

Enseñar cultura a través del teatro: *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca

Betsabé Navarro¹

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad describir el proyecto de taller de teatro en el aula de español como lengua extranjera con el objetivo de promover el conocimiento cultural sobre España (pasado y presente), así como trabajar simultáneamente con la gramática española avanzada, y reforzar las destrezas lingüísticas de expresión oral y escrita (conversación y composición) en español. Este taller se integra en un curso general de lengua española cuya lengua franca es el español mismo. El taller está pensado para estudiantes de nivel intermedio-alto de enseñanza universitaria de pregrado, y tendrá por objeto la lectura y el análisis de la obra de Federico García Lorca, *Bodas de sangre*, y la representación dramática de una serie de adaptaciones creativas del texto original. Estas estarán escritas por los propios alumnos y enfatizarán algún elemento cultural de su interés.

Palabras clave: teatro, pedagogía, ELE, Federico García Lorca, *Bodas de sangre*

Teaching Culture through Theatre: Federico García Lorca's *Blood Wedding*

ABSTRACT

This article provides an insight into the theatre workshop project in a Spanish as a Foreign Language class as a way to promote cultural knowledge about Spain (past and present), as well as deepening into advanced Spanish grammar, and reinforcing oral and written language skills (conversation and composition) in the target language. The workshop is integrated in a general course of Spanish as a foreign language whose *lingua franca* is Spanish itself. The workshop is targeted at undergraduate upper-intermediate college students and aims the reading and analysis of Federico García Lorca's work *Bodas de sangre* (*Blood Wedding*), and the dramatic representation of a number of creative adaptations of the original text written by the students themselves in which they expose and analyze a particular cultural element of their choice.

Keywords: Theatre, pedagogy, SFL, Federico García Lorca, *Blood Wedding*

Recibido: 24 de noviembre de 2018

Aceptado: 13 de abril de 2019

INTRODUCCIÓN

¹ Ph.D., Lecturer of Spanish, Department of Modern Foreign Languages & Literatures, The University of Tennessee at Knoxville, U.S.A. bnavarro@utk.edu, <https://spanish.utk.edu/people/navarro.php>

El presente artículo tiene como finalidad describir el proyecto de taller de teatro en el aula de español como lengua extranjera con el objetivo de promover el conocimiento cultural sobre España (pasado y presente), así como trabajar simultáneamente con la gramática avanzada española, y reforzar las destrezas lingüísticas de expresión oral y escrita (conversación y composición) en español. Este taller se integra en un curso general de lengua española cuya lengua franca es el español mismo. El taller está pensado para estudiantes de nivel intermedio-alto de enseñanza universitaria de pregrado, y tendrá por objeto la lectura y el análisis de la obra *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca, y la representación dramática de una serie de adaptaciones creativas del texto original escritas por los propios alumnos enfatizando en las mismas algún elemento cultural de su interés.

El taller de teatro constituye un proyecto final de semestre que se suma a las otras tareas propias del curso de español. Es un taller interdisciplinario en el cual los alumnos experimentan con la lectura, el análisis literario y cultural, la escritura creativa y la expresión corporal. Empezamos, por lo tanto, con la lectura y el análisis de una adaptación de la obra *Bodas de sangre*, de García Lorca, como toma de contacto con el texto teatral y como estímulo para analizar contenidos culturales sobre España relevantes para la clase de español. En una segunda fase, los alumnos comienzan con la escritura creativa donde, en grupos de cuatro o cinco personas, han de escribir un guion original reinterpretando o adaptando la obra de García Lorca, enfatizando un elemento cultural de libre elección que hayan aprendido sobre España (tradiciones, valores, costumbres). En ese sentido, los alumnos pueden incorporar elementos nuevos como puede ser un final distinto a la obra, una nueva trama con los mismos personajes o añadir interferencias y significados procedentes de la obra y el lenguaje del dramaturgo. La escritura de las mini obras es parte del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, permitiendo que los estudiantes escriban según sus intereses y su nivel lingüístico. Finalmente, pasamos a la última fase —la dramatización— en la que trabajamos con actividades de mímica y expresión corporal para fomentar la desinhibición, y continuamos con los ensayos de las mini obras y la preparación de la puesta en escena para la representación final.

La pedagogía teatral es la base metodológica que inspira el taller de teatro en la clase de español por ser una herramienta innovadora e interdisciplinaria que permite la enseñanza de la segunda lengua en múltiples dimensiones. La pedagogía teatral combina

elementos teórico-prácticos: por un lado, el taller de teatro potencia la parte cognitiva e intelectual del alumnado, lo que se lleva a cabo a través del análisis e interpretación del texto de García Lorca; por otro lado, el objetivo práctico de esta propuesta educativa es que los estudiantes experimenten tanto con el proceso de escritura creativa en su segunda lengua como con la dramatización en el escenario.

El análisis del texto teatral y su posterior adaptación dramática tienen como marco teórico, primero que todo, la retórica cultural, también llamada semiótica antropológica o semiótica de la cultura, para analizar los significados culturales presentes en el texto y explorar así las imágenes culturales sobre la España de preguerra (costumbres, valores y creencias). Estudiaremos cómo éstas han contribuido a la construcción de la España moderna. En segundo lugar, en la fase de escritura creativa, trabajaremos con el fenómeno de la intertextualidad literaria como base teórica para la adaptación del guion. Los alumnos experimentan con conceptos fundamentales de la intertextualidad, como la cita, la alusión, la metáfora, las influencias e interferencias, para crear sus propias historias partiendo del texto teatral de García Lorca.

Este proyecto, que aún no se ha realizado tal y como se describe en el presente artículo, está basado en un proyecto de teatro similar que sí he llevado a cabo en mi experiencia previa como docente de español. La diferencia sustancial entre un proyecto y otro radica en la utilización de la obra de García Lorca como elemento de vertebración para el taller. En mi experiencia anterior utilizando teatro en la clase de español, me he basado principalmente en historias de la cultura popular para generar guiones originales y su posterior representación.

1. Filosofía de la enseñanza y marco crítico teórico

La experiencia es el único maestro (Poveda, 1995: 82).

La creencia de que la utilización del teatro en la educación tiene un gran impacto pedagógico es una filosofía milenaria que se ha aplicado en la enseñanza con carácter transversal e interdisciplinario. Más concretamente, la aplicación del teatro en el aula ELE —entendido éste como montaje de una obra teatral— tampoco es reciente, pero sí poco corriente ya que la obra teatral presenta ciertos inconvenientes prácticos que muchos

docentes ven difícil asumir, como lo es, por ejemplo, la integración significativa de un proyecto como este en una programación ya saturada de contenidos, la problemática de la logística —la carencia de tiempo o espacios idóneos para llevar a cabo estas actividades—, o la falta de formación del profesorado en cuestiones dramáticas. Sin embargo, hay autores que han argumentado que el profesorado solo necesita de la creatividad para superar estos obstáculos y encontrar soluciones prácticas. Ni siquiera la falta de formación dramática es una razón para no hacer teatro, ya que la mayoría de las actividades dramáticas no requieren que los profesores tengan experiencia directa previa con el teatro (Beehner, 1990). Además,

la expresión dramática no modifica ni interfiere en las estructuras existentes ni en los contenidos de los programas, se trata de un nuevo instrumento. Sometido a los condicionamientos de espacio y de tiempo, presenta la ventaja de no necesitar de un espacio determinado. El espacio es la misma aula [...] (Poveda, 1995: 52).

