

The way the cookie crumbles: un ejercicio de integración de lengua y literatura inglesas

Félix SANZ GONZÁLEZ

Puede parecer una contradicción o, cuando menos, una aventurada incursión en las brumas de la ambigüedad el relacionar el concepto de integración con el significado de la expresión popular inglesa —de uso más frecuente en el inglés americano—, que en su literalidad viene a ser «la manera de hacerse migas una galleta». Habría que componer lo que está desintegrado. La ambigüedad se produce al tratar de unir cosas que por su naturaleza se nos dan unidas, cual es el caso de una lengua y la literatura escrita en esa lengua. Poco importa a este respecto si se trata de la lengua materna o de una lengua extranjera. Está fuera de toda discusión la relación de interdependencia absoluta de una y otra para su desarrollo y pervivencia. Lo mismo podría decirse de una obra literaria concreta, donde se da una cohesión tal, una *gestalt*, que aquélla se nos ofrece como una pieza literaria autónoma y única.

La frase idiomática del título constituye un resorte lingüístico clave en *The Zoo Story*, de Albert Albee, la obra elegida como objeto de estudio en estas páginas y anteriormente en el marco de la clase. Cuando Jerry le dice a Peter «that's the way the cookie crumbles» no se refiere a la consistencia física de ninguna galleta, aunque de ahí arranque su significado; simplemente hace una apostilla irónica a la actitud conformista y pasiva de su interlocutor, cuyo sentido el uso lingüístico ha fijado, más o menos y en traducción al castellano, en «así es la vida: el hombre propone y ...». Texto, contexto, uso lingüístico, discurso, interpretación..., deben marcar las coordenadas de toda actividad en la clase de literatura y en gran medida de la de lengua, si el profesor y sus alumnos aspiran a lograr que la galleta se mantenga íntegra. Y si ha de romperse, que sea por la línea marcada de antemano por una programación y no

por donde decida el azar. La referencia, en último término, es el discurso lingüístico, y en nuestro caso también literario, como ha definido H. G. Widdowson con toda claridad:

«We are involved in discourse analysis in the more conventional sense of the term: the study of how social interaction is effected by reference not only to rules of usage, which provide for the way the language is manifested, but also to the rules or procedures of use, which provides for the way language is realized as a means of communicative activity»¹.

1. UN LUGAR PARA LA LITERATURA

El empleo de textos literarios en la clase de idioma extranjero ha tenido en el pasado una consideración muy variada según la metodología empleada. En épocas lejanas, cuando en la enseñanza de un idioma extranjero se seguían las mismas pautas o similares a las que se empleaban en una lengua clásica, bastaba con una amplia y variada antología de textos literarios para tener siempre a mano material de lectura, y en muchos casos de traducción, para estudiar las estructuras y ampliar el vocabulario, sobre todo. A medida que las destrezas orales fueron ganando presencia, la literatura en lengua extranjera vio cómo su espacio se iba reduciendo y relegando a las estanterías como decoración de las paredes del aula. Para muchos llegó a ser sospechoso, y por lo tanto despreciable, el método de enseñanza que recurriera al material literario, por quedar muy lejos éste del «everyday speech». El material adecuado debía ser «auténtico», dándosele a este término un sentido funcional tan restringido y estrecho que todo el material lingüístico que no tuviera una aplicación directa en la elección de un menú en un restaurante o en la reserva de un billete de avión para Hong Kong, pongamos por caso, no tenía derecho a encontrar un sitio en el aula. Poco útil resultaba, en efecto, cuando en el aprendizaje se tenía como único objetivo el controlar un bagaje estructural y léxico suficiente para defenderse mínimamente en las situaciones más normales en que el estudiante se iba a encontrar. Entre los dos extremos delimitados por el método de gramática-traducción y el directo, que son los que muy esquemáticamente han quedado referidos, la literatura seguía su vida irregular, como figurón, más que otra cosa, en una comedia —en un drama, las más de las veces— donde no acababa de encontrar su papel.

¹ H. G. WIDDOWSON: *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 1979, p. 116.

Con la aplicación en el aula de los enfoques comunicativos que cifran sus contenidos de aprendizaje en un conjunto amplio de nociones y casi ilimitado de funciones, la investigación en el campo de la lingüística aplicada ha puesto en manos del profesor de lengua extranjera un marco idóneo y una base de principios universalmente aceptados para llevar a cabo su trabajo con un método ecléctico seguro y flexible. En ese marco y en toda programación que en él se haga, tiene cabida la literatura, o el texto literario, para concretar más su sentido, aunque sólo sea como muestra auténtica de la lengua escrita. «Language in use» es una consideración de la literatura, en su relación con la lengua, que poco a poco se ha ido ganando aceptación entre lingüistas y profesores de literatura a partir, sobre todo, de la publicación, en 1975, de *Stylistics and the Teaching of Literature*, del profesor H. G. Widdowson. Para enseñar «language in use» hay que levantar el foco de atención de las frases sueltas para dirigirlo, por una parte, a la manera en que aquéllas se combinan en el texto y, por otra, a la manera de emplearlas para realizar actos comunicativos en el discurso.

Pero incluso ahí, donde la literatura ha de quedar integrada como parte inseparable de la programación lingüística propiamente dicha, ¿qué tratamiento ha de dársele para que lo que el alumno aprenda sea a la vez lengua y literatura? Es de rigor reconocer que está por descubrirse la fórmula, por más flexible que sea, válida para todo tipo de necesidades curriculares, y que no es fácil que se descubra, simplemente porque cada clase tiene sus peculiaridades y reclama su propio tratamiento. Es el profesor, en el marco de su clase y de acuerdo con las exigencias impuestas por el Currículum y las necesidades de sus alumnos, el que determinará la oportunidad de su inclusión y el tratamiento más adecuado para una explotación más eficaz.

