

La S-2, con el árabe y los dos personajes que nos dan el entorno local, fue una idea que vino después de estar ensayando otras partes de la obra. Se precisa imitar bien el rezo de los árabes. La función es la de crear unos sonidos que imiten otra lengua sin que se conozca ésta. Algo que se logra escuchando la radio en árabe y después imitando los sonidos.

La S-3, con el comandante y la azafata, es una continuación de la S-1 y su función es describir lugares en inglés y traducirlos. Hay que practicar la lectura por el micrófono.

En S-4, con los pasajeros 1, 2 y 5, las azafatas y el comandante, seguimos con la traducción como técnica y aparecen los alumnos de primero de BUP, pero diciendo sólo frases cortas. La lengua no les causa problemas. En S-4 y en S-5 practicamos la función de expresar preocupación.

En la S-6, con el comandante, la azafata y el pasajero 13, practicamos las funciones de expresar sentimiento, mostrar pena, mostrar preocupación, miedo y la traducción. Empleamos una frase condicional y palabras que están por debajo del nivel del texto.

En la S-7, con el comandante, los policías, las azafatas y la Torre de Control, utilizamos condicionales más complicadas y frases como, "We have you on track" o "We will keep in touch". Estas palabras las encontramos en el texto. Aquí practicamos el "so that" que después lo volvemos a repasar en el capítulo doce. En S-7 practicamos las funciones de expresar esperanza, hacer y contestar preguntas y dar las gracias.

En la S-8, con el pasajero X, la Torre de Control, las azafatas y el comandante, pueden resultar un poco difíciles las frases que

empleamos como, por ejemplo, "I'll blow his brains out"; pero en el texto encontramos frases más complicadas para ellos, como pueden ser: "She just swept me off my feet", en el capítulo nueve, o "come hell or high water", en el capítulo once. En S-8 practicamos funciones como: pedir clemencia, hacer y contestar preguntas, el estilo indirecto, expresar remordimiento, mostrar firmeza y dar órdenes.

En la S-9, con la azafata, la Torre de Control y el comandante, practicamos funciones como: dar ánimos, mostrar determinación y dar las gracias. En todas estas funciones utilizamos un vocabulario y unas estructuras que a los alumnos no les resultan difíciles.

La situación final, según nuestra arbitraria división, con el comandante y las azafatas, es muy tensa. En esta S-10 practicamos funciones como: expresar desacuerdo, mostrar agresividad, expresar autoridad, desobedecer órdenes, expresar sorpresa y acusar a otra persona. Empleamos un vocabulario sin complicaciones pero diferente al del contexto del libro. Por ejemplo, en la lección primera encontramos "to share a flat" y en S-10 nosotros utilizamos el verbo "to share out". Luego, tenemos palabras como "rear" que en la lección primera aparecen en "The rear garden", y que nosotros empleamos como "The rear exit". Otras palabras y expresiones de la obra como: "temperature", "flight", "river", "pleasant", "reach", "don't move", "I have booked a hotel", "I'm flying from", "south coast", "arrival", "they were killed" etc., se encuentran todas en *Developing Strategies* (1980). Y muchas de las funciones de la obra las volvemos a repetir en el texto, como en la lección cinco, "Making requests"; en la lección cuatro, "Interpreting information";

en la lección una, "Describing features of geography; en la lección siete, "Reporting information"; en la lección nueve, "Reporting speech and tone of voice" y en la lección trece, "Expressing regret".

Al igual que ocurrió en los grupos de primero y segundo, el reparto de papeles y de personajes entre los alumnos de tercero de BUP sale de ellos mismos. En el proceso de creación de la obra siempre se produce cierta identificación con esos personajes. El profesor puede, por su parte, añadir algunos comentarios, pero hay que decir que la distribución de papeles no originó problema alguno.

Como era de esperar, se observa una mayor contribución de los alumnos en la parte escrita en inglés. Sin duda, el vocabulario y las estructuras de las obras leídas ayudan a esta mejoría. No obstante, la participación del profesor en la redacción final sigue siendo imprescindible.

Con los alumnos de tercero, la lectura se hace más fácil, así como el producir las frases. Sin embargo, tardan un poco más en aprenderse sus papeles. Se preocupan más de cómo representar sus personajes que de saberse todo rápidamente. A diferencia de los cursos de primero y de segundo, consultan el guión con más frecuencia.

### 1.6.3.2. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Como en esta obra trabajábamos dentro de unos niveles que no superaban a los del texto, y como los alumnos ya tenían más conocimientos del inglés, se consiguió más participación y menos problemas.

Con un grupo de tercero de BUP, la lectura se hace más fácil y los alumnos producen mejor las frases. Sin embargo, como ya dijimos, tardan un poco más en aprender sus papeles. Se preocupan más de cómo representarlos que de saberse todo con rapidez. Esto no nos desagrada. Se observa una mayor dependencia del texto escrito, pues lo consultan con más frecuencia que los alumnos de primero y de segundo. Pero también es cierto que estos guiones son más largos.

En este nivel hacen mejor las pausas, aunque en la frase "We have to keep in mind one thing", en S-7, por ejemplo, ellos decían, "we have to keep", respiraban, y continuaban, "in mind one thing". Esto sigue ocurriendo en tercero, pero se corrige sin tener que repetir demasiado.

En la S-1, se observó un dominio de la pronunciación de "half" y de "would". Nos referimos a que no pronunciaban la "l". La palabra "crew" tendían a pronunciarla como "knew". Las palabras con mayor error en S-1 fueron, "board", "captain" y "ocean". Las pronunciaban muy españolizadas.

En S-3 volvimos a encontrar dificultad como en segundo de BUP con la palabra "headquarters".

En S-4 se hizo necesario trabajar con las palabras "excuse", "expect" y "explanation". Al llegar a S-5, "extinguish" lo pronunciaban mejor, como fruto de la repetición de estos sonidos en S-4.

Las palabras que hay que ensayar en S-6 son, "luggage" y "hand grenades". En la S-7 las dificultades están en, "circumstances", "precisely", "definitely", "reliable" y "account". Se observa que los alumnos ya pronuncian mejor el pasado de los verbos como "planned", (en primero y en segundo los leen con /id/). "Puzzling me" hubo que repetirlo mucho debido a que en español se pronuncia con /u/.

La S-9 se ensayó bien, aunque hay que prestar atención al pasado de los verbos "attached" y "booked" que los pronuncian con /id/. En la S-10, el cuidado hay que ponerlo en las palabras "passengers", "deceived" y en las pausas.

Al trabajar constantemente con las dos lenguas, o con las tres si se utiliza el francés, la entonación mejora. La practicamos primero en español y después en inglés para que ellos vieran la diferencia.

Sin duda, el desafío de esta obra está en conseguir un grupo homogéneo entre los alumnos de primero y los de tercero. Los de tercero al principio rechazan a los de primero. Y a éstos, les encanta la idea de estar con los de tercero. Con esta mezcla, se necesita tolerar un poco más el ruido y contar con más tiempo para que se relajen antes de empezar los ensayos. Hay que insistir en la puntualidad y si algún alumno no puede venir el día del ensayo que lo diga con antelación para poder comunicarlo a los demás. De lo contrario, se pierde mucho tiempo.

### 1.6.3.3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

#### 1.6.3.3.1. Impresión y comentarios

La experiencia del segundo año, mostró que los oyentes activos estaban perfectamente integrados en el proceso. Sus críticas fueron muy valiosas, y su conocimiento y madurez sirvió para que ahora ya, en el tercer año, no se tuviera que empezar el proyecto necesariamente en español, como lo había exigido la obra de segundo, a raíz de la mala experiencia tenida con el curso de primero.

La segunda fase se prolongó un poco más, pues parecía un curso intensivo de lectura, más que un proyecto teatral. Y esto, naturalmente, agradaba ya que la clase estaba muy motivada. No obstante, tenemos que recordar que en el tercer año, el número de alumnos que quiere pasar a la segunda fase disminuye (véase 1.4.10.).

Una vez puestos todos en movimiento, los cambios surgían constantemente. Esto quiere decir que los alumnos se sentían involucrados en el proceso. De todos los cambios, el más interesante sin duda, fue el de invitar a los alumnos de primero a hacer un trabajo conjunto, pues se necesitaban muchos pasajeros. Los alumnos de primero harían los papeles cortos y servirían para llenar el avión,

al mismo tiempo que se beneficiarían de las prácticas orales de la lengua inglesa en todos los ensayos. Sin embargo, al principio, algunos alumnos de tercero no querían trabajar con los "novatos". Esta actitud no gustó. Pero a los de primero les encantó la idea desde el principio. Así, en estas circunstancias, se unieron a sus compañeros de tercero entre los que, en algunos casos, no encontraron mucha comprensión. Pero pronto se produjo lo deseado: tercero y primero se fundió en un grupo que trabajaba en un proyecto común, en perfecta armonía.

Más tarde surgió la idea de invitar a los alumnos de francés de tercero y hacer de esta forma un proyecto interdisciplinario. Después de haber estado ensayando la obra cuatro semanas, la profesora de francés y sus alumnos se pusieron en clase a hacer las traducciones de nuestros guiones, al mismo tiempo que nada les impedía que aportaran nuevas sugerencias, o nuevos cambios. Se entiende que la obra se puede representar perfectamente sin esta parte francesa; de hecho, está escrita con esta idea. Pero, con una lengua más, hacemos un proyecto interdisciplinario mucho más interesante. De todas formas, esto lo consideramos opcional.

Entre otras anécdotas, destacaremos que la idea de introducir un árabe en la obra, que fuera a rezar dos veces a la parte trasera del avión, fue de un alumno de primero. No sabemos si este alumno era árabe o no, pero la verdad es que cuando se puso a rezar, el teatro se vino abajo con las risas y las carcajadas. También podemos citar que el repartir periódicos al principio del vuelo y cojines pequeños antes del aterrizaje forzoso, fueron sugerencias de alumnas de primero.

El decorado (véase el Apéndice 3), se hizo en el taller del Instituto -que antes había sido un centro de Formación Profesional. Resultó simple y lleno de ingenuidad. En la puerta de la derecha del escenario, se puso una cortina azul imitando a los aviones. Esta era la cabina y dentro estaban todos los altavoces. En la puerta izquierda se pegó un papel blanco de cartulina en donde se leía "Lavatory". En la parte de arriba del escenario, junto a las cortinas, se colgaron las letras *Pan Am*. Como se utilizó hilo de pescar, parecía que las letras estaban en el aire. La experiencia de primero de BUP, colgando los espejos de la peluquería, sirvió aquí bastante. Es más, se colgaron de los mismos palos que se habían empleado en la obra de primero. Después se hicieron dos puertas de cartón piedra imitando a un avión y se pegaron al suelo con listones finos de madera. Se puso hilo de pescar de listón a listón y se pegaron ventanas de cartulina. Lo demás se rellenó con cartulina también y a las sillas de la clase se les pusieron cinturones. Los trajes de las azafatas deben ser iguales y de los colores que ellas puedan combinar mejor. El carrito de los periódicos era de un supermercado, con el nombre del avión en los laterales. De esta manera se construyó un avión con cuatro pesetas. Y lo más interesante es que este decorado ha sido considerado por los alumnos del centro como uno de los más bonitos.

Los resultados de esta experiencia en un proyecto interdisciplinario con los alumnos de francés, pone de manifiesto una vez más, los grandes recursos didácticos del teatro.

### 1.6.3.3.2. Resultados de la encuesta

Los resultados que a continuación mostramos en esta Tabla 3 se han obtenido con cincuenta alumnos de tercero de BUP. Para leer estos datos hay que leer previamente las preguntas del modelo de encuesta aplicado que aparece en 1.4.10.3.

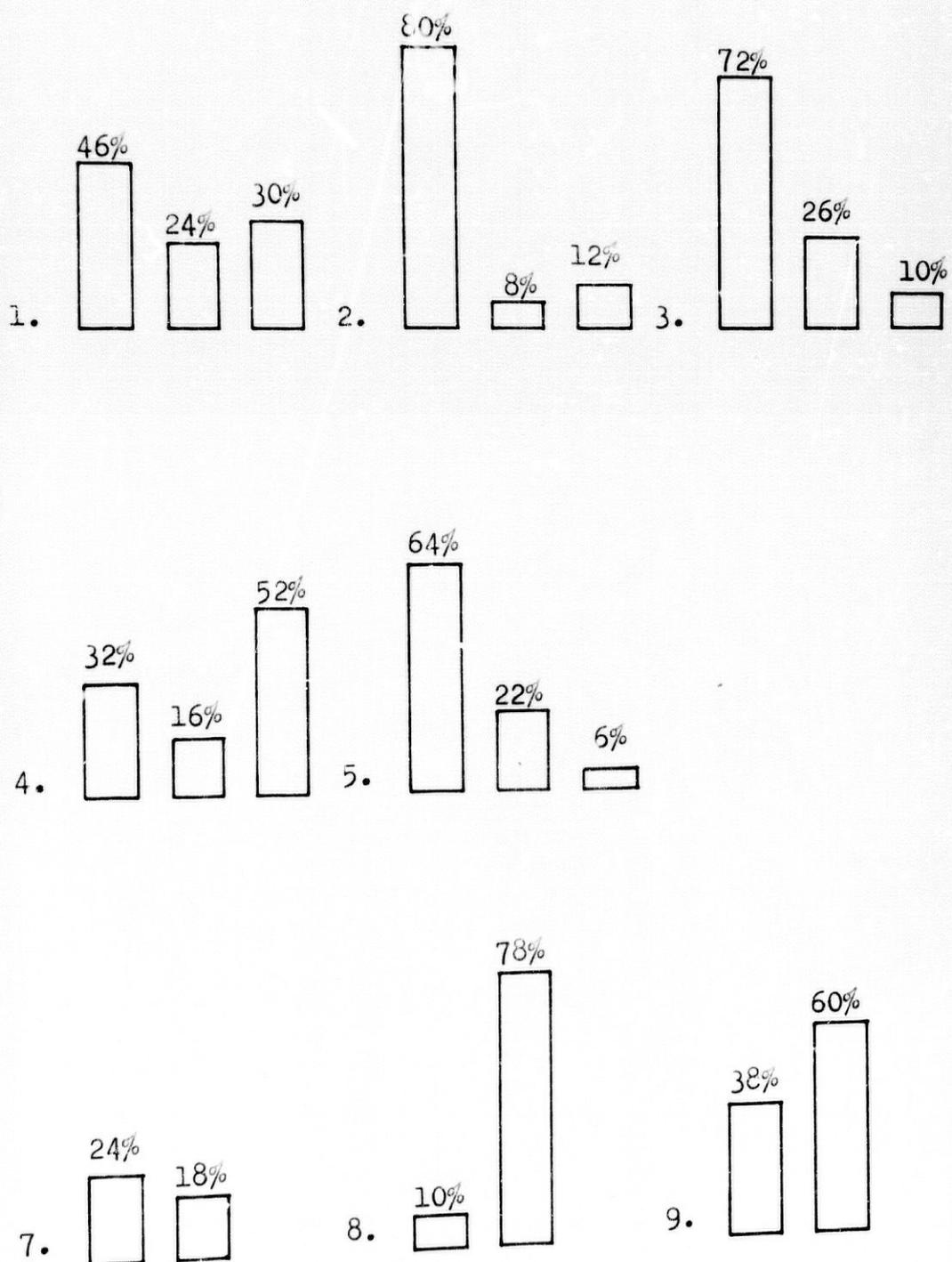
#### Tercero de BUP

#### I. Resultados del análisis de los cincuenta alumnos encuestados:

Preguntas			
1	23	12	15
2	40	4	6
3	36	13	5
4	16	8	26
5	32	11	3
-			
7	12	9	
8	5	39	
9	19	30	
-			

Tabla 3

## II. Representación gráfica de los resultados de la Tabla 3



Como se ve en el modelo de encuesta, la primera fila de números corresponde a la contestación "sí" y la segunda fila a la contestación "no". La tercera fila a "da igual" y en algunas preguntas a "regular". En la pregunta número siete, la primera fila corresponde a "chico" y la segunda fila a "chica". Y en las preguntas número ocho y nueve, la primera fila corresponde a la pregunta primera, dentro de esa pregunta, y la segunda fila a la pregunta segunda (véase el modelo de encuesta en 1.4.10.3.). Las preguntas número seis y diez no aparecen en esta Tabla 3 ya que por su naturaleza, no se puede hacer un análisis de las mismas. Sin embargo, son muy prácticas a la hora de ver nuestros fallos en el desarrollo de los personajes, como es la número seis, y para ver si los alumnos se contradicen, como es la número diez. Por ejemplo, por medio de esta pregunta se confirma el deseo que ya han expresado los alumnos de primero y segundo de hacer más experiencias de este tipo.

En la pregunta número uno vemos que al 44% le ha sido necesario un personaje español. Y en la número tres, un 72% dice que comprende mejor los personajes ingleses con la ayuda del personaje español. Se confirma que el personaje español ayuda a la comprensión del inglés. Y como era de esperar, el porcentaje disminuye debido a que en tercero tienen más conocimientos de la lengua.

Como hemos observado en las obras de primero y segundo, el entorno aquí también juega un papel importante. El 80% nos dice en la pregunta dos que le gusta la idea de escuchar a un personaje hablando de su ambiente local. Pero aparece, sin embargo, un 8% a quienes no les gusta esta idea.

En la pregunta número cuatro, el 16% dice que los personajes ingleses no hablan muy rápido y el 32% que sí. En segundo, el 52% dijo que sí. Esto quiere decir que conseguimos controlar la rapidez, pero en la pregunta número diez se vuelven a contradecir un poco ya que insisten en la rapidez de los personajes ingleses. Esto nos parece más exacto porque, como hemos mencionado en otro lugar, en muchas de las experiencias que hemos leído de otros países, todo el mundo se queja de la rapidez. Luego no es un fenómeno aislado.

En la pregunta número cinco vemos que un 64% comprende toda la obra, es decir, un 14% más que en segundo de BUP. El 22% dice que no comprende toda. Esta contestación nos parece válida porque le hemos preguntado por "toda" la obra. En la pregunta seis ya explican las pequeñas partes que no han entendido. Hay que destacar que de 42% en segundo, bajamos a 22% en tercero. Se observa que hay una mejora en la comprensión.

En la pregunta número siete aumenta el número de alumnos que la dejan en blanco. Los porcentajes entre escuchar a un chico, el 24% y el escuchar a una chica, el 18%, muestran ser muy parecidos.

Con la pregunta número ocho, volvemos a corroborar la importancia de los gestos como medio de ayuda en el aprendizaje de una lengua. El 78% dice que necesita seguir los gestos. Es cierto que el porcentaje disminuye, pero también que su nivel va aumentando.

En la pregunta número nueve, rompemos la variedad que encontramos en segundo y volvemos a unos porcentajes parecidos a los de primero. El 38% tiene una visión distinta de su ambiente local cuando se habla de él en inglés y el 60% cree que es igual.

#### 1.6.3.3.3. "Follow-up"

Podemos basarnos en las preguntas número seis y diez de la encuesta, como en las obras de primero y segundo, para ver cuales han sido las partes del proyecto que han resultado difíciles a los alumnos oyentes. Con todos los voluntarios, podemos organizar una competición y representar estas partes de la obra de nuevo en clase. Esto nos ofrece una buena oportunidad para practicar la entonación y también para volver a practicar las funciones de esas situaciones.

Esta obra se presta mucho para practicar el estilo indirecto. Hay posibilidad de cambiar una situación y añadir otras estructuras que nos conduzcan a la práctica del estilo indirecto. Nada nos limita para cambiar o crear una nueva situación puesto que las que nosotros hacemos de la obra son arbitrarias. Por ejemplo, la situación final, S-10, de esta obra se cambió muchas veces, pues no se encontraba un final del agrado de todos. Era necesario hacer justicia a todo lo que se había cometido pero el problema consistía en cómo hacer esta justicia. Igual que se llegó a esta S-10, se puede ver la manera de cambiarla o de seguir la obra. Este es también otro procedimiento que consideramos interesante. En todas las obras se puede practicar la continuación del proceso creador, es decir, seguir la obra aunque sea para representarla sólo en clase, sin la idea de llevarla al escenario.

En tercero, es aconsejable realizar coloquios después de la representación y hablar de los personajes. Por supuesto que los coloquios se pueden hacer en cualquier nivel. Este tipo de ejercicio ayuda a que el alumno tenga una mejor visión de la literatura en estudios posteriores.

Otro ejercicio en los cursos de tercero puede ser el escribir una composición haciendo un estudio crítico de los personajes, basándose en las palabras habladas, en los gestos y en las opiniones de los demás personajes de la obra. Puesto que escribir bien en inglés no es una destreza que hay que alcanzar en las EE.MM., este ejercicio no tiene por qué ser de alta calidad literaria.

#### 1.6.4. OBRA PARA COU: "SPANISH REVENGE"

##### 1.6.4.1. PROCESO DE ELABORACION DEL TEXTO

En la obra de COU hemos seguido el mismo proceso de elaboración que en los cursos de BUP, es decir, aplicando los criterios generales de 1.2.4.2. y respetando las fases que proponemos en 1.4.10. Sin embargo, no nos servimos del libro de texto ni de las lecturas graduadas de Edgar Allan Poe (1974) para escribir la obra. Utilizamos el libro de texto, de Ona Low (1974), únicamente como punto de referencia para repasar todas las estructuras enseñadas en BUP, aunque ahora en un nivel superior.

Se buscó que las estructuras y el vocabulario de la obra de COU estuviese por debajo de los niveles del texto de referencia y las lecturas graduadas. De hecho, en gran parte de la obra repasamos estructuras y vocabulario de segundo y tercero de BUP, logrando así nuestro objetivo de escribir una obra en la que se repasasen los conocimientos de BUP, al igual que durante el curso, si bien, ahora en un contexto diferente.

En la primera fase, el profesor comentó en clase la obra de J.B. Priestley (1969), *An Inspector Calls*. Y de esta obra surgieron las sugerencias e ideas para la primera fase del proyecto.

Una vez en posesión de este argumento apenas esbozado, se acordó escribir algo acerca de un robo de joyas en una familia de buena posición social. El robo se tendría que producir dentro de la misma familia, de tal forma que se culpara a la chica de servicio. Al ser esta chica española y no hablar inglés, se la culparía con mayor facilidad. Así, el criterio número tres quedaba asegurado con la traducción y el conflicto. Recuérdese que este criterio constituye un punto de arranque ideal para empezar a escribir.

El profesor recomendó unas lecturas graduadas para familiarizarse con el vocabulario específico de la obra, al igual que se hizo en el proyecto de tercero. Se sugirieron el *Inspector Thackeray calls* y el *Inspector Thackeray investigates*, de K. James y L. Mullen (1974), y el *Inspector Thackeray Arrives*, de K. James (1983).

Tras realizarse estas lecturas iniciamos la segunda fase, escribir la obra, construyendo un personaje, Bruce, un chico que era el novio de la hija de la familia Goddard, así como la chica española Pepa. Con el criterio número tres e *marcha*, se creó la primera situación, S-1, en donde practicamos funciones como: saludar, hablar español con acento inglés, presentar el tema de la obra y hablar de las dos culturas. En esta primera situación, se trabajó con unas estructuras y un vocabulario que los alumnos conocían ya de otros cursos.

En la S-2, con Mrs. Goddard, Bruce, Sheila y Pepa, practicamos funciones como: saludar, describir la apariencia de personas y

objetos, mostrar dolor, tristeza, mostrar comprensión y dar ánimos. Todas estas funciones las practicamos con unas estructuras y un vocabulario conocidos de antemano por los alumnos. No obstante lo cual, cabe siempre la posibilidad de que aparezcan algunas palabras nuevas, como: "gorgeous", "granny" y "sweetie".

En la S-3, donde intervienen Caroline, Mrs. Goddard, Bruce, Sheila, Arthur, Mr. Smithers y Mr. y Mrs. Robinson, practicamos, con un vocabulario y unas estructuras que ya conocen, funciones como, saludar, dar un discurso, ofrecer bebidas y ofrecer la casa a los amigos.

En la S-4, donde casi todos los personajes están en escena, seguimos practicando con estructuras y vocabulario propios de BUP. Practicamos funciones como: ofrecer un brindis, presentar las dos culturas, expresar ironía, asombro, preguntar sobre el país, presentar el entorno, deletrear, dar información, la traducción como técnica, invitar a bailar, felicitar y hacer fotos.

En la S-5, con todos los personajes en la mesa, practicamos funciones como: describir el chovinismo del hombre español, expresar desacuerdo, convicción, cariño, la traducción como técnica, hacer preguntas y pedir matrimonio a una chica. En todas estas funciones se utilizan condicionales ya estudiadas en BUP y estructuras de las obras anteriores. Se repite el vocabulario como: "sunshine", "smart", "take it easy" etc. Y aparecen algunas palabras nuevas como: "breadwinner" y "down payment".

En la S-6, también con toda la familia en escena, practicamos funciones como: saludar, expresar tristeza, dolor, cansancio, imposibilidad, hablar en estilo indirecto, pedir disculpas, ofrecer

alternativas, la traducción como técnica y dar las gracias. Las estructuras son conocidas y quizá lo único nuevo sea "epileptic fit", "Hi there" y "Take care".

En la S-7, con Pepa, Arthur y Bruce, tenemos escenas casi sin palabras en donde mostramos la violencia de la situación y el dolor de Pepa.

En la S-8, con el inspector, los policías, Arthur, Mr. Smithers, Bruce y Pepa en escena, practicamos funciones como: presentar, dar el pésame, expresar incredulidad, inocencia, asombro, convencimiento, sorpresa, acusar a alguien, la traducción como técnica, relatar acciones pasadas, interrogar, comparar hechos y deducir conclusiones. En toda esta situación repetimos condicionales y otras estructuras ya estudiadas en BUP, así como vocabulario de las otras obras. S-8 contiene bastante vocabulario de la obra de segundo. Hay palabras nuevas, no obstante, como puede ser "manslaughter", aunque esto no sea exactamente nuevo ya que en tercero vimos "slaughtered", en la lección catorce del texto *Developing Strategies* (1980).

La S-10 se estuvo ensayando hasta el último momento, pero, al invitar a otros alumnos a que presenciaran los ensayos, se cambió el final unas cuantas veces, porque dicho final no gustaba. El único vocabulario nuevo de la S-10 es "to call de coroner".

En cuanto al reparto de papeles, procedimos como en los cursos de BUP, sin encontrar problemas. Como hemos mencionado, en la creación de los personajes los alumnos que más aportan se van identificando con ellos, de tal forma que son los propios alumnos los que se van distribuyendo estos personajes.

Como es de esperar, en COU es en donde los alumnos hacen mayor aportación al proceso creativo, debido a su mejor dominio de la lengua. No obstante, como en los cursos anteriores, la ayuda del profesor es todavía imprescindible.

En COU se ha observado que el comportamiento de los alumnos en lo relativo al guión, la lectura y la creación de frases, es parecido al de los alumnos de tercero. Hay una mayor dependencia del texto escrito, y los alumnos lo consultan con frecuencia, preocupándose más de cómo actuar. La lectura les resulta más fácil, pero también es cierto que tardan más en aprenderse los papeles.

#### 1.6.4.2. DIFICULTADES ENCONTRADAS

El nivel de la lengua de la obra de COU está por debajo del nivel de las lecturas graduadas que se hicieron como preparación y por debajo del nivel del texto. Por esta razón, y porque estamos trabajando con el ciclo superior de las EE.NM., nos encontramos con menos dificultades en el proceso de elaboración del proyecto. No obstante, se necesita ensayar las pausas, que a veces no se respetan. Un ejemplo que se repite es el de la S-9, en "I see. Er...we have to look for fingerprints". Los alumnos tienden a decirlo todo seguido.

En la S-2, las palabras que hay que practicar bien son: "privilege", "gorgeous" y "disease". En S-3 tenemos, "pleasure" y "successful". En S-4, "gypsy". En S-5, "to earn", "deserves" y "to corrupt". En S-8, "murderess", "headquarters" y "noticed". Y en S-9, "smashed dishes", "suspicious", "serious" y "puzzling".

Si hacemos un balance, observamos que este número de palabras es muy pequeño en comparación con el vocabulario total que estudiamos en la obra. Es decir, que este balance lo podemos considerar muy satisfactorio.

En COU la entonación mejora, aunque es preciso practicarla. Toda esta obra, como la de tercero, se presta mucho a practicar la

entonación con las frases españolas para después practicarla con las frases inglesas.

La obra se puso en escena en los últimos días del curso. Como los alumnos se encuentran en período próximo a los exámenes finales y la selectividad, no recomendamos dejar un proyecto de COU para el final porque surgen muchos problemas. Al tratarse de un ciclo superior, es evidente que el proyecto se puede empezar en los primeros días del curso.

Algunos alumnos pueden faltar a consecuencia de los exámenes. Todo esto complica nuestros ensayos. Una vez más, recordamos la necesidad de insistir en la puntualidad para no perder tiempo. La falta de algunos alumnos retarda el proyecto y puede producir desinterés. Pero, dado que las faltas a veces son irremediables, aquéllos que no puedan venir al ensayo están obligados, por delicadeza, a comunicarlo a los demás compañeros y al profesor.

Como ya se dijo, los alumnos de COU tardan un poco más en aprenderse los papeles debido a los problemas que supone el hallarse al final de curso y al hecho de que las obras sean más largas. De aquí, la necesidad de empezar el proyecto lo antes posible.

#### 1.6.4.3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

##### 1.6.4.3.1. Impresión y comentarios

Después de terminar una obra como la que se hizo en tercero de BUP y hacer una evaluación de los resultados, parece imposible superar tal experiencia. Esto no es así. Cada grupo humano presenta situaciones diferentes. Una mirada retrospectiva nos revela que lo ocurrido con el grupo de tercero no fue sino un estado del proceso evolutivo de esa misma experiencia que en COU completé su desarrollo.

En las distintas fases de nuestro teatro (véase 1.4.10.), observamos que en los grupos de COU participan menos alumnos. Como ya dijimos, esto es debido a que estos alumnos se hallan bajo la presión que representa el examen de selectividad así como por la naturaleza del propio curso, cuya orientación deja poco espacio para este tipo de actividades. En nuestro caso, no tuvimos ningún problema ya que pudimos reunir a todos los actores necesarios. Sin duda, también influyó el papel importante que el teatro ya ocupaba en nuestro Instituto entre los alumnos de inglés.

Una aclaración: si el tema del emigrante en Canadá se repite, la razón obedece a que una vez que los alumnos sugieren sus ideas, el

profesor tiene que manipularlas y adaptarlas a una situación en que se cumplan nuestros criterios generales. Y para la creación de estas situaciones, siempre influye la experiencia vivida por el propio profesor. En nuestro caso personal, nos servimos de la experiencia adquirida en Canadá.

A lo largo de nuestra investigación, hubimos de tropezar con la opinión que considera el valor complementario del coloquio posterior a la representación. Al fin y al cabo, conviene que la literatura se ponga a debate. En esta obra de COV surgió el coloquio de una forma imprevista. En las otras obras, simplemente no se había presentado la ocasión para un coloquio. En esta obra, por el contrario, el coloquio se produjo gracias a la polémica que se desencadenó entre los profesores. Y esto es bueno porque también es importante que los profesores de un centro asistan a las actividades que los alumnos realizan. En el Apéndice 4, ofrecemos al lector un extracto del debate que tuvo lugar entre profesores y alumnos, después de la representación. Una rápida lectura deja muy clara la naturaleza de la discusión. Este tipo de coloquios sirve, según pudimos comprobar, para que tanto alumnos como profesores aprendan a conocer mejor la obra.

Y una anécdota: No se había previsto organizar una cena con todo el grupo en un restaurante pero surgió la idea y así se hizo. Es cierto que la edad de los alumnos de COV facilita mucho la posibilidad de una actividad como ésta, pues con alumnos de primero ya no es tan fácil. El resultado fue una forma más de convivencia entre profesor y alumnos.

En el teatro, cualquier momento es bueno para explicar algo sobre la cultura de la lengua que se enseña. En esta cena, el profesor aprovechó la oportunidad para hacer una alusión a un comentario sobre el *speech* del señor Smithers, alegando la práctica habitual en la cultura inglesa de este tipo de *speech* en los colegios, en las bodas y en otras reuniones. Después de la cena, se levantó y dió su *speech* en inglés, recordando los momentos más atractivos de la obra, los problemas, la satisfacción y el orgullo que sentía por todos ellos. Y terminó dándoles las gracias a todos, al mismo tiempo que les invitó a que hablaran y expresaran sus opiniones. La gran sorpresa la dió el alumno que había hecho de señor Smithers, quien se levantó y dió su *speech* en inglés, sin preocuparse de las otras personas del comedor que estaban pendientes de él. Fue una mezcla de lo que había dicho en la obra y de lo que se le vino a la cabeza. Los demás dieron también su *speech*, aunque de forma más breve. Poco importa el tiempo que estuvieron hablando o si cometieron errores, lo que importa es el hecho en sí. Francamente, no creemos que en un Instituto de España sea fácil sacar un grupo de COU a un restaurante y hacerle que hable inglés en público. Si nosotros logramos esto fue gracias al teatro.

Y unas palabras sobre el decorado: Muy sencillo: las sillas eran las del aula y la mesa la del seminario de inglés. El mantel lo trajo una alumna y las botellas de Tío Pepe se llenaron con *ginger ale* porque algunas alumnas no querían beber vino. Nadie entre los espectadores notó la diferencia. Otros alumnos del grupo pintaron los carteles; y la ventana, que resultó muy graciosa, se hizo con ayuda de unos simples listones de madera que compramos. Los listones

se decoraron con papel de tal forma que parecían ladrillos auténticos. La mesita de la derecha del escenario y los demás sillones, eran los mismos que se utilizaron en la obra de segundo, aunque se pintaron un poco. Las pistolas, también eran las que se utilizaron en la obra de tercero. Este decorado, tal como proponemos en nuestros criterios generales, cuesta muy poco, resulta atractivo y ayuda a desarrollar la creatividad de los alumnos.

Añadimos por último que invitamos a otros alumnos a presenciar los ensayos finales y les pedimos que nos dieran su opinión. Estos oyentes ayudaron mucho a los actores, pues sus críticas fueron muy constructivas. Según ellos, el final de la obra carecía de algo. La terminación no era de su agrado. Acogimos favorablemente esta observación y nos pusimos a trabajar sobre un segundo final que fuera mucho más dramático. El resultado fue el final que aparece en la obra en 2.2.4., el cual sí gustó a todos.

La experiencia descrita demuestra el papel activo de los oyentes y su importancia en el proceso del teatro que proponemos. Nosotros hicimos que estos oyentes se sintieran parte de nuestro proyecto y por supuesto, sus sugerencias fueron bien recibidas. De esta forma, y casi sin darnos cuenta, habíamos mejorado bastante desde la obra de primero.

#### 1.6.4.3.2. Resultados de la encuesta

Los resultados que a continuación mostramos en la Tabla 4 se han obtenido con cincuenta alumnos de COU. Para leer estos datos hay que leer previamente las preguntas del modelo de encuesta aplicado que aparece en 1.4.10.3.

#### Curso de COU

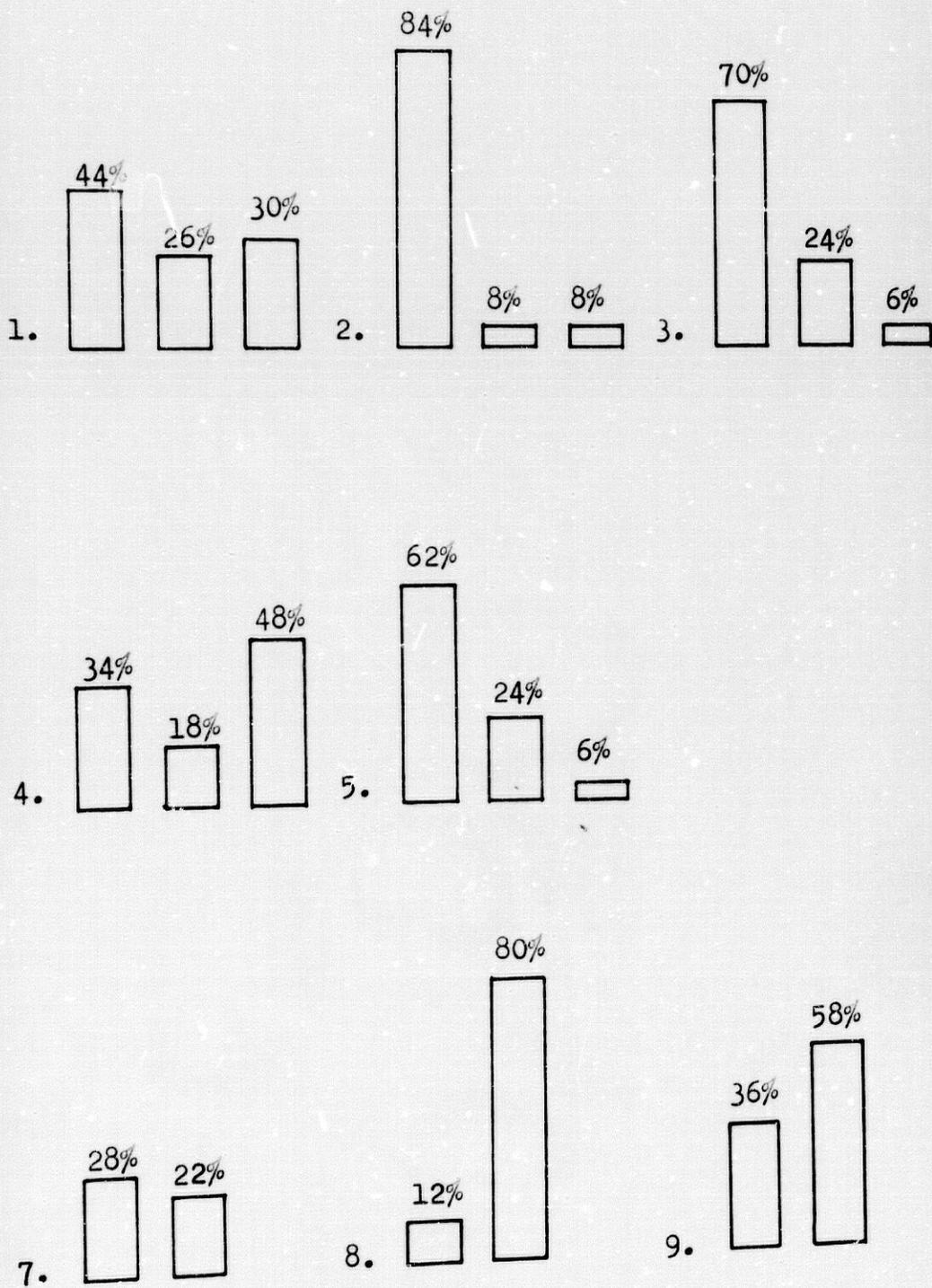
#### I. Resultados del análisis de los cincuenta alumnos encuestados:

#### Preguntas

1	22	13	15
2	42	4	4
3	35	12	3
4	17	9	24
5	31	12	3
-			
7	14	11	
8	6	40	
9	18	29	
-			

Tabla 4

## II. Representación gráfica de los resultados de la Tabla 4



Como se ve en el modelo de encuesta, la primera fila de números corresponde a la contestación "sí" y la segunda fila a la contestación "no". La tercera fila a "daba igual" y en algunas preguntas a "regular". En la pregunta número siete, la primera fila corresponde a "chico" y la segunda fila a "chica". Y en las preguntas número ocho y nueve, la primera fila corresponde a la pregunta primera, dentro de esa pregunta, y la segunda fila a la pregunta segunda (véase el modelo de encuesta en 1.4.10.3.). Las preguntas seis y diez no aparecen en esta Tabla 4 ya que, como hemos venido diciendo, su naturaleza, no permite hacer un análisis de las mismas. Sin embargo, como también dijimos, son muy prácticas a la hora de ver nuestros fallos en el desarrollo de los personajes, tal como se ve en la número seis, y asimismo, son útiles para ver si los alumnos se contradicen, como en la número diez.

En la pregunta número uno observamos que el 44% necesita un personaje español para comprender la obra. Y en la número tres, un 70% dice que los personajes ingleses se comprenden mejor con la ayuda del personaje español. Los porcentajes disminuyen debido a que los alumnos de COV tienen un mayor dominio de la lengua. No obstante, las cifras nos confirman la importancia de la presencia del personaje español.

Al igual que en los cursos de BUP, el entorno sigue jugando un papel importante, como lo demuestra el 84% de alumnos que a la pregunta número dos responde diciendo que les gusta escuchar a un personaje hablando de su ambiente local. Como en tercero de BUP, un 8% nos dice que no le gusta esta idea.

En la pregunta número cuatro, el 34% objeta que los personajes ingleses hablan muy rápido. Es decir, conseguimos controlar la rapidez. Sin embargo, en la pregunta número diez vuelven a señalar la rapidez de diálogo de los personajes ingleses. Esto nos demuestra su contradicción. Pero como señalamos en 1.6.3.3.2., en las experiencias que hemos leído de otros países sobre este tema, todo el mundo se queja de la rapidez con que hablan los alumnos.

En la pregunta número cinco, el 62% comprende toda la obra y el 22% no la comprende íntegramente. Son cifras muy parecidas a las de tercero de BUP. Volvemos a repetir que los porcentajes los consideramos muy aceptables ya que le preguntamos por "toda la obra".

En la pregunta número siete, los porcentajes entre escuchar a un chico, el 28%, y el escuchar a una chica, el 22%, son muy parecidos a los resultados de tercero. Observamos que también muchos dejan esta pregunta en blanco.

La importancia de los gestos, y por tanto la justificación de nuestro criterio número once, queda demostrada cuando el 80% contesta a la pregunta número ocho diciendo que los gestos les ayudan a comprender mejor la lengua.

En la pregunta número nueve encontramos casi los mismos porcentajes que en primero y en tercero de BUP. El 36% tiene una visión distinta de su ambiente local cuando se habla de él en inglés. Y el 58% cree que es igual.

#### 1.6.4.3.3. "Follow-up"

A la vista de los resultados obtenidos en las preguntas número seis y diez, podemos volver a representar en clase las partes de la obra que no han resultado muy claras, o que no han gustado a los alumnos oyentes. Con los voluntarios podemos cambiar estas partes y buscar toda clase de improvisaciones. Esta es una buena oportunidad para seguir practicando la entonación y el estilo indirecto.

Esta obra de COU se presta mucho para un análisis de las dos culturas. Después de la escenificación, tenemos un contexto para hacer lecturas graduadas y comentar en clase la cultura y la civilización inglesas.

En nuestra representación surgió un coloquio de forma espontánea. A este nivel, un coloquio es casi necesario después de la escenificación. Los alumnos de COU tienen que hacer comentarios de textos en el examen de la selectividad. Un comentario de los personajes como ejercicio puede ser para ellos una forma muy amena de practicar el inglés y además, de analizar el teatro desde el punto de vista literario. Sabemos que escribir bien, como señalamos en 1.6.3.3.3., es una destreza difícil de alcanzar en las EE.MM., pero, ésta es una buena ocasión para practicar la composición puesto que la clase está motivada.

## 1.7. CONCLUSIONES

### 1.7.1. RESULTADOS DEFINITIVOS DE LA EXPERIENCIA

Estamos convencidos de que la lengua practicada mediante la acción proporciona una base pedagógica para establecer la comunicación y nos sirve como medio eficaz de estimular la participación del alumno. De aquí se sigue nuestro convencimiento, tantas veces expresado, del potencial que encierra el teatro como medio didáctico. El teatro, en efecto, ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada. Por estas razones, decidimos emprender un estudio sobre el estado actual del teatro en la metodología de la enseñanza del inglés.

Este estudio sobre la teoría y la práctica del teatro en la enseñanza (véase 1.1 y 1.2.), nos ayudó a constatar la falta de un material adecuado que nos facilitara un acceso a este potencial. La reflexión sobre dicho material nos obligó a formularnos una serie de hipótesis que contrastamos con la realidad observada en nuestras clases.

La creación de unos criterios generales que se puedan aplicar por primera vez a un teatro nuevo para las EE.MM. en España, fue más que un descubrimiento, un fruto del azar. La persistencia en nuestras creencias y las dudas sobre el material existente, nos llevó casi sin darnos cuenta, a encontrar en el entorno un fulcro de conexión entre las dos culturas, la española y la inglesa.

Nuestro concepto de entorno consiste en situar al alcance de nuestros alumnos una cultura diferente, acercándola a su experiencia por medio de un punto de referencia que uniera las dos culturas. En el teatro que proponemos, este punto de referencia se cifra en el personaje español, que habla en una lengua que los demás entienden muy bien y nombra lugares en donde todos los alumnos han jugado y corrido. Como especificamos en nuestros criterios número tres y cuatro, en 1.2.4.2., buscamos lo que denominamos un teatro de entorno con uno o varios personajes que sólo hablen español y con ambiente y colorido local. Preferimos que estos personajes españoles procedan del lugar en donde se representa la obra. Y también conviene que hablen con el acento local. A partir de estos personajes se intentará crear un conflicto, del que surgirá necesariamente la traducción del español al inglés y viceversa. De esta forma, se ayudará a los alumnos de primero de BUP y a los demás que tengan dificultades en seguir los diálogos, a ir comprendiendo la obra. Esta manera de concebir el entorno ha demostrado ser valiosa a la hora de estudiar la lengua inglesa y su cultura, como podemos ver por las cuatro obras escritas y representadas en el I.B. de El Ejido (Almería).

La investigación del material que comentamos en 1.3. y 2.1. nos ha llevado a la conclusión de que el teatro inglés contemporáneo, por su naturaleza, por su nivel lingüístico y por su extensión, presenta tantos inconvenientes que las posibilidades de escenificarlo en un Instituto son casi nulas. Sus posibilidades no se ajustan a los criterios generales que nosotros proponemos en 1.2.4.2. Nuestros criterios sobre la dificultad léxica y sobre el tiempo máximo en escena, eliminan casi en su totalidad al teatro inglés contemporáneo. No obstante, en los criterios señalados dejamos abierta la opción de poder adaptar este teatro, pese a su dificultad. En realidad, la única adaptación posible sería la de obras para COU, pues el nivel de la lengua que encontramos en las obras leídas es superior al nivel de nuestros alumnos. Pero, a pesar de que estas obras de teatro inglés contemporáneo son un material poco adecuado para las EE.MM., recomendamos su lectura a todos los profesores interesados en enseñar y motivar a sus alumnos por medio del teatro. Esto les hará ver mejor la justificación del nuevo teatro que proponemos y al mismo tiempo, puede ser también una forma extraordinaria de recoger ideas que sirvan para otros proyectos en clase, como nos sucedió a nosotros en nuestra obra de COU: la idea surgió después de que el profesor leyera *An Inspector Calls*, de J.B. Priestley.

