

Acercando Shakespeare a los niños

Bringing Shakespeare to the Child por Meg Harris Williams¹
Traducción: Miriam Botbol y Silvia Grünwaldt

¿Qué implica la intención de intentar de simplificar a Shakespeare? ¿Podría ser algo diferente de un ejercicio cínico o tonto?. Cínico por aprovecharse de la ignorancia de los que son demasiado jóvenes o no tienen formación para leer a Shakespeare por ellos mismos, tonto por reducir la complejidad de la poesía de Shakespeare a una prosa banal y corriente. Se han hecho muchas versiones de Shakespeare desde la de Charles y Mary Lamb, contemporáneos de Keats. El espíritu del escritor que la hace parece entrar frecuentemente dentro de dos categorías. En el pasado, a menudo la intención fue la de “mejorar” a Shakespeare para beneficio de las mentes susceptibles de ser corrompidas, por ejemplo borrando sus inmoralidades (como cuando los Lamb borraron el nombre de “Bottom” - trasero - de “El sueño de una noche verano”). Mientras que otras versiones dan la impresión de competir de alguna manera con Shakespeare en relatar un cuento exitante, lleno de pequeñas astucias que capturen la atención de las mentes desatentas de un modo que ni el Maestro pudo conseguir (tal es el espíritu de la versión de dibujos, “Cuentos Animados” producida por la BBC). Una aproximación tan reductiva como ésta tiene la clara intención de ser un sustituto de Shakespeare y no una introducción a él; reemplaza su poesía por una alternativa conocida que implica: “No os preocupéis, no hay realmente ninguna diferencia entre “Cuento de invierno” y “Los siete enanitos”.

También existen otras versiones para niños (libros de textos) que, estrictamente hablando, no intentan comunicar la Obra en sí misma, sino informarles sobre sus circunstancias históricas, el método de producción, las implicaciones de sus personajes, etc. A veces se incluyen algunas citas cortas como si fueran muestras gratuitas que hacen el paquete atractivo. Esta es una empresa valiosa pero simplista que no afronta el tema del modo

¹ En *Methods of Art as Paths to Knowledge*, editado por Rabert Berg y Martina Campart. Lund University, 1996.

de introducir la obra a los niños como un drama con sentido, como un símbolo arístico. No socavaría la relación del niño con la obra pero tampoco compromete emocionalmente al lector (¿Cuál sería el propósito de leer esta obra, no sólo en este momento sino en cualquiera?). La consecuencia es que no facilita el proceso de pensamiento del niño, que seguramente sería la meta última del escritor que trata de conjugar su amor a Shakespeare con la preocupación por las generaciones más jóvenes. Actualmente podemos reconocer que la habilidad para pensar está basada en la capacidad para organizar y desarrollar nuestras experiencias emocionales. Esto es algo que todas las formas de arte pueden ayudarnos a hacer, y las obras de Shakespeare son un ejemplo fundamental y extremadamente rico. Es lo que Milton quería expresar cuando dijo que la educación tenía que ver con “la enseñanza de la virtud”, desde donde surge “la verdadera libertad interna”. Decía que particularmente la poesía tenía la función de enseñar “cosas invisibles”, “la substancia de las cosas buenas”, por medio de “cosas visibles”. O, como decía Keats “preparar una inteligencia para convertirla en un alma”. En este contexto, la “virtud” no es moralidad sino capacidad para pensar, para digerir experiencias emocionales, es el proceso de “convertirse en alma. Es un proceso que no puede empezar muy pronto, aunque es obvio que si es auténtico para comenzar a hacer uso de una poesía como la de Shakespeare el niño debe estar preparado para “reconocer” el símbolo artístico o aspectos de él en el nivel más simple. Como todo lo educacional, se trata de acoplar la oportunidad con disposición para recibirla: “la disposición lo es todo”. Y aunque los niños varían en la rapidez de su desarrollo y en su sensibilidad hacia la literatura, siguen esencialmente el mismo patrón. Además, las relaciones, patrones emocionales y problemas éticos básicos seleccionados en las obras son universalmente relevantes.

