le servirá para **El rufián dichoso**.

“Visitando una mañana la biblioteca municipal de la ciudad encontró un manuscrito que contenía la historia autobiográfica del *Caballero de la mano de hierro*, personaje importantísimo en la guerra de campesinos del siglo XVI. La figura viril y enérgica de Götz de Berlichingen, que tal era el nombre del guerrero, marca la línea fronteriza entre la Edad Media y el Mundo Moderno. Es la del hombre que luchó a todo trance por las causas que creyó representativas de la justicia. Habló Goethe con Cornelia de este libro y le expuso su propósito de escribir una obra sobre aquel asunto.

- Me dijo Herder -insistió Goethe- que debíamos prescindir, nosotros los alemanes, de los héroes griegos y romanos, y me parece, la figura del señor de Berlichingen, eminentemente germánica y sugestiva.

- Dime cómo piensas representarla, pues no te limitarás a poner en lenguaje moderno la crónica autobiográfica del *Caballero de la mano de hierro*.

- No. Pienso dramatizarla, hacer una obra a lo Shakespeare, que, o mucho me equivoco, o ha de levantar al público de sus asientos cuando la conozca.

- Tú tienes un genio superior; no eres solamente un lírico.

- Indiscutible, pero no sabemos la mentalidad del público que ve representar obras dramáticas o que las lee, anónimo, en el silencio de su gabinete. (Eulate, op.cit. pág. 70)

¿Cómo se traduce una crónica autobiográfica, en primera persona, a espectáculo plural, abierto, en donde cada personaje tiene su voz propia?. En primer lugar hay un proceso muy importante, que es el de **creación del personaje**. Cada personaje tiene que tener vida propia, y el dramaturgo no se puede proyectar en todos; es bastante frecuente que se proyecte en uno, y parece claro que el nombre Goetz, tan parecido a Goethe, y el hecho de que se trate de un héroe que lucha por causas justas y se enfrenta al poder establecido, le haya inspirado bastante al joven y revoltoso Goethe proyectar él mismo parte de su psicología. Pero el propio Goethe tiene problemas al abordar otros personajes, y lo que dice nos ilumina bastante sobre el fondo psicoanalítico y mítico del personaje teatral:

“-Para el caballero de la mano de hierro no tuve dificultad ninguna, me bastó el relato hecho por él con dramática franqueza; pero para Adelaida...

- Adelaida...

- Adelaida la ha creado mi fantasía, y sin embargo la siento humana. He buceado en mi propio ser, he extraído toda la crueldad ingénita en la naturaleza humana, la transplanté a un corazón femenino; Adelaida es una mujer y al mismo tiempo es un hombre; no es nadie y soy yo. ¿Quién puede saber hasta dónde la maldad tiene raíces en el propio corazón si no se estudia, si no se medita sobre el terrible problema de la innata inclinación al mal? Se originan las más graves caídas cuando el ser humano abdica su libre albedrío ante las pasiones, y se precipitan las almas en un abismo negrísimo.

- Tu Götz es terrible.

- Lo sé, por eso mismo sé que encajará en el movimiento romántico que se inicia actualmente en Alemania” (Eulate, pág. 71)

¿Quién es esta Adelaida de Weislingen? Según Carmela Eulate su figura es el “tipo de mujer cruel y sensual, una vampiresa, que diríamos en lenguaje moderno”.