En las obras escritas para la televisión, hemos observado que los autores no tienen el escenario en mente sino una cámara que puede captar una secuencia de unos personajes en el bosque, por ejemplo, y mostrar en un momento, por medio de *flashbacks*, la infancia de esos personajes. Cuando escribimos para un espacio cerrado y para un

teatro pobre en recursos, hay que tener presentes los problemas planteados por el escenario y el Instituto. Lo que en la televisión se proyecta está dirigido a un público en general, y no es válido para el aula.

Quien escribe para la radio tiene en mente el micrófono y sólo se preocupa de los efectos acústicos, de las voces y de cómo se imagina el radioyente a los personajes. En la televisión, el escritor crea vistas y escenas panorámicas. En la radio, el escritor crea lo que él piensa que al radioyente le va a gustar escuchar. Ambos escritores tienen que escribir y pensar en términos visuales. Por esta razón, es muy difícil adaptar sus obras al escenario de un Instituto.

Las obras clásicas ya adaptadas representan un gran paso en la búsqueda de un material adecuado; pero nos hacen ver el largo camino que aún queda por recorrer hasta encontrar un teatro que nos sirva para los niveles de las EE.NM. en España. En estos tipos de adaptaciones, los narradores nos hablan de unos mundos tan fantásticos que sus personajes están muy lejos de las posibilidades del escenario de un Instituto. No resuelven los problemas técnicos y tampoco observan la distribución racional del tiempo en escena.

Al estudiar las obras de la Enseñanza Media en Inglaterra, encontramos un desequilibrio entre el contenido y el nivel lingüístico, en comparación con nuestros alumnos. Una obra escrita para un alumno inglés de once años, por ejemplo, es muy posible que tenga un contenido muy aburrido y quizá absurdo para un alumno de tercero de BUP o de COU. No obstante, con toda seguridad la lengua de esa obra le resultará difícil. Esto era de esperar pues, por lo general, en

estas obras encontramos una lengua demasiado coloquial y muy diferente del inglés de los textos que estudian nuestros alumnos. Además, muchos personajes hablan en dialecto. Y como decimos en nuestros criterios generales, el dialecto lo hablarán los alumnos en su entorno, en el lugar donde ellos viven, pero nunca formará parte de la lengua que aprenden.

En las librerías españolas se encuentra *drama sketches*, *role-plays* y un número escaso de obras graduadas. Pero desafortunadamente, estas obras se utilizan más bien como *graded readers* para lectura en clase, debido a las dificultades que plantea su escenificación. El principal problema reside, por lo general, en su reducido número de personajes. Otras veces, los editores emplean las palabras *drama* y *teatro* indistintamente. Y se venden como "plays" lo que sólo son "sketches". También se vende este teatro graduado a nuestros alumnos con la ilusión de que ellos hagan lo imposible ya que muchas de las llamadas "plays" son sencillamente historias escritas en forma de diálogo, con una visión panorámica y sin ninguna estructura teatral.

El teatro de las lecturas graduadas que tenemos en España no supone un desarrollo ni tampoco una evolución en la dirección de un teatro pedagógico. Es un teatro panorámico, muy apropiado para el vídeo, la radio y para la lectura en clase. Sin embargo, el estudio de estas obras es muy beneficioso porque algunas se pueden adaptar y otras nos dan ideas para crear nuestros proyectos originales.

Si el teatro que proponemos en nuestra tesis parte siempre de la realidad de nuestra situación en España, es imperativo que sus objetivos específicos nos acerquen más al conocimiento de las nece-

sidades de nuestros alumnos. Con los objetivos específicos de 1.4. hemos involucrado al actor y al alumno oyente, poniendo a su alcance la posibilidad de mejorar su vocabulario y sus estructuras lingüísticas. Los aspectos esenciales de la lengua, como pueden ser, los sentimientos, las emociones, la expresión corporal, la creatividad, la imaginación, la entonación, el significado, el contexto, la cultura, los gestos, la espontaneidad, la pronunciación, la improvisación y la memorización, entre otros, han servido para que nuestros alumnos aprendan el inglés en situaciones de comunicación real.

La práctica y la repetición de los ensayos les ha ayudado a mejorar el habla y a superar la timidez, dentro del marco natural de expresión que ofrece el teatro. Se ha comprobado que los alumnos mejoran el habla y que hablan más, pues a medida que un alumno nota que pronuncia mejor, se anima más y adquiere más confianza en sí mismo.

Todo el proceso de elaboración y escenificación de las obras lo hemos hecho siguiendo unas fases determinadas que especificamos en 1.4.10. Los objetivos específicos han servido de soporte para clasificar de una forma inductiva los errores y los aciertos de nuestras observaciones empíricas.

Hay que tener presente que en nuestra investigación siempre nos señalamos unos límites que sin duda condicionan nuestro teatro. Por ejemplo, las experiencias con el teatro español de los alumnos que nos llegan al Instituto son más bien deficientes. Carecen de madurez intelectual como lectores y de capacidad crítica. Pero a medida que se trabaja con ellos, van tomando conciencia del espacio y se van dando cuenta del medio y de las posibilidades materiales.

Un factor importante que condiciona nuestra labor lo constituyen las programaciones de los Institutos, que no contemplan la dedicación a la actividad del teatro. En el mejor de los casos, el teatro sólo se concibe como una actividad extraescolar.

Nuestra experiencia ha demostrado que el alumno tiene dos problemas fundamentales. En primer lugar, no improvisa lo que en realidad quisiera porque siempre le falta dominio de la lengua que aprende. Y en segundo lugar, le cuesta más trabajo memorizar cuando se trata de una lengua extranjera. Sin embargo, hay que destacar el ciclo que nuestro teatro ha producido en las obras originales que hemos escrito. Al ser su obra, los alumnos se sienten orgullosos de su creación. Y al ser su creación, ellos se motivan más y memorizan con más facilidad.

Hemos querido que la actividad creadora de nuestros alumnos también se extienda a la adaptación de obras inglesas por medio de nuestros criterios generales de 1.2.4.2. Esta actividad involucra necesariamente al profesor pues al presentar un proyecto en clase, se supone que éste ya ha hecho una selección entre una serie de obras que contaban con las exigencias de nuestros criterios generales. En 1.5. sugerimos algunas consideraciones previas a la adaptación de obras inglesas en general y mostramos una obra adaptada como ejemplo.

La encuesta con la que hemos trabajado, cuyo modelo aparece en 1.4.10.3., nos ha servido para contrastar nuestras teorías con la realidad. Nos ha ayudado a determinar la importancia del personaje español y el papel que el entorno juega en el aprendizaje del inglés.

Los datos de 1.6. se han recogido de los resultados de nuestras experiencias en el proceso de elaboración de las cuatro obras. Y confirman la necesidad y la justificación de los criterios generales que proponemos.

Si comparamos las preguntas número dos y tres de la encuesta, en todos los resultados de los cuatro cursos (véanse los resultados en 1.6.), se observa que la presencia del personaje español ayuda a comprender mejor a los personajes ingleses y que al alumno le gusta la idea de escuchar a un personaje hablando de su entorno local. Los resultados de estas dos preguntas corroboran la necesidad de los criterios número tres y cuatro que nosotros proponemos y que consideramos como el eje sobre el cual gira nuestra tesis. Contrastemos las preguntas dos y tres en los cuatro cursos (véanse los resultados de las encuestas en 1.6.).

Primero de BUP (véase 1.6.1.3.2.)

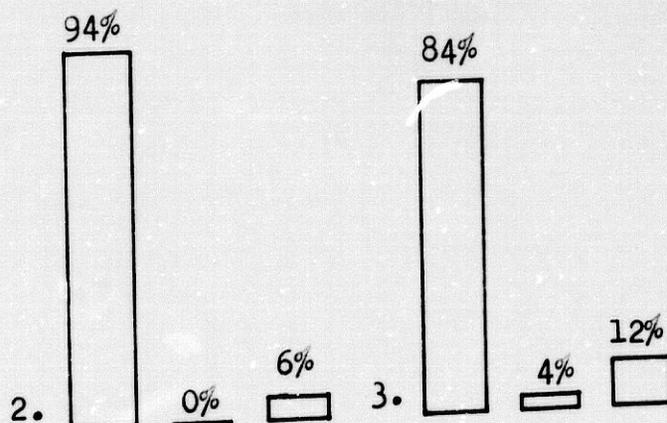
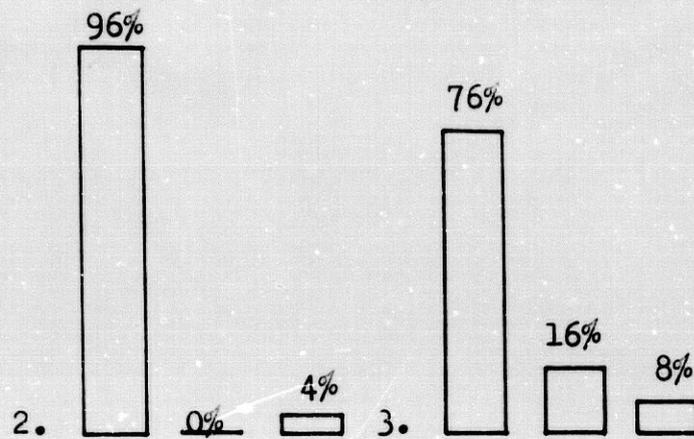
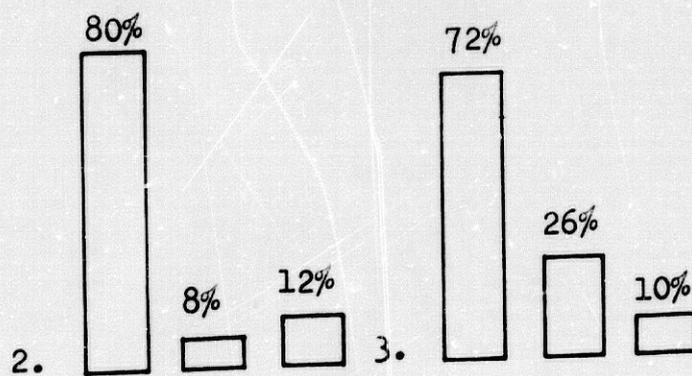


Tabla 1

**Segundo de BUP (véase 1.6.2.3.2.)****Tabla 2****Tercero de BUP (véase 1.6.3.3.2.)****Tabla 3**

Curso de COU (véase 1.6.4.3.2.)

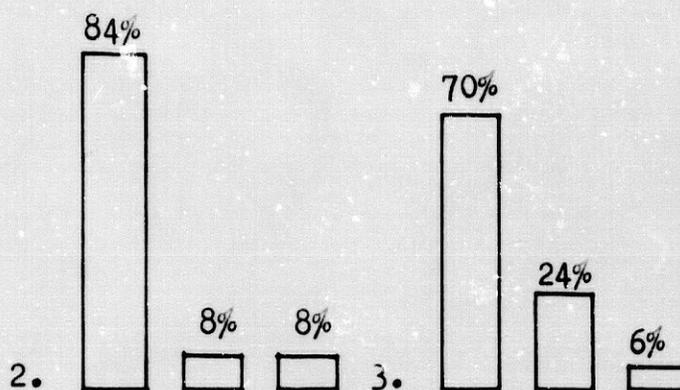


Tabla 4

En la segunda pregunta, un 94% de los alumnos encuestados de primero de BUP nos contesta que sí le gusta escuchar a un personaje español hablando de su ambiente local. Sólo un 6% nos dice que le da igual y nadie contesta que no le gusta.

En segundo de BUP, un 96% dice que sí le gusta. Al 4% le da igual y nadie contesta que no le gusta escuchar a un personaje español.

En tercero de BUP, un 80% dice que sí y a un 12% le da igual. Sólo el 8% nos contesta que no le gusta.

En COU, a un 84% le gusta esta idea y también un 8% contesta que le da igual. Una vez más, sólo el 8% nos dice que no le gusta.

En la tercera pregunta, un 84% de los alumnos encuestados de primero de BUP nos dice que el personaje español ayuda a comprender los personajes ingleses. Al 12% le da igual y a un 4% no le ayuda.

En segundo de BUP, a un 76% le ayuda el personaje español. A un 8% le da igual y a un 16% no le ayuda.

En tercero de BUP, el 72% nos contesta que le ayuda. Al 10% le da igual y a un 26% no le ayuda.

En COU, el 70% nos dice que el personaje español le ayuda. Al 6% le da igual y al 24% no le ayuda.

Los datos obtenidos en 1.6. y las obras originales de 2.2. que han sido la base de la experimentación, ponen de relieve la importancia del potencial del teatro. Nosotros recomendamos a los profesores de inglés de Enseñanza Media en España, un estudio de las técnicas que proponemos y una reflexión seria sobre nuestros criterios generales, a fin de que este tipo de teatro se utilice como técnica didáctica. Creemos que estas técnicas ayudan a motivar y a humanizar la clase de inglés, al mismo tiempo que facilitan la comprensión, el afecto y la cooperación entre profesores y alumnos.

1.7.2. LA IMPORTANCIA DEL TEATRO COMO TECNICA DIDACTICA: AMPLITUD  
DE SU APLICACION EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES

Las experiencias realizadas en el Instituto de Bachillerato de El Ejido (Almería), demuestran que un teatro basado en las necesidades reales del alumno, se puede utilizar como técnica didáctica para mejorar la comunicación y los objetivos específicos de aprendizaje de la lengua inglesa.

En 1.2.4.2. hemos hablado de la necesidad de un *teatro de entorno* con ambiente y colorido local, que ayude a paliar las diferencias culturales entre las dos lenguas. Como se ha visto en las obras que hemos representado en El Ejido, este teatro de entorno ha servido para disminuir estas diferencias y para conseguir satisfactoriamente las metas que nos habíamos propuesto.

Esta experiencia local de un pueblo del sur de España es transferible a todos los puntos del territorio nacional y a todos los países de habla hispánica. Incluso se puede traducir la parte en español al francés, pongamos por ejemplo, hacer los cambios oportunos, y trabajar con este proyecto en una clase en Francia. Los alumnos también tendrían espacio para ser creativos en las transformaciones. Y si esto se puede hacer en Francia, mucho más fácil sería en Argentina, donde no haría falta la traducción. Si

queremos representar la obra de tercero de BUP en Galicia, por ejemplo, el capitán tendría que decir que están volando de Chicago a Santiago de Compostela. La azafata tendría que traducir del inglés al gallego y el personaje local hablaría la lengua del pueblo o de la ciudad en donde se pusiera la obra. Y si la obra se representara en Cataluña o en el País Vasco, los personajes hablarían el catalán y el vasco.

En todas nuestras obras, los personajes españoles han hablado con acento local. Esto gustó mucho a los alumnos actores y a los alumnos oyentes, pues se identificaban con lo que se estaba hablando.

Aunque creemos en la necesidad de un teatro local, nuestra visión está siempre enfocada hacia la creación del mayor número de posibilidades y de recursos. La obra de tercero es un claro ejemplo de lo que se puede hacer en un proyecto conjunto entre alumnos de inglés y de francés. También se podía haber hecho este proyecto con cualquier otra lengua.

Hemos seguido con atención la importancia del Movimiento de Teatro Joven Europeo, patrocinado por el Consejo de Europa. En este sentido, la Asociación de Teatro Joven cumple una misión muy destacada en cuanto al asesoramiento de la actividad teatral de los alumnos de nuestro país. La campaña iniciada por el Teatro Español con la representación de *Primeras aventuras de Peer Gynt*, obra de Ibsen inspirada en cuentos noruegos, es muy loable. Según EL PAÍS (23-3-88), además de la campaña se realiza un asesoramiento a los centros inscritos que consiste en estimular y formar a los alumnos por medio de trabajos previos y posteriores en el aula. Como señala

Rosana Torres en el citado artículo, los objetivos principales son los de "crear hábitos teatrales en la población infantil juvenil".

Felicitemos y apreciamos la labor de todos estos movimientos, al mismo tiempo que nos congratulamos al saber que con nuestro teatro estamos siguiendo las líneas marcadas por el Consejo de Europa.

APENDICES

## APENDICE 1

### INDICACIONES PARA PONER EN ESCENA Y DIBUJO DE LOS TRABAJOS DE DECORACION DE LA OBRA DE PRIMERO DE BUP

Si buscamos unos decorados baratos, está claro que hay que hacer uso del material del Instituto. Pero no se trata de quitarlo de un lado y ponerlo en otro sino de utilizarlo con un poco de ingenuidad y de creatividad. Por ejemplo, en esta obra se colocaron en el escenario macetas del despacho del director y de la secretaria. Sin embargo, esas mismas macetas, al revestirlas de papel amarillo y de papel rojo, como eligieron los alumnos, se transformaron en otras macetas que no las reconocía ni el propio director.

En un Instituto hay muchas sillas y sillones, pero no todos se parecen a los de una peluquería. Si no estamos seguros de los decorados, es una buena idea la de darse una vuelta por unos cuantos salones y observarlos. Si le explicamos las razones de nuestra visita, veremos lo amables que son y hasta se prestarán a sugerirnos cómo se decora un salón. En esta obra, las sillas de los clientes se traen de la clase. Las dos de los peluqueros se deben buscar más.

Nosotros nos servimos de las del despacho del director y las de secretaria. Aquí también encontramos las mesas.

En todos los grupos hay alumnos que son buenos dibujantes. A los que quieran dibujar, se les encarga los carteles o pósters. La experiencia nos ha demostrado que ellos se prestan con mucho gusto. En realidad, es una forma indirecta de obligarles a que empleen sus facultades artísticas. Nosotros dejamos que ellos dibujaran aquello que les apeteciera. Eso sí, se les aconseja que traten el tema y el trabajo como un proyecto conjunto. Los resultados fueron unos pósters de modas y cortes de pelo que nos parecieron muy apropiados.

Los espejos se pueden construir con varitas de madera, colgadas del techo con hilo de pescar para que no se vea. Si trabajamos en un fondo blanco, las varitas se pintan de otro color para distinguirlas. Nosotros las pintamos verdes. También hay otro sistema más práctico y más barato. Se pone hilo de pescar, como indica el dibujo, de arriba a abajo, y después se recortan los marcos de los modelos de espejos que queramos con papel cartulina y de color diferente al del fondo del escenario. Una vez hecho esto, se pegan al hilo de pescar. De esta forma tenemos más ventajas pues la cartulina se corta mejor. Es de suponer que los espejos son sólo los marcos y que éstos no pueden ser muy gruesos, de lo contrario no se verían los personajes en escena.

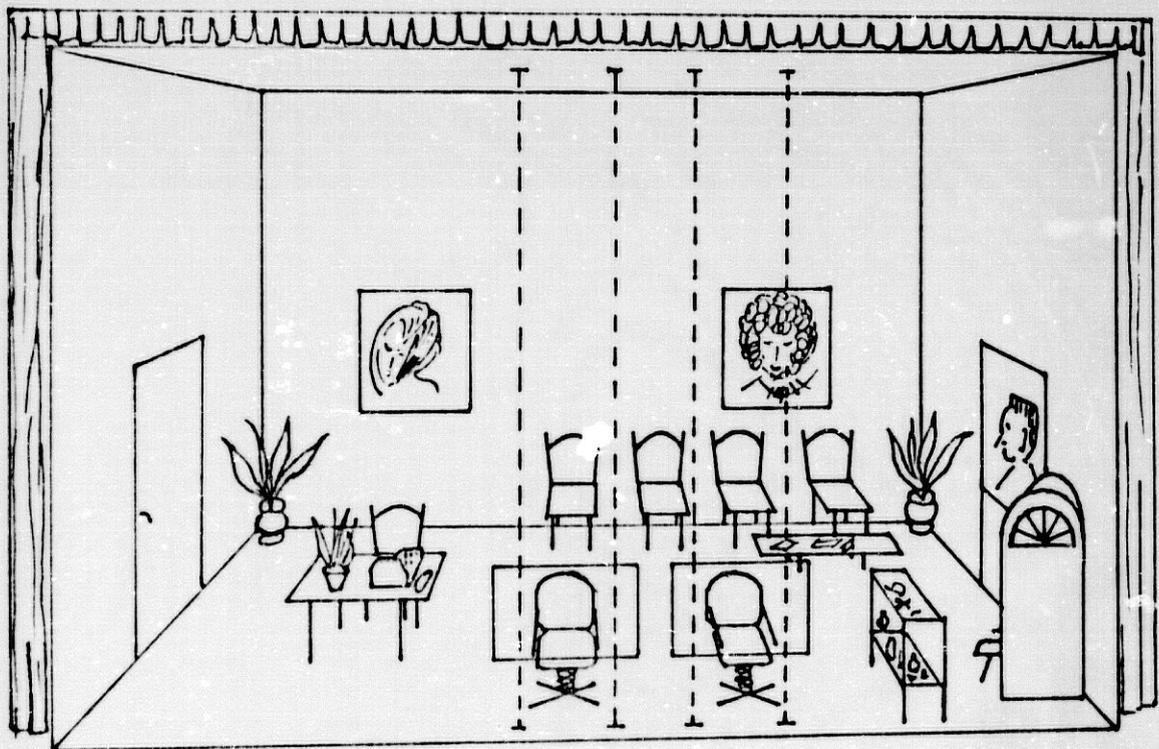
Construimos los biombos con varitas de madera y unas sábanas blancas, pegándole cartulinas de distintos colores en la parte redonda. También se pueden hacer de cartón piedra.

La máquina de la recepción la trajo una alumna de su supermercado pero con una simple caja de cartón, los alumnos son capaces de

construir una tan atractiva como la del supermercado. Por lo menos, una más original.

El material que necesitamos para las estanterías que hagamos, que pueden ser de varitas de madera y cartón piedra, lo traen los alumnos de casa. Por ejemplo, botes gastados de champú, peines, secadores de mano, etc. El teléfono también lo traen los alumnos sin dificultad.

Si ahora hacemos un recuento del material comprado, como hilo de pescar, papel cartulina, una lata de pintura pequeña, etc., vemos que el gasto es mínimo. Diremos que este presupuesto sí puede financiarlo un Instituto. Lo que nos cuesta un poco más es la peluca del cliente al que dejan casi sin pelo. Es importante utilizar una peluca larga para que se aprecie bien el efecto que se consigue entre un cliente con pelo largo, un peluquero que no ha comprendido lo que quiere su cliente y un cliente que se pone histérico al verse con el pelo tan corto.



## APENDICE 2

### INDICACIONES PARA PONER EN ESCENA Y DIBUJO DE LOS TRABAJOS DE DECORACION DE LA OBRA DE SEGUNDO DE BUP

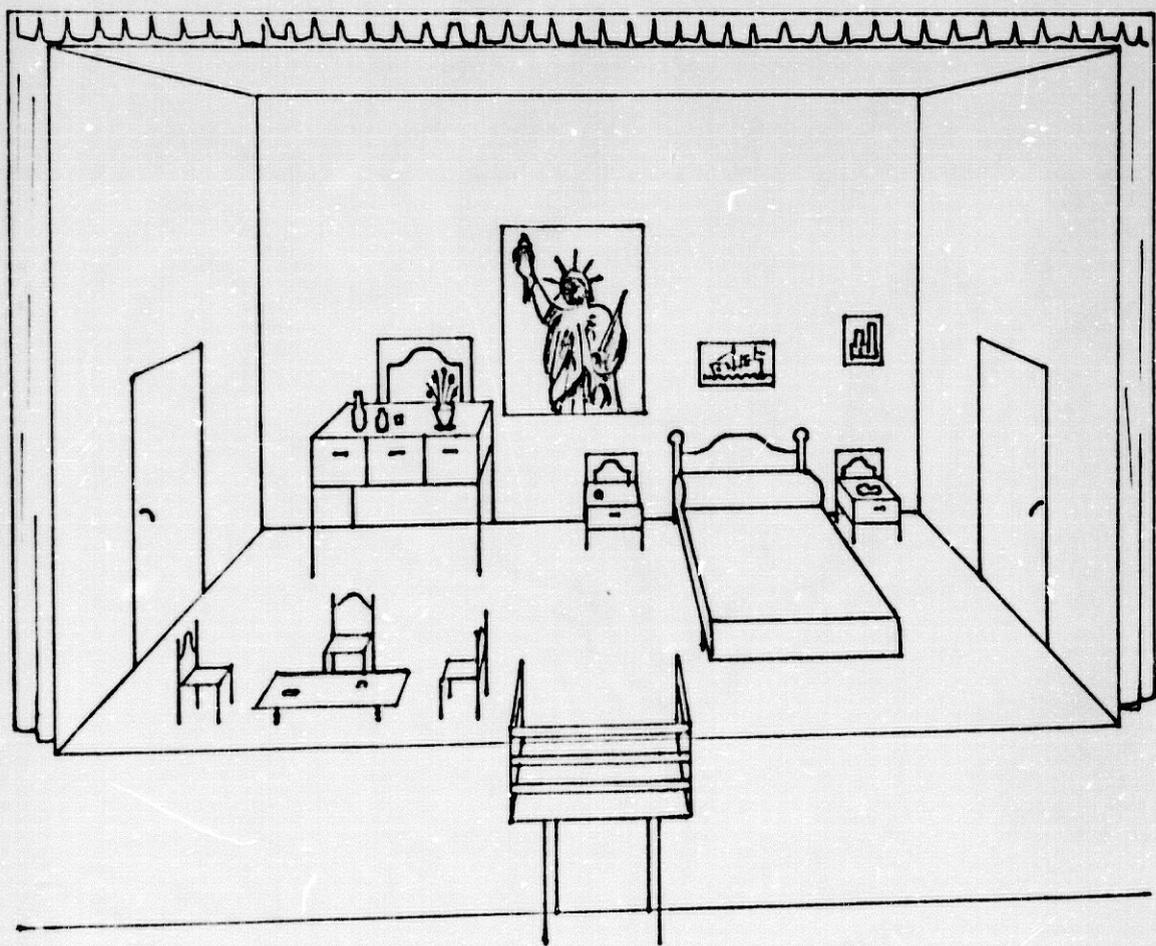
Para montar la cama de este decorado, como se ve en el dibujo, sólo necesitamos unas cajas vacías de cerveza y una colchoneta grande del gimnasio. En nuestro caso, de la cafetería del Instituto nos trajimos todas las cajas que quisimos. Las mesitas de noche son fáciles de construir con unos listones de madera y cartón. A veces, los alumnos se ofrecen a traerlas porque sus padres han comprado otras o por diversos motivos. El mueble-bar se construye también con la misma facilidad; unos listones de madera y cartón. La parte de arriba del mueble y de la cama se hacen de cartulina, en los colores y forma que los alumnos quieran; después se pegan al fondo del escenario, sobre la pared. Todo esto se corta muy bien con unas simples tijeras y queda aceptable. Con las macetas, seguimos el mismo ejemplo que en la obra de primero de BUP, utilizando las del Instituto, revestidas de papel del color que se vea conveniente. Las sillas y la mesa de té se escogen del centro, procurando que sean

las que mejor se presten para el decorado de la habitación de un hotel.

Los artistas del grupo harán los dibujos. La experiencia nos muestra que nunca faltan voluntarios. Una buena idea es que dibujen todos y que después, sin que ello sea una competición, los alumnos elijan los mejores. Se observará que ellos mismos dan prioridad al trabajo bien hecho. Como la obra incluye una Estatua de la Libertad en la habitación, este dibujo no será de tema libre.

El balcón se puede construir de varias maneras. Como nosotros lo hicimos salió muy barato. Pusimos dos mesas de la secretaria, una encima de la otra y con las patas hacia arriba. Después tapamos las patas con una sábana y a la segunda mesa se le pegó papel de pata a pata, como indica el dibujo. Aquí, encontramos un medio muy propicio para que los alumnos hagan uso de su ingenuidad y creatividad. En la construcción del balcón, es imprescindible que la última barra, sobre la que nos apoyamos, sea de madera porque cuando Andrew intenta arrojar al borracho, si es de papel, se rompe. Esto nos ocurrió a nosotros en los últimos ensayos. Y es una buena idea, clavar un trozo de madera que sujete las mesas al escenario. Esto evitará que una mesa se caiga y algún niño se haga daño.

Las maletas, la ropa de cama y el camisón de Jessica, se obtienen sin ninguna dificultad ya que sobran alumnas que se ofrecen a traerlo todo.



### APENDICE 3

#### INDICACIONES PARA PONER EN ESCENA Y DIBUJO DE LOS TRABAJOS DE DECORACION DE LA OBRA DE TERCERO DE BUP

Para el decorado de esta obra podemos traer todas las sillas de la clase y ordenarlas en dos filas de a dos, dejando un pasillo en el centro. A cada silla se le amarra un cinturón muy simple, por detrás.

En la puerta del lado izquierdo del escenario se pega una cartulina con la palabra, *Lavatory*. La puerta del lado derecho se deja abierta y se clava un alambre, para colgar una cortina que puede ser de color azul. Esto facilita la entrada y salida de las azafatas; además, se imita a las cortinas de algunos aviones y también se imita el color de la *Pan Am*. Junto a la cortina se pegan cajas de cartulina para colocar revistas.

A cada lado del escenario, según se ve en el dibujo, hay que construir las dos puertas del avión. Si las hacemos cuadradas, con listones de madera, no resultan muy auténticas. Es mejor que sean redondas por las esquinas. Esto se consigue utilizando cartón o madera fina en todas las partes redondas. Y tienen que ser dobles para que al abrirlas, siempre quede otra puerta, dando la impresión de que en efecto, estamos en un avión. Por supuesto que al hablar de puertas nos referimos a marcos delgados, como los espejos de la obra

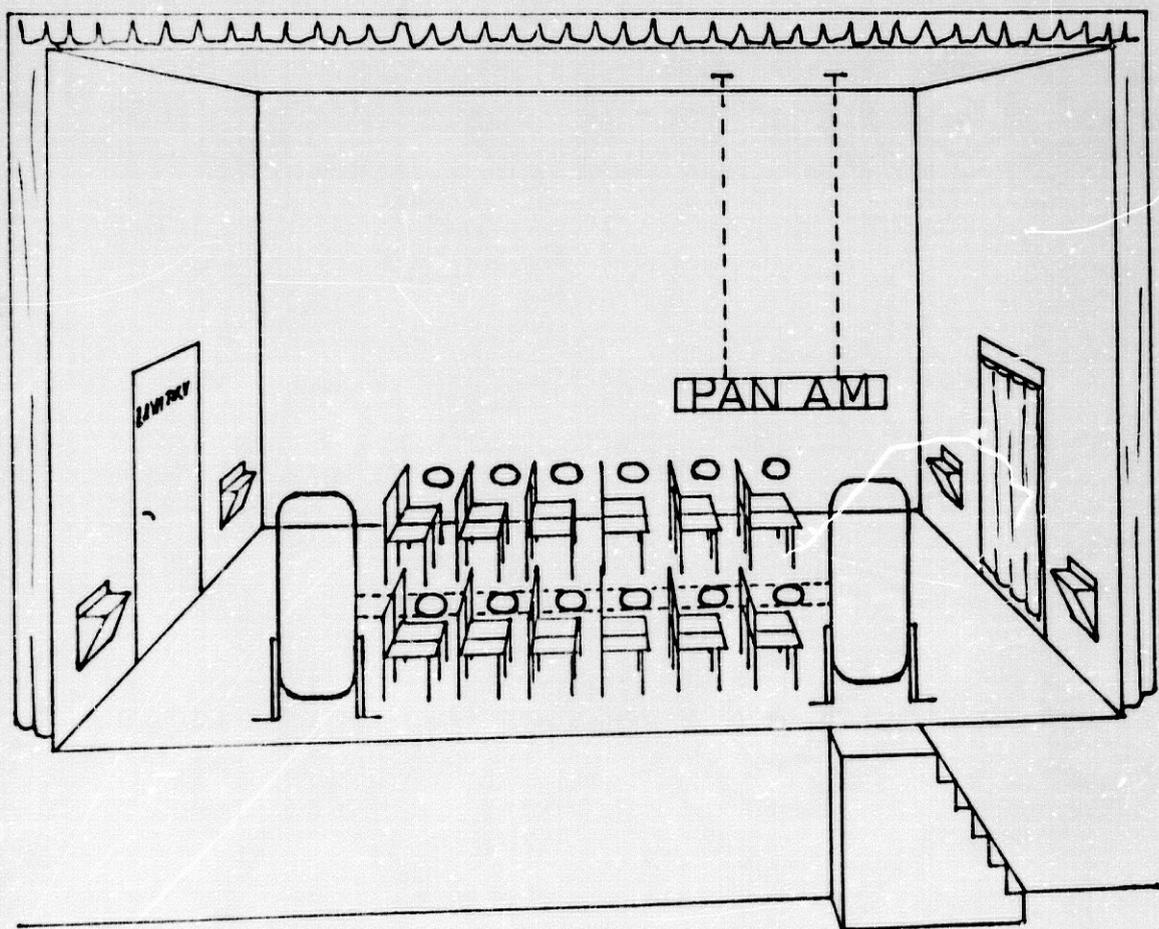
de primero, para que los personajes se vean en el escenario sin dificultad. Y se pintan de un color diferente al del fondo para que se distingan bien. De puerta a puerta se ponen dos hilos de pescar y sobre ellos se van pegando marcos de cartulina, imitando a las ventanillas de un avión. Es decir, ovaladas. El color de la cartulina se elige del mismo que hayamos pintado las puertas. Nosotros recomendamos el azul por ser el color de la *Pan American*. En la pared del fondo también se pegan ventanillas, con arreglo a la distancia de las sillas. Las palabras *Pan Am* se cuelgan con hilo de pescar, hacia la parte delantera, como se ve en el dibujo.

El sistema de micrófonos del Instituto se utiliza para esta obra. Si en el peor de los casos, el Instituto no cuenta con un buen sistema, recomendamos que se alquile uno, pues si la obra no se hace con la parte hablada por el micrófono, como así lo exige, entonces, pierde gran parte de su efecto.

Es importante que las azafatas vistan todas iguales. Y esto no es difícil de conseguir ya que una blusa blanca y unas faldas azules, por ejemplo, cualquier alumna las tiene; si no, las pueden pedir prestadas. A este traje le añadimos un pañuelo rojo y las azafatas quedan muy atractivas, sin gastar una peseta en vestuario.

La ropa del árabe tampoco es complicada; una sábana, al estilo de los árabes que vemos en los carnavales, es suficiente. Y el carrito de los periódicos se puede obtener de cualquier supermercado. En los lados del carrito se pegarán las palabras, *Pan Am*.

Un decorado que en principio parece caro y complicado, vemos que se construye sin gastar apenas nada. Y lo más interesante es lo bien que queda una vez terminado.



#### APENDICE 4

##### INDICACIONES PARA PONER EN ESCENA, DIBUJO DE LOS TRABAJOS DE DECORACION DE LA OBRA DE COU, FOTOS Y EXTRACTO DE UN COLOQUIO

Para este decorado se utilizó la mesa grande del seminario de inglés y las sillas de la clase. Con los sillones del despacho del director y la mesa de té, ya tenemos casi todo lo que necesitamos. El mueble-bar se construye con facilidad, con unos listones de madera y cartón piedra o cartulina. La parte de arriba que da a la pared se hace de cartulina y se pega.

Para los cuadros que adornan la habitación, seguimos el mismo procedimiento que en las otras obras. Se pide a los artistas de la clase que dibujen con tema libre y entre ellos, después se eligen los que crean que representan mejor al decorado.

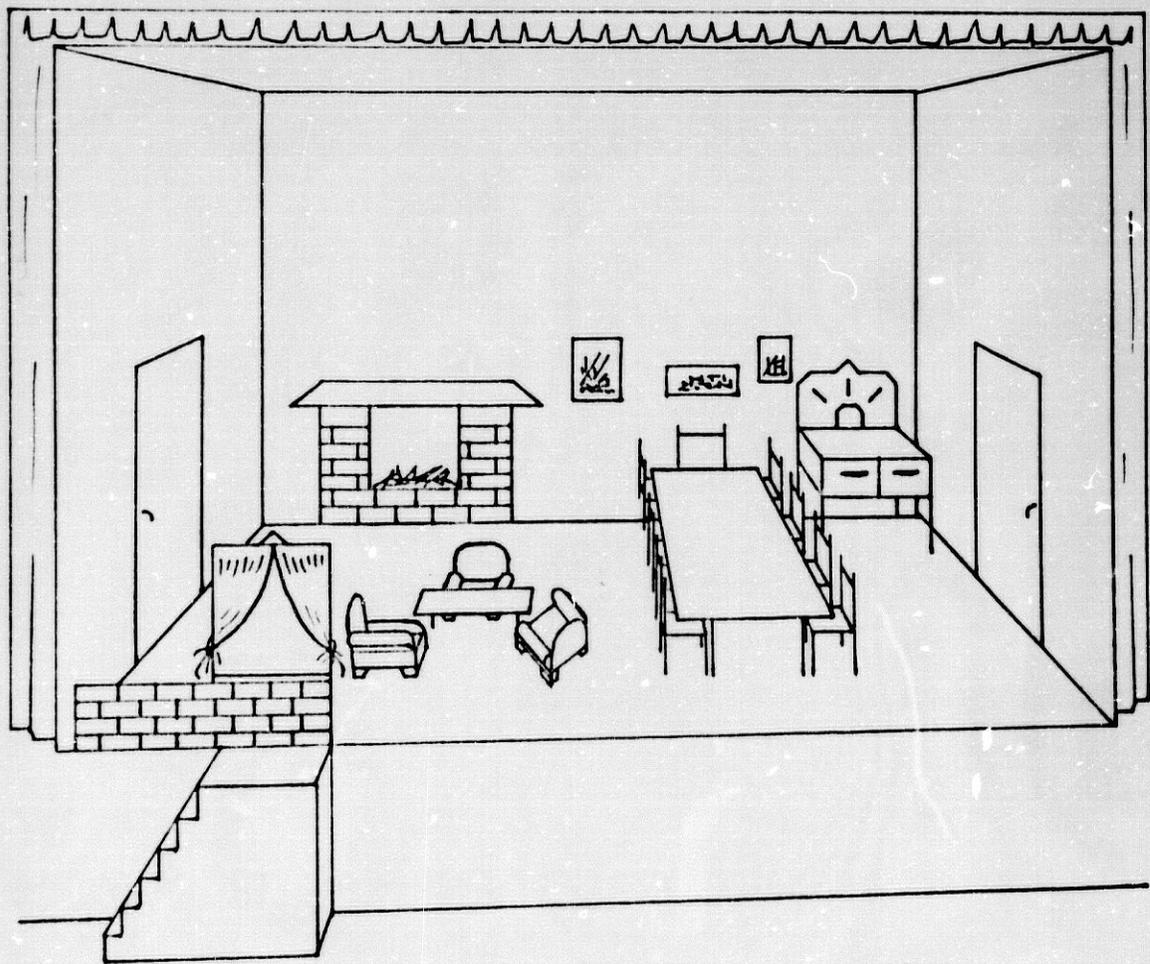
El rincón también se hace de cartulina de diferentes colores, imitando a los ladrillos, y se pega a la pared. El marco de la ventana se hace de listones de madera, bien clavada para que no se caiga cuando entra a robar el ladrón. En la parte de abajo se pegan unas cartulinas del color que nosotros queramos que sea el exterior

de la casa. De arriba se cuelga una sábana en forma de cortina, sujeta a los lados por unos lazos rojos. El ladrón debe entrar por el lado de los espectadores, desde fuera, para dar la impresión que se trata de otro diferente.

Las pistolas las elegiremos de las que suenan fuerte cuando se disparan. Mejor efecto se consigue si desde dentro un alumno pega en la pared o en la puerta, al mismo tiempo que la chica dispara.

En clase nunca faltan alumnos para traer platos; y las botellas se piden vacías de un bar. Nosotros las llenamos de *ginger ale* porque siempre hay quien no quiere beber vino. Y los collares son los mismos que una alumna cualquiera llevaría en un día de fiesta.

Por supuesto que todo este decorado tan económico se puede reducir aún en su coste, si volvemos a utilizar el material de las otras obras. Por ejemplo, las pistolas de la obra de segundo nos sirven para ésta; el mueble-bar también puede ser el mismo, cambiando el color de las cartulinas y la forma, dando así la impresión de ser otro nuevo. La puerta trasera del avión sirve para la ventana de esta obra, modificando las partes redondas. Este trabajo de remodelación del material usado es muy importante en un teatro de escasos recursos como el nuestro.



## EXTRACTO DE UN COLOQUIO

A juzgar por los alumnos y demás personas que vieron la obra de COU, *Spanish Revenge*, se puede decir que gustó a todo el mundo. Sin embargo, por parte del profesorado hubo ciertas reservas. Nosotros recibimos con alegría esta división de opiniones ya que del diálogo y la crítica, nace la luz. Cabe aquí volver a subrayar que nuestro teatro no va dirigido a los profesores sino a los alumnos. Si a los alumnos les encantó, esto es lo único que cuenta. Pero repetimos que nos hizo mucha ilusión que el profesorado opinara, pues lo que en definitiva habíamos hecho fue involucrar a ellos también en el teatro. A continuación citamos algunos de los comentarios.

*Profesor del Instituto:* Creo que la experiencia es muy loable. La obra ha gustado mucho y los alumnos se merecen un sobresaliente. Yo, sin embargo, discrepo en algunas cosas. Por ejemplo, la criada es el centro de atención de la obra; todo el mundo se interesa en ver lo que le pasa. Creo que ella representa un tópico que sería conveniente que todos empezáramos a olvidar. La criada es quien resulta culpada de asesinato; la criada es la idiota española que sólo sirve para fregar; la criada es la española a quien se le culpa de robo; la criada es la que está allí para servir al anglosajón inteligente, que vive bien y que necesita criadas que al mismo tiempo le diviertan. Nos encontramos aquí ante uno de los grandes tópicos de la literatura y de la España que hay que olvidar. Es la

España de la pandereta. Nosotros somos los que sólo sabemos torear y bailar. También hay españoles en el extranjero que hacen otros trabajos diferentes de fregar los platos y limpiar cristales.

*Profesor del grupo teatral:* No estoy de acuerdo contigo, aunque tu opinión es muy respetable. Sí estoy de acuerdo en que la criada representa un tópico de nuestra España, pero la obra es realista y esa criada de *Spanish Revenge*, existe todavía hoy en Toronto. Tenemos miles de emigrantes esparcidos por toda Europa, América y Canadá. Estos emigrantes no se fueron porque no amaban a España sino porque España nunca les dió una oportunidad. Si hemos elegido este tópico es porque, primero, no tenemos ningún miedo de hablar de él; y, segundo, porque para nuestro teatro pedagógico, hay que buscar una situación en donde lo que más se hable sea el inglés. El español tiene que servir sólo para ayudar a los alumnos de los primeros cursos a que vayan entendiendo la lengua hablada. No hay que olvidar que nuestro teatro inglés tiene por objeto deleitar, pero sin olvidar el enseñar. Y nadie puede negarnos que esta situación es un medio ideal para lo que buscamos.

*Profesor del Instituto:* Sobre la situación actual de los emigrantes españoles, no tengo nada que objetar, sin embargo, yo sigo viendo a la criada de una forma diferente a como tú la ves.

*Profesor del grupo teatral:* Esto es más bien un elogio a la obra. El buen arte es siempre difícil de interpretar. Si hay opiniones diferentes, esto indica que la obra de arte ante la que nos encontramos, es buena.

Antes has mencionado muchos puntos sobre los que podríamos estar hablando largo y tendido. Vamos a ir viendo uno por uno.

Primero, "La criada es el centro de atención de la obra". Bueno, sí que lo es pero eso no disminuye en nada su gran papel. Está creada para que sea el centro de atención y nadie tiene que sorprenderse.

Segundo, "Todo el mundo se interesa en ver lo que le pasa". Esto es extraordinario. Indica que hemos creado un personaje que despierta compasión en el espectador. Esta información es muy interesante ya que nos muestra que el espectador no se aburre con ella. Y una de las leyes fundamentales del teatro es que el espectador no se puede aburrir. Si esto ocurriera, se marcharía y nos quedaríamos solos.

Tercero, "La criada es quien es culpada de asesinato". ¡Qué bien! Es muy fácil contestar a esta acusación porque sabemos que ella no es la asesina; y además, ¿no es interesante el hecho de que sea precisamente el asesino, el que la culpe? Ella nos dice bien claro que por qué la van a culpar de un crimen que no ha cometido.

Cuarto, "La criada es la española que sólo sirve para irregar". Bueno, ese es su trabajo. Pero lo que vemos en ella no es una esclava sino una persona muy honrada, con unos principios éticos muy loables. Su conducta es ejemplar. Le proponen casa, dinero y amante, y ella contesta a todo esto que no, que ya tiene un novio en España y con él le sobra todo lo del mundo. ¿No es la criada un personaje de altas cualidades morales? Yo creo que sí; y las mujeres canadienses lo confirman. Su pensamiento y su vida es la de una filósofa, como bien se lo repite el Sr. Robinson cuando dice, "She's a philosopher".

Quinto, "La criada es la española a quien se culpa del robo". Sobre esto, ya sabemos todos que ella no roba nada. Lo que ella hace

es mostrar en todo momento su gran humanidad, cuando quiere poner bien el cadaver de la Sra. Goddard. Elia, como bien nos dice repetidas veces, es inocente. Y su culpabilidad es un ejemplo claro de la falsedad de la justicia canadiense que culpa a un ciudadano de tercera -como son los emigrantes- de un crimen que ella no ha cometido.

Sexto, "La criada es una idiota". Esto no lo puedo aceptar bajo ningún concepto. La criada es precisamente uno de los personajes más inteligentes de la obra. Lo prueba cómo pronuncia las nuevas palabras que se le enseñan, por ejemplo, *engagement*. Ella las pronuncia como el nativo. Además, todos los personajes repiten varias veces que es muy inteligente y que pronto aprenderá la lengua. Si no habla inglés, no es porque no sea inteligente sino porque lleva poco tiempo en el país. Los tontos son más bien los otros. Cuando el Sr. Smithers le pregunta a Bruce cómo se dice *shy* en español, y éste le traduce *tímida*, el Sr. Smithers se vuelve hacia Pepa y le dice que es muy *temida*.

Séptimo, "La criada está para divertir al anglosajón". Bien, yo lo que veo en ella es la capacidad de interpretar un arte muy nuestro. Ella baila y su cuerpo sigue los latidos de su corazón, expresando con mucha alegría nuestro arte. Una vez más, los tontos serían los canadienses que no saben ni hacer palmas. Pienso que ya es hora de que los españoles nos sintamos orgullosos de nuestro arte y no tengamos complejo de inferioridad ante lo que algunos extranjeros -precisamente los anglosajones- tanto admiran. Podemos citar, entre otros, a Hemingway. Yo personalmente creo que este es uno de los momentos más atractivos de la obra. Y la mejor prueba la

tenemos en que cuando los personajes aplauden a Pepa, el público (en nuestra representación) se unió a las palmas de los personajes. Durante unos segundos, no se supo cuál era el escenario, ni quiénes eran los espectadores. Fue un momento de unión entre personajes y espectadores. Unión ésta que sólo se consigue en el buen teatro. Y con esto no quiero jactarme del éxito pero eso sí, quiero manifestar públicamente que me siento muy orgulloso del trabajo de mis alumnos.