Sin duda, existen ventajas en la pedagogía teatral aplicada a la enseñanza en general, y a la enseñanza del español como lengua extranjera en particular. Entre ellas, cabe destacar que la pedagogía teatral tiene efectos educacionales tanto académicos como vitales, es decir, la pedagogía teatral en el área de español (ELE) desarrolla el conocimiento lingüístico y cultural, pero también algo que va más allá de lo puramente académico: será una experiencia corporal, vital, que creará sentimientos de confianza, superación y motivación, y hará que los estudiantes salgan de su zona de confort y fortalezcan su autoestima. Asimismo, el teatro fomentará la participación activa de los aprendientes, su desarrollo integral en cuanto a aptitudes y capacidades, su realización individual y artística, y promoverá la comunicación interpersonal y la integración social (García-Huidobro, 1996).

En este sentido, la pedagogía teatral defiende que la utilización del teatro no es un fin en sí mismo, sino una herramienta al servicio del aprendizaje (García-Huidobro, 1996) y al servicio de unos determinados objetivos pedagógicos en cualquier disciplina. No pretende que los estudiantes sean actores ni que el resultado teatral sea un espectáculo profesional, sino que prioriza un proceso de aprendizaje donde los errores están permitidos. De esta manera, el teatro favorece un aprendizaje significativo donde los estudiantes aprenden experimentando a través de la creatividad y el trabajo corporal (García-Huidobro, 1996). En ese experimentar tiene lugar el aprendizaje, entendido éste como “el proceso

mediante el cual una actividad comienza o sufre una transformación por el ejercicio. Como efecto, es todo cambio de la conducta resultante de alguna experiencia, gracias a la cual el sujeto afronta las situaciones posteriores de modo distinto a las anteriores” (En Poveda, 1995: 65).

La experiencia del teatro como proyecto de creación favorece el aprendizaje a través de la acción, y es en esta acción en la que se produce un cambio: “La creación posee en sí misma la virtud de un aprendizaje, ya que es la cualidad que insta permanentemente al sujeto para superarse a sí mismo, para sumergirse en el campo de lo imprevisible y lo insólito” (Poveda, 1995: 65). De igual manera, el teatro “como instrumento [...] sigue la línea de provocar al niño y al joven, impulsarle —en todo lo que es capaz— a averiguar las cosas, a observar, a experimentar, a elegir, a pensar por sí mismo, a interpretar los hechos, a expresarse, a aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones y problemas” (Poveda, 1995: 56).

Cuando hacemos que el aprendiz tenga un papel activo en la creación de la obra teatral, fomentamos el aprendizaje mediante la acción, el juego, la creatividad, el movimiento y la palabra. En un contexto de educación activa, el aprendiz toma la iniciativa para resolver problemas y para tomar decisiones sobre una historia, unos personajes y una escenografía. En este proceso activo, los alumnos aprenden independientemente de que la obra que crean sea buena o mala. Además, el teatro, mediante el juego dramático, busca el desarrollo del área afectiva del ser humano pues “pretende facilitar la toma de conciencia de las propias dificultades y limitaciones que afectan a este universo” (García-Huidobro, 1996: 10-11).

Concretamente, la aplicación del teatro en la enseñanza del español (ELE) se basa en la creencia de que el teatro tiene una funcionalidad para adquirir hábitos lingüísticos, como son la vocalización, la articulación, la acentuación, la entonación y el ritmo, o elementos morfológicos, sintácticos, lexicológicos u ortográficos (Adolfo Maíllo en Poveda, 1995). Asimismo, “en las experiencias sobre expresión oral, vemos las posibilidades que el teatro ofrece para la construcción del lenguaje oral a partir de la forma dialogada” (Poveda, 1995: 166). Por lo tanto, observamos cómo la práctica teatral puede ser un recurso pedagógico dentro del enfoque comunicativo, pues toma la palabra dialogada como

columna vertebral del texto escrito en la segunda lengua para transmitir una idea, una historia. En este proceso de crear y transmitir un mensaje significativo, el aprendizaje ocurre de forma globalizadora e íntegra, combinando elementos léxicos, gramaticales, discursivos, socioculturales y afectivos. En este sentido,

el trabajo de la lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral ofrece numerosas posibilidades para abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica. En efecto, la sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son algunas de las ventajas más visibles. Pero también la motivación que esta práctica puede despertar en los alumnos, el trabajo que se lleva a cabo para vencer la inhibición, o los ejercicios de improvisación pueden ayudar a derribar obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, en los ensayos, la insistencia y repetición de los diálogos asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula (Corral Fullà, 2013: 120).

Entre las múltiples habilidades lingüísticas que la práctica teatral promueve, podemos destacar la destreza de la escritura, método por el cual ponemos en práctica nuestro conocimiento de la segunda lengua con un objetivo comunicativo. Generalmente, la escritura en los manuales comunicativos se ha enfocado hacia la producción de textos realistas como son, por ejemplo, las cartas. La escritura creativa en el aula de una segunda lengua ha estado casi siempre excluida por considerarse demasiado ambiciosa; sin embargo, existen muchas voces que abogan por el uso de la literatura en el aula de ELE con diferentes enfoques metodológicos, desde la lectura o la interpretación de textos hasta la “composición imitativa” (Díez Coronado, 2016: 95). En cualquier caso, observamos cómo en la actualidad hay tendencias pedagógicas que están revalorizando “la literatura como instrumento para el aprendizaje de una L2” (Díez Coronado, 2016: 96), ya que en la escritura literaria creativa “el alumno se convierte en auténtico creador” (Díez Coronado, 2016: 100). Es aquí donde la composición de una obra teatral se transforma en un ejercicio significativo, motivador y artístico.

En este proceso, el profesor debe ser facilitador y debe intervenir para que la composición del texto ocurra con fluidez y no se vea entorpecida por la inexperiencia del estudiante y el *no saber cómo empezar*. El docente ofrecerá técnicas y formas de trabajo organizadas en pasos sucesivos, partiendo de actividades de lectura y comprensión lectora

—pilares de la producción creativa escrita— hasta la elaboración de un texto literario escrito (Díez Coronado, 2016). El texto literario al que se enfrentan los alumnos puede perfectamente basarse en textos ya escritos “sobre los que los alumnos realizarán cambios y versiones” (Díez Coronado, 2016: 103). Serán imitaciones dirigidas basadas en actividades de reescritura, imitación y práctica con el material preexistente (Díez Coronado, 2016), lo que facilitará la actuación de los aprendientes. Con este objetivo en mente, estudiaremos la obra *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca, texto sobre el cual los alumnos tendrán que escribir sus propias adaptaciones. Así, trabajarán primero con el texto original —lectura y análisis— para luego pasar a la fase de escritura creativa. En ese proceso, los alumnos examinan conceptos fundamentales de la intertextualidad como son la cita, la alusión, la metáfora, las influencias y las interferencias, para crear sus propias historias partiendo del texto teatral de García Lorca.

Finalmente, en ese trabajar con el texto también exploraremos los contenidos culturales que ofrece la obra. Nos basaremos en la retórica cultural, también llamada semiótica antropológica o semiótica de la cultura, para estudiar los sistemas de significación cultural presentes en la obra y, más tarde, dotar a las adaptaciones creativas de contenidos de significación cultural. En este sentido, “la Retórica Cultural se basa, por lo tanto, en la dimensión retórica (desde una perspectiva persuasiva) de los elementos culturales presentes en los textos o discursos” (Gómez Alonso, 2017: 113). Analizaremos el contenido cultural de *Bodas de sangre* a través de los símbolos y de las imágenes referentes al sentimiento de casta, pasión, amor, roles de género y la representación de la sangre, para así examinar estereotipos y significaciones culturales profundas inherentes a la cultura española en general y a la andaluza en particular: “La Retórica Cultural así concebida es una corriente en la investigación que se ocupa del papel funcional de la Retórica en la cultura y de sus elementos y rasgos culturales y es propuesta como un instrumento para la explicación del discurso retórico como fenómeno comunicativo ligado a la conciencia cultural de productores y receptores” (Gómez Alonso, 2017: 113).

