LA LITERATURA EN LA CLASE DE LENGUA

Salvador Montesa
Antonio Garrido

Los programas para la enseñanza del ELE pueden organizarse de muchas maneras. Quizá la más extendida hoy día sea desde una concepción nocional-funcional. Es decir, ordenando las funciones del lenguaje (preguntar, pedir, etc.) y las nociones semánticas (como tiempo, lugar, etc.). Los defensores de este tipo de programación argumentan que el aprendiz necesita el lenguaje para expresarse en el *mundo real* y por ello adoptar una perspectiva gramatical o historicista lo aleja de lo verdaderamente importante que es la *competencia comunicativa*.

El problema reside en que el concepto de competencia comunicativa o de mundo real es en muchas ocasiones demasiado restrictivo. Entienden algunos que mundo real es el de las relaciones cotidianas, e implica, cuando hablamos de L2, la superación de necesidades vitales mediante habilidades lingüísticas. Pero teniendo en cuenta que el estudiante de segunda lengua tiene ya una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua, el concepto del mundo real se extiende a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería o a pedir orientación en el caos de una gran ciudad, por poner unos ejemplos vulgares. El mundo de ideas y cultura es tan real, tan necesario como el de los actos; y poder desenvolverse en él, sentirse adulto en otra lengua, es tan motivador o más que sentirse cómodo para superar las primeras necesidades.

Sería incorrecto por nuestra parte, intentando defender el uso de la literatura en la clase de lengua, cerrar los ojos a lo que es una realidad evidente. El estudiante -fundamentalmente el que vive en un ambiente de inmersión lingüística- lo que prioritariamente desea es que le facilitemos la posibilidad de entrar rápidamente en contacto con los nativos en las situaciones cotidianas. Su inferioridad verbal le coloca en una posición de inferioridad intelectual que le hace sentirse disminuido y angustiado. Esta exigencia, o por mejor decir, las expectativas y objetivos que el estudiante se y nos propone para nuestra enseñanza y su aprendizaje, no tienen, sin embargo, más que una vigencia temporal. El "lenguaje" que quiere adquirir no se diferencia mucho de los llamados lenguajes específicos. La única diferencia está quizás en que el grupo de iniciados es más amplio.

Pero al igual que el lenguaje comercial, médico o jurídico por sí sólo no puede satisfacer al que lo aprende, tampoco lo logra por mucho tiempo el con-

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

centrado en satisfacer las necesidades inmediatas. Y eso lo capta el estudiante casi desde el principio de su aprendizaje. Se da cuenta de que sigue sintiéndose inferior y limitado. Que aunque sus instrumentos verbales se han implementado, siguen siendo desoladoramente pobres para expresar la riqueza y variedad del mundo de sus ideas, de sus afectos, de sus proyectos, etc.

Quizás fuera oportuno recordar aquí la *función de comunicación* y la *función de expresión* del lenguaje.

En este contexto entendemos por función de comunicación la que permite y produce un intercambio de informaciones objetivas. Va ligada de una manera directa a la situación en que se produce la comunicación y funciona en plan estímulo-respuesta. Pero tanto en uno como en otra, el elemento lingüístico tiene un valor pequeño en la información que se da o recibe. Incluso en muchas ocasiones la no-comprensión de la serie lingüística no produce falta de comprensión del mensaje: el gesto, el ruido, la mirada, el tono, etc., nos lo aclaran. Lo no verbal tiene una importancia capital.

En la función de expresión el individuo plasma en palabras su pensamiento, sus sentimientos o sus emociones. Se expresa a sí mismo. Y esta posibilidad de hacer aflorar el mundo interior es el valor más plenamente humano del lenguaje. Cuando realmente el hablante se va a sentir integrado y libre en una comunidad es cuando pueda participarle su particular manera de interpretar interiormente la realidad que le rodea.

Si en la función de comunicación el estímulo que provocaba la verbalización de un mensaje era fundamentalmente externo, en la de expresión el estímulo es interior, parte de uno mismo. La palabra es el hombre. El discurso no tiene necesariamente una relación directa con la situación de emisión o recepción.

Y aquí es donde entra la literatura como posibilidad de comprometer de un modo total a la persona en el mensaje. La literatura frente al automatismo de la comunicación, basada en formulaciones estereotipadas y bastante rígidamente convencionalizadas, está regida por una elaboración cuidada del discurso, que por lo general huye del automatismo y la convencionalización. Es decir, dota de *personalidad* al mensaje llenándolo de expresividad.

