

“PORQUE A VECES LO QUE ES CONTRA LO JUSTO POR LA MISMA RAZÓN DELEITA EL GUSTO”: ADAPTACIONES DE LOPE DE VEGA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

BEGOÑA SÁEZ MARTÍNEZ
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE VALENCIA (ESPAÑA)
Profesora del Departamento de Español para Extranjeros
Código ORCID: 0000-0002-2079-5643
saezmart@gmail.com

Resumen: En este artículo se analizan dos adaptaciones de Lope de Vega para la enseñanza de ELE: *El caballero de Olmedo* y *Fuenteovejuna*, con el objetivo de abordar el papel de la literatura y el lugar de los clásicos en la enseñanza de ELE. Asimismo se reflexiona sobre la diferencia entre la lectura dirigida a fomentar las competencias lectora y lingüística y aquella que se propone dar a conocer y sensibilizar con los usos estéticos del idioma para desarrollar la competencia literaria.

Palabras clave: ELE, Lope de Vega, adaptaciones literarias, competencia literaria, literatura, lectura, clásicos.

Abstract: In this article the adaptations that have been made of two works of Lope de Vega (*El caballero de Olmedo* and *Fuenteovejuna*), for the purposes of teaching on the ELE are analysed. Thus it considers the difference between reading that is aimed at stimulating competence in reading and use of language, and reading which aims to impart knowledge of and sensitivity to the aesthetics of language use for the purpose of developing literary competence.

Key-words: ELE, Lope de Vega, literary adaptations, literary competence, literature, reading, Classics.

1. DE ADAPTACIONES Y CENICIENTAS: EL PAPEL DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Ante la publicación *Don Quijote de La Mancha. Puesto en castellano actual íntegra y fielmente por Andrés Trapiello* (2015), es previsible que surjan encontradas reacciones. De un lado, habrá lectores descontentos ante lo que consideran un producto adulterado. De otro, habrá lectores que celebrarán el poder disfrutar de las aventuras de don Quijote y Sancho Panza sin la dificultad que puede suponer

leerlas en la lengua del siglo XVII. En medio de todo ello, habrá quienes se centren en cómo se ha hecho la adaptación y qué beneficios aporta un libro que, como el propio Trapiello comentaba (Ors, 2015), ha acumulado tantos fracasos de lectura. Porque, a fin de cuentas, cuando hablamos de adaptaciones literarias estamos reflexionando sobre literatura, lectura, sociedad y educación. Algo que es de suma importancia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, las adaptaciones de clásicos en ELE constituyen un campo nuevo de investigación. Contamos con estudios sobre adaptaciones literarias para la lengua materna (Sotomayor, 2005), o bien sobre lecturas graduadas en ELE, aunque también en este ámbito, como observa Salkjelsvik (2005), se echan en falta estudios enfocados hacia la naturaleza literaria de este tipo de libros como, por ejemplo, el de Jean Greenwood (1988).

Por el contrario, sobre fracasos de lectura en ELE no faltarían anécdotas. Podríamos recordar “Lucas, sus clases de español”, de Julio Cortázar. En este divertido relato el director de la escuela le indica a Lucas que ha de enseñar español “castizo y práctico” (2000: 35). Siguiendo esta consigna el profesor entrega a sus alumnos franceses una crónica taurina de *El País*, a su juicio muy actual y con un vocabulario muy práctico, que comienza: “El galache, precioso, terciado, mas con trapío, muy bien armado y astifino” (ibíd.: 36). Los estudiantes se lanzan a sus diccionarios para traducir el pasaje y, al final, desconcertados abandonan el aula. A esta anécdota podrían sumarse las de quienes aprendieron español en la universidad leyendo obras como, por ejemplo, el *Poema de Mio Cid* y que cuando viajaban por primera vez a España utilizaban el léxico adquirido con estas lecturas. Al saludar jubilosamente usaban “albricias” o utilizaban “vos” como forma de tratamiento. Lógicamente nadie les entendía.

En ambos casos podemos ver las implicaciones negativas de la lectura y de una selección inadecuada de un tipo de texto escrito para el aprendizaje de una segunda lengua. Por un lado, cabe tener presente que la lectura no incrementa necesariamente la competencia oral, y más si tenemos en cuenta que en español hay una marcada diferencia entre lengua escrita y hablada. Por eso, quien aprende leyendo solo consigue hablar como un libro con todo lo que ello implica. Por otro lado, leer no es traducir. La traducción, como los alumnos de Lucas, palabra por palabra, frena la lectura, hace imposible la comprensión global del texto y sobre todo convierte la lectura en una tarea tediosa y ardua que acaba causando desánimo.

Pero, además, estas anécdotas se refieren a unos modelos curriculares concretos, en los que los textos escritos desempeñan un determinado papel. En un caso se remite, siguiendo a Stembert (1999), al periodo clásico en la enseñanza

de idiomas, donde las obras de autores consagrados de la literatura se conciben como la manifestación más lograda de la lengua, el modelo lingüístico y cultural por excelencia. Se busca que el alumno se convierta en una especie de humanista capaz de leer a los grandes escritores en su lengua original. En el ejemplo de Lucas, como el propio narrador ironiza, supone aplicar “el método de la autoenseñanza” (ibíd.: 36). El texto se queda en el mero terreno de la descodificación, y de una descodificación imposible porque no hay ningún análisis del material, ninguna planificación y ni muchos menos un procedimiento a seguir. Asimismo el texto para un profesor como Lucas es una especie de testigo de un hecho cultural, el toreo, y, por ello, un buen complemento para aprender el vocabulario útil para lanzarse al ruedo que es lo que parece que piensan hacer sus alumnos “apenas tengan el diploma en el bolsillo” (ibíd.: 35).