2. TEXTO Y CONTEXTO

La clase en la que se ha llevado a cabo la experiencia desarrollada en este artículo, alumnos de Lengua y Literatura Inglesa III de los estudios de Magisterio, lleva, como se ve, la literatura en el mismo título de la asignatura, por lo que su presencia en el aula viene exigida por el mismo Currículum. Admite pues un tratamiento más amplio y más ambicioso que el que recibiría como material escrito, oportuno y valioso, sin duda, para el desarrollo de fines primordialmente lingüísticos. Tiene ya asignado un papel de más relieve que el meramente instrumental y podría contar entre sus objetivos con los mismos que se le suponen a un curso convencional de la materia, si no fuera porque se trata de literatura escrita en la lengua objeto de estudio. Queda así pues superada

la distinción que, según A. Maley, hay que tener muy clara, al introducir la literatura en un programa de lengua extranjera, y que parece partir de la que ya hiciera antes Widdowson entre la literatura como disciplina y como asignatura: Una cosa es «the study of literature» y otra, «the use of literature as a resource for language learning»². El Currículum establece pues un plano de equilibrio. El hecho de que esa literatura esté escrita en un idioma extranjero, objeto de estudio a su vez, es un factor determinante. Para la clase referida el estudio de un texto supone trabajar tanto sus aspectos literarios como los lingüísticos, ya que sólo éstos abrirán las puertas que ponen en comunicación con la apreciación y disfrute de los valores de aquéllos. Lo ideal sería alcanzar el equilibrio de perspectivas que se propone H. G. Widdowson al reflexionar sobre este tema, pues al fin y al cabo lo lingüístico y lo literario quedan en la literatura unidos sin fisuras:

«I shall, then, move towards literature from a linguistics direction but expect my approach to converge with that of literary criticism at several points of the way. [...] purpose is to show the relevance of stylistic analysis to the teaching of literature and not (except incidentally) to the practice of literary criticism as a discipline»³.

Dados los inevitables condicionantes que el conocimiento del idioma siempre impone, la selección del texto adecuado tiene su importancia, por lo que exige su tiempo. La elección para nuestros fines de la obra *The Zoo Story*, de E. Albee, responde a varios motivos. Por una parte, había que romper el hábito más que justificado de refugiarse en un poema, por las ventajas que éste siempre ofrece de concentración, concreción y control por su más fácil adaptación a los períodos lectivos. Por otra parte, ya se sabe que una novela, aunque siempre puede encontrar su tratamiento, siempre es un obstáculo al programar su lectura y trabajo, por su amplitud temática y argumental. Esos escollos se suelen resolver más fácilmente trabajando con un relato corto —aunque no con cualquiera—, y de hecho en esta clase se ha trabajado ya alguno con resultado satisfactorio. La elección debía caer en una obra de teatro.

The Zoo Story es obra de un solo acto, lo que de entrada parece ya anunciar que no creará grandes problemas para su manejo y control, es decir, para su lectura, que puede hacerse en pocas sentadas, y su ulterior estudio y análisis.

² A. MALEY: «Down from the Pedestal: Literature as resource», en CARTER, R., et al.: *Literature and the Learner: Methodological Approaches. (ELT Documents 130)*, Modern English Publications and the British Council, Hong Kong, 1989, p. 10.

³ H. G. WIDDOWSON: *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman, London, 1975 (edición de 1988), p. 1.

sis. Está escrita además en un lenguaje actual y propio de la vida ordinaria, o sea, llano y sencillo, y sin que abunden en exceso las expresiones demasiado coloquiales o locales, que siempre suelen levantar barreras a la comprensión del estudiante no nativo. Con esto no se quiere decir que el significado fluya siempre de forma directa y espontánea de ese lenguaje aparentemente sencillo: se tiene a menudo la sensación de que se entiende todo y, a la vez, de que no se entiende nada; pero eso es algo que no hay que atribuir a que el lenguaje sea simple o más elaborado, sino a la misma naturaleza de la obra, como se verá más adelante. En todo caso, es un reto más al que hay que enfrentarse. Otra característica a apuntar en el lado de las ventajas previas es que en la obra, dentro de la estructura dialogada, se incrusta la narración de una historia con los suficientes ingredientes para mantener vivo el interés del lector con su intriga y conmover su ánimo.

La lectura de un texto literario supone en el lector una competencia suficiente tanto lectora como literaria, para saber referir las oraciones y frases del texto a un contexto más amplio, el del discurso literario. Esa competencia es también objeto de enseñanza-aprendizaje. Hay que enseñar a leer o, dicho con otras palabras menos lapidarias, hay que ejercitar la lectura de forma que el alumno amplíe los horizontes de su comprensión e interpretación. Puede entenderse por **COMPRESIÓN** el dominio del sistema estructural de la lengua que el alumno percibe en el texto leído y a su asociación con el significado correcto. La lectura como destreza que opera dentro del marco del discurso no encuentra su término en reconocer el significado de palabras y frases. La lectura debe abrir las puertas a un conocimiento superior: entender el valor que aquéllas asumen en asociación con otros elementos del discurso. El discurso, así, irá tomando cuerpo e incluso complejidad en la mente del lector a medida que éste progresa en la lectura y en su razonamiento. Se recreará el discurso —ya estaba creado en la escritura— a partir de los recursos del sistema lingüístico y, con frecuencia, de otros símbolos convencionales. A esta destreza lectora se le puede llamar **INTERPRETACIÓN**, que, como se ve, supone un proceso más activo que el que se operaba en la comprensión descrita anteriormente, y más complejo, ya que abandona la esfera social de otras destrezas orales para entrar más propiamente en los dominios de la psicología⁴.

Estamos hablando del contexto, que es siempre el mejor guía para señalar el norte en la espesura de símbolos que presenta un texto. Y el contexto se presenta envuelto en un sistema de códigos que exigen una interpretación co-

⁴ Cf. H. G. WIDDOWSON: *Teaching Language as Communication*, O. U. P., Oxford, 1978, pp. 63-64.

rrecta. Ellos ponen en relación hechos sucedidos en el tiempo, personajes entre sí, el progreso de las ideas, los distintos sistemas de valores, incluso los nexos de unión entre los elementos textuales y el mundo real. Estos códigos constituyen, según C. J. Brumfit, las convenciones literarias que sustentan todo el edificio de la creación literaria, en mayor o menor medida, y que cada escritor organiza guiado por el criterio de su experiencia y, en muchos casos también, por la previsiones que hace de la de los lectores⁵. La capacidad interinterpretativa que acompaña a toda lectura activa determina el valor de los elementos lingüísticos del texto y sus asociaciones por referencia a lo ya leído y por la predicción de lo que vendrá después.

