

La casa de Bernarda Alba y *Rukmavati Ki Haveli*. Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes

The House of Bernarda Alba and *Rukmavati Ki Haveli*.
Intercultural learning in the Spanish as a Foreign
Language class through arts

Amparo Rodrigo-Mateu
Doctoranda. Universitat de València



Amparo Rodrigo-Mateu es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I, en Comunicación Audiovisual por la Universitat de València y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de València. Su formación en ELE cuenta con un posgrado en la Universitat de València, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo de Olavide. Profesionalmente ha alternado su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y, en India, como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai y como profesora colaboradora en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

Resumen

Este artículo se centra en un estudio comparativo entre la obra de Lorca *La casa de Bernarda Alba* y su adaptación cinematográfica india *Rukmavati Ki Haveli*. Partimos de la multidisciplinariedad que permite el texto dramático original y analizaremos su adaptación lingüística y cultural al nuevo contexto geográfico, social y cultural, teniendo en cuenta las técnicas que ofrece el medio cinematográfico, la universalidad de los temas tratados y el conocimiento del mundo compartido. El objetivo final es explorar oportunidades para el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en el aula de español como lengua extranjera, a partir del contraste cultural y a través de las artes. A modo de cierre, se enlazan los aspectos analizados con una propuesta contextualizada para la explotación didáctica en el aula.

Abstract

This article focuses on a comparative study between Lorca's play *La casa de Bernarda Alba* and its Indian film adaptation *Rukmavati Ki Haveli*. Starting from the multidisciplinary nature of the original dramatic text, we analyze its linguistic and cultural adaptation to the new geographical, social and cultural context, considering the harnessing of cinema techniques, the universality of topics discussed and a shared world knowledge. The final aim is to explore opportunities to develop communicative and intercultural competences in the Spanish as second language class, based on cultural contrasts and through the arts. Finally, the analyzed aspects are linked to a contextualized proposal for its didactic exploitation in class.

Palabras clave

Componente sociocultural, conocimiento del mundo, español L2, interculturalidad, literatura, adaptación cinematográfica.

Keywords

Socio cultural element, world knowledge, Spanish as second language, interculturality, literature, film adaptation.

Introducción

El 18 de octubre de 2018, la actriz y dramaturga Paloma Pedrero, durante una conferencia con alumnos de español de la Universidad Jawaharlal Nehru de Nueva Delhi, en India, afirmaba lo siguiente:

A mí me gusta ver cómo se representan mis obras, no cómo las veo yo sino cómo las interpretan los receptores. Si sale un hospital, quiero ver cómo son los hospitales en otros países.

La cultura es un componente inseparable en el estudio de obras teatrales, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también sociocultural e histórico. Si las circunstancias culturales que rodean a una obra teatral suponen una especificidad geográfica e histórica únicas, su adaptación a otras lenguas y culturas debe reconocer este componente cultural y traducirlo en forma de textos que puedan representarse en los nuevos contextos de recepción. Ocurriría lo mismo con las adaptaciones cinematográficas. Con esta idea como punto de partida, exploraremos ahora formas de representación y de expresión en la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (1936), y su adaptación cultural al cine indio a través de la película *Rukmavati Ki Haveli* (Nihalani, 1991).

Presentamos un estudio que incluye reflexiones a partir de dos entrevistas abiertas al director. En conjunto, y a partir del análisis comparativo entre la obra original y su adaptación sociocultural a la pantalla india, los datos analizados nos permitirán establecer un diálogo intercultural entre la sociedad andaluza de los años previos a la guerra civil española y el Rajastán feudal de los últimos siglos. Todo ello nos servirá como material de base para el trabajo del contraste y la interculturalidad con estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) a través de las artes. Como apunta Shier (1990: 301 y 304), el uso de las artes como medio para la enseñanza puede despertar una apreciación por las diferencias culturales y una motivación para

utilizar la lengua extranjera, siempre que se utilicen en el aula no como mera diversión, sino con un objetivo final deliberado de antemano.

Justificación

El profesor de una lengua extranjera no está enseñando una lengua, sino una manifestación nueva de la lengua. El alumno ya tiene bien desarrollada la competencia lingüística en su lengua materna, ya sabe lo que puede hacer o no con esa lengua y cuáles son sus funciones. Así, lo que el profesor está haciendo esencialmente es enseñar una nueva manera de hacer lo que el alumno ya tiene capacidad de hacer. (Halliday, 1969, en Saxena, 2008: 16)

India es un país con una base pluricultural e intercultural sólidas, ambas competencias ligadas al desarrollo de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2018). Cabe preguntarnos si el planteamiento de la cita anterior sobre la competencia comunicativa es adaptable al desarrollo de la competencia cultural e intercultural, como componente del trabajo de la competencia comunicativa general. Partiríamos, por tanto, de un saber cultural e intercultural que creemos también desarrollado tanto en alumnos como en profesores.

Este tipo de aprendizaje a partir de lo que ya se sabe nos conduce al campo de los estudios comparativos, en el que existe una vasta literatura de estudios comparativos literarios y entre lenguas. Por otro lado, la cultura en el ámbito de la comunicación se ha analizado con profundidad desde el campo de la traducción (Aguilar Calero, 2015). Consideramos aquí la traducción —en el sentido de adaptación— como un trasvase cultural que mira más allá de la clásica práctica de buscar equivalencias entre idiomas sin tener lo suficientemente en cuenta el componente extralingüístico que interviene en todo proceso de comunicación (Carbonell i Cortés, 1999). Por tanto, si la información se transmite partiendo de la idiosincrasia de cada cultura y los factores extralingüísticos juegan un papel importante, esto demuestra que la comunicación no es interlingüística sino intercultural y, al mismo tiempo, justifica la necesidad de contar con estudios culturales comparados en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto al cine y al teatro, artes que tratamos en este artículo, compartimos con Morales Astola (2003: 221) que no existe una relación de rivalidad, sino nuevas formas de colaboración. Así, si bien contamos con publicaciones que analizan la adaptación de la obra de Lorca al cine hispano, así como traducciones y adaptaciones teatrales a otros idiomas, consideramos pertinente incluir también cómo pueden aprovecharse las técnicas que ofrece el género cinematográfico para representar la intención de la obra original en otros contextos socioculturales. En este sentido, iremos más allá de lo que sería una simple mediación interlingüística y analizaremos la adaptación cinematográfica desde la perspectiva de la mediación intercultural y cómo, a través de ella, se consigue transmitir la intensidad de la acción dramática del texto teatral.

La casa de Bernarda Alba no es una obra actual pero continúa de actualidad a escala internacional. India es un ejemplo de su amplia recepción y adaptación a diferentes medios y contextos, con traducciones y adaptaciones —teatrales y cinematográficas— a diferentes lenguas, culturas y religiones del país (Yadav, 2019). Además de la traducción del texto, encontramos representaciones teatrales contextualizadas en ambientes tanto hindúes (en lengua hindi o inglesa) como musulmanes (en lengua urdu). Este entorno religioso, junto con otros aspectos culturales y sociales del país, determinará las formas de representación y de expresión.