Así, el propósito de acercar Shakespeare al niño es el iniciar un proceso en el cual Shakespeare ofrece al niño lo que nos ofrece a nosotros, no hay diferencia esencial. El conocimiento comunicado, luego se volverá más complejo (con Shakespeare uno puede decir *infinitamente* complejo debido a las interminables ramificaciones de su poesía) pero esencialmente es una sola cosa: el “principio del autodesarrollo” (según la frase de Coleridge). Se vincula con la poesía, y, como dice Milton, la poesía es tanto “subsecuente como precedente”, simple y compleja, temprana y tardía, fácil y difícil. Pero todo depende del patrón de las obras, la “gestalt” artística haciéndose

clara y reconocible, y éste es el principal problema en relatarlas como cuentos para niños. La historia tiene que *presentar* la obra con una forma presentacional en sí misma, pero no como una forma que atraiga la atención para sí : “Fíjate que historia tan astuta y colorida soy”; tiene que transmitir, más allá de ella, los niveles más profundos de la obra.

Por lo tanto, el primer paso cuando se escribe para niños es leer uno mismo a Shakespeare en el sentido más amplio, esto es, prepararse para recibir el significado poético (o constelaciones de significados) que presenta el drama u obra como símbolo artístico. Leer su expresividad que llega principalmente en forma de lenguaje poético. Leer y vivir la experiencia de la obra por uno mismo puede sonar absurdamente obvio, pero es una etapa crucial que puede ser fácilmente escatimada al relatárselo a los niños (¿no es cierto que todo el mundo asume que ha “leído” Shakespeare, o, por lo menos lo “conoce” sin siquiera cuestionárselo?). Más aún, en el clima actual entre los críticos, el supuesto reinante es que la creatividad consiste en animar lo que todo el mundo sabe y que por lo tanto se ha vuelto aburrido, inventando algo que Shakespeare no pudo pensar por sí mismo. El hecho es que para poder contar una obra de una manera simple uno tiene que conocerla incluso con mayor profundidad que cuando se escribe un análisis más complicado o sofisticado, o alguna apreciación literaria para adultos. Normalmente se da por sentado que la obra que se relata es equivalente a su argumento, y que los hechos del argumento deben ser laboriosamente escudriñados y comprimidos dentro del limitado espacio disponible, como si el entender el argumento fuese una base necesaria para apreciar el drama. Así, el argumento tiene que ser animado de algún modo, ya que los argumentos de Shakespeare son a menudo absurdos o tortuosos. Pero, por supuesto, las características del argumento no son en absoluto la misma cosa que la forma del símbolo artístico, la gramática profunda evocada por la poesía. La poesía no es algo añadido encima del argumento, es algo que transforma totalmente la naturaleza del símbolo que el dramaturgo está creando. Como una araña tejiendo su red, el dramaturgo establece puntos de intensidad emocional, donde se cruzan las líneas de las emociones, y estos puntos no son necesariamente las crisis obvias del argumento. Por ejemplo en *Julio César* el foco del calor emocional no es el asesinato de Julio sino la pelea entre Bruto y Casio; en *Cuento de Invierno* no es el veredicto del oráculo sobre Hermione el responsable de la “recre-

ación” de la mente de Leontes, sino el desfile pastoral onírico que tiene lugar en Bohemia; en *Sueño de una noche de verano* no son las instrucciones de Teseo o de Oberón las que llevan a un final feliz, sino la inspirada relación inspiradora entre Titania y Bottom, etc...

La cuestión es ¿qué tipo de historia tendría que contar el que escribe para niños?. ¿El argumento? (para que puedan responder preguntas concretas sobre la obra), ¿o la historia de la poesía? (para que puedan absorber algo de su significado). El escritor necesita tener muy claro esto porque altera el énfasis y la ubicación de los hechos del argumento en su narrativa. Es imposible comunicar la gramática profunda de Shakespeare si uno se esclaviza al orden de su argumento o reproduce la cantidad proporcional del espacio concedido a los hechos del mismo. Para comunicar la estructura poética de sus obras a veces es necesario reacomodar o ignorar bastantes tramos, a fin de que los lazos y ecos poéticos devengan claros.