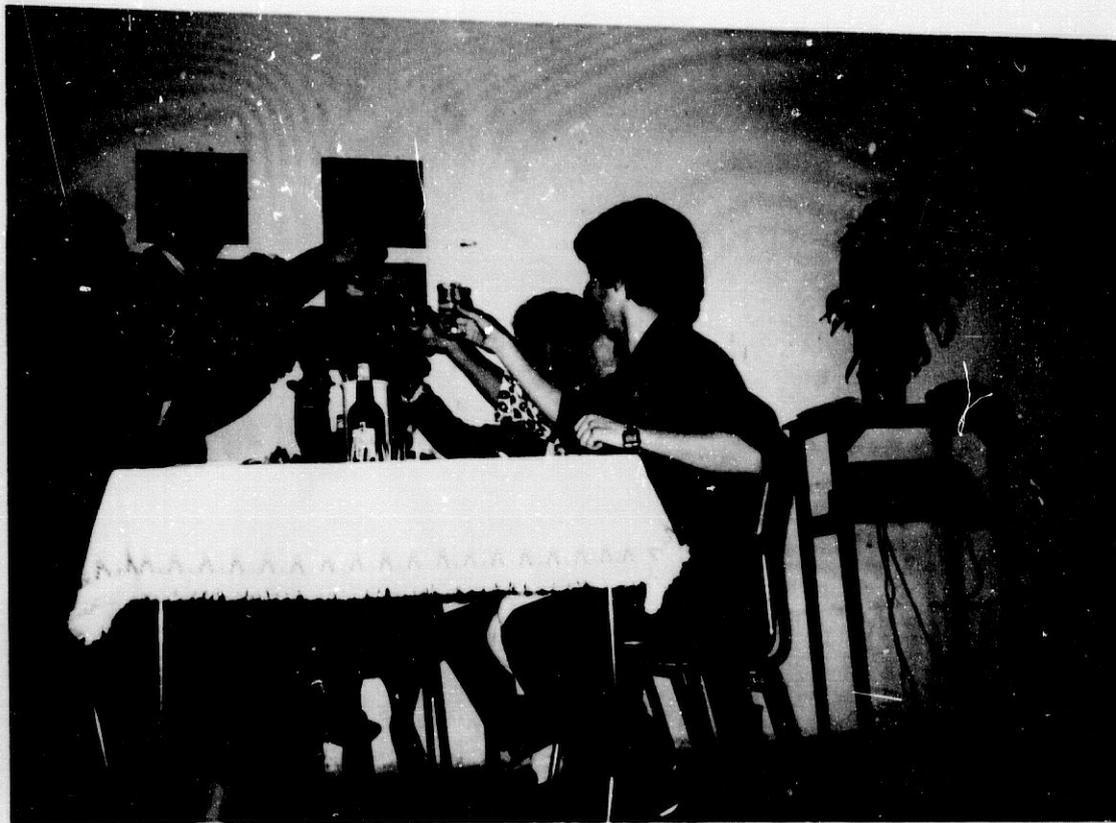
*Alumna del grupo teatral:* Yo pienso que en efecto, en la obra aparecen los repetidos tópicos de nuestra historia. Pero al no querer hablar de estos tópicos, que hoy aún siguen existiendo, parece como si fuéramos incapaces de liberarnos de ellos. Si queremos liberarnos de ellos no mencionándolos, creo que nos hacemos más esclavos. El poder crear un personaje de esa naturaleza significa que estamos liberados del tema. Yo creo que la criada es una persona extraordinaria y muy buena.

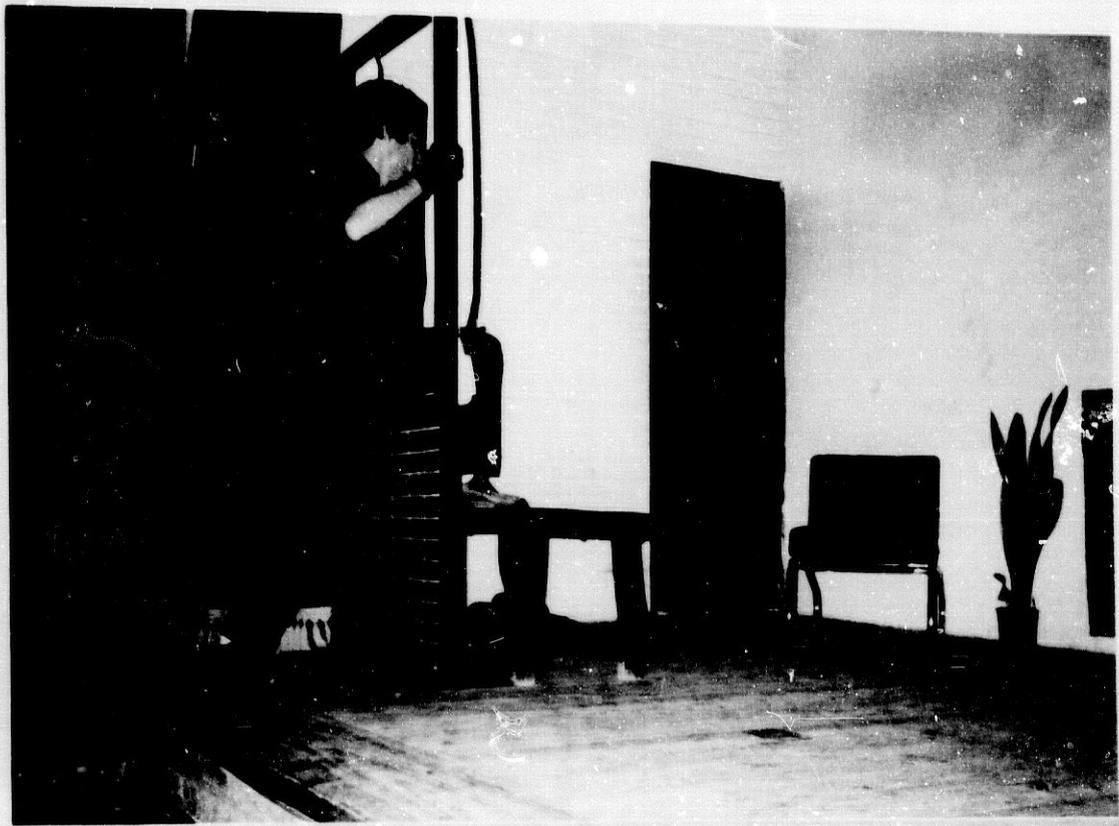
En cuanto a lo del baile y las sevillanas, también pienso que tenemos que expresar aquello que es muy nuestro y muy grande. Nuestro arte es importante porque es nuestro y en nada hay que mezclarlo con las ideas de una España que ya no existe. Quizá se intenta ver un fondo político que en realidad la obra no tiene. Por lo menos, nosotros no lo vemos.

*Profesor del grupo teatral:* Tus observaciones son muy interesantes. Nos encontramos ante una situación realista. La idea no era política pero sí se puede interpretar así, pues me parece muy bien.

Yo quisiera añadir algo más. La criada representa una clase, la clase obrera. Ahora bien, a la criada no se le desprecia en ningún momento, ni por su clase, ni por su condición de trabajadora. Y vol-

viendo a la cuestión del tópico, hay que decir que en efecto, la criada representa un tópico. Pero ese tópico, primero, existe en el presente; segundo, existió en el pasado; y tercero, no hay por qué renegar de nuestro pasado histórico. Así, si esta situación se da en el presente, se puede hasta dudar de que sea un tópico. Más bien, es una realidad social. Se puede hasta incluso decir que no querer hablar de los tópicos de la España de la pandereta, es una posición de deshonestidad intelectual. Nuestra querida España sigue estando dividida en dos: la España oficial, en la que se nos dice que todo va por buen camino y que ya somos europeas, y la España real, en la que un ejército de parados esperan en las oficinas de empleo a que se les dé un trabajo. Si hoy no existen más criadas en Canadá como Pepa, no es porque todas las Pepas españolas ya son europeas, sino porque la frontera de Canadá ya no está tan abierta como antes. Esto no es un tópico sino una realidad, de la que todos tenemos el derecho de hablar y de no olvidar. Haciéndolo así, nos sentiremos más libres.







## APENDICE 5

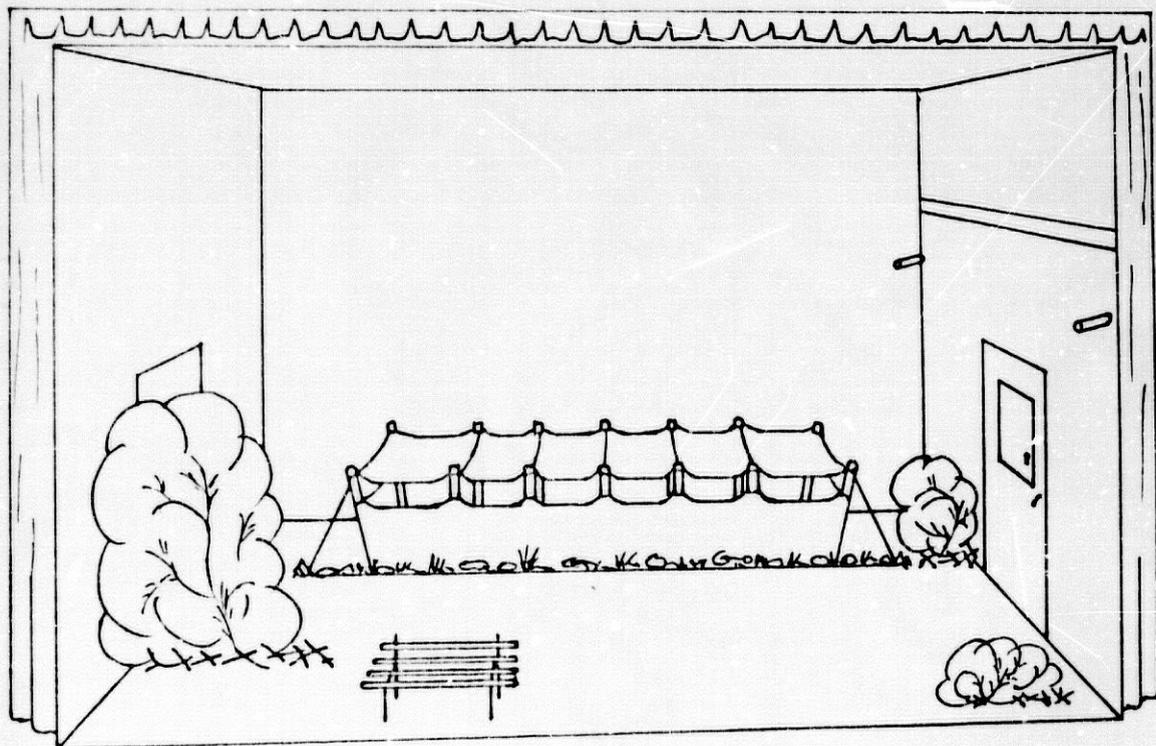
### INDICACIONES PARA PONER EN ESCENA Y DIBUJO DE LOS TRABAJOS DE DECORACION DE LA OBRA ADAPTADA

Si consideramos que vivimos en la época del plástico, para decorar esta obra sólo hace falta darse una vuelta por la calle y recoger unos cuantos trozos de plástico. Casi todo lo que necesitamos es clavar unos palos viejos en el escenario y cubrirlos. El banco también lo construimos con palos viejos. Hacerlo de madera nueva significaría alejarse de la idea de un cortijo viejo. Los matorrales los podemos recoger igualmente de la calle. Si las matas las colocamos sobre una estructura simple de listones de madera, necesitaremos menos matas, a fin de evitar podar árboles.

De todos los decorados, quizá sea este el más fácil y el menos costoso. En nuestro Instituto, esta decoración adquiere una importancia especial ya que todo el pueblo de El Ejido está rodeado de invernaderos.

Las grabaciones en la cinta se hacen en los ensayos y por los mismos personajes para que se vea el personaje en cuestión en sus

propios sueños. Si tenemos el sistema de micrófonos de la obra de tercero, lo utilizamos, pero si no podemos contar con él, no hay problema porque para esta obra cualquier radiocasete es bueno. Y si grabamos todo seguido, voz y música, nos ahorraremos el cambiar la casete y las posibles equivocaciones el día de la representación.



VOLUMEN II

2. SEGUNDA PARTE

*Nunca educamos directamente sino  
indirectamente por medio del entorno.*

John Dewey

2.1. RELACION COMENTADA DE MATERIAL ESTUDIADO

(Véase el resumen de las posibilidades de este material en 1.3.)

## 2.1.1. OBRAS DE TEATRO INGLES CONTEMPORANEO

### 2.1.1.1. AUTORES Y OBRAS ESTUDIADAS

**HAROLD PINTER:** *The Birthday Party*.- Las 97 páginas de la obra hacen imposible su representación. Además, tiene sólo seis personajes y tres actos. Y sabemos que se permite más de un acto cuando no haya que cambiar los decorados, como indicamos en los criterios generales. Con un argumento interesante y la posibilidad de crear un conflicto divertido, se podría acortar toda la primera parte para entrar de lleno en la fiesta de cumpleaños. Sin cambios muy drásticos en este sentido, la obra resultaría lenta y aburrida. Por tanto, no responde al teatro que proponemos.

*The Room*.- La sencillez de la decoración y una extensión muy aceptable, 22 páginas, ofrecen a primera vista muchas posibilidades, sobre todo cuando Rose dice que los que "y viviendo en el sótano, "Maybe they're foreigners". Aquí, se crearían dos personajes españoles viviendo en un sótano y que se llevaran muy bien, o muy mal, con los de arriba. Esta es la impresión al empezar a leer la obra. Todo parece seguro pero a medida que avanzamos vemos que en

realidad, poco se sacaría ya que si lo intentamos, siguiendo a Pinter, llegaríamos a cansar a los alumnos. Y si nos fijamos en el *culture-specificity*, la obra carece de interés para los niveles de BUP y COU.

*The Dumb Waiter.*- Las 24 páginas parecen prometedoras, pero no tardamos mucho en darnos cuenta de las pocas posibilidades que la obra ofrece. Sus dos personajes, sin cabida para más, la hacen poco interesante.

*A Slight Ache.*- Las características de esta obra son más o menos las mismas que la anterior. Dos personajes con un largo diálogo que, después de cinco o diez minutos, aburren de tal forma que dejan de escuchar inglés. Necesitan un cambio, una acción que les haga prestar atención. La acción crea una nueva situación que les motiva y hace que los alumnos se distraigan y asimilen sin pensar, la lengua que de otra forma les costaría aprender.

*A Night Out.*- Es demasiado larga, pero el número de personajes llama la atención. Sin embargo, una vez metidos en la lectura, vemos que nos encontramos ante una obra que no hay forma de adaptar; aunque la idea de una fiesta siempre es buena, con la música, las posibles peleas y demás. Tiene muchos actos con bastantes escenas y muchos cambios drásticos de la cocina a la calle y viceversa.

**ARNOLD WESKER:** *The Journalists.*- La extensión de la obra, casi 100 páginas, muestra que sólo una adaptación es posible. El elevado número de personajes es muy atractivo, pero ni la obra ni el argumento servirían en nuestra clase. A los alumnos les interesaría muy poco saber sobre las guerrillas "Mukti Bahami" del nuevo estado de Bangla Desh. La acción dramática está en el diálogo. No hay mucha

acción física, gestos y movimientos, que ayuden a comprender la acción verbal. Y por supuesto, tampoco es recomendable para estos niveles traducir diálogos y expresiones como los de la página 96, "Fuck your politics! Fuck your conversation!"

*The Wedding Feast.* - Obra con muchos personajes, pero muy extensa. Se trata de una adaptación teatral de una historia corta de Fyodor Dostoyevsky. Quizá sería mejor que leyeramos la historia original porque esta de Wesker carece de interés para nuestra clase. No tenemos que limitarnos a leer historias inglesas, ahora bien, si sacamos ideas o empezamos un proyecto, siempre es mejor que lo hagamos a partir de una historia inglesa porque ésta nos proporcionará vocabulario y frases ya hechas.

*The Merchant.* - La historia y la estructura social de la Venecia de 1563, no se podrían presentar a nuestros alumnos tal como aparecen en la obra. Hay bastantes personajes, pero también es muy extensa. La lengua y la temática, como en las otras obras leídas, nos desaconsejan las piezas de Wesker.

**OSKAR WILDE:** *Lady Windermere's Fan.* - Obra muy entretenida en inglés, pero cuya hipotética adaptación resultaría complicada. La lengua deleita a un público inglés pero nuestros alumnos no captarían su "witticism". Además, es muy extensa y sus problemas de escenario, dentro del marco de nuestro teatro, no son fáciles de resolver.

*A Woman of No Importance.* - Presenta las mismas dificultades que la obra anterior. A las que se añade el alto costo del vestuario de época. Nuestro teatro tiene que buscar siempre un vestuario fácil de

obtener, o de elaborar. Es aconsejable que los alumnos puedan procurarse su propio vestuario.

Los vestuarios de las obras de Oscar Wilde son complicados, pero esto no impide que el vestuario de una época como la romana, por ejemplo, sea bastante fácil de conseguir. No valdría tanto comprar sábanas blancas para confeccionar las togas.

*An Ideal Husband.* - Esta obra no se diferencia en nada de las demás estudiadas. Es un teatro sin posibilidad de adaptación.

*The Importance of Being Earnest.* - Lo dicho de la anterior obra, también es aplicable a ésta.

*Salomé.* - Esta es una de las pocas obras que, con unos cambios adecuados, podría quizá escenificarse en una clase de COU con buen nivel.

Hay trabajo para toda la clase y las vestimentas con sábanas blancas resultarían muy sencillas y económicas. Los soldados pueden llevar escudos de cartón piedra, alpargatas y espadas de madera. Un escenario de columnas de papel pegadas sobre el fondo blanco, sería fácil de construir. El balcón en donde se encuentran los soldados es preferible situarlo a un lado para dejar el escenario bien visible. Sobre la forma de hacer un balcón que no cueste mucho, podemos fijarnos en 1.6.2.3.1. La iluminación tiene que ser con velas.

Conviene advertir de que no es fácil introducir en todas las obras un personaje español que produzca un conflicto y dé lugar a que se hablen las dos lenguas, como exigimos en los criterios generales. En *Salomé*, por ejemplo, habría que cambiar mucho la obra para crear este personaje. Parece mucho más conveniente traducir

algunas partes difíciles al español y dejar la obra próxima al original.

Cuando los alumnos de un Instituto no han asistido nunca a una obra de teatro en donde se hable el inglés, su primera reacción es la de silbar. Sin embargo, si los personajes empiezan hablando en español, esto no ocurre. Como tampoco ocurre una vez que los alumnos se acostumbran a este tipo de experiencia (véanse los resultados de las obras de los distintos cursos en la segunda parte). Siempre que se pueda, es preferible, pues, empezar con diálogos en español.

En *Salomé*, el joven sirio podría ser el personaje español, en este caso, bilingüe. Junto con el paje de Herodías, introducirían el argumento de la obra hablando en español. Ellos situarían la obra dentro de un entorno más conocido si, pongamos por ejemplo, antes de que los soldados empiecen a hablar inglés, se preguntan:

"THE YOUNG SYRIAN. Entonces, eres nuevo en esta corte.

THE PAGE OF HERODIAS. Sí. Y tú, ¿de qué parte de España eres?

THE YOUNG SYRIAN. Yo soy de un pueblo de Almería, El Ejido.

Mi padre era rey de Granada pero perdió el reino.

*A continuación, damos toda la información de la página 331 de esta edición de Oscar Wilde (1940), que el alumno va a oír después en inglés por Herod.*

THE PAGE OF HERODIAS. Entonces, somos hermanos de sangre y raza".

En las páginas 321 y 322, el sirio y el paje hablan en español. Y en la 322, el sirio habla en inglés con Salomé. En la 324 y en la 325, el paje también habla español.

Los problemas de lengua, como el creado por frases como, "The Lord hath come", se resuelven escribiéndolos en el inglés de hoy. Y

en páginas con diálogos muy largos, como la 327 y la 328, se pueden conseguir buenos efectos sin causar mucho daño a la obra, acortándolos. De esta forma, se le da más rapidez y se hace más fácil de aprender. También, tenemos que sentirnos libres para cambiar cualquier palabra del vocabulario por una más sencilla, pero no hay que olvidar que sería un error intentar mantener a los alumnos en niveles bajos, pensando que no pueden aprender un vocabulario más difícil. Lo que se aprende en el teatro jugando no se olvida nunca. Así pues, esta oportunidad hay que aprovecharla.

La música es un momento importante en la obra. Y tiene que considerarse así en el teatro. En la página 341, cuando Salomé dice: "I am ready", y Herod grita: "Where are the players?", pueden entrar los alumnos con instrumentos tocando, y sentarse en el suelo.

En cuanto al decorado, sólo tenemos que comprar unas velas, unos trozos de madera, unas sábanas y unas alpargatas.

J. B. PRIESTLEY: *Time and the Conways*. - Sin duda, a lo largo de la obra encontramos personajes que entretienen diciéndonos lo que todos quisiéramos hacer. "We're going to build up a new world" (p.72), "No more piling up armaments. No more wars" (p.7) son claros ejemplos. Sería interesante meter estas ideas en el contexto de una obra más corta, siguiendo nuestros criterios generales, pero en su estado original, ni su extensión ni su estructura facilitan la adaptación de esta obra.

*I Have Been Here Before*. - Tal como está la obra con su argumento y su escaso número de personajes, no nos sirve. La modificación nos llevaría a escribir otra nueva.

*The Linden Tree.* - No existe posibilidad de adaptar los dos actos y crear una obra que pueda servirnos en un Instituto. Es demasiado seria como para intentar transformarla. Y no deja espacio para un personaje español.

*An Inspector Calls.* - Aunque la obra sea de fama internacional, el título está lleno de grandes expectativas, que no se cumplen si tratamos de ponerla en un Instituto. Su extensión ya hace muy difícil escenificarla. Sin embargo, el título puede darnos ideas para escribir nuestras propias obras. Si preguntamos en clase a los alumnos, cuales son sus temas preferidos, veremos que este tipo de suspense de los dramas policíacos les gusta mucho.

De la lectura de *An Inspector Calls* salió la obra de COU. El profesor la leyó y la explicó en clase. Dijo que la obra trataba de una familia que estaba celebrando la fiesta del "engagement" de su hija Sheila. Explicó esta fiesta y el sentido del anillo de prometido. Tenían una chica de servicio. Cuando están cenando, llega un inspector de policía y les complica la cena enseñándole las fotos de una chica que se ha suicidado. Al parecer todos ellos están implicados y son responsables de la tragedia. Después, descubren que el policía no era tal policía y que todo ha sido una broma de mal gusto. Pero a través de la broma se pone de manifiesto la otra parte triste de sus vidas. El profesor señaló que quizá la trama habría que empezarla por la chica de servicio porque era la que nos permitía aplicar nuestro criterio número tres. Ella podía ser una chica española que trabajara en América, en Canadá o en Inglaterra. Si ella no hablaba inglés, se podían dar muchas situaciones que originarían conflictos. Ella podía tener novio. El hijo de la

familia se podía enamorar de ella. Podía haber un robo y que se le culpara a ella, aun siendo inocente. Estas eran unas posibles situaciones que sin duda aumentarían en número según fuera creciendo la obra. Como ejercicio, el profesor pidió voluntarios para escribir un proyecto sobre una obra nueva, que se terminaría con el trabajo de todos. A un alumno se le ocurrió lo siguiente:

"Una chica de El Ejido se va a Londres a trabajar con una familia inglesa. Una noche, los dueños de la casa dan una fiesta y allí vienen muchos invitados, entre ellos el inspector de policía. La hija tiene un novio americano que es el primero en llegar. Como ya sabe por su novia que tienen una chica española, él entra en casa y practica el español con ella, informando de esta manera a los espectadores de lo que pasa. Después entran los demás y una vez que han hablado unos minutos, se sientan en una mesa grande a comer. La chica es el foco de atención de toda la cena, por su belleza.

Durante la cena, el inspector -que es un solterón- dice que se ha enamorado de la chica. Le pregunta por qué ha venido a Londres. Ella le contesta que se quiere casar y no tiene dinero, y que su novio no puede trabajar porque tiene una pierna cortada. Todos se ríen. Entonces, la visten con todas las joyas de la señora de la casa para hacerle una foto junto al policía. Y le preguntan si le gustan las joyas. Ella contesta que es mejor pensar en las cosas que uno tiene. El señor de la casa está en un hospital en otro lugar esperando que su madre muera de cáncer. Cuando están cenando, suena el teléfono para decir que la abuela ha muerto. Todos se marchan y la señora se va a la cama. El hijo sale con los demás pero vuelve a entrar a los pocos minutos. Ahora, la chica está sola limpiando la mesa. El chico

la agarra con intenciones de besarla pero ella coge un plato y le dice que le rompe la cabeza. Finalmente, el chico se va y ella, llorando, se pone a escribir una carta a su novio en España. Unos minutos más tarde, deja de escribir y apaga la luz. Por la ventana que da a la calle, entra el novio de la hija y se oye bastante ruido y un golpe muy fuerte. Entonces, entra la chica, enciende la luz y con miedo se va despacio hacia la puerta, dando un grito al ver a la señora muerta en el suelo\*.

La versión final con todas las transformaciones dió como resultado la obra que aparece en 2.2.4.

**GRAHAM GREENE:** *The Compliant Lover*. - No pensamos que esta sea una obra para poner en un Instituto. Es demasiado extensa, pero, no obstante, con los cambios oportunos, quizá se llegara a conseguir una adaptación satisfactoria.

De la escena primera sólo sería necesario conservar la conversación entre Mary y Clive, en donde Mary le cuenta a su marido, posiblemente de una forma cómica, su infidelidad.

La escena segunda se podría poner íntegra. La obra ya tiene el personaje español, cambiando el Dr Droog por un doctor español, y lo que hay escrito en holandés, escribirlo en español.

No tiene por qué haber un segundo acto, continuando en la página 68 (Graham Greene 1959), la obra sería de un solo acto. Podríamos, pues, suprimir lo que va de la página 74 a la 79 y terminar la obra en la página 83. Pero a pesar de estos cambios, la obra sigue siendo extensa y nosotros también seguimos con nuestras dudas sobre su posibilidad de escenificación.

**PETER SHAFFER:** *Amadeus*.- Casi todos los criterios generales de nuestro teatro los encontramos en *Amadeus*, sólo habría que efectuar unas cuantas modificaciones para escenificar la obra. Pero como siempre, tenemos el mismo problema: se pasa de las 100 páginas.

La lengua no es difícil para nuestros alumnos, aunque hay vocabulario que necesariamente tendría que suprimirse, como "poopy-peepee", "pussy-wussy", "squeeky-peeky", "wolfi-polfi", por citar unos cuantos ejemplos.

Salieri es precisamente el personaje español que nos hace de intérprete, hablando en castellano cada vez que se dirige al público, y no en inglés como aparece en la obra. De esta manera Salieri va haciendo de narrador. Pero cuando habla con los demás, lo hace en inglés. Como sus discursos son largos, al decirlos en español, se facilita la labor de memorización y al mismo tiempo se practica la traducción.

Un decorado sencillo no sería difícil de conseguir. Sin embargo, no podemos olvidar que el problema de la extensión queda sin resolver, a pesar del noble deseo de querer poner en escena esta obra.

**J. M. SYNGE:** *The Complete Plays*.- Cuando empezamos a leer las obras de Synge experimentamos una sensación de alegría porque son cortas, por lo general, aunque con pocos personajes. Pero pronto nos dimos cuenta de que Synge presenta un problema diferente: su lengua.

Si nuestro teatro sirve para enseñar el inglés, por medio de una pedagogía activa, no podemos utilizar la lengua que hablen los campesinos de Irlanda, pues las obras de Synge (1981, 10) "están

basadas en la lengua de la gente del campo, que es poética por naturaleza en ritmo y en imágenes". Esta lengua la podemos ver en algunos de los ejemplos siguientes:

"It's getting old she is, and broken" (p.106).

"It's the like of that you do be thinking!" (p.110).

"I'm thinking by the mercy of God it's few sees anything but them is blind for a space..." (p. 154).

Creemos que estos ejemplos son suficientes para mostrar los problemas de la lengua de Synge.

**JOHN OSBORNE:** *Look Back in Anger*. - Esta obra no tiene ningún interés para un Instituto. Encontramos muy pocos personajes y ninguna posibilidad de introducir un español. Sus 96 páginas tampoco facilitan nuestra labor. Y todo esto sin menoscabar sus cualidades, pues fue aclamada como "un pequeño milagro", según leemos en la edición que estamos utilizando. Sin embargo, no se ajusta a los criterios generales de nuestro teatro.

**T. S. ELIOT:** *Murder in the Cathedral*. - Citamos esta obra como un ejemplo del tipo de teatro que no es el adecuado para un Instituto. Tiene una lengua tan elaborada que un nativo inglés ya necesita saber bastante literatura para comprender lo que está leyendo. Utilizar esta clase de lengua es complicado, sobre todo en los niveles de BUP (véase 1.2.3.). Al decir esto, no queremos desterrar el uso de la poesía en la enseñanza, sólo reconocer sus dificultades.

Tenemos que observar en la obra la importancia del coro que puede darnos ideas para nuestros futuros proyectos en clase. El emplearlo como narrador, podría ser uno. Pero el problema de la lengua, sus 92

páginas y un protagonista, Beckett, que tiene un papel larguísimo, hacen que esta obra poética no reúna las condiciones necesarias para ponerla en un Instituto, según nuestros criterios generales.

**JOHN ARDEN:** *Plays: One.* - En este volumen de Arden (1977) encontramos tres obras con características que no se ajustan a nuestros criterios generales (véase 1.2.4.2.). Su entorno está muy alejado del ámbito cultural de nuestros alumnos: aspectos de la política inglesa y rencillas fronterizas entre Inglaterra y Escocia, que hacen difícil su comprensión. El sexo y la corrupción policial se presentan en una sociedad de *dolce vita*, en donde lo importante es encontrar "alguna satisfacción carnal" en un mundo que es un "cattle market" (p. 167). Todo lo cual resulta un poco difícil para alumnos de BUP y COU.

Tampoco la cuestión lingüística hace recomendables estas obras: En *Armstrong's Last Goodnight*, Arden emplea un dialecto "Babylonish" que, para poderlo entender, hay que consultar el *Glossary of old Scots terms* (p. 351). Wamphary habla así: "When ye neist gratify your wame at Johnny Armstrang's table, speir at him frae me, what betidit with his honour?" (p. 265).

Las tres obras son voluminosas y con demasiados personajes, sobre todo *The Workhouse Donkey*, que parece interminable. Están llenas de actos con demasiadas escenas que implican cambios de lugar. Arden (1977, 5) dice que *Serjeant Nusgrave's Dance* no fue un "éxito en la taquilla", sino mas bien "una calamidad notoria". Y respondiendo al público, señala que *Armstrong's Last Goodnight* "fue una terrible desilusión" (p. 7). La misma desilusión muestra cuando escribe que en *The Workhouse Donkey*, el "tema demostró ser difícil y laberíntico"

(p.112). Y los críticos la consideraron "ruda, confusa, de moral relajada, liada y mala" (p.114).

No hay que entender estas citas como una crítica de las obras. Somos conscientes de que al hablar de *Serjeant Mugerave's Dance* nos estamos refiriendo a una obra que hoy se considera como una de las mejores escritas en las dos últimas décadas. Nuestro ojo crítico apunta a cómo aplicar los criterios generales que hemos elaborado en 1.2.4.2.

**JOE ORTON:** *The Ruffian on the Stair*. - Esta obra se emitió por la BBC en su versión original para después ponerse en escena con el nombre de *Crimes of Passion* (véase 1.4.). Sigue la misma línea que las obras escritas para radio y televisión, aunque los problemas de cambio de decorados, escena, lugar y demás, se pueden resolver. Sin embargo, el primer problema radica en que contamos con sólo tres personajes. Después, muchos crímenes de pasión y una lengua poco aconsejable para un Instituto. De esta lengua, que no necesitamos enseñar, podemos citar a Wilson, como podríamos citar a otro personaje. "So as when he comes up and tries the handle he'll think we're knocking off" (p. 58). Y después, "It ought to look as if we're on the job when he comes up" (p. 59). Creemos que con los temas de adulterio de *Falcon Crest*, los alumnos ya tienen más que suficiente. No queremos decir que el adulterio se prohíba en el teatro que proponemos, ni mucho menos. Si los alumnos lo piden, ¿por qué no? Si el adulterio se presenta "a su manera", como en la obra de segundo de BUP, *New York by Night*, resulta muy divertido.

*Funeral Games*. - Nos encontramos aquí con otra obra que fue presentada por primera vez en televisión, y que cuenta con cinco

personajes. Las escenas cambian constantemente: del estudio de Pringle a la habitación de Mccorquodale; y su temática la hace muy parecida a *The Ruffian on the Stair*.

En *Funeral Games*, los personajes juegan siempre con la muerte. Mccorquodale, el cura, mató a su mujer porque estaba con el "Bishop Goodheart". Y el predicador Pringle puede hablar de Dios y de todas las mujeres que le hacen "outrageous proposals" (p.343), y al mismo tiempo contestar -refiriéndose a sí- "podría matarla o no- que si su mujer "can break the seventh, [he] can break the sixth" (p.336).

Es una obra en donde los crímenes y las infidelidades matrimoniales se multiplican. Las demás obras de Orton (1976), pasan de las 30 hojas y el número de personajes sigue siendo bajo, por lo general.

**EDWARD BOND:** *The Worlds*. - Bond (1980, 109) mantiene que el teatro "debe hablar de las causas de la miseria humana y de las fuentes de la fuerza humana". Se necesita, según él, "un teatro racional". Y para llegar a esta racionalidad, Bond emplea una técnica que consiste en mostrar la violencia de lo "seemingly irrational". Bond (1977, 17) explica que, para crear "una sociedad racional, algunas veces tenemos que emplear medios irracionales". Como en los casos anteriormente analizados, no pretendemos hacer aquí una crítica literaria de su teatro; sino sólo ver si se puede utilizar en un Instituto en España.

Queremos insistir en que la técnica de Bond para llegar a un teatro racional, puede ser correcta; pero nuestro teatro no está basado en esta técnica. Aunque Xenia diga en *Summer* que los niños "tienen un derecho a conocer el mundo en donde viven" (p. 11).

El teatro de Bond presenta también problemas de interpretación y de lengua, a nivel de Instituto. Tony Coult (1977, 88) escribe:

Bond's own idea of a narrative theatre, which shows not moments of emotion, but a process in people's lives, implies an approach to understanding experience on the actor's part which he has to share with the writer.

Entre los cientos de ejemplos de personajes que hablan con un "dialecto específico", podemos citar a algunos de *Saved* (Bond, 1977). Pete nos cuenta que conocía a un tipo que se acostó con su abuela, "I knew a bloke once reckoned'e knocked off'is grannie" (p. 43). Y Len le pregunta a Pam con cuantos chicos se ha acostado esa semana, "'Ow many times yer'ad it this week?" Pam le contesta: "We ain't finished Monday yet!" (p. 26).

La lengua no cambia en *The Pope's Wedding*. Sney le dice a Pat: "Let me screw yoo agen, Pat. I got to" (p. 254). Fontanela nos habla de esta manera en *Lear* (Bond, 1978), cuando pide al soldado A que golpear fuerte a Warrington: "Use the boot!... Jump on his head! ... Kill him inside!" (p. 28). Y en *We Come to the River*, cuando el capitán pide a Hillcourt que conforte a la señorita, ella se levanta la ropa y él se arroja "on top of her" (p. 87). Podríamos seguir con más ejemplos, pero creemos que es suficiente.

Tony Coult (1977, 58) op'na que,

While every Bond play is in some sense political, all of the short plays and the opera libretto have been overtly so.

En *Black Mass*, Bond (1978) utiliza la sátira política, de breve extensión y con pocos personajes. En *Passion*, Bond (1978) hace

igual, aunque aquí habría que añadir el problema de la lengua. Así es como habla la reina con su primer ministro:

Well, I'm delighted/shattered/crestfallen/  
woebegone/elated/filled with foreboding/bowled  
out/seriously perturbed/hysterical/and totally  
indifferent to everything you say (p.241).

Se puede argumentar que en nuestro teatro también hay violencia. Pues bien, dijimos que la violencia de la sociedad, de la televisión y del medio ambiente, la recogen y la viven los niños. En *New York by Night*, el borracho se acuesta con la mujer de Andrew, por descuido; pero es un descuido cómico con mucha risa. En *Pan Am Flight 964*, una azafata mata al comandante, idea ésta que no surgió en los primeros ensayos. En *Spanish Revenge*, también se mata al final por venganza. Nosotros no pretendemos suprimir la violencia en el teatro, lo que implicaría la eliminación del teatro en sí. Sabemos que vivimos en una sociedad violenta. Sin embargo, la violencia de nuestro teatro es la que "nuestros alumnos" han elegido. Nos oponemos a la violencia que "nosotros" queramos imponerles a ellos, como una técnica para que aprendan el inglés.

**EUGENE O'NEILL:** *The Emperor Jones*. - De las tres obras que aparecen en este volumen de O'Neill (1972), escogemos *The Emperor Jones* por ser la más corta. Las otras dos, *Anna Christie* y *The Hairy Ape* son muy largas. Hay un denominador común en las tres: la lengua está muy por encima del nivel de nuestros alumnos. Esta razón sería suficiente para no poder representar el teatro de O'Neill en un Instituto. Veamos como habla Yank en *The Hairy Ape*:

He ain't got no noive. He's yellow, get me?  
All de engineers es yellow. Dey got streaks a

mile wide. Aw, to hell with him! Let's move, youse guys... We gotter feed the baby! (p. 190).

En *Anna Christie*, Cris habla así:

She stay on dem cousins' farm till two year ago. Dan she gat yob nurse gel in St. Paul... But Ay don't vant for her gat yob now. Ay vant for her stay with me (p. 69).

Y en *The Emperor Jones*, el dialecto es aún más fuerte. Sería incomprensible para nuestros alumnos. Veamos cómo se expresa Jones:

Ain't I the Emperor? De laws don't go for him ... You heah what I tells you, Smithers. Dere's little steali' like you does, and dere's big stealin' like I does. For the big stealin' dey gits you in jail soon or late (p. 12).

Si en las otras obras las escenas se multiplican, en *The Emperor Jones*, en realidad tenemos sólo dos; el gran palacio, al principio, y la selva, al final. Pero el lector que haya visto la película, se dará cuenta del gran número de efectos especiales que la obra necesita, sin los cuales su representación resultaría muy pobre.

El problema de la lengua no es el único. El diálogo entre Jones y Smithers abarca 24 páginas, y los monólogos de Jones en la selva, llenos de efectos especiales, son larguísimo. Todo esto hace que el teatro de O'Neill no sirva para ponerlo en un Instituto en España, sin que ello ponga en duda el gran arte expresionista de la obra.

**SEAN O'CASEY:** *The Plough and the Stars*. - En esta obra clásica del teatro irlandés, encontramos lo opuesto de casi todos los criterios generales que hemos elaborado en 1.2.4.2. En primer lugar, la obra

de O'Casey (1957) pasa de las 100 páginas, y la lengua está muy por encima de los niveles de BUP. Veamos cómo habla Stoddart:

Crist, that's another of our men 'it by that blawsted sniper! 'E's knocking abeht 'ere, someheres. Gawd, when we get th'blighter, we'll give'im the cold steel, we will (p.209).

Esta lengua no cambia en las otras obras. Veamos *The Auxiliary* en *The Shadow of a Gunman*:

Ow, you're a selt...one of the seltic race that speaks a lingo of its ahn, and that's going to overthrow the British Empire- I don't think! 'Ere, where's your gun?(p.123).

Y en *Juno and the Paycock* tampoco. Juno habla así: " D'ye mean to tell me that the pair of yours wasn't collogin' together here when me back was turned?" (p. 25).

El final pesimista de *The Plough and the Stars*, en donde los soldados ingleses cantan con voces que son una miniatura de los mismos ecos repetidos por los soldados irlandeses, con sus creencias poco sofisticadas, resultaría incomprendible para los alumnos. El borracho de *Juno and the Paycock*, cantando: "Commandant Kelly died... in them...arms...Joxer...I died for...Irelan'!" (p. 73), se halla en un entorno que nuestros alumnos desconocen. Sin embargo, el borracho de la obra de segundo de BUP, *New York by Night*, sí representa una armonía entre lo local, lo que ellos conocen y la lengua que están aprendiendo.

**HOWARD BRENTON:** *Plays for the Poor Theatre.* - Podemos continuar investigando sobre el teatro contemporáneo pero siempre encontraremos las mismas dificultades que venimos especificando.

Hay algunos autores que se han dado cuenta de los problemas monetarios y escriben para un escenario más pobre. Brenton (1980, 6) es uno de estos. El considera que el teatro pobre,

is that of theatre companies with no money, amateur acting, touring conditions that can vary from a studio theatre to a school gymnasium, to a room with a bare floor and no electric plug.

Esta idea de H. Brenton (1980) y su colección de *Plays for the Poor Theatre*, todas de 20 a 24 páginas, excepto *The Education of Skinny Spew* que tiene 10, nos fascina al principio porque creemos, por unos momentos, haber dado con el teatro que buscamos. Pero ¿qué encontramos? Pues bien, encontramos un teatro en donde la lengua y la temática están muy lejos de la comprensión de nuestros alumnos. Su teatro, como el de Edward Bond, muestra una fotografía escalofriante del mundo en que vivimos, dándonos una imagen cruda y morbosa de la vida de los personajes. Por ejemplo, en *Heads Greg* habla así:

I thought you loved a lively mind. But it's big cocks in the end. That's what it comes down to, in the end. Length (p. 84).

En *The Education of Skinny Spew*, Greg dice:

Waa waa. I'm catching on fast. My Daddy hates my guts. I bet I was a contraceptive blunder. I bet he came home pissed, and had a faux pas with

my Mum. Probably slit the rubber with his thumb nail. Waa! Waa! (p. 96).

Y el inspector en *Christie and Love*, hace preguntas del tipo: "And did you fuck them before or after? (p. 42).

**BERNARD SHAW:** *Selected One Act Plays.* - La ventaja de las obras de un solo acto es que con ellas ya tenemos despejado un gran problema: todas tienen unas veinte páginas. Sin embargo, no dejan de presentar dificultades infranqueables, como por ejemplo, un personaje que hable todo el tiempo. Y en algunos casos, como en *Augustus Does His Bit*, Augustus habla durante toda una página. En *The Six of Calais*, el rey habla en todas las páginas. Además, el número de personajes es reducido. En *Village Wooing*, hay sólo dos personajes y como consecuencia, los diálogos son muy largos. En *Annjanska*, *The Bolshevik Express*, Strammfest habla desde el principio hasta el final. En obras como *The Dark Lady of the Sonnets*, nuestros alumnos se encontrarían perdidos. Nada entenderían sin haber leído previamente los sonetos de Shakespeare y saber algo sobre la polémica de la "Dark Lady", así como de Frank Harris. En *O'Flaherty v.c.*, el tema de Irlanda vuelve como con O'Casey. Las seis primeras páginas de esta obra son un diálogo entre O'Flaherty y Sir Pearce. *How He Lied to Her Husband* es, según B. Shaw (1965), una *pièce d'occasion*, como otras de este tomo. *The Shewing-up of Blanco Posnet* es obra que refleja el mundo de los vaqueros. Sería cuestión de hablar de la obra en clase y ver si a los alumnos les interesa. Pero claro, Blanco Posnet sería Blanco Heredia, por ejemplo, y hoy ya no se le podría ahorcar por robar un caballo blanco.

En la colección hay una obra muy ingeniosa, *The Inca of Perusalem*. Con seguridad que comentándola en clase, quizá se podría escribir un proyecto muy entretenido. Por ejemplo, sustituimos la república de la obra por la república española de los años treinta; la miseria puede ser la miseria de la guerra civil española; la princesa española y el inca, que se convertiría un en príncipe inglés, y las intrigas entre los demás personajes, en la triste habitación de un hotel de tercera, que es en donde está alojada la familia real, como consecuencia de la guerra, sin duda, daría a nuestros alumnos una historia muy conocida. Con decorados facilísimos, tendrían un tema con amplio espacio para que todos participaran y aportasen infinidad de sugerencias.

**V. B. YEATS: *Selected Plays*.** - Nos dimos cuenta al hablar del teatro de Synge, que su lengua poética y el dialecto de los personajes, no nos valía. Yeats (1964), padre espiritual de Synge, intenta crear una tradición en Irlanda de "drama nacional". Sus personajes son a veces nacionalistas y patrióticos, con "una concepción aristocrática de la poesía" (p. 6). Para que nuestros alumnos comprendieran este teatro, tendrían que saber más de Irlanda y de su literatura porque Yeats (1964), el poeta, nos trae "la tradición poética contenida en el habla que va desde el campo a la ciudad" (p. 5). Yeats y Synge cantan y dicen todo lo que les viene "del contacto con la tierra". Y esta tierra es Irlanda.

Algunas de las obras de este volumen son cortas; otras no: pero ninguna tiene demasiados personajes. Son diálogos que no podríamos representar, como *Purgatory*, que tiene cuatro páginas y dos personajes. Seis son las páginas de *Cathleen ni Hoolihan*, con una vieja

que habla y canta en una lengua que sería incomprensible para un alumno de COU. La vieja es "Ireland herself",

for whom so many songs have been sung and  
about whom so many stories have been told and  
for whose sake so many have gone to their death  
(p. 274).

Todas las referencias que encontramos en *The Words upon the Window-Pane*, resultarían extrañas sin conocer la literatura irlandesa y sin haber leído la obra de Swift porque Yeats (1964, 267) "escribió la obra cuando estaba haciendo una lectura profunda de Swift en 1930". La Stella de Yeats es la Stella que amó a Swift durante nueve años:

She followed him to Dublin. She loved him for  
nine years, perhaps died of love, but Stella  
loved him all her life (p.158).

*A Full Moon in March* está basada en la obra de Oscar Wilde, *Salomé*. Su lengua poética la hace más difícil que la original. Veamos cómo habla el *Second Attendant*:

Every loutish lad in love  
Thinks his wisdom great enough  
What cares love for this and that?  
(p. 175).

En *The Herne's Egg*, la lengua no es menos poética y el rey Congal habla desde el principio hasta el final. En *The Death of Cuchulain*, el viejo que aparece al principio nos anuncia que la obra es de la serie "of plays which has for theme...life and death". Es un poema, como leemos en la introducción, "based largely on folk-tale sources and on the work of Sir Samuel Ferguson and S. O'Grady" (p.7). En

*Deidre*, encontramos una obra extensa con los mismos problemas. La reina Deidre habla todo el tiempo, excepto al principio. Y en *The Player Queen*, tenemos las mismas dificultades, más las representadas por dos escenas que implican cambios de decorados. El resto de las obras que aparecen en este volumen, supone cada una de ellas una variación más del mismo tema de soledad y muerte. Y esto no es lo que verdaderamente atrae a nuestros alumnos.