Junto a estos modelos, los enfoques comunicativos suelen centrar el aprendizaje de la lengua casi exclusivamente en lo oral, en una pragmática de la comunicación cotidiana, dejando de lado casi por completo la lectura de los textos literarios porque se considera algo poco funcional y útil, o porque se asocia a lo tradicional, desmotivador y complejo. Y, sin embargo, cuando se pregunta a los docentes por el papel de la literatura en la enseñanza, nadie niega sus beneficios. Podríamos servirnos del mismo argumento que esgrime Italo Calvino ante la lectura de los clásicos: “La única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos” (1994: 6). Por tanto, leer literatura es mejor que no leerla.

En realidad, la inclusión de textos literarios en el currículo de L2 nunca se ha cuestionado, lo que sí ha cambiado han sido los enfoques al respecto. No en vano, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, al valorar los usos estéticos del idioma, se pone el énfasis en el valor de la literatura como herencia cultural:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (Consejo de Europa, 2001: 60).

Pero el concepto de herencia cultural no deja de ser algo vago que puede dar lugar a una visión un tanto reduccionista de lo literario. De hecho, como comenta Mendoza (1993), es una “derivación interesante, pero no exclusiva, de la literatura”. Lo cierto es que la interacción comunicativa requiere de un conocimiento de la realidad cultural, diferente de lo que se suele denominar como herencia cultural. Afirma Mendoza:

El aprendizaje activo de una lengua viva no precisa de herencias, sino de actualizaciones en el presente. El destinatario natural de la literatura es el hablante nativo que participa directamente de la cultura autóctona; por ello la naturalidad expositiva de ciertas obras contemporáneas referidas a la vida actual refleja con naturalidad la realidad de la cultura cotidiana, sin insistir en matizaciones etnocéntricas, es decir, sin tipificación de situaciones, de costumbres, de personajes, de valoraciones o apreciaciones, etc., que en ocasiones se exageran o deforman con intenciones didácticas. La novela, el teatro, por ejemplo, aportan referencias culturales contextualizadas en un convencional marco de ficción; pero su contenido tiene validez como reflejo experiencial de los componentes estandarizados de la cultura propia y de los actos de comunicación (ibíd.).

Por todo ello, el papel del profesor es fundamental a la hora de integrar la literatura en la metodología y en la actividad del aula de idiomas. En efecto, según el Marco, serán los profesores quienes tengan presente y determinen “qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ellos o qué se le exigirá al respecto” (60). De ahí, su relevante función al plantearse qué importancia concede a su propia “capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla” (ibíd.: 143). Y esa importancia va ligada a tener en cuenta que la literatura no es un tipo de producción extraña, ni en el contexto social y cultural, ni en el aula. Siguiendo a Mendoza (2004), los textos literarios pueden ser un recurso y material de orden curricular: “un material que se orienta hacia la formación lingüístico-comunicativa porque se considera como auténtica producción de una lengua, por lo que se utiliza como exponente de muchos y posibles usos”.

En los últimos años se ha asistido a un nuevo auge del uso de la literatura en la enseñanza de idiomas. Así lo demuestran estudios ya clásicos sobre el tema como, por ejemplo, el de Acquaroni (2007) o el de Pérez Parejo (2009). Es indudable que la literatura no solo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. Sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma, ver, siguiendo a Sitman y Lerner, el aprendizaje del lenguaje y la literatura como “dos aspectos de una misma actividad” (1996: 231).

Si entre los objetivos principales del uso de la literatura está el de contribuir al desarrollo de la competencia lectora y al enriquecimiento cultural, tampoco puede faltar el del goce y disfrute de lo literario. A fin de cuentas, la literatura más que

enseñarse, ha de disfrutarse. Potenciar el gusto por la ficción sería lo deseable y hacer que el oficio de lector, como sugiere Muñoz Molina en *Pura alegría* (1998), sea más placentero que el de escritor. Sin embargo, encontrar el libro adecuado para los alumnos es muchas veces azaroso, algo circunstancial, y más si tenemos en cuenta que el placer de la lectura es un disfrute inconcreto.

Surge entonces el eterno dilema para el profesor: ¿Qué textos literarios hay que seleccionar? ¿Tienen cabida los autores clásicos en estos programas de enseñanza? ¿Es preferible una literatura prefabricada como sucede a veces con muchas lecturas graduadas que, lejos de crear mundos estéticos y autónomos de significado, son textos de encargo? ¿Es más conveniente una literatura *light*, identificada con lo actual y moderno, que un clásico que se suele asociar con lo antiguo, lo ilegible y lo desmotivador? ¿Tiene sentido la adaptación de los clásicos en ELE?

Si partimos de la idea de que la literatura debe estar presente en el aula de español para extranjeros en todos sus niveles, no hay ningún inconveniente en acercar los textos clásicos al alumno, en hacer que estos estén a su alcance. Lógicamente, los textos han de ser modelos de lengua actual y, por ello, como señala Pedraza, “esta premisa nos obliga y autoriza a adaptar levemente las obras de otras épocas” (1998: 66). Y aquí surge el consabido debate sobre si las adaptaciones sirven para acercar la literatura o para desvirtuar lo que se quiso decir. Stembert es rotundo al respecto cuando afirma:

no estoy de acuerdo con la lectura de obras adaptadas o simplificadas, es decir, mutiladas desde el punto de vista de la autenticidad, que dan una idea tan falsa y troncada de la obra original que los alumnos puedan inferir que no merecen ser leídas en su integridad (*El Quijote* en 50 páginas se reduce a un conjunto de anécdotas) (1999: 251).