Para dar un ejemplo: al relatar *Sueño de una noche de verano* tuve que condensar extremadamente las complicaciones del argumento que reflejan la confusión de los jóvenes amantes y la futilidad de los esfuerzos de Oberon para deshacerla. En parte, porque es el tipo de comedia que sólo es entretenida en el escenario y es imposible que suene tan graciosa en un cuento, pero también, porque su contribución al significado total se resume fácilmente como “confusión” y por lo tanto no necesitamos saber los detalles. Lo que el lector necesita ver es cómo los trabajadores o “mecánicos” del Estado preparan el camino para que las hadas ganen influencia en la reglamentada ciudad de Atenas y modifiquen la concepción de amor existente. Esto no es la lógica manifiesta del argumento (en el que los mecánicos parecerían no tener ninguna influencia sino un rol totalmente subordinado) pero es la lógica de la poesía y de la estructura poética. Es lo que yace detrás del casamiento-sueño de Bottom y Titania en el corazón de la obra (el sueño de Bottom que “no tiene fondo” - *Bottom’s Dream which `hath no bottom`*), y el significado de esto irradia hacia otras líneas de tensión emocional, transformando la experiencia de los otros personajes: los jóvenes amantes, los amantes aristocráticos y las hadas mismas. Así, el argumento puede ser condensado en sus principales movimientos de orden emocional: comenzando con las normas intocables de las parejas atenienses y las confusiones adolescentes, siguiendo con los mecánicos (que son los trabajadores de la mente) que activamente practican su rol e intentan crear

un símbolo que contenga y refleje estos problemas emocionales. Esto lleva al contacto de la mente ateniense con las hadas, cuyo poder reparador se organiza eventualmente en una imagen de amor como Cortesía: “la razón y el amor se hacen amigos” tal como describe Bottom. Éste es el punto central de iluminación emocional central, el conocimiento que co-ordina las líneas de tensión. La obra avanza hacia el interior de este sueño de conocimiento y luego hacia afuera para incorporarlo en la vida cotidiana. Vemos la interacción entre adolescentes egoístas que necesitan aprender de la experiencia, a los obreros que sobreviven a su humilde posición al ser capaces de aprender de la experiencia, y a las deidades (figuras parentales internas) que no están libres de la disarmonía pero que son capaces de cambiar de opinión. Así, el orden en que se relata la historia puede comunicar cómo se transmite el núcleo de conocimiento hacia afuera, hacia otros niveles externos de conciencia.

La mayor parte del significado poético de *El Sueño de una noche de verano* yace en la estructura, y el lirismo de su lenguaje tiene principalmente una función evocadora y de crear atmósfera. Pero en todas las obras que son re-relatadas, el orden del relato (el modo en que los hechos son yuxtapuestos) es siempre crucial. Es a través de esto que se manifiesta el modo en que uno ha aprehendido la profundidad o forma interna de la obra. Al relatar Shakespeare a los niños uno debe confiar en que si logra hacer visible la estructura simbólica shakespearana, Shakespeare mismo se ocupará del resto. La función del escritor es hacer la introducción; después de eso, el posible grado de “reconocimiento” íntimo es entre Shakespeare y el niño (incluyendo el desarrollo de formas posteriores de conocimiento o reconocimiento, la puesta en escena, etc).

Si uno quiere acercar Shakespeare al niño es importante que use términos de niños. El objetivo no es llevarlo al altar de adoración a Shakespeare, y menos aún al de la fama o la respetabilidad (impresión que uno tiene a menudo de los abogados oficiales de Shakespeare como atracción turística o como vestigio del Imperio Británico). El escritor para niños tiene que ser un vehículo a través del cual Shakespeare pueda entrar en su mundo, sin llamar la atención sobre sí mismo como mediador. Sin este tipo de digestión interna por parte del escritor, la introducción, el vínculo, no puede hacerse. En esencia, el escritor asimila su propia experiencia-aprendida-de-Shakespeare, y la traspasa al niño-en-sí mismo, después de lo cual

es un paso relativamente fácil modificarla para los niños reales, actuales, de un cierto abanico de edad (en mis cuentos me dirigía a niños de más de 7 años y trabajé muchos detalles con otros de 9 o 10 años, leyendo en voz alta, mientras que los niños de más de 11 años leían las historias ellos mismos).