La didáctica de la literatura sirve, usando en este caso la autobiografía y su relectura, para aproximar al alumno futuro maestro al hecho mismo de escribir, y hacerle ver que escribir no consiste en acumular frases, de mejor o peor estilo, sino en explorar conflictos psicológicos o morales a través de situaciones humanas, con mayor o menor contenido simbólico. Un buen tema de exploración didáctica es buscar un actor o actriz que encarne el personaje. Para Goetz de Berlichingen la solución es muy fácil; nos permite además introducir un soporte o apoyo didáctico, el vídeo de una película que trata de ese mismo tipo de conflictos en esa misma época: **Flesh and blood** con Rutger Hauer en el papel de un caudillo de campesinos en revuelta permanente. Ideal para Goetz. ¿Y para Adelaida de Weislingen? Se puede recordar un papel clásico de mujer vampiro en el que hacía Kathleen Turner en **Fuego en el cuerpo** o en el que ella misma volvía a hacer en **El honor de los Prizzi**; esto en cuanto a características del personaje; en cuanto al físico, la idea de vampiresa le va muy bien a Anjelica Huston, pensando en cómo hacía el papel en **La familia Addams**. El recurso al video cinematográfico es importante dentro del objetivo didáctico de despertar la imaginación del lector y de dar pistas para el alumno o alumna que se atreve a representar el papel, aunque sólo sea en un par de escenas en el espacio de la clase.

Todo esto es un conjunto de estrategias didácticas que podemos ordenar, readaptar o disponer de una forma u otra y distribuirlas temporalmente de acuerdo con el estilo de trabajo de cada profesor. Desde mi punto de vista, y trabajando sobre tres obras emparentadas por la época, el modo de trabajo más productivo es el desarrollo en seminario de cinco horas, después de una clase inicial en donde se expone el plan. De este modo se puede complementar un seminario de carácter cultural en donde se estudie la época de los hechos, el siglo XVI, y los problemas estéticos o culturales de la creación literaria y de cada tradición cultural, desde el siglo XVI al XX. En este seminario se pasa del trabajo de documentación, reflexión y discusión, a la fase de creación en expresión escrita. En el segundo seminario complementario se parte del texto, o de los textos, y de la idea de representación, por lo tanto, estamos hablando de la transformación de un código escrito, el texto, en un código oral que participa al mismo tiempo de signos verbales y de signos visuales, o si se prefiere, de signos acústicos y de signos ópticos. En este segundo modelo de seminario se trata de valorar factores como la composición del personaje, la elocución y dicción, la disposición del espacio, el ritmo, etc...En el primer caso estamos en el camino que lleva de lo cultural social a lo cultural individual en el campo de la comprensión y expresión escritas; en el segundo caso, en la comprensión oral y la expresión oral, y en la interrelación entre el teatro como literatura y el teatro como espectáculo.

Probablemente cualquiera de estas vías es buena, y puede dar lugar a un desarrollo didáctico interesante. Sin embargo para objetivos concretos, como la cuestión del personaje y su status teatral quizá sea mejor meterse de lleno en literatura comparada y proponer el cotejo de tres escenas, una de cada obra. La unidad inmediata es precisamente la de la época en la que suceden los hechos: un siglo XVI en donde la religión y el heroísmo son dos **valores** reconocidos en la sociedad.

Segunda opción didáctica, que está relacionado con nuestra primera decisión: podemos proponer la lectura de los tres textos explicando previamente quiénes son sus autores, o podemos omitir esto y dar los textos sin indicación ninguna. Si se pretende azuzar la curiosidad y el interés del alumno esta opción es preferible, ya que implica cierto grado de adivinanza o misterio. Al mismo tiempo sirve para comprobar hasta qué punto el alumno es capaz de emitir su juicio personal sin estar mediatizado por lo que “está en los libros”. No sé hasta qué punto sucede en las facultades de filología, pero en las escuelas de magisterio el alumno-tipo, que corresponde a una inmensa mayoría, es incapaz de aventurar un juicio crítico personal que pueda ir en contra de lo que dicen los libros. Si la única noción que tiene del existencialismo es la que recuerda de COU, sabiendo que Sartre es existencialista, va a tratar de recordar lo que “tiene que pensar” según decía el libro de COU, en vez de esforzarse por analizar el texto, tratar de entenderlo y explicar su juicio sobre él. Suprimiendo la “guía” de lectura, fomentamos su recurso al juicio personal.