Pedraza también insiste en que han de “ser ligeramente adaptados” (1998: 62). Se trataría de salvar escollos como arcaísmos, hipérbatos, expresiones o formas de tratamiento en desuso; es decir, todos aquellos obstáculos lingüísticos que, a su modo de ver, “no afectan a la entraña del texto” (ibíd.: 62), ya que, como él mismo añade: “no es lo mismo que prosificar una comedia de Lope o Calderón” (ibíd.: 62).

Nadie discute que una cosa es mutilar un texto y otra es saber adaptarlo. Un caso muy significativo es la “adaptación” para niños de *Pastores de Belén* de Lope de Vega, realizada por Rafael Olivares en 1941 y que, como ha analizado Raynié (2002), constituye una refundición llena de amputaciones relativas a pasajes profanos o considerados indecentes y con modificaciones léxicas en torno a términos como “parir” o “parto” y no en cuanto a dificultosos y enrevesados tropos. En rea-

lidad, el adaptador se dedica a hacer accesible la novela pastoril de Lope desde “un punto de vista moral”, pero no desde “un punto de vista intelectual” (ibíd.: 210).

Es innegable que la dificultad que torna ilegible una obra clásica, tanto para estudiantes nativos como para estudiantes extranjeros, no solo reside en su lengua sino también en el contexto y los contenidos. Por esto último, son necesarios estudios como los de Pérez Parejo, centrados en la descodificación cultural de textos literarios para la clase de ELE, en el que no falta un apartado dedicado al Barroco donde se analiza el honor, la honra y la ideología del poder.

Alonso González, adaptador de *Don Quijote* (Vicens Vives, 2004) y del *Lazarillo de Tormes* (Vicens Vives, 2005) para jóvenes, afirma con justeza:

Hoy hay que adaptar la obra como se suministra un antibiótico, dosificada según la edad y el peso (mental) del consumidor. Adaptar un clásico es como pedirle al peluquero un arreglo de pelo: ni rapado, ni crestas de *punkie*, ni tinte ni cambio de imagen. Adaptar el *Quijote* no es resumirlo, ni meter “morcillas”, sino entresacar lo esencial y actualizar el lenguaje, pero conservando su pátina. Norma: tan literal como sea posible, tan libre como sea necesario (2009: 2).

En la misma línea Navarro Durán (2006), adaptadora de muchos clásicos para el público infantil y juvenil, como *Tirant lo Blanch* (Edebé, 2005), *Don Quijote* (Edebé, 2007), *La Celestina* (Edebé, 2008), *Lazarillo* (Edebé, 2006 y 2010), entre otros títulos, plantea que “nadie discute la importancia de las obras clásicas, pero pocos tienen acceso a ellas” (17). Por ello, aboga por “leer una buena adaptación” (ibíd.: 19); es decir, fiel y clara, en la que se seleccionen pasajes esenciales, el lenguaje sea accesible y haya una absoluta fidelidad al modelo. Leer una versión fiel, aunque sea simplificada, podrá llevar al lector hasta la obra original o podrá no llevarlo, pero por lo menos quedará integrada en su mundo de referencias culturales.

Adaptar un texto o leerlo en versión original constituye pues un asunto polémico. Se trata de un debate polarizado, de escaso consenso. Sin embargo, adaptar es plantearse si es legítimo o no la *lecturabilidad* de un texto y reflexionar sobre qué lo hace ilegible para determinados receptores. Es un campo que puede relacionarse con el problema de la traducción de textos literarios y, dado que no es posible aprender todos los idiomas, podemos dar gracias de poder leer un sinfín de obras a las que de otro modo no tendríamos acceso. Y eso que somos muy conscientes de la “traición” de la traducción, de los sentidos que se pierden por el camino. Por ello, el argumento de la autenticidad no tendría que ser sinónimo de adaptación como algo falso, puede ser una imitación que resulte auténtica. Hay que mostrar lo lejano o extraño a través de lo cercano.

En este sentido, podemos aplicar a la operación del adaptador los conceptos de extranjerización —lo “extraño” está inscrito en el texto— y de domesticación —convertir un texto en “lo mismo”—, que Venuti (1995) utiliza en el campo de la traducción. El traductor puede llevar al lector hasta el escritor o bien puede guiar al escritor hasta el lector. Se puede reproducir el texto meta con los matices del texto origen o bien orientarse al destinatario y adaptarse a la lengua y cultura de la lengua meta. Se puede, en suma, tratar de compensar la falta de comprensión del idioma original por parte del lector o no. Al igual que traducir requiere conocimientos amplios y atención a muchos factores —lengua, cultura, estilística, etc.— también adaptar es una operación compleja que muchas veces no está exenta de razones comerciales. Libros de pocas páginas de lectura fácil para un comprador potencial, el estudiante de ELE, pero un tipo de estudiante con recursos económicos y con un nivel cultural aceptable. Libros en general que suelen apostar más por operaciones de domesticación de lo literario, donde se opta por lo neutro en detrimento de lo creativo.

Con todo, cabe plantearse: ¿Es ilegítimo adaptar? ¿Es mejor conservar el texto íntegro pero repleto de llamadas y notas que interrumpen el proceso de lectura? Pensemos, por ejemplo, en “El *Quijote* en el aula. Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso” (<http://goo.gl/U5rZMR>), del Centro Virtual Cervantes, un proyecto encomiable, pero que inevitablemente ha de pasar por las anotaciones para hacer comprensible el texto literario. Todo depende, en fin, de cómo estén adaptados los textos; es decir, de la existencia de adaptaciones solventes por parte de autores de reconocida calidad literaria. Una buena adaptación que haga más accesible el texto —modernizar la lengua, abreviar el desarrollo, superar escollos lingüísticos, etc.—, aunque sea otra cosa, no necesariamente ha de dejar de ser literatura. El problema es cuando por adaptación lo que encontramos son ejercicios de reescritura de tramas o argumentos literarios que tienden a la uniformidad lingüística, que podrán ampliar o no las competencias lingüística y lectora, pero no necesariamente la competencia literaria.