## 2.1.2. OBRAS ESCRITAS PARA RADIO Y TELEVISION

### 2.1.2.1. AUTORES Y OBRAS ESTUDIADAS

**GRAHAM REID:** *Too late to Talk to Billy.* - Sabemos que esta obra se puso con éxito en la televisión de la BBC el 16 de Febrero de 1982. Para nosotros, sin embargo, no tiene ningún valor por sus muchos problemas técnicos. Aunque el número de personajes es bueno, su extensión es inaceptable y los actos aparecen con tantas escenas que en la página 45 de la edición ff, por ejemplo, encontramos las siguientes:

36. EXT. THE MARTINS' HOUSE. NIGHT
37. INT. THE MARTINS' SCULLERY. EVENING. *Flashback.*
38. INT. HOSPITAL. NIGHT
39. INT. THE MARTINS' LIVING ROOM. NIGHT
40. INT. THE MARTINS' SCULLERY. NIGHT
41. EXT. STREET CORNER. NIGHT
42. INT. THE MARTINS' LIVING ROOM. DAY

Además de estos problemas irresolubles, hay una gran cantidad de *flashbacks*: Un padre discutiendo con su hijo de 19 años en una

escena y, de pronto, aparece el padre azotando a ese mismo hijo cuando tenía 8 años. Esto se representa muy bien en la televisión, pero no en el escenario.

El tema tampoco es interesante. Se ha observado en la práctica que cuando se empieza a ensayar una obra que gusta a los alumnos, se les ve gozar con lo que hacen y no faltan a los ensayos. Así es como debe de ser pues la prioridad de nuestro teatro es enseñar jugando. Por el contrario, cuando el tema es aburrido y no les dice nada, cada día que pasa nos vamos quedando más solos, con lo que se necesitan personajes nuevos, y el tiempo también transcurre, de tal forma que los que tenían interés acaban por perderlo y al final el gran proyecto de la clase queda en nada.

La lengua tampoco nos sirve, como vemos por las frases siguientes:

...I am glad my da gets drunk and knocks the  
shit out of them, and our Billy. It's all her  
fault, she was an owl whore (p.30-31).

Shove your tea up your arse (p. 43).

God's a bollocks! (p. 46).

Estas frases son suficientes para que nos demos cuenta de que hay otro inglés mucho más importante que enseñar. Y algunas escenas no son material para la clase de un Instituto, como en la página 35 cuando Billy le mete la mano a June dentro de la blusa, la abre y le coge el sostén. Este es el gran problema de una literatura escrita por adultos para niños. Pensamos que la obra debe de someterse siempre a la crítica de los alumnos y que ellos elijan su teatro. Lo

ideal, repetimos, es que ellos escriban sus propias obras, en colaboración con el profesor, que tiene que corregir el trabajo final.

*A Matter of Choice for Billy.* - También se puso en la televisión de la BBC el 10 de Mayo de 1983. Sus características son similares a *Too Late to Talk to Billy*, en cuanto al número de escenas y extensión. Las 67 páginas se hacen interminables, con un tema que en nada puede motivar a una clase. Y el problema lingüístico sigue siendo el mismo, como podemos observar en estas páginas de la edición ff:

I dunno... (p. 65).

Shove your hellos up your arse... (p. 73).

You might have knowed... (p. 74).

La obra no tiene *flashbacks*, pero aparecen las mismas dificultades que hemos mencionado en *Too Late to Talk to Billy* y son más que suficientes para mantener todo este material lejos de la clase porque ni nos vale ni nos aporta ideas nuevas.

*A Coming to Terms for Billy.* - Al igual que las otras dos obras anteriores de G. Reid (1984), se puso en la televisión de la BBC a principios de 1984.

La lengua continúa siendo la misma:

Don't bother your arse... (p.129).

We can start over again the morra... (p.170).

Y los temas también son los mismos: "You still knocking Shirley off" (p.169). Parece como si la cuestión sexual fuera el único tema.

**BILL TIDY y JOHN JUNKIN:** *The Fosdyke Saga (Episode 1).* - Esta obra la estudiamos en la colección de David Self (1986). Se transmitió por primera vez por radio en la BBC el 2 de Octubre de 1983.

Con sus doce personajes, un narrador y la gente de la huelga, empezamos a leer convencidos de que íbamos a encontrarnos en un medio mucho mejor que la televisión y que podríamos sacar partido, animados por las palabras de David Self (1986): "las obras están seleccionadas y editadas especialmente para la clase y tienen un reparto mixto de hasta veinte".

Que tienen un reparto mixto -condición indispensable para nuestro teatro- no lo dudamos, pero esto no es suficiente porque también encontramos los mismos inconvenientes que en las escritas para la televisión. Hay once actos con unas variaciones tan difíciles como el pasar de un jardín a una casa, a un tren, a una estación, a una mina y así sucesivamente, en sólo once páginas de guión.

Las esperanzas que despierta el narrador y las posibilidades de utilizarlo mediante la traducción en clase (véase 1.3.3.), pronto desaparecen por el gran número de escenas y lugares que se nos presentan. Lo que sí mejora es la lengua, al no ser tan complicada.

*The Fosdyke Saga (Episode 2)*. - También la estudiamos en la colección de David Self (1986). Se emitió por radio en la BBC el 9 de Octubre de 1983.

Con ocho personajes, un narrador y sólo 9 páginas, encontramos una oficina, una fábrica, un hotel y la casa de los Fosdykes. Es una continuación de la saga y su lectura puede darnos algunas ideas en caso de que nosotros queramos hacer un proyecto en clase sobre la defensa de la mujer en una sociedad machista. El *Episode 2* trata a la mujer como un objeto de arte y de placer.

**BERLIE DOHERTY:** *A Case for Probation*. - Esta obra también la estudiamos en la colección de David Self (1986). Fue emitida por la

BBC *School Radio* el 14 de Mayo de 1983 y se puede considerar como un caso típico de lo que se escribe para la radio. Decimos esto porque al escucharla resultará entretenida, pero si leemos las observaciones de David Self (1986): "editadas para el uso de la clase", la pregunta obvia sería: ¿Qué se hace en una clase de cuarenta con una obra de tres personajes? La contestación lógica es que no podemos trabajar con este tipo de teatro porque no está escrito para la clase, a pesar de lo que diga David Self. Además, en once páginas tenemos tres escenas diferentes que necesitan un cambio de decorados.

Es cierto que la narradora va contando la historia y que esta narración va adelantando los hechos del guión. Como en el caso de todas las obras narradas, se puede utilizar el trabajo del narrador para hacer ejercicios en clase (véase 1.3.3.). Aquí, sin embargo, los tres personajes echan por tierra las escasas posibilidades que la obra tiene para la clase.

**MICHAEL MCSTAY:** *Grandma Goes West.* - La estudiamos en la colección de David Self (1986). Se emitió por la radio de la BBC el diecinueve de Febrero de 1983. Con una extensión ideal, de veintidós páginas, es una obra con los mismos problemas que las demás de esta colección de David Self, escritas para la radio.

Nos encontramos con un coche que se desplaza libremente de un lugar para otro. En la radio o en la televisión, esto no costaría nada hacerlo, pero en un escenario sería imposible. Y la lengua es demasiado coloquial; lo útil que tiene es un caudal de ideas para crear conflictos entre marido, mujer y suegra. Como objeto de estudio y reflexión por parte del profesor y los alumnos en clase,

quizá saldría un buen proyecto para escenificarlo sin grandes costes.

**ANGUS GRAHAM-CAMPBELL:** *Cutting Loose.* - De la colección de David Self (1986), esta obra se emitió por primera vez en la radio de la BBC el veintitrés de Abril de 1983. Su extensión, de veinticuatro páginas, es muy buena, pero en nada cambia con respecto a la problemática que todas las obras escritas para la radio presentan. Por ejemplo, en las últimas páginas vemos a los dos chicos, Mike y Phil, en un camping en Europa; inmediatamente después, nos encontramos en la casa de la tía de Steve, y de nuevo vemos a Mike y a Phil en una piscina. Imaginarse todas estas escenas en una radio o en una televisión, es bastante fácil pero, en un escenario, la cuestión se complica tanto que resulta imposible.

**VALERIE WINDSOR:** *A Fairy Tale for Freudians.* - Otra obra de la colección de David Self (1986), emitida por primera vez en la radio de la BBC el veintinueve de Diciembre de 1979. Sus diez personajes son aceptables pero es demasiado corta y no se puede crear un conflicto que incluya un personaje español. Los problemas que encontramos son los mismos que venimos repitiendo y se deben a que todas estas obras no se han escrito para el escenario. Por eso, en la página 125 vemos el nacimiento de una niña y en la página siguiente ya habla la niña. Dos páginas después la niña aparece luchando con un dragón. Todos estos cambios hacen que no podamos trabajar con estas obras en un Instituto.

### 2.1.3. OBRAS CLASICAS YA ADAPTADAS

#### 2.1.3.1. AUTORES Y OBRAS ESTUDIADAS

**KENNETH CAVANDER:** *The Odyssey of Homer.* - Leemos en el prefacio que esta obra puede utilizarse en la clase, pero en ella encontramos los mismos problemas que en las demás. Hay escenas muy difíciles de interpretar, si tenemos en cuenta el presupuesto y las facilidades de un Instituto. Entre esas escenas con especial dificultad, podemos citar las páginas seis, diez, veinticinco, veintiséis y veintinueve, en K. Cavander (1969).

Observamos que el narrador nos va hablando de un mundo fantástico lleno de una gran cantidad de hechos que se complican a la hora de escenificarlos. Con nuestros criterios generales en mente, diremos que en esta adaptación, Cavander parece que se ha olvidado del escenario. Tendríamos que hacer bastantes cambios pues la obra sigue siendo un poema narrativo.

*The Iliad of Homer.* - En esta obra, K. Cavander (1969 b) sigue presentando casi los mismos problemas que en *The Odyssey*. Es más corta que *The Odyssey*, pero sus 52 páginas, sin posibilidad de

reducción, representa una extensión considerable. En la página número siete ya empiezan los cambios de escena. Cuando los troyanos salen al escenario y Helen pregunta a Priam, "Do you see that tall one, a huge bull of a man?", nos encontramos con que los griegos se hallan en el mismo escenario. No podemos tener las tiendas de los griegos en un lado y los muros de Troya en otro. Y mucho menos, hacer el caballo descrito en la página 49. Al mismo tiempo, las batallas de las páginas veinticuatro y veinticinco la harían difícil de representar.

En algunas partes de estas dos obras, la lengua está muy por encima del nivel de nuestros alumnos. Es obvio que, cuando tengamos una obra que no reúna las cualidades exigidas por los criterios generales de 1.2.4.2., la lengua necesita una transformación para adaptarla al nivel deseado, bien por medio de sinónimos o bien con cambios estructurales de determinadas frases que presenten problemas de comprensión.

**DAVID SELF:** *Sir Gawain and the Green Knight*.- Nuestra primera impresión al leer esta obra es que la podemos representar, aunque no sin obstáculos. Esta versión de David Self (1979) fue, como vemos en el prólogo, "specially commissioned for transmission by the BBC in 1978". La diferencia con *The Iliad* y con *The Odyssey* es que esta obra presenta unas características que la hacen muy viable para su puesta en escena en un Instituto.

Su extensión de veinticinco páginas es ideal. La lengua cae también dentro de un nivel bastante adecuado. Por supuesto que hay partes en donde la lengua se hace difícil, pero esto ocurre en todas las obras. Sin embargo, este hecho hay que entenderlo más bien como

un reto. Un ejemplo del nivel alto de la lengua de esta obra lo encontramos entre las páginas dieciséis y veinte donde sería necesario cambiar un poco las frases y utilizar unos cuantos sinónimos para facilitar su comprensión.

La obra nos ofrece la posibilidad de explotar la música al máximo. En los grupos siempre hay alumnos que tocan algún instrumento, especialmente la flauta dulce. La flauta es el instrumento por excelencia para esta obra. A la escenificación se le puede dar un colorido plástico con efectos especiales. Y si no existieran estos alumnos en nuestro grupo, siempre se pueden traer de otro.

El narrador es el poeta y esta parte es la que hay que traducir en clase al español. En este tipo de representación, el narrador, además de hablar de la obra, siempre puede dar al público una pequeña introducción de lo que van a ver. Un entorno local para el *Green Knight* resultaría muy difícil, pero el narrador no tendría ningún problema en anunciar que en la biblioteca de Almería encontró hace dos años una historia de un poema inglés, de tiempo inmemorial. El poema le hizo soñar durante varias semanas, hasta que un día sintió la necesidad de contar a sus compañeros lo que había leído. Y por eso ha venido al escenario, para contárselo a todos.

*The Wakefield Shepherds' Play.* - Como es de esperar, en estas obras de Navidad, nos encontramos con pastores y con un tema que siempre se repite. La escena que David Self (1983, 2) nos describe, con Wat queriendo matar la oveja viva en frente de su mujer Gill, es un ejemplo. También, muchas de estas obras están escritas sólo para actores, y esto va en contra de nuestros criterios generales de 1.2. 4.2., que exigen un reparto mixto. Para escenificarlas hay que

transformarlas por completo pues la misma lengua ya va impregnada de un olor masculino. Veamos:

"WAT. Couldn't my real wife be in [the play]? She'd be very good.

MASTER. (*Scandalised*). What are you saying, man? Women don't act!

They couldn't go on stage, in one of the mystery plays, it would not be right!" (p. 2).

**RUTH MILLS:** *The Merchant's Tale and The Shipman's Tale.* - Estas dos obras podrían también citarse como un ejemplo más del tipo de teatro que no está escrito para un Instituto. Aunque resulta atractiva la idea de poder utilizar al narrador de las historias y a Chaucer presentando a sus peregrinos.

La lengua no es fácil. Hay páginas que necesariamente se tendrían que cambiar, como la número diecinueve en *The Shipman's Tale* y la trece en *The Merchant's Tale*. El vocabulario de estas páginas es superior al nivel de BUP y COU.

**ELAINE SHELABARGER:** *The Pardoner's Tale.* - Los problemas que hemos mencionado al hablar de las adaptaciones de Ruth Mills, no los resuelve Elaine Shelabager. La ventaja que tenemos con esta obra es que su extensión es de veinte páginas, pero los cambios de escena siguen. Al tratarse de cuentos, son más apropiados para utilizarlos como lecturas en el curso de COU. Y, con la excepción de algunas partes que presentarían problemas de estructura y de vocabulario, los cuentos de Chaucer -adaptados de esta forma- serían una lectura muy amena.

**WADERHA ATIVEH:** *Ali Baba and the Forty Thieves.* - En esta obra, la reina Scheherazade, que cuenta el cuento al rey, lo puede hacer por el micrófono y actuar como la narradora que va contando la historia

en español. Visto así, la obra sería fabulosa. Sin embargo, las condiciones técnicas de la misma son complicadas. Hay dos descansos, tres actos y un total de cinco escenas. En una parte nos encontramos con Ali Baba en su nueva casa, llena de riquezas, vestidos caros y joyas. Y en otra, tenemos ladrones y cuevas. No obstante, la obra se podría representar en algún Instituto privilegiado porque es amena, tiene un reparto de doce personajes, hay una narradora incorporada ya en la obra y su extensión no pasa de las 39 páginas, que, con las explicaciones y unos posibles cortes, quedaría en unas veinticinco. Y si fuera un poco más extensa, no hay que olvidar que los papeles están bastante repartidos. Esto es más importante que la extensión en sí, pues con una obra corta, como *The Ancient Mariner*, un personaje que habla desde la primera hasta la última página, ningún alumno debe de llevar el peso de toda la obra.

Las partituras que aparecen en esta adaptación de Wadeha Atiyeh (1955) son fáciles y se pueden utilizar con los alumnos que toquen algún instrumento, preferentemente la flauta dulce.

La lengua, en general, no es complicada. Oscila entre los niveles de tercero de BUP y COU, aunque hay partes, como la página veintiséis que habría que cambiar, traduciéndolas y escribiéndolas nosotros mismos con una lengua más sencilla. Las largas explicaciones que aparecen entre paréntesis, se traducirían al español; de esta forma, las aclaraciones nos sirven para dar un descanso al alumno cuando está aprendiendo su papel.

**BILL HENDRIE Y JAMES McCUE:** *Alice in Wonderland*. - Según nuestros criterios generales (véase 1.2.4.2.), un personaje no puede llevar todo el peso de la obra; aquí, esto es lo que le ocurre a Alice. A

lo largo de las 35 páginas, vemos un desfile de personajes que entran y salen, dialogando con un interlocutor que es precisamente Alice.

Además de este problema fundamental, existe otro que es el de los "puns" o juegos de palabras. No podemos utilizar una obra que tenga juegos de palabras; la lengua ha de ser simple y directa. Nos referimos a ejemplos como el de la página veintidós, cuando Gryphon emplea "to get knotted" y Alice le pregunta: "You mean to get knighted?".

**MICHAEL BOGDANOV:** *The Ancient Mariner*. - Esta obra tiene un personaje que hace de narrador, el Ancient Mariner. Pero al contrario de otras obras narrativas, el Ancient Mariner narra y entra en el diálogo con los demás personajes. El Ancient Mariner, como hemos dicho antes, lleva todo el peso de la obra: habla a lo largo de las 32 páginas.

También, como en el caso de *Alice in Wonderland*, existen otros problemas de lengua, como el de las páginas seis, nueve, trece, por nombrar sólo algunas. E incluye muchos efectos especiales que hacen su montaje difícil. Ya nos lo advierte M. Bogdanov (1984, iv) en la introducción, al señalar que, sin los efectos especiales, "los niveles realísticos no se pueden conseguir".

**HILARY PATRINOS:** *A Tale of Two Cities*. - A pesar de la belleza de la obra y del gran número de personajes, no se puede poner en un Instituto en España por dos razones principales. Una, por su extensión de 78 páginas y la otra, por los cambios constantes de escena entre Londres y París. En las once primeras páginas, tenemos

el dormitorio del Marquis de St Evrémonde, la casa del Dr Manette, la Bastille, y la bodega de Defarges. Los criterios generales de 1.2.4.2., dejan muy claro que éste no es nuestro teatro. Pero aquí no terminan los problemas pues hay momentos en la obra, como puede ser el desfile de prisioneros en su marcha hacia la guillotina, difíciles de representar.

**SHEILA LANE Y MARION KEMP:** *The Knock on the Door - A Play for Christmas.* - Todas estas obras de Navidad no se ajustan a los criterios generales (1.2.4.2.). En todas ellas el entorno está lejos. Por ejemplo, en *The Knock on the Door*, Zacharias tiene que viajar a "Bethlehem" (p. 21), Mizra piensa que ya tiene edad para trabajar en Jerusalem (p. 24) y Caleb tiene que andar una noche para llegar también a "Bethlehem". Asimismo, en casi todas ellas hay muy pocas posibilidades para que las alumnas tengan un papel.

**GUY WILLIAMS:** *A Christmas Carol.* - Nos alegra ver un reparto de treinta personajes porque esto supondría poner en movimiento a una clase entera. Pero nos encontramos con una extensión de 50 páginas y un personaje, Scrooge, que aparece en casi toda la obra. Sin embargo, su representación no sería totalmente imposible pues buena parte del material de la obra pertenece al narrador.

Con un narrador tenemos que sentirnos libres para acortar su papel, o para añadir todo aquello que creamos conveniente; muchos de los diálogos se pueden acortar, y nada cambia; las páginas once y doce, hasta se pueden suprimir por completo. En otras, como en la cinco, el Scrooge sólo tiene que decir "Good afternoon!" Y en otras, como en la veintiocho, sólo pronuncia dos o tres palabras.

Las vestimentas serían unas sábanas blancas, unas capas negras para los espíritus y ropas pasadas de moda. La obra puede empezar con una luz blanca y cuando los espíritus salen, cambiar a una luz amarilla (en nuestro Instituto tenemos estas dos luces solamente). La obra puede terminar con un villancico en inglés y con el Scrooge y los demás personajes cantando y mezclándose con el resto de los alumnos.

La lengua está dentro de los límites de tercero de BUP y COU, aunque en las dos primeras páginas habría que cambiar bastante, eliminando y buscando sinónimos.

*Doctor Faustus.*- Esta obra, aunque muy atractiva al principio, tiene una extensión de 46 páginas y un personaje omnipresente, Faustus. Esto hace que un alumno tenga que llevar todo el peso de la obra, como hemos visto en el caso de *Alice in Wonderland* y en *The Ancient Mariner*.

La lengua está por encima del nivel de nuestros alumnos, aunque aparezcan unas traducciones al pie de cada página. Su aparición se debe a la dificultad. Ningún alumno de BUP o de COU tiene que aprender palabras como "methinketh", "belike", "vial", etc. Es verdad que si estas palabras difíciles están traducidas, nosotros podríamos utilizar la traducción en vez del texto, pero si lo hiciéramos así, la lengua seguiría siendo difícil. Lo podemos comprobar de la página 38 a la 42.

*Macbeth, Romeo and Juliet, A Midsummer Night's Dream, The Tempest and As You Like It.*- Sin hacer un estudio exhaustivo de todas las obras de Shakespeare, vamos a centrarnos en un grupo y a analizarlas, teniendo en cuenta los criterios generales de 1.2.4.2.

Estas que citamos son adaptaciones de Guy Williams, excepto la de *Macbeth*, que está hecha en colaboración con Hugh Black-Hawkins. En el prólogo de todas ellas leemos que "are intended for use in secondary schools". Este intento tan loable de Guy Williams, con vista a las EE.MM. en Inglaterra, no es válido en nuestros Institutos. A pesar de estar adaptadas, la más corta, *As You Like It*, tiene 54 páginas y *Romeo and Juliet* 70.

Si vemos muy por encima la lengua de estas obras, observamos que con las aclaraciones y explicaciones al pie de cada página, el nivel sigue siendo muy alto; con sólo unos ejemplos nos daremos cuenta. En *Romeo and Juliet* encontramos, "fighting ere I did approach", "he was ware of me", "I would thou wert so happy by thy stay" (p. 4). En *As you Like It*, "Why, if thou never was at Court, thou never sawest good manners" (p. 26). En *Macbeth*, "If thou didst it, thou art the nonpareil" (p. 34).

Si ahora comparamos las obras originales de Shakespeare con las adaptaciones de Guy Williams, vemos que seguimos con los mismos problemas. Con un ejemplo es suficiente. Esta es la lengua de Touchstone:

Of a certain knight that swore by his honor  
they were good pancakes, and swore by his honor  
the mustard was naught. Now I'll stand to it,  
the pancakes were naught, and the mustard was  
good, and yet was not the knight forsworn (I,ii,  
61-65).

Y en la adaptación de G. Williams (1984b, 5) Touchstone habla igual:

Of a caertain Knight that swore by his honour  
they were good pancakes and swore by his honour

the mustard was naught. Now I'll stand to it the  
pancakes were naught and the mustard was good,  
and yet was not the Knight forsworn, swearing by  
his honour, for he never had any!

Los problemas técnicos de los montajes serían insolubles, si  
pensamos en los presupuestos de un seminario de inglés en cualquier  
Instituto. Quizá lo mejor sea no intentar adaptar a Shakespeare.

#### 2.1.4. OBRAS PARA NATIVOS EN LAS EE.NN. EN INGLATERRA

##### 2.1.4.1. AUTORES Y OBRAS ESTUDIADAS

F. A. LEA: *The Vicar's Birthday-Present*.- Esta obra, para niños ingleses de once a doce años, no equivale a nuestros alumnos de inglés de la misma edad. La lengua es demasiado difícil para un alumno de primero de BUP. Sin embargo, si cambiamos el personaje italiano por un español y Mrs Sharp lee la carta en español, la carta explica toda la obra. Con este simple cambio tenemos una obra diferente, dejando intacta la idea de la obra original, pero ahora ya contamos con una buena extensión y con más personajes. Claro es, todo esto sería posible si eliminamos la dificultad de la lengua.

*The Thousand-and-Second Night*.- Encontramos en esta obra muchos de los elementos que necesitamos para conseguir un buen espectáculo con alumnos de tercero de BUP y de COU, una vez realizadas las adaptaciones pertinentes. Nos veríamos, por ejemplo, obligados a prescindir del entorno local por tratarse de califas y de tierras distantes. Tiene más de un acto, pero esto no entorpecería su representación porque son actos fáciles de montar sin gasto de

dinero. Lo grave no es tanto un número excesivo de actos, como un número excesivo de dificultades.

El gran número de personajes y el tema harán, con toda seguridad, que la obra guste a una clase de nivel avanzado. Además, en este libro de F. A. LEA (1963), se encuentran también las partituras de esta obra. Las canciones, al cantarlas en inglés, embellecerían notablemente el espectáculo, surgiendo así la posibilidad de que los alumnos las toquen, haciendo un trabajo conjunto con el seminario de música.

*The Stowaway.* - Esta es una obra que, como la anterior, tiene un nivel lingüístico para tercero de BUP y COU, con expresiones que necesitan ser explicadas. Pero su brevedad y el trabajo de un escenario adecuado, junto con un escaso número de personajes, hacen muy dudosa su representación. Sin embargo, con los criterios generales propuestos en 1.2.4.2., quizá se podría crear algo muy original, como ya indicamos en 1.3.4.

Con el proyecto que presentamos en 1.3.4. vemos que con un decorado precario y unas cuantas ideas, conseguimos una obra de imaginación y con participación. Ahora bien, una vez hecha la adaptación que sugerimos, la obra no tiene personajes femeninos. Esto hace que no recomendemos su escenificación porque creemos que el material de trabajo en un Instituto mixto ha de ser para alumnos y alumnas. Así lo expresamos en nuestro criterio nueve en 1.2.4.2.

*Faustus, D.Sc.* - En el comentario de la adaptación del *Doctor Faustus*, de Guy Williams (véase 1.3.3. y 2.1.3.1.), observamos que a pesar del tema atractivo, había una serie de problemas que considerábamos insuperables. Con esta nueva versión de F. A. Lea

(1963), que resulta muy interesante para un público inglés, los problemas siguen siendo insolubles, debido a nuestra escasez de recursos. Por ejemplo, nos vamos de un lugar a otro como si se tratara de una pantalla de televisión. Y con cambios de luces no resolveríamos las situaciones complejas que se producen al pasar de un acto al otro. Como en el *Doctor Faustus*, de Guy Williams, Fausto es omnipotente. Esto significa que un alumno tiene que llevar la responsabilidad y el peso de toda la obra. Con estas consideraciones, diremos que esta versión tampoco es recomendable para un Instituto.

*Death in the Antique-Shop.* - Esta obra de cinco páginas es bastante corta, y no ofrece posibilidades de ser ampliada. En ella encontramos una lengua difícil para un alumno de primero de BUP y fácil para uno de COU. Esto, y su escaso número de personajes, hace que carezca de importancia para nuestro teatro.

*The Bookworm's Nightmare.* - En 1.2.4.2., al citar a Robert J. Landy (1982, 81), hemos visto que, para escoger las obras apropiadas de nuestros alumnos, hay que tener en cuenta lo que él llama, "audience appeal". El autor de una obra está obligado a deleitar a sus espectadores, que quieren pasarlo bien y por supuesto, están en su derecho. Cuando los espectadores son estudiantes, el "audience appeal" se hace imperativo. La experiencia demuestra que si la trama gusta a los alumnos, su motivación les hace permanecer atentos todo el tiempo. Pero al tratarse de un teatro que enseñe, la trama tiene un doble sentido: mantener al alumno entretenido y facilitarle un vocabulario adecuado a sus conocimientos de la lengua.

La acción y los gestos de los actores es fundamental. Por ejemplo, cuando en *New York by Night* (véase 2.2.2.), el borracho entra en la habitación y se acuesta, por error, con Jessica -la mujer de Andrew- los alumnos van siguiendo con atención la trama y casi instintivamente esperan las frases que el marido pronuncia, cuando este se da cuenta de la situación. En unos comentarios con los alumnos de tercero de BUP, ellos contestaron que estaban muy intrigados por saber lo que le ocurriría al borracho. También dijeron que las voces y las malas palabras del marido eran de esperar. Lo que en realidad ellos dieron a entender es que no se hubieran preocupado de ver si entendían el inglés, si no les hubiera motivado el interés de la trama. Luego la trama es importante porque ayuda a que el alumno se motive, esté atento y participe.

*The Bookworm's Nightmare* no tiene "audience appeal" o atractivo para el público, a pesar de su reparto tan extraordinario de más de veinte actores y de tener una extensión de treinta páginas. Al principio, cuando entran Don Quijote y Sancho Panza, nuestras expectativas son muy esperanzadoras. Más tarde, sin embargo, vemos que esto es sólo un sueño y que la obra es un desfile de personajes de la literatura, que se pasean por las tablas del escenario. Si hacemos que Don Quijote y Sancho hablen español, para nada sirve porque la trama carece de interés.

**KENNETH LILLINGTON:** *Make Your Play*. - En 1.2.4.2., al hablar de Robert J. Landy (1960, 81), vimos la necesidad de que el alumno adquiriera una buena "calidad literaria". *Make Your Play*, un título que ya es engañoso, está toda escrita con un acento de "cowboy". Sería absurdo enseñar en nuestras clases esta lengua de K.

Lilington (1967, 3): "Ah bin doin' it", "They wuz so fast", "D'yew wanna drive the strangers away with yore gassin'". Esta es una pequeña ilustración para mostrar la lengua que nuestros alumnos no tienen por qué aprender. Tampoco encontramos en esta obra ideas que nos conduzcan a una posible adaptación.

*Bring Out Your Dead.* - El hospital y el quirófano se tienen que explotar siempre que se pueda, pues nos dan situaciones ideales y decorados fáciles; esta obra constituya un ejemplo de lo que decimos. Tal como está, casi se podría representar cambiando sólo el Dr Folia por un Dr español, según explicamos en 1.3.4.

*I'll Ring For More Toast.* - Poco tiene esta obra que ofrecernos para la clase, pero sí nos recuerda algunos de los puntos que hay que observar con cuidado.

Como de nuestra Constitución emana un pluralismo político, la clase exige que el profesor mantenga un absoluto respeto a la ideología del individuo. Esto obliga a evitar de una manera especial el utilizar la docencia como un instrumento de politización del alumnado, en el sentido de proselitismo ideológico hacia una determinada doctrina. La mejor ideología que podemos emplear en el teatro es la de mantenernos al margen de cualquier ideología. Y tampoco utilizar el teatro como un medio para reirnos de una ideología. Nunca podemos olvidar que nuestra función es la de enseñar el inglés deleitando. También se ha observado que los alumnos se aburren cuando el objetivo principal del teatro es el de dar una conferencia -en forma de diálogo- sobre un dogma en particular.

El no querer convertir un teatro pedagógico en un instrumento coercitivo que sirva para inculcar ideologías, no significa que no hablemos, por ejemplo, de las injusticias sociales, o de la constante amenaza nuclear que pesa sobre nosotros. Cualquier sociedad democrática tiene que afrontar estas realidades con seguridad y sin miedo a la crítica constructiva que aparezca en una obra.

*Is Horror Your Neighbour?*— Obra de cuatro páginas sin interés pedagógico. Nos preguntamos incluso si valdría la pena montarla en la propia Inglaterra. No es susceptible de adaptación y tampoco nos ofrece ideas nuevas para crear algo original.

*A Villa On Venus.*— Los extraterrestres, los lugares exóticos y otros planetas, nos proporcionan un material con muchas posibilidades para el escenario. En esta obra aparece el planeta Venus ligado a un tema profundo. En *I'll Ring For More Toast*, insistimos en no utilizar el teatro como vehículo de ideologías, señalando la necesidad de hacer una pedagogía, no una política. Ello no significa que los alumnos no tengan que pensar y reflexionar en la lengua que aprenden. El teatro es literatura y la literatura, si es buena, obliga a pensar. O sea que, si representamos una obra como ésta, en donde se ve la miseria de la condición humana, estaremos haciendo teatro y también enseñando al niño literatura. K. Lillington (1967, 55) nos ofrece a unos habitantes del planeta Venus que se rien de los del planeta Tierra, como vemos en las frases: "[our] squalid days!", "[our] piggish nights!", "[our] beastly world of business", "[our] ratlike houses, hotels and clubs!".

Con esta obra estamos seccionando nuestras vidas y presentando al alumno una parte de esas vidas, para que vean la pobreza del mundo que hemos creado. Un mundo que habla de la paz y sólo piensa en construir más armamento nuclear. Contribuimos a sensibilizar a nuestros alumnos para conseguir una sociedad más estable, apartándola del peligro nuclear. Y esto no es propaganda, sino expresión del conocimiento de nuestra terrible condición humana así como del deseo de quererla salvar.

*You Never Heard Such Unearthly Laughter.* - Lillington (1967, 110) señala que, "the play progresses from polite comedy to slapstick". Es decir, que la obra se mueve desde una comedia de costumbres hacia una especie de payasada. Pero la comedia se perdería dadas las referencias culturales que nuestros alumnos desconocen. Con sólo mencionar unos ejemplos, nos damos cuenta de los problemas de la lengua y de la diferencia de culturas:

"GEOFFROY: Pardon, sire. A verray parfit gentil knight and his family are due to arrive here eftsoons" (p. 65).

Esta es una frase tomada del prólogo de los *Canterbury Tales*, de Chaucer. Y podríamos seguir con:

...Yes. I see yer point... (p.72).  
 ...Keep off me, willyer... (p.73).  
 ...Lemme get out of here... (p.74).

El duque nos da la contestación a todo esto: "Come, will you please stop talking in riddles? Whatever is this all about?" (p.74). Está claro que nuestros alumnos no pueden aprender por medio de adivinanzas. Los misterios y los juegos de palabras pueden formar

parte de su lengua, pero nunca de la que están aprendiendo. En definitiva, esta obra no aportaría nada a nuestra clase.

*The Cinderella Story.* - Siempre supone una gran ventaja trabajar con historias que los alumnos conocen de antemano. Este es el caso de la historia de *Cinderella* o Cenicienta. Sin embargo, aquí ya nos advierte K. Lillington que no es fácil representar a estas hermanas tan viejas. En realidad, a pesar de que la obra se puede poner en escena, no es una tarea fácil porque incluye cambios muy difíciles. Si los superamos, el prólogo se puede traducir al español, para que sean los periodistas españoles los que quieren conocer la historia. Lo que ocurra después, habrá de ir todo en inglés. Al final, en el epílogo, también serán los periodistas los que comenten lo que ha ocurrido y lo que queda de la historia. Aún así, y teniendo en cuenta que si podemos escenificar esta obra, no sería, como decimos, una empresa fácil. El profesor tendría que pensárselo bien y ver si el esfuerzo compensaría.

**ROGER DATALLER:** *The Spinning Machine.* - Esta obra la estudiamos en la colección editada por J. M. Charlton (1964), quien hace unos comentarios interesantes al decir que el teatro es movimiento y acción. Y que las obras se escriben para ser representadas, "plays are meant to be acted" (p.4). También hace notar Charlton la importancia de los gestos: "Estos deben ser tan naturales como sea posible" (p.5).

Sin embargo, en *The Spinning Machine*, la acción y el movimiento no son tan notables. El largo diálogo entre Kay, Arkwright y Smalley, resultaría, sin lugar a dudas, muy aburrido en un Instituto.

Podemos enumerar los problemas de representación señalando que no hay posibilidad de introducir un personaje local. La lengua es demasiado difícil. Y, además, sería necesario cambiar gran parte de lo que dicen los personajes porque hablan una lengua muy coloquial. Por ejemplo:

... Ah, yo're theer! (p.12).  
 ... every owd snicket that thinks 'e'd like to  
 shove his nose in (p.15).  
 ... making the women presents o'fal-de-lals an'  
 ribbons to spin faster (p.20).

A pesar de que esta colección de Charlton ha sido editada con fines pedagógicos para las EE.MM. en Inglaterra, las expectativas no se cumplen. Según Charlton, "en la colección se encuentra un gran número de actores" (p.3). Esta sólo tiene seis.

**MICHAEL REDGRAVE:** *The Seventh Man*. - Encontramos escaso movimiento en esta obra, también editada por J. M. Charlton (1964). Hay que destacar el gran número de problemas técnicos, así como el hecho de contar con sólo seis personajes. Este hecho es frecuente en la colección. Y es que cuando intentamos seleccionar material para nuestra clase, alentados por estas introducciones tan deslumbrantes y tan pedagógicas, compramos cualquier obra. Después, en la realidad, vemos que la obra no cumple lo que su editor promete.

El problema lingüístico sigue apareciendo. Por ejemplo:

... The facts is right enough... (p.29).  
 ... we was rescued... (p.30).  
 ... I was a wee lad I said... (p.39).

El problema más grave, no obstante, radica en que todos los personajes son masculinos. Y no hay posibilidad de introducir en el reparto una sola chica.

Aprendemos, sin embargo, que el tema del naufragio puede ofrecer un material valioso para que el alumno elabore sus propias obras con la ayuda del profesor. Aquí, por ejemplo, hemos estado a punto de encontrar un hueco para un personaje español. Gaffer empieza a leer a su tripulación la historia que está escribiendo sobre su naufragio. Además de los seis ingleses, nosotros añadiríamos en la tripulación ir dos españoles que harían de traductores. Y las chicas podrían ser un grupo de indias de una isla que caen presas de los piratas, para después caer todos presos de los indios, que los amarran con ánimo de matarlos. Luego, aparecen otros naufragos armados con escopetas y los liberan.

Vemos cómo, con un golpe de gracia, una obrita de sólo seis personajes, puede ser transformada en una gran obra con un reparto de más de veinte alumnos-actores. Una segunda lectura, sin embargo, nos muestra que ese golpe de gracia no es tan fácil como parecía. Aun y así, la experiencia nos ha conducido a nuevas ideas que pondremos en práctica, tan pronto como se nos ofrezca la oportunidad.

GEORGE SMITH: "Santa María".- El análisis que hemos hecho de *The Seventh Man*, nos sirve para esta obra, también editada por J. M. Charlton (1964). Y dado que todos los personajes son masculinos, tampoco se puede escenificar, sin los debidos cambios.

Hay que hacer notar que nos encontramos aquí con una lengua extraordinaria, como vemos en:

...We set sail from Palos de Moguer (p.54).  
 ...to fall overboard (p.57).  
 ...It quite spoils your looks (p.58).  
 ...He once tricked his crew (p.59P).  
 ...Give him one more chance (p.59).  
 ...His only motive is jealousy (p.59).

Frases que aparecen en los libros de texto de nuestros alumnos.

Como George Smith sugiere que la obra sea realista, si no queremos que Colón hable inglés, siempre podemos sustituirlo por el capitán Cook, por ejemplo. Y hacer que la tripulación sea toda inglesa, llevando a bordo dos españoles que se amotinan. Pero como las chicas de la clase siguen sin poder entrar en el reparto, esto hace que rechacemos la obra.

**ROBERT BARR y SIDNEY RANSON:** *The Conspiracy*. - De nuevo nos preguntamos si estas obras editadas por J.M.Charlton (1964), están escritas para emplear a un "buen número de actores". *The Conspiracy* tiene sólo cinco y, además, todos personajes masculinos. Los decorados son caros y la lengua no es la que hay que enseñar. Por ejemplo:

...Fill your flagons... (p.68).  
 ...He eternally prates of justice... (p.71).  
 ...I have ever chided myself... (p.75).  
 ...I go the more jauntily to my death... (p.79).

También contamos con efectos especiales difíciles de realizar.

**HUGH BERESFORD:** *The Man Upstairs*. - En esta obra encontramos cuatro personajes, todos masculinos. Y la mayoría del tiempo son dos los que hablan. Este tipo de teatro, en realidad, no está escrito para un Instituto. Y seguimos con la impresión de que parece como si esta colección de J. M. Charlton (1964), estuviera seleccionada sólo para clases de chicos, olvidando el carácter mixto de las EE.MM.

**EDEN PHILLPOTTS:** *Something to Talk About.* - En su estado original, la trama de esta obra resulta muy monótona, pues apenas existe acción y los efectos especiales son complicados. Por ejemplo, los aparatos eléctricos que el ladrón emplea para robar la caja de caudales, no se podrían utilizar en el escenario con nuestros alumnos. Entre estos aparatos señalamos el soplete eléctrico cortando el acero. El editor Charlton (1964, 166) recomienda que la caja "debe ser genuina porque es el centro de la obra". Y como él también afirma, "la situación es improbable".

Con una situación tan improbable como ésta y una caja tan difícil de hacer, poco conseguiríamos si intentáramos trabajar con esta obra en clase.

**W. I. CUNNINGHAM:** *The Chest.* - Esta obra, que también estudiamos en la colección de Charlton (1964), cuenta con sólo un personaje femenino, una lengua por encima del nivel de nuestros alumnos, un decorado de 1645 y nueve páginas. Encontramos así más problemas que posibilidades.

**J. J. BELL:** *Thread O' Scarlet.* - Si pensáramos que la colección de Charlton (1964) es antifeminista, no nos faltarían las razones. Aquí contamos con seis personajes y todos masculinos. Esto es suficiente para considerar la obra inaceptable.

**A. E. M. BAYLISS:** *Paper Bag.* - El comentario que pudiéramos hacer sobre *Paper Bag*, no variaría mucho del resto de las demás obras seleccionadas por Charlton (1964). Es verdad que tiene más personajes, pero también es verdad que algunos no dicen casi nada. Y la lengua que encontramos ejemplifica lo que no podemos enseñar. Como:

...Call it wot yer like... (p.146).  
 ...We ain't stayin' 'ere long (p.147).  
 You just gotta have it nowadays... (p.150).  
 Wother mean... (p.154).

Tampoco existe la posibilidad de introducir un personaje español, y sin introducir algunos cambios, la obra resultaría muy aburrida.

**PAUL GOEIZEE:** *Plutocrats*. - El número de personajes de *Plutocrats*, (edición de L. Bell, 1982), resulta atractivo. La primera impresión que nos viene a la cabeza al ver a los terroristas árabes, es la de convertirlos en terroristas españoles y cambiar la situación, siendo ésta una ocasión ideal para hablar de las contradicciones y riesgos que rodean a la "seguridad nuclear". Nos guste o no, un entorno inglés con terroristas españoles, sería la opción más simple.

Esta obra, sin embargo, no nos sirve. Ofrece el gran problema de necesitar un escenario múltiple, en donde las innumerables escenas cambian con los cambios de luces, en distintas partes del escenario. No contamos con tales sistemas de luces, y, para empezar, en la mayoría de los Institutos españoles, no se cuenta con un local de teatro. Después, la promesa de los terroristas árabes no se cumple. Nos parece casi imposible introducir a unos terroristas españoles, sin cambiar la obra por completo. Y por supuesto, es demasiado extensa.

Bien es verdad que en un escenario simple, con un telón de un lado a otro, se pueden desarrollar dos escenas diferentes a la vez. Si se corre el telón por los dos lados hasta el centro, tendremos dos situaciones distintas. Enfocando la luz hacia un lado con el telón abierto, tendremos una, mientras los alumnos se preparan en la

otra parte que está cerrada. Pero, cuando se trata de una obra como *Plutocrats*, con tantas escenas, ni siquiera este artificio es posible.

Hemos querido incluir esta obra como ejemplo de un trabajo que otros alumnos han realizado -concretamente en la Universidad de Essex- para que veamos lo que ellos han hecho, aunque sean alumnos universitarios de un país de habla inglesa. Creemos que al estudiar su trabajo, podemos aprender de sus experiencias y sobre todo, nos damos cuenta de que a nosotros nos resultaría muy difícil conseguir lo mismo, sin hacer los cambios que proponemos en 1.2.4.2.

**MILES RIDLEY:** *I Shot the Albatross*. - Podemos leer diez páginas de esta obra, también editada por Leslie Bell (1982), y encontrar sólo un pequeño diálogo entre Eatherly y Frank. Con palabras de Frank, eso es "quite a lecture". En efecto, lo que se ofrece al alumno es sólo una conferencia sobre los peligros de una guerra nuclear y sus consecuencias trágicas para toda la humanidad. Falta el movimiento, la acción y los gestos, características estas importantísimas para la comprensión.

Reiteramos una vez más que aunque en *Plutocrats* y en *I Shot the Albatross* no encontramos el material que necesitamos, sí reconocemos la importancia del tema que estas obras plantean y afirmamos con Miles Ridley, que todos merecemos un "rayo de esperanza para el futuro de este planeta". Y que terminemos de una vez para siempre con nuestro "juego de guerra [tan] obscuro" (p.74).

**TERENCE DEARY:** *Teaching through Theatre*. - Con los seis proyectos de este libro, Terence Deary (1977) experimenta nuevos métodos de enseñanza por medio del teatro, compartiendo con nosotros el interés

y la creencia en que el teatro "tiene un potencial tremendo como método de enseñanza" (p. vii).

Deary afirma que en la puesta en escena de una obra, se aprende bastante ya que nuevas ideas emergen en el proceso de cambio constante. Y esto lo hemos experimentado y comprobado nosotros en clase. Su contribución al método consiste en que el actor,

must reject the concept of 'performing to' his audience and replace it with the idea of 'sharing with' a group of students (p. viii).

Lo que coincide con nuestro deseo de que los espectadores- que son los alumnos de inglés de los otros cursos- participen en el proceso creador.

En el primer proyecto, tenemos un buen tema para crear situaciones conflictivas, como es el naufragio y la isla desierta. Pero el vocabulario sería muy difícil para un alumno de primero de BUP, aunque el proyecto esté escrito para niños de cinco a once años. El final consiste en una huida que los propios niños tienen que inventar por medio de la improvisación.

Si nos fijamos bien, este tipo de ejercicio es el que nosotros hemos venido haciendo en la elaboración de nuestras obras, pero de una forma diferente porque nuestras condiciones no son las mismas.

Discrepamos, sin embargo, de Terence Deary en orientar los proyectos a pequeñas compañías. No pensamos que los profesores tienen que actuar y tampoco creemos que el fin principal de nuestro teatro es el de preparar para actores profesionales a nuestros alumnos. Los profesores ayudan a escribir la obra para que los alumnos aprendan buenas estructuras, pero los alumnos, a su vez, son

los que actúan dado que el espectáculo es para ellos, que son el centro de todo proyecto y de toda programación. El papel del profesor resulta también imprescindible para conseguir la pronunciación.

Los demás proyectos presentan las mismas características y problemas que el primero. Mención especial merece el número cinco porque en este a los niños se les deja la imaginación libre para crear los personajes, los conflictos y los diálogos. Si recordamos lo antes dicho esto es lo que nosotros hemos propuesto siempre en nuestro teatro.