Adapted from
**Federico Garcia Lorca's
The House of
Bernarda Alba**

Script
**Raghubir Sahay
Shama Zaidi**

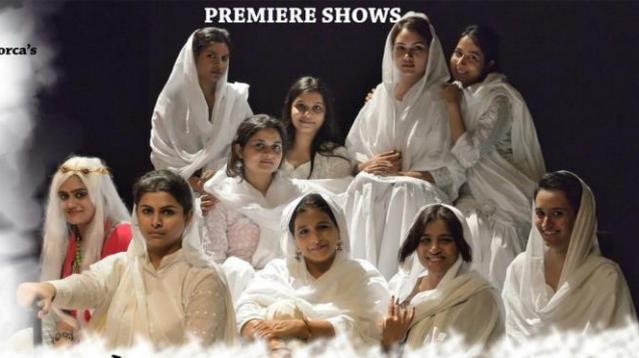
Sets, Costumes &
Lights design
M S Sathyu

Music
Kuldip Singh

Direction
Masood Akhtar

Production Controller
Avinash Chauhan

PREMIERE SHOWS



Bilqis begum ka Baadaa

Cast: Malishka Mendonsa, Nisha Gupta, Saumya Srivastava, Anuradha Shabadi, Namrata Dalal, Kaamna Pathak, Manisha Mondal, Ranjana Srivastav, Ayesha Khan, Neha Bam

THURSDAY, 29th December at 9:00pm | **SUNDAY, 1st January at 8:30pm**
PRITHVI THEATRE, JUHU | **ASPEE THEATRE, MALAD**

Póster de la adaptación teatral de La casa de Bernarda Alba en el contexto de una familia musulmana india. Idioma: urdu. Años de la representación: 2017 y 2018.

Presentamos, por tanto, el estudio de una adaptación cultural que nos permitirá profundizar, desde el mundo académico, en el trabajo del desarrollo de competencias interculturales con estudiantes de ELE a través del análisis contrastivo y de las nuevas posibilidades que ofrece el cine, como técnica, al teatro. Asimismo, consideraremos que las películas cinematográficas, a través de sus guiones escritos, desarrollan recursos y técnicas propios de la literatura y que, al mismo tiempo la literatura, como medio de expresión artístico, tiene en cuenta las manifestaciones cinematográficas (Cassany, Luna i Sanz, 1994, p. 496 y 503). Todo ello nos remite a un desarrollo multimodal de la competencia literaria.

Marco teórico

Apunta Mendoza Fillola (1993: 35) que lengua y cultura son elementos indisolubles y que la función de la lengua es estructurar socioculturalmente la realidad. Cuando hablamos de lengua, nos referimos a un sistema de acciones sociales que conllevan significados culturales e interpretamos la realidad a partir de una gramática cultural oculta. Retomamos, por tanto, la afirmación inicial sobre el carácter indisoluble del binomio lengua y cultura (Guillén Díaz 2016, en Rodrigo-Mateu, 2018: 45).

La misma autora, en su estudio sobre el tratamiento de los contenidos culturales en contextos de enseñanza de lenguas, precisa el concepto de cultura basándose en la definición acordada en la 43 Conferencia Internacional de Educación¹, al afirmar que hablar de contenidos culturales es referirnos a una estructura que engloba el lenguaje, las artes, las letras, las ciencias, las costumbres, los ritos y las fiestas, entre otros (Guillén Díaz, 2016: 233). Las artes, tema que nos ocupa y que abarca disciplinas interrelacionadas, son importantes en entornos de aprendizaje de lenguas extranjeras porque, además de proporcionar un contexto significativo para el estudio y el debate, permiten el desarrollo no solo de las variables cognitivas del aprendizaje, sino también de las afectivas (Shier, 1990: 301 y 304).

¹ Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992.

Sostiene Guillén Díaz que el aprendizaje no consiste en un proceso de almacenaje de conocimientos, sino que el alumno entra en contacto con la lengua y cultura de aprendizajes a través de referencias de su propia cultura. De ahí nace el enfoque contrastivo (Charaudeau, en Guillén Díaz, 2016: 239), base de una idea de interculturalidad originalmente estudiada en situaciones de culturas en contacto pero que resulta, asimismo, extrapolable a entornos en los no existe contacto directo entre el aprendiente y la lengua y cultura de aprendizaje, esto es, en contextos no nativos de enseñanza de lenguas extranjeras. Para Shier (1990: 301), al mismo tiempo, es la toma de conciencia de que existe una cultura alrededor de la lengua extranjera lo que permite a los estudiantes desarrollar sus destrezas comunicativas. El resultado es una interpretación a partir de la asimilación de componentes de la cultura de la comunidad de la lengua extranjera, a través de sus propios saberes culturales. Esto es lo que Mendoza Fillola (1993: 22) ha llamado *intercultural*.

Los textos literarios, por su parte, aportan aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos y culturales, entre otros, al aprendizaje de lenguas extranjeras (Mendoza Fillola 1993: 20). Ahora bien, como apuntan Cassany, Luna i Sanz (1994, p. 488-489), cuanto más lejana es la obra en el espacio, el estudiante dispone de menos conocimientos para comprenderla y esto vuelve necesario el análisis de los textos desde la sensibilidad y la perspectiva de los aprendientes en cada momento o situación de aprendizaje. Esta idea adquiere mayor relevancia en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En relación con *La casa de Bernarda Alba*, Corbin (2000: 712 y 715) destaca la calidad etnográfica original gracias a lo que considera una sorprendente precisión cultural y social en el contexto de una casa que funciona, paralelamente, como espacio vital, institución social y dominio cultural. Las escenas se desarrollan en su interior, un espacio que las mujeres mismas gobiernan y que, al mismo tiempo, les queda relegado solo a ellas. Los hombres tienen el acceso prohibido (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2387). El espacio, esto es, la casa, en *La casa de Bernarda Alba* es el núcleo de la obra (García Montero, 1986: 359), desempeña una función fundamental, hasta llegar a convertirse en un personaje en sí mismo (Miller, en Gómez Poviña, 2014: 250).

Mujeres, libertad y muerte son tres temas, de carácter universal, que protagonizan la obra de Lorca. Descrita como uno de los trabajos más realistas del autor (Corbin, 2000: 712), sus personajes están inspirados en la misma sociedad del momento y muestra valores característicos del mundo que representa, en una época en la que el papel de la mujer queda relegado a un segundo plano (Gómez Poviña, 2014: 249). Si el género, como constructo social, está determinado por la sociedad, la cultura y la historia (Mirdha, 2016: 183), en *La casa de Bernarda Alba* las mujeres se enfrentan a dificultades ligadas a la propia historia de España (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2383). En dicho contexto, gran parte de la crítica entiende la obra como un conflicto entre represión y libertad (Corbin, 2000: 712), representado por la relación que se establece entre lo privado y lo público, entre la familia y el pueblo, y manifestado por la actitud de la madre al no permitir a las hijas salir (García Montero, 1986: 364). En última instancia, la muerte se muestra como castigo popular y reafirmación de un funcionamiento social (García Montero, 1986: 367) que engloba, entre otros, cuestiones de género y que queda determinado por la sociedad y la cultura del momento.

Desde el punto de vista de las tipologías textuales, la riqueza de los textos literarios permite la multidisciplinariedad (Giralt, 2009: 116) y esta, a su vez, el uso de textos variados. Esto último, como afirma Shier (1990: 305), ayudará, por un lado, a mejorar el uso y la comprensión de la lengua y cultura extranjeras y, por el otro, a

percibir mejor las características históricas y literarias que rodean a las obras y, por tanto, a entender mejor la lectura de textos individuales en el futuro.

Como hemos apuntado en la justificación inicial, las analogías y divergencias que se han establecido entre cine y teatro esconden, a menudo, una cooperación mutua (Morales Astola, 2003: 221). Según el mismo autor, esta estrecha relación se debe a que, en sus orígenes, el cine necesitaba legitimarse y configurarse como medio comunicativo y artístico y, paralelamente, el teatro buscaba una transformación en sus modelos de producción y significación. Resumimos, en el párrafo siguiente, algunas de las características de ambos medios que creemos pertinentes para nuestro estudio comparativo.