Una última cuestión práctica de contenido didáctico: si presentamos el texto de Cervantes tal cual, con la forma versificada, condicionamos algo la lectura. Una buena intervención didáctica en el texto, que después nos va a poder permitir estrategias concretas de reconstrucción, consiste en transformar el texto versificado en texto dispuesto en prosa.

Así pues, los tres textos de trabajo serían estos:

Texto 1: DOÑA ANA: ¿Qué me queréis vos, padres, que llegáis tan hinchados? ¡Bien parece que ignoráis cómo para mí no hay Dios! No hay Dios, digo, y mi malicia, con discordia mortal, hace que el rostro esconda misericordia, y no la justicia.

FRAY CRISTOBAL DE LA CRUZ: *Dixit insipiens in corde suo: non est Deus.* Señor, vuestra humildad sea servida de encomendarme a Dios, que en su pelea quiero mostrarme sucesor.

(*Híncanse de rodillas el clérigo, Fray Antonio y el padre Cruz, y los circunstantes todos.*) ¡Dichosa puerta del cielo, que levantó la caída y resucitó la vida de nuestra muerta esperanza! ¡Pide a tu dichoso parto que ablande estas entrañas aquí y aquí muestre las hazañas de su piadoso corazón! *Et docebo iniquos vias tuas, et impii ad te convertentur.* Mi señora doña Ana de Treviño, estando ya tan cerca la partida del otro mundo, el aliño que veo en esta amarga despedida es pobre. Las almas han de entrar blancas, como blanco armiño, en la patria de la vida, que ha de durar por siglos infinitos, y, donde habitan los vestiglos, negras. Mirad donde queréis vaya vuestra alma, escogedle a vuestro gusto la patria.

DOÑA ANA: Me tiene a raya la justicia de Dios; por ser tan justo, no me ha de perdonar; al malo le desmaya la justicia; la esperanza no habita en el injusto pecho del pecador, ni es bien que habite.

FRAY CRISTOBAL: Tal error Dios le quite de tu pecho. En la hora que la muerte alcanza a la pobre vida, el alma se ha de asir de la esperanza que advierte en ello; que no es posible que el temor sea de provecho al alma en término tan estrecho y de rigor tan fuerte. El esperar y el temer han de andar juntos en la vida, pero en la muerte han de guardar y tener otros puntos. Yerra el que, puesto en el palenque, teme a su contrario, y el que está dispuesto a la victoria, cierra animoso. Señora, estáis en tal campo; esta tarde será la guerra; mirad que el enemigo no os acobarde en tal hora.

DOÑA ANA: ¿Cómo he de entrar en el riguroso trance sin armas, siendo el contrario mañoso y duro de contrastar?

FRAY CRISTOBAL. Confiad en el padrino y en el juez, que es mi Dios.

DOÑA ANA: Parece que los dos dais en un mismo desatino. En conclusión, dejadme, que tengo el alma de manera que no quiero gozar de indulto y perdón, aunque Dios quiera. ¡Ay, que el alma se me arranca! ¡Me muero desesperada!

Texto 2. Mientes, Goetz, mientes a tu Dios.

¡Y vosotros, hijos míos, escuchad!
Haga un Señor lo que haga, nunca será vuestro igual.
Y he ahí por qué os pido que los matéis a todos.
Este os ha dado sus tierras.
Pero vosotros, ¿podáis darle las vuestras?
Regalo del mediodía ¡hasta!
El podía escoger entre dar o guardar.
Pero vosotros, ¿podáis rechazar?
Al que da un beso o un golpe
devolvedle un beso o un golpe.
Pero al que da sin que podáis devolver
Ofrecedle todo el odio de vuestro corazón.
Pues erais esclavos y él os avasalla,
Pues estabais humillados y él os humilla más.
Regalo de la mañana ¡engaña!
Regalo de la tarde ¡arde!