2. Contexto

Ha sido en mi experiencia como docente de español (ELE) en diversas universidades estadounidenses que he ido desarrollando gradualmente un interés hacia el teatro y sus distintas aplicaciones pedagógicas en la enseñanza de esta lengua.

Inicialmente, comencé realizando una actividad teatral en Brown University (Providence, Rhode Island), en el año 2013, con estudiantes de nivel intermedio-alto (Hispanic 600) en un curso de español general con énfasis en la lectura de textos literarios breves y en la expresión oral (discusión, debates). La actividad teatral correspondía a la parte evaluada de expresión oral que consistía en escribir y representar algunas obras de teatro breves aportando un final alternativo a los relatos leídos en clase. La actividad teatral no requería una gran preparación dramática por parte de los estudiantes ya que ésta era una actividad más en el curso de español general que enfatizaba la segunda lengua. Mi sorpresa llegó al ver los resultados de los estudiantes: donde normalmente había desmotivación o rutina, esta actividad aportó entusiasmo, creatividad, compromiso, esfuerzo, mejora del español hablado y el desarrollo de diversos talentos.

Fue entonces que observé el poder del teatro aplicado a la enseñanza y sus efectos tanto en el desarrollo de destrezas lingüísticas como en el desarrollo humano de los alumnos. Algunos años más tarde, en The University of Mississippi (Oxford, Mississippi, 2017-2018), decidí integrar un taller de teatro en la clase de español. En esta ocasión, diseñé un número de sesiones específicas a lo largo del semestre que guiaron y prepararon al estudiante hacia una representación teatral. En este caso, trabajé con aprendientes de nivel intermedio (Span 303, 304), lo cual facilitó el análisis de textos de mayor profundidad y complejidad que estaban, asimismo, en correlación con el nivel de madurez vital de los estudiantes. Un alto dominio lingüístico del español como segunda lengua permite a los estudiantes universitarios expresar sus intereses, y comprender y analizar textos de contenido adulto. Lo que vemos los docentes en muchas ocasiones es que nuestros estudiantes pasan de discutir contenidos cognitivamente complejos en el resto de sus clases (política, historia, ciencia), a la clase de español, en la cual, si el nivel es de principiante, tienen una libertad limitada en su expresión y las discusiones giran en torno a situaciones sociales básicas (*Me llamo... Me gusta...*). Este taller fue, por lo tanto, creado con la finalidad de mejorar las destrezas orales y escritas avanzadas en el aula de español, pero también teniendo en cuenta que los beneficios del teatro van más allá de lo puramente lingüístico y que una experiencia teatral tiene consecuencias vitales para el desarrollo humano de los estudiantes.

En un curso de español intermedio donde se enfatizaba la escritura y la conversación —a través de un libro de texto que incluía gramática avanzada, vocabulario, lecturas y actividades auditivas—, integré diez sesiones de taller de teatro para preparar a los estudiantes específicamente hacia una representación teatral de cuatro mini obras en español, ante un público y sobre el escenario de uno de los teatros de nuestro campus. El contenido de las sesiones fue diseñado en coherencia con los temas de las unidades del libro, para así darle un sentido al taller e integrarlo significativamente en el curso donde el libro de texto era requisito común para todas las secciones de español del mismo nivel. De esta manera, las unidades del libro, aparentemente inconexas y sobre temas diversos sin una supuesta relación (cine en el mundo hispano, biografías de celebridades, las siete maravillas del mundo, relaciones interpersonales y productos alimenticios símbolos de las culturas hispanas) fueron vertebradas a través de las sesiones del taller de teatro y de la figura de Federico García Lorca, marcando conexiones entre el autor, su obra y las unidades del libro de texto.

En la unidad sobre cine hispano, los estudiantes tuvieron que buscar citas de películas famosas para incluir en su obra de teatro como elemento intertextual. En la unidad sobre biografías, usé la biografía de Federico García Lorca para introducir al autor y su obra. En la unidad sobre las siete maravillas del mundo, hablé de la relación de García Lorca con la Alhambra de Granada (candidata a maravilla del mundo en 2006), aportando unas cartas que escribió el poeta y dramaturgo donde mencionaba la maravillosa ciudad de la Alhambra y las consecuencias de lo que él consideró turismo de masas, curiosamente también mencionado en el libro de texto que utilizábamos. Finalmente, en la unidad sobre productos alimenticios como símbolos de las culturas hispanas donde se mencionaba el olivo como producto español por excelencia, introduje un poema olivarero de Lorca (“Paisaje”, 1921) para describir la importancia de ciertas imágenes y cómo éstas construyen conceptos culturales asociados. Paulatinamente, los estudiantes comenzaron a familiarizarse con la figura y textos del dramaturgo y poeta granadino, para así finalmente presentar y analizar la obra adaptada de *Bodas de sangre*, antesala a las diferentes propuestas creativas teatrales que los estudiantes debían realizar y representar.

El taller de teatro fue, por lo tanto, una actividad interdisciplinaria que integraba varias fases. La primera se basaba en la lectura y el análisis del texto literario adaptado de *Bodas*

de sangre, donde analizamos aquellos elementos culturales presentes en la obra de García Lorca que eran relevantes para nuestra clase de español. Esta etapa fue esencial para que los estudiantes tuvieran un primer contacto con lo que es un texto teatral escrito y observaran la estructura de sus diálogos, acotaciones, escenas, personajes y trama. Ese modelo, accesible en cuanto al nivel lingüístico y también a su argumento (o contenido), debía servir de referencia para que los estudiantes más adelante escribieran sus propios guiones. En la segunda fase, la fase de escritura creativa, los estudiantes habían de redactar sus textos para cuatro mini obras de tema libre que representarían en grupos de cuatro o cinco alumnos. El objetivo principal era que los participantes estuvieran suficientemente motivados para escribir y representar sobre cualquier tema cercano a su realidad y sus intereses, y estos fueron temas de la cultura popular americana (*reality shows*, películas o series de televisión).² En sus obras debían integrar una cita en español de alguna película u obra internacionalmente conocida (“Ser o no ser”, “A Dios pongo por testigo”, “Houston, tenemos un problema”, etc.). Finalmente, la tercera fase fue la de la expresión corporal, el ensayo y la representación de las mini obras. A pesar de ser la fase más entretenida, fue también la más temida, pues los estudiantes debían exponer sus creaciones en un teatro ante un público.

El proyecto, pionero en The University of Mississippi donde tuvo lugar, atrajo el interés y el patrocinio de diferentes departamentos (el Rectorado y la Oficina de Asuntos para la Multiculturalidad, el Departamento de Lenguas Modernas y el Departamento de Teatro), pero también provocó cierto pánico entre mis alumnos, quienes intentaron cambiarse de clase —afortunadamente sin éxito. Es aquí cuando les recordé una cita del pedagogo teatral Alfredo Mantovani que aprendí en uno de sus cursos de teatro y expresión oral al que yo misma asistí como alumna, en el que dijo que, si hay algo que evitas y temes, es porque tienes que hacerlo (2015).