El cine, como medio de comunicación lingüística, posee una sintaxis o lenguaje teatral propio, construido a partir de la combinación de códigos fotográficos, teatrales y literarios que la cámara selecciona (Morales Astola, 2003: 31). A diferencia del teatro, en la película, además de los diálogos propios, tenemos la escritura de la cámara y el montaje (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 80). Entre otros, esto permite que los actores de cine y los de teatro —en principio de distinta naturaleza— establezcan relaciones diferentes con el ritmo de la diégesis, ya que las posibilidades de corrección en el cine permiten, técnicamente, la perfección del ritmo escénico-narrativo (Morales Astola, 2003: 35-36). En el teatro, esa configuración del espacio, del ritmo y de la sintaxis se consigue por medio de la iluminación, un elemento que, en el caso del cine, adquiere potencialidad dramática (Morales Astola, 2003: 26).

Son numerosas las adaptaciones filmográficas —documentales (cinematográficos o televisivos) y largometrajes de ficción— que existen de las obras de Federico García Lorca (Mahieu, 1986: 126), también más allá del cine español y de lo que se considera la trilogía trágica del dramaturgo, con *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936) (Pérez Abad, 2004: 108). La adaptación cinematográfica más conocida, y también criticada, de *La casa de Bernarda Alba* la realizó Mario Camus en 1987.

Pérez Abad (2004: 110-111) menciona tres obstáculos principales en la adaptación de Camus, a saber: la intensidad de la acción dramática de la obra teatral, el tratamiento de la casa como espacio simbólico y, por último, el lenguaje poético original que dificulta su adaptación al cine. Respecto a la relación que guarda la película con la obra original, existe variedad de análisis y de puntos de vista, como comprobamos a continuación.

Si bien *La casa de Bernarda Alba* supuso la cúspide de la evolución de Lorca de poeta a dramaturgo (García Montero, 1986: 363), no hay que olvidar que Lorca es, en esencia, un poeta y que se sirve de sus habilidades poéticas para embellecer sus obras (Gallud Jardiel, 1993: 97). Él mismo se define como tal al comienzo de la obra (Whiston 2001: 179): “El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico.”. A pesar de esto, hay autores que opinan que las obras de Lorca son más realistas que poéticas (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2383).

En lo que se refiere al ritmo y al tiempo de la película de Camus, el guion ha suprimido, parcialmente, fragmentos del texto original, con el fin de agilizar la acción. Además, muestra planos y acciones que en la obra teatral se sitúan fuera de escena (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 82). Estos autores, sin embargo, no lo consideran una traición al texto original, sino más bien un recurso que posibilita el guion para visualizar alusiones que aparecen en el texto dramático. En opinión de algunos críticos, la adaptación de Camus a la pantalla tenía el objetivo de enriquecer la obra original por medio del lenguaje cinematográfico (Diez de Revenga Torres, 1976), en una época en la

que la Ley Miró apoyaba un cine literario que huyera del entretenimiento fácil (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 79-80).

A pesar de que las adaptaciones de las obras de Lorca al cine han despertado siempre polémica entre estudiosos (Pérez Abad, 2004: 108), hay autores que destacan la influencia del cine en el teatro del dramaturgo -recíproca esta (Mahieu, 1986)²- en parte, por su amistad con Luis Buñuel, hasta el punto de llegar a hablarse de una cineificación del teatro de Lorca, demostrada en *La casa de Bernarda Alba*, entre otros, por una dureza en la expresión, una pasión rural y un ritmo equiparables a los manifestados por el cine soviético de la época (Utrera 1987, en Morales Astola, 2003: 107-112), así como por su intención manifiesta de presentarse como documental fotográfico.

Para concluir esta sección, en el contexto de las adaptaciones y desde el punto de vista etnolingüístico, los enfoques contrastivos entre lenguas ponen de relieve las diferencias culturales que pueden afectar a la traducibilidad entre idiomas (Carbonell i Cortés, 1999). Ante esta premisa, cabe tener en cuenta que los personajes de *La casa de Bernarda Alba* son populares y citan sus refranes, cuentan sus creencias y se refieren a su calendario a lo largo de la obra (Diez de Revenga Torres, 1976: 20).

Adaptación cinematográfica

Si Camus contaba con un largo bagaje de adaptaciones cinematográficas de obras literarias cuando dirigió *La casa de Bernarda Alba*, Nihalani estaba también vinculado al mundo del teatro antes de dirigir *Rukmavati Ki Haveli*:

I always liked theater and I was very close to a well-known Hindi theatre director. His name was Satyadev Dubey. He used to do English plays and he spoke to me a lot about some plays from Europe. Among them, he spoke about Lorca and this particular play. (G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019).

Además, su experiencia previa detrás de la cámara ha permitido a Nihalani recurrir a técnicas que domina, como la iluminación, para conservar el dramatismo teatral original en la película:

Bernarda is played by one of the best theater actresses at that time. There was hardly any make-up on her. I did not try to beautify her but, in fact, I tried to come out with the rawness of her face. And that was done with the lighting. It is about very simple tricks of lighting. As cameramen we know how to do it. (Rodrigo Mateu, 2016: 325)

Partimos, por tanto, de una base sólida en técnica y conocimientos del medio teatral que han ayudado a Nihalani a dirigir una película sin desvincularse de la dramaturgia e intención originales.

² Lorca escribe el guion de la película *Viaje a la Luna* (Mahieu, 1986: 124), en el año 1929.



Fotogramas de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani

La adaptación cinematográfica, en contexto hindú y lengua hindi (con algunas palabras en un dialecto rajastaní), se basa en una traducción de la obra al inglés. Contamos, con ello, con una doble vertiente adaptativa: por un lado, de género (cinematográfico) y, por el otro, lingüística y sociocultural (contexto indio). El director se convierte aquí en mediador entre culturas y entre géneros, y es la comprensión por parte del lector el objetivo final principal.

When you are adapting a play, you cannot be literal. You cannot adapt word by word. You have to identify the theme and look for similar expressions in your own culture and your own language [...] For the Indian audience -unless they were told that this was an adaptation of a Spanish play- it was an Indian play which narrated an Indian story because it looked very real to them (Rodrigo Mateu, 2016: 323 y 328).

Como podemos observar, son la sociedad y cultura meta las que han determinado un proceso de adaptación que no parte del punto de vista del emisor, sino de la visión e interpretación del receptor. Nihalani, en calidad de mediador, ha tenido en cuenta cómo se interpreta y se decodifica el mensaje desde su cultura y lo ha adaptado para que fuera aceptable en lo que es también la cultura meta de los receptores (Carbonell i Cortés, 1999).



Fotograma de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani

Veamos a continuación, con un enfoque comparativo general, los rasgos contextuales y culturales principales de ambas producciones (adaptado de G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019, García Lorca, 2006, y García Montero, 1986):

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Época: Andalucía rural en los años previos a la guerra civil española.	Época: Rajastán feudal del s. XIX.
Lorca es contemporáneo de su obra. Forma parte del contexto sociocultural del momento que describe.	Govind Nihalani dirige su película en 1991. Realiza una mirada hacia el pasado.
Contexto religioso: catolicismo.	Contexto religioso: hinduismo.
Amenaza interna (catolicismo).	Amenaza externa (invasiones mogolas).
Casa: casa andaluza con muros gruesos y rejas en las ventanas. Decoración simple, con cuadros de paisajes inverosímiles de ninfas y reyes de leyenda, paredes de las habitaciones blancas y ligeramente azuladas en el patio.	Casa: <i>zenana</i> ³ del <i>haveli</i> ⁴ con celosías y muros altos de piedra, cubiertos por una fina capa de pintura gris, blanca o amarilla y decorados con pinturas murales de guerreros, elefantes y caballos.
Mujeres vestidas de negro.	Mujeres vestidas de granate y negro.
Importancia de la familia y papel definido de la mujer en la sociedad.	
Sociedades agrícolas y rurales.	
Cultura de la civilización ortodoxa premoderna en <i>La casa de Bernarda Alba</i> , extrapolable a <i>Rukmavati Ki Haveli</i> : existencia de un orden humano por encima del mundo natural y por debajo del mundo divino. Cada orden tiene su espacio cultural. El <i>cielo</i> es el espacio de lo sobrehumano y el <i>campo</i> de lo infrahumano. En este último se encuentra tanto la naturaleza salvaje como las tierras de cultivo. Entre los dos está el espacio humano, artificial y representado por la <i>ciudad</i> o el <i>pueblo</i> . Este espacio humano, a su vez, se divide entre <i>casas</i> privadas, calles <i>públicas</i> y edificios religiosos, como las <i>iglesias</i> . La casa, la calle y la iglesia son instituciones creadas con funciones específicas: la <i>casa</i> controla las relaciones con el mundo infrahumano, la <i>iglesia</i> con el sobrehumano y la calle regula los asuntos entre las personas (Corbin, 2000: 716).	