GOETZ.- ¡Ah! ¡hermosa prédica! ¿Quién os ha dado la vida y la luz? Dios. El don es su ley. Haga lo que haga, da. ¿Y qué es lo que podéis devolverle vosotros, que no sois más que polvo? ¡Nada! Conclusión: es a Dios a quien debéis odiar.

UN CAMPESINO.- Dios es diferente.

GOETZ.- ¿Por qué nos creó a su imagen? Si Dios es generosidad y amor, el hombre, su criatura, debe ser amor y generosidad. Hermanos míos, os conjuro: aceptad mis dones y mi amistad. No os pido, oh no, gratitud; quisiera simplemente que no condenaseis mi amor como un vicio y que no me reprochaseis mis regalos como crímenes.

UN CAMPESINO.- Sigue hablando, pero en cuanto a mí, no me gustan las limosnas.

Texto 3. GOETZ. Podría daros ropa muy buena; verdad que sólo es de lino. Me viene ya estrecha. Púsemela en las bodas de mi señor, el Conde Palatino; precisamente cuando vuestro Obispo se enojó mucho conmigo. Quince días antes le había echado a pique los dos barcos en el Meno. Con Francisco de Sickingen subí la escalera de la posada del Ciervo, de Heidelberg. Antes de llegar a lo alto, hay un descenso con barandilla de hierro. Allí estaba el Obispo y dio la mano a Francisco, que iba delante, y también me la dio a mí, que venía detrás. Yo reí para mis adentros, y dirigiéndome al Landgrave de Hanau, que era un señor a quien yo quería mucho, le dije: “El Obispo me ha dado la mano; apuesto a que no me ha conocido”. Oyólo el Obispo, porque yo de propósito hablaba recio, y dirigiéndose altanero a nosotros, dijo: “Cierto; porque no os conocí, os di la mano”. Entonces le dije: “Monseñor, bien advertí que no me conocíais, y por eso os la devuelvo.” La ira puso al hombrecillo más colorado que cangrejo cocido y corrió a la cámara a quejarse al conde Palatino Luis y al príncipe de Nasau. Después nos hemos reído de aquello muchas veces.

La primera propuesta didáctica es muy sencilla: se trata de caracterizar cada texto. En el texto 1 tenemos un diálogo entre un fraile y una pecadora, con un tema típico: ¿puede salvarse quien ha pecado tanto? En el texto 2 tenemos un diálogo entre dos personas delante de campesinos. Por los indicios que da el texto parece ser que quien habla en primer lugar reprocha a Goetz el haber regalado sus tierras a los campesinos. Se trata de justificar o criticar un tipo de conducta que en apariencia es de raigambre bíblica: deja todo cuanto tienes, dáselo a los pobres y sígueme. En el texto 3 Goetz cuenta una anécdota que le ha sucedido con un Obispo. Por lo tanto hay un punto de vista narrativo sobre un hecho pasado; el hecho en cuestión parece ser algo similar a un chiste o broma pesada, pero donde queda claro que se trata de una conducta, un apunte psicológico, y que la distancia temporal entre los hechos sucedidos y el relato que se hace de ellos, unido a la perspectiva personal, nos da una pista muy clara sobre el personaje.

Los textos 1 y 2 plantean de manera rotunda algún tipo de misterio, de expectativa: ¿conseguirá salvarse doña Ana? ¿De qué lado se pondrán los campesinos en el debate? El texto 3 parece tener una función meramente descriptiva, psicológica. Por lo tanto una primera aproximación tipológica y descriptiva nos dice que hay escenas muy fuertemente implicadas en la trama y otras que se integran en la psicología de los personajes.