En el amplio marco del contexto se produce el proceso de interpretación que lleva a asimilar los significados y a cerrar el círculo del sentido textual. Pero además de un proceso de asimilación, hay que exigirle a la lectura activa otro de discriminación. El lector debe discernir el valor relativo de la información recibida y reconocer que no todas las partes de que se compone juegan el mismo papel en la transmisión del contenido: algunas partes sólo cumplen una función de soporte de la información, de suerte que cuando esa función se ha cumplido, aquéllas dejan de tener relevancia y hasta pueden olvidarse. Esa capacidad para discriminar el significado relativo de algunas partes del discurso es la que permite tomar notas sobre un texto o resumir su contenido. Tiene además una repercusión muy directa en la práctica pedagógica, por ejemplo, para que el profesor oriente en el mejor sentido y eficacia las preguntas de comprensión, a las que se suele recurrir en todo análisis textual con independencia de la metodología seguida.

3. DOS GATOS Y DOS PERIQUITOS

La obra que aquí se estudia es una muestra plenamente representativa de la estética teatral de su época, pese a que fuera la opera prima de su autor. Se intenta una aproximación a la obra abierta a toda perspectiva que aporte claridad y estimule el interés del alumno. Si ahí el marco queda ya suficientemente amplio, se agranda mucho más en los márgenes de este trabajo, al permitir un estudio de la obra más directo y pormenorizado de lo que otros contextos lectivos permitirían. A ese estudio se dedican las siguientes páginas.

Edward Albee pertenece, junto a J. Gelber, A. Kopit, K. Brown y K. Koch,

⁵ C. J. BRUMFIT: «Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language», en C. J. BRUMFIT y R. A. CARTER: *Literature and Language Teaching*, O. U. P., Oxford, 1986, pp. 185-186.

a la generación que tomaría el relevo en el teatro norteamericano de manos de los monstruos sagrados de la posguerra T. Williams, A. Miller, L. Hellman o C. Odets. R. Kostelanetz se ha referido al impulso creador de esa nueva generación con la etiqueta de «nuevo teatro norteamericano»⁶, que, como tantas otras, se ha seguido repitiendo sin que clarifique gran cosa. Ese nuevo teatro arranca en julio de 1959 con el estreno de *The Connection*, de J. Gelber, en el Living Theater de Nueva York, y el de *The Zoo Story*, de Albee, dos meses después, lejos de los EE.UU., tras una larga cadena de avatares, en un teatro de Berlín. Este teatro aporta un nuevo talante, un agudo sentido ético y una consciente y decidida toma de postura ante los acontecimientos políticos, sociales y culturales de su tiempo. Sus raíces pueden rastrearse hasta llegar a Brecht, al Teatro del Absurdo procedente de Francia o incluso al Artaud de *Le Théâtre et son double*. Las distintas tendencias y matices conforman un conjunto que bien agitado produce la fórmula explosiva para hacer temblar a los soportes conformistas de los valores imperantes. Esta tribu estigmada por los años de la Depresión, en que todos sus componentes vieron la luz, sienta sus reales en el Village neoyorquino y añaden sus nombres a la nómina de autores de teatro «off-Broadway», cuando logran representar sus obras en garajes o almacenes convertidos en improvisadas salas de teatro. Es el decorado natural e inevitable de un teatro alternativo para el que las puertas de Broadway permanecían cerradas. Aunque a espaldas del teatro consagrado y aplaudido por las masas, o precisamente por ello, era en esos círculos de desinhibida espontaneidad e inclinaciones contestatarias donde podía verse el mejor teatro de la ciudad o incluso del país⁷.

La crítica ha considerado siempre a *The Zoo Story* dentro del Teatro del Absurdo. Así lo hizo M. Esslin, el primero quizá en descubrir unas referencias coincidentes en este tipo de teatro, esquivo a cualquier sistematización. Este teatro llega a EE.UU. años después de ser conocido en Europa, y la razón es, según Esslin, porque allí el sentido de pérdida de la ilusión llega más tarde, quizá cuando la sociedad norteamericana toma conciencia del éxito soviético en la carrera espacial. Hasta entonces seguía viviéndose el «sueño americano» de una vida próspera y segura alimentado por unas falsas perspectivas de libertad individual y progreso material sin límites.

⁶ R. KOSTELANETZ: «El nuevo teatro norteamericano», *Revista de Occidente*, n.º 32, noviembre 1965, Madrid, pp. 214-249.

⁷ Cf. F. MARTIN: «Off-Broadway: promesa y realidad», en VV.AA.: *Literatura Norteamericana Actual*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1986, pp. 276-302.

«Absurd springs from a feeling of deep disillusionment, the draining away of the sense of meaning and purpose in life, which has been characteristic of countries like France and Britain in the years after the Second World War»⁸.

La desilusión, la desconfianza en los proyectos sociopolíticos de la clase dirigente y un sentido de pérdida de la ética individual se dejan sentir en las conciencias más despiertas ya a principios de los cincuenta, cuando el optimismo de una economía expansionista queda traducido en una ola de conformismo que se extiende de costa a costa como precio a pagar por un afán de buscar el paraíso en una sociedad del bienestar. Ciertamente los frutos materiales alcanzan a una mayoría de la población, pero dejarán al descubierto amplias bolsas de marginación. Lo absurdo de ese progreso y su denuncia tardan en subir a la escena norteamericana unos años más que en Europa, pero sin merma en su intención de provocación y denuncia. A esa convicción se llega precisamente al leer la obra que aquí se estudia o al ver su representación.