El éxito de esta experiencia se tradujo principalmente en los sentimientos de los propios alumnos, los cuales, a pesar del reto intelectual y emocional, se sintieron

² Las cuatro mini obras que se representaron fueron *El Drama de Taylor Swift*, *Elf: El Duende Asiste a la Universidad*, *Las Kardashian*, y *Las Aventuras de Pablo y Pablita* (esta última basada en la famosa serie *Narcos* sobre la figura de Pablo Escobar). La representación tuvo lugar en diciembre de 2017, en el Teatro Meek de The University of Mississippi.

agradecidos y emocionados por lo acometido. Del mismo modo, en cuanto a su producción lingüística en español, se podía observar el uso de nuevo vocabulario avanzado, estructuras gramaticales avanzadas, expresiones coloquiales en contexto, realismo en la expresión, entonación y (a veces) pronunciación, por no mencionar el esfuerzo y la motivación para memorizar el texto, algo que seguramente permanecerá en su recuerdo por largo tiempo.

De esa experiencia parte este nuevo proyecto que aquí describo, el cual ha sido diseñado para ser impartido en mi actual institución, The University of Tennessee en la ciudad de Knoxville, en los Estados Unidos, con alumnos de nivel intermedio-alto. En este caso, el objetivo es profundizar en la obra de García Lorca y analizar los elementos culturales presentes en la misma que sean más relevantes para la clase de español. Los estudiantes tendrán que elaborar cuatro mini obras de teatro en grupos de cuatro o cinco alumnos, no basadas en un elemento de la cultura popular como previamente se había hecho, sino en la obra de referencia que, en este caso, es *Bodas de sangre*, aportando un final distinto, una visión diferente de los personajes o una nueva trama con referencias intertextuales a la obra de García Lorca. Asimismo, el taller, enfocado en una obra hispana, es el espacio idóneo para trabajar el análisis y la representación de contenidos culturales, pues fuerza a los estudiantes a reflexionar y a proveer a sus mini obras de los valores culturales que sean más relevantes para la clase de español.

3. El taller de teatro: *Bodas de sangre*

Integrar un taller de teatro en un curso de español como segunda lengua es posible, pero es necesario hacerlo de manera coherente y cohesionada con los objetivos lingüísticos del curso. Éste ha de ser un proyecto que apasione al docente para así poder transmitirlo a sus estudiantes, pues es el papel del formador “despertar” en sus alumnos “el entusiasmo, la creatividad, la actitud lúdica, la apreciación estética, las destrezas artísticas, el conocimiento, los afectos, las relaciones y el disfrute” (CNCA, 2016: 14). De esta manera, “un taller de teatro demanda de parte de la persona encargada, sea un facilitador, profesor, pedagogo teatral o artista pedagogo, interés y gusto por esta disciplina, ya que esta acción obliga a utilizar de forma permanente gran parte de su energía, creatividad y capacidad lúdica” (CNCA, 2016: 10).

En el proceso de montaje, será esencial investigar y elegir la obra adecuada para el nivel y edad de los aprendientes, así como usar la creatividad para conectar tanto al autor como a la obra elegida con los componentes lingüísticos del curso. La elección de *Bodas de sangre* para este taller se debe a varios factores: la obra debe ser una obra accesible en contenido y forma para los estudiantes; esto también implica que la obra se pueda presentar con el guion original o adaptado. En este sentido, la narratividad del teatro de García Lorca se caracteriza por una trama argumental sencilla y, en el caso de *Bodas de sangre* en particular, hablamos de una historia que puede resultar familiar, un amor imposible entre dos amantes con un final trágico, un *Romeo y Julieta* español con el que los estudiantes pueden conectarse fácilmente. Asimismo, el lenguaje del teatro de García Lorca, a pesar de la poeticidad de algunas escenas, es comprensible para los estudiantes debido al uso de frases cortas e incluso de un lenguaje ciertamente corriente y realista que refleja las clases sociales que representa, permitiendo una fácil memorización del texto. Aún así, la obra se adaptará para su uso en el aula. Se hará más breve eliminando y reduciendo diálogos y escenas sin que esto altere la trama general de la obra. Tendremos un texto de unas veinte páginas como máximo, algo perfectamente asumible para su lectura y análisis teniendo en cuenta que el taller es una actividad más dentro de una programación compleja con otros elementos evaluables. Sin embargo, se respetará la autenticidad del lenguaje original de García Lorca, sin necesidad de alterar el vocabulario o las expresiones; de esta manera, la adaptación de la obra solo afectará su extensión, pero no su forma lingüística. Veamos un ejemplo de esta adaptación:

a) Versión original:

MADRE: ¿Traes el reloj?

NOVIO: Sí. (*Lo saca y lo mira.*)

MADRE: Tenemos que volver a tiempo. ¡Qué lejos vive esta gente!

NOVIO: Pero estas tierras son buenas.

MADRE: Buenas; pero demasiado solas. Cuatro horas de camino y ni una casa ni un árbol.

NOVIO: Éstos son los secanos.

MADRE: Tu padre los hubiera cubierto de árboles.

NOVIO: ¿Sin agua?

MADRE: Ya la hubiera buscado. Los tres años que estuvo casado conmigo, plantó diez cerezos. (*Haciendo memoria.*) Los tres nogales del molino, toda una viña y una planta que se llama Júpiter, que da flores encarnadas, y se secó. (*Pausa.*)

NOVIO (*Por la novia*): Debe estar vistiéndose. (*Entra el Padre de la novia. Es anciano, con el cabello blanco reluciente. Lleva la cabeza*

inclinada. La Madre y el Novio se levantan y se dan las manos en silencio.)

PADRE: ¿Mucho tiempo de viaje?

MADRE: Cuatro horas. (*Se sientan.*)

PADRE: Habéis venido por el camino más largo.

MADRE: Yo estoy ya vieja para andar por las terreras del río.

NOVIO: Se marea. (*Pausa.*)

PADRE: Buena cosecha de esparto.

NOVIO: Buena de verdad.

PADRE: En mi tiempo, ni esparto daba esta tierra. Ha sido necesario castigarla y hasta llorarla, para que nos dé algo provechoso.

MADRE: Pero ahora da. No te quejes. Yo no vengo a pedirte nada.

PADRE (*Sonriendo*): Tú eres más rica que yo. Las viñas valen un capital. Cada pámpano una moneda de plata. Lo que siento es que las tierras... ¿entiendes? ... estén separadas. A mí me gusta todo junto. Una espina tengo en el corazón, y es la huertecilla esa metida entre mis tierras, que no me quieren vender por todo el oro del mundo. (*Bodas de sangre, 2001: 108-110*)

b) Versión adaptada:

Están en la casa de la novia.

MADRE: ¿Traes el reloj?

NOVIO: Sí (*Lo saca y lo mira*).

MADRE: Tenemos que volver a tiempo. ¡Qué lejos vive esta gente!

NOVIO: Pero estas tierras son buenas. (*Entra el padre de la novia. La madre y el novio se levantan y se dan las manos en silencio*).

PADRE: ¿Mucho tiempo de viaje?

MADRE: Cuatro horas. (*Se sientan.*)

PADRE: Buena cosecha de esparto.

NOVIO: Buena de verdad.

PADRE: Ha sido necesario castigarla y hasta llorarla, para que nos dé algo provechoso.

MADRE: Pero ahora da, no te quejes. Yo no vengo a pedirte nada.