Aunque la experiencia del escritor pueda ser subjetiva no es idiosincrática ni intrusiva en el texto de Shakespeare. No se proclama a sí misma como “creativa” (a la manera de las teorías modernas vigentes en la crítica, lo que realmente significa “seudocreativo”). El escritor siempre está al servicio del texto. Como en cualquier forma de apreciación literaria, necesita hacer esfuerzos denodados para convertirse en un receptor de la poesía y no en alguien que impone su propio punto de vista. Puede objetarse que uno no está transmitiendo Shakespeare sino sólo la propia interpretación o ideología, usando sus obras como medios (aún mas más tortuoso ya que no se pretende ser un sustituto de Shakespeare). Sin embargo, éste es el lugar de la perspectiva psicológica para ser usada en la forma de autoanálisis: el escritor revisando constantemente su relación con el texto. Porque el hecho es que hay una forma simbólica real que es la obra de Shakespeare, que realmente existe y no está inventada por lectores y críticos o por actores o productores (idealmente, todos ellos son receptores y luego presentadores del conocimiento que han incorporado). Y estas dos etapas (recibirlo para uno mismo y presentarlo a los otros) están, al relatarlo a los niños, quizá más diferenciadas de lo que pueden estarlo en una producción teatral.

La razón por la que insisto constantemente sobre la motivación del escritor, es que de ésta se deriva todo lo demás. Todos los problemas técnicos de lenguaje, estilo, distribución de los acontecimientos del argumento, etc, encuentran su solución remitiéndose a esta relación central entre Shakespeare, el escritor y el niño.

Hacer las ilustraciones del libro para niños antes de escribir la historia a mi me ayudó, ya que al ser organizativas y no meramente decorativas, ordenan los rasgos claves del drama alrededor de un cuadro central. Así, de una ojeada, los principales temas del drama están disponibles: la tormenta en *El rey Lear*, el bosque en *El sueño de una noche de verano*, el claustro-castillo en *Macbeth*, la isla y sus dioses en *La tempestad*, las tierras en invierno y verano en *Cuento de invierno*. Luego de establecer esto, trato que la historia se cuente por sí misma, sin intentar crear emoción o embellecimiento artificialmente, sin virtuosismo ni pasajes destacados que

no transmitirían la emoción de Shakespeare sino un sustituto de ella. La emoción de Shakespeare estaría en el proceso de traducir a otro género la estructura de la historia. Otra cosa sería un tipo de confusión de género o competitividad con otra forma de presentación que caricaturizaría el texto de Shakespeare.

Esto requiere un estilo plano y poco exagerado, que pueda acomodar en una forma sencilla hechos que de otra manera serían melodramáticos, como ocurre en los cuentos de hadas (el aprisionamiento de la reina en *Cuento de invierno*, el quitarle los ojos a Gloucester en *El rey Lear*, etc, el asesinato de la familia Macduff en *Macbeth*). En el contexto de los cuentos de hadas estas “crueldades” son metabolizadas fácilmente por los niños y no necesitan ser protegidos de ellas porque son metáforas de aspectos de la condición humana. Cuando el cuerpo principal de la historia es relatado en un lenguaje “infantil” (simple, sencillo y con un vocabulario limitado), es posible insertar ocasionalmente citas cortas del propio lenguaje de Shakespeare, de un modo que no confunde aunque puede mistificar (en el sentido que introduce el aura de misterio que acompaña siempre el significado poético cualquiera sea el nivel de léxico del lector). No importa que alguna de las palabras o la gramática no sea familiar para el niño o que incluso sea incomprensible. Algunas veces puede ser una manera de introducir palabras nuevas en su vocabulario, o de explorar palabras parcialmente conocidas, como tal vez “filósofo” o “ambición” (hay una historia muy conocida sobre el uso que Beatriz Potter hacía de la palabra “soporífero” en uno de sus cuentos para niños muy pequeños). Una profesora de nivel A (superior) estaba horrorizada con mi cita del pasaje del Rey Lear de “hombre *unaccommodated* poco amable” argumentando que si los estudiantes del nivel A no podrían entenderlo, cómo podrían lograrlo niños de la escuela primaria; pero en realidad, los estudiantes del nivel A estaban intentando aprehender la palabra en un nivel diferente. He visto que introducir citas no intimida o crea confusión en el resto de la historia, sino que pueden servir como ventanas a las obras reales de Shakespeare, como las puertas que Keats imagina que se abren desde la “cámara del pensamiento virginal”. Pueden ser focalizadas o pasadas de largo. Dan la noción de que existe una obra más allá del cuento, de modo que éste no se transforma en un sustituto de la lectura de la obra. Los cuentos de hadas y las parábolas pueden proveer el basamento para que puedan ser descubiertos futuros niveles de significado.