El diálogo entre dos desconocidos una veraniega tarde de domingo en un banco del Central Park de Nueva York le sirve a Albee de plataforma para desarrollar una parábola de la realidad norteamericana de mediados de siglo y, más concretamente, de la situación del individuo en esa realidad. Con una rigurosa simplicidad escénica, van saliendo a la luz los rasgos más definidores de la existencia de cada uno de los dos personajes. Peter desempeña un puesto de ejecutivo en una editorial, es culto, está casado y tiene dos hijas, y parece llevar la vida feliz que se le supone al que no parece faltarle nada y tiene ante sí y los suyos un futuro sin sobresaltos. Le gusta pasar la tarde del domingo leyendo un libro en el parque, siempre en el mismo banco. De Jerry llegamos a saber más cosas, porque habla más y es quien dirige la conversación, pero quedan también a oscuras más rincones de su personalidad: no sabemos, por ejemplo, de qué vive, si trabaja... La suya parece una vida a salto de mata; la vida de un buscador que sabe muy bien lo que no quiere; una persona culta que mira las cosas con el desapego de un vagabundo; «a permanent transient», como el mismo Jerry subraya. He aquí el recuento minucioso que hace de sus pertenencias, en claro contraste con las de Peter:

«... It isn't an apartment in the East Seventies. But then again, I don't have a wife, two daughters, two cats and two parakeets. What I do have, I have toilet articles, a few clothes, a hot plate that I'm not supposed to have, a can opener [...], a knife, two forks, and two spoons, one small, one large; three plates, a cup [...], two picture frames, both empty, eight or nine books, a pack of porno-

⁸ M. ESSLIN: *The Theatre of the Absurd (revised and enlarged)*. Penguin Books Ltd., Harmondsworth, 1968. p. 301.

graphic playing-cards, regular deck, an old Western Union typewriter that prints nothing but capital letters, and a small strong-box without a lock which has in it... What? Rocks! Some rocks... sea-rounded rocks I picked up on the beach when I was a kid. Under which... weighed down... are some letters, please letters... please why don't you do this, and please when will you do that letters»⁹.

Vive en una sórdida pensión en la que se mueven unas cuantas personas no menos sórdidas. Jerry describe con todo detalle a la dueña de la pensión y su ninfomanía y, sobre todo, a su perro, que siempre espera a Jerry en el hall para emprenderla a ladridos y a mordiscos si el otro no anda listo. La aventura de Jerry y el perro, en la que se mezclan toques de ternura y de sadismo, constituye el momento más conmovedor de la obra. El más dramático es el final, cuando tras la absurda lucha de los dos por el banco que Peter ocupaba, Jerry encontrará la muerte, sin que se clarifique del todo si es una muerte fortuita o buscada por él.

Hilvanando las historias de Jerry y la pequeña dosis de acción, está el lenguaje, cuyo empleo atinadísimo nos ofrece una muestra de los resortes significativos que en él se encierran. No necesita ser brillante y elevado: es suficiente con que sea llano y sincero. En boca de Jerry se hace concreto, tierno, cálido, pero también abstracto, absurdo, impertinente y amenazante. Sirve así para entablar una relación entre desconocidos que a ratos parece crear una atmósfera de complicidad de años, para inmediatamente después provocar la discordia más hostil. Le sirve a Jerry para describir plásticamente el tipo de vida de Peter, burgués y conformista, con sólo indicar que en su casa, además de mujer y dos hijas, tiene dos gatos y dos periquitos; pero también sirve para dar consistencia a la metáfora envolvente del zoo en toda la obra, pues lo que Jerry dice una y otra vez que quiere contarle a Peter es lo que pasó en el zoo, antes de llegar al parque. La ansiedad del interrogante no hallará su esperado sosiego y la respuesta, como casi todo en la obra, quedará pendiente de cabos sueltos que en el mejor de los casos sólo pueden atarse en la mente del lector o del espectador.

Todo lo que sucede en la obra muestra una tendencia casi natural al absurdo, pues en las situaciones planteadas suele alterarse el código mínimamente compartido de cualquier acto de comunicación humana, con lo que el mensaje queda distorsionado o tergiversado, aunque el discurso lingüístico suene a absoluta naturalidad. La comunicación, en consecuencia, se oscurece y dificulta. Jerry lo explica a su manera:

⁹ E. ALBEE: «The Zoo Story», en VV.AA.: *Absurd Drama* (with an Introduction by Martin Esslin), Penguin Books Ltd., 1965 (edición de 1980), pp. 157-185. Página de la cita 165. La paginación de las siguientes citas se indicará en el texto.

«... Sometimes it's necessary to go a long distance out of the way in order to come back a short distance correctly; or maybe I only think that it has something to do with that. But, it's why I went to the zoo today, and why I walked north... northerly, rather... until I came here» (Zoo, 170).

Peter, por el contrario, no entiende de ese tipo de rodeos, cuando hay una senda que conduce por lo derecho. Es un hombre serio, prudente y un poco retraído: no acostumbra a entablar conversación con desconocidos y, menos, a hacer preguntas impropias que pueden molestar, como las que le hace este individuo que, además de interrumpirle en su lectura, le está amargando la tarde. Tras las indiscretas preguntas de Jerry sobre su familia, el lugar donde vive e incluso sobre su sueldo, Peter justifica su protesta: «... It's that you don't really carry on a conversation; you just ask questions» (Zoo, 163). El no entiende nada. Menos que el lector o el espectador.

4. UN BANCO EN EL PARQUE

Se ha dicho que todo en la obra apunta al absurdo y, sin embargo, ésta no acaba de encajar del todo dentro de ese tipo de teatro, al que sí reponen obras como *Waiting for Godot*, de S. Beckett, o *The Caretaker*, de H. Pinter. Sí se dan algunas situaciones o formas de conducta que chocan con las convenciones del uso social: la manera ruda de interpelar a una persona desconocida, la conversación fuera de lugar, hacer preguntas íntimas o demasiado personales, es decir, no guardar las reglas de trato social imperantes en una comunidad. Alterar ese código es romper la lógica social y caer en el absurdo. Pugnar por un banco en el parque parece fuera de toda lógica. Y si el que lleva la iniciativa en esa absurda lucha por la propiedad de algo no propio es precisamente el que ha llegado el último, entonces el absurdo encuentra su verdadero reino. Esto es lo que sucede en la obra de Albee. El acierto de la obra es que esos lances absurdos están desarrollados dentro de un marco de normalidad desconcertante. Ahí quizá reside la base del absurdo. Y sobre todo en que una lucha fuera de toda lógica tenga que acabar con la absurda muerte de uno de los contendientes.