PADRE (*Sonriendo*): Tú eres más rica que yo. Las viñas valen un capital.

Una vez elegida la obra para nuestro curso de español, y adaptada si es el caso, se diseñarán las sesiones del taller de teatro. En este caso, el proyecto tendrá lugar en doce sesiones de una hora cada una distribuidas a lo largo del semestre, teniendo como objetivo que los estudiantes escriban su propia obra de teatro y la representen al final del curso. Las primeras dos sesiones del taller se dedican al análisis de la obra de García Lorca (los estudiantes han debido leerla previamente en casa), a través de la cual no solo se ofrece un modelo de texto teatral, sino que también se ponen en práctica el desarrollo de competencias lingüísticas como la comprensión lectora y la adquisición de nueva gramática

y vocabulario. Un aspecto de los más importantes en esta etapa será el análisis de elementos y valores culturales presentes en la obra, ya sea a través de los personajes, de la trama o de las metáforas poéticas de la obra. Durante estas sesiones, el profesor estudiará el texto con los estudiantes mediante debates, discusiones y preguntas de comprensión en la segunda lengua; a veces, en grupos pequeños; otras, con la clase completa para comprobar que los alumnos comprenden tanto la narrativa como el vocabulario que pueda ser más complicado.

El título de la obra es un buen comienzo en este análisis cultural. Se puede decir que la pieza teatral está cargada de imágenes que representan la idea de España a través de la metáfora de la sangre como símbolo de la raza, la pasión, el amor imposible, la violencia y la venganza, ideas que se concentran en el título mismo. Ya desde el principio se anticipa el desenlace de la obra: una boda trágica donde corre la sangre. Es la tragedia precisamente uno “de los misterios más hondos que nos ofrece la tierra andaluza desde su más remota antigüedad” (Josephs y Caballero, 2001: 13). ¿Es la tragedia inherente a la cultura andaluza? ¿y a la cultura española? García Lorca, en su conferencia “Cante jondo: Primitivo cante andaluz”, dijo: “Somos un pueblo triste, somos un pueblo estático” (2007), lo que contrasta quizás con determinados estereotipos de alegría, picardía y el aspecto colorista de la cultura española y, más concretamente, de la andaluza. He ahí la radiografía que García Lorca ofrece sobre lo más profundo del alma andaluza, un análisis antropológico sobre el perfil de esa España de los años treinta del siglo pasado de la que es herencia clara la España moderna de hoy, donde se mantiene un conservadurismo cultural que no cambia, “estático”, ésa es la autenticidad cultural misma que permanece: “Un pueblo andaluz es un museo vivo en el que hay desde rasgos del neolítico hasta otros de origen recientísimo” (Julio Caro Baroja, en Josephs y Caballero 2001: 17). En este sentido, “Lorca tuvo desde sus comienzos literarios conciencia de la naturaleza antigua de su pueblo” (Josephs y Caballero 2001: 17). Además, destacamos lo que García Lorca llamó la “cultura de sangre” como “viejísima cultura” o también “el espíritu de la tierra” (Josephs y Caballero 2001: 18), siendo ésta la “esencia del arte español —y sobre todo el andaluz” (Josephs y Caballero 2001: 18). Por consiguiente, el dramaturgo

se dio cuenta desde muy joven de la anomalía que presentaba su propia cultura y se hundió como ninguno antes o después en sus raíces. Al hacerlo se enteró de aquella posición genial y única de la cultura española popular y sobre todo la andaluza, cultura definitivamente occidental en la que, sin

embargo, se había guardado el antiguo sentido trágico de la vida (Josephs y Caballero 2001: 22).

García Lorca quería reflejar la autenticidad de la cultura andaluza, lo que a veces se confunde con españolismo: era su “propósito de crear obras auténticamente andaluzas y conectadas con la tierra, obras que reflejen la realidad profunda de Andalucía y en último término de España” (Torrecilla, 2008: 236). En otras palabras, “la literatura debe profundizar en el alma del pueblo y reflejar la realidad de la tierra en que se produce” (Torrecilla, 2008: 241). Sin embargo, para algunos autores, García Lorca refleja una España próxima

al estereotipo exotista del romanticismo. Asociar la realidad española con los gitanos, la pasión, el calor, el primitivismo, las navajas, una visión fatalista de la vida y una obsesión por la violencia y la sangre, es cierto que podría tal vez responder a un aspecto de la realidad nacional presente en ciertos ambientes rurales o marginales. Pero en la España de la Segunda República, con una constitución moderna, con una economía que de manera creciente incorporaba a las mujeres en su fuerza laboral, con una activa vida cultural y unas organizaciones obreras cada vez más conscientes de su poder, no dejaba de ser una representación parcial y limitada (Torrecilla, 2008: 242).

A pesar de lo sostenido en la cita, el mundo de García Lorca muestra, a través de la tragedia, lo más profundo y lo más orgánico de la cultura del campo, de lo rural, donde precisamente se mantienen los elementos y los valores culturales a través del tiempo, resistiendo a los cambios o, quizás, acompañándolos. Esa autenticidad que refleja García Lorca se consigue, por un lado, mediante una combinación de elementos realistas que proceden del mundo campesino mismo, como es la ubicación de la casa de la Novia —una cueva, casa tradicional en la zona de Almería y Granada—, la referencia constante a las flores —claveles, rosas, azahar—, a las viñas, los caballos y los toros —todas “observaciones tomadas de la vida misma” (en Josephs y Caballero, 2001: 27). Recordemos el realismo del autor cuando, en la obra, la Criada dice: “Te voy a envolver unos roscos de vino para tu madre, que a ella le gustan mucho” (*Bodas*, 134), frase con la que podríamos imaginar a cualquier madre de España.

Por otro lado, esa autenticidad también se consigue, paradójicamente, a través de elementos sobrenaturales que, en el fondo, son una metáfora para representar el realismo de una cultura basada en la superstición o en lo mitológico. En este sentido, la luna, la noche, el bosque simbólico, el mal de ojo y la personificación de la muerte (la mendiga) —

entendidos como prácticas paganas, creencias mágicas o ritos no cristianos— encarnan los valores culturales heredados de un pueblo. En *Bodas de sangre*, la Madre maldice a la familia de los Félix escupiendo, una creencia supersticiosa en la que se devuelve un mal hecho o mal de ojo: “Es verdad... Pero oigo eso de Félix y es lo mismo (*entre dientes*) Félix que llenárseme de cieno la boca (*escupe*) y tengo que escupir, tengo que escupir por no matar” (*Bodas*, 99). En este contexto, lo sobrenatural es natural, lo mitológico es realista y lo mágico se carga de autenticidad. La obra refleja fielmente la fisionomía de una cultura desde lo común y corriente hasta lo más extraordinario del imaginario andaluz: en cualquier pueblo de España podríamos ‘ver’ los personajes tal y como se representan en la obra, con sus valores y sus actitudes.

Otros rasgos culturales prevalentes en *Bodas de sangre* son, por ejemplo, los roles de género que se les asignaba tradicionalmente al hombre y a la mujer. Por un lado, tenemos a Leonardo, imagen del león, prototipo de hombre, pero también imagen del toro: “Un hombre, que es toro” (*Bodas*, 94). Esa fuerza también es reflejo del machismo de la época o del machismo, quizás, de una cultura. Es así que la Madre le aconseja al Novio: “Con tu mujer procura estar cariñoso, y si la notaras infatuada o arisca, hazle una caricia que le produzca un poco de daño, un abrazo fuerte, un mordisco y luego un beso suave. Que ella no pueda disgustarse, pero que sienta que tú eres el macho, el amo, el que manda. Así aprendí de tu padre” (*Bodas*, 138).