Antes de seguir adelante, y para evitar malentendidos, queremos aclarar que las funciones que hemos citado en los párrafos anteriores nunca se dan en estado puro. Van tan íntimamente ligadas que con razón se ha dicho que no hay palabra inocente, esto es, objetiva. La palabra es siempre proyección del yo y

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

por ello va matizada *a priori* con una particular perspectiva, carga emocional, etc., en cualquier mensaje, aunque aparentemente tenga sólo una intención de comunicación. Del mismo modo, la expresión es un intento de comunicar, de informar, de participar algo socialmente.

Retomando, pues, nuestro tema, pudiera parecer por lo que llevamos dicho que el mundo de las ideas (el de la expresión personal) no se lleva al aula. Nada más falso. Está ampliamente extendida la costumbre de organizar debates sobre *grandes temas* en los que los alumnos participan exponiendo sus propias concepciones. Hubo una primera época -y nos referimos a la enseñanza del español en España- en que la clase adquiría tintes dramáticos porque los temas que se planteaban (respondiendo posiblemente a una realidad socio-política del momento) estaban teñidos de un cierto negativismo: la polémica sobre la pena de muerte, el derecho al aborto, la justificación de la guerra y similares. Es decir, temas cuyo supuesto carácter universal permitía que todos los estudiantes tuvieran posturas personales al respecto.

A lo largo de los ochenta el panorama fue variando y la prensa invadió las aulas. Recortes de periódicos con noticias de actualidad se prestaban a la captación del interés y a la discusión. Discusiones no tan vivas como los profesores hubieran deseado, pues la homogeneización de pensamiento y actitudes -que precisamente los medios de comunicación, la prensa entre ellos, están potenciando- adormecían desde el principio el contraste de pareceres: tras las primeras intervenciones el acuerdo solía ser general y el profesor necesitaba verdadera habilidad para que el coloquio no decayera. (¿No es verdad que muchas veces hemos ejercido de *abogado del diablo*, llevando la contraria por el solo hecho de activar la charla? Claro que el estudiante descubre la falacia y se automargina, respondiendo solamente, y por inevitables, a las preguntas que directamente se le dirigen). Muy socorridos también eran los columnistas que con estilo ágil, en forma de brevísimo ensayo, tocaban lo humano y lo divino ofreciendo enfoques sugestivos de temas importantes o de naderías.

Por supuesto, no olvidamos que en los manuales se nos presentan lecturas "serias", generalmente como introducción o como colofón de cada unidad didáctica. Creemos no equivocarnos si decimos que, pese a la buena intención, son éstas las que los profesores sienten como menos rentables a la hora de su explotación en el aula.

Sin embargo, y por desgracia, todos estos materiales que en principio deberían conducir a satisfacer la necesidad de expresar pensamientos creativos y complejos en el aprendizaje adulto de L2, quedan superficializados y empobrecidos casi en el mismo momento de su elección.

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

Aclarémoslo. El profesor, en su ansia de hacer una clase amena, elige los textos buscando el impacto inicial que atraiga y capte la atención de los alumnos. Conociendo lo deprimentes que resultan esas sesiones en que por muchos esfuerzos que ha hecho, por mucha imaginación que ha puesto en el asunto realizando las preguntas más sugestivas, los alumnos se han mostrado pasivos y poco dialogantes, busca los textos en que la llamarada inicial mantenga el brillo de toda una hora.

El problema está en que la superficialización continuada de los temas (ya por el tema en sí ya por el tratamiento que de él se hace) acaba hastiando a un estudiante que de forma inconsciente percibe un pensamiento reiterativo, una aportación (la suya propia) *impersonal* a fuerza de ser *comunitaria.*

Por eso estamos completamente de acuerdo con Brumfit cuando afirma:

> "Subject matter has very often been relatively trivial, and at reader's Digest level. Serious topics are frequently touched upon, especially important contemporary socio-political issues, but they are rarely treated profoundly. The understandable wish to produce something genuinelly interesting often results in material wich is superficial rather than demanding. Yet one of the implications of the 'whole person' approach is that foreign language learning should errable us to acquire genuinely new information as we learn, so that we engage through the foreingn language with material of compelling interest is not the same thing as superficial excitement" [1985, 7].

Es evidente que todos los temas y todos los tratamientos tienen cabida en el transcurso del periodo del aprendizaje. Pero si éste debe producirse involucrando a toda la persona debe presentarse como un desafío a la inteligencia creativa no sólo a la memoria repetitiva.