Tabla 1. Comparación de los principales rasgos contextuales y culturales entre *La casa de Bernarda Alba* y *Rukmavati Ki Haveli*.

La escenografía y la iluminación en *Rukmavati Ki Haveli* desempeñan una función importante. Espacio, ritmo y sintaxis se funden en una narración hilvanada por lo que Morales Astola (2003: 42) define como nexos lumínicos.

In these *havelis*, in these mansions in Rajasthan, with their high walls, the sunlight does not come in easily. Only when the sun is on the top, does the sunlight come in. So, most of the time, the interiors where women live are in shadow, allowing only soft light but not direct sunlight. Direct sunlight comes but for a very short time during the day. Even in terms of lighting, in terms of photography, I did not use direct sunlight. I used reflected light. There is a general light but there is no sunlight. Only when grilled windows appear, I show some sunlight coming in, just that much, not more. (Rodrigo Mateu, 2016: 324)

³ Espacio de la casa reservado para las mujeres.

⁴ Mansión típica del norte de India, construida con muros gruesos de piedra y con un patio central.



Fotograma de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani

La misma importancia adquieren los diálogos o la ausencia de música en un estilo de dramaturgia en la que Nihalani antepone la imagen a la palabra, aproximando el film al lenguaje teatral. La ausencia de música y la escasez de diálogos conceden a la composición, además, un carácter inusual dentro de la tradición cinematográfica india.

The entire film has not a single note of background music. [...] There is only one song which they hear being sung from outside, which is there in the play as well. They just hear that. And it is not a song with lots of instruments. It is mostly voices. I told my actors: 'Whatever you say, it has to be so well spoken that you should not feel the need for music'. I said: 'I am not going to use music to underline either sadness or happiness or excitement'. (Rodrigo Mateu, 2016: 326)

Todos estos aspectos se han adaptado a un espacio cinético que el director, con un enfoque teatral en mente, ha dejado que las actrices exploraran, descubrieran y ocuparan por ellas mismas:

Beforehand nobody knew where the camera was going to be. Nobody knew from which point to which point they were going to walk or sit or sleep or jump. They only knew the lines. [...] 'Come on the set, move around and discover your own space'. (Rodrigo Mateu, 2016: 326).

En cuanto al espacio, toda la acción transcurre dentro de la casa. A diferencia de Camus, Nihalani respeta el original, al no incluir exteriores en la película.

La educación teatral (Morales Astola, 2003: 37), tanto de las actrices como de Nihalani, les ha servido de cara a la actuación en pantalla, también para conseguir un ritmo escénico narrativo fiel a la obra dramática original. Si bien es cierto que el cine permite un mayor dinamismo del ritmo de la acción dramática (Morales Astola, 2003: 222), Nihalani consigue mantener la ralentización de la obra original. Tal y como haría Meyerhold al cineificar su dramaturgia, en nuestro caso, la adaptación cinematográfica no es la metamorfosis de la obra teatral en producto cinematográfico, sino que pretende la fusión de ambas materias (Morales Astola, 2003: 43). Observamos, por tanto, la interrelación de códigos teatrales y cinematográficos (Morales Astola, 2003: 221).

En conjunto, Nihalani demuestra que las dificultades que puede ocasionar la adaptación a la pantalla de una obra creada para el marco teatral pueden minimizarse y que, a diferencia de las críticas a la película de Camus (Pérez Abad, 2004: 111), el origen teatral no impide que la película india funcione en la pantalla.

Con referencia a la temática, nos encontramos ante una obra creada en España en 1936 que, por las características sociales que la envuelven y el carácter universal de los temas tratados -muerte, mujeres, poder, opresión, libertad y rebelión contra el

autoritarismo- resulta adaptable a otras culturas y conlleva un cierto grado de comprensión de partida por parte del lector o espectador, a raíz de conocimientos compartidos sobre el mundo. El hecho que esta adaptación funcione y que pueda interpretarse también en culturas lejanas en la geografía y complejas, como es el caso de India, la convierten en material de una gran riqueza para la explotación en el aula con alumnos de ELE. En este sentido, podemos hablar de una proximidad entre el *dónde* y *cuándo* desde los que Lorca escribió su obra y el *dónde* y *cuándo* de la adaptación cinematográfica india, una proximidad que, para su director, se remonta hasta la sucesión de instantes que inspiraron la ideación del film (Rodrigo Mateu, 2016: 322):

One day, I went to Jaisalmer, in Rajasthan. As I was going up the fort, I saw a group of Rajasthani women walking down. All of them [...] were dressed in brown petticoats, brown skirts and black *duppatas* and *chadars*, and wearing old silver jewelry. It was a very stark combination of colors, coming against the stone walls of the fort. That vision was very striking. They walked down and they passed me. I couldn't forget the visual of these women.

[...]

When I read *The House of Bernarda Alba* again, the same image of those women coming down that fort kept haunting me, so I decided to take that forward and I decided to place it in Rajasthan because Rajasthan is very close to the original play, since it is a very feudal culture, particularly in olden times. (Rodrigo Mateu, 2016: 322)

A su vez, en el proceso de adaptación al contexto indio, y en lo que se refiere al uso y proyección del espacio elegido —un *haveli* rajastaní—, observamos paralelismos con obras literarias de la cultura receptora -o guiños a ellas-, como es el caso de la novela *Inside the Haveli*⁵, de Rama Mehta. En su análisis de la obra de Mehta, Mirdha (2016: 184-188) describe los *havelis* como fortalezas arquitectónicas autoritarias que el patriarcado construía alrededor de las mujeres en las regiones de la India feudal, una época en la que estaban condenadas a seguir la práctica del *purdah*, aisladas de un mundo exterior que les estaba denegado y hacia el cual solo podían mirar muy ocasionalmente.

When you bring in the term haveli, you always bring in with higher class [...]. And, because of historical reasons, as I'm told, in the culture in Rajasthan (because it was open to attacks from Moghuls) women were very protected. And that protection raised to the extent that they were not allowed to go out because they would be attacked. So, it suddenly became a kind of culture, where women were not allowed out at all. The thing was that men were not able to protect them because the invaders come, and they were mostly Muslims. That is how the culture developed there. Women were not even allowed to expose their faces. They had the *purdah* in front of the people.

[...]

Within the haveli there are two sections. One is women section. It is called *zenana*. *Zenana* means woman. This part of haveli will be occupied only by women and the other part will be occupied by men. No outsiders or just anybody will be allowed to enter *zenana*, women's part. The family will see that no stranger goes into the women's part, unless they are given permission, or they are very close relatives. (G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019).

Ejemplos de escenas que podemos relacionar con la novela de Mehta a través del film de Nihalani son cuando Padma (Adela) le entrega un abanico de color rojo y

⁵ Publicada en 1977.

amarillo a su madre, cuando Rukmavati (Bernarda) tiene miedo de que vean a su madre si esta se acerca al pozo, cuando Padma se pone un vestido nuevo de colores verde y naranja o cuando Savitri (Angustias) se maquilla (“...free to choose saris from a hundred different shades and designs...” [Mehta, en Mirdha, 2016: 191]; “Manji, who became widow at the age of fourteen, was forbidden to move out of the inner courtyard and wear jewellery or coloured saris” [Gómez Poviña, 2014]). Todas ellas hacen referencia al autoritarismo, a la falta de libertad y a la evolución del estado de opresión al de rebelión a través de un espacio, el *haveli*, que, a su vez, representa lo que Nubile (2003: 47) describe como “gendered spatiality, as well as a stronghold of traditional values”.