2. ADAPTACIONES DE LOPE DE VEGA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

De la producción literaria de Lope de Vega adaptado para estudiantes de ELE, nos vamos a ocupar de dos de sus obras maduras cuya posición como dos de los clásicos del teatro universal de todos los tiempos es indiscutible: *Fuenteovejuna* (1612-14) y *El caballero de Olmedo* (1620-25). Sin embargo, nos hallamos ante

dos resultados muy distintos. En el primer caso, se trata de una actualización. En el segundo caso, estamos ante una muestra de reescritura en la que la obra teatral ha dado lugar a otro texto. A partir del drama de Lope se construye un relato. Ayuda a ello el hecho de que la trama de la obra sea, como afirma Rico (1985), una de las “más límpidas, sencillas y, sin embargo, más ricas” (26).

2.1 *El caballero de Olmedo* (2002), adaptación de Juan Carlos Muntaner para Nivel Intermedio A, según la programación del Plan Curricular del Instituto Cervantes

La obra se acompaña de una “Presentación” en la que se celebran los valores de la lectura como modo de extender la memoria, imaginación e inteligencia, y también como “la mejor forma de practicar y ampliar los conocimientos que ya se tienen de una lengua” (7). Se insiste en que la colección “Es para leer” se concibe como “instrumento de aprendizaje” y también “fuente de disfrute”. Se subrayan los dos ejes que articulan la obra: amor y muerte, y se describe como “la historia de un apuesto y valiente caballero al que la fuerza del destino separará de la mujer a la que ama” (ibíd.: 7). Asimismo no se deja de lado que esta “apasionante historia” se basa en un hecho real. Junto a ello, se incluye una “ficha de lectura” centrada en el autor, unos apuntes sobre *La Comedia Nueva* y un breve resumen del argumento. Todo ello se completa con una serie de ejercicios de comprensión lectora, análisis gramatical y vocabulario, para mejorar y poner en práctica el español.

Los tres actos del drama se han transformado en tres partes y un epílogo que se acompañan de títulos que resumen el contenido. De este modo, la obra se estructura en cuatro núcleos: “El enamorado”, “La fuerza del amor”, “La fiesta y la tragedia” y “El castigo”. En realidad, estos títulos sirven para estructurar por bloques temáticos los nueve capítulos que componen la trama y el desenlace. Así, la primera parte se compone de tres capítulos: “Don Alonso Manrique” (1º), “La enamorada” (2º) y “El enredo” (3º); la segunda parte se estructura en “Los celos” (4º), “La decisión” (5º) y “El engaño” (6º) y, por último, la tercera parte se divide en “La corrida” (7º), “La felicidad” y “La muerte” (9º). En cuanto al epílogo, en él se resume el contenido bajo el título de “El castigo”.

Con estas señales, el lector puede orientar su lectura y predecir lo que va a leer —sabe que está ante un personaje que es importante, que se enamora, pero hay algún problema—. El adaptador ha convertido la estructura interna del drama en la estructura externa del relato, ha visibilizado los esquemas de composición y ha

traducido la sustancia poética a una prosa funcional, correcta pero exenta de fuerza dramática.

El primer capítulo une las principales líneas argumentales de la escena primera y segunda del drama. Sitúa el relato geográficamente, caracteriza a Alonso y a Tello, añade datos como la edad del protagonista o anticipa otros como el favor real o su destreza como torero (vv. 849-858). Asimismo, traza una caracterización bastante libre de Fabia a partir de los versos 323-337 de la escena 5 —“tenía un bonito cuerpo”, “vestía con descaro”, “las arrugas de su rostro delataban una vida larga e intensa” —, o explicita lo que en el drama se sugiere poéticamente, como sucede con la queja inicial del enamorado.

Pero, además, se pierden muchas de las sugerencias trágicas que desde sus dos primeras escenas contiene el drama de Lope. Desde el principio, el enamorado está abocado a la muerte por los ojos hechiceros de la dama. La dualidad amor y muerte y la fuerza del destino, que recorre todo el drama, han desaparecido por completo del relato.

No en vano, cuando los alumnos leen este primer capítulo, suelen pensar que todo acabará muy bien, que se trata de una historia de amor con final feliz al uso y lo hacen no por desconocimiento de determinados elementos literarios y culturales como, por ejemplo, la función trágica de la celestina Fabia, sino simplemente porque no aparece esa ironía trágica que transita por toda la pieza teatral. Aquellos versos premonitorios de ese destino fatal, en los que don Alonso cuenta a Fabia cómo siguiendo a doña Inés fue a parar a cierta capilla se han desvanecido como el humo en la adaptación: “Vine sentenciado a muerte / porque el amor me decía: / ‘Mañana mueres, pues hoy / te meten en la capilla’” (vv. 155-158).

El segundo capítulo concentra los elementos básicos de las escenas 3 a la 10: la enamorada del galán forastero, su desdén por don Rodrigo, la entrada en la casa de Fabia para entregar los versos de don Alonso, el elogio del *carpe diem* o la respuesta de Inés al mensaje de amor. Sin embargo, un personaje crucial en la trama como lo es don Rodrigo, tan solo es esbozado con los rasgos de un pretendiente que se queja del poco aprecio que le muestra la dama. La queja del rival desdeñado (vv. 461-490), después asesino, además de ofrecer otro caso de sufrimiento por amor no correspondido, anticipa, de nuevo sobre el juego tópico del amor y la muerte, parte de la tragedia. Don Rodrigo también se queja y pide “al amor y a la muerte / que algún remedio” (vv. 463-464) le den. Sus palabras: “serás mi muerte, señora, / pues no quieres ser mi vida” (vv. 479-480), prefiguran su propio destino. Será precisamente Inés, el objeto de su amor, quien pida justicia y finalmente este será ejecutado.