El lenguaje, tan importante en el teatro, es en *The Zoo Story* lo que más se aparta del modelo estereotipado de absurdo, sin entrar en lo acertado o no de esa denominación. Dejando de lado la cuestión de cuáles sean las señas de identidad de este teatro, quizá el rasgo más común de todas las obras «absurdas» sea la carga de provocación que llevaban y desataban en sus estrenos, el dejar desconcertado a un público bienintencionado que no acertaba a encajar lo que veía dentro de sus esquemas. No podía ser de otra forma: este teatro

era la negación de los supuestos sobre los que se asentaba el concepto tradicional de teatro. La referencia del público era la obra bien construida, con unos personajes bien perfilados y una acción que poco a poco va revelando el interior de las cosas. ¿Dónde están aquí esos personajes con una mínima línea de motivación psicológica? Ni siquiera cabía la esperanza de la diversión a través de unas situaciones cómicas o la chispa de un diálogo ingenioso. El final se producía inopinadamente, cuando nada se había resuelto, si es que algo concreto y tangible se había planteado. Para muchos, ni siquiera merecía el nombre de teatro. *The Zoo Story* no es el paradigma cabal de este teatro en sus aspectos más radicales y, mucho menos, en el uso del lenguaje, uno de los logros de la obra, si no el mayor.

Se corre el riesgo, cuando se lee un texto dramático, de quedar éste reducido a material de lectura y olvidar que fue concebido para ser representado sobre un escenario. Es cierto que se nos dan entre paréntesis las instrucciones de escenificación y otras sugerencias del autor que nos permiten trasladar lo que leemos al marco imaginario de un escenario, pero tras la lectura, la referencia más cercana es el texto, la palabra escrita. El género literario dramático llega así a confundirse con el narrativo, eso sí, con mucho diálogo, que el lector de novela suele agradecer. Una ventaja más que trae de la mano la lectura de teatro.

Para paliar un poco el problema de leer teatro sin la oportunidad de verlo, la fortuna se alió con la clase, al permitirnos ver la obra sobre un escenario, traducida al castellano. Un gran número de alumnos tuvo la oportunidad de ver *Historia del Zoo*, en el Teatro María Guerrero del Centro Dramático Nacional, de Madrid, según traducción, versión y dirección de William Layton, a quien se había debido también su estreno en España en 1963.

Esta circunstancia dio pie, como no podía ser menos, a la consiguiente comparación en clase entre la obra leída y la representada. La nota más llamativa y unánimemente apuntada es la austeridad de medios en la puesta en escena, y eso que el texto no hace concesión alguna a recursos fuera de los esenciales. No hay decorado. Incluso se suprime uno de los dos bancos previstos por el autor. Todo transcurre en un escenario inexpresivo y opaco, con el detalle de algunas hojas por el suelo. Un banco y unas hojas secas son suficientes para albergar dos vidas y una muerte. La iluminación comienza y acaba en un foco que centra y aísla el banco y lo que en él sucede. También se deja notar la austeridad en las pausas y silencios, o sea, que quedan suprimidos bastantes espacios de silencio, tan significativos en este teatro. Quizá hayan pensado los responsables de la producción que esas lagunas en la comunicación que con tanta frecuencia cargaban de misterio y desasosiego la escena de los cincuenta y sesenta quedaban ya demasiado lejanas y carentes de sentido en los noventa,

en los que la comunicación parece ser cuestión de mayor o menor potencia de los medios tecnológicos y no una necesidad humana. ¿Qué sentido puede tener un silencio, más o menos cargado de sugerencias, cuando es el marco más habitual en las relaciones humanas? La obra privada de esos toques —¿circunstanciales?— alcanza las cadencias de un discurso más realista, al tiempo que pierde poder de sugerencias: poéticas, entre otras.

Una atmósfera de aire poético es lo que suele poblar los espacios aparentemente vacíos de la mayor parte del teatro del absurdo. Así lo ha expresado M. Esslin:

«... The poetic image is the focus of interest. In other words: while most plays in the traditional convention are primarily concerned to tell a story or elucidate an intellectual problem, and thus can be seen as a narrative or discursive form of communication, the plays of the Theatre of the Absurd are primarily intended to convey a poetic image or a complex pattern of poetic images; they are above all a poetical form»¹⁰.

El discurso poético —a diferencia del narrativo o discursivo, que progresa en línea dialéctica hacia un resultado o la expresión de un mensaje, por lo que es un discurso dinámico— se centra en la expresión de sí mismo o en el ámbito que crea en su entorno, por lo que es, según Esslin, esencialmente estático. La atmósfera poética se respira en *The Zoo Story*, sobre todo en los monólogos de Jerry, donde cuenta sus desdichas familiares, la vida dura y sórdida de sus vecinos y, sobre todo, su historia del perro. Esa presencia poética se debe, sin duda, al hábil manejo del lenguaje por parte del autor.

El escenario que el lector monta en su mente, siguiendo las instrucciones escritas, es mucho más rico que el del espectador: un alumno de esta clase llegaba incluso a situar el quiosco de los músicos en la mañana del domingo. Se cae fácilmente en la cuenta de que en realidad no se necesita más, y que es claro que el director de la producción ha querido reducir el montaje a sus elementos más esenciales. ¿Qué efectos produce esa austera desnudez en la obra? Sin descartar que en el montaje pueda haber influido la escasez de recursos, siempre parcos en los proyectos culturales, se destaca el efecto de concentración visual y quizá la intención de que lo que sucede en ese espacio mágico penetre en la sensibilidad del público con un cierto toque de obsesión. La mirada y la atención no tienen por dónde escapar.

También descubrió la clase un añadido en la versión representada en castellano. Un detalle casi anecdótico: las palabras del vendedor de hamburguesas

¹⁰ M. ESSLIN: «Introduction», en VV.AA.: *Absurd Drama*, p. 11.

que Jerry intercala imitando la lengua italiana de aquél. El recurso cómico sirve para descargar un poco la tensión dramática del momento y, acaso, para recordar al público también que el control que Jerry ejerce sobre todo lo que le rodea alcanza incluso a sus propias emociones.

Una cuestión surgió en clase de forma espontánea, al hilo de la comparación, dada la doble aproximación a la obra. ¿Es la misma obra la vista y la leída? ¿Se obtiene el mismo contenido en la escenificación y en la lectura? Dentro de su obviedad, los interrogantes plantean la posibilidad de que la representación introduzca en la obra elementos significativos ausentes del texto, o suprima otros que sí están presentes. ¿No será que en el producto escenificado el autor del texto ha de compartir la autoría, en algún sentido, con los responsables de la producción? ¿No viene a ser toda puesta en escena una interpretación e incluso una adaptación del texto, cuando menos? A decir verdad, *Historia del Zoo* es una versión bastante fiel al texto original, que en ocasiones hasta queda clarificado.