Para terminar, este análisis comparativo en contextos de enseñanza de idiomas con un enfoque intercultural quedaría incompleto si no estudiáramos el componente de adaptación lingüística que conlleva cualquier trasvase cultural. A continuación, clasificamos algunos ejemplos, a partir de los subtítulos al inglés de la película.

- Simbolismos (árbol, agua, animales, navajas y cuchillos [Díez de Revenga, 1976]).

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Tu madre es fuerte como un roble.	Grandma is strong like a banyan tree.
Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.	There is not a river here, just wells and wells. To drink water, one's afraid lest it should be poisoned!
Yo soy buena perra.	I'm like the faithful dog.
Los pobres son como los animales.	Beast and the beggar both are the same.
¡Vieja lagarta recocida!	The bitch!
Cuando una no puede con el mar lo más fácil es volver las espaldas para no verlo.	When you are helpless in the face of a storm all you do is to turn your back to it.
A mí me gustaría cruzar el mar y dejar esta casa de guerra.	I too want to go to the sea like grandma. Away from this battlefield.
Es un pozo de veneno.	Like a bowl of boiling venom.
Nos hundiremos todas en un mar de luto.	We shall mourn her death.
...carne de perro, que es lo que ella dice que le das.	...some crumbs to eat. That's what you give me anyway.
Esa sale a sus tías; blancas y untosas que ponían ojos de carnero al piropo de cualquier barberillo. ¡Cuánto hay que sufrir y luchar para hacer que las personas sean decentes y no tiren al monte demasiado!	God knows where she's got it from. To be mad after men like this. What have I not done to keep them in check, so they don't go mad with passion.
¡Qué les importa a ellos la fealdad! A ellos les importa la tierra, las yuntas, y una perra sumisa que les dé de comer.	Men are not bothered with looks. All they want is land, money, cattle...and a dumb cow who'll feed them
... como si tuviera una lagartija entre los pechos.	As if there's a lizard stuck between her breasts.
Métete en tus cosas, ¡oledora! ¡pérfida! [...] buscas como una vieja marrana asuntos de hombres y mujeres para babosear en ellos.	Mind your business, curious cat! [...] Not hover around looking for man-woman gossip.
¡Ranas sin lengua!	Tongue-tied frogs!
¡Lengua de cuchillo!	She's got a razor for a tongue!
Te conozco demasiado para saber que ya me tienes preparada la cuchilla.	I know you well. Where do you plan to stab me now?
Ya empiezas a sacar la punta del cuchillo.	Having stabbed, you're now turning the knife.

Tabla 2. Traducción y adaptación de simbolismos entre *La casa de Bernarda Alba* y *Rukmavati Ki Haveli*.

- Expresiones y frases hechas:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Llevan más de dos horas de gori-gori.	The service took over two hours.
Me arrancará los pocos pelos que me quedan.	She'll be after my life.
- Te vas a hacer el gaznate polvo. - ¡Otra cosa hacía polvo yo!	- You'll get breathless. - If I have to get breathless it better be for something else!
Cae el sol como plomo.	The sun's like a ball of fire.
...y se chupan los dedos de que esto ocurra.	Their tongues go wagging with such juicy gossip!
¡Es que tus hijas están ya en edad de merecer!	Your daughters should be getting married now. They need to be with their men.
De todo tiene la culpa esta crítica que no nos deja vivir.	Everything is the result of your "Karma".
No hables así. La suerte viene a quien menos la aguarda.	But doesn't beauty lie in the eye of the beholder?
Por un oído me entra y por el otro me sale.	All your talk goes in from one ear and out from the other.
Casi se me salía el corazón por la boca.	My heart leapt.
Yo duermo como un tronco.	When I hit the bed it's as if I'm dead.
Me hacéis al final de mi vida beber el veneno más amargo que una madre puede resistir.	In the last days of my life this is how you insult me with your impertinence!
¡Mala puñalada te den, mosca muerta! ¡Sembradura de vidrios!	Liar! You witch! So full of venom!
Ha sido otra cosa que te reventaba el pecho por querer salir.	It's something else writhing inside her waiting to erupt!
Tendré que sentarles la mano. Bernarda, ¡acuérdate que esta es tu obligación!	Now you'll have to assert yourself. Don't forget your responsibility, Rukmavati.
Has visto lo malo de las gentes a cien leguas.	Your eyes are keen enough to see the faults in others.
¡No llegará la sangre al río!	Go, tell this to someone else!
Yo dejo que el agua corra.	One should let bygones be bygones.
...no hay carne de donde morder.	There's nothing their tongues can wag about.
Déjame que el pecho se me rompa como una granada de amargura.	Such poison is boiling in my heart. My breast is bursting!
La muerte hay que mirarla a la cara.	Don't be afraid. Fight death.

Tabla 3. Traducción y adaptación de expresiones y frases hechas entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

- Referencias al campo y a la meteorología:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
¿Habéis empezado los trabajos en la era?	Have you begun harvesting?
Prefiero llevar sacos al molino	I'll toil in the fields.
Me llegué a ver si habían puesto las gallinas.	I only went to see the lambs.
...se la llevaron a la grupa del caballo hasta lo alto del olivar.	...and took Badami to the forest on a horse.
La contrataron para llevársela al olivar.	...talked to her and they went into the woods.
que vengan todos con varas de olivo y mangos de azadones.	Let them come with whips, lances or swords.
Los veía en el corral uncir los bueyes y levantar los costales de trigo entre voces y zapatazos.	I saw them in the yard, harnessing the bulls, running around, yelling, sacks of wheat on their backs...
...le dio por criar colorines.	He liked pigeons.
¡Ay, quién pudiera salir también a los campos! [...] No hay alegría como la de los campos en esta época.	Only if we could go out in the open fields! No place like the fields at this time of the year.
Estoy deseando que llegue noviembre, los días de	Wish this was winter or spring or rains. Anything

lluvia, la escarcha; todo lo que no sea este verano interminable.	but this killing heat!
Por tus marjales y tus arboledas.	For property!
...dando unas voces que estremecen los campos.	The crowd is shouting like beasts.
¡Qué noche más hermosa! Me gustaría quedarme hasta muy tarde para disfrutar el fresco del campo.	I'll stay awake and enjoy the breeze from the fields.
Si en esta casa hubiera hierbas, ya te encargarías de traer a pastar las ovejas del vecindario.	Or can there be something and you don't talk about it?
...porque vosotras sois granos de trigo.	You are all like grains of corns for him.