Asimismo, los versos (503-516) de don Alonso quedan reducidos a un fragmento rimado (“Vi a la mujer más hermosa / en la feria de Medina. / El sol ante ella se inclina / mi alma también la adora”), que carece por completo de los juegos de palabras en torno a los pies de la dama y al listón verde de las chinelas que se llevaron sus ojos, un signo de amor que se convierte en destino de su muerte: “Si matas con los pies, Inés hermosa, / ¿qué dejas para el fuego de tus ojos?” (vv. 515-516). Es el listón el que da lugar al equívoco y al enredo y es lo que en suma articula el núcleo del tercer capítulo. Sin embargo, de él desaparece el billete de Inés en el que se menciona que dicha cinta es la de su chinela. Tampoco hay rastro de la comicidad de la escena en la que Fabia habla de los hechizos con muela de ahorcado y Tello parece amedrentarse. Y ni mucho menos hay referencia al desasosiego amoroso de Inés (vv. 707-728), a una transformación que la propia Fabia al final del acto atribuye al efecto de sus hechizos y conjuros y ante lo cual se promete la victoria. Y todo ello, porque estamos ante personajes planos. Nada ha quedado de la fuerza persuasiva de Fabia, del poder seductor de sus palabras en las que ensalza a don Alonso y que perturban a Inés: “¡Ay, madre! Vuélveme loca” (v. 867), con las que finalmente la joven accede a su poder de medianera.

Aunque en la adaptación por primera vez aparezca la palabra “destino” (ibíd.: 30), solo lo hace para explicar la presencia de don Rodrigo y don Fernando ante la reja; hecho que, sin embargo, en el drama es tratado con toda naturalidad: el enamorado, acompañado de su amigo que precisamente pregunta: “¿De qué sirve inútilmente / venir a esta casa?” (vv. 623-624), encuentra una forma de consolar su desdicha y de alimentar su esperanza. Lope no necesita justificar su presencia apelando al destino. Asimismo, ningún rastro queda de los últimos versos del cantar trágico con los que se pone cierre al primer acto: “la gala de Medina, / la flor de Olmedo” (vv. 886-887).

El cuarto capítulo, “Los celos”, sintetiza las dos primeras escenas del Acto II: los encuentros amorosos a escondidas con las idas y venidas de don Alonso de Medina a Olmedo, la presencia del enemigo ante el descubrimiento de la capa y los celos que atormentan al amante. De nuevo no hay espacio para describir los tormentos del fuego de amor, ni los ecos petrarquescos como la comparación con Leandro y el componente trágico que subyace en la historia mitológica o las referencias a *La Celestina*. Tampoco se recogen los efectos de la ausencia amorosa que llevan a Inés a confesar su pena a las fuentes y a las flores.

Asimismo, el adaptador elimina la comicidad del pasaje de la caída de Tello o su glosa a la canción “En el valle Inés”, con la que el escudero realza ese morir de amor que padece su amo. En los capítulos quinto y sexto se sintetizan argumen-

talmente los contenidos relativos al fingimiento de Inés de querer ser monja para así evitar el casamiento con don Rodrigo, la referencia a la presencia del Rey en Medina con ocasión de las fiestas de mayo, el anuncio de la corrida de rejonos y de la entrega de una “condecoración” a don Alonso que en el original se refiere a la entrega del hábito de la orden militar y la encomienda. Ocupa mayor espacio la argucia de Fabia y Tello, disfrazados respectivamente de monja y maestro de latín para que los amantes puedan seguir viéndose y evitar la decisión paterna de casarla con su pretendiente. Aquí la adaptación lucha por aproximarse un tanto al pulso cómico del original. Mantiene el juego de latines en el que se finge tomar lección para sorpresa del padre, pero no puede transmitir en absoluto la complicidad del lector-espectador ante frases como las de don Pedro que, cuando se refiere a la alcahueta Fabia, afirma: “Un ángel es la mujer” (v. 1462).

En cuanto a la presencia cada vez más amenazante de don Rodrigo, se resuelve aludiendo a sus celos, odio y sospecha que le llevan a ir maquinando la forma de deshacerse de su adversario. Nada queda de ese tema poético universal que es la queja contra la aurora que separa a los amantes, ni de la encarnación dramática de los celos a través de la figura de don Rodrigo. Decir que “el odio y los celos crecían en el alma de don Rodrigo” (ibíd.: 48), es decir muy poco de esa pasión incontrolable que don Fernando define, en unos hermosos versos, como: “una quimera / que se forma de envidia, viento y sombra, / con que lo incierto imaginado altera” (vv. 1360-1362), y ante lo cual el propio personaje siente que perderá “el sentido” (v. 1380), pues es consciente de que el amor le “desatina” (v. 1394). Y del mismo modo se siente enajenado don Alonso y, sin embargo, no hay ninguna sombra en el relato de la fuerza poética, cómica y trágica de las dos últimas escenas del acto. Ninguna huella queda del monólogo en el que el galán se lamenta del mal de ausencia y alaba la belleza de su enamorada, ni tampoco de la escena cómica en la que don Alonso lee por jornadas las cartas de doña Inés, y ni mucho menos de los sueños que para el galán son “revelaciones del alma” (v. 1753) y que presagian su muerte.