5. ALGUNAS PAUTAS DE DESARROLLO DIDÁCTICO

5.1. *Lectura y preguntas*

La lectura, la que pone en juego sus más activas capacidades para llegar a la interpretación, es la destreza que más se ejercita al hacer uso de textos literarios. Requiere pues una práctica previa suficiente, además de unos conocimientos lingüísticos suficientes de la lengua de estudio y un mínimo bagaje de cultura literaria. Esos requisitos se cumplen en esta clase. Tras una introducción que sitúa al autor y su obra en sus coordenadas temporales, culturales, etc., los alumnos están listos para iniciar la lectura. Nunca está de más recordarles que usen lo menos posible el diccionario, que se guíen por el contexto y por su intuición.

Otras destrezas entran en juego, además de la lectura, como en cualquier actividad dentro del aula de lengua extranjera, una vez leída la obra. Una pregunta tan general y socorrida como *Did you like it?* es la vía inevitable para cualquier consideración ulterior, y sólo eso, por lo que se evitará en las respuestas la pormenorización.

Un cuestionario sobre el contenido leído cumplirá un número amplio de funciones:

- Siempre es una invitación a un nuevo repaso, puesto que la respuesta a un punto concreto pone en relación a éste con el resto del texto.
- Concreta el punto de mira de la atención, que tiende a dispersarse.

- Se puede dirigir la atención hacia aspectos que se consideran más importantes o dignos de resaltar.
- Se pone en práctica un instrumento de seguimiento que puede dar pie a explicaciones sobre puntos oscuros o no bien entendidos.
- Posibilita y promueve la combinación de diferentes destrezas.

QUESTIONS

- a) What is Peter doing when Jerry comes to him?
- b) Where is Jerry coming from when he meets Peter?
- c) How does Jerry start conversation?
- d) What about Peter's reaction?
- e) Would you say that Peter's attitude towards Jerry all through the play is: suspicious but polite, rude, unconcerned, patronizing, uncompromising, patient, sympathetic...?
- f) Describe Peter's household.
- g) What do you know about Jerry's past?
- h) Do you consider Jerry a tramp?
- i) Is Jerry a reliable person?
- j) Make a short description of Jerry's neighbours.
- k) Give an account of Jerry's belongings (p. 165).
- l) Say why Jerry decided to kill the dog.
- m) Comment on Jerry's sentence: «If you can't deal with people, you have to make a start somewhere with animals» (p. 175).
- n) Does the end of the play match up with the rest?

Como se ve, las preguntas cubren un amplio margen de variedad de enfoque y concreción. Aunque hay preguntas muy concretas, como a), b), h) o k), se ha procurado evitar las demasiado obvias como, por ejemplo, *How many children has Peter got?*, porque resultan poco operativas a este nivel. Se introducen algunas que requieren una respuesta más elaborada y personal, como d), f), g), n), aunque sin dejar de ser concretas. Otras preguntas exigen respuestas más pensadas, como l) o m), que nos acercarán al contenido central de la obra. Tampoco se ha rehuído alguna pregunta abierta totalmente a la polémica, como i), que invita a manifestar y defender posturas bastante personales ante la vida, pues el que Jerry sea o no fiable dependerá de los esquemas mentales de cada uno. En ocasiones, el argumento exige una defensa más ardorosa y eficaz que la que permite la lengua extranjera y la discusión continuará en castellano —como ha sido el caso en esta clase—, hasta que se logre imponer de nuevo el orden metodológico.

Se pretende con este tipo de cuestionario que el alumno responda a distintos enfoques. No se vea en las preguntas un instrumento de evaluación de la información adquirida en la lectura únicamente, ni siquiera como objetivo pri-

mero. Son ante todo una vía de penetración en los puntos más importantes o una ayuda para centrarse en ellos, como se ha dicho.

En la clase en que el ejercicio se ha llevado a efecto, se ha respondido por escrito a las preguntas que exigían una elaboración mayor, y oralmente (en grupos reducidos, teniendo cada grupo un portavoz que transmitía la contestación) las que pedían respuesta más concreta, con lo que se daba a todos los alumnos la oportunidad de participar, y no consumir demasiado tiempo. Las de mayor elaboración, como trabajo de casa, y las de mayor concreción, en clase.

5.2. *Todo bajo control*

Se trata en este ejercicio de descubrir a lo largo del texto situaciones en las que se muestre claramente que el control que en todas ellas ejerce Jerry es premeditado y no fruto del azar. En realidad el peso de toda la obra recae en este personaje, quedando el de Peter relegado a un difícil plano secundario; difícil porque en la oscuridad de sus rasgos —la mayor parte de la información que de él poseemos es lo que Jerry descubre y él confirma, ya que su interlocutor apenas le da opción— también representa claramente una determinada forma de pensar y de vivir. Peter en realidad juega el papel de pared que devuelve la pelota de Jerry: él es el «otro» mínimo y necesario para que el yo de Jerry no reduzca la obra a un monólogo.

Las distintas ocasiones en que va surgiendo la palabra ZOO a lo largo de la obra —hasta diez se llegan a contar— pueden apuntar hacia esa idea de control. Con repetitiva insistencia Jerry le dice a Peter que viene del zoo y que le va a contar lo que allí le ha pasado, pero pospondrá la historia una y otra vez porque siempre hay algo más perentorio por donde dirigir la conversación. Peter no quiere contrariarle, porque el desconocido muestra una lógica distinta de la suya y quién sabe si hasta podría reaccionar violentamente: le sigue la corriente.

Sobre las siguientes cuestiones habría que trabajar en este punto:

- a) How many references to the zoo can you spot in the play?
- b) Can they be understood as instruments of action control in Jerry's hands?
- c) What is the meaning of this haunting metaphor, the zoo, all through the play?

Pero junto a la metáfora del zoo se repiten otras, con menos frecuencia ciertamente, pero con tanta o más carga simbólica, por lo hermético de su significado en una primera lectura. En esas claves hay que indagar para llegar al significado final de la obra. Una de ellas es la referida a «to walk north», que ya aparece en el mismo comienzo de la obra:

JERRY: I went to the zoo, and then I walked until I came here. Have I been walking north? [...] So, I've been walking north.[...] Good old north (p. 159).