Al mismo tiempo, la sangre es la raza que determina el carácter de un hombre: “No quiero hablar, porque soy hombre de sangre y no quiero que todos estos cerros oigan mis voces” (*Bodas*, 119). “Hombre de sangre” es hombre apasionado, de fortaleza incontrolable, visceral e instintiva. Sin embargo, la sangre también es la honra, lo que marca el buen o el mal carácter, la fiabilidad para garantizar no solo el sustento sino también la paz y la armonía en su entorno. En la obra, el Padre dice: “Ese busca la desgracia. No tiene buena sangre” (*Bodas*, 131).

Por otro lado, tenemos la representación de las mujeres en la imagen del silencio, la castidad y la fidelidad, una imagen creada a partir de la construcción social de la mujer como *hecha para* bordar, para casarse, tener hijos y ser fiel a su marido. En la obra, la Madre dice: “Yo sé que la muchacha es buena. ¿Verdad que sí? Modosa. Trabajadora.

Amasa su pan y cose sus faldas” (*Bodas*, 96). La idea de la mujer que cose en silencio aboga por una pasividad en la mujer que calla y se comporta, que no es conflictiva y que es fiel a su marido, algo que se ejemplifica en otra de las frases de la Madre: “Miré a tu padre, y cuando lo mataron miré a la pared de enfrente. Una mujer con un hombre, y ya está” (*Bodas*, 96). Más adelante, reitera: “Un hombre, unos hijos, y una pared de dos varas de ancho para todo lo demás” (*Bodas*, 112).

Sin embargo, la pasividad femenina personificada en la doncella, en “la blanca novia”, contrasta con la imagen de “señora” y madre dominante: “La novia, la blanca novia, hoy doncella, mañana señora” (*Bodas*, 123). La obra muestra el contraste entre el papel ingenuo de la chica joven que más adelante adquiere poder con la experiencia, el matrimonio y la maternidad. Es reflejo del matriarcado cultural de una sociedad en la que la mujer es fuerte, dominante y orgullosa, que ama y odia en extremo, y que protege y nutre a sus vástagos para garantizar el legado de su prole. Ese contraste se personifica a través de los personajes de la Novia y la Madre.

El análisis de los personajes, la trama y los valores representados en la obra sirve de reflexión cultural para que los estudiantes aprendan sobre la herencia cultural de España, analicen qué aspectos piensan que aún perduran en la sociedad moderna de hoy, y cómo la obra refleja o critica ciertos estereotipos culturales que definen la idea de España. Además, este análisis será imprescindible para que luego los estudiantes puedan aportar una visión crítica cultural a las obras que ellos van a desarrollar: “El teatro tiene que procurar transmitir unos juicios de valor que inciten al espectador a formular una escala de valores ante la que se sienta responsable” (Poveda, 1995: 183).

Después de las dos sesiones de lectura y análisis, habrá una tercera sesión de lectura dramatizada sobre una escena escogida de la obra. La escena elegida será la última, donde, tras la muerte de los hombres, la Novia regresa para suplicar el perdón de la Madre. El tono dramático de la escena permite jugar con la entonación y con la pronunciación, poniendo en práctica así los elementos lingüísticos que forman parte de este curso de español, pero también será una primera toma de contacto con la dramatización. El hecho de ser una lectura dramatizada permite a los estudiantes cierto estatismo que es necesario en los comienzos, cuando introducimos a estudiantes, ajenos a la exposición

pública, a determinadas prácticas teatrales. Para ello, se pedirán voluntarios por un día para representar a los personajes mientras el resto de la clase observa la escena. En la lectura dramatizada se enfatizan las emociones: el odio, el enfado, la rigidez, la pena, el desconsuelo, la desolación... Serán estas emociones las que determinen una entonación determinada. En la lectura del texto en español, cuando se introduce una emoción, la frase adquiere dinamismo y se ajusta a una curva melódica más auténtica: “Pero ¿y su honra? ¿Dónde está su honra?” (*Bodas*, 162). A través de la emoción de la indignación, la entonación adquiere dramatismo y realismo. Se trabaja la pronunciación y la proyección de la voz, pero también el lenguaje corporal, el contacto visual entre los personajes, la colocación de estos y la distancia en el espacio. El profesor va guiando a los estudiantes en ese espacio, en la repetición de las frases con más intensidad.

En las siguientes cinco sesiones del taller los estudiantes trabajan en grupos para escribir un guion original basado en la obra de García Lorca y así representar cuatro mini obras de unos quince minutos cada una. El número de sesiones en esta fase será insuficiente para que los alumnos completen el texto teatral, por eso deberán dedicar más tiempo fuera del aula. En las sesiones dentro del aula, el profesor guiará a los estudiantes en el proceso creativo. La iniciativa parte de los mismos estudiantes, proponiendo la adaptación de la obra ya sea a través de un final diferente al de la tragedia, por medio de la introducción de personajes nuevos —por ejemplo, celebridades de la cultura contemporánea para aportar comicidad a la historia— o con la utilización de los temas principales de *Bodas de sangre* (el destino, el amor, la honra, los matrimonios de conveniencia, los roles de género) para elaborar una nueva historia con referencias intertextuales a la obra de García Lorca. Un requisito de todas las obras ha de ser que, de una u otra forma, integren alguna de las imágenes culturales que han aprendido en el análisis de *Bodas*, y que ofrezcan una visión crítica sobre estos elementos. Los alumnos pueden reinterpretar símbolos culturales como la figura del toro, la sangre o la rosa, con sus diferentes significados, y reutilizarlos de manera creativa; también pueden elaborar una historia donde se cuestionen los roles de género, quizás con una determinada crítica social; incluso pueden ofrecer un análisis comparativo con elementos de conexión, si consideran que puede ser así, entre la obra de García Lorca —y la cultura que representa— y la propia cultura de los estudiantes, en este caso, la estadounidense, bien a través de la utilización de personajes de clases sociales similares a las de *Bodas* o de la proyección de creencias,

valores y actitudes que crean que pueden tener similitudes con la obra de García Lorca. La creatividad hace las posibilidades infinitas, y el profesor aquí tratará de asistir en el proceso de escritura y sus respectivos pasos: lluvia de ideas, borrador, edición y redacción del texto final, el cual debe ser corregido antes de que los estudiantes lo memoricen para la representación final.

Tras la etapa de escritura, pasamos a los ejercicios de dramatización. Antes de que los estudiantes comiencen a ensayar sus obras, dedicaremos una sesión de experimentación dramática para romper el hielo, para crear un ambiente festivo, de diversión, y para familiarizarse con los compañeros a un nivel personal, corporal, y no exclusivamente intelectual y académico como están acostumbrados: “Cualquier actividad, y máxime las dinámicas, ponen al [aprendiente] en relación con el mundo y con los otros. El crear en el [alumno] actitudes de participación, de respeto, de convivencia es un objetivo específico de la expresión dramática que afecta a la naturaleza misma del hecho teatral, expresión de su yo socializado y socializante” (Poveda, 1995: 226).