La tercera parte resuelve el dinamismo del Acto III en breves pinceladas sobre la valentía y la buena humanidad de don Alonso en la plaza, frente a la envidia y las ansias de matarlo que se han apoderado de don Rodrigo; hechos que ocupan el séptimo capítulo. Se suprime por completo la fuerza monstruosa de la envidia y los celos que atormentan a don Rodrigo hasta el punto de que él diga: “estoy loco” (v. 2042), o la despedida de los amantes en la reja en la que el galán en versos cargados de melancolía (vv. 2179-2227) expresa sus temores, siente que parte a la muerte, que está “con las ansias de la muerte” (v. 2197) y anticipa el des-

enlace: “Aquí se acabó mi vida, / que es lo mismo que partirme” (vv. 2252-2253). Presentimientos que en la obra de Lope a su vez se complementan con la irrupción de “una Sombra, con una máscara negra y sombrero, y puesta la mano en el puño de la espada”, que le sale al encuentro por el camino de Medina a Olmedo.

Los dos últimos capítulos cambian el orden de determinadas escenas, con lo que se pierde por completo la intensidad patética del desenlace. Así, la muerte de don Alonso se narra de forma posterior a la felicidad que reina en la familia. En el drama, cuando Inés confiese al padre que está enamorado del valiente muchacho y este lo acepte: “Desde ahora es tu marido” (v. 2581), asistimos al triunfo de lo irremediable, a unas bodas de sangre, pues como sabe el lector-espectador por las escenas anteriores, el caballero ya está muerto. El adaptador lo sugiere levemente diciendo que Fabia estaba “preocupada porque tenía el presentimiento de que iba a ocurrir una desgracia” (ibíd.: 62), o que a don Alonso “como le había ocurrido a Fabia antes, un mal presentimiento le tenía preocupado. Incluso las sombras de los árboles le parecían amenazantes en esa noche sin luna” (ibíd.: 65). Esto es, sin duda, un ejercicio de traducción totalmente exento de trabajo formal y de poesía dramática.

Por esta razón, parece que el adaptador opta por narrar la muerte en el último capítulo, como si con ello quisiera sustituir la tensión dramática con un cierre más efectista. Asimismo, aunque anteriormente haya explicitado que don Rodrigo ha descubierto los amores secretos del caballero de Olmedo y su amada, nada queda de las razones (vv. 2306-2327) con las que en el drama don Rodrigo justifica el asesinato apelando a la deshonra y la habilidad de la hechicera: “el honor de entrambos atropella” (v. 2317).

No es fácil para el adaptador encajar las distintas escenas ni los juegos escénicos. En el drama, los asesinos están escondidos mientras don Alonso se lamenta de la profunda tristeza que se va apoderando cada vez más de su ánimo (vv. 2344-2373) hasta oír la copla completa: “que de noche lo mataron” y la canción “Sombras le avisaron / que no saliese, / y le aconsejaron / que no se fuese / el caballero, / la gala de Medina, / la flor de Olmedo” (vv. 2386-2392). Tras el encuentro con el labrador, en el que el caballero en un aparte afirma: “Todo me espanta” (v. 2397), irrumpen en escena los asesinos y posteriormente llega Tello. En la adaptación, en cambio, se subraya la valentía del protagonista frente al miedo del labrador y se acorta la segunda canción, donde aparecen referencias a las sombras, a “los avisos del cielo” (v. 2466).

Asimismo, si en el drama Tello encuentra a don Alonso, es porque el galán ha partido antes y después el criado ha de alcanzarlo (“bien puedes partir sin mí, /

que yo te sabré alcanzar”, vv. 2130-2131). Por ello, lo que interpreta como “¡Mala señal” es su encuentro con unos hombres a caballo que van huyendo hacia Medina y que no le responden cuando les pregunta sobre su amo. Sin embargo, en la adaptación se añade que “tenía prisa por contarle que don Pedro lo aceptaba como yerno. Pero también le preocupaban los malos augurios de Fabia” (ibíd.: 68). La presencia de lo maravilloso que en el drama de Lope ocupa un lugar importante se resume en una simple palabra: augurios y una explicación de que en efecto Tello tiene motivos para estar preocupado porque seis malhechores aguardan a su señor. El dramatismo de esta parte de la obra se diluye por entero. Nada hay del lamento de versos como: “¡Ay de mí! ¿Qué haré en un campo / tan solo?” (vv. 2468-2469), ni de las exclamaciones con las que el fiel criado expresa su rabia, ni de esa entereza con la que don Alonso lo calma diciendo: “Tello, Tello, ya no es tiempo / más que de tratar del alma” (vv. 2500-2501).

Por último, el desenlace que en el drama se dilata añadiendo detalles como el hermoso parlamento en el que Tello en unos ochenta versos relata ante el Rey la atrocidad cometida con su amo, una intervención en la que no faltan hermosos versos poéticos como la referencia a “la luna, que salió tarde, / menguado el rostro sangriento” (vv. 2675-2676), o la intervención de Inés pidiendo justicia al monarca, desaparece del epílogo, que no deja de ser como una breve anotación a una obra que ha narrado una historia de amor, destino y muerte.

Pero mi intención no es comparar enanos con gigantes. No niego la utilidad que esta recreación pueda aportar a las lecturas de español para extranjeros, ni quito mérito a que el adaptador se haya enfrentado a ello intentado ante todo mantener la estructura de la obra. El estudiante leerá una refundición del drama de Lope, habrá salvado, como diría Pedro Salinas, “las dificultades de lo arcaico” (1934: 10), y podrá integrarla a su mundo de referencias culturales. Pero lo que es incuestionable es que el texto ha perdido por el camino toda su magia verbal.