## 2.1.5. OBRAS GRADUADAS, *DRAMA SKETCHES* Y *ROLE-PLAYS*

### 2.1.5.1. AUTORES Y OBRAS ESTUDIADAS

**LESLIE DUNKLING:** 7 *Sketches*.- En estos *sketches* del nivel I, leemos en la primera página:

These sketches can be read aloud in class while pupils remain seated. With small changes however they could also be performed before an audience.

Dunkling (1980) se da cuenta de que en realidad no se pueden representar en un escenario, por muchas razones. Por ejemplo, para un *sketch* de dos páginas, no sería rentable preparar un gran montaje. Es más honesto decir que para ponerlos en escena hay que hacer grandes cambios; quizá, volverlos a escribir. Todos están muy limitados a lo que son: *sketches* para la clase, sin más pretensiones.

Hay uno, *A Good Match*, que sin embargo, se adaptó para una clase de primero de BUP, una vez reescrito casi por completo, y que resultó muy entretenido, aunque un poco corto. La idea de retransmi-

tir un partido de fútbol entre Inglaterra y España fue algo extraordinario (véase 1.3.5.).

Con excepción de este *sketch*, los demás se pueden llevar a clase para practicar el diálogo, tal como recomiendan los editores al decir que estas obras son para "la clase" y para que nuestros alumnos "hablen inglés".

**BITS AND PIECES:** *Drama sketches and language practice in English.* - Este grupo de teatro ha editado unos *sketches* originales, escritos por los profesores del grupo, con una buena técnica: enseñar el inglés con la ayuda del humor. Los *sketches* están pensados para la clase: por eso, con una mesa y unas sillas, tenemos todo lo que necesitamos como decorado. Hay algunos, como el número siete, que no nos valen. Y otros, como el ocho, que con sus dos personajes, habría que cambiarlo por completo. Lo interesante es que algunos *sketches* nos ofrecen ideas y situaciones que se pueden explotar, para sacar de ellos nuestras propias obras originales, más extensas y con más personajes. El *sketch* número diez constituye un ejemplo de esto, como hemos visto en 1.3.5.

**MAGGIE MELVILLE Y OTROS:** *Towards the Creative Teaching of English.* - Con la mayoría de los ejercicios de esta colección de actividades de drama, mimo, *role-plays* y canciones (editada por Luo Spaventa, 1980), nos sería difícil trabajar en clase. Pero su importancia radica en que algunos de estos ejercicios admiten cambios que nos facilitarían la creación de obras originales.

**GAYNOR RAMSEY:** *Play Your Part.* - En esta colección de diez "situations" se nos explica cómo hay que hacer un "role-play" con los alumnos. Las situaciones son interesantes y realistas. Tanto el

vocabulario como las expresiones están bien esquematizadas para que el profesor las explique. Pero, como en casi todos estos libros de "role-plays", hay muy pocos personajes. G. Ramsey (1978, p.v) se da cuenta de las limitaciones que su material presenta en la práctica, a señalar que "en la mayoría de los casos hay más alumnos que papeles". Un ejemplo sería el "role-play" número nueve que tiene sólo dos personajes, John y Jane, discutiendo el problema de la suegra.

D. EDUARDES y B. TAYLOR: *Ideas in Action 4*. - En la introducción nos dicen que el libro está compuesto por una secuencia de lecciones de drama que van desde el conocimiento propio del individuo hasta su integración en el grupo y en la sociedad. Según Edwardes y Taylor, antes de empezar cada lección, que puede durar una semana o un mes, se somete al alumno a unos ejercicios de calentamiento, relajación, movimiento y música. No nos dan ningunos niveles, pero, a juzgar por los extractos que encontramos de autores como Shakespeare, Laurie Lee, Charles Dickens y otros, vemos fácilmente que éste no es el inglés de BUP y COU. Los extractos de por sí ya serían complicados para los alumnos de COU.

La idea de estas lecciones consiste en que los alumnos lean en grupos de tres o cuatro un extracto y después traten de interpretarlo. Y acto seguido, cada grupo va improvisando sus papeles. Lo que bastantes autores han confesado es que si este proceso no se realiza bien, puede resultar pesado y repetitivo. La verdad es que este tipo de ejercicio pertenece a unas clases de drama para profesionales.

PETER WATCYN-JONES: *Act English*.- La colección de "role-plays" que aquí encontramos tiene un "realistic setting". Para Watcyn-Jones (1978, 10) el "role-play" es una forma de "acting" y,

quite simply, means that pupils are asked to identify with fictitious characters and to speak and behave in the same way as they think these people would.

En esencia, esta definición varía poco de las demás que hemos estudiado en otros autores. La idea de Watcyn-Jones, crear situaciones de conflicto, es importante ya que los conflictos ayudan a que los niños hablen. Así lo hemos señalado nosotros también en nuestra proposición.

Walcyn-Jones nos recuerda que a menudo será necesario "role-play rehearsals". Si nos fijamos bien, la mayoría de los ejercicios acaban siendo ejercicios de drama. Y algunos, como el número veinticuatro, *Radio Play*, son en definitiva una introducción a todo lo que nosotros hemos practicado en el teatro (véase 1.1.1.). Pero si practicamos *Radio Play* en una clase con la que ya se ha hecho teatro de acción, a los alumnos les resultaría muy pesado.

Algunos "role-plays", como el número dieciséis, *Making the Right Choice*, son entretenidos, sobre todo para los primeros de BUP; pero contamos con sólo tres personajes. Otros, como *Interview for a Job*, *At a Restaurant* y *TV Interviews*, son en realidad lecciones que encontramos en libros de texto como *Streamline English (Departures)*, de B. Hartley y P. Viney (1978). Aunque ya nos indica Watcyn-Jones que sus "role-plays" no constituyen un libro de texto y que hay que utilizarlos como una ayuda para la clase.

Haciendo una evaluación general diremos que no hay muchos "role-plays" en el libro que se puedan escenificar con posibilidades de éxito. En definitiva, los problemas que enumeramos continuamente, tales como el poco número de personajes (criterio número ocho), la escasa afinidad cultural (criterio número cuatro) y temas que no motivan a nuestros alumnos, siguen estando latentes.

**H. A. SWAN:** *Act One in English*.- Esta serie, de tres libros, consta de diálogos cortos sin terminar, en donde los alumnos tienen que escribir los posibles desenlaces. H. A. Swan (1983) presenta la serie como "obras cortas entretenidas". Si nos fijamos, la terminología que Swan emplea es la del teatro. Lo más importante es que el contenido de algunos de los diálogos encierra muchas posibilidades para que los alumnos puedan escribir sus propias obras. Veamos algunos títulos del libro I: *Bomb scare on flight 004*, *The visitor*, *Desert island*. Todos caen dentro de los temas que nosotros hemos venido sugiriendo porque se prestan muy bien para los conflictos que buscamos. Nosotros hemos explotado el primero de ellos en la obra de tercero de BUP (véase 2.2.3.).

Algunos diálogos resultarían muy complicados si quisiéramos adaptarlos. Y otros, como *Telling fortunes*, en el libro II, requieren incluso un cambio de escena en tan solo una página. En este libro II nos encontramos ya más limitados y sin grandes temas, excepto *A new world*, que nos ofrece de nuevo la oportunidad de tratar la cuestión nuclear.

El libro III sigue la misma trayectoria que el II, pero su lengua es demasiado idiomática. En la última página Swan insiste en

sugerir que escribamos nuestras propias obras. Sus observaciones nos alientan a continuar con el tipo de teatro que aquí proponemos.

D. CASE y K. WILSON: *Off-Stage* y *Further Off-Stage*.- Estos dos libros de *sketches* van acompañados de "role-plays" y actividades de improvisación. Son trabajos del *English Teaching Theatre* y responden a la pregunta citada por Case y Wilson (1984, 4), "¿Por qué no tenemos un teatro especialmente para los alumnos de inglés?".

La idea de este grupo de teatro es "unique". Los dos libros, como algunos profesores han sugerido, se podrían incluso utilizar como libros de texto. No obstante, se trata de "activity books", y muy animados, por cierto. Quien ha trabajado con ellos en clase, se habrá dado cuenta de que son de los pocos libros de *sketches* que verdaderamente gustan a los niños. Nosotros, sin embargo, queremos que los actores no sean los profesores, sino los alumnos.

Este grupo sabe recoger y explotar los lugares que pueden originar situaciones conflictivas, como el dentista, la oficina, la aduana y otros; utilizan unos decorados muy simples, compuestos de mesas y sillas. Y muestran una comprensión de los problemas reales del escenario. Pero, según los criterios generales que nosotros proponemos en nuestra tesis, el gran defecto de este teatro es el de trabajar siempre con muy pocos personajes, en algunos casos, con sólo uno.

J. G. y M. ENDICOTT: *Seven Little Plays*.- En estas siete obritas encontramos casi todo lo que estamos intentando eliminar. La primera, *Half an Apple*, es en realidad un *sketch* de tres personajes y dos páginas. No deja de ser un diálogo entre dos niños que se podría repetir en clase con los alumnos de primero de BUP, de la

misma forma que se repite el diálogo de una lección. Otras posibilidades de explotación no tiene.

La segunda, *The Lost Letter*, ofrece un número de personajes aceptable pero en sus escasas siete páginas cuenta con cinco escenas y todas ellas muy diferentes. Los cambios de la corte del rey a la selva hacen difícil su escenificación.

La tercera, *Good King Solomon*, también tiene un número aceptable de personajes, más de diez, pero en tan sólo cinco páginas encontramos cinco escenas. Además, hay cambios constantes, temporales y espaciales dentro y fuera del palacio que complican excesivamente la representación.

La cuarta, *The Red Jewel*, quizá sea la única con la que podríamos trabajar, con los cambios y adaptaciones oportunos, pues, tal como está, no cuenta con ningún personaje femenino, lo que la excluiría, si aplicamos los criterios generales de 1.2.4.2. No obstante, como decimos, esta obrita se salvaría de la colección por su tema: un robo en una casa, que no exige cambios de escena, y porque este tipo de situaciones dan lugar a que los alumnos aporten siempre muchas ideas.

La quinta, *The Money-Changer*, tiene tres escenas en siete páginas y su tema no posee gran interés. Dado que no cuenta con personajes femeninos, la obrita está muy lejos del teatro que buscamos.

En la sexta, *Cinderella*, existen los mismos problemas que mencionamos en *The Cinderella Story*, de K. Lillington (véase 2.1.4.).

La última, *Rumpel-Stilts-Ken*, no representa ninguna mejora con respecto a las anteriores. Consta de ocho páginas, ocho escenas y un tema poco atractivo. Todas se mueven dentro del vocabulario de las quinientas palabras. Aspecto éste que las convierte en obras recomendables para los cursos de primero de BUP.

**DOHN BYRNE:** *Seven One Act Plays.* - No tenemos nada que objetar en contra de la importancia de las estructuras de una lengua así como de la necesidad de utilizar lecturas graduadas como un complemento para la clase. El autor señala que las obras, "are not only great fun to perform but will practice [our student's] English too!". Es decir, que serán muy divertidas si las ponemos en escena y servirán para que nuestros alumnos puedan practicar el inglés. Guiados por estas palabras tan alentadoras, comenzamos a estudiar la primera, *Let the Boy Speak*. Y advertimos que, dado que la obra consta de sólo dos páginas y cinco personajes, nos veríamos obligados a introducir muchos cambios caso de querer trabajar con esta obrita en una de nuestras clases. Además, puesto que no tiene ninguna trama, cualquier diálogo interesante de un libro de texto daría los mismos resultados.

*The Right Person*, la segunda obra, no es muy diferente de la primera; pero quizá se podrían introducir algunos cambios aumentando el número de personajes y su extensión. El tema es el alquiler de una habitación. Y conociendo el gran problema de los alquileres de habitaciones en las casas inglesas y los áticos de las casas canadienses, por citar dos ejemplos, podríamos empezar con una pareja de españoles recién casados que quieren alquilar una

habitación, no muy cara porque no tienen dinero. Podemos imaginar la cantidad de personajes que podríamos introducir, con sólo un cambio.

Seguimos estudiando estas obras y al llegar a *An Afternoon on the Beach*, nos da la impresión de que Donn Byrne está escribiendo para la televisión o para la radio. Esto ocurre desde la primera escena, cuando la familia Brown pasea por la playa buscando un buen sitio para pasar el día. Byrne ofrece un paisaje encantador lleno de vistas y acantilador, aunque difícil al escenario de un Instituto (véase 1.3.2.).

El desconocimiento del escenario por parte de los escritores, se agrava aún más en la obra siguiente, *Fred's Old Car*. En la segunda escena, la familia está dentro del coche de Fred y, después de arrancar el coche con un ruido estrepitoso, se dirige al campo y unos segundos más tarde llega al centro de la ciudad. Esto puede ser para Byrne "great fun to perform", como hemos señalado, pero nosotros tenemos que entender lo que quiere decir "perform". Para muchos editores es simplemente una frase ambigua cuyo objetivo es sólo vender mejor sus libros. Ciertos escritores se refieren en ocasiones a la "performance" en clase con los demás alumnos; para otros escritores, "performance" se refiere estrictamente al teatro. Nosotros entendemos por "performance" la posibilidad de poner en escena una obra delante de un público que puede estar formado por alumnos, padres y profesores. En el diccionario de Oxford, "to perform" equivale a "to act a play".

En esta obra, entendamos lo que entendamos por "performance", nos resulta muy difícil conducir un coche por el centro de Madrid, bien sea en un escenario, o bien sea en el aula. En nuestra opinión,

Donn Byrne tenía en mente un vídeo de unos ocho minutos para ponerlo en clase.

Como vemos en 1.3.2., esta falta de visión y de comprensión del escenario por parte de los escritores es un elemento más que muestra la necesidad de un teatro nuevo, capaz de desarrollar la creatividad y la imaginación del alumno, y, en nuestro caso, que sirva para enseñar el inglés. En este campo, el escenario está aún virgen. Cuando el profesor de una lengua extranjera prepare en este potencial y pueda contar con un material adecuado, creemos que se producirán grandes cambios en la enseñanza de un idioma.

*The New Assistant* transcurre en un lugar de esos que siempre ofrecen posibilidades acordes con nuestros objetivos. Este lugar, como la tienda, la peluquería, o el hospital, nos da la oportunidad de crear conflictos con los clientes, y entre patronos y operarios. Vista desde este ángulo, podríamos considerar esta obra como fuente de inspiración.

En *A Bad Dream*, lo único que encontramos interesante es el artificio de emplear el sueño como una técnica para representar una situación dentro de otra. Por ejemplo, un personaje en escena se puede quedar durmiendo y su mente dar material para otra nueva obra.

La última obra, *The Professor*, con su brevedad y su escaso número de personajes, no difiere de las demás. La trama consiste en un profesor que engaña a los dos individuos que vienen a robarle su invento. Su lectura permitió crear una obra original en un curso de primero de BUP. De aquí, la importancia de la lectura de estas obras. Sabemos que casi todas van a ser muy difíciles de representar, por los problemas que venimos señalando; pero aun la

más absurda puede brindar una idea brillante que, una vez expuesta a la clase, de origen a una obra original. Este es el caso de *The Professor*. De su lectura, surgió de una forma accidental la obra que mencionamos en 1.3.5. El proyecto resultó muy divertido y suscitó un interés general tanto por el tema como por sus posibilidades.

*My Dear Aunt and A Morning in London*. - En la introducción de este otro libro de Donn Byrne (1972), el propio autor comenta que estas obras sirven para romper la rutina de la clase y que "pueden utilizarse en las lecciones de conversación". En toda la introducción, Byrne habla de "acting" y después, de una "complete performance", aunque sin detallar esto de modo satisfactorio.

En *My Dear Aunt*, de una extensión aproximada de catorce páginas, encontramos seis escenas muy diferentes, lo que dificultan su representación en un teatro pobre en recursos. Byrne se va con una facilidad increíble de la casa de la tía a la casa de la nieta. Y la nieta se va con la vecina a hablar con el cartero con igual facilidad. Estas obras son buenas como lectura, pero no para escenificarlas. También es cierto que en un buen teatro, algo que los Institutos no tienen, todos estos cambios de escena se pueden hacer con ayuda de las luces. No obstante, sería más exacto decir que este tipo de obras pertenecen a la radio y la televisión. Como Byrne indica en la introducción, son "for aural comprehension practice in the language laboratory".

*A Morning in London* tiene la misma extensión, unas catorce páginas, y más personajes; pero los problemas siguen siendo los mismos. En las primeras líneas ya nos damos cuenta de que Byrne no está escribiendo para el escenario. Bill y Mary se bajan del tren,

salen de la estación y llaman a un taxi que se acerca, para y se lleva a los dos turistas americanos. Este es un caso típico que aparece en estas obras. En sus cinco escenas, Bill va del hotel a la estación, de la estación a la policía, de allí al consulado y vuelve al hotel. Demasiados movimientos, demasiados lugares. Mejor es que esta obra sea utilizada, como señala Byrne en las notas para el profesor, "to be read aloud".

*Three Mystery Plays.* - Las obritas de este libro de Byrne (1970 b) están escritas como las anteriores y nosotros seguimos teniendo las mismas dificultades. La primera, *Bad luck!*, es más bien una historia corta sobre una pitonisa, y consta de seis páginas y cuatro personajes. Se presta mucho más a una lectura en clase, sobre todo si el libro de texto es el de M. Coles y B. Lord, *Getting On*, pues en la lección dieciocho también hay una "fortune-teller". Tienen un vocabulario muy parecido, con lo que reforzaríamos el estudio de la lección, hablando del mismo tema en una situación diferente.

En la segunda, *The wrong man*, no ocurre nada nuevo, si bien, hay más personajes y la acción se desarrolla en el mismo lugar. Sin embargo, resultaría aburrida y sin motivación, elementos estos imprescindibles en un teatro pedagógico-didáctico.

En la tercera, *The case of the five-pound notes*, Byrne escribe como en *A Morning in London*, con distintos personajes que suben y bajan de los coches y de los taxis, con una facilidad asombrosa. Por ejemplo, al final de la escena II, en el acto III, encontramos a los policías y al sospechoso, con tres coches que se van cada uno en distintas direcciones. Asumimos que Donn Byrne no pretenderá que nosotros trabajemos con este tipo de teatro. En una ojeada rápida

vemos cómo la acción empieza en una oficina, pasa a un garaje en una carretera, después a un cortijo, a un café y a una librería. Si Byrne quería escribir una historia de suspense que mantuviera a un alumno de tercero de BUP interesado en saber quién es el ladrón, lo ha conseguido, pero su éxito como "play" es más que dudoso.

**KEN METHOLD:** *The music line and other short plays.* - Este libro lo venden como "short plays", pero se trata de *sketches*, y algunos tan cortos que no llegan ni a una página. A pesar de lo que diga el título, cumplen los requisitos propios del género de los *sketches*, con un número muy pequeño de personajes. Además de ser cortos, como *The new doctor*, por ejemplo, en sólo una página, el doctor Wilkins se marcha de vacaciones y en el renglón siguiente nos lo encontramos ya de vuelta preguntando por sus pacientes.

En *The film star*, vemos a Ann y a Peter paseando junto al mar, después subiendo por las rocas y más tarde hablando con la policía. Todo esto en tan solo tres páginas. Y en el más popular de todos, *The music line*, Tim está tocando el violín en casa, pero se tiene que ir al colegio porque no le dejan practicar. Lo echan del colegio y se ve obligado a tocar en la estación, hasta que vuelve a casa. Y todo esto en dos páginas y media.

**K. JAMES y L. MULLEN:** *Inspector Thackeray calls.* - La primera obra de esta colección, *The Train Robbers*, es una de las pocas que podríamos utilizar, introduciendo algunos cambios. Lo primero que haríamos sería tratarla como si tuviera un solo acto, pues toda la acción se puede desarrollar en la oficina del inspector Thackeray. La presentación del inspector serviría para que los alumnos la

tradujeran en clase, parte que siempre puede realizar un narrador, por el micrófono si se quiere.

No podemos considerar las demás obritas válidas para nuestro teatro por sus innumerables problemas de escenificación; pero, como lecturas graduadas, creemos que son fascinantes. Sobre todo por la intriga que crean en el lector al intentar descubrir los tres fallos que le van a conducir a saber quién es el criminal.

*Inspector Thackeray Investigates.* - En este libro, K. James y L. Mullen, siguen la misma línea que en el anterior. En *An Inside Job*, tenemos el caso típico de los coches de policía yendo de un sitio para otro, como si se tratara de una carrera. De la comisaría pasamos al coche de policía, y de éste al hospital; luego a la oficina de la compañía; de nuevo, al coche, a otra compañía de seguros, y así de un lugar para otro sin detenernos. En las otras dos obras encontramos las mismas características. Es decir, se adaptan muy bien a la radio o a la televisión pero no al escenario. Sin embargo, insistimos una vez más en que como lecturas graduadas para la clase son muy entretenidas y valiosas por sus intrigas.

**KENNETH JAMES:** *Inspector Thackeray Arrives.* - Las tres obritas de este libro no suponen cambio alguno, con respecto a las que K. James ha escrito en colaboración con L. Mullen. El autor las presenta como "three plays"; pero, en realidad, se trata de "three stories". Es decir, obras con una cadena de situaciones tan grande, que hacen imposible su escenificación en un Instituto normal; pero que siguen siendo muy interesantes como lecturas graduadas.

**GEORGE P. McCALLUM:** *Visitor from Another Planet and Other Plays.* - A primera vista, la colección de obritas de este libro es impresio-

nante. Según McCallum, "esta colección de diez obras va dirigida a los jóvenes que aprenden inglés como segunda lengua". Es decir, ESL. Nuestro caso, sin embargo, es el de estudiantes de inglés "as a Foreign Language", es decir, como lengua extranjera y no como segunda lengua (EFL) También encontramos en la edición del profesor, "sugerencias detalladas para una escenificación sencilla". Pero las expectativas no se cumplen.

En *A Day at the Zoo*, una familia va al zoológico. En la primera escena aparece la familia; en la segunda, sus miembros se dan una vuelta por el zoológico mirando los animales; y en la tercera, Alice se encierra con un león muy peligroso. No es difícil darse cuenta de que estas situaciones son complicadas para un teatro pobre en recursos.

En *The Gingerbread Boy*, tropezamos con escenas igualmente poco representativas: el niño de jengibre cruzando el río, montado en una zorra. Y en *King of the Animals*, tendríamos que poner en escena a media selva, incluyendo a elefantes y tiburones. Las obritas de esta colección nos muestran que el material, aunque "innovative", no es tan fácil de escenificar. MacCallum escribe un teatro panorámico, que ya hemos visto y analizado en 1.3.2.

Con *Visitor from Another Planet* no ocurre igual. Los niños de un colegio hablando con un extraterrestre, constituye una situación especial que ofrece una clara oportunidad para crear conflictos y trabajar con una clase entera. En esta obrita, unos niños salen de un colegio y se encuentran con un visitante de otro planeta. Le hacen unas preguntas y el visitante les dice que tiene que irse

pero que volverá. Es decir, que el extraño hombre, todo vestido de verde, se tiene que marchar cuando los niños apenas comienzan a conocerlo. A pesar de su buen tema, resulta que en realidad la obrita se limita a solo una presentación entre alumnos y un ser extraño. Tendríamos que escribir a partir de esta situación, una trama con todas las sugerencias de los alumnos y adaptarla a las posibilidades de nuestro teatro. Poseemos el tema, sólo queda desarrollarlo.

Estas obritas están escritas como historias cortas y casi todas tienen un "story teller", o narrador. Dado que todas son muy entretenidas y están organizadas de una forma práctica, constituyen un material interesante para lecturas, o para dramatizaciones en clase.

**MARK SHACKELTON:** En la colección de obras cortas *Double Act*, se intenta poner al alumno en movimiento por medio de actividades dramáticas, dándole frases hechas para que pueda escribir su propia obra. Asimismo, son muy valiosos los intentos de utilizar el libro como lectura en clase y en casa.

Ahora bien, estas obras no se han seleccionado pensando en los alumnos de nuestros Institutos. Las podíamos haber incluido perfectamente en 1.3.1. Y puesto que se trata de obras contemporáneas, la lengua puede presentar dificultades. Shackelton señala que las obras sirven para los alumnos que estudian el inglés como lengua extranjera (EFL) y para los que la estudian como segunda lengua (ESL). Nosotros diríamos que son más bien para ESL. De todas formas, el glosario que aparece al final de cada obra ayuda considerablemente. Si nos fijamos, por ejemplo, en la página treinta y tres, el

alumno no va a entender el significado de la palabra "moody" pero sí comprenderá la explicación del glosario, "easily unhappy".

No queremos dar la impresión al lector de que todo el material de esta colección se puede llevar al escenario, es decir, a los escenarios de nuestros Institutos. Pero sí tenemos que destacar su orientación pedagógica.

Los *sketches Applicant* y *Gladly Otherwise*, son más bien para la clase. Por su naturaleza, un *sketch* no tiene muchos personajes y tampoco desarrolla una historia continua. Y es . . . dos características son negativas para el teatro que buscamos. La primera porque casi toda la clase se limita a escuchar lo que dos o tres compañeros dicen. Si repetimos el mismo *sketch* con varios alumnos, esto hace, como señala Shackleton, que el resto de la clase no permanezca atenta a lo que resulta monótono. Y la segunda característica consiste en que una historia siempre ayuda a que el alumno comprenda mejor la lengua, como consecuencia de la imagen mental que se va formando. El desorden de imágenes hace más confusa la comprensión.

*Over the Wall* ofrece una situación ideal porque el número de personajes es ilimitado. Tiene un narrador que se puede utilizar como ya hemos explicado en 1.3.3. Pero la lengua pertenece a obras que se han escrito para nativos (véase 1.3.4.).

*Us and Them*, se escribió para que se representara con cualquier número de personajes, "of any age, and of either sex" (p. 70). Esta descripción es más que favorable para una clase mixta. Pero, como en la anterior, es demasiado corta y la lengua sigue siendo difícil.

*Score* y *Black and Silver*: dos comedias demasiado cortas y con solo dos personajes cada una. Y hay que recordar que lo que resulta

cómico para un espectador inglés, no lo es necesariamente para un español.

*The Man in the Bowler Hat* y *María Marten*, son dos melodramas. En el primero, leemos que es "unlikely", y en efecto, es poco creíble. Y el segundo vemos que en realidad es un *sketch* con dos personajes, sin contar al presentador y la voz que se oye. Ninguno de los dos son prácticos. Por ejemplo, este *María Marten* es complicado y con pocos personajes, pero si miramos en *The Guide To Selecting Plays for Performance*, de Samuel French Ltd (85th Edition), encontramos una lista de melodramas más interesantes y con los personajes que queramos. De esta lista, en la página 219, es de donde sacamos otra *María Marten*, con más de once personajes (véase 1.5.).

*Mother Figure* y *The Sandbox* son dos obras del teatro del absurdo. Ya dijimos en 1.2.6. que un teatro didáctico-pedagógico necesita gestos, un diálogo claro y unos personajes congruentes. Los símbolos y las incoherencias del teatro del absurdo plantean una cuestión más problemática que beneficiosa.

2.2. OBRAS ORIGINALES BASE DE LA EXPERIMENTACION

2.2.1 OBRA PARA PRIMERO DE BUP

"THE BARBER OF ALMERIA". TEXTO ORIGINAL

Personajes

Mr Milton, *peluquero y dueño*

Mrs Milton, *peluquera y dueña*

Antonio, *peluquero*

María, *su esposa*

Peluqueros

Clientes

*Un salón de peluquería unisex. Los dueños están en el salón. Se van de vacaciones al día siguiente y no quieren que la peluquería se quede cerrada. Han puesto un anuncio en el periódico diciendo que necesitan un peluquero o una peluquera, pero Mrs Milton se empieza a poner nerviosa porque nadie se ha presentado pidiendo el empleo. Durante toda la obra hay música de fondo.*

MRS MILTON: We're going on holidays tomorrow and we don't have a hairdresser yet. And we're not going to close the shop.

MR MILTON: Don't worry about it. We'll find someone.

MRS MILTON: Yes, but we're leaving tomorrow.

MR MILTON: And what can I do? Someone will show up. The ad is in the newspaper. (*Mostrando el periódico*) Look at it. It's very clear, (*leyendo*) HAIRDRESSER WANTED (male or female). Milton's Hair Grooming.

MRS MILTON: Yes but we're not going to give the job to the first one who comes in. We have to make sure that the one who stays here is a good hairdresser; otherwise, when we come back we will not have any customers left. And we leave early in the morning.

MR MILTON: I know that. You don't have to remind me. All we can do is to stay here and wait. There will be time.

MRS MILTON: There isn't much time left. We still have to pack the bags, get the passports and buy some little things that I need. Anyway, all those things have to be done today. That's all I wanted to say.

MRS MILTON: Carolyn, there's nothing we can do, so don't worry about it. O.K.? Let's do some cleaning around here.

*Empiezan a limpiar. Entra una chica con un periódico en la mano.*

CHICA: Good morning!

MR Y MRS MILTON: Good morning.

CHICA: Are you looking for a hairdresser?

MRS MILTON: Yes, we are.

CHICA: Good! I'm a hairdresser!

MRS MILTON: Good!

MR MILTON: Have you got any experience?

CHICA: Well, I've just finished school but I'm very good at cutting hair.

MR MILTON: Can you do men's hair?

CHICA: Sure! I can do anything!

MR MILTON: Then, you haven't been working in a hairstyling place before, have you?

CHICA: Well...no. But I'm a very good hairdresser.

MRS MILTON: The thing is that this haircutting place has a very good reputation, you know...er... (*mira a Mr. Milton*).

MR MILTON: All right. Listen, give me your phone number and we will think about it. We like you but...O.K...what's your phone number, please?

CHICA: It's 240-7831

MR MILTON: Right. Thank you very much. We'll give you a call this afternoon.

MRS MILTON: And thank you for coming.

CHICA: All right, thanks. I'll wait for your call.

MRS MILTON: Bye-bye.

MR MILTON: We'll talk to you later.

CHICA: Goodbye.

*Continúan limpiando.*

MRS MILTON: It's a problem to hire someone without any experience.

MR MILTON: Yes, but they have to start sometime and somewhere. Don't you think so?

MRS MILTON: Yes, but why here? This is a very good place. We are not here to train people, so if they don't have any experience (*pausa*).

But we need a good haidresser... We're leaving tomorrow... And we're not going to close the shop. That's all I'm saying.

MR MILTON: You said it before.

*Entra un chico joven con un periódico en la mano.*

CHICO: Good morning!

MRS MILTON: Good morning, sir.

MR MILTON: Good morning.

CHICO: Do you need a haidresser?

MRS MILTON: Yes, we do.

CHICO: Well, I'm a hairdresser.

MRS MILTON: Good.

MR MILTON: How long have you been cutting hair?

CHICO: Well...I finished school last week and now I'm looking for a job. My teachers told me that I'm a very good hairdresser.

MRS MILTON: We're very glad to hear that.

MR MILTON: But you don't have any experience, do you?

CHICO: Well...I don't. But experience is not everything, is it?

MRS MILTON: Yes, we know that. You're right but we're looking for a hairdresser with some experience... if possible, of course!

MR MILTON: Look, why don't you give us your phone number and we'll give you a call this afternoon.

CHICO: That's fine with me. The only problem is that I haven't got a phone. But I can give you my sister's phone number. Is that O.K.?

MR MILTON: Yes, that's all right. What's her phone number, please?

CHICO: It's 962-3510.

MR MILTON: Thanks. We'll get in touch with you this afternoon.

CHICO: Please, do that.

MRS MILTON: And thank you for coming.

CHICO: Bye-bye.

MR Y MRS MILTON: Goodbye, sir.

*Siguen limpiando.*

MRS MILTON: It's going to be difficult to find a good hairdresser. You should have put the ad in the paper last week.

MR MILTON: Yes, that's true. I should have done it last week but you know that I'm terribly forgetful.

MRS MILTON: I know. You don't have to tell me that! You always say the same things!

MR MILTON: We forgot it!

MRS MILTON: You forgot it!

MR MILTON: We forgot it! Did you forget that this is *our* shop? Did you forget that this is *our* business?

MRS MILTON: You're the manager.

MR MILTON: Oh, yes. When we have to do something, I'm the manager. But when we have to collect the money, you're the boss.

MRS MILTON: Don't try to blame me.

MR MILTON: Oh, no. It's my fault, it was my fault and it will always be my fault. Darling you need a holiday.

MRS MILTON: I'm going to take a holiday tomorrow whether we find a hairdresser or not!

MR MILTON: You're going, I'm going, we are going, we forgot it. You see, it's always *we* (*pausa*). I think that we will find someone between now and this afternoon, so just take it easy.

*Entra otro chico con un periódico en la mano.*

CHICO: Good morning!

MRS MILTON: Good morning, sir.

MR MILTON: Good morning.

CHICO: Are you looking for a hairstylist?

MRS MILTON: Yes, we are.

CHICO: Good. I'm a hairstylist and I've been cutting hair for five years.

MRS MILTON: That's great!

MR MILTON: So, you do have a lot of experience, don't you?

CHICO: Yes, of course!

MR MILTON: And you do men and women, don't you?

CHICO: Well...Women are a bit of a problem.

MR MILTON: Oh, yes. That's for sure!

CHICO: I mean, long hair. I still have problems with long hair, but I'm getting better every day.

MR MILTON: Then, I'm really sorry but this place is unisex and sixty per cent of our customers are women. You have to be good doing short and long hair. I...I'm afraid I can't give you the job.

CHICO: But I can learn very quickly!

MR MILTON: I'm sorry.

CHICO: O.K. Then, perhaps, next time.

MR MILTON: Sure, why not. Please, come again. We're always looking for good hairdressers.

CHICO: Bye-bye then.

MR MILTON: Goodbye, sir.

MRS MILTON: And thank you for coming.

*Siguen limpiando.*

MRS MILTON: You see, it's not going to be easy.

MR MILTON: Well...Think about tomorrow! Flying to Spain, with lots of sunshine, lying on the beach, with nothing to do, eating good food, drinking good wine...How about that!

MRS MILTON: Oh, yes, fine! And the shop closed for three weeks... How about that?

MR MILTON: Well, darling, it's not going to be closed. Between now and lunch time you're going to see a lot of hairdressers coming here looking for a job.

MRS MILTON: Yes, but those coming are the ones who nobody wants.

*En este momento entra un chico y una chica. Ella lleva un periódico y él una bolsa grande.*

LA CHICA: Good morning.

MR Y MRS. MILTON: Good morning.

LA CHICA: Do you need a hairdresser?

MRS MILTON: Yes, we're looking for one.

MR MILTON: Are you a hairdresser?

LA CHICA: Well, no, I'm not. But my husband is...er...he's...he's a hairdresser. I do all the talking because he doesn't speak English very well. As a matter of fact, he speaks very little.

MR MILTON: A language is always a problem.

MRS MILTON: I thought that he didn't speak because he was very shy!

LA CHICA: *(Riendo)* Oh, no! He talks too much!

EL CHICO: ¿Que dicen María?

LA CHICA: Que la lengua es siempre un problema.

EL CHICO: ¡Que problema vazeh la lengua! ¡Dile que yo hablo hahta el árabe zieh nezezario!

LA CHICA: He says the language is not a problem at all.

MR MILTON: Oh, I wish I could say the same thing tomorrow.

MRS MILTON: But you speak English very well. Where are you from?

LA CHICA: I'm Spanish. I'm from Spain. My family came to Canada when I was ten years old. I went to school here. Then, they decided to go back to Spain and I met my husband over there. But after we got married he wanted to come to Canada all the time. So, here we are. We've been here for only one week!

MR MILTON: Oh, really. Welcome back to Canada!

LA CHICA: Thank you.

MRS MILTON: We're going to Spain tomorrow. We're going on holidays. We want to spend three weeks over there.

LA CHICA: Oh, that's beautiful!

MR MILTON: And the language is going to be a problem too!

EL CHICO: ¿Que dicen María?

LA CHICA: Preguntan que de donde somos. Yo les he dicho que de España.

EL CHICO: Bien dicho. Dile que yo zoy d'Almería.

LA CHICA: My husband is from Almería.

MRS MILTON: Oh, that's on the South, isn't it?

LA CHICA: Yes, it is. And how do you know?

MRS MILTON: (*Nirando a su marido*) Well, that's the place where we're going tomorrow, isn't it?

MR MILTON: Yes, it is.

LA CHICA: Dicen que mañana van de vacaciones a España, y precisamente van a Almería.

EL CHICO: ¡Poh entonceh dile que viziten a mi hermana Jozefa, poh lo menoh leh dará un pah e kilob e meloneh!

LA CHICA: My husband is inviting you to visit his family in Almeria.

MRS MILTON: Oh, that's very kind of him. (*Mirando a su marido*) I guess we can do that.

MR MILTON: I think so. Why not? So, your husband is a hairdresser. Er...does he have any experience?

LA CHICA: Yes, he does. (*A su marido*) Ha preguntado que si tienes alguna experiencia y yo le he dicho que sí.

EL CHICO: Bien dicho. Dile que zoy un artihta. Dile que zoy el mejoh peluquero de toa Ehpaña. Y dile también que he trabajaoo en Parih y que allí gané un concurso de peluquería.

LA CHICA: Pero, si eso no es verdad, ¿cómo se lo voy a decir?

EL CHICO: Tu a callah. Tu dízelo y ah lo que yo te mande. Dile que he peinao a Zofia Loren y que le he cortao el pelo a Paul Newman. Eh...oh canadienzeh zon tontoh y ze lo creen toh.

LA CHICA: Mejor que seamos prudentes.

EL CHICO: ¡Que prudenteh ni que porrah! ¡Aquí no hay que teneh prudencia! ¡Lo que yo nezezitoh eh un trabajo!

LA CHICA: He's an artist. He's been working in Paris. When he was there he won a hairdressing contest. And he has done the hair of people like, Sophia Lorei. Paul Newman...

MRS MILTON: Dile también que trabajo muy de priza. Doh o treh clienteh a ca cuarto hora. No acaba de zentaze un cliente en el zillón, cuando ya lo tengo terminaoo.

LA CHICA: Te estás pasando.

EL CHICO: Tu dízelo y hal lo que yo te mande.

LA CHICA: He works very fast. He can do two or three customers in half an hour, if he wants to.

MR MILTON: We give him the job.

MRS MILTON: Yes. He's the hairdresser we're looking for.

MR MILTON: Can he start right now?

LA CHICA: Dicen que te dan el trabajo, y que si puedes empezar ahora mismo.

EL CHICO: Dile que empiezo a cortar pelo ahora mismo aunque sea con un cuchillo.

LA CHICA: He's ready. My name is María and his name is Antonio.

MR MILTON: (*Dándose la mano*) It's a pleasure to meet you María. Nice to meet you Antonio. My name is Bob.

MRS MILTON: Nice to meet you María. Nice to meet you Antonio. My name is Carolyn.

MR MILTON: Well, here is the key. We open at ten o'clock in the morning and we close at seven. Now, we have to go. As you know, we're going to Spain tomorrow and we still have to get the passports and do a few things. Carolyn, let's go.

MRS MILTON: Tell him that we're very happy to leave the shop in the hands of an artist.

MARIA: Dice que están muy contentos de dejar la peluquería en las manos de un artista.

MR MILTON: We'll be back soon.

MRS MILTON: And good luck!

MARIA: Bye-bye. Van un momento de compras y volverán pronto. Dicen que te desean mucha suerte.

ANTONIO: Bien que la nezezito.

*Mr y Mrs Milton salen de la peluquería. Antonio empieza a pasear de un lado al otro.*

ANTONIO: María, ahora ya tengo el trabajo pero, ¿de qué forma empiezo? Con la experiencia de cortar el pelo a tu hermana y a mi primo en España, no es suficiente para trabajar de peluquero en Canadá. Yo no se por donde metehle mano a esto.

MARIA: Bueno, ahora no sigas porque yo creo que me va a dar algo. La idea de venir a este anuncio ha sido tuya. Bien sabes ya lo que te dije anoche cuando estábamos buscando ofertas de trabajo. Te dije y te digo, que tienes que hacer un curso de especialización para poder cortar pelo, pero tú duro que duro. Siempre dices que sabes hacer todo. Me has hecho llegar hasta aquí y hablar con esta gente, que parece muy buena y agradable. Pues bien, ¿no querías venir a este anuncio? Ya estás aquí, y ya tienes el trabajo, ahora, hazlo.

ANTONIO: Sí María, tienes razón, como siempre. Ya estoy aquí y ya tengo el trabajo. Si tu supieras la verdad María.

MARIA: ¿Qué verdad es esa Antonio?

ANTONIO: María, que yo me casé contigo para trabajar, que yo no quiero estar parao, ya está.

MARIA: Bien, pues ya está, aquí tienes el trabajo y a empezar como todo el mundo. Yo estoy segura de que tú eres capaz de hacerlo. Además, los canadienses son mucho menos delicados para el pelo que los españoles. Así que venga, ámate. Bueno, son casi las doce. Yo me tengo que ir a la oficina de empleo a ver si han encontrado algo para mí. Hasta ahora.

ANTONIO: Ha ta ora. Y no tarde mucho que... *(Empieza a sacar las herramientas de la bolsa. Las tijeras no son pequeñas como las de los peluqueros de señoras, sino grandes como las de los barberos)* Sí el

primero cliente fuera un hombre, pero quizah, pero como sea una mujeh, buena la llevamoh.

*Entra un chico joven con el pelo muy largo.*

CLIENTE: *(Indicando que quiere cortarse el pelo, se señala la cabeza y mueve los dedos como una tijera)* Hi! A hair cut, please. *(Se bebe el último trago de la lata de coca-cola que lleva, la pone en el cenicero, coge un periódico, se saca un chicle del bolsillo y empieza a masticarlo).*

ANTONIO: Yes *(Indicándole el sillón).*

CLIENTE: It's cold today, isn't it?

ANTONIO: Yes, yes *(Le pone el paño del pelo, apretándoselo de tal forma que el cliente da muestras de estar ahogándose).*

CLIENTE: *(Mostrando con los dedos separados como un centímetro).* Don't cut too much. Just a little bit, O.K.? Less than half an inch, O.K.? I like short hair but now I have to wear it very long because of my job. *(Le muestra con los dedos de nuevo)* So, just a little bit, O.K.?

ANTONIO: *(Mirando al espacio entre los dos dedos)* Yes, yes.

CLIENTE: Thank you very much. *(Antonio empieza a mojarle el pelo con el cepillo)* Aren't you going to wash it?

ANTONIO: Yes, yes *(Continua mojándole el pelo como si no hubiera oído nada. Coge las tijeras. Entra una señora).*

SEÑORA: *(Señalándose el pelo con los dedos)* Can you do my hair?

ANTONIO: Yes, yes *(Le indica que se siente y espere. La señora coge una revista y se sienta. El cliente sentado en el sillón se da cuenta de que Antonio conoce sólo unas palabras de inglés).*

CLIENTE: Where are you from?

ANTONIO: Yes, yes.

CLIENTE: Are you italiano?

ANTONIO: *(Riendo)* No, no, no. Yo Spain. Yo Espani.he. Spain gud! Sunchein, vino...gud!

CLIENTE: Oh, yes. Spain is a beautiful country. Yes, it's beautiful. Vino...toro...olé...sifloritas...mañana. Sevilla is beautiful. And Granara is beautiful too.

ANTONIO: Yes, yes. Y Almería, que con el zoh que tiene eh capah de zecah hahta la vega de Graná.

*El cliente no comprende ni una palabra de lo que Antonio ha dicho; así pues, sigue leyendo el periódico. Entra un señor.*

SEÑOR: Hi. Can you cut my hair?

ANTONIO: Yes, yes *(Le indica la silla para que se siente. Y sigue cortando pelo, dando la impresión de que es un artista).*

CHICO Y CHICA: *(Mirando a la gente sentada y a Antonio)* Hello. How long is that going to be?

ANTONIO: Yes, yes.

CHICO Y CHICA: *(Mostrando el reloj)* How long?

ANTONIO: *(Con los cinco dedos de la mano)* Feih minutoh *(Cogen unas revistas y se sientan. Todos los clientes están leyendo. Antonio sigue cortando pelo, intentando dar mucho arte a su trabajo. Entra una señora de edad).*

SEÑORA: Excuse me. I'm trying to get to the Portuguese fish-market but I've lost my way, you know. Could you tell me how to get there, please.

UNA CHICA: Yes, madam.

SEÑORA: Oh, thanks. I thought that I knew the city very well but obviously I don't.

CHICA: You want to go to the fish-market on College street and Spadina Avenue, don't you?

SEÑORA: Yes, that's right. That's the one.

CHICA: Well, just keep on walking down the street for a couple of blocks and then turn right. Walk one block east and on your left you'll see the fish-market. It's not too far away, about eight minutes from here. And it's quite big, you won't miss it.

SEÑORA: (*Riendo*) Thanks. I want to buy some fres' fish, you know. I love fish. I could live on fish and vegetables all my life. I don't like meat. (*Fijándose con detenimiento en la peluquería*) But this is a very nice haircutting place. (*Fijándose en el pelo de la chica*) Look at this! You have beautiful hair! Are you going to have a haircut?

CHICA: Yes, madam.

SEÑORA: Don't have a haircut! Your hair is so beautiful! (*Le toca el pelo*) I need a haircut but I don't like Canadian hairdressers. The hairdressers from Europe are much better than the ones we have in Canada. Maybe I should come here tomorrow and have a haircut. (*Mirando a Antonio*) Are you open tomorrow, sir?

ANTONIO: Yes, yes.

SEÑORA: Are you Canadian, sir?

ANTONIO: Yes, yes.

SEÑORA: Then, don't wait for me, SIR. I will not come here to have my hair done. I'll go somewhere else and I'll try to find an Italian or a Spanish hairdresser. Goodbye! (*Mirando a la chica*) And thank

you very much. That's very kind of you. (*Tocándole el pelo*) Your hair is just beautiful. If I were you I wouldn't cut it. Bye-bye love.

CHICA: Goodbye madam.

*Juan ha estado todo este tiempo cortando el pelo a su cliente, que parece hallarse muy interesado en la lectura del periódico.*

CLIENTE: (*Mirando a Antonio pero sin mirar al espejo*) I think that's enough.

ANTONIO: Yes, yes (*Y continúa cortando el pelo. Entra otro cliente*).

CLIENTE: Can you cut my hair?

ANTONIO: Yes, yes (*El cliente coge una revista y se sienta*).

CLIENTE: Sir! I think that's enough!

ANTONIO: Yes, yes.

CLIENTE: (*Gritando*) Can you hear me? I said, that's enough! (*Se levanta y empieza a mirarse en el espejo*) Oh dear! Look at this! Look what you've done! You cut it all off! Are you crazy or what? You idiot! Where the hell did you learn how to cut hair?