No vamos a entrar aquí en perfilar cuáles son los criterios que el profesor debe tener en cuenta para seleccionar los textos adecuados. Vamos a centrarnos en un tipo de textos que ha sido cuestionado frecuentemente considerándolo de escasa rentabilidad o solamente utilizable con niveles superiores y, por supuesto, como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella. Nos referimos a los textos literarios.

Que están presentes en las aulas es evidente. Ya en otro lugar hemos hablado de ello [Garrido-Montesa, 1991]. Pero tal como allí dejamos claro también, en la mayoría de las ocasiones pierden su verdadero valor quedando reducidos a poco más que un crucigrama: marco que sirve para hacer preguntas que nada tienen que ver con su verdadera esencia.

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

Por ello nuestra primera propuesta es clara: el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos. Lo cual tampoco invalida que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de textos literarios para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que le confieren su especial *status* son aprovechables para nuestros fines.

Podrá objetársenos que igualmente se traiciona el verdadero sentido del texto cuando es usado para *aprender la lengua* ya que la literatura, y por ende el escritor cuando la produce, no tiene una finalidad pedagógico-lingüística. Es cierto. Pero en el planteamiento que nosotros proponemos la lengua se aprende en el *proceso* y como *instrumento* para llegar al texto literario. En todo caso, cuando menos, hay que aceptar que, en la reducción del texto que con esos dos tratamientos se hace, hay grados.

De todos modos el aprovechamiento lingüístico viene por dos vías diferentes:

1. No hay que olvidar que la literatura se construye con la palabra. La literatura es el arte de la palabra. Palabra sometida a una depuración y codificación que consideramos *superior*. De ahí el carácter paradigmático del texto literario y su valor objetivamente didáctico más allá de cualquier intencionalidad expresa.

A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, etc., va a poder de entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad.

Olvidamos muchas veces los profesores que trabajamos con extranjeros en países hispanohablantes la realidad de una mayoría de docentes y alumnos cuya única *exposición* a la lengua se da en el par de horas o tres de clases semanales. Los estudiantes no acceden en el aula, pese a que se re-creen, a una gama lo suficientemente amplia de situaciones, a un número suficiente de actualizaciones de estructuras o palabras, en la variedad de significados que adquieren según los contextos. La literatura les amplía la posibilidad de experiencias proporcionándoles un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión. Es el "atajo"del que habla Enkvist:

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

> "will provide a short-cut to the extensive experience of linguistic items in context that native speakers acquire by direct exposure" [Enkvist, Spencer y Gregory, 1964, 5].

Conviene aquí matizar con algún cuidado. Cuando en los años sesenta se abandonó entre nosotros el uso de la literatura en la clase de lengua y cuando, aún hoy, se mira con cierta suspicacia, es porque se consideró que la literatura se alejaba de la necesidad real de expresión que demandaba el estudiante. Pero el problema no está en los textos en sí. Está en el enfoque que de ellos se haga, en el proyecto de trabajo que se organice y, evidentemente, en la selección del material que se proponga. El hecho de que todavía algunos profesores, normalmente en el extranjero y en ambientes universitarios, sigan manteniendo que la literatura es el único modo válido de enseñar español, considerando otras metodologías innovadoras como meras *modas* y *superficializaciones* de la docencia, es fruto de una equivocada (por exclusiva) vinculación de la lengua con la cultura, de una reproducción del sistema en que ellos se formaron. Por una coherencia, no exenta de comodidad, prefieren mantenerse en sus posturas tradicionales. Ellos utilizan la literatura, porque nunca la abandonaron, con métodos ya periclitados. Hoy la literatura debe volver con nuevos ropajes, como afirmaba Alan Maley [1989, 59]. Esto es, no basada en las estrategias de lectura y traducción, sino en un *verdadero* enfoque comunicativo.

Así se viene practicando con la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde desde hace más de diez años. Y sin timidez ni desconfianza, como sucede entre nosotros:

> "The communicative approach to language teaching stresses that students should not only have a thoroug grasp of the language system itself, but also be able to use it appropiately according to the situation. Teachers have always had the problem of how to introduce 'real life' into the classroom, how to make the students aware of all the potential situations in wich language may vary. Literature can provide those communicative situations for them, always providing that texts in good, modern english are chosen." [Hill, 1986, 11]

Sin embargo, esta posibilidad de encontrar en los textos fragmentos recreados de la vida real, sólo en parte, y creemos que no la más importante, apoya el uso de la literatura. Nosotros quisiéramos insistir en otro aspecto.