Obsérvese cómo se relacionan y explican esas frases con otra referida también a la orientación del caminar y que deja al lector un tanto perplejo. La repite Jerry en dos ocasiones:

«Sometimes a person has to go a very long distance out of his way to come back a short distance correctly» (pp. 164 y 170).

Otra de esas claves para entender el control de Jerry e incluso la decisión de acabar con su vida es la referencia repetida a que lo que va a pasar en el parque será noticia. Podemos concretarla en «face on TV». Peter no entiende nada. Ni el lector en la primera lectura. Dice Jerry:

«You'll read about it in the papers tomorrow, if you don't see it on your TV tonight» (p. 160).

A esta serie de claves hay que referirse, si queremos acercarnos al enigma de Jerry, un héroe tragicómico que no acierta a encontrar satisfacción a su búsqueda de comunicación sincera, la última razón que acaso justificara su existencia. Pero no ha sabido encontrarla, ni entre los hombres ni entre los animales. El enigma no acabará de resolverse del todo, pero el autor en el último monólogo de Jerry, ya moribundo, nos descubre los hilos ocultos que componen la trama de su misteriosa conducta. En ese último monólogo está si no la clave sí al menos toda la luz que puede encontrarse en la obra para clarificar los puntos de oscuridad, que no son pocos.

5.3. *Contra corriente*

Este es un ejercicio de análisis de algunos elementos lingüísticos, donde el significado que proporciona el diccionario se queda muy corto para traducir todo el contenido que el discurso literario sugiere. Nos referimos al simbolismo que se esconde en las palabras. Tomemos el inventario de objetos que Jerry cuenta como todas sus pertenencias, citado ya anteriormente. Nos centramos en los siguientes:

- Two picture frames, both empty.
- A typewriter that prints nothing but capital letters.
- A small strong-box without a lock which has in it... Rocks! Under the rocks, weighed down..., are some letters... please!cters..., please why don't you do this letters... (p. 165).

Como ocurre en diferentes momentos de la obra, estas frases piden dirigir la atención del alumno hacia la apuesta de Jerry por una ética personal contra corriente: contra lo esperado, lo usual, lo convencional, lo que funciona según un orden (en una ocasión le recrimina a Peter: «What were you trying to do? Make sense out of things? Bring order? The old pigeonhole bit?») (p. 164). Esa actitud personal de Jerry se manifiesta en los objetos de su propiedad, o se explicita en ellos. Los guarda por una doble razón: porque a nadie le sirven y porque se identifica con ellos por su inutilidad, con lo que establece en el mundo que él controla, por reducido que sea, su propio criterio de utilidad, su propio orden ético. Por ahí habrá que adivinar la línea absurda de la obra.

Todo esto puede concretarse a través de las siguientes preguntas:

- Do you see any special meaning in these objects? Explain.
- If the objects convey their owner's view of life and character, how would you describe Jerry's? Make a list of points. Here is an example: he has nobody to love (picture frames empty)...

Tras la discusión y escritura de las respuestas (puede ser por parejas), los alumnos irán expresando los distintos rasgos que definen a Jerry y su mundo, y el profesor o un alumno irá completando una lista en la pizarra.

5.4. *Los rasgos subjetivos de una descripción*

La descripción es la que nos da Jerry del perro:

«The dog, I think I told you, is a black monster of a beast: an oversized head, tiny, tiny ears, and eyes... bloodshot, infected, maybe; and a body you can see the ribs through the skin. The dog is black, all black; all black except for the bloodshot eyes, and...yes... and an open sore on its... right forepaw; that is red, too. And, oh yes; the poor monster, and I do believe it's an old dog... it's certainly a misused one... almost always has an erection... of sorts. That's red, too. And... what else?... oh, yes; there's a grey-yellow-white colour, too, when he bares his fangs. Like this: Grrrrrr!» (p. 170).

Se trabajará la descripción con la intención de descubrir qué rasgos de la misma son subjetivos. Nos fijaremos principalmente en los adjetivos:

ADJECTIVE	HEAD NOUN
black	monster of a beast
oversized	head
tiny, tiny	ears
bloodshot, infected	eyes

[skinny, very thin]	a body you can see the (ribs through the skin)
black, all black	dog
all black except for the bloodshot	eyes
an open	sore on its right forepaw
red	(forepaw)
poor	monster
(I believe) old	dog
certainly a misused	dog
	that (erection) is
red	
there's a grey-yellow-white	colour, too, when he (bares his fangs)

Los siguientes puntos situarán el centro de interés:

- Parts of the body described.
- Linguistic means showing a subjective description:
 - * quantifier + adjective (oversized, all black),
 - * adjective repeated (black, all black),
 - * adjective with subjective emphasis (tiny),
 - * hyperbolic device (you can see the ribs through the skin),
 - * point out other devices.
- Emphatic use of adjectives of colour.
- Change subjective adjectives into objective.
- The speaker's feelings towards object described.
- A paranoid description?

5.5. *Composición. Resumen*

Por tratarse de un resumen, hay que tener siempre como referencia el texto trabajado y objeto de esta actividad, en nuestro caso la historia de Jerry y el perro. Se ha de señalar al alumno los límites del resumen, para que, de acuerdo con su extensión, decida qué partes de la información engrosarán la composición y qué partes quedarán fuera. Se trata de establecer el criterio de selección que todo resumen comporta. Entrarán en juego las capacidades del alumno de comprensión e interpretación del discurso, como se ha señalado antes.

Este es el resumen de un alumno de esta clase, con algunos retoques mínimos. La extensión: cien palabras.

JERRY AND THE DOG

When Jerry comes back home, the landlady's dog, Puk, is always waiting to attack him. Jerry wants to be a friend of the dog, but he doesn't know how: he

has tried to be nice to the animal and Puk always wants to bite him. Jerry always has to run upstairs with the angry dog behind him. One day Jerry decides to kill the dog. He buys some hamburgers and puts some poison in them. He leaves the meat on the floor and watches. The dog goes slowly to the meat and eats it. When he has finished, he looks up at Jerry and begins his attack.