2.2. *Fuenteovejuna* (2003), adaptación de Celia Ruiz para Nivel Avanzado

En el caso de *Fuenteovejuna* la adaptadora ha mantenido la estructura dramática y una ligera rima; ha suprimido versos y ha añadido alguno cuando era estrictamente necesario para restituir el hueco producido por la eliminación, pero no escenas, con lo cual el conjunto de la obra no queda dañado. En cuanto a la lengua, se ha optado por actualizarla. Por ejemplo, se elimina el sayagués (dimuño por demonio) o hay cambios como “lanza en el ristre” por “lanza preparada”, “es

rigor y necesidad” por “es absurdo y tontería”, “¡Qué estilo tan enfadoso!” por “¡Qué manera de enfadarse!”, o villa por pueblo.

Pero este trabajo sobre la lengua no está privado de cambios infieles. En el original, Laurencia afirma: “¡Cuántas mozas en la villa, / del Comendador fiadas / andan ya descalabradas! (vv. 193-195), haciendo referencia a que han sido deshonradas o han perdido la virginidad. En la adaptación esto se resuelve con “a todas las engaño”. Cuando Pascuala dice: “Tendré yo por maravilla / que te escapes de su mano” (vv. 196-197), se utiliza la palabra mano en un sentido fatídico, sentido que encontramos desde el *Cantar de los Cantares* y que es empleado en la poesía erótica del Siglo de Oro, pero que se pierde en la adaptación al ser sustituido por el plural “de sus manos”.

Asimismo, se añaden indicaciones relativas a los cambios de espacio (sala del palacio, plaza de Fuenteovejuna, etc.), necesarias para orientar al estudiante, y se ajustan los conceptos básicos del texto al nuevo modelo. De este modo, están presentes todos los motivos esenciales de la pieza y desaparece lo que no se considera útil al conjunto. Por ello, se reducen las enumeraciones, reiteraciones, exuberancias verbales propias del barroco o descripciones que no añaden nada a la fábula aunque ilustren sobre cuestiones históricas o geográficas.

Pero toda poda para llegar a la esencia del texto tiene consecuencias. Siguiendo a César Oliva: “es evidente que cualquier supresión debilita el carácter del personaje o personajes que intervienen en la escena” (2004: 46). Por ejemplo, se suprime el monólogo de Laurencia hacia el final del Acto III: “Amando, recelar daño en lo amado” (v. 2163 y ss.), en el que habla de la muerte metafórica causada por la ausencia del amado —tópico del amor cortés—, que sirve de pórtico al encuentro entre los enamorados que después de tanta tragedia se pueden decir amores. También reduce su filípica contra la cobardía de los hombres y el diálogo entre las mujeres que forman la escuadra.

Asimismo se atenúan las referencias crueles y truculentas. Por ejemplo, se quita dramatismo al relato de Flores, el criado de Fernán Gómez, al describir la toma de Ciudad Real (Acto I). Los detalles sobre cortar cabezas o azotar, presentes en Lope, se resuelven en simples castigos en la adaptación. También al reducir las canciones con las que los rústicos reciben al Comendador desaparecen las alusiones irónicas (“venciendo moricos”), o la relativa a la enumeración de los regalos campestres en los que hay una fina ironía de villanos sobre el falso valor del Comendador. En la escena de la boda (Acto II), se suprime todo el juego con las canciones y la alegría general, así como el romance simbólico de la “niña en cabello” en el que se cuenta que un caballero de Calatrava amenaza a una virgen. En

Lope estas canciones son simbólicas y prefiguran un desenlace trágico. De hecho, mientras en el drama se indica que “sale Laurencia, desmelenada” confirmándose que ha sido violada, signo visual que además contrasta con la imagen de la “niña en cabello” evocada en la fatídica canción que se entona durante su boda, en la adaptación se opta por “los cabellos sueltos y despeinados”.

Con todo, se salva lo esencial, no el detalle. Sin embargo, a pesar de las posibilidades didácticas que el teatro ofrece en la enseñanza de idiomas, los alumnos, ante la lectura de textos dramáticos y más si se asocian con lo clásico, no ofrecen la misma respuesta que ante los textos narrativos. Les suele atraer más la adaptación de *El caballero de Olmedo* que la de *Fuenteovejuna*. La rechazan como si fuese una pieza de museo.

3. ¿LITERATURA O TEXTOS DE SEGUNDO ORDEN?

Con este análisis pretendo poner sobre el tapete que más que ante clásicos adaptados estamos ante clásicos adaptados a las circunstancias, es decir, dirigidos a alumnos extranjeros que aprenden español. Por ello, el objetivo principal es el pedagógico. De ahí que en estas publicaciones la explotación didáctica sea fundamental y cobre en sí un papel más destacado que el propio texto. En este sentido, nada tiene de nocivo leer adaptaciones. Pero me pregunto: ¿qué queda del clásico? ¿Las adaptaciones están más interesadas en el contenido o la trama de la obra literaria que en su poética? ¿Son ejercicios de lengua o de literatura?

Una obra literaria también postula un modo de leer, una serie de hilos y redes culturales que se pierden en las adaptaciones. Lo describía con acierto Piglia (2005: 179 y ss.) al referirse a la primera traducción de *Ulysses* al castellano. Bloom lleva una patata en el bolsillo, elemento que en la tradición irlandesa se asocia a la cura de dolores reumáticos. Sin embargo, el traductor lo asocia a su propio contexto y ante la frase aparentemente sin sentido: “Potato I have”, opta por “soy un zanahoria”.