Tabla 4. Traducción y adaptación de referencias al campo y a la meteorología entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

- Referencias culturales:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
El último responso. Me voy a oírlo. A mí me gusta mucho cómo canta el párroco. En el "Pater noster" subió, subió, subió la voz que parecía un cántaro llenándose de agua poco a poco. ¡Claro es que al final dio un gallo, pero da gloria oírlo! Ahora que nadie como el antiguo sacristán, Tronchapinos. En la misa de mi madre, que esté en gloria, cantó. Retumbaban las paredes, y cuando decía amén era como si un lobo hubiese entrado en la iglesia. (<i>Imitándolo</i>) ¡Ameeeén!	There! The prayer's begun! After the prayer, the priest will chant <i>mantras</i> . I love listening to that. (<i>Imitating</i>)
Letanía: Descansa en paz con la santa compañía de cabecera...	(Omisión)
Hilo y aguja para las hembras. Látigo y mula para el varón.	Needle and thread for a woman, horse and a whip for a man.
	See that your heads are properly covered! Remember, we are in mourning! (Información amplificada)
...y Maximiliano la llevaba cogida como si tocara la guitarra.	...and Bajrang had his arm around her!
Bernarda, ¿dónde está mi mantilla? Nada de lo que tengo quiero que sea para vosotras. Ni mis anillos ni mi traje negro de moaré. Porque ninguna de vosotras se va a casar.	Rukma, where's my armlet? No, not for you... no! Not for you all those things that are mine. Not anklets, not bangles, nor rings. Not even my red wedding dress because none of you will marry.
Para que las gentes no escupan al pasar por esta puerta.	To save this house from scandals.
No me queda más remedio que refugiarme en la iglesia.	I have only God to look to now.
Madre, ¿por qué cuando se corre una estrella o luce un relámpago se dice: Santa Bárbara bendita, que en el cielo estás escrita con papel y agua bendita?	Look, one more star fell! Mother, why is that supposed to be an ill omen?
...y los hombres fuera, sentados en sus sillas.	...and men sit chatting in the balconies.
Todo el pueblo contra mí, quemándome con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes, y me pondré la corona de espigas que tienen las que son queridas de algún hombre casado.	Let them burn me with hot iron or want to take my life even. I'm ready to face anything!
¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos! ⁶	You make me so helpless! Because there is no man here?
Avisad que al amanecer den dos clamores las	There will be a service for her in the temple.

⁶ Alusión a Júpiter (García Lorca, 2006: 203).

campanas.	
-----------	--

Tabla 5. Traducción y adaptación de referencias culturales entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

Tras lo expuesto en este apartado, y a modo de conclusión, ante la pregunta general acerca de *¿quién define el sentido de una obra literaria?*, nos encontramos con una variedad de receptores que modelan significados y formas de expresión, incluidos el idioma y todo el componente pragmático y cultural que cada lengua conlleva, únicamente con su uso.

Propuestas para la explotación didáctica

A partir del análisis anterior, proponemos a continuación orientaciones para la explotación didáctica de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca y su adaptación cinematográfica *Rukmavati Ki Haveli*, con un enfoque general comunicativo y de desarrollo de competencias interculturales entre alumnos indios de ELE. Se presentan como una sugerencia de actividades susceptibles de adaptación en contenido y duración según las diferentes situaciones de enseñanza.

Nivel al que va dirigido: B2

Partimos de la idea que no necesariamente se debe trabajar la literatura con niveles avanzados de lengua. La dificultad estará en las tareas planteadas y no en el propio texto. Así, a pesar de que esta unidad didáctica incluye la lectura de la obra completa, las actividades, desde el punto de vista de los alumnos, tienen los dos objetivos primordiales concretos siguientes: primero, establecer un contacto cultural y, segundo, ser la base para un desarrollo de competencias interculturales. El nivel de profundización en el conjunto de las actividades se adaptará, por tanto, a estos objetivos y no tanto a abordar complejidades más allá del nivel de lengua de los alumnos.

Perfil de los alumnos: alumnos adultos con un nivel B2 de español, con experiencia literaria y con interés y sensibilidad hacia la literatura. Esto restará dificultad al texto de partida, puesto que serán capaces, entre otros, de reconocer estilos y mecanismos de coherencia y cohesión que estructuran y dan sentido al texto.

El interés de los aprendientes por el español debe ser conocer una lengua diferente y la cultura que la rodea y se aconseja que estén familiarizados con el uso de interacciones y de técnicas dramáticas en el aula. Todo ello sentará las bases para el desarrollo de las estrategias que se persigue en esta propuesta didáctica. Por las características de las actividades, es beneficioso que muestren una aproximación crítica de cara a la lectura e interpretación, así como a las formas de expresión.

En general, pensamos en un tipo de alumno, si bien no necesariamente lector ideal en su totalidad, sí capaz de reconocer algunos códigos del texto y susceptible de adoptar una actitud crítica frente a lo que expone el autor.

Especificidades: las actividades pueden integrarse en un curso general de ELE. En ese caso, se plantean paralelas a la clase de lengua general y aportarán valor añadido al aprendizaje general del idioma. También pueden utilizarse en cursos específicos de formación. En cada caso, el docente deberá adaptar los contenidos al tiempo disponible.

Objetivos:

- Desarrollo integrado de las competencias lingüística, pragmática y cultural como parte de la competencia comunicativa en lengua extranjera.
- Desarrollo de la competencia literaria.
- Desarrollo de estrategias de aproximación del lenguaje literario a un uso más estético del lenguaje ordinario.
- Acercar al alumno a la realidad social de la España anterior a la guerra civil.
- Familiarizar al alumno con los lenguajes y estilos literario y cinematográfico.
- Desarrollo de competencias interculturales a partir del análisis de la adaptación de la obra literaria española a la película india.
- Trabajo interdisciplinar a través del análisis y de la creación de diferentes lenguajes expresivos.
- Desarrollo de técnicas de comunicación verbal y no verbal y de destrezas para la argumentación.

Actividades:

A. Actividades introductorias

1) Presentamos a los alumnos la fotografía siguiente de una de las representaciones teatrales de la obra:



A modo de pista paratextual, y sabiendo que se trata de una obra teatral, los alumnos formulan hipótesis alrededor de las preguntas siguientes:

- ¿Quiénes son las protagonistas? ¿Qué relación existe entre ellas?
- ¿Dónde se encuentran?
- ¿Qué sucede?

2) Tras conocer el nombre del autor y de la obra, dividimos la clase en tres grupos: *a*, *b* y *c*. Cada grupo trabajará un aspecto diferente relacionado con el autor:

a) Datos biográficos

- Lugar y fecha de nacimiento.
- Experiencias vitales que puedan haber influido en su obra.
- Actividades a las que se haya dedicado además de sus creaciones literarias.
- Relaciones con otras personas que hayan marcado su existencia.

b) Período histórico

- Acontecimientos importantes del periodo histórico en el que vive el autor.
- Principales aspectos políticos, económicos y sociales del periodo.

- Acontecimientos históricos que puedan haber influido directamente en la vida y en la obra del autor.

c) Obras

- ¿Cuándo empieza a dedicarse a la literatura?
- ¿Pertenece a alguna corriente literaria?
- Influencias de su obra literaria.
- Géneros que cultiva.
- Temas más frecuentes en su obra.
- Evolución de su trayectoria.
- Caracterización de su estilo.
- Importancia de su obra.
- Relevancia literaria.
- Obras más destacadas.

A continuación, formamos nuevos grupos de 3 personas en los que haya un miembro del grupo *a*, otro del *b* y otro del *c*. Así, cada grupo tendrá un experto en la biografía del autor, otro experto en su periodo histórico y a un tercer experto en sus obras. Cada alumno comparte su información con el resto. Al final de la actividad, todos tendrán una visión completa sobre el autor (Benetti, Casellato y Messori, 2006: 19-20).

B. Aproximación al texto

1) Presentamos el texto y combinamos la lectura en el aula y en casa, como actividad paralela a la clase de lengua, es decir, dedicamos un tiempo asignado previamente a la lectura de la novela, para no sobrecargar al alumno, para que disfrute de la obra y para que perciba estas actividades de origen más literario como parte integral de su proceso de aprendizaje de ELE. Practicaremos dos tipos de lectura, que son los siguientes:

- Lectura como modelo fonético.
- Lectura comprensiva para resolver problemas lingüísticos relevantes y ampliar vocabulario. Los alumnos trabajan también con el diccionario.

2) Actividades de análisis:

- Estructura de la obra teatral.
- Identificación del tema.
- Partes: ¿Hasta dónde llega la introducción? ¿Cómo se desarrolla la acción dramática? ¿Cuándo culmina la acción dramática? ¿Cuál es el desenlace?
- Análisis de los personajes.