La actividad podría quedar terminada ahí, como un trabajo escrito en el que el alumno ha demostrado su capacidad de síntesis, entre otras. Pero la actividad da pie para mayor explotación. Veamos.

a) Rewrite the summary in the past.

Al escribir la historia en pasado, se pone el foco de atención en los verbos y sus circunstancias gramaticales adyacentes, para introducir los cambios pertinentes. La primera frase, por ejemplo, quedaría así:

When Jerry came back home, the landlady's dog, Puk, was waiting as usual to attack him.

b) Rephrase the summary with phrase connectors where possible.

Habrá que introducir coordinación, subordinación o adverbios, secuenciales generalmente, siempre que sea posible. El resumen presentado ya lo tiene en cuenta. No obstante, tomamos de él una frase, para hacer el ejemplo:

The dog goes slowly to the meat and eats it.

Podría quedar: Firstly, the dog goes slowly to the meat, then he smells it and finally he begins to eat.

Este ejemplo tiene mucho que ver con la práctica siguiente.

c) Complete the summary with suitable information from the text.

Dependiendo de las necesidades de programación, puede aplicarse el ejercicio a dos o tres puntos, para que no resulte demasiado largo.

Tomemos la frase: One day Jerry decides to kill the dog. Quedaría completa, según el texto, así:

He thinks about it up in his room one day, one of the times after he's bolted upstairs. He decides first he'll kill the dog with kindness, and if that doesn't work, he'll just kill him.

A la vez que amplía o completa el texto, el alumno pone en práctica un importante ejercicio morfo-sintáctico, pues tiene que encajar lo añadido en la estructura inicial. Los cambios que aquí se han operado para la adaptación a la estructura del resumen, se refieren a los tiempos verbales —Jerry cuenta su historia en pasado— y a la introducción de pronombres.

5.6. *Linguistic analysis of two sentences*

a) Don't my dear fellow me.

Contexto:

JER.: ... Say, what's the dividing line between upper-middle-middle-class and lower-upper-middle-class?

PET.: My dear fellow, I ...

JER.: Don't my dear fellow me.

PET.: Was I patronizing?...

El contexto nos da el doble valor que la frase adquiere en cada uno de los hablantes en el plano tanto morfo-sintáctico como semántico. Peter la emplea como recurso de interpelación o más bien como un recurso de leve protesta y perplejidad ante la pregunta de Jerry sobre el sexo de los ángeles o poco menos. Del gesto de perplejidad y protesta de su interlocutor, Jerry se queda con lo que él entiende que tiene de paternalista, bien por su predisposición a la susceptibilidad o por su afán provocador. Nótese que las palabras son las mismas. Varía la función morfo-sintáctica y el valor semántico. He aquí el valor que le da Jerry:

Auxiliary Verb (imper. neg.)	Main Verb	Object
Don't	my dear fellow	me
Don't	patronize	me

El verbo que acuña Jerry, con su sentido anárquico pero dentro de las potencialidades generativas de la lengua, no toma su sentido del de las palabras aisladas de Peter, sino del valor de la actitud del hablante, es decir, PATRONIZE.

b) Please why don't you do this and please when will you do that letters.

El ejemplo dado es otra muestra de la capacidad funcional de la lengua inglesa, llevada al extremo por un hablante que rizando el rizo gramatical ironiza sobre los estereotipos sociales y sugiere que su inmunidad contra ellos queda garantizada. Está clara la funcionalidad adjetiva de todas la palabras que preceden a LETTER, el sustantivo. Se trata de un grupo nominal tan simple como: Adjective + Noun.

5.7. *Dictionary work*

Nunca estará de más recordar a los alumnos la conveniencia de usar bien el diccionario cuando se trabaja con textos literarios, porque es quizá cuando

su uso se hace más necesario. Esta actividad pretende ejercitar el uso del diccionario a partir de un contexto, textual y extratextual, es decir, del discurso, que es el que nos debe dar la primera pista —base de deducción— y la última confirmación de que el significado elegido, o el valor, según Widdowson, es el correcto. Se han elegido tres frases hechas, que en un diccionario monolingüe inglés se denominarán IDIOMS:

- a) The *guinea pig* (p. 162).
- b) That was the *jazz* of a very special hotel (p. 167).
- c) That's the *way the cookie crumbles* (p. 161, dos veces).

Por su condición de frases hechas, habrá que conocer el tratamiento que el diccionario empleado hace de las mismas. Para ello, habrá que recomendar al alumno que recurra a las páginas introductorias del diccionario, donde se explica su uso y manejo. Los diccionarios empleados en clase han sido: El *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (New Edition) y el *Webster's Dictionary of the English Language*.

Puntos a tener en cuenta:

- Palabra en la que ha de buscarse la frase hecha: normalmente en la primera de contenido léxico (*en cursiva en las tres frases estudiadas*). Si no se hallara ahí, se nos remitirá a otra entrada.
- Dentro del artículo, los *idioms* van al final, después de las definiciones, y ordenados alfabéticamente.
- Hay que prestar atención al registro de uso (formal, coloquial, despectivo, etc.) y sí ofrece limitaciones geográficas o regionales (inglés británico, inglés americano, etc.).

El ejercicio terminará encontrando una traducción que responda a las mismas características (frase hecha, registro, etc.). Estas son las traducciones dadas en clase:

- a) conejillo de indias,
- b) agua pasada,
- c) así son las cosas: el hombre propone y...

5.8. *Dramatización*

La obra estudiada da la oportunidad de ensayar una explotación que en otras sólo se consigue violentando su naturaleza. La escenificación es aquí la actividad que puede poner el mejor fin. La obra además se presta a diferentes formas de trabajo, sin necesidad de abordar la escenificación de todo el texto, muy costosa siempre.

El texto puede dividirse en distintos episodios cortos. Los alumnos, en grupos de tres (Jerry, Peter y apuntador-narrador) elegirán el episodio que prefieran: el encuentro, sobre la familia de Peter, la lucha del banco, etc. Incluso los monólogos de Jerry pueden dividirse por temas: su historia familiar, la descripción de sus vecinos, la encargada de la pensión, o la historia del perro...

Así se pensaba hacer en esta clase. Y es lástima que por unas razones o por otras, el proyecto no pasara de ahí, de lo programado a lo realizado: *that's the way the cookie crumbles...*

Universidad Complutense de Madrid