*Se coge el paño, tira muy fuerte y lo arroja al suelo. Esgrime los puños para pelear y se va hacia Antonio. Los clientes que estaban esperando se levantan un poco asustados. Antonio se echa hacia atrás, levantando las tijeras en señal de amenaza. El señor y la señora Milton, entran con unas bolsas en las manos.*

MR MILTON: (*Muy sorprendido*) What's going on in here?

*Los clientes que estaban esperando dejan las revistas y se marchan con aire de no querer saber nada de lo que está pasando.*

CLIENTE: Who is this butcher? Who is he? I told him to cut my hair just a little bit, no more than half an inch, and he cut it all off!

Oh my God! Look at this! I'm an actor! Look! What am I going to do in the studio this evening? My God! (*Mirándose en el espejo*) There's nothing left! I'm going... I'm going to kill him!

MR MILTON: We can fix it!

MRS MILTON: Of course we can!

CLIENTE: I'm going to kill him!

MR MILTON: Don't worry about it sir, we'll try to fix your hair.

CLIENTE: But how the hell are you going to fix my hair if there is nothing left! I'm going to call my lawyer right now and sue this butcher!

*Se va con furia hacia el teléfono, que está encima de la mesa, y empieza a marcar los números. Entra María. Parece que se ha equivocado porque tiene que volver a marcar.*

ANTONIO: (*Al verla*) ;María, San Cayetano noh de alah pa volah!

MARIA: (*Sorprendida*) ¿Qué pasa Antonio?

ANTONIO: (*Metiendo las herramientas en la bolsa*) Vámonoh aquí como podamoh María, que a quien van a pelah ahora eh a nozotroh!

MRS MILTON: But what have you done?

MR MILTON: For goodness' sake! What happened? Tell us!

MARIA: ¿Qué ha pasado Antonio?

ANTONIO: Que ¿qué ha pazao María? Poh ca venio ehte melenah con el pelo poh lah ehpalda y ma zefalao con loh deoh que le cortara el pelo. Y yo creía que quería que ze lo cortara mu corto, pero ei mu chorizo, lo que quería eh que le cortara mu poco. Y lo demáh María, ya te lo ehpicaré. ;Vamonoh!

*El cliente da con el teléfono en la mesa porque parece ser que no consigue hablar con su abogado*

MR MILTON: Wait a minute!

MRS MILTON: Wait, don't go!

*Los dos se van corriendo hacia la puerta. El cliente tira el teléfono al suelo y corre detrás de ellos, pero Antonio y María han salido ya a toda velocidad.*

2.2.2. OBRA PARA SEGUNDO DE BUP

"NEW YORK BY NIGHT". TEXTO ORIGINAL

Personajes

*Maria, limpiadora*

*Consuelo, limpiadora*

*Andrew, hombre de negocios*

*Jessica, su esposa*

*Peter, empleado de Andrew*

*Tony, empleado de Andrew*

*Arturo, borracho*

*Manuel, esposo de María*

Inspector

Sargento

Secretaria

Policías

Clientes del hotel

Una habitación del Hotel Odysseus en Nueva York. A la derecha hay una cama con los pies mirando hacia el público, dos mesitas de noche a cada lado de la cama y un teléfono. En el centro, un balcón mirando también al público. A la izquierda, una mesita de té con sillas y al fondo, un mueble-bar con bebidas y un jarrón con flores. La puerta de la habitación queda a la izquierda. A la derecha está la puerta del baño. Entre los cuadros de la habitación hay uno grande que representa a la Estatua de la Libertad.

MARIA: ¡Dios santo, siempre trabajando! ¡Son casi las doce de la noche y aquí ehtamoh todavía limpiando!

CONSUELO: ¿Y por qué no te quedahteh en El Ejido? Nadie te dijo que vinierah a Nueva Yoh.

MARIA: Y tú, ¿por qué no te quedahteh en Granada? Allí, con tu familia, entre floreh y jardineh, y no aquí, en el Hotel Odysseus de Nueva Yoh, limpiando loh crihtaleh y la porquería de ehta gente.

CONSUELO: Tieneh razón María. Pero dime, tú, ¿por qué te vinihteh?

MARIA: Pueh mira Consueloh, yo me vine aquí por seguih a mi marío, que eh un trotamundoh. Se le metió la manía en la cabeza de venise a Nueva Yoh y comprase un buen Cadillah. Y al final, ya se lo ha compra, pero claro, trabajando loh doh de día y de noche como negroh. ¡Le tenían que salih las ruedah poh lah orejah! ¡Dios me perdone!

CONSUELO: María, si yo ehtuviera en tu lugah, me iba pa El Ejido.

MARIA: ¿Y qué hago con mi marío?

CONSUELO: ¡Lo tirah al río! ¡Y si no, por uno de ehtoh pisoh, que bien altoh que loh hacen!

MARIA: Eso tenía que haceh Consueloh. Si tu supierah lah ganicah que me entran de ime pa El Ejido, cuando me ehcribe mi hermana contándo-

me lah panzáh de rábanoh y de pepinoh que se pega. Bueno Consueloh, de ehto tenemoh que hablah en serio y tomah una decisión bien pronto. Ahora vamoh a limpiah porque a nosotroh sí que noh van a tirah por el balcón si viene el jefe y ve que no ehtamoh haciendo na.

CONSUELO: Vamoh. Tú limpiah el balcón y el cuarto de baño y yo hago lo demáh.

MARIA: ;Si claro, como tonta! ¿En qué piso ehtamoh?

CONSUELO: Ehtamoh en el piso cincuenta y doh.

MARIA: *(Se va al balcón y mira hacia abajo)* ;Ay Dios mío! ;Yo no puedo limpiah ehto!

CONSUELO: ;Pueh no mireh pabajo demonio! ;Te he dicho que limpieh mirando parriba!

MARIA: *(Mirando hacia abajo)* ;Consueloh de mi alma! ;Que no puedo! ;Que manía de cohtruih to tan alto en ehte maldito Nueva Yoh! ;Con lo aguhtico que ehtaba yo en el cortijo de mi tío Clisanto!

CONSUELO: Como sigamoh así, noh van a dehpedih a lah doh ehta mihma noche. ;Quitate de aquí, que no sirveh pa na! Déjame que yo limpie el balcón y tú limpiah el cuarto de baño.

MARIA: *(Mirando a la puerta)* Consueloh, se oyen pasoh. Vámonoh y que se quede la habitación como ehtá. ;Vámonoh!

CONSUELO: Vámonoh, pero me parece que nosotroh vamoh a durar menoh en ehte hotel que un caramelo en la puerta de un colegio. ;Apaga la luh!

MARIA: Quizá pa ehte fin de semana, ya ehté yo en El Ejido. ;Con mi marío o sin mi marío!

Apagan la luz y salen de la habitación. Inmediatamente después, entran los recién casados y el mozo con las maletas; una de ellas pesa bastante. Andrew lleva un maletín y Jessica un bolso.

MOZO: Here we are... Phew, this suitcase is heavy!

ANDREW: Yes, it is.

MOZO: Have you got bricks in it?

ANDREW: (Sonriendo) Well...

MOZO: I'm only joking.

ANDREW: This is our honeymoon, so we have to carry a lot of things.

MOZO: I see. There's no place like New York for a honeymoon.

ANDREW: Right! (Mirando a Jessica) Have you got the wallet?

JESSICA: Yes, here it is. (Le da la cartera).

ANDREW: (Dándole la propina) Thanks a lot.

MOZO: Thank you very much, sir. And enjoy your honeymoon.

ANDREW Y JESSICA: Thanks.

El mozo deja las dos maletas junto a la mesa y sale de la habitación. Ellos se van hacia el balcón; Andrew se vuelve, coge una flor y se la da a Jessica.

ANDREW: New York is really beautiful by night, isn't it?

JESSICA: Yes, it is, as long as you don't go out in the street!

ANDREW: Well, that's another thing, love. (La abraza).

JESSICA: Thank you, love. Andrew, is it true that in this big city there's a lot of crime, mugging and drug trafficking?

ANDREW: (Incómodo por la pregunta) I don't know Jessica. New York is beautiful because you are here.

JESSICA: (Cogiéndole las manos) Thank you. I'm happy to be with you.

But...

ANDREW: But what Jessica?

JESSICA: Er... nothing.

ANDREW: What is it?

JESSICA: (*Descontenta*) Er...you and your business...You are always on business. And I am alone all the time. When you are away on a trip, well...you are away, I know that. But when you come back, I never see you.

ANDREW: What do you mean?

JESSICA: What I mean is that...er...you and your business. You always have something to do.

ANDREW: (*Serio*) Well. I've got a job. What do you expect! I've got to work!

JESSICA: I know that you've got a job. I know that you've got to work, yes, I know that. But what do you do? Where do you work? I don't have your phone number. If one day I'm sick I can't even tell my husband that I'm sick.

ANDREW: (*Enfadado*) Now just cut it out! O.K.? I don't want to talk about my job any more!

JESSICA: Andrew, I didn't mean to offend you. You know very well how much I love you.

ANDREW: I love you too. I bought you a car; I bought you five golden rings and two fur coats; and I'll buy you anything you want. Then, what do you worry about? I brought you here to New York; I'm going to take you down to Mexico and Colombia; I'm going to take you to Turkey; and I'll give you any money you want. (*Abrazándola*) Am I really a bad guy?

JESSICA: All right, all right Andrew. Let's stop all this nonsense. But remember: I want your company, not your money; money is not everything.

ANDREW: (*Intentando cambiar de conversación*) Darling, let me show you New York from here. (*Ella se echa sobre él*) And above all, let's not spoil our honeymoon. Look. (*Mirando y señalando a los espectadores*) Look down here.

JESSICA: Gosh! This is really a high building. I get the impression that I'm flying. I don't understand how people want to live in those high-rise apartment buildings. Which floor is this one?

ANDREW: (*Señalando*) The fifty-second. And this is Broadway. And over there, can you see?, that's Avenue of the Americas. And down there you see, that's the United Nations Headquarters. And here on the left, you have Central Park. Do you see those lights? That's the Coliseum. On the right, over there, you have the Madison Square Garden and the Empire State Building. Do you know that the Empire State Building is the most famous building in the world?

JESSICA: How is that?

ANDREW: Well, the panoramic views from its observatories are unmatched. On a clear day one can see for eighty miles into the neighbouring states.

JESSICA: Oh, that's beautiful. Are we going to go up there tomorrow?

ANDREW: Yes love. We will.

JESSICA: And what about the United Nations Building?

ANDREW: We will go down there too. It's composed of four main buildings. The massive rectangular building is the tallest of the group.

JESSICA: And what are those two tall buildings down there?

ANDREW: They are the Towers of the World Trade Center. They are among the world's tallest buildings. And, you know, there's a restaurant on the top floor.

JESSICA: Really? Shall we have dinner over there tomorrow night?

ANDREW: Sure!

JESSICA: And where is the Statue of Liberty? Well, you tell me tomorrow. It's too late. Let's go to bed love.

ANDREW: Yes, in a minute. The Statue of Liberty is just in front of the World Trade Center. We have to take a boat to get there. It's the most famous monument in the world.

JESSICA: (*Echándose sobre su hombro con gesto cansado*) Let's go to bed. It's very late.

ANDREW: All right. You're very tired love.

JESSICA: Yes, I am. (*Se van hacia la cama*).

ANDREW: I have to do a few things before I go to bed.

JESSICA: How come?

ANDREW: (*Serio*) Don't forget, I'm here on business too.

JESSICA: (*Enfadada*) I know that... You and your business! (*Toca la cabecera de la cama*) But this is full of dust!

ANDREW: Dust?

JESSICA: Yes, dust! (*Pasa la mano*) You see!

ANDREW: I'm going to call the reception right now!

JESSICA: Andrew, it's too late. Let's go to bed and forget about the dust.

ANDREW: (*Coge el teléfono*) Listen. I'm calling from room 52076. This room is full of dust! It's dirty! (*Está unos segundos escuchando*).  
O.K. (*Dirigiéndose a Jessica*) They're coming up to clean it.

JESSICA: Now?

ANDREW: Yes, now. this is an expensive hotel and it has to be clean. I'm going to room 52093 to see Peter.

JESSICA: I don't want to talk to you.

*De la maleta menos pesada, Jessica saca la ropa de noche y se va hacia el cuarto de baño enfadada. Andrew coge el maletín y unos papeles. Ella cierra la puerta del cuarto de baño y él sale de la habitación.*

ANDREW: I'm coming back in a minute. I'm going to see Peter.

JESSICA: *(Desde el cuarto de baño)* Business, business, business! I'm sick and tired of your business!

*La habitación queda sola unos segundos, entonces, entran las dos limpiadoras casi corriendo.*

MARIA: ¡Joroba con el calvillo! ¡Que chillioh que daba el muy puñetero!

JESSICA: *(Desde el cuarto de baño)* Are you there AN-DREW?

CONSUELO: ¿Qué dice esa?

MARIA: ¡Que va a decih! ¡Pueh que ehtá cagando!

CONSUELO: María, si no fuera porque tu mario trabaja aquí también, ya noh habían echao a lah doh.

MARIA: No, si noh echarán. Hah vihto como se remangaba de brazoh. Menoh mal que no entendíamoh na de lo que noh decía. A veceh eh mejoh no sabeh una lengua. El intérprete decía que habíamoh dejao la habitación llena de polvo. ¡Pueh cómo no va a teneh polvo, si no la hemoh limpiao! Ademáh, ¿sabeh lo que digo yo?, que si quieren dormih, que se acuehten, se pongan lah manoh en lah nariceh pa rehpirah mejoh, ¡y se olviden del polvo!

CONSUELO: Date prisa María, que hablah máh que un sacamuelah.

MARIA: *(Empieza a mover las maletas)* ;Madre mía! ;Parece que ehta maleta la llevan llena de piedra! ;Pueh sí que pesa!

ANDREW: *(Entra con papeles y al ver a María moviendo la maleta, se sorprende con preocupación)* It's O.K. It's fine where it is. It's all right. You can leave now. *(Deja los papeles sobre la mesa y les indica la puerta).*

MARIA: ;Pa ehto noh han llamao! ;Ehta gente no sabe ni lo que quiere!

CONSUELO Y MARIA: *(Se van hacia la puerta)* Bye-bye.

ANDREW: *(En la puerta)* Good night. *(Jessica sale con la ropa de dormir)* Darling, you're so beautiful!

JESSICA: Are you still with your BUSI-NESS? I'm going to bed right now.

ANDREW: Yes, love. You're very tired. I'll be with you as soon as I finish all this.

JESSICA: I'm going to sleep.

ANDREW: Yes, do that. And have a good night's rest!

*Andrew se sienta y se pone a hacer números. Jessica se va al mueble bar, se echa medio vaso de whisky, se lo bebe, pone música baja y se acuesta, sin taparse, en el lado de la cama que da al cuarto de baño, de espaldas a Andrew. Después de unos segundos, Andrew se levanta, se va al mueble bar y hace igual. Vuelve a sentarse y sigue con sus números. Pasados unos segundos, tocan a la puerta muy flojo. Andrew se levanta con cuidado y abre.*

ANDREW: Hi, come in. Jessica is sleeping. She's very tired. *(Se va hacia la mesa y les indica que se sienten)* Peter, did you explain everything to Tony?

PETER: Yes, I did.

TONY: But where is the...?

ANDREW: *(Le corta rápidamente haciendo señales que Jessica no puede enterarse de nada. Y señala con el dedo a la maleta)* So, gentlemen, what do you want to drink? *(Se va hacia el mueble bar y saca unas botellas)* Whisky, brandy or wine?

PETER: Let's have a whisky.

TONY: Yes, that's a good idea!

ANDREW: I think so too. *(Coge la botella y tres vasos y se viene hacia la mesa. Los llena los tres de whisky. Peter y Tony miran a la maleta)* Gentlemen, Let us drink to our success. Best of luck!

PETER: And let us toast our friendship.

TONY: Good luck boss!

ANDREW: So, you are Tony Púchini, am I right?

TONY: Right. Puchini.

ANDREW: I see... Puchini. So, you come originally from Italy, don't you?

TONY: Yes boss. That's right. I came here to New York with my parents fifteen years ago and, you know, I've been a jack of all trades. But finally, I think I've found the right job to get what I want: money.

ANDREW: Right. And you've got it. *(Mira a la cama. Jessica parece haberse quedado durmiendo)* We sell the best SOAP in the world! *(Mira*

a ellos y a la maleta y se sonríe) We can never fail! Tony, you are on the right track! Don't you think so, Peter?

PETER: Of course I do! Trust him Tony. I've been working for him for the last two years and now I'm getting a lot of bread...You'd better believe it.

ANDREW: Tony, the man you're going to meet in Montreal is a very smart guy. You'll like him a lot. He's Italian too. You'll get along with him. (Beben).

PETER: (Levantándose) I still have to tell Tony a few more things and make sure that he does everything right.

ANDREW: He will.

PETER: Tony, we'd better go.

ANDREW: O.K. gentlemen. Take care. (Les acompaña hasta la puerta) And if you need anything, you know where I am. Good night.

PETER: Good night.

TONY: Good night boss.

Andrew se va hacia el balcón, abre los brazos en cruz y permanece así unos segundos contemplando la noche. Después, da una vuelta por la habitación, toca la maleta acariciándola y se va hacia la mesa. Sale de la habitación, cerrando la puerta con mucho cuidado. Pasados unos segundos, entra Arturo con una maleta y casi sin poder andar, está muy borracho. Deja la maleta junto a las otras, sin mirar hacia la cama. Advierte la botella que hay encima de la mesa, se dirige a ella como puede y se toma unos tragos. Mira al balcón y dando balanceos, a él se dirige, apoyándose sobre la baranda.

ARTURO: Lloverá cuando lloverá y zi no llueve, no lloverá. Lloverá cuando lloverá...(Deja de cantar y mira al público) ;Yo zoy el

comandante...de la nave! ;Yo zoy el...yo zoy el que manda aquí! (*Mira hacia la izquierda, nunca hacia el lado de la cama*) ;A veh!...¿A qué altura vamos volando? (*Mira hacia abajo*) ;Vamos...rápido...que no zabeih na! ;Dame...dame el teléfono! (*Se pone la mano como hablando por teléfono*) ;Oiga!...;Zi... aquí vuelo de Iberia...967...de Nueva York pah Lejio!...;Que zi hombre, que zi!...;Aeropuerto...oiga... oiga!...;Aterrizo en Tierra de Almería...quieran ustedes o no quieran!...;Aquí quien manda eh el comandante!...;A veh...situación! ...;A mi izquierda...la venta Pampanico!...;La luz alta allí al fondo...eh el faro del Zabinah!...;Y la luz alta a la derecha...eh el ehpigón del puerto de Almerimar!...;Y toah ezah luceh zon...zon loh barcos de Adra pehcando...pehcando a la zardina! (*Mira hacia abajo*) ;A veh...situación...aterrizamos! (*Casi se cae. Empieza a cantar*) Lloverá cuando lloverá y zi no llueve, no lloverá. Lloverá cuando lloverá... (*Se va hacia las maletas, siempre de espaldas a la cama*) ;Treh maletah!...;Virgen zanta!...¿Cómo he podido yo venih aquí con treh maletah?...;A veh!...una en la mano izquierda...otra en la mano derecha...y la otra...¿Como?...;Ehto no pue zeh!...;Y lah he zubio lah treh!...;A veh...el comandante de la nave zoy yo!...;Con razón...con razón ehtoy bardao de lah ehpaldah!...;Y eh que mi Jozefa...me carga como a un burro...pa que me muera pronto!...!Y dehpueh ...dehpueh ella ze caza con otro! ;Pero va a teneh Arturo...partaze! ...;A veh...el pijama! (*Abre con dificultad la maleta pesada de Andrew*) ;Joeh con mi Jozefa...ni que mi pijama fuera un contrabando! (*Revolviéndolo todo*) ;Aonde ehtá el demonio del pijama...que tengo zueño! ;Cuando aterrice...voy a cogeh el pijama...y le voy a dah... dieh pijamazoh bien daoh a mi Jozefa!...;Y ehto que eh? (*Lo huele*)

¡Que oloh mah raro!...¡Que demonioh habrá metio aquí mi Jozefa! (Se deja la maleta abierta. Se quita la chaqueta y la corbata, y se desbrocha la camisa. Se va hacia la mesa y se pega otro buen trago de whisky) Lloverá cuando lloverá...

Mira al balcón y dando la vuelta se acerca a la cama como puede, mirando a la botella. Se sienta en la cama y se quita los zapatos. Se echa sobre la cama, de medio lado, y sin darse cuenta de que Jessica está en la cama también. El se mueve con dificultad y Jessica, en sueños, da media vuelta y le echa el brazo por encima.

JESSICA: (Medio dormida, se pega contra él) I love you...

Arturo mira la mano muy extrañado. La coge, la levanta, la baja y sigue mirando. Entonces, entra Andrew con mucho cuidado para no despertar a Jessica, se va hacia la mesa y sin mirar a la cama, se toma un trago de whisky. Nadie se ha dado cuenta de la situación. Andrew se da media vuelta, mira hacia la cama, se queda como paralizado unos segundos y se lanza hacia ellos gritando.

ANDREW: You bloody bitch! (Jessica pega un salto de la cama, intentando ver lo que está pasando).

JESSICA: What?...Where?...You! ...Who is he?...What's this?

ANDREW: This is our honeymoon and you're already sleeping with somebody else! You bloody bitch! Who is this bloody bastard?

ARTURO: (Intentando levantarse) ¡Torre de control...el avión...el avión lo quieren zecuehtrah...unoh terrorihtah!

Andrew y Jessica siguen haciéndose las mismas preguntas, pero Andrew con un tono muy agresivo.

JESSICA: What's happening? Who is this?

ANDREW: Don't talk to me! You bloody bitch!

ARTURO: ¡El comandante...tiene controlá la nave!

*Andrew se tira sobre Arturo que estaba ya casi levantado y caen los dos al suelo. Andrew, una vez encima, le quiere pegar fuerte pero Arturo se defiende como puede.*

ANDREW: I'm going to kill this bloody bastard before I kill you!

JESSICA: Please, Andrew, please! You know how much I love you!

ANDREW: I don't want to hear anything from you any more!

JESSICA: I don't know what's going on, honest to God! Let me explain to you!

ANDREW: *(Tira de Arturo hacia el balcón)* There's nothing to explain! I know everything! I'm going to take him to the balcony and then, throw him out! And you're going right after him!

JESSICA: Andrew, we're on the fifty-second floor!

ANDREW: Good! The higher the better!

JESSICA: You're going mad! *(Asustada se va hacia la puerta y grita)*  
Help! Help! Help!

ANDREW: *(Arturo se agarra a la baranda con todas sus fuerzas y Andrew intenta arrojarlo por el balcón)* Shut up, you bloody bitch!

JESSICA: *(Coge el teléfono)* Police! Police! Help! Help! Room 52076!  
Please! Please! Come right away before it's too late! Please! Room  
52076! Please! Help!

ARTURO: *(Mirando al suelo y con medio cuerpo casi colgando de la baranda)* ¡Torre de Control...el comandante no se rinde!...¡Loh terro-  
rihtah inzihten!...¡Jozefa voy a aterrizah...como zea...pero voy a

aterrizah! (Entran clientes en pijama y personal de guardia. Jessica, asustada, da vueltas sin saber lo que hacer. Todos se lanzan al balcón y empiezan a tirar de los dos, separándolos) ;Torre de Control...la nave ehtá a zarvo!...;Loh pazajeroh ze hacen con el avión...graciah a zu comandante!

En medio de un gran ruido, entra un sargento de aspecto poco inteligente, seguida de policías.

SARGENTO: (Con una pistola en la mano) Don't move or I'll shoot! Stay where you are! Everybody be quiet!

ANDREW: (Va a hablar) Sir!

SARGENTO: Shut up!

Entra una secretaria, también policía, con una máquina de escribir. El sargento mete la pistola en la funda.

JESSICA: Sergeant!

SARGENTO: I'm not asking you anything, am I?

MARIA Y CONSUELOS: (Entran corriendo) ¿Qué ha pasao? ¿Qué ha pasao?

ARTURO: (Señalando a los policías) ;Poh na...que ehtoh terrorihtah...me han hecho aterrizah...en la Loma de Zanto Domingo!

MARIA: ;Santo Domingo! ;Dioh le oiga! ;El domingo ya ehtaré yo en El Ejido!

ARTURO: ;Zeñora, ehtamoh ya en el Legio...y a zarvo...graciah a zu comandante!

SARGENTO: You bloody foreigners! Why don't you shut up! (Señalando a los otros policías) And what the hell are you doing? Order them to stand to attention!

LOS POLICIAS: Stand back! Over here! Attention!

*Los ponen firmes contra la pared. Arturo apenas se puede tener.*

SARGENTO: (*Mirando a la secretaria que aún tiene la máquina de escribir en la mano*) What are you doing standing over there with the typewriter?

SECRETARIA: What can I do?

SARGENTO: Type!

SECRETARIA: Type what?

SARGENTO: Every single word that we're saying.

SECRETARIA: Yes, sir!

*Pone la máquina en la mesa y coge papel. El sargento se pasea.*

SARGENTO: (*Mirando a Jessica*) Now...er...what happened madam?

JESSICA: Well, sir...er...

SARGENTO: I only want facts, facts and nothing but facts! Do you understand? (*Andrew, al darse cuenta de que la maleta está abierta, mira horrorizado y va a cerrarla*) Stand where you are! (*Andrew se echa hacia atrás, sin quitar los ojos de la maleta. El sargento se acerca, coge unos paquetes, los huele y grita*) Drugs! Drugs! You see, this is exactly the suspicion that I had! Sergeant Cook is always right! (*Mirando a los policías*) You see! New York! Drug traffickers! Crime! Mugging! And what have you! (*Señala a Andrew*) Is this your suitcase?

ANDREW: No, sir. That one is not mine. (*Señala a la más pequeña de las dos que trajo el mozo*) My suitcase is this one over here.

SARGENTO: Then, whose suitcase is it?

ANDREW: It belongs to this bloody foreigner.

SARGENTO: You don't have to be a racist.

ANDREW: You've just called them bloody foreigners, don't you remember?

SARGENTO: You don't have to repeat what I say, do you? *(Dirigiéndose a Arturo)* Is this your suitcase?

ARTURO: ¡Mucho cuidao...que ze ehtá uhte dirigiendo a zu comandante!

SARGENTO: I don't speak Spanish.

ARTURO: Queé?

SARGENTO: I'm saying that I don't speak Spanish! Do you understand?

CONSUELOS: No habla, no habla nuehtra lengua.

ARTURO: ¡Poh zi uhte no habla mi lengua...yo tampoco hablo la zuya!

MARIA: No se preocupe paisano, que mi marío habla muy bien lah doh lenguah.

CONSUELOS: Yo voy a buhcarlo.

SARGENTO: *(Mirando a la secretaria)* Now, write down...er...New York. Stop. Odysseus Hotel. Stop. Important drug ring uncovered by Sergeant Cook. Stop.

SECRETARIA: *(Escribiendo con un dedo y muy despacio)* O...o...o... Sergeant, how do you spell Odysseus?

SARGENTO: What? You don't know how to spell Odysseus! You don't even know how to type! Give me the typewriter! *(Se sienta, rompe el papel, lo tira y pone uno nuevo. Escribe con un dedo y tan despacio como la secretaria. Se equivoca, saca el papel y lo rompe. Pone otro y cuando llega a Odysseus, se para y le pregunta a los policías)* How do you spell Odysseus?

*Los policías se miran, mientras los clientes lo deletrean. El sargento sigue escribiendo. Todos están en silencio. Sólo se oye el*

*lento y aburrido tecleo de la máquina. Después, entra el botones, (Manuel) y Consuelo.*

MANUEL: What's the matter?

SARGENTO: Are you a policeman?

MANUEL: No, sir. I am...

SARGENTO: *(Se levanta. La secretaria ocupa su sitio y escribe en un bloc de notas)* Then, shut up! I'm in charge here! All you have to do is to answer my questions. Do you see this suitcase over here? It's full of heroin. Sergeant Cook has discovered it. And who is sergeant Cook? You are talking to him.

MANUEL: Heroin! ;Heroína! ;Drogas! ;Díoh mío!

CONSUELO: ¿Drogas?

MARIA: No te decia yo Manolico, que aquí en Nueva Yoh no había mah que porreroh.

SARGENTO: *(Señalando a Arturo)* Now, ask him if this is his suitcase.

MANUEL: *(Pensativo)* But this suitcase...

SARGENTO: I want you to ask him! That's all! I don't need your opinion!

MANUEL: *(Mirando a Arturo)* Señoh...

MARIA: Sí eh paisano nuehtro.

MANUEL: Ah, sí. Bueno, pueh el señoh sargento quiere sabeh si ehta eh su maleta. ;Pero si eh la maleta que yo he subío a ehtoh señoreh, hará cosa de una media hora! ¿Qué pasa aquí?

ARTURO: *(Mirando al sargento)* ;Yah...Eza maleta eh mía...y no hay quien le toque!

MANUEL: ;Pero paisano, si eso no puede seh!

SARGENTO: Ask him where is he bringing the heroin from.

MANUEL: Ehto no puede seh. Ahora quiere sabeh de donde viene la heroína. Pero madre mía, ¿qué lío eh ehte?

ARTURO: (*Tambaleándose*) ¿Quéé? ¿Quéé?

MANUEL: (*Poniendo la mano en la maleta*) ¡Quiere sabeh que de donde infiehnoh viene ehto!

ARTURO: ¡Del Legio! (*Pone los puños como para pelear*) ¡Y a ezo no hay quien...no hay quien le toque!

MARIA: ¡Paisano, que noh va uhte a buhcah la ruina!

SARGENTO: Where is it from?

MANUEL: Del Ejido. (*Mirando a Arturo y a María*) ¡Pero si eso no puede seh!

SARGENTO: E...e...How is that again?

MANUEL: El Ejido.

SARGENTO: How do you spell it?

MANUEL: E-L-E-J-I-D-O.

SARGENTO: Where is that?

MANUEL: In Spain.

SARGENTO: (*Confuso*) El...Hi-ji-to. O.K. Now...er...you, madam. What are you doing here in New York?

JESSICA: Well...I've come here on my honeymoon.

SARGENTO: Who is your husband?

ANDREW: I am!

SARGENTO: I'm not asking you!

ANDREW: But I am her husband!

SARGENTO: (*Frunciendo el ceño*) All right, but I'm asking her. (*Después de unos segundos*) Why did you call the police, madam?

JESSICA: Well...er...there was a fight...and...

ANDREW: Sir, you see...

SARGENTO: I'm not asking you! How many times do I have to tell you to shut up! (*Unos segundos*) Please, go on madam.

JESSICA: (*Mirando a Andrew*) There was a fight...

SARGENTO: Who was fighting?

JESSICA: Well...my husband and this Spanish gentleman.

SARGENTO: (*Mirando a los demás policías*) O.K. We have enough evidence. It's exactly as I had thought. There's no doubt about it.

(*Dirigiéndose a Jessica*) And where were they fighting, madam?

JESSICA: Well...on the balcony. Er...they were going to get hurt, you know. One was going to...

SARGENTO: To fall down, right?

JESSICA: That's right.

SARGENTO: (*Mirando a los policías*) The facts are very clear. There's a Spanish connection here. These Spanish people working here are all drug traffickers.

MANUEL: Excuse me, sir. Hypotheses are not facts. Moreover, facts don't mean everything.

SARGENTO: Are you a philosopher?

MANUEL: I am a respectable gentleman.

SARGENTO: Shut up!

MANUEL: I live in a free country. And this is not the court, it's the place where I work. You're not going to tell me to shut up.

SARGENTO: For heaven's sake keep your mouth shut!

MANUEL: You are calling us drug traffickers! What proofs do you have? That we are Spanish? Or that we are second-class citizens? You

jump to conclusions very quickly. I'm going to take legal action against you!

*El sargento le pega una bofetada y Manuel cae sobre la cama.*

MARIA: ¡Ay Manolico! ¡Ehta galleta te la tenía que habeh pegao yo, el día que dijihteh de venite pa América!

MANUEL: ¡Yo vivo en un paíh libre!

MARIA: ¡Por eso te han pegao una hohtia!

MANUEL: ¡Ehtoh cabroneh no noh van a meteh a nosotroh en ehte lío!  
¿Qué sabemoh nosotroh de ehto?

SARGENTO: Be quiet! *(Mirando a la secretaria)* Write down. *(La secretaria deja el bloc de notas y sigue con la máquina)* The ring has been smashed by Sergeant Cook. Stop. *(Dirigiéndose a los otros policías)* It's absolutely clear. These people are all drug smugglers. This one over here brings the heroin from Spain and these two have not come to New York to spend their honeymoon, that's all nonsense. They are here on business. I think that they were fighting about money. Maybe, the Spanish guy wanted more money and he *(señala a Andrew)* didn't want to give him any more. Then, there was a fight and he probably thought that the best thing to do would be to get rid of the Spaniard. Right?

ANDREW: Wait a minute, sir. There's a misunderstanding here.

MANUEL: Of course!

SARGENTO: I understand everything! We're going to put you into jail! *(Dirigiéndose al personal)* You can leave. *(Se quedan en la habitación Jessica, Andrew, Arturo, Manuel, María, Consuelos y los policías)* Now, you are all under arrest! *(Mirando a la secretaria)*

Write down. Important drug ring exposed in New York by Sergeant Cook. Stop.

*Se pasea repitiendo lo mismo. La secretaria sigue escribiendo.*

MANUEL: María, dicen que noh van a meteh en la cárcel.

CONSUELO: ¿En la cárcel? ¿Por qué? ¿Cómo puede seh eso?

MARIA: ¿Cómo pueden meteh a uno en la cárcel sin habeh hecho na?

MANUEL: (Pensativo) Sin habeh hecho na, lo meten a uno en la cárcel.

CONSUELO: ¿Cómo pueden meteh a uno en la cárcel siendo inocente?

MANUEL: Siendo inocente, lo ahorcan a uno.

MARIA: Pueh, ¿en qué mundo vivimoh, Manolico de mi alma?

MANUEL: En un mundo ehquizofrénico.

SARGENTO: These criminals should be kept locked up for a long time.

Five years, ten years...I don't know, the judge will decide. (Se pasea) Handcuff them!

*Los policías empiezan a esposarlos.*

MANUEL: ¡Cinco o diez añoh en la cárcel! ¿Pero qué locura eh ehta?

MARIA: ¡Ay Manolico! ¡Te dije que América era pa loh americanoh y que a nosotroh no se noh había perdido na aquí! ¡Pero tú tan tehtaruo y tan cabezón como siempre! ¡Que tonta fui yo cuando te seguí!

CONSUELO: ¡Ay María! ¡Si noh hubiéramoh quedao en Ehpaña!

*Entra un inspector de policía con gafas negras y un maletín en la mano. El sargento hace un saludo militar y el inspector le responde con el mismo saludo.*

SARGENTO: Inspector, everything is under control!

INSPECTOR: Good! (A los policías) Take them down to the hall. The van is waiting outside.

En la habitación se quedan el inspector y el sargento, los demás salen.

SARGENTO: *(Le enseña la droga)* Inspector, look at this.

INSPECTOR: Sergeant, you've done a good job!

SARGENTO: The job is not finished yet. *(Toca los paquetes)* It's good stuff. *(Los dos se miran en silencio unos segundos)* Maybe we...

INSPECTOR: Yes, perhaps we...we can do something. *(Abre el maletín con rapidez y se agacha)* O.K. Two for you and two for me.

SARGENTO: Maybe...three.

INSPECTOR: *(Coge uno más)* O.K. Three for you and three for me. Is that all right?

SARGENTO: Yes, that's fine.

INSPECTOR: Sergeant, let me tell you this: you've done an excellent job. Congratulations!

*Mirándose los dos, se ponen firmes y hacen el saludo militar. Así siguen unos segundos.*

SARGENTO: Thank you, Inspector.

2.2.3. OBRA PARA TERCERO DE BUP

"PAM AM FLIGHT 964". TEXTO ORIGINAL

Personajes

Comandante

Azafatas

Hombre

Mujer

Pasajero X

Torre de Control

Policías

Copiloto

Pasajeros

*Un avión de las líneas aéreas Pan American. En el escenario hay dos filas de sillas formando un pasillo en el centro. Cada fila tiene dos sillas puestas de izquierda a derecha. Hay dos marcos de*

madera en cada esquina del escenario, simulando las puertas de un avión. Estos marcos están entre la primera fila de sillas y el telón, si lo hay. También hay una puerta a cada lado del escenario. De un marco a otro se ponen dos hilos de pescar para que sean invisibles y a una distancia considerable, se pegan ventanillas de papel para construir el avión. Al levantar el telón, aparecen los pasajeros leyendo y hablando. Uno de los que están sentados en el centro de la primera fila de sillas, va durmiendo. Hay una música de fondo durante todo el viaje y es la que en realidad sustituye al ruido del avión. Pero la música es baja para que se oiga bien lo que dicen los personajes. Al empezar la obra, o cuando el avión aterriza o despegue, la música se pone más alta.

COMANDANTE: (Se interrumpe la música y habla por el micrófono)

Ladies and gentlemen, this is your captain Bill Skeffington speaking. I would like to welcome you on board Pan American flight 964 from Chicago to Almería. Our flying time should be approximately eight and a half hours. And our estimated time of arrival at Almería airport is 7:30 a.m. local time. Now we are flying at an altitude of 8,000 feet but we will be flying at 25,000 feet. Our cruising speed will be 550 miles per hour. In about eight minutes we will be passing Washington D.C., the nation's capital. Those passengers sitting on the starboard side of the plane will get a clear view from the cabin windows of some of the monuments. You will be able to see the Arlington National Cemetery and the Pentagon Building. And those sitting on the port side of the aircraft will see the White House, the Washington Monument and the U.S. Capitol. This is just to name a few monuments of this beautiful city. Er...the bumpy weather is now

over and I've just turned off the seat belt sign. You may smoke if you wish and if you care to walk around de cabin, please, feel free. We expect to have a smooth flight since flying conditions are perfect. In Almería the weather is warm and sunny with a temperature of 27 degrees centigrade. The cabin attendants will be serving dinner shortly after we pass Washington. Then, we will fly over the Atlantic Ocean and when we reach the Strait of Gibraltar, we will fly along the coast from Málaga to Almería. On behalf of the crew, I wish you a very pleasant flight.

AZAFATA 1: (*Por el micrófono*) Ladies and gentlemen, good evening and welcome on board Pan American Airlines. We wish you a very pleasant flight. My name is Carolyn Stevens. Señoras y caballeros, muy buenas noches y bienvenidos a bordo de las líneas aéreas Pan American. Les deseamos un vuelo muy agradable. Yo me llamo Carolyn Stevens. El comandante de la nave, Sr Skeffington, les ha expresado la bienvenida a bordo de nuestro vuelo Pan American 964, de Chicago a Almería. Como les ha dicho, la duración del vuelo será de ocho horas y media aproximadamente. Y la llegada al aeropuerto de Almería está prevista para las siete y media de la mañana, hora local. Ahora volamos a una altitud de 8.000 pies, lo que equivale a 2.400 metros. Pero volaremos a 25.000 pies, que equivalen a 7.500 metros. Y la velocidad de crucero será de 550 millas por hora, o sea, 832 kms. por hora. En unos ocho minutos aproximadamente, er...en tres me dice ahora el comandante, volaremos por encima de la capital de los Estados Unidos, Washington. Los pasajeros sentados en la parte derecha del avión, tendrán una buena vista de algunos de los monumentos. Podrán ver el cementerio de Arlington y el Pentágono. Los pasajeros sentados en la

parte izquierda del avión podrán ver la Casa Blanca, el Monumento a Washington y el Capitolio. Esto es por nombrar sólo algunos de los monumentos de esta hermosa ciudad. Como han podido observar, los baches ya han terminado y pueden desabrocharse el cinturón de seguridad. También pueden fumar y andar libremente si así lo desean. Según el comandante tendremos un vuelo suave, puesto que las condiciones metereológicas son perfectas. En Almería, el tiempo es cálido, con cielo despejado y con una temperatura de 27º centígrados. Las auxiliares de vuelo van a servir la cena tan pronto pasemos Washington. Entonces, volaremos por el Océano Atlántico y cuando llegemos al estrecho de Gibraltar, volaremos por la costa de Málaga hasta Almería. El comandante, en nombre de su tripulación, les ha deseado un feliz vuelo.

*Durante toda esta información por el micrófono, algunos pasajeros pueden levantarse y coger revistas, que estarán en la parte delantera del avión. Una azafata regresa de repartir periódicos en un carrito. Empezará a repartirlos cuando se vea conveniente pero cuando la azafata termina de hablar, el pasillo tiene que quedar libre para que se levante un árabe que va sentado en la primera fila y se dirija a la parte trasera. Allí rezará durante un tiempo prudencial y volverá a su sitio. La primera vez que lo hace no lleva maletín.*

ARABE: *(En voz alta, puede rezar como quiera. Lo ideal sería tener un alumno árabe en clase. También puede llevar una alfombra pequeña y ponerla en el suelo antes de arrodillarse)* Melán mají, etlá majalá alsatjeli erselón. Ursajeli armén, netjalé arjelá sarmalí jarmelón.

En la parte que da al público hay un hombre de El Ejido haciendo números en una libreta pequeña. La mujer está sentada junto a él. Delante de ellos está sentado el pasajero que duerme todo el tiempo, ocupando los dos asientos.

HOMBRE: ¿A qué hora llegamos a Almería?

MUJER: ¿Eh que ehtáh sordo? ¿No hab sentío que llegamos a lah siete y media de la mañana?

HOMBRE: ;Yo no hablo ingleh!

MUJER: Y yo tampoco.

HOMBRE: Pueh que lihta me hab salio. Te voy a llevah de intérprete cada veh que viaje.

MUJER: ¿No hab sentío que han habiao en ingleh primero y luego en ehpañoh?

HOMBRE: Pueh no me he dao cuenta.

MUJER: ;En qué ehtaría pensando!

HOMBRE: En mih negocioh. ;Y no empecemoh otra veh!

MUJER: Si no eh ni empezah ni terminah, eh decite que así son toah tuh cosah. Tú nunca sabeh na, pero luego bien que dah el cofazo.

HOMBRE: (Irritado) ;Si sigueh con la mihma música, me voy ahora mihmo!

MUJER: (Con serenidad) ¿Ahonde te vah a ih? ¿Tendráh que ehperah a que aterrice el avión, no?

HOMBRE: (Haciendo como para levantarse) ;Si sigueh, me voy poh no oíte!

MUJER: Te tenía que ih ahonde yo sé...

*El hombre se sienta y sigue con sus números. La música se pone más fuerte unos segundos y se corta de nuevo.*

COMANDANTE: Ladies and gentlemen, this is your captain again. We're flying over the Potomac River. Right now, over the Roosevelt Island. Er...if you look down to your right you can see the Arlington National Cemetery.

AZAFATA 1: Señoras y caballeros, les habla de nuevo el comandante. Nos dice que estamos volando sobre el río Potomac. Ahora mismo, sobre la isla de Roosevelt. A su derecha pueden ver el cementerio nacional de Arlington.

COMANDANTE: If you look down to your left you can see the White House and the Washington Monument. Er...the White House is the official residence of the U.S. president.

AZAFATA 1: Como nos dice el comandante, si miran a su izquierda pueden ver la Casa Blanca y el Monumento a Washington. La Casa Blanca es la residencia oficial del presidente de los Estados Unidos.

COMANDANTE: If you look down to your right again, you can see the Pentagon. It's the world's largest office building. It has a pentagonal shape and it's the headquarters of the U.S. Department of Defence.

AZAFATA 1: Si miran de nuevo a su derecha, podrán ver el Pentágono. Es el edificio de oficinas más grande del mundo. Tiene una forma pentagonal y es la sede del Departamento de Defensa de los Estados Unidos.

COMANDANTE: Down to your left again, you can see the U.S. Capitol. It's the building of the U.S. Congress.

AZAFATA: De nuevo a su izquierda, tienen el Capitolio. Es el edificio del Congreso de los Estados Unidos.

*Una azafata pasa de la puerta trasera a la puerta delantera del avión.*

PASAJERO 1: Excuse me. The plane is changing course, isn't it? And we're losing height! (*Levantándose*) We're going to land at Washington airport, aren't we?

PASAJERO 2: You're right!

PASAJERO 3: What's going on?

PASAJERO 4 (*Todos los pasajeros se empiezan a mirar sorprendidos*)  
We need an explanation!

AZAFATA 2: All right, all right. Please, calm down. The captain will explain what's happening. Calm down, please. (*Entra en la cabina*)

PASAJERO 5: ¡Pues sí que es verdad, estamos perdiendo altura! ¿Cómo es posible esto? ¿Es que vamos a aterrizar?

*Hay un miedo general en los pasajeros. Algunos se levantan.*

PASAJERO 6: ¡Pero si no hacemos escala en Washington! ¿Por qué todo esto?

AZAFATA 1: (*Sale de la cabina con otras dos*) ¡Calma, por favor! El comandante les explicará todo lo que pasa. Por favor, calma.

PASAJERO 7: I guess we need a full explanation.

PASAJERO 8: Exactamente, necesitamos que se nos dé una explicación detallada.

*Las azafatas vuelven a la cabina. Los pasajeros se miran los unos a los otros en silencio y con miedo. Entonces, el pasajero que va durmiendo todo el tiempo, pega un salto y se levanta como sonámbulo.*

PASAJERO D: Fire Fire! Fire! (*Se queda sujeto al asiento unos segundos y se sienta después, para seguir durmiendo*)

PASAJEROS: Fire? Where?

Los pasajeros se miran asustados. Las azafatas corren la cortina de la puerta de la cabina, se asoman y la vuelven a cerrar.

PASAJEROS: ¿Fuego? ¿Dónde?

Los pasajeros se levantan y se empiezan a descontrolar. El árabe coge su maletín, se lo pega al pecho y entre los demás pasajeros se va abriendo camino hasta llegar a la parte trasera del avión, en donde ora de nuevo.

COMANDANTE: (Gritando por el micrófono desde la cabina) Ladies and gentlemen, may I have your attention, please!

AZAFATA 1: (También gritando desde dentro) ¡Oigan, por favor!

Todos se quedan muy atentos y en silencio absoluto. Entonces, el árabe invoca su plegaria en voz alta, más fuerte que la vez anterior.

ARABE: Melán mají, etlá majalá alsatjeli erselón. Ursajeli armén, metjalé arjelá sarmalí jarmelón.

COMANDANTE: (Con voz autoritaria) What's all this nonsense about fire on board? We're simply landing because we don't want to enter a cold weather front with strong winds. The weather conditions are very poor. That's all.

AZAFATA 1: Les dice el comandante que qué es toda esta tontería de fuego a bordo. Estamos aterrizando simplemente porque no queremos entrar en un frente muy frío con vientos fuertes. Las condiciones meteorológicas son bastante malas. Eso es todo.

PASAJERO 9: But he said that flying conditions were perfect!

PASAJERO 10: That's right!