C. Aproximación a la película

Vemos la adaptación cinematográfica india de la obra, *Rukmavati Ki Haveli*, disponible en hindi y con subtítulos en inglés.

D. Actividades de interpretación

1) Comentamos en clase aspectos, también lingüísticos, destacados de la adaptación cultural de la obra original española a la pantalla india. El profesor guía la clase para que los alumnos contrasten puntos como los analizados en las tablas 2, 3, 4 y 5. Podemos ampliar la comparación a otros temas como la representación de la autoridad, del miedo y de la opresión.

En este ejercicio, el profesor deja también que los alumnos realicen sus aportaciones, a partir de los conocimientos que tienen sobre su propia sociedad. Es posible que, si el profesor es extranjero, llegue a conocer aspectos de la sociedad india nuevos para seguir comparando con la obra original. Se trata, por tanto, de un ejercicio de intercambio y de contraste culturales en el que las reflexiones y las aportaciones de los alumnos sobre su propia cultura son esenciales.

2) ¿Cómo es la vida en la casa durante el primer año después del suicidio de Adela?

Los alumnos inventan un texto dramático corto, a modo de continuación de la historia, y lo representan en clase, en un ejercicio de creación colectiva similar al de la creación de obras teatrales que les permitirá perfeccionar las expresiones escritas y habladas.

Para este ejercicio de escritura y representación creativas, los alumnos tienen en cuenta la función y las características de cada personaje, la época, el espacio, el tema y el conflicto, el tiempo, así como un hipotético público real en India y la función estética, a la vez que formal, de la representación. La estructura que deben seguir es la siguiente:

1. Preámbulo que introduce la situación o conflicto.
2. Desarrollo de la acción.
3. Desenlace o conclusión más o menos definitiva.

Antes de empezar, se reparten los papeles. Según el número de alumnos, podemos crear dos grupos con dos representaciones distintas y asignar papeles más allá de los personajes, como por ejemplo el de director.

3) Teniendo en cuenta la función representativa y transformadora de la obra original y de la película, debatimos en clase la relación de ambas con el concepto de libertad, considerando también la condición de ser mujer en India. Los alumnos utilizarán, en sus intervenciones, recursos para la argumentación clasificados, como los siguientes:

<p>ORGANIZAR IDEAS INICIO</p> <p><i>Primero,... / Segundo,...</i></p> <p><i>Por un lado,...</i></p> <p><i>Por otro (lado), ...</i></p> <p><i>Por una parte,...</i></p> <p><i>Por otra (parte), ...</i></p>	<p>ORGANIZAR Y AÑADIR IDEAS DESARROLLO</p> <p><i>A continuación,... / Después,...</i></p> <p><i>Luego,... / Además,... /</i></p> <p><i>Igualmente... / También.../</i></p> <p><i>Asimismo,...</i></p> <p><i>Cabe agregar que...</i></p>	<p>ORGANIZAR IDEAS CONCLUSIÓN</p> <p><i>Por todo esto,...</i></p> <p><i>Por eso,...</i></p> <p><i>En conclusión,...</i></p> <p><i>En resumen, ...</i></p>
<p>CONCEDER TURNOS DE PALABRA</p> <p><i>Escuchamos ahora a...</i></p> <p><i>Creo que... tiene algo que decir.</i></p>	<p>TOMAR LA PALABRA</p> <p><i>Yo quería decir que...</i></p> <p><i>Perdona que interrumpa, pero...</i></p>	<p>PEDIR OPINIÓN</p> <p><i>¿Qué opina usted sobre este tema?</i></p> <p><i>¿Compartes esta opinión?</i></p>

PRESENTAR UNA OPINIÓN <i>En mi opinión... Para mí... Desde mi punto de vista...</i>	EXPONER RAZONES <i>(Pues) porque... Déjame explicarte... La razón es que... Verás,...</i>	MOSTRAR ACUERDO <i>Estoy de acuerdo con usted. Comparto tu opinión. Veo las cosas como tú.</i>
MOSTRAR DESACUERDO <i>No opino lo mismo. No veo las cosas como tú. Yo opino justo lo contrario.</i>	EXPRESAR CAUSA <i>Como... Puesto que... Dado que... Debido a...</i>	EXPRESAR CONSECUENCIA <i>Por esa razón... Así pues, ... Por consiguiente, ... De ahí el interés... Eso demuestra...</i>
CAMBIAR DE TEMA <i>Vamos a lo que importa. Hablando de otro tema,...</i>	RESALTAR UN ARGUMENTO <i>Quiero subrayar... Me gustaría insistir en... Quiero que quede bien claro...</i>	INTENTAR CONVENCER <i>¿Usted no cree que...? ¿Tú no lo ves así?</i>
REFORMULAR <i>Es decir, ... En otras palabras, ... Dicho de otro modo, ...</i>	PEDIR ACLARACIONES <i>¿Podría explicar mejor ese punto? Disculpa, no te he entendido bien.</i>	REFERIRSE A UN TEMA TRATADO <i>En cuanto a... En relación con... Acerca de...</i>
EXPRESAR PREFERENCIAS <i>Yo apostaría por... Yo elegiría... Me parece más acertado...</i>	RESUMIR <i>En pocas palabras, ... En resumen, ...</i>	CONCLUIR <i>En conclusión, ... Con esto concluimos...</i>

Tabla 6. Recursos lingüísticos para el debate y la argumentación (adaptado de Gente 2 y Prisma Progreso B1)

Los debates en clase permiten a los estudiantes poner en práctica tanto los conocimientos adquiridos como sus visiones personales, mediante un uso de la lengua que perciben más como una herramienta que como fin en sí misma. Así, primero, se implican de forma más activa en su propio proceso de aprendizaje y, segundo, el hecho de utilizar la lengua para comprender mejor aspectos culturales les permitirá verla inextricablemente unida al concepto de cultura (Shier, 1990: 306).

Las actividades planteadas permiten a los alumnos relacionar el argumento de la obra de Lorca y el de la película de Nihalani con un entorno que les resulta familiar. En palabras de Shier (1990: 303, 304 y 310), además de conocer mejor el contexto cultural, político y social en el que Lorca escribió la obra original, esto les hace involucrarse intelectual y personalmente en los ejercicios planteados y, por consiguiente, mejorar la competencia comunicativa a partir de ambos, del conocimiento y de la experiencia personal. En cuanto a los materiales de aprendizaje disponibles, estos nos permiten combinar diferentes metodologías de trabajo con los estudiantes, individual y en grupo.

Observamos que la multidisciplinariedad que permite del texto literario —en nuestro caso literatura, teatro y cine— en el aula de ELE, al mismo tiempo, lo enriquece notablemente, sobre todo en niveles más avanzados (Giralt, 2009: 117). Esto, además,

motiva a los estudiantes que pueden sentirse frustrados al leer únicamente la obra literaria (por sus limitaciones lingüísticas) (Spinelli, en Shier, 1990: 305). No descartamos, sin embargo, posibilidades de explotación más delimitadas en niveles inferiores. Los procedimientos didácticos y metodológicos seguidos se utilizarán a modo de herramienta de aprendizaje y no como un fin en sí mismos. En cualquier caso, es responsabilidad del docente adaptar los métodos y estrategias de enseñanza al nivel de lengua y al interés de los estudiantes (Shier, 1990: 304-305). En todos los niveles, eso sí, la calidad literaria original servirá para la formación de los aprendientes como lectores competentes de obras literarias. Por consiguiente, se trabajará su competencia lectora, no solo de cara a la comprensión, sino también buscando su apreciación por la obra y el desarrollo de su capacidad crítica.