Por lo tanto, estas actividades dramáticas servirán para entrar en el terreno de la actuación, un reto emocional para el que necesitan preparación. En esta sesión, se realizarán breves actividades de dramatización y expresión corporal. Entre ellas está la improvisación dialogada, donde se proporciona a los estudiantes unos breves textos en español (*input* lingüístico) describiendo diferentes contextos sociales; a estos han de responder improvisando pequeños diálogos en español (*output* o producción) y acompañarlos de pequeñas gesticulaciones (dramatización). Estos ejercicios, como juegos de simulación dramatizados, tratan de dar libertad para la improvisación corporal y facilitar que los estudiantes tomen confianza con el espacio y con su cuerpo:

La actividad dramática requiere un adiestramiento, unos ejercicios base, que no tienen necesariamente una relación directa con lo dramático propiamente dicho, pero que disponen para ellos, de forma creativa. Estos ejercicios afectan al nivel interpretativo y de improvisación de cada sujeto o de un grupo, por eso se programan con carácter libre en cuanto a la elección del tema, movimiento, actitud corporal, etc. (Poveda, 1995: 222).

Además, seguimos la sesión con juegos de mímica usando imágenes, películas o tarjetas donde se les da una palabra o idea (en español), y los estudiantes tienen que gesticular para que la clase adivine a qué palabra o película se refieren. Con estas

actividades se pretende romper el hielo y combatir las reticencias a la exposición pública, pero también trabajamos elementos lingüísticos en español como es el vocabulario, la gramática o las expresiones coloquiales en contexto.

Las tres últimas sesiones se dedicarán a los ensayos de las mini obras antes de la representación final. El tiempo dedicado a los ensayos en el aula será insuficiente y los estudiantes necesitarán ensayar en privado para estar preparados para el estreno. En los ensayos, que tendrán lugar en el mismo escenario, el profesor dará consejo a los estudiantes sobre elementos tanto lingüísticos como teatrales: podemos corregir aspectos gramaticales, de pronunciación o entonación en español, pero también el volumen de la voz, el movimiento a través del espacio, las entradas y salidas de escena, y la presencia actoral. Es muy importante que los estudiantes sepan que todo lo que hagan en el escenario ha de ayudar al espectador a entender la trama de su obra, tanto el trabajo escénico como la dicción en español han de ser claros y han de ser comprensibles para el público.

La representación final se realizará, si es posible, en un teatro con luces, disfraces, decorado —éste puede ser muy simple— y una audiencia. El hecho de que la representación se haga ante un público es extraordinariamente relevante en este proceso de aprendizaje. La profesionalización, o semi-profesionalización del proyecto, es parte del objetivo: a los estudiantes se les ofrece un contexto extraordinario fuera del aula, con un escenario y unos espectadores para que así se motiven. Aunque los errores y el humor están permitidos, su empeño ha de ser serio. Se cultiva el respeto al escenario y esto es, al mismo tiempo, respeto por su propio trabajo. Los actores van a esforzarse y el público será consciente del trabajo de estos actores, quienes, no siendo profesionales, muestran sus propias creaciones con cierta vulnerabilidad. Aquí reside el valor de la actividad: “La puesta en escena es un hecho colectivo que surge de un grupo, que se plantea individual o colectivamente, pero que siempre se traduce en forma de participación actor-espectador [...] es un trabajo en equipo en el que cada uno cede y recibe algo del grupo, y de esta aportación surge la puesta en escena” (Poveda, 1995: 222).

En la representación final nadie quiere fallar. Jugamos con la ambición de querer hacerlo bien, de querer impresionar, aunque sea un desafío. No es solo una actividad de clase, es algo más: es un reto para los estudiantes, es algo difícil de acometer, pero si lo

consiguen, la satisfacción posterior será incalculable. Todos querrán sorprender al público con la historia más original o con elementos teatrales insólitos, y en muchos casos solo se necesita creatividad y pocos recursos.

4. Evaluación y resultados

Dado que ésta es una actividad evaluable dentro del curso de español, será necesario utilizar una rúbrica de evaluación en la que se tendrán en cuenta cuatro aspectos: la precisión lingüística, el contenido de la obra y/o la visión crítica cultural, la puesta en escena y el esfuerzo personal de cada estudiante. En cuanto a la precisión lingüística, evaluaremos la fluidez del habla (si es natural o trabada), la gramática (con errores más o menos frecuentes), la pronunciación (comprensible o no, con más o menos interferencias de las variaciones fonéticas del inglés) y el vocabulario (limitado o sofisticado). En el contenido y estructura del texto, el argumento estará bien desarrollado y los alumnos deberán aportar una reflexión crítica sobre un aspecto cultural de su elección. La puesta en escena será evaluada en términos de creatividad y actuación —entendida ésta como proyección de la voz, captación de la atención del público, o demostración de alguna característica idiosincrásica del actor (humor, drama, realismo...). Finalmente, una parte de la nota irá para el esfuerzo individual y el trabajo en clase. Con este porcentaje, los profesores prevenimos posibles conflictos inherentes al trabajo en grupo (algunos estudiantes trabajan más que otros, o unos se memorizan su texto y otros no, pudiendo afectar al resultado final de la obra).

El proyecto de teatro tal y como se describe en el presente artículo —basado en la obra de García Lorca— aún no se ha realizado. Sin embargo, mi experiencia previa utilizando teatro en la clase de español, y haciéndolo sobre un escenario ante un público, ha demostrado ser sorprendentemente positiva. Por un lado, el uso del teatro supuso una mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, pero también de ciertas actitudes vitales como puede ser la mejora de técnicas para hablar en público, la autoestima, la confianza, el trabajo en grupo y la interacción social con los compañeros de clase. En cuanto a la mejora de las habilidades lingüísticas, podríamos destacar el aprendizaje de nuevo vocabulario usado en contexto y la utilización de estructuras gramaticales avanzadas a través de un procesamiento *bottom-up*. Dado que los estudiantes crean sus propios guiones basados en temas, o con enfoques, de su propio interés, tienen la motivación para buscar las palabras y las estructuras que expresan sus propias ideas. El alumno es

reflexivo, crítico y tiene autonomía para trabajar dando sentido a lo que crea. De esta manera, los estudiantes toman la iniciativa y buscan los recursos lingüísticos necesarios para construir una frase o un texto. Además, a veces ocurre que los estudiantes quieren proveer de dobles sentidos a sus palabras y sus frases —muchas veces llevados a esto por el afán de que su guion contenga tintes de humor— así como expresiones coloquiales y proverbios en la segunda lengua. Los dobles sentidos son, quizás, de las cosas más difíciles para el aprendiente de una lengua extranjera porque muchas veces estos también están cargados de significación cultural. Sin embargo, cuando los estudiantes están motivados con su creación, son ambiciosos en sus objetivos.

En la práctica oral durante la puesta en escena, he observado que el resultado final de la utilización de vocabulario y gramática avanzada variará dependiendo del estudiante. Hay estudiantes que, por su esfuerzo de preparación previa y su mayor confianza sobre el escenario el día del estreno, son capaces de resistir un contexto de estrés y eso no afectará su producción lingüística en español. Sin embargo, otros estudiantes, precisamente por lo inusual de la situación y debido a un estado de ansiedad añadido, verán su gramática perjudicada, algo que quizás en una situación libre de estrés no hubiera ocurrido.

Con respecto a la pronunciación y a la entonación, dos grandes bastiones no solo en el aprendizaje del español sino también en la práctica teatral (pues existe el objetivo de ser entendido por un público), he observado que al igual que ocurre con la gramática en escena, la calidad de la pronunciación y la entonación sobre el escenario variarán dependiendo del estudiante. Hay estudiantes que preparan a conciencia su dicción y nos sorprenden en situaciones de estrés; sin embargo, habrá otros en los que, precisamente en estas circunstancias, su pronunciación y su entonación se verán afectadas negativamente, lo que contrasta con el contexto de clase, donde la fluidez, la entonación y la pronunciación son generalmente más claras.