PASAJERO 11: ¡Exactamente! ¡Dijo que las condiciones para volar eran perfectas!

PASAJERO 12: ¡Y tanto! ¡Naturalmente que lo dijo!

*Las azafatas se asoman de nuevo y cierran. Hay ruido.*

COMANDANTE: (Irritado) Ladies and gentlemen, this is an emergency landing. Return to your seats immediately and fasten your seat belts. That's an order!

AZAFATA 1: (Con voz autoritaria) Señoras y caballeros, esto es un aterrizaje forzoso. El comandante les pide que vuelvan inmediatamente a sus sitios y se abrochen el cinturón de seguridad. Es una orden!

*Todo el mundo obedece las órdenes del comandante. El árabe también vuelve a su asiento, abrazando el maletín como si se tratara de algo muy importante. Una azafata sale de la cabina y empieza a repartir cojines. El aterrizaje tiene que ser simulado.*

COMANDANTE: Extinguish all cigarettes. we're going to touch down in a few seconds. Make sure that the seats are in the upright position. Thank you.

AZAFATA 1: Apaguen los cigarrillos. Tocaremos tierra en unos segundos. Miren bien que todos los asientos estén en posición vertical. Gracias.

*La música se pone fuerte y después de un tiempo conveniente, el avión aterriza. A los pasajeros se les ve las caras de alegría. Se corta la música y en medio de ese silencio, el pasajero que va durmiendo, se levanta de nuevo.*

PASAJERO D: Chi...cago...Almería.

HOMBRE: ¡Cállate que vah a cagah anteh de llegah a Almería!

*Le pega un porrazo en la cabeza y lo sienta. El pasajero muestra el dolor del golpe. Las azafatas corren la cortina y salen de la*

*cabina. Después sale el comandante y se sitúa un poco más adelante. Todos están mirando a los pasajeros, muy serios. La escena tiene que ser tensa.*

COMANDANTE: *(Muy despacio)* Ladies and gentlemen, I deeply regret this unexpected landing but I must tell you what is happening. *(Pausa)* Five minutes after we took off, this plane was hijacked. *(Los ingleses y los españoles que hablan inglés, se miran con sospecha)* And...the hijacker is still in control of the plane.

AZAFATA 1: *(Hay un murmullo general. Ella habla cuando se callan)* Señoras y caballeros, el comandante siente de todo corazón este aterrizaje inesperado pero se ve obligado a decirles lo que está ocurriendo. Cinco minutos después de despegar, este avión fué secuestrado. *(Murmullo)* Y...el secuestrador aún tiene el control de la nave.

COMANDANTE: I have to confess that I had no alternative but to obey the hijacker's orders. I contradicted myself when I was talking about the weather, I know that, but I had no other choice.

AZAFATA 1: Confiesa que no tenía otra alternativa más que obedecer las órdenes del secuestrador. Dice que se ha contradicho cuando estaba hablando del tiempo, lo sabe, pero no ha tenido otra opción.

COMANDANTE: Now, however, there is absolutely no danger whatsoever, as long as we all...ALL, co-operate with the hijacker and do exactly what he wants us to do. So, please, follow out my orders.

AZAFATA 1: Ahora, sin embargo, no hay ningún peligro en absoluto, siempre y cuando que todos...TODOS, cooperemos con el secuestrador y hagamos exactamente lo que él quiere que hagamos. Entonces, por favor, sigan hasta el final las órdenes del comandante.

COMANDANTE: For us, the crew, the ordeal is . . . yet over but for you, it's going to be in a minute. The hijacker is down there locked in the lavatory. (*Miran*) And he has been there since we took off. He drew a gun and forced Elizabeth inside. He is still holding her. Elizabeth is a stewardess. During all this time he refused to come to the cockpit and talk to me. He is carrying hand grenades and he will blow up the plane if we don't do what he says. All we know about him is that . . . he is Spanish. (*Hay miradas de sospecha*)

AZAFATA 2: Para nosotros, la tripulación, el sufrimiento aún no ha terminado pero para Vds. terminará de aquí a unos instantes. El secuestrador está allí al fondo, encerrado en el lavabo. Ha estado allí desde que despegamos. Sacó una pistola y a la fuerza metió a Elizabeth dentro. Y aún la tiene allí. Durante todo este tiempo no ha querido venir a la cabina a hablar con el comandante. Lleva granadas de mano y volará el avión si no hacemos lo que él dice. todo lo que sabemos de él es que . . . es español. (*Siguen las sospechas*)

COMANDANTE: He wants a million dollars, a parachute and that all of you get off the plane. And he wants us, the crew, to stay on board and continue our flight to God knows where. You are very lucky.

AZAFATA 1: Quiere un millón de dólares, un paracaídas y que todos Vds. se bajen del avión. Y quiere que nosotros, la tripulación, sigamos a bordo para continuar el vuelo hasta Dios sabe donde. Vds. tienen mucha suerte.

COMANDANTE: Now you are going to leave the plane one by one through this front door on your right. I repeat, leave the plane one by one through this front exit. Please, keep away from the rear exit.

AZAFATA 1: Ahora van a salir del avión uno a uno por esta puerta de en frente, a su derecha. Repito, uno a uno por esta salida delantera. Por favor, no se acerquen a la salida trasera.

COMANDANTE: A bus is waiting for you at the end of the runway and it will take you to a hotel here in Washington. Please, make sure that you take with you all your personal belongings. Good night.

AZAFATA 1: Un autobús les está esperando al final de la pista y les llevará a un hotel aquí en Washington. Por favor, estén seguros de que llevan con Vds. todo su equipo de mano. Buenas noches.

PASAJERO 13: And what's going to happen to our luggage?

COMANDANTE: Please, try to co-operate. I'm just carrying out the hijacker's orders. Don't worry about your luggage now. We still have much more important things to do.

AZAFATA 1: Por favor, intenten cooperar y hagan lo que el comandante les ha dicho. El está simplemente cumpliendo las órdenes del secuestrador. Y no se molesten por sus maletas ahora porque aún nos quedan cosas más importantes que hacer.

*Esta es una escena seria. Una de las azafatas se va a la puerta y la abre. Los pasajeros van saliendo uno a uno y en silencio. Al ir pasando junto al comandante, hay miradas que expresan un sentimiento de pena. Cuando la señora de El Ejido pasa, se arroja al comandante y lo abraza llorando. El, con mucha delicadeza, le ayuda a bajar. Una vez fuera, todos los pasajeros se van por entre los espectadores, dando la vuelta para subir al escenario por detrás. Cuando sale el último pasajero, el comandante avanza dos pasos y los miembros de la tripulación se miran fijamente unos a otros, con cara de preocupación.*

COMANDANTE: We have to wait here until they come with the money.

*Pasan unos segundos y todos siguen tensos. Entonces, aparecen dos hombres con gafas negras y vestidos de policías secretos por entre los espectadores. Uno lleva un saco en la mano y otro un paracaídas. Empiezan a subir las escaleras. El comandante está arriba en la puerta, muy serio. Les hace señas con la mano para que se paren en la escalera. Se echa hacia atrás y los policías tiran el dinero con el paracaídas dentro del avión.*

POLICIA 1: Here is the money and the parachute.

POLICIA 2: Good luck captain.

COMANDANTE: Thank you. We need it. *(Los policías se bajan y salen por entre los espectadores. El comandante tira del saco y lo pone en el pasillo, a la mitad del avión. todos están muy serios)* Close the door, please. *(La azafata cierra la puerta y él se va hacia la cabina, pero antes de entrar da las órdenes al copiloto)* Peter!

COPILOTO: *(Desde dentro)* Yes sir!

COMANDANTE: We're taking off!

COPILOTO: O.K. sir!

*El comandante mira a las azafatas que siguen preocupadas.*

COMANDANTE: Don't worry, everything is going to be all right.

AZAFATAS: We hope so.

COMANDANTE: Trust me. *(Entra en la cabina. La puerta del lavabo se abre un poco y se cierra con un portazo. Las azafatas se miran preocupadas)* Please, fasten your seat belts. We're taking off. *(Se sientan en un asiento cualquiera y obedecen las órdenes. Para despegar,*

*la música puede ser ahora muy diferente. Después de despegar, se corta y se oye el micrófono.*

TORRE DE CONTROL: Washington control tower calling. Hello. Pan Am flight 964. Hello. Washington control tower calling.

COMANDANTE: (*También por el micrófono*) Hello.

TORRE: Captain Skeffington?

COMANDANTE: Yes, speaking.

TORRE: Hi captain! What's happening?

COMANDANTE: Well, the same thing as before. He's still locked in the lavatory and, of course, he's still holding Elizabeth inside. I'm very worried about her. Well...it's funny to say that, precisely when we are all in the same boat.

TORRE: Well, captain, let me tell you this: we are very worried down here too.

COMANDANTE: I know that. Thanks.

TORRE: Has he got the money?

COMANDANTE: Well, he hasn't got the money yet. He has seen it and he has seen the parachute. He seems to be a professional hijacker.

TORRE: I'm quite sure he is.

COMANDANTE: Excuse me. Er...you can unfasten your seat belts.

*Se desabrochan los cinturones. Carolyn entra en la cabina y las otras tres se sientan en la parte trasera, todas muy serias.*

TORRE: He knows that he can jump from your 727 jet.

COMANDANTE: Of course he does! I think that he has planned this hijack very carefully.

TORRE: No doubt about it. However, there's something puzzling me.

COMANDANTE: What's that?

TORRE: We've phoned the Parachute Association in Spain and they can't recall any man with the description that you gave us. Are you sure that he's Spanish?

COMANDANTE: Under these circumstances, who can be sure of anything?

TORRES: Yes captain, you're right.

COMANDANTE: His name on the seat plan is Francisco Rodríguez. But do you think that this is his real name?

TORRE: Of course it isn't.

COMANDANTE: We know one thing for sure: he knows a lot about flying. You can't fool him.

TORRE: But that's precisely what you have to do, to fool him.

COMANDANTE: If you were up here, I guess you wouldn't speak like that. We have to keep in mind one thing: one single mistake and we are all gone for ever.

*Carolyn vuelve a salir de la cabina y se sienta junto a las otras azafatas. Todas se miran muy preocupadas.*

TORRE: Yes captain, you're right again.

COMANDANTE: I can't speak Spanish and for that reason I don't know whether he's from Spain or not but Carolyn, who is fluent in Spanish, thinks that his accent is definitely from Spain. This is the only reliable information that we've got.

TORRE: And what does he want now?

COMANDANTE: He wants us to fly to West Virginia, over the Allegheny Mountains. I'm quite sure that he's not alone. There must be someone waiting for him.

TORRE: What we can do is to warn the police so that they can be on the lookout for him. And we'll get the money back. Don't worry.

COMANDANTE: O.K. He wants us to fly at an altitude of 2,500 feet and at a speed of 250 miles an hour. As I told you, he knows pretty well what he's doing. I guess that he can jump now any time.

TORRE: O.K. We have you on track and we will keep in touch. Good luck and don't forget this: we are all thinking about you down here.

COMANDANTE: Thank you.

*En este momento, Carolyn se levanta y va hacia la cabina, entra y sale de nuevo con un revólver en la mano. Se viene hasta la puerta del lavabo y la abre. Entonces, se echa hacia atrás y sale Elizabeth con una pistola, apuntándole al pasajero X an la oreja. Todas las azafatas y el pasajero X se quedan en la parte trasera del avión. El pasajero X tiene que salir muy asustado y sin saber lo que está ocurriendo.*

COMANDANTE: Washington control tower? Washington control tower?

TORRE: Yes? Captain Skeffington?

COMANDANTE: (*Nervioso*) He's out! He's out! He's out! He's checking the money and the parachute! And he's poking his gun into Eliza's ear! This is a frightening situation! (*Hace como si estuviera hablando con Carolyn*) Carolyn? What? What? Oh, I see. Er...He wants me to go to the rear door. Oh God! Help me, please!

TORRE: Captain Skeffington, try to do your best. We know you can do it. We are all praying for you down here. The whole nation, including the president, is praying for you. So, please captain, do exactly what he wants you to do.

COMANDANTE: O.K.

*El comandante ha simulado la escena, puesto que el pasajero X no ha tocado ningún dinero ni ningún paracaídas. Deja el micrófono y sale de la cabina.*

PASAJERO X: (Al verlo) ¡Señor Comandante, por favoh, por favoh, dígame lo que pasa! ¿Qué eh ehto? ¿Qué quieren haceh conmigo?

*El pasajero empieza a llorar. Algunas azafatas sienten pena y no quieren mirarlo pero el comandante sigue firme y seguro.*

COMANDANTE: Tell him to put the parachute on.

AZAFATA 1: Póngase el paracaídas.

PASAJERO X: (Llorando) ¿El paracaídah? ¿Y para qué? ¡Si yo no he hecho ehto en mi vida! ¿Eh que me van a tirah?

COMANDANTE: Hurry up!

*La azafata se lo pone con rapidez y el pasajero sigue llorando.*

PASAJERO X: Por favoh Sr. comandante, yo soy inocente de lo que pueda habeh pasao. Por favoh, que tengo una mujeh y una niña de treh añoh que aún no la conohco. Llevo treh añoh trabajando en Chicago. Por favoh Sr. comandante, déjeme Vd. que vea a mi hija y a mi mujeh.

COMANDANTE: What the hell is he talking about?

AZAFATA 1: He says he's been working in Chicago for three years. He's got a daughter but he has never seen her. He wants you to let him see his wife and daughter.

COMANDANTE: Tell him that I've never seen my mother in all my life. I don't even know her name.

AZAFATA 1: El comandante dice que nunca ha visto a su madre en toda su vida. No conoce ni su nombre.

COMANDANTE: Why the hell did he come to Chicago?

PASAJERO X: ¿Qué? ¿Qué dice?

COMANDANTE: What's the matter with you? You don't speak English? Three years in Chicago and you still don't speak a word of English?

PASAJERO X: ¿Qué?

AZAFATA 1: Dice que a qué demonios vino Vd. a Chicago.

PASAJERO X: ¿Que a qué? En España no tenía trabajo.

AZAFATA 1: También dice que cómo es que Vd. no habla ni una palabra de inglés, después de tres años en Chicago.

PASAJERO X: Y yo pa qué quiero el inglés. Yo lo que quiero son loh dólares pa haceh una casica pa que mi mujeh y mi nifíca vivan decentemente.

*El comandante suelta el saco, tira hacia arriba y los paquetes de dinero caen al suelo. El pasajero sigue pidiendo por favor que le dejen ver a su hija.*

COMANDANTE: Tell him to shut up!

AZAFATA 1: Que se calle.

COMANDANTE: *(Le da el saco vacío)* Hold this tight!

AZAFATA 1: Que lo agarre fuerte.

PASAJERO X: ¿Y yo pa qué quiero ehto?

COMANDANTE: Just hold it!

AZAFATA 1: Que lo agarre.

PASAJERO X: ¿Y cómo funciona ehto?

AZAFATA 1: He wants to know how it works.

COMANDANTE: *(Riendo)* Tell him not to worry about it. It doesn't work.

AZAFATA 1: Dice que no se preocupe que no funciona.

PASAJERO X: ¿Que no funciona? Entonces, ¿me van a matar? ¿Pero por qué? ¿Por qué? Señor comandante, piense que mi hija no conoce a su padre.

COMANDANTE: (A las azafatas) Sit down and fasten your seat belts. Sharon, open the door.

JANE: (Se arroja al comandante suplicando) Please, captain, don't... don't do it. Let's forget about the whole thing.

COMANDANTE: (Con firmeza y determinación) Eliza, give me the gun! Jane, sit down and fasten your seat belt, or else you'll go out of this plane with him! (Jane se sienta) This hijack has to go ahead as planned, so don't be sentimental. Just think about the money. (A Carolyn) Tell him to keep still, or else I'll blow his brains out!

AZAFATA 1: Dice que si se mueve de donde está, le volará los sesos.

COMANDANTE: Sharon, open the door and hold tight. I don't want you to take any risks.

*Sharon abre la puerta. El comandante se agarra fuerte al asiento y hay una sensación como si el aire se quisiera llevar a todos, pero él le da una patada y Sharon cierra la puerta con gran rapidez. El pasajero sale disparado con fuerza y gritando por el aire.*

PASAJERO X: Piense que mi hija...

*Debajo hay dos colchonetas del gimnasio. Todas se quitan el cinturón de seguridad, con tristeza. Jane se cubre la cara con las manos.*

COMANDANTE: (Pone la pistola en el asiento) Come on! Cheer up! Why do you look so sad? (Coge unos paquetes de dinero) Look! Look at this money! Doesn't it make you feel happy?

AZAFATA: Captain, do you think that they'll find him alive?

COMANDANTE: (*Riendo*) Don't be silly! It's impossible! He's a dead man. Look, the police are now looking for him but what are they going to do with a dead body? Right now we're flying over the Allegheny Mountains. It will take time before they find him. Moreover, let's say that now you jump from this plane without a parachute. You're not going to tell me that you would survive the jump, are you? The parachute is attached to him, O.K. but it will not open because it doesn't work! The police will find an empty bag and a dead body in a few days. They will think that the parachute failed to open and someone ran away with the money. But the money is right here! Do you follow me? Look at it! (*Se ríe*) Not too bad for a few hours' work. And don't forget: this money is tax-free. Come on! Cheer up! Now let me go to the cockpit and call the control tower to tell them that the hijacker is gone, O.K.? (*Desde la cabina*) Washington control tower? Hello?

TORRE: Captain Skeffington?

COMANDANTE: Speaking!

TORRE: We're glad to hear your voice!

COMANDANTE: He's gone! He's gone! Thank God!

TORRE: What a relief!

COMANDANTE: And what an ordeal!

TORRE: We believe it. Captain, we've booked hotel rooms for your crew here in Washington, so please, hurry up!

COMANDANTE: Good! We need a rest!

TORRE: And let me tell you one more thing on behalf of all of us down here: congratulations captain Skeffington!

COMANDANTE: Thank you. Thank you very much. *(Sale de la cabina riendo)* Everything has turned out right. *(Contando con las manos)* We've misled the police...we've tricked the passengers...and now we've deceived the traffic air controllers. How about that? *(Se fija en los paquetes del dinero y sigue riendo)* Now, let's see what we can do with all this money.

*Todos están serios mirando al dinero. Después de unos segundos, el comandante se arrodilla en el suelo y empieza a dividirlo. Se lleva los paquetes del centro del avión a la parte delantera, para que el público los vea mejor. Hace un montón de tres paquetes para él y uno para las azafatas y el copiloto. Vuelve al centro y sigue poniendo tres para él y uno para los demás. Cuando cada montón tiene tres y el del comandante nueve, Jane interrumpe.*

JANE: *(Fruciendo el ceño)* What are you doing captain?

COMANDANTE: *(Como sorprendido)* What do you mean?

JANE: *(Señalando)* You are asking me what do I mean? Why do you share out the money like that? Three for you and one for us...tree for you and one for us. Is that what you are doing?

COMANDANTE: *(Co mucha calma)* That is exactly what I am doing.

AZAFATAS: -That's not fair!

-Of course not!

-We want the same amount!

-Right!

JANE: *(Furiosa)* We want equal parts!

AZAFATAS: -Exactly!

-Sure!

-Right!

-Yes!

COMANDANTE: That's nonsense. Remember: equal pay for equal work. I did a lot of work planning the hijack...making sure that everything would turn out right...and...moreover...I'm the captain.

AZAFATAS: -We ALL did a lot of work!

-That's for sure!

-Right!

-Yes!

COMANDANTE: But I was responsible for the whole thing.

JANE: We were ALL equally responsible for the whole thing!

COMANDANTE: (*Irritado*) You? You? You were responsible for what? You wanted to FORGET the whole thing! Don't you remember?

ELIZABETH: And what about me? I've been holding the guy at gunpoint inside the washroom for more than two hours. Don't you remember?

COMANDANTE: Enough! Enough! That's enough! We're not going to argue about that now!

JANE: Yes we are!

COMANDANTE: (*Con mucha autoridad*) We are NOT. There is no point in talking about this any more. (*Se vuelve al dinero*) That's it! Take it or leave it!

JANE: No, sir!

COMANDANTE: (*Volviéndose*) What do you mean, "no, sir"?

JANE: What I mean is that we want EQUAL PARTS! Do you understand?

COMANDANTE: (*Señalando hacia la puerta*) Shut your big mouth or else you'll join that bloody bastard!

JANE: You are the only bastard here!

COMANDANTE: Who? Me? (Se tira hacia ella pero Jane coge la pistola con mucha rapidez y le apunta. El comandante se queda parado y muy sorprendido) Give me the gun! Give it to me!

Todo el mundo está quieto. El comandante da un paso adelante y mira al otro revólver que está sobre el otro asiento.

JANE: One move out of you and I'll start shooting.

Hay unos segundos de silencio. El comandante simula coger el revólver pero Jane no le da ninguna oportunidad. Le dispara dos tiros y cae al suelo muerto en el acto. Las otras azafatas se quedan asustadas y como paralizadas. Después de unos segundos, una de ellas se arrodilla y le pone la mano en el corazón. Le observa un poco y le cierra los ojos.

AZAFATA: He's dead.

JANE: Yes. I've killed him.

*Parte opcional en francés.*

AZAFATA 2: Mesdames et Messieurs, bonsoir. Nous vous souhaitons un agréable vol. Je m'appelle Jennifer Newton. C'est le commandant de bord, M. Skeffington, qui vous a dirigé quelques mots. Il vous a exprimé la bienvenue à bord de notre vol Pan American 964, destination Chicago-Almería. Comme le commandant a dit, la durée du vol sera approximativement de 8 heures et demie. L'arrivée à l'aéroport

d'Almería est prévue à 7 heures et demie, heure locale. Nous volons en ce moment à une altitude de 8000 pieds, ce qui équivaut à 2400 mètres. Mais nous atteindrons les 25000 pieds, ce qui revient à 7500 mètres. Notre vitesse sera de 550 millas à l'heure, soit 832 km/h. Dans, aproximativement, huit minutes, ou plutôt dans deux ou trois minutes, vient de me dire le commandant, nous survolerons Washington, la capitale des Etats Unis. Les passagers situés sur la droite de l'avion jouirons d'un bon panorama en ce qui concerne quelques monuments. Ils pourront voir le cimetière de Arlington et le Pentagone. Les passagers situés sur la gauche de l'avion, pourront voir la Maison Blanche, le monument dédié à Washington et le Capitol. Et ce pour n'énumérer que quelques monuments de cette belle ville. Comme vous avez pu remarquer, il n'y a plus de trous d'air et vous pouvez détacher vos ceintures de sécurité. Vous pouvez fumer si vous le désirez, ainsi que vous déplacer librement dans l'avion. D'après le commandant, les conditions météorologiques sont bonnes et nous profiterons, donc, d'un vol agréable. A Almería le temps est doux, il fait beau et la température est de 27°. Dès que nous aurons survolé Washington, nous servirons le dîner et pendant ce temps-là nous serons juste au dessus de l'Océan Atlantique. Et lorsque nous arriverons à l'étroit de Gibraltar, nous survolerons toute la côte de Malaga à Almería. Le commandant et son équipage vous souhaitent un agréable vol.

AZAFATA 2: Mesdames et Messieurs, le commandant s'est de nouveau dirigé à vous. Le commandant nous indique que nous survolons le fleuve Potomac. Et en cet instant même nous survolons l'île Roos-

velt. A votre droite, vous pouvez voir le cimetière National de Arlington.

AZAFATA 2: Comme le commandant nous a dit, si vous regardez sur votre gauche, vous pouvez voir la Maison Blanche et le monument dédié à Washington. La Maison Blanche est la résidence officielle du Président des Etats Unis.

AZAFATA 2: si vous revenez sur votre droite, vous verrez le Pentagone. C'est le plus grand bâtiment de bureaux du monde. Il a une forme pentagonale et c'est le siège du Conseil de la Défense des Etats Unis.

AZAFATA 2: De nouveau sur votre gauche vous avez le capitol. C'est le bâtiment du Congrès des Etats Unis.

PASAJERO F1: Eh bien! Mais c'est vrai, nous sommes en train de perdre de l'altitude. Comment ça se fait? Est-ce que nous allons atterrir?

PASAJERO F2: Je ne sais pas.

AZAFATA 2: Du calme, s'il-vous-plaît. Il n'y a aucun danger. Le commandant va vous expliquer ce qui arrive. Du calme, s'il vous plaît.

PASAJERO F1: Du feu! Où?

PASAJERO F2: Oh, mon Dieu!

AZAFATA 2: Ecoutez, s'il-vous-plaît!

AZAFATA 2: Le commandant vous demande que c'est que cette betise à propos du feu. Nous ne faisons qu'atterrir parce que nous ne voulons pas rentrer dans un front froid avec des vents forts. Les conditions météorologiques sont assez mauvaises. C'est tout.

AZAFATA 2: Mesdames et Messieurs, ça c'est un atterrissage forcé. Le commandant vous prie de regagner immédiatement vos places et d'attacher vos ceintures de sécurité. C'est un ordre!

AZAFATA 2: Eteignez vos cigarettes. On atterrira dans quelques secondes. Assurez-vous que vos sièges sont tous en position verticale. Merci.

AZAFATA 2; Mesdames et Messieurs, le commandant regrette beaucoup cet atterrissage inattendu mais il se sent obligé de vous dire ce qui est en train d'arriver. Cinq minutes après le décollage, cet avion a été détourné. Et il continue de l'être.

AZAFATA 2: Il avoue qu'il ne lui restait qu'obéir aux ordres du kidnappeur. Il dit qu'il s'est contredit, bien sûr, quand il parlait du temps, mais qu'il n'avait rien d'autre à faire.

AZAFATA 2: Pourtant, maintenant, il n'y a plus aucun danger, à condition que nous tous, mais vraiment tous, nous fassions exactement ce que le kidnappeur veut. S'il-vous-plaît, suivez jusqu'au bout les ordres du commandant.

AZAFATA 2: Quant à nous, l'équipage, les souffrances n'ont pas encore fini. En ce qui vous concerne, elles finiront dans quelques instants. Le kidnappeur est là, au fond enfermé dans les toilettes. Et il y est depuis que nous avons décollé. Il a pris un revolver, il a forcé Elizabeth à y rentrer et il la maintient encore prisonnière. Pendant tout ce temps il n'a pas voulu venir à la cabine pour parler avec le commandant. Il a des bombes à main et fera exploser l'avion si l'on ne fait pas ce qu'il dit. Tout ce que l'on sait sur lui c'est qu'il est espagnol.

AZAFATA 2: Il veut un million de dollars, un parachute et que tous les passagers descendent de l'avion. Il veut aussi que l'équipage continue à bord pour poursuivre le vol jusqu'à on ne sait où. Vous avez beaucoup de chance.

AZAFATA 2: Maintenant vous allez abandonner l'avion l'un après l'autre par cette porte en face, un peu sur la droite. Je répète, un seul passager à la fois doit prendre cette sortie de devant. S'il-vous-plait, ne vous approchez pas de la sortie du fond de l'avion.

AZAFATA 2: Un autobus vous attend au bout de la piste et vous emmènera à un hôtel ici à Washington. Vous êtes priés de ne pas oublier vos objets personnels. Merci et bonsoir.

AZAFATA 2: Aidez-les, s'il-vous-plait, et faites ce que le commandant vous a recommandé. Il obéit simplement les ordres du kidnappeur. Ne vous souciez pas de vos valises, il y a des choses beaucoup plus importantes en jeu.

2.2.4. OBRA PARA COU

"SPANISH REVENGE". TEXTO ORIGINAL

Personajes

Mrs Goddard, *madre*

Arthur, *hijo*

Sheila, *hija*

Caroline, *novia de Arthur*

Bruce, *novio de Sheila*

Mr Smithers, *policia amigo*

Mr Robinson, *invitado*

Mrs Robinson, *invitada*

Pepa, *chica de servicio*

Inspector

Policías

Un comedor con una puerta que da a la calle, en el lado izquierdo. También, en este lado hay una ventana que pega a las cortinas y que queda por dentro de éstas mirando al público. A la derecha, una puerta que da a la cocina y a los dormitorios. En el centro, una mesa grande. A la cabecera de la mesa, la Sra. Goddard, mirando al público. A su derecha se sientan, el Sr. Robinson, el policía, su hijo Arthur y Bruce. A su izquierda, la Sra. Robinson, un asiento libre, Caroline y su hija Sheila. Hay un teléfono entre la mesa y la puerta de la cocina.

Al empezar, aparece la chica de la casa, Pepa, comprobando todo y viendo si la mesa está lista para los invitados. Tocan a la puerta de la calle. Ella se arregla un poco el pelo y va a abrir.

BRUCE: (Entra risueño y con mucha cortesía) Hello!

PEPA: Hello.

BRUCE: How are you Pipa? Nice to meet you!

PEPA: How are you? (Empieza a pensar) I...you...

BRUCE: (Riendo fuerte) Mucho bien, mucho bien. ¿Cómo Vd. tiene aprindida inglés tan rapiro?

PEPA: ¡Ah, Vd. habla ehpañoh! ¡Por fin! ¡Que día llevo con la dichosa cena! Yo no sé mah que cuatro palabrah en inglés. La señora no entiende el ehpañoh ni torta y la hija tampoco. Así que como nadie de la casa entiende, pueh noh hablamoh por señah.

BRUCE: (Pronunciando la ere inglesa) Señorita, Vd. hablar mucho rapiro para mí.

PEPA: (Hablando lento al principio) Ah, sí. Eh que me he dihparao como un cohete, de alegría que ma dao al oih a a'guien hablando mi lengua, dehpuéh de un día enterico, "No, that's not right", "That's

right", "Over here", "Over there", "Over here", "Over there". (*Poniéndose las manos en la cabeza*) ;Ah, tengo la cabeza que me da mah vueltah que un trompo!

BRUCE: ¿Vd. no estar bien?

PEPA: Sí, sí, muy bien.

BRUCE: Claro, Vd. ser muy bonita. (*Pepa se ríe*) Y esta noche ser muy importanti. ¿Vd. saber qué nosotros selebramos?

PEPA: Pueh me lo figuro. La señora y la señorita man ehtao ehplican-do con lah manoh como podían.

BRUCE: Más despasio, por favor.

PEPA: Ah, sí, perdón. Man enseñao un anillo, y entre el anillo y lah señah, yo he sacao que aquí se va a casah la hija. ¿Y cómo sabía Vd. que yo era ehpañola y que me llamaba Pepa?

BRUCE: (*Riendo*) Mi novia desirme qui tenían una nueva chica española y qui la otra filipina se marcharo. Me dicho también qui Vd. su nombre ser Pipa.

PEPA: (*Se ríe*) ¿La señorita Sheila es su novia? ;Ah, eh un encanto de mujeh! En loh treh díah que llevo en esta casa, ehtoy muy contenta. Son toh muy amableh connigo, muy amableh.

BRUCE: Soy felis qui Vd. ser muy contenta aquí. Hoy es un día grandi, es *our engagement*. En español es prometiro, ¿verdad? Pero yo no casarme, sólo prometiro. (*Con un poco de ironía*) Yo no casarme. ¿Mi novia mostrar a Vd. *our engagement ring*? ¿Es similar en España?

PEPA: Bueno, mah o menoh. Aunque aquí parece que eso de en...

BRUCE: *En-gage-ment*.

PEPA: (*Pronunciando despacio*) *En-gage-ment*. Aquí eh una fiehta muy grande. Allí en Ehpaña lo que eh grande eh la boda. ¿Y Vd. también eh canadiense?

BRUCE: (*Entra la Sra. Goddard*) No, yo ser americano.

MRS GODDARD: Hello Bruce. How are you? Are you practicing your Spanish?

BRUCE: Yes, I am. She seems to be a very nice girl.

MRS GODDARD: Oh yes, she is. (*Pepa se va a la cocina*) She will learn English very quickly. Are you getting excited?

BRUCE: Yes, I am. This is a very special day.

MRS GODDARD: Yes, it is.

BRUCE: The thought of being engaged to your beautiful daughter makes me feel very happy. It's a privilege to be part of your family.

MRS GODDARD: You come from a very distinguished family too.

BRUCE: You look so elegant tonight!

MRS GODDARD: Thank you. Have you seen my gold ring?

BRUCE: No, I haven't. Let me see it. (*Lo mira*) Oh dear. It's gorgeous.

MRS GODDARD: My husband gave it to me for my birthday. And look, my daughter bought me this necklace, all in gold. And my son this diamond, look.

BRUCE: You are very lucky! You should be proud of your family.

MRS GODDARD: I am. Aren't you?

BRUCE: Sure. You know I am. (*Da un paso atrás y la mira con detenimiento*) Gorgeous! Beautiful! Absolutely beautiful!

SHEILA: (*Entra muy alegre*) Are you talking about me love?

BRUCE: Of course I am! (*La besa*)

MRS GODDARD: (*Abrazándola*) Isn't she a sweetie?

BRUCE: She's a very charming girl. She's the most delightful person I've ever met in my life. I'm so proud of her!

SHEILA: (*Besándolo*) Thank you love.

MRS GODDARD: (*Triste*) We are here laughing and your father...

SHEILA: Mum, please, don't spoil the dinner. This is our engagement party and we have a right to be happy. So, don't spoil it, please. We've been waiting and waiting but we can't wait any more. Granny could be like this for another year and you know that.

MRS GODDARD: I'm sorry. I didn't mean to...I just can't forget your father day after day in Montreal waiting for her mother to die. It must be very painful. Cancer is such an awful disease.

SHEILA: Well, mum, there's nothing we can do about it. It's sad, I know, but what can we do?

BRUCE: Yes, that's life. There are people who are sad and there are people who are happy. Can you imagine if we were all sad?

SHEILA: We have to be happy tonight because I'm getting engaged to this bright American jewel!

MRS GODDARD: I'm sorry.

SHEILA: It's all right, mum.

BRUCE: We understand. We understand the way you feel. (*Sale Pepa y pone algo sobre la mesa*) Pipa, where are the guests?

PEPA: Guests?

BRUCE: Yes, los invitáros.

PEPA: Ah, yes, guests. Guests not here.

TODOS: Very good!

SHEILA: She will learn English in a few weeks.

MRS GODDARD: Yes, she's clever.

BRUCE: And she's a very pretty girl too.

SHEILA: (*Despacio*) Pipa, Bruce is my boyfriend.

PEPA: Yes, su novio, yes.

SHEILA: (*Despacio*) How is his Spanish? I mean, does he speak well?

His Spanish, is it good?

PEPA: (*Comprendiendo después de poner atención*) Yes, he...Spanish...  
very good!

TODOS: Good!

SHEILA: (*Muy orgullosa*) He's very intelligent. (*Se ríen todos. Pepa se va a la cocina cuando tocan a la puerta y ella va a abrir*) It's O.K. Pipa. I'll open it.

*Pepa vuelve a la cocina. Caroline entra en el comedor por la puerta de la calle y a los pocos segundos entra Arthur por la otra puerta que da a los dormitorios.*

CAROLINE: Hello everybody! I'm so glad to be here with you, lovely people!

SHEILA: How are you?

CAROLINE: Fine!

MRS. GODDARD: You look lovely!

CAROLINE: Thanks. And how is this handsome gentleman?

BRUCE: (*Abrazándola*) Just fine, thanks. I'm glad to see you.

CAROLINE: And where is Arthur? Ah, here he is!

ARTHUR: Hi, love!

CAROLINE: Hello sweetheart! (*Se besan*) Isn't he cute?

ARTHUR: I was helping Pipa with the cooking.

MRS GODDARD: You're a liar!

CAROLINE: Who is Pipa?

ARTHUR: The new maid.

CAROLINE: Oh, I see.

*Tocan a la puerta y Sheila abre. Entra el policia vestido de paisano. Todos le saludan.*

TODOS: Hello, how are you?

MR SMITHERS: Hello everybody! Once again, it's a pleasure to be here with you. Toronto and the whole country, Canada, is proud of all of you. *(Mirando a Bruce)* Let me tell you one thing. You're a distinguished and successful American businessman but your real success is your engagement to this beautiful girl.

BRUCE: Are you greeting us or giving us a speech? I have no doubt that one day you'll become the police inspector of Toronto. *(Palmas)* You're an excellent politician.

*Tocan a la puerta. Entra el Sr. y la Sra. Robinson.*

TODOS: Hello!

MR ROBINSON: Is there any room left for us?

MRS GODDARD: You're most welcome. In my house there is room for everybody.

SHEILA: Let's have a drink.

ARTHUR: That's a good idea.

*Se sientan. La madre al fondo mirando al público y Sheila y Bruce en la parte de fuera. Hablan y vierten el vino. Bruce da una flor a Sheila tomándola del jarrón que hay en la mesa y el policia ofrece un brindis.*

MR SMITHERS: *(Levantándose)* Let us drink a toast to Bruce and Sheila.

MRS GODDARD: (*Palmas*) Happiness for ever. (*Beben*) Now, as you probably know, we've got a new maid. She's from Spain and she's an excellent cook. Tonight she has cooked for us something very special. It's something that Spanish people have in the summer time. It's called... (*No se acuerda*). Ah, something like ka...kapa...Sorry but my Spanish is very bad.

ARTHUR: It's all right mum, we all know that.

MRS GODDARD: Thank you dear! Your remark is very encouraging! (*Se rien*) It's something called...Oh, now I remember. It's called kapachos. (*Entra Pepa con un tazón grande lleno de gazpacho*) And ladies and gentlemen, here is Pipa with the kapachos.

MR SMITHERS: My Goodness! Who is this beautiful girl?

MRS GODDARD: This is Pipa.

*Los que no la conocen la saludan.*

MR SMITHERS: If this is Pipa, then, I want two kapachos.

ARTHUR: I want two kapachos too.

PEPA: (*Pone el tazón en la esquina de fuera de la mesa*) Si hay gah-pacho pa toh!

MR SMITHERS: Pipa, where about in Spain do you come from?

PEPA: (*No ha comprendido muy bien. Mira a Bruce*) Eh?

BRUCE: Pregunto qui dónde parti en España Vd. viene.

PEPA: Ah...I am...Oh, ¿cómo se dice sur?

BRUCE: She's from the south.

MR SMITHERS: And where about in the south?

BRUCE: Qui parti en España?

PEPA: El Ejido.

MR SMITHERS: El Hi-ji-to. Is that correct?

TODOS: Good! Your Spanish is excellent!

MR SMITHERS: *(Coge una botella de Tío Pepe y mira a Pepa)* Pipa, this is Spanish wine, isn't it?

PEPA: *Vino Tío Pepe.*

MR SMITHERS: *(Se levanta)* Let us drink a toast to this beautiful Spanish gypsy with this Spanish wine. *(Intenta leer el nombre)* Tío... Pipi. *(Vierte vino, se sienta y hacen palmas)*

BRUCE: Pipa, el Sr. Smithers ser un buen policía. pronto será el inspector jefe de la policía aquí en Toronto. Dize Vd. ser una gitana española muy linda. *(Pepa se ríe con modestia)*

PEPA: A mí no me guhtan loh policíah.

BRUCE: *(Riendo)* She doesn't like policemen.

MR SMITHERS: Why not Pipa? I'm a good policeman! Do you dance flamenco? *(Pepa sonríe porque ha comprendido)*

CAROLINE: O.K. you dance with her.

*El policía tira de la silla hacia atrás y con gusto se pone junto a Pepa. Todos empiezan a hacer palmas muy mal. Arthur pone un disco de sevillanas.*

MR SMITHERS: Come on Pipa! Come on! Show us that you're a good flamenco dancer!

*Pepa sonríe pero no quiere bailar. El policía intenta que Pepa baile, mientras él se mueve muy mal.*

BRUCE: Dize qui Vd. mostrar a nosotros qui es buena balarina di flamenco.

MR SMITHERS: Come on Pipa! Show us what good flamenco looks like!

SHEILA: (*Mirando a los demás*) If you want to see what good flamenco looks like, all you have to do is to look at (*se ríe*), siñore Smithers, the king of flamenco!

*Todos siguen haciendo palmas muy mal y riendo, al mismo tiempo que el Sr. Smithers sigue con su pobre ritmo y su mal baile. Pepa se queda un poco pensativa y de pronto, dando un arranque con garbo y haciendo unos movimientos con el cuerpo y con las manos, sale por sevillanas. Todos se quedan con la boca abierta y sin apenas poder hacer palmas. Cuando termina de bailar todos la felicitan con entusiasmo.*

TODOS: That's wonderful! That's beautiful! That's fantastic! That's great! How beautiful you dance Pipa!

MR SMITHERS: I want you to teach me Pipa!

ARTHUR: I want you to teach me too!

BRUCE: Todos quieren qui Vd. ser su profesora di flamenco. Yo también quiero qui mi enseñar.

SHEILA: I want to learn how to dance flamenco.

CAROLINE: Me too!

BRUCE: Las siñoritas también quieren. Vd. será profesora muy popular.

MRS ROBINSON: I guess I'm too old to learn how to dance. (*Se ríen*)

CAROLINE: You're never too old. All you have to do is to give it a try and never give up. That's the secret.

TODOS: Yes, that's it! Yes, you're right!

*El policía sigue muy entusiasmado con Pepa, que no muestra mucho interés en lo que está ocurriendo.*

MR SMITHERS: I want to have my picture taken with this beautiful girl from El Hi-ji-to.

*Sheila va a por la máquina fotográfica.*

SHEILA: I'll get the camera.

BRUCE: Quiere que Vd. tener una foto con el señor Smithers.

MRS GODDARD: That's going to be a nice picture. Pipa you can wear my jewels for the picture.

*Se quita el collar y el reloj y se lo pone a Pepa.*

SHEILA: Pipa, smile please. Say cheese. *(Pepa se ríe de una forma forzada)* Good! That's it!

MR SMITHERS: Bruce, how do you say shy?

BRUCE: Tímida.

MR SMITHERS: Pipa, you're very tímida.

ARTHUR: Don't go Sheila. I want to have my picture taken too.

*Pepa sigue como una muñeca de un lado para otro.*

SHEILA: O.K. Are you ready? Smile! That's it!

TODOS: She looks pretty. She is very beautiful.

*Se sientan todos. Pepa se quita el reloj y luego el collar y se lo devuelve a la señora Goddard.*

MR SMITHERS: Do you like the necklace Pipa?

BRUCE: Pregunta si Vd. gusta los collar y el reloj de oro.

PEPA: Yes, beautiful. Yes.

*Dice esto con cortesía pero sin mostrar demasiado interés.*

TODOS: Good! Very good! Your English is pretty good!

MR SMITHERS: Pipa, I want to buy you a necklace and a watch. I love you.

*Pepa ha comprendido ese "I love you" pero sigue seria con el cucharón intentando servir el gazpacho.*

BRUCE: Comprendi?

PEPA: (*Sin mostrar interés*) No.

BRUCE: El señor Smithers ser enamorado di Vd. (*Se siente incómoda*)

MR SMITHERS: Tell her that I want to marry her!

ARTHUR: Take it easy!

BRUCE: Quieri casar con Vd.

PEPA: (*Seria*) Pero eh que yo tengo novio en España.

BRUCE: That's too bad. She's got a boyfriend in Spain.

MR SMITHERS: Bruce, tell her that if she marries me, I'll buy her a beautiful house, a big car, lots of jewels and anything she wants.

BRUCE: Ha comprendida?

PEPA: (*Nostrando poco interés*) No.

BRUCE: El comprarli coche grandi, casa muy bonita, joyes bonitas, toro cuanto Vd. quiero. Pipa, puere ser muy interisanti.

PEPA: (*Se ríe de forma falsa*) No, thank you very much.

TODOS: Oh, she speaks English very well!

MR ROBINSON: Mr Smithers, if you want to marry Pipa, you'll have to learn how to dance flamingo! (*Carcajadas*)

MR SMITHERS: I'll learn anything! (*Risas. Pepa sigue repartiendo el gazpacho pero nadie empieza a comer*) Pipa, why did you come to Canada?

PEPA: Why?

*Parece como si hubiera comprendido pero no está muy segura.*

BRUCE: Pregunta por qui Vd. venida aquí a Canada.

PEPA: Porque quiero casarme y necesito dinero.

BRUCE: She wants to get married and she needs the money.

MR SMITHERS: O.K. You marry me and I'll give you all the money you want!

BRUCE: Vd. casarsi con él y él darli a Vd. todo el dinero.

PEPA: No, muchah graciah. Yo no quiero que nadie me de dinero, yo quiero trabajar y ganar lo que me merezco.

BRUCE: She doesn't want anybody to give her money, she wants to work and to earn what she deserves.

MR ROBINSON: She's a philosopher.

MRS ROBINSON: Oh, yes, she is. She's very smart.

BRUCE: Disen qui Vd. ser filósofa.

MR SMITHERS: How long is she going to be here?

BRUCE: ¿Cuánto tiempo Vd. estar aquí?

PEPA: Tan pronto tenga el dinero de entrada pa mi piso, me marcho.

BRUCE: She's leaving as soon as she gets the money for the down payment of a flat.

MR SMITHERS: And what about your boyfriend? He doesn't work, does he? Men don't work in Spain, do they? (*Se ríe*) They have a siesta while women do all the work! That's a good country! (*Mirando a los hombres*) We should go there! There's a lot of sunshine and there're lots of beautiful women who are the breadwinners. That's the way it should be! Why do we have to go to work every morning and live in this bloody cold weather?

LAS MUJERES: You're a male chauvinist! What do you mean by *That's the way it should be*?

MR SMITHERS: All right, all right. I didn't mean to offend you.

MRS ROBINSON: I really think that you should go and live in Spain.

MR SMITHERS: Right! That's why I want to marry Pipa! Bruce, tell her that if she doesn't want to marry me, she can have two lovers, one in Canada and the other one in Spain when she goes back.

LAS MUJERES: That's not nice! Why don't you stop! Stop it!

BRUCE: Dese que Vd. poder tener dos amantes si no quier casarsi con él, uno en Canada y otro en España para cuando vuelvo.

PEPA: No, graciah. Yo ya tengo un novio en España y con él me sobra todo lo del mundo.

BRUCE: She already has a boyfriend in Spain and that's all she needs in the world.

MR ROBINSON: She's a philosopher!

MRS ROBINSON: She's a real philosopher!

SHEILA: I like what you said Pipa.

MRS GODDARD. I like you Pipa.

CAROLINE: Good for you Pipa!

*Suena el teléfono y Sheila se levanta a cogerlo.*

SHEILA: Hello. (Pausa) It's for you Pipa.

*Hay un silencio absoluto mientras Pepa habla por teléfono. Después se va a la mesa para intentar terminar de repartir.*

PEPA: Digan. (Pausa) Ahora ehtoy sirviendo la cena, dehpueh yo te llamo. No sé, dentro de una hora máh o meno. Hahta luego.

SHEILA: Pipa is a very nice girl and you don't have to corrupt her.

ARTHUR: (Se ríe) She just doesn't like you, that's all. So, forget about her.