En India, además, los estudiantes, tienen la oportunidad de asistir a representaciones teatrales de la obra original, con sus diferentes adaptaciones culturales, así como a otras obras similares -también del mismo autor- fusionadas con diferentes modalidades artísticas. Todo esto demuestra las amplias posibilidades de explotación que existen para el aprendizaje intercultural a través de las artes en contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE. Es también labor del profesor saber detectar la existencia de recursos de aprendizaje disponibles en el propio entorno sociocultural de sus estudiantes (Shier, 1990: 310).



Póster de la obra Yerma adaptada a la danza clásica india kathak, representada en Bombay el 5 de diciembre de 2014, con acompañamiento de violoncello, tabla y vocales. Más información en <https://aminakhayyamdance.co.uk/yerma>.

Conclusiones

Si la traducción es un ejercicio de comunicación y, como afirma Carbonell i Cortés (1999), traducimos no entre lenguas, sino entre culturas, este artículo pretende ser una contribución más a la necesidad de hacer extensiva esta afirmación a los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, en los que lengua y cultura deben ir, necesariamente, a la par. Nos referimos a un aprendizaje de lenguas a través de sus culturas, con un enfoque comparativo que se apoye en hábitos experienciales e intelectuales, vinculando, con ello, el aprendizaje de idiomas a los estudios culturales.

Este estudio demuestra también la adecuación de plantear, en el contexto del aula, actividades relacionadas con la cultura del alumno, que le permitan descubrir e interpretar conocimientos nuevos a través de un proceso de análisis, comparación y reflexión (Guillén Díaz, 2016: 240), y que despierten, al mismo tiempo, su gramática cultural oculta (de su propia cultura), a modo de *input* para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Como hemos observado, *La casa de Bernarda Alba* no solo permite llevar al aula muestras de cultura y de sociedad a través de la literatura, sino que representa una ventana abierta al desarrollo de competencias interculturales a partir del contraste entre la cultura de los alumnos y la cultura de aprendizaje. Utilizamos aquí la literatura como recurso didáctico motivador y versátil que posibilita diferentes formas de trabajo y aplicaciones didácticas en clase, tomando como referencia muestras de lengua provenientes de textos auténticos (Giralt, 2009: 116).

El docente, por su parte, debe ser consciente de todas las culturas que intervienen en el proceso de aprendizaje y fomentar el diálogo intercultural en el aula (Mendoza Fillola, 1993: 19). Se espera de él, por tanto, que actúe como mediador entre el texto original y los estudiantes. Ante una propuesta didáctica como la que planteamos, donde la cultura y las competencias interculturales juegan un papel importante, los alumnos se convierten, asimismo, en mediadores entre su cultura y el profesor, en un diálogo constante de intercambio cultural. Este flujo de intercambios y de contrastes culturales será la base para el aprendizaje continuo, y por parte de todos, en el aula, sin ser el docente una excepción. En manos de este último está el diseño de actividades que muestren las conexiones y los contrastes culturales presentes en un texto, relacionando los referentes culturales de los alumnos con los nuevos conocimientos adquiridos para construir, así, un conocimiento intercultural (Mendoza Fillola, 1993: 25).

A modo de apunte final, y de cara a futuras investigaciones y adaptaciones, hemos planteado un análisis y unas propuestas metodológicas que, ante la situación actual de auge de estudios de ELE y la universalidad de adaptaciones de la obra de Lorca, puede replicarse en otros contextos de docencia del idioma.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR CALERO, E. A., 2015. *La casa de Bernarda Alba y sus traducciones al inglés: Análisis de las técnicas de traducción de los referentes culturales andaluces* (Trabajo Fin de Máster). Castelló: Universitat Jaume I.
- CAMÚS, M. (Dirección), 1987. *La casa de Bernarda Alba* [Película].
- CARBONELL I CORTÉS, O., 1999. *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España (col. Biblioteca de Traducción).
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- CORBIN, J., 2000. Lorca's "Casa". *The Modern Language Review*, 95(3), 712-727.
- DIEZ DE REVENGA TORRES, P., 1976. Notas sobre el simbolismo en el teatro de García Lorca: "Bodas de sangre", "Yerma" y "La casa de Bernarda Alba". *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*(56), 19-31.
- GALLUD JARDIEL, E., 1993. *Studies on Spanish Theatre*. Nueva Delhi: B.R. Publishing Corporation.
- GARCÍA LORCA, F., 2006. *La casa de Bernarda Alba*. 8.^a ed. Madrid: EDAF.

- GARCÍA MONTERO, L., 1986. El teatro, la casa y Bernarda Alba. *Cuadernos Hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca, I* (433-434), 359-370.
- GIRALT LORENZ, M., 2009. ELE de literatura: algunas propuestas para llevar la literatura al aula de español. *I Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia* (págs. 116-128). Centro Virtual Cervantes.
- GÓMEZ POVIÑA, R., 2014. El espacio en La casa de Bernarda Alba. *Gramma, XXV* (53), 249–254.
- GUILLÉN DÍAZ, C., 2016. Los contenidos culturales. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, 227-241.
- MAHIEU, J. A., 1986. García Lorca y su relación con el cine. *Cuadernos hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca, I* (433-434), 119-128.
- MENDOZA FILLOLA, A., 1993. Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*(3), 19-42.
- MIRDHA, P., 2016. Inside the Haveli: Searching a Voice for Autonomy in ‘the Constricted Atmosphere’. En: J. Vivekanand, R. Mishra, y C. Shekhar Dubey. *Phenomenal Literature: A Global Journal Devoted to Language and Literature*, 2 (1), 183-198.
- MORALES ASTOLA, R., 2003. *La presencia del cine en el teatro*. Sevilla: Alfar.
- NIHALANI, G. (Dirección), 1991. *Rukmavati Ki Haveli* [Película].
- NUBILE, C. (2003). *The Danger of Gender: Caste, Class and Gender in Contemporary Indian Women's Writing*. New Delhi: Sarup&Sons.
- PÉREZ ABAD, N., 2004. Las adaptaciones cinematográficas de la “trilogía trágica” de Federico García Lorca: Bodas de sangre, Yerma y La casa de Bernarda Alba. En J. D. Vera Méndez y A. Sánchez Jordán. *Cine y literatura: el teatro en el cine*, 103-113.
- PÉREZ VIDAL, C. R. y Vera González, D., 2011. Y el teatro se hizo cine. «La casa de Bernarda Alba», de Federico García Lorca a Mario Camus. *Revista Latente* (9), 79-87.
- RODRIGO MATEU, A., 2016. Interview with Govind Nihalani. Rukmavati Ki Haveli: Creating Emotional Landscapes. *Fotocinema* (13), 321-329.
- RODRIGO-MATEU, A., 2018. Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 41-58.
- RODRÍGUEZ, J., 2012. “...La cultura se encuentra en una constante de flujo e intercambio de ideas...”. *Conciencia intercultural en aprendientes hindús y profesores nativos de español residentes en la India* (Tesis de máster). Estocolmo: Stockholms Universitet.
- SAXENA, R., 2008. *La enseñanza de español como lengua extranjera en el India: Desarrollo y desafíos*. Nueva Delhi: Jawaharlal Nehru University.

SHEKARI, J. M., GHAZI, M. S. y GHAZI, M.S., 2015. A study of the roles of women in Federico García Lorca's play *The Blood Wedding*. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, V, 2383-2389.

SHIER, J. H., 1990. Priority: Curriculum Integrating the Arts in the Foreign/Second Language Curriculum: Fusing the Affective and the Cognitive. *Foreign Language Annals*, 23 (4), 301-314.

WHISTON, J., 2001. Syntax and Semantics in the Dramatis Personae of Lorca's *La casa de Bernarda Alba*. En K. Adams, C. Cosgrove, y J. Whiston. *Spanish Theatre. Studies in Honour of Victor F. Dixon*. Londres: Tamesis, 177-189.

YADAV, S., 2019. Becoming Indians: Cervantes and García Lorca. *Indi@logs*, 6, 179-190.