Sin duda, una “buena adaptación”, adjetivo que siempre se utiliza pero cuyo significado nunca se acaba de explicitar, necesita de un adaptador que posea olfato y sensibilidad literarios porque, a mi modo de ver, transformar a lenguaje explicativo no es adaptar. Claro que, dicho esto, me pregunto: ¿Por qué se vuelve a los clásicos? ¿Se vuelve a los clásicos para acercarlos al presente o porque son una buena fuente de argumentos atractivos?

No podemos negar que las adaptaciones en ELE, a pesar de ser textos creados con criterios adecuados al nivel de competencia lingüística del estudiante, pueden

constituir un punto de partida productivo para desarrollar la competencia literaria de los aprendices de ELE. Pero todo dependerá de cómo se hayan realizado las adaptaciones. Una “adaptación buena” no tiene nada de nocivo para la enseñanza pero no nos asegura estar ante una obra literaria. En cualquier caso, el texto adaptado permitirá dar mucho juego en el aula; siempre podremos añadir lo que se omite y, de esta forma, la adaptación podrá abrir muchas más lecturas. Sin embargo, una “buena adaptación” literaria, no se debería entender como un texto de segundo orden, sino como lo que denota el adjetivo: de calidad.

Es posible que este tipo de adaptaciones sean “contra lo justo” pero puedan “deleitar el gusto” en esta nueva sociedad de lectores, un público que demanda o requiere “otro” tipo de texto. Es posible también que se apele a una concepción de la literatura menos normativa, más flexible, fluida y abierta. Algo, por otro lado, un tanto contradictorio, pues precisamente se están seleccionando textos canónicos. Es posible que Lope de Vega pase a integrar la enciclopedia cultural de los aprendices de ELE y que, siendo muy optimistas, la adaptación les lleve a la lectura del clásico en su lengua materna.

En suma, al igual que Lope plantea en su *Arte nuevo*: “aunque fueran mejor de otra manera” (v. 373), tendremos que seguir preguntándonos si este es el camino o si hay otros modos de adaptar que no hagan perder el goce ante los usos estéticos de la lengua, es decir, ante la literatura. Quizá no le falte razón a Andrés Trapiello cuando plantea la necesidad de que don Quijote “hable nuestra lengua” (2005: 13), pero no a costa de su fidelidad y de su embrujo. En el caso de las adaptaciones de textos literarios para la enseñanza y el aprendizaje de ELE el reto también es doble: la lengua y la literatura. Claro que, en última instancia, todo ello dependerá de si realmente los programas de ELE apuestan o no por una defensa de la literatura.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana.
- ALONSO GONZÁLEZ, E. (2009): “Un Quijote a medida”, *Levante-EMV, Posdata*, 13 de febrero, 1-2.
- CALVINO, I. (1994): *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets.
- CONSEJO DE EUROPA [2001] (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://goo.gl/oDf3qW>

- CORTÁZAR, J. [1979] (2000): *Un tal Lucas*, Buenos Aires, Punto de Lectura.
- GREENWOOD, J. (1998): *Class Readers (Resource Books for Teachers)*, Oxford, Oxford UP.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1993): “Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera”, en *Lenguaje y textos*, nº 3, pp. 19-42. <http://goo.gl/QCSvTZ>
- . (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº 1.
- NAVARRO DURÁN, R. (2006): “¿Por qué adaptar a los clásicos?”, *TK*, nº 18, diciembre, pp. 17-26.
- OLIVA, C. (2004): “La dramaturgia de los clásicos: El ejemplo de Calderón de la Barca”, *ADE Teatro*, nº 103, pp. 42-46.
- ORS, J. (2015): “Andrés Trapiello: ‘*El Quijote* es el libro que más fracasos de lectura acumula””, *La razón.es*, 23 de abril. <http://goo.gl/kYIVLX>
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. (1998): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (actas del VII Congreso Internacional de ASELE), Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-66.
- PÉREZ PAREJO, R. (2009): *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española (automatización y descodificación para alumnos de ELE)*, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, nº. Extra 2.
- PIGLIA, R. (2005): *El último lector*, Barcelona, Anagrama.
- RAYNIÉ, F. (2002): “Pastores de Belén, de Lope de Vega: ¿Una novela para niños?”, *Didáctica (Lengua y literatura)*, nº 14, pp. 195-210.
- RICO, F. (1985): “Introducción” a Lope de Vega, *El caballero de Olmedo*, Madrid, Cátedra, pp. 13-93.
- SALINAS, P. (1934): *Poema de Mio Cid*, Madrid, Revista de Occidente, 2ª.
- SALKJELSVIK, K. S. (2005): “Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial”, FIAPE. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*, Toledo, pp. 1-10. <http://goo.gl/EfX3ow>
- SITMAN, R. y LERNER, I. (1996): “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en Montesa, S. y Gomis, P. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, (Actas del V Congreso Internacional de ASELE), Málaga, pp. 227-234.

- SOTOMAYOR SÁEZ, M^a V. (2005): “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 217-238.
- STEMBERT, R. (1999): “Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE”, en Miquel, L. y Sans, N. (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 247-265.
- TRAPIELLO, A. (2005): “Algunas razones”, en Cervantes, Miguel de, *Don Quijote de la Mancha*, Barcelona, Destino, pp. 9-16.
- VEGA CARPIO, L. de (1985): *El caballero de Olmedo*, Madrid, Cátedra.
- . (1993): *Fuente Ovejuna*, Barcelona, Crítica.
- . (2002): *El caballero de Olmedo* (clásico adaptado), Madrid, Espasa Calpe.
- . (2003): *Fuenteovejuna* (clásico adaptado), Madrid, Anaya.
- VENUTI, L. (1995): *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Londres y Nueva York: Routledge.