*El policia se resigna. De nuevo suena el teléfono y Sheila va como a levantarse.*

MRS GODDARD: I'll get it. (*Silencio*) Hello...Oh, hi there!...Oh, that's terrible...I see...Yes...It's very sad...I understand...Yes...O.K. I'll tell them...Yes, take care love...Don't worry...Bye-bye love.

SHEILA: Granny?

MRS GODDARD: (*Triste*) Yes.

SHEILA: Oh, no! Why tonight?

MRS GODDARD: The doctor talked to your father and told him that she's going to die at any moment. We all knew that this was going to happen but when you get the phone call and they tell you that it is happening... that she's dying, then, you don't believe it. It's sad but as you said before Sheila, I'm afraid that there's nothing we can do about it. She wants to see you Arthur, and she wants to talk to you Sheila. (*Mirando a todos*) I'm sorry. We will have this dinner some other day. I am very sorry.

TODOS: You don't have to say that you're sorry, we are sorry. Yes, we're very sorry. We understand. It's all right. The dinner is not a problem. We can get together another evening.

MRS GODDARD: Thank you very much. (*Pausa*) Pipa, we will have the kapacho another day. (*Mirando a Sheila y a Arthur*) Your father wants you to go to Montreal right now. I'll go tomorrow morning.

BRUCE: (*Mirando a Pepa*) La señora si sienti mucho no poder terminar la sena. La abuela mueri di cáncer en Montrial y querer hablar con les nietos. El doctor pienso qui morirá de un momento a otro. Toros si marchan y la señora marcha mañana.

PEPA: (*Mostrando dolor*) Cuanto lo siento. Ya me había ehtao hablando la señora ehta mañana y yo poh lo de cánceh, que eso sí lo había comprendio, me imaginaba ehto. Me da mucha pena.

SHEILA: I don't want to go by car. I'm too tired. In half an hour there's a train. I'll catch it.

CAROLINE: I'll go with you.

SHEILA: You don't have to.

CAROLINE: I know but I want to go.

ARTHUR: I'll drive.

MRS GODDARD: O.K. Whatever you do, do it right away because there's no time left. (*Mirando a los demás*) Now you'll have to excuse me but I'm very tired. I'm going to bed. (*Besa a todos y se va a su habitación*)

BRUCE: I'll drive you to the railway station.

SHEILA: Good, thank you. (*Suena de nuevo el teléfono y Sheila lo coge*) Hello. (*La madre aparece en la puerta*) It's for you Bruce. Now mum, go to bed and try to get to sleep. (*La vuelve a besar y la madre entra en el dormitorio de nuevo con gesto cansado*)

BRUCE: Hello...Yes...O.K...I'll be there in a minute. Bye. (*Mirando a Sheila*) I'm sorry but I can't take you to the station. My mother just had an epileptic fit and the maid is scared to death. I have to leave.

MR ROBINSON: We'll drive you to the station.

MRS ROBINSON: Sure, no problem.

MR SMITHERS: I can take you down there too.

SHEILA: Thanks. We all have to leave, I'm afraid.

Por la puerta de la calle salen, Bruce, el señor Smithers, Caroline y el señor y la señora Robinson.

MRS ROBINSON: (Desde la puerta) We're waiting for you outside.

Sheila y Arthur entran en el dormitorio. Pepa se pone a limpiar la mesa y a quitar las cosas. Sheila sale del dormitorio con un bolso y Arthur con una cartera en la mano y la chaqueta sobre el brazo. Salen por la puerta de la calle. Pepa sigue su trabajo de espaldas a la puerta que da a los dormitorios. Después de unos veinte o treinta segundos, Arthur vuelve a entrar. Pepa sigue pendiente de su trabajo. Arthur se viene hasta la puerta del dormitorio, mira a Pepa muy intranquilo, se afloja la corbata y se va acercando a ella muy despacio hasta que la coge por detrás. Pepa da un salto y con rapidez coge una de las botellas que hay sobre la mesa.

ARTHUR: (Un poco asustado) Shshshshshshshsh...Pipa, please, please.  
(Hace señales con el dedo para que no haga ruido)

PEPA: Cerdo ahqueroso. (Arthur avanza un poco y Pepa levanta aún más la botella) Si me tocas te rompo la cabeza con la botella.

ARTHUR: (Permanece inmóvil) Shshshshshshshsh.

PEPA: Perro ahqueroso.

ARTHUR: Shshshshshshshsh.

Arthur, con miedo, se va hacia la puerta de la calle y la cierra con cuidado. Pepa permanece unos segundos con la botella levantada. Cuando la puerta se cierra, deja la botella sobre la mesa, respira hondo y se sienta de cara al público, llorando. Después se levanta, se limpia las lágrimas, apaga la luz y se va a su cuarto. En el escenario queda una luz tenue. Unos segundos más tarde aparece Bruce por la ventana. Es preferible que lleve unos guantes negros y una

media en la cabeza para que el público no le reconozca. Si la puerta de la calle no tiene salida, Bruce puede entrar por la puerta principal del teatro, pasar entre el público hasta la primera fila y subir por la ventana. Durante toda esta escena debe haber luz suficiente para que el público vea al ladrón.

Bruce, una vez dentro del salón de la casa, se mueve con cuidado, como quien conoce el lugar. Después, desaparece por la puerta que va a los dormitorios y a los pocos segundos, se oye el gemido de una persona que tiene un pañuelo en la boca y que está intentando respirar, queriendo deshacerse de su agresor. El sonido empieza a desaparecer y entonces, se oye un chillido muy fuerte de Pepa. Bruce se esconde detrás de la puerta del dormitorio, visible al público.

PEPA: Ay dioh mio! Ay dioh mio! (Entra en el salón y enciende la luz. Al otro lado de la puerta está Bruce pero Pepa no se da cuenta. Ella avanza con cuidado y con miedo, mirando a la ventana y a la puerta de la calle) Ay dioh mio, que han matao a mi señora! (Muy asustada y mirando a la ventana, se va con cuidado a la puerta de la calle y la abre. Bruce se mete detrás de la puerta del dormitorio, sin que el público lo vea. Pepa se viene hacia esta puerta y se pone de espaldas) Dioh mio, ¿qué hago yo ahora? ¿A quién llamo yo? Si yo a malah penah se leeh. ¿Cómo buhco yo a la polía? Y aquí no hay nadie en la casa. (En ese momento aparece por detrás la mano de Bruce que le da un golpe seco en la cabeza. Pepa cae al suelo desplomada y Bruce sale corriendo por la puerta de la calle. Al salir, tropieza con la mesa y tira platos y botellas. Pepa empieza a recobrar el conocimiento después de unos segundos y poco a poco se va levantando, dando la impresión de que tiene mucho dolor) Ay dioh

mio, que a mi también m'an querío matah! Ay Dios santo! Ay, mi señora, pobretica! *(Se queda pensando)* Tengo que cogehla y ponehla en la cama.

*Pepa saca fuerzas de flaqueza y se mete en la habitación. Después, aparece Arthur por la puerta de la calle, que está abierta, y al ver las cosas por el suelo, empieza a mirar sospechando algo muy serio. Se dirige a los dormitorios con pasos muy lentos y a los pocos segundos se oye la voz de Arthur gritando muy fuerte.*

ARTHUR: Murderess! Murderess! You've killed my mother! Why did you do it? You've killed my mother! Why did you kill her?

*Ya han aparecido en el escenario, él dándole golpes y ella asustada, sin saber el por qué de todo lo que está ocurriendo.*

PEPA: ¿Qué hace Vd.? ;Pero si ehtaba poniendo bien a la pobretica!

ARTHUR: You've killed her and I'm going to kill you!

PEPA: ¿Pero qué hace? ;Si yo sólo ehtaba poniendo bien a la pobre!

ARTHUR: You're sick! Why did you kill her? I'm going to do the same thing to you! *(Va como a darle un golpe fuerte)*

PEPA: ;Pero si yo soy inocente!

ARTHUR: Why? Why did you kill her? *(Le da golpes fuertes. Nervioso y agresivo, coge el teléfono y llama al señor Smithers)* Hi...It's me Arthur...Listen, are you in bed?...Then, don't take your clothes off, come home right away...Yes, I was on my way to Montreal but I'm home now...Mum is dead...Yes, dead...She's been murdered...No...Pipa...Yes, Pipa...You call the police headquarters O.K.? Hurry up! *(Deja el teléfono y se va para Pepa muy agresivo)* Why did you do it? Why? You bloody bitch!

PEPA: *(Hablando y llorando)* Yo soy inocente. Yo sólo quería ponerla bien. Me ha dao mucha láhtima de vehla de esa manera, apuñalá en el suelo y con el cuello doblao. La ehtaba poniendo en la cama. Yo soy inocente.

*La escena debe ser claramente un diálogo entre sordos porque ninguno habla la lengua del otro. Se debe poner énfasis en la dificultad de la comunicación. Arthur hace señales con la mano como que le va a cortar el cuello y Pepa sigue llorando.*

PEPA: ¡Yo soy inocente! *(Arthur vuelve a coger el teléfono y marca)*

ARTHUR: Is that you Dad?...You have to come to Toronto right now... Well, if grandmother is dying, mother is already dead...I'm sorry, this is a terrible phone call but I don't know how to tell you with different words...Pipa...Don't ask me...I've called him already... Yes, the police knows about it...I'm waiting for you at home *(Cuelga y empieza a pasear por la habitación como componiendo los hechos del crimen. Vuelve a marcar)* Is that you Bruce?...It's me Arthur...Look, are you in bed?...Then, put your clothes on again and come here... I'm at home...Yes, I was on my way to Montreal but now I'm here... My mother is dead...Yes, dead...She's been murdered...Pipa...I'm waiting for you. *(Cuelga)*

ARTHUR: *(Paseando)* Then, this is the perfect murder...The grandmother is dying...The father is in Montreal...The son is going to Montreal...The mother is alone in the house...*(De pronto empieza a gritar)* You re going to pay with your own life!

*Pepa sigue llorando. Arthur tiene una botella levantada como para darle, cuando entra el señor Smithers, con la camisa medio abierta, sin corbata y muy preocupado.*

MR SMITHERS: Stop Arthur! Stop! Don't complicate things more than they are! (*Mirando a Pepa muy serio*) This is unbelievable. How did it happen?

ARTHUR: Well, I was driving to Montreal when I noticed that I had left at home my wallet and my driver's licence. So, I... (*Empieza a llorar*)

MR SMITHERS: (*Abrazándolo*) I'm deeply sorry Arthur. Where is she?

ARTHUR: In her room. (*El señor Smithers se va a ver el cadáver y Arthur sigue como hablando solo*) She's been stabbed to death in her own room. Poor mother.

*Entra de nuevo en el salón el señor Smither con la cabeza muy baja y da una patada en la pared. Inmediatamente después entran por la puerta de la calle, que sigue abierta, el inspector de policía y dos policías más. Uno de ellos es una chica que lleva una libreta en donde anota todo lo que se dice. Los policías que entran y el señor Smithers se saludan militarmente porque se conocen.*

MR SMITHERS: This is Arthur Goddard, Mrs Goddard's son.

INSPECTOR: I'm very sorry Mr Goddard.

POLICIA: My sincere sympathy Mr Goddard.

CHICA POLICIA: My deepest sympathy Mr Goddard.

ARTHUR: (*Afligido*) Thank you. (*La chica se sienta y prepara su libreta de notas*)

INSPECTOR: (*Mirando a Pepa*) We've got to ask her a few questions.

MR SMITHERS: We have to wait for Bruce.

INSPECTOR: Who's Bruce?

MR SMITHERS: Bruce is the boyfriend of Arthur's sister. We don't speak Spanish, you know. (*En ese momento entra Bruce, despeinado,*

con la camisa abierta y los cordones de los zapatos sin atar) Oh, here he is!

BRUCE: This is incredible! (*Mirando a Pepa*) Asisina!

PEPA: (*Da un fuerte grito y se tira hacia él*) ;Yo soy inocente! ;Y no me diga lo que no soy, canalla!

BRUCE: (*Muy seguro*) She's sick. Probably she's a pathological killer. (*La mira*) Tu tiene locura. Tu ser una asisina patológica

PEPA: (*Llorando*) Yo sólo quería ayudable. Ehtaba muy fea en el suelo con un cuchillo en el pecho. Yo soy inocente.

INSPECTOR: Bill, please, go and see what kind of knife she's been stabbed with. (*A Arthur*) Where is she from?

ARTHUR: She's from Spain.

INSPECTOR: How long has she been in Canada?

BRUCE: (*Agresivo*) Cuanto tiempo vive tú en Canada, pregunta.

PEPA: Doh meseh y por dehgracia.

BRUCE: Two months.

INSPECTOR: So, she's been here in your house for two months, hasn't she Mr Goddard?

ARTHUR: No, she's been here for only three days. (*Entra Bill*)

BILL: She's been stabbed with a kitchen knife. (*Muestra otros cuchillos de la cocina*) All of them are the same.

INSPECTOR: I see. Er...we have to look for fingerprints. Does she have any friends? Have you seen anybody round here with her?

ARTHUR: I don't think that she's got any friends. She's got a boyfriend in Spain, as far as I know.

BRUCE: What do you mean that she hasn't got any friends? Don't you remember the phone call?

ARTHUR: Oh, yes, you're right.

INSPECTOR: (*Mirando a Bruce*) Go ahead, please.

BRUCE: Well, we were having dinner...er...no, we were going to start our dinner when there was a phone call for Pipa.

INSPECTOR: Then, obviously, she's got some friends.

BRUCE: Of course she has.

INSPECTOR: Who was having dinner?

ARTHUR: (*Hace como para llorar*) My mother, my sister, Bruce, my girlfriend, Mr and Mrs Robinson and Chris.

INSPECTOR: So, you were here too.

MR SMITHERS: That's right.

INSPECTOR: Did you see anything suspicious in her behaviour?

MR SMITHERS: No, nothing at all. She didn't like policemen. That's what she said anyway.

INSPECTOR: I see. Did she say anything else?

BRUCE: She said that she had come to Canada because she needed money.

INSPECTOR: (*Mirándolo fijamente*) I see. Money...mmmm...that is very interesting...money.

*Hay un silencio absoluto y de repente, Pepa se levanta gritando.*

PEPA: ¡Yo soy inocente! (*Arthur la vuelve a sentar empujándole*)

BRUCE: Inspector, this bloody girl is sick! ¡Es loca!

PEPA: ¿Eh que me quieren culpar a mí de un crimen que no he cometido?

INSPECTOR: What's she saying?

BRUCE: It makes no sense. She's crazy. She's insane.

INSPECTOR: Ask her who was on the phone.

BRUCE: ¿Quién ti llamabas en el teléfono? El señor inspector de policía ti interroga. Contista!

PEPA: *(Se queda en silencio unos segundos y contesta despacio)* ¿Qué quiere sabeh?

BRUCE: *(Mirando al inspector)* This seems to be a very clear case.

PEPA: Mi amiga Isabeh. ¿Y qué?

INSPECTOR: *(Mirando a Bruce)* Do you recall anything she said on the phone? Did you hear anything at all?

BRUCE: Well, she said...er...She was on the phone for a few seconds. She said...er...in about an hour...after the dinner...the window.

INSPECTOR: I see. *(Al señor Smithers)* What did you do or say during the dinner?

MR SMITHERS: As a matter of fact, we didn't have any dinner.

INSPECTOR: How come?

MR SMITHERS: We were going to have dinner when Arthur's father called from Montreal to say that his mother wanted to see Sheila and Arthur. Arthur's grandmother has got cancer and according to the doctor, she's going to die in a few hours. So, they left at once and we had to leave as well. Before that we had some pictures taken and Mrs Goddard let Pipa wear her jewels for the picture.

INSPECTOR: Is Mrs Goddard wearing the jewels now? Bill, please, go an check.

ARTHUR: Ah, this could be a hint! My mother was wearing very expensive jewels and Pipa knew that. Ahaaa!

INSPECTOR: Mr Goddard, If you left for Montreal, how come that you found her in here?

ARTHUR: Well, I left for Montreal and after being driving for a few minutes I noticed that I was running out of gas. Then, I stopped at a gas station but I didn't have my wallet on me. And I didn't have my driver's licence either. (*Entra Bill*)

BILL: No, Mrs Goddard is not wearing the jewels. (*Todos se miran en silencio*)

ARTHUR: So, I had to come home again. I knew that my wallet was in my room. And when I came here...the front door was open...there were smashed dishes on the floor and...I began to get very suspicious. I knew that something very serious had happened...I went straight to my mother's room and...I saw her lying on the floor...stabbed to death. (*Empieza a llorar*)

INSPECTOR: (*Después de un silencio*) I see. Did she know that your mother was going to spend the night alone?

BRUCE: Yes, she did. I explained everything to her in Spanish when Arthur's father phone.

INSPECTOR: I see. Mr Goddard, could you please go into the room with Bill to see if the jewels are there?

ARTHUR: Certainly. (*Se van los dos*)

INSPECTOR: Ask her if she has seen Mrs Goddard's jewels, please.

BRUCE: El señor inspector quiero saber si tú has vista las joyes.

PEPA: (*Asustada*) ¿Yo? ¿Lah joyah? ¿Qué puedo sabeh yo de lah joyah?

BRUCE: Tú matarle por las joyes.

PEPA: (*Tirándose hacia él*) ¿Yo? ;Yo soy máh honrá que to tu paih entero! (*Bruce la sujeta con fuerza y la sienta dándole un golpe*)

BRUCE: (*Mirando al inspector*) She doesn't know.

INSPECTOR: (*Como convencido de su culpabilidad*) An obvious answer.

BRUCE: (*Preocupado*) There's one thing puzzling . . . Why did her girlfriend talk about the window on the phone?

INSPECTOR: (*Pasea intentando ver los hechos*) This seems to be a very clear case. She knows that all of you are out for the night...She wants money...and...she knows that if she steals the jewels she will get it easily. Do you follow me? Now, the window...It's very simple. When she throws the jewels, her girlfriend is waiting outside to pick them up...She doesn't intend to kill Mrs Goddard but something goes wrong and she ends up killing her.

ARTHUR: (*Seguido de Bill*) The jewels are not in the room. We've looked everywhere. Pipa has stolen them.

INSPECTOR: That's my theory.

BRUCE: And mine too.

INSPECTOR: Tell her that if she is charged with robbery and manslaughter, she will never see her country again.

BRUCE: El señor inspector dise que si tú acusaro di robo y crimen, tú nunca ver España otro ves.

PEPA: (*Llorando como loca*) ¿Yo? ¿Qué van a haceh conmigo? ;Yo soy inocente! (*Se tira para el inspector y le da un golpe*) ¿Cómo puedo yo pagah un crimen que no he cometío?

INSPECTOR: Bill, take her away.

*Bill le indica la puerta pero Pepa mira al suelo sin moverse. Entonces, Bill la coge del brazo y tira de ella volviéndole a indicar la puerta. Salen los dos. A Bill se le tiene que ver su revólver todo el tiempo para que el público sepa de dónde saca Pepa el revólver después.*

INSPECTOR: (Mirando a Arthur) I'm afraid we have to call the coroner. May I use your phone?

ARTHUR: Of course.

*El inspector se dirige hacia el teléfono, lo coge y cuando va a marcar, se oye un disparo en la calle. Todos se miran unos segundos y de pronto aparece Pepa por la puerta de la calle con el revólver de Bill en las manos. El inspector y la chica policía van a sacar sus revólveres. Los demás hacen como para esconderse pero Pepa empieza a pegar tiros hasta que caen todos al suelo. Después se queda unos segundos mirando a todos por el suelo, da media vuelta hacia el público, baja la vista y el revólver cae al suelo.*

**BIBLIOGRAFIA**

## OBRAS

- Arden, John. *Plays: One*. London: Methuen, 1977.
- Atiyeh, Wadeha. *Ali Baba and the Forty Thieves*. Kentucky: Children's Theatre Press, 1955.
- Beckett, Samuel. *Three Occasional Pieces*. London: Faber and Faber, 1985.
- Beckett, Samuel. *Waiting for Godot*. London: Faber and Faber, 1956.
- Bell, Leslie (ed.). *Two Anti-Nuclear Plays*. University of Essex: Theatre Action Press, 1982.
- Bits and Pieces Theatre Group. *Bits and Pieces*. London: Collins, 1984.
- Bogdanov, Michael. *The Ancient Mariner*. London: Heinemann, 1984.
- Bond, Edward. *Plays: Two*. London: Methuen, 1978.
- Bond, Edward. *Plays: One*. London: Methuen, 1977.
- Bond, Edward. *The Fool and We Come to the River*. London: Methuen, 1976.
- Bond, Edward. *Summer and Fables*. London: Methuen, 1982.
- Bond, Edward. *The Worlds*. London: Methuen, 1980.
- Brenton, Howard. *Plays for the Poor Theatre*. London: Methuen, 1980.
- Bunyan, John. *The Pilgrim's Progress*. Penguin, 1965.
- Parson, Brian J. *The Murder of Maria Marten or The Red Barn*. Second edition. Cambridge Jackson, 1964.
- Byrne, Donn. *Three Mystery Plays*. London: Longman, 1970b.

Byrne, Donn. *My Dear Aunt and A Morning in London*. London: Longman, 1972.

Byrne, Donn. *Seven One Act Plays*. London: Longman, 1970a.

Case, Doug y Ken Wilson. *Off-Stage!* London: Heinemann, 1979.

Case, Doug y Ken Wilson. *Further Off-Stage!* London: Heinemann, 1984.

Cavauder, Kenneth. *The Odyssey of Homer*. London: Macmillan, 1969a.

Cavander, Kenneth. *The Iliad of Homer*. London: Macmillan, 1969b.

Chamberlain, Dick y Dorothy Muelelly. *The Terrorists Attack*. London: Macmillan, 1978.

Charlton, J. M. (ed.). *Modern One-Act Plays for Schools 4*. Cambridge: Ginn and Company, 1964.

Cox, Constance. *Maria Marten or Murder in the Red Barn*. London: Samuel French, 1969.

Dahl, Roald. *Over to You*. Penguin, 1945.

Dahl, Roald. *Switch Bitch*. Penguin, 1965.

Dahl, Roald. *Someone Like You*. Penguin, 1948.

Dunkling, Leslie. *Seven Sketches*. London: Longman, 1980.

Durband, Alan (ed.). *Playbill One*. London: Hutchinson, 1969.

Edwardes, Diana y Bob Taylor. *Ideas in Action 4*. London: Hodder and Stoughton, 1979.

Eliot, T. S. *Murder in the Cathedral*. London: Faber and Faber, 1965.

Endicott, M. y J. G. *Seven Little Plays*. London: Longman, 1935.

Graham, Carolyn. *Jazz Chants*. New York: Oxford University Press, 1978.

Graham, Green. *The Complaisant Lover*. Penguin, 1959.

Hemingway, Ernest. *In Our Time*. New York: Charles Scribner's Sons, 1970.

Hendrie, Bill y James MacCue. *Alice in Wonderland*. London: Macmillan, 1979.

Ionesco, Eugene. *Absurd Drama*. Penguin, 1965.

James, Kenneth y Lloyd Mullen. *Inspector Thackeray Investigates*. London: Longman, 1974b.

James, Kenneth. *Inspector Thackeray Arrives*. London: Longman, 1983.

James, Kenneth y Lloyd Mullen. *Inspector Thackeray Calls*. London: Longman, 1974a.

Jennings, Coleman y G. Berghammer. *Theatre for Youth*. Texas: University of Texas Press, 1986.

Jones, Julia. *Still Waters and Other Plays for Television*. London: Longman, 1982.

Lane, Sheila y Marion Kemp. *The Knock on the Door: A Play for Christmas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Lea, F. A. *Six Short Plays for Schools*. London: Methuen, 1963.

Leake, Alison (ed.). *Scene Scripts Four*. London: Longman, 1984.

Lillington, Kenneth. *The Fourth Windmill Book of One-Act Plays*. London: Heinemann, 1967.

- McCallum, George P. *Visitor from Another Planet and Other Plays*. New York: Oxford University Press, 1982.
- Methold, Ken. *The Music Line and Other Short Plays*. London: Longman, 1981.
- Mills, Ruth. *The Merchant's Tale and The Shipman's Tale*. London: Macmillan, 1985.
- O'Casey, Sean. *Three Plays*. London: Macmillan, 1957.
- Olson, Lewy. *Beginners on Stage, Please!* London: Piccolo, 1982.
- O'Neill, Eugene. *Plays*. New York: Vintage Books, 1972.
- O'Neill, Eugene. *Three Plays*. New York: Vintage Books, s.f.
- Orton, Joe. *The Complete Plays*. London: Methuen, 1976.
- Osborne, John. *Look Back in Anger*. London: Faber and Faber, 1960.
- Passatore, Franco y otros. *Yo soy el árbol (Tú el caballo)*, tr. del italiano por Lucilda Nussbaum. Barcelona: Ed. Fontanella, 1985.
- Patinos, Hilary. *A Tale of Two Cities*. London: Macmillan, 1985.
- Peterson, Lennart y Sheila Wylie. *Hijack and Other Short Stories*. London: Longman, 1981.
- Pinter, Harold. *Plays: One*. London: Methuen, 1976.
- Poe, Edgar Allan. *Tales of Mystery and Imagination*. Oxford Progressive Readers Grade 3, 1975.
- Porter Ladousse, Grillian. *Role Play*. Oxford University Press, 1987.
- Pristley, J.B. *Plays*. Penguin, 1969.
- Ramsey, Gaynor. *Play Your Part*. London: Longman, 1978

- Reid, Graham. *Billy: Three Plays for Television*. London: Faber and Faber, 1984.
- Robinson, F. M. (ed.). *The Works of Geoffrey Chaucer*. Second edition. Boston: Houghton Mifflin, 1957.
- Self, David. *Sir Gawain and the Green Knight*. London: Macmillan, 1979.
- Self, David. *The Wakefield Shepherds' Play*. London: Macmillan, 1983.
- Self, David (ed.). *Working*. London: Hutchinson, 1980b.
- Self, David (ed.). *Communities*. London: Hutchinson, 1980a.
- Self, David (ed.). *Radio Scripts*. London: Hutchinson, 1986.
- Shackleton, Mark (ed.). *Double Act*. London: Hodder and Stoughton, 1980.
- Shaffer, Peter. *Amadeus*. Penguin, 1980.
- Shaw, Bernard. *Selected One Act Plays*. Penguin, 1965.
- Shelabarger, Elaine. *The Pardoner's Tale*. London: Macmillan, 1978.
- Simon, Heather. *The Last Flight of Noah's Ark*. New English Library, 1980.
- Spaventa, Lou (ed.). *Towards the Creative Teaching of English*. London: Allen and Unwin, 1980.
- Swan, H. A. *Act One in English: Book One*. London: Hulton, 1983a.
- Swan, H. A. *Act One in English: Book Two*. London: Hulton, 1983b.
- Swan, H. A. *Act One in English: Book Three*. London: Hulton, 1983c.
- Swif, Jonathan. *Gulliver's Travels*. Boston: Houghton Mifflin, 1960.
- Sylvan, Barnet (ed.). *Shakespeare: The Complete Signet Classic*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- Synge, J. M. *The Complete Plays*. London: Methuen, 1981.

Tatlock, John S. P. y Percy Mackaye. *The Modern Reader's Chaucer: The Complete Poetical Works of Geoffrey Chaucer in Modern English*. New York: The Free Press, 1940.

*The Guide to Selecting Plays for Performance*. 85th edition. London: Samuel French.

*The Norton Anthology of English Literature*. Third edition, vol. 2. New York: Norton, 1974.

Thornley, G. C. *More Plays and Stories*. London: Longman, 1958.

Watcyn-Jones, Peter. *Act English*. London: Penguin, 1978.

Wells, Charles. *Hijack*. London: Macmillan, 1972.

Vesker, Arnold. *Plays: Volumen 4*. Penguin, 1975.

Wilde, Oscar. *Plays*. Penguin, 1954.

Williams, Guy. *A Christmas Carol*. London: Macmillan, 1973.

Williams, Guy. *Doctor Faustus*. London: Macmillan, 1983a.

Williams, Guy. *As You Like It*. London: Macmillan, 1984b.

Williams, Guy. *The Tempest*. London: Macmillan, 1984a.

Williams, Guy. *Romeo and Juliet*. London: Macmillan, 1982a.

Williams, Guy. *A Midsummer Night's Dream*. London: Macmillan, 1983b.

Williams, Guy. y H. Black-Hawkins. *Macbeth*. London: Macmillan, 1982b.

Williams, Tennessee. *Plays*. Penguin, 1975.

Yeats, W. B. *Selected Plays*. London: Macmillan, 1974.

## ESTUDIOS

- Abbs, B. y I. Freebairn. *Developing Strategies*. London: Longman, 1980.
- Adland, David. *Practical Course in Theatre Arts*. Longman Group Limited, 1984.
- Abrams, M. H. *A Glossary of Literary Terms*. Third edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1957.
- Akiyama, Carol. *The Language of Air Travel in English: In-Flight Services*. New York: Regents Publishing Company, 1976.
- Alastrué, Pilar. *El problema de la timidez*. Madrid: Narcea, 1985.
- Alcaraz, E. y B. Moody. *Didáctica del inglés. Metodología y programación*. Madrid: Ed. Alhambra, 1983.
- Allen, John. *Drama in Schools: Its Theory and Practice*. London: Heinemann, 1979.
- Arroyo, Miguel Angel. "Ante la baja calidad de la enseñanza en España". *ABC*, 24 de marzo 1987, p. 62.
- Bamford, Julian. "Extensive Reading by Means of Graded Readers". *Reading in a Foreign Language*, vol. 2, núm. 2, 1984, pp. 118-260.
- Barker, Clive. *Theatre Games*. London: Methuen, 1977.
- Bartolucci, Giuseppe. *El teatro de los niños*. 2ª edición. Barcelona: Ed. Fontanella, 1975.
- Bassnett-McGuire, Susan. *Translation Studies*. London: Methuen, 1980.

- Beckson, Karl y Arthur Ganz. *Literary Terms: A Dictionary*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1960.
- Bentley, Eric (ed.). *The Theory of Modern Stage: An Introduction to Modern Theatre and Drama*. Penguin, 1968.
- Bestard Monroig, Juan. *La enseñanza del inglés a los niños: Teoría y práctica*. Madrid: Edi-6, 1985.
- Bestard Monroig, J. y C. Pérez Martín. *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Edi-6, 1982.
- Bolton, Gavin. *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman, 1984.
- Bolton, Gavin. *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman, 1979.
- Brumfit, C. J. y K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- Brustein, Robert. *The Theatre of Revolt: An Approach to the Modern Drama*. Atlantic Monthly Press, 1962.
- Burgess, Roma y Pamela Gandry. *Time for Drama: A Handbook for Secondary Teachers*. Philadelphia: Open University Press, 1985.
- Casanova, M<sup>a</sup> Antonia. "Evaluación del vocabulario", *Apuntes de Educación (Anaya)*, núm. 35, octubre-diciembre 1989, pp. 2-6.
- Casares, Julio. *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. 2<sup>a</sup> edición (16<sup>a</sup> tirada). Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1939.
- Castri, Massimo. *Por un teatro político: Piscator, Brecht, Artaud*. Akal editor, 1978.
- Castro, Alfonso. "Escuelas de Valdepeñas volcadas en una experiencia teatral". *El País*, 26 de abril 1983, p. 4.

- Cervera, Juan. *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Ed. Cincel, 1981.
- Cervera, Juan. *El teatro al alcance del grupo*. 2ª edición. Barcelona: Ed. Don Bosco, 1982.
- Charvet, P. y otros. *Pour pratiquer les textes de théâtre*. Belgique: Duculot, 1985.
- Coles, Toby (ed.). *Acting: A Handbook of the Stanislavski Method*. New York: Publishers Lear, 1947.
- Coles, M. y B. Lord. *Access to English. Starting Out*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- Coles, M. y B. Lord. *Access to English. Getting On*. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- Collins English Dictionary*. London: William Collins Sons, 1979.
- Contreras, Manuel. "El profesorado y la reforma de la enseñanza". *Ideal*, 25 de enero 1988, p. 10.
- Corder, Pit S. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin, 1973.
- Coult, Tony. *The Plays of Edward Bond*. Revised edition. London: Methuen, 1977.
- Curso de Teatro Clásico*. Universidad de Verano de Teruel. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 1986.
- Davies, Geoff. *Practical Primary Drama*. London: Heinemann Educational Books, 1983.
- Dawson, S. W. *Drama and the Dramatic*. London: Methuen, 1970.
- Deary, Terence. *Teaching through Theatre: Six Practical Projects*. London: Samuel French, 1977.

Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1966.

Desuché, Jacques. *La Técnica Teatral de Bertolt Brecht*. París: Presses Universitaires, 1966, pp. 48-90.

*Diccionario Básico de la Lengua Española*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1987.

*Diccionario Vox de la Lengua Española*. 4ª edición. Barcelona: Bibliograf, 1979.

Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. 5ª edición. Barcelona: Gedisa, 1982.

Eines, Jorge y Alfredo Mantovani. *Teoría del juego dramático*. Madrid: Ministerio de Educación. I.N.C.E., 1980.

*El teatro por dentro*. Barcelona: Colección Salvat, 1981.

*Encuentro Teatro y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Perfeccionamiento del Profesorado, 1984.

*Encyclopedia Larousse. Larousse Illustrated International*. París: Librairie Larousse, 1972.

*Estudios sobre Teatro Inglés Contemporáneo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1981.

F., J. "La reforma experimental de las EE.MM. no produce resultados distintos de los de la enseñanza tradicional". *Escuela Española*, 10 de noviembre 1988, p. 3(1063).

Faura, Gérard y Serge Lascar. *El juego dramático en la escuela*. Madrid: Ed. Cíncel, 1981.

- Finocchiaro, M. y C. Brumfit. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press, 1983.
- Fuertes, C. y otros. *El enfoque comunicativo en la escuela. Una nueva orientación para la enseñanza del inglés*. Madrid: Edi-6, 1983.
- Gala, Antonio. "Día Mundial del Teatro". *El País*, 27 de marzo 1982, p. A-7.
- Gascoigne, Bambar. *Twentieth-Century Drama*. London: Hutchinson, 1962.
- Gil García, C. y M. I. Serrano Sampedro. *El juego aplicado a la enseñanza del inglés*. Zaragoza: I.C.E., 1981.
- Gilman, Richard. *The Making of Modern Drama*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1972.
- Gonzalez, María Dolores. "Alfredo Mantovani: Teoría y Práctica de la Dramática Creativa". *Ideal*, 6 de junio 1989, p. 3.
- Gonzalez, Gregorio. "Enseñanzas Medias: La experimentación de la reforma, sin salida". *ABC*, 24 de marzo 1987, p. 60.
- Gonzalez Díaz, Lucía. *El Teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Ed. Popular, 1987.
- Gomez del Manzano, Mercedes. "El niño y la literatura realista y fantástica". *Apuntes de Educación (Anaya)*, núm. 36, enero-marzo 1990, pp. 2-6.
- Gopegui, B. "El teatro y la escuela, dos conceptos compatibles". *El Público*, núm. 75, diciembre 1989, pp. 50-51.
- Grotowski, Jerzy. *Hacia un teatro pobre*. 9ª edición. México: Siglo veintiuno editores, 1970.

- Hall, Eugene J. *The Language of Air Travel in English: Ground Services*. New York: Regents Publishing Company, 1976.
- Haro Tecglen, E. "Una representación de los problemas colectivos". *El País*, 27 de marzo, p. A-7.
- Hayas, Moses (ed.). *Greek Drama*. New York: Bantam, 1965.
- Hartley, B. y P. Viney. *Streamline English: Departures*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- Herans, Carlos (ed.). *Teatro de, por, para... los niños*. Acción Educativa, 1987.
- Herans, Carlos (ed.). *Teatro aula/aula teatro*. Acción Educativa, 1988.
- Herans, Carlos y Enrique Patiño. *Teatro y Escuela*. Barcelona: Ed. Laia, 1983.
- Herans, Carlos y R. Torres. "El teatro, algo más que una actividad extraescolar". *El País*, 26 de abril 1983, p. A-4.
- Herrero, W. Teresa. "Atalaya: Nuevos aires al teatro". *Luces*, mayo 1988, p. 12.
- Hesse, José. *Breve historia del teatro soviético*. Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- Holden, Susan. *Drama in Language Teaching*. London: Longman, 1981.
- Hornby, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 1974.
- Jackson, Tony. *Learning through Theatre: Essays on Theatre in Education*. Manchester University Press, 1980.
- Johnson, Liz y Cecile O'Neill (ed.). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson, 1984.

Johnson, K. y Keith Morrow. *Communication in the Classroom*. London: Longman, 1981, pp. 131-135.

Karbowska Hayes, Suzanne. *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teachers*. Cambridge: National Extension College, 1984.

Klages, Wolfgang. *La persona sensible*. Barcelona: Ed. Herder, 1982.

Krench, David y otros. *Elementos de Psicología*, tr. del inglés por Rafael Echevarría Ramos. Madrid: Ed. Gredos, 1973, pp. 588-984.

*La enseñanza de lenguas extranjeras: Experiencias escolares*. Madrid: Santillana, 1982.

Landy, Robert J. *Handbook of Educational Drama and Theatre*. New York: Greenwood Press, 1982.

Larthomas, Pierre. *Technique du théâtre*. Paris: PUF, 1985.

Larthomas, Pierre. *Le langage dramatique*. Paris: PUF, 1980.

Linnel, Rosemary. *Performance Skills in Drama*. London: Edward Arnold, 1985.

Littlewood, William T. "Communication in the Classroom". *Anglo-American Studies*, vol. 4, núm. 2, 1984, pp. 125-133.

Littlewood, William T. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Livingstone, Carol. *Role Play in Language Learning*. London: Longman, 1983.

Low, Ona. *First Certificate in English Course for Foreign Students*. Second edition. London: Edward Arnold, 1974.

- Maley, Alan y Alan Duff.** *Drama techniques in Language Learning*. London: Cambridge University Press, 1978.
- Mantovani, Alfredo.** *El Teatro: Un juego más*. Editorial Nuestra Cultura, 1981.
- Mantovani, Alfredo.** "El juego dramático". *Aularia*, núm. 5, noviembre 1989, pp. 5-6.
- Martín, Vivaldi G.** *Curso de Redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. 20ª edición. Madrid: Paraninfo, 1984.
- Martinez Carro, Elena.** "Realismo y fantasía en el ciclo superior". *Apuntes de Educación (Anaya)*, núm. 36, enero-marzo 1990, pp. 10-12.
- McGregor, Lynn.** *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books, 1976.
- McRae, John.** *Using Drama in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1985.
- Merino, José y P. H. Smerin.** *Inglés para azafatas*. 2ª edición. Madrid: Ed. C.E.E.I., 1981.
- Milne, John.** *Heinemann Guided Readers Handbook*. London: Heinemann Educational, 1977.
- Molinari, Andrés.** "La vanguardia teatral: Temporalidad". *Ideal*, 24 de mayo 1988, p. 3.
- Molinari, Andrés.** "La vanguardia teatral: La calle, escenario". *Ideal*. 23 de mayo 1988, p. 3.
- Moreno, J. L.** *El Teatro de la Espontaneidad*. Buenos Aires: Ed. Vancu, 1977.
- Moskowitz, Gertrude.** *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Massachusetts: Newbury House, 1978.

Notos, Tomás y Francisco Tejedo. *Prácticas de dramatización*. Editorial Humanitas, 1987.

Navarrete, Ana María. "Un apunte sobre fantasía y literatura". *Apuntes de Educación (Anaya)*, núm. 36, enero-marzo 1990, pp. 13-15.

Norman, John L. *Drama in Education: A Curriculum for Change*. London: National Association for the Teaching of Drama, 1981.

O'Connor, J. D. *Stress. Rhythm and Intonation*. Ed. Alhambra, 1959.

Orlic, M. L. *Método de reeducación psicomotriz. La educación gestual*. Madrid: Ed. Cincel, 1979.

Ortega y Gasset, José. *Ideas sobre el teatro y la novela*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

O'Tool, John. *Theatre in Education: Five Infant Programmes*. 3 vols. London: Methuen Young Drama, 1980.

Peel, E. A. *Fundamentos Psicológicos de la Educación*, tr. del inglés por Cesar Maillo. Madrid: Aguilar, 1970.

Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*, tr. del francés por Nuria Petit. Barcelona: Ed. Ariel, 1983.

Pinillos, J. L. *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Universal, 1976, pp. 547-578.

Prieto, Carlos. "Un paso atrás en la reforma de la Inspección". *ABC*, 21 de abril 1987, p. 53.

Redington, Christine. *Can Theatre Teach?* London: Pergamon Press, 1983.

- Revell, Jane. *Teaching Techniques for Communicative English*. London: Macmillan, 1979.
- Richards, Jack C. y T. S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1986.
- Rincon, Francisco y Juan Sánchez-Enciso. *La Fábrica del Teatro*. Promociones Publicaciones Universitarias, 1985.
- Rivas, Emilio y Francisco Camacho. *Talleres de Dramatización*. Sevilla: Ed. Excmo. Ayuntamiento, 1986.
- Rivas, Nieves. "Los mundos reales en la literatura infantil y juvenil", *Apuntes de Educación (Anaya)*, núm. 36, enero-marzo 1990, pp. 7-9.
- Robinson, Ken (ed.). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann, 1980.
- Rogers, Carl. *Freedom to Learn for the 80's*. Ohio: Bell and Howel, 1983.
- Ruch, F. L. y P. G. Zimbardo. *Psychology and Life*. 8th edition. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1971.
- Russell Reaske, Christopher. *How to Analyze Drama*. New York: Monarch Press, 1966.
- Self, David. *The Drama and Theatre Arts Course Book*. London: Macmillan Educational, 1981.
- Sierra Bravo, R. *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Ed. Paraninfo, 1986.
- Skeat, Walter W. *A concise Etymological Dictionary of the English Language*. New York: Capricorn Books, 1963.

- Slade, Peter. *Expresión dramática infantil*, tr. del inglés por Angel Rivera Perer. Madrid: Ed. Santillana, 1978.
- Smith, Stephen. *The Theatre Arts and the Teaching of Second Languages*. London: Addison-Wesley, 1984.
- Stanislavski, Constantin. *Un actor se prepara*, tr. de Dagoberto de Cervantes. México: Ed. Constancia, 1953.
- Stanislavski, Constantin. *Mi vida en el Arte*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade, s.f.
- Stanley, Susan M. *Drama Without Script*. London: Hodder and Stoughton, 1980.
- Stevens, Peter. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press, 1977.
- Styan, J. L. *The Elements of Drama*. Cambridge University Press, 1969.
- Styan, J. L. *The Dramatic Experience: A Guide to the Reading of Plays*. Cambridge University Press, 1971.
- The Longman Guide to Graded Reading*. London: Longman, 1987.
- Tomlinson, Richard. *Disability, Theatre and Education*. London: Souvenir Press, 1982.
- Torres, Rosana. "Profesionales de la escena, la educación y jóvenes, unidos por el teatro". *El País*, 23 de marzo 1988, p. 36.
- Turnell, George. "Cómo no ser esclavos de la moda en la enseñanza del inglés", tr. de María Jesús Hernández. *Apuntes de Educación* (Anaya), núm. 11, octubre-diciembre 1983, pp. 9-11.
- Ubersfeld, Anne. *Lire le théâtre*. Paris: Editions sociales, 1977.

- Vallon, Claude. *Práctica del Teatro para niños*. Barcelona: Ediciones Ceac, 1981.
- Valcárcel, S. "Educación y derechos humanos". *Muface*, núm. 84, febrero 1987, pp. 22-23.
- Way, Brian. *Development through Drama*. London: Longman, 1967.
- Wagner, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Hutchinson, 1979.
- Wessels, Charlyn. *Drama*. Oxford University Press, 1987.
- Wilkins, D. A. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford University Press, 1976.
- White, Joan. "Drama, Communicative Competence and Language Teaching: An Overview". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 40, núm. 4, mayo 1984, pp. 595-599.
- Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, 1978.

### MATERIAL PEDAGOGICO DE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Como indicamos en la introducción, parte del material pedagógico de la reforma de las EE.MM. procedente de la Junta de Andalucía llegó al I.B. de El Ejido (Almería) sin nombre y sin número de registro. Este material consta en el expediente del Seminario de Inglés del Instituto.

**Breen, M.** "Alternative priorities and criteria for the design of language syllabuses for adult learners". University of Lancaster, England, 1986.

**Breen, M. y T. Hutchinson.** "Common and Specific Objectives". University of Lancaster, 16 de julio 1986.

**Candlin, C. H.** "Tensions in the Curriculum: Teachers and Students as Syllabus Designers?" University of Lancaster. 15 de julio 1986.

*Coordinación de COU: Inglés.* Universidad de Granada, 5 de abril 1986.

*Diseño curricular de lenguas extranjeras: Enseñanza Secundaria 12-16.* Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1989.

*Evaluación del proceso de reforma en la comunidad autónoma andaluza.* Junta de Andalucía, Sevilla, 1986-1987.

*Hacia la reforma.* Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, enero 1984.

**Harmer, Jeremy.** "What is communicative", julio.

*Informe sobre cuestiones clave de la reforma de las EE.MM.* Sevilla, 18 de febrero 1987.

*Idioma extranjero segundo.* Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

*Idioma moderno: Evaluación.* MEC, 21 de febrero 1986, clave 86/1.

*Idiomas: Propuesta revisión del libro verde.*

**Johnson, Richard.** "The question of methodology in secondary school contexts". núm. de registro 7500. I.B. de El Ejido, 1986-1987.

*La reforma que viene: El idioma extranjero.* Junta de Andalucía.

*La reforma de las EE.MM. en Andalucía: Idiomas.* Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1987.

*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

*Módulos profesionales del bachillerato experimental.* MEC, 4 de febrero 1988.

*Orientaciones metodológicas del bachillerato lingüístico.* MEC, 6 de junio 1986, clave LG/14.

*Perfil de Materia: Primera Parte.* MEC, 28 de febrero 1985, clave 85/2.

*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate.* Edición especial para Consejos Escolares y Claustros de Profesores. MEC, 1987.

## MAPAS Y GUIAS TURISTICAS

*Arlington National Cemetery.* Department of the Army: Washington, DC 20310, 1982.

*Circle Line.* New York: 43rd St., Pier 83.

*Crossroads Sightseeing Tours.* New York: 701 Seventh Avenue.

*Cruise Guide Circle Line.* New York: 42nd St., Pier 83.

*Famous Guide to New York.* New York: 317 St. Paul's Avenue.

*Instant Guide to New York.* New York: Frashmaps, 1981.

*New York City Maps.* New York: 244 West 49st.

*New York Sightseeing.* New York: 900 8th Avenue.

*Sight-See New York by Helicopter.* New York: 34th St., East River.

*Statue of Liberty.* New York: GPO, 1979.

*Visitor's Guide to Washington, DC.* Virginia: AAA, 1982.

*Washington Daily Tours.* New York: 777 7th Avenue.

*World Atlas.* New York: Signet/Hammond, 1978.