Los textos 2 y 3 hablan de la misma persona, un tal Goetz. Pero lo mismo este Goetz que el Fray Cristóbal del texto 1 tienen que ver con la religión, la iglesia o la institución que la representa. Para alumnos de la especialidad de Historia (Sociales) se trata de textos muy interesantes porque revelan conflictos ideológicos relacionados con la percepción del hecho religioso como configurador de la conciencia moral individual. Como

el siglo XVI abunda en personajes que se enfrentan al poder, tanto religioso como civil, y en personajes que pasan del pecado al arrepentimiento, un buen trabajo complementario de didáctica de la literatura como hecho cultural consiste en proponer pequeñas indagaciones sobre la religión en el siglo de la Reforma y la Contrarreforma: desde Julio Caro Baroja hasta Huizinga, Pierre Léon, o Braudel hay abundante material que se puede completar con búsqueda en el campo pictórico. En cuanto a soporte vídeo hay una película española poco conocida, pero muy interesante, y con el atractivo de ver a un gran actor shakespeariano como es Timothy Dalton (cuando todavía no hacía tonterías tratando de emular a Sean Connery) en una obra en la que representa a San Juan de Dios, el fundador de la orden que se ocupa de los hospitales. San Juan de Dios, cuya figura trató Lope de Vega en un drama “Juan de Dios y Antón Martín”, está representado de forma impresionante por Dalton, pero además es que el personaje y el ambiente son los mismos que en **El rufián dichoso**. Es importante señalar esto porque la literatura no es sólo una fuente de deleite o emoción estética, sino un instrumento magnífico de instrucción cultural.

A partir de aquí podemos ya proponer una interpretación cultural de los autores y de los temas, y hacer ver que el texto de Sartre procede de una reelaboración del personaje de Goethe a partir de un problema expuesto por Cervantes, que es el único de los tres autores que es contemporáneo de los hechos que se narran. Cervantes, recogiendo la leyenda de Fray Cristóbal de la Cruz, pone como situación central el hecho de jugarse su destino a los dados; esto es lo que a Sartre le entusiasma y lo que le permite ahondar en el personaje histórico rescatado por Goethe: Sartre recibe a un personaje presentado a través de una mentalidad ilustrada dos siglos antes que él, pero proyecta sobre este personaje una actitud encontrada en un personaje de la época, dramatizado por un contemporáneo que consideraba natural esa conducta. Lo moderno es ese jugarse la vida y el destino a los dados, que fascina a Sartre. El objetivo didáctico que se puede explotar aquí es precisamente el hacer ver que los verdaderos autores clásicos mantienen su actualidad; lo que Marthe Robert señala, partiendo de Cervantes, como lo antiguo y lo moderno.

Otro planteamiento didáctico para acercarse a la literatura como creación: ¿cómo desarrolla Sartre el proceso de cambio de su personaje? Esto se podría hacer buceando en la psicología (una psicología imaginada por el autor) del personaje, o recurriendo a un soporte literario. Esto último es lo que hace Sartre: para darle a su personaje algo que no existía en Goethe, y que ha sido recogido de Cervantes, que es la transformación externa, Sartre ha buscado en el lenguaje de los místicos del siglo XVI, y ha transcrito textos de San Juan de la Cruz que pone en boca de Goetz, de ese Goetz reinventado por Sartre cruzando a Cristóbal de la Cruz con el Goetz de Goethe. Estamos, de nuevo, en la parte técnica de cómo elaborar un personaje teatral. La otra posibilidad de elaborarlo es la que el propio Goethe nos dice para Adelaida de Weislingen: no es exactamente un personaje femenino, sino un personaje que es doble, dual, bifronte: escarba en lo oculto de la psicología humana, en aquello que el propio Goethe tenía miedo de descubrir en sí mismo. En cierto modo Goethe, por medio de Adelaida de Weislingen se explora en un otro yo que no quiere admitir. Es decir, hay tanto de masculino como de femenino en este personaje. Goethe no se ha proyectado abiertamente en el personaje que se llama casi como él, Goetz, sino en su alter ego femenino. Por esta vía estamos proponiendo un análisis de los personajes como entidades en donde el ser humano puede llegar a conocerse mejor; estamos proponiendo contemplar la literatura como un medio para explorar cómo somos, no como una tarea escolar para detectar metáforas o figuras de pensamiento.