En el contenido de las obras y el análisis cultural, se aprecia que los estudiantes aportan reflexiones críticas acerca de ciertos valores sociales y que, desde distintas aproximaciones —ya sea desde el humor o desde el drama—, transmiten juicios de valor que son cercanos a su realidad y que incitan al espectador a reflexionar sobre determinados hábitos o valores culturales. En las obras representadas hasta el momento, todas ellas

basadas en producciones de la cultura popular, se observa que los alumnos incluyen reflexiones morales sobre el uso de las drogas, sobre cuestiones raciales relevantes en la actualidad norteamericana (violencia policial sobre los afroamericanos), sobre el uso de las redes sociales como camino hacia el éxito, y otras parodias relativas a la superficialidad y al materialismo de la cultura contemporánea (el dinero, la riqueza, las posesiones materiales o la fama). En este sentido, es gratamente sorprendente ver cómo los alumnos, cuando se les da libertad para crear, son originales en la forma de transmitir sus propios valores y contribuir positivamente a la crítica social contemporánea desde sus convicciones.

Referente al esfuerzo y a la preparación de los participantes, los estudiantes se ven muy motivados para memorizar su texto. No quieren defraudar ni causar una mala impresión ante el público. Según Juan José Torres Núñez, “se ha comprobado que en los ensayos se puede repetir una y otra vez una palabra o una frase y los alumnos no se cansan. Sin embargo, si ese mismo ejercicio de repetición se hace en clase, ellos no lo aguantan” (en Corral Fullà, 2013: 123). En este sentido, he observado a estudiantes repetir su texto una y otra vez, y pedirme correcciones al detalle hasta que memorizan cada coma. El impacto de la experiencia teatral, como experiencia personal única que se vive y que se siente, quedará impreso en su memoria por largo tiempo. Cuando el teatro se convierte en experiencia vital, lo aprendido en el proceso no se olvida:

El facilitador debe procurar proponer actividades que signifiquen que el contenido pase por el cuerpo del estudiante [...] logrando producir pensamiento (P), sentimiento (S) y acción (A), relativos a dicho contenido, de manera que la estructura de conocimiento se modifique y lo aprendido quede en el cuerpo, es decir, que el estudiante registre este proceso como una vivencia placentera, por tanto permanezca en él (ella) y no se olvide (CNCA, 2016: 15).

Finalmente, en cuanto al impacto que la experiencia tiene en los estudiantes, no puedo hacer más que referencia a los comentarios de los propios alumnos tras haber llevado a cabo una actividad teatral como la que aquí describo. Aunque al comienzo los estudiantes se sienten intimidados por el desafío que implica un proyecto de teatro de esta naturaleza, al final todos están agradecidos y emocionados. Entre los comentarios de los propios participantes, destaco los siguientes:

“Thank you for making us get out of our comfort zone.”

“The work you put into both the assignment and promoting the event went above and beyond anything I expected when you first mentioned it to the class. I would like to thank you for providing me with an opportunity to do something like this, as it allowed me to grow a little closer to my classmates, something I usually avoid.”

“The whole time I was thinking about the performance, I was focused on the audience and whatever they were thinking, but now I see that the real fun in stage acting is the connections you are able to form with your fellow cast members in order to create your own stories. I hope you've had, and will continue to have, students like me who need the kind of encouragement you were able to give me so that they are able to branch out into an area they may not have explored or had bad experiences with in the past.”

“Please, please continue to give this assignment in the future. It's a good thing, and I can tell you really care about it.”

“We performed a play!”

CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha abordado la funcionalidad práctica del teatro en el aprendizaje, en general, y en la adquisición de una lengua extranjera, como el español, en particular. Se ha visto cómo el uso del teatro tiene efectos educativos para los alumnos tanto en un ámbito intelectual y académico —más concretamente, en la mejora de las habilidades lingüísticas adscritas al área de la adquisición de una segunda lengua— como en el ámbito afectivo, corporal y vital de los propios aprendientes. El teatro es, como se ha podido comprobar, un recurso globalizador que integra de manera significativa muchas y muy diferentes áreas del aprendizaje y del desarrollo de los alumnos: desde la lectura de textos literarios, el análisis de contenido cultural y el pensamiento crítico, al fomento de la escritura creativa en la segunda lengua, la adquisición de nuevo vocabulario, de estructuras gramaticales y de expresiones coloquiales en contexto, sin dejar de mencionar el desarrollo de diversos talentos, de la creatividad, del trabajo corporal y de la exposición pública, todo lo cual aportará, como experiencia única, una confianza al alumno que durará por largo tiempo. Hemos visto cómo, aunque el proyecto teatral pueda ser ciertamente intimidatorio para los estudiantes en un comienzo, más adelante se convierte en una experiencia de

aprendizaje motivadora, placentera e inolvidable para los propios participantes. El teatro genera un mundo mágico para la comunicación, el entendimiento, la creatividad y la interacción social entre compañeros, pero también implica un anclaje definitivo de elementos lingüísticos en la segunda lengua. Finalmente, la utilización de la obra *Bodas de sangre* y el estudio de la figura de Federico García Lorca será, asimismo, clave para el análisis de determinados conceptos e imágenes culturales asociados a la idea de España (y Andalucía, en particular) creando así un contexto culturalmente significativo dentro del aula del español como segunda lengua.

OBRAS CITADAS

- Beehner, M. B.** 1990. "Creating a Dramatic Script for Dynamic Classroom Learning". *Education*.110 (3): 283-288.
- CNCA.** 2016. *Manual de Apoyo al Facilitador. Taller de Teatro: Protagonistas en el Juego*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile. [en línea]. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/manual-apoyo-facilitador-teatro/>. [Consulta 15/11/2018].
- Corral Fullà, Anna.** 2013. "El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras: la dramatización como modelo y acción". *Didáctica. Lengua y Literatura*. 25: 117-134.
- Díez Coronado, Mª Ángeles.** 2016. "Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE". *Tejuelo*. 24: 92-110.
- García Lorca, Federico.** 1986. "Paisaje". *Poema del Cante Jondo*. Madrid: Espasa-Calpe [1921].
- García Lorca, Federico.** 2001. *Bodas de Sangre*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- García Lorca, Federico.** 2007. "El Cante Jondo: Primitivo Canto Andaluz". [1922]. FedericoGarcíaLorca.net [En línea]. Disponible en: http://federicogarcialorca.net/obras_lorca/el_cante_jondo.htm. [Consulta 15/11/2018].
- García-Huidobro, Verónica.** 1996. *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago de Chile: Edit. Los Andes.
- Gómez Alonso, Juan Carlos.** 2017. "Intertextualidad, Interdiscursividad, y Retórica Cultural". *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*. Número Extraordinario 1: 107-115.
- Josephs, Allen; Juan Caballero.** 2001. "Introducción" en *Bodas de Sangre*. Madrid: Ediciones Cátedra: 13-90.
- Mantovani, Alfredo.** 2015. "Cómo superar el miedo escénico" [Taller Organizado por *Proexdra*]. Almería, España.
- Poveda, Lola.** 1995. *Ser o no Ser: Reflexión Antropológica para un Programa de Pedagogía Teatral*. Madrid: Narcea.
- Torrecilla, Jesús.** 2008. "Estereotipos que se resisten a morir: El andalucismo de *Bodas de Sangre*". *Anales de la Literatura Española Contemporánea*. 33 (2): 229-249.