2. Cuando presentamos un texto en la clase -repetimos que no es el momento de fijar los criterios de selección y de extensión del texto- el discurso literario produce otro discurso paralelo en el receptor (estudiante) que por su propia

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

naturaleza tiende a ponerse en contacto (de identidad o contraste) con el discurso que el mismo texto ha originado en otros lectores (compañeros).

Hay, pues, dos características que hacen el texto literario especialmente útil para ser explotado de un modo comunicativo: es un *lugar de encuentro con las ideas del otro* en un *ámbito no tópico.*

Cuando hablamos de *encuentro con ideas del otro* lo hacemos en un sentido más amplio que el que pueda hacernos suponer el acto individual de la lectura. Mediante el texto el lector entra en contacto con el autor. Se produce un monodiálogo por el que un discurso (el del texto) provoca otro discurso interior (el del lector) en el que las ideas, las fantasías y las emociones se desencadenan estimuladas por aquél.

El estudiante de una lengua no sólo se integra en el dominio de un sistema de signos, sino que, desde el principio, e increméntandose cuanto más progresa, aspira a ser recibido como un igual en la comunidad cultural que se expresa en esa lengua. Su interés va más allá del simple dominio: se involucra personalmente y por ello los valores humanistas cobran una importancia capital. Es fundamentalmente, y más allá de un puro proceso intelectivo, un proceso afectivo. Este componente humanista es cada vez más destacado, activando la idea de que el aprendizaje involucra a toda la persona. Como dice Brumfit:

> "Unlike their opponents, humanistic teachers see language as something which must engage the whole person, not as something purely intellectual; they recognize that their students are people like themselves, with emotional and spiritual needs as well as intellectual ones, people who can contribute to their own learning, who are not the passive recipients of someone else's teaching".

Este proceso es enriquecedor porque al comprometer a toda la persona (en su inteligencia, afectividad y fantasía e incluso en la posible exigencia de una respuesta ética) atrae al lector y le motiva de una manera espontánea (es decir, no artificial). Sucede normalmente en estos casos -como cuando contemplamos un paisaje, sentimos alguna alegría o tristeza, o se nos revela alguna idea sugerente- que necesitamos a alguien con quien comunicarla. Y decimos *con quien* y no *a quien*, porque lo que esperamos es un intercambio, que se nos aporte, matice o discuta nuestra propia visión. Por eso somos sociales.

Pero si el autor es *el otro* con quien el lector entra en contacto debemos introducir en nuestra pedagogía otros *otro.* Cuando el trabajo con textos se hace en un grupo (el de la clase) no debemos considerar que el grupo es un mal me-

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

nor y que lo deseable sería la enseñanza individualizada. Personalizada, sí, siempre. Individualizada, si por ello entendemos aislada de los demás, no. Y en cada co-lector se produce un discurso paralelo. Y esos discursos hay que ponerlos en contacto.

El estudiante, entonces, va a interactuar en un doble sentido: con el texto y con el resto de la clase -profesor incluido, no como árbitro de la verdad, sino como un lector más, que posiblemente va a salir enriquecido del intercambio.

El texto va a ser la génesis. La literatura es un mensaje no impositivo que cultiva la ambigüedad y la indeterminación del significado y por ello posibilita múltiples y válidas interpretaciones. Cada lector según su personalidad, su formación y sus experiencias extrae el sentido adecuado para él. Pero automáticamente tiene que contrastar su visión con el resto de los componentes del grupo.

Se establece un diálogo en las dos direcciones ya que cada intercambio con los otros lectores debe ser contrastado con el texto. Por el debate abierto, cada uno aporta, aprueba o contradice a los demás. La lectura se ha convertido en un acto social y socializante por el que cada individuo perfila mejor sus ideas, descubre valores que podían habérsele escapado y aprende, más allá de la literatura, el verdadero humanismo: comprender el propio mundo y comprender las razones del otro. Y, lo que aquí nos interesa, utilizando tanto en su fuente como en su proceso, la lengua que desea adquirir.

Y todo ello es un *ámbito no tópico*. Es decir, no artificial. La ruda estrategia de crear discusiones en clase sobre diversos temas, aunque inevitable, es sentida por los estudiantes como un pie forzado. Nos confesaba hace poco tiempo una estudiante alemana (con buen cociente intelectual y probada capacidad lingüística): "tener que hablar en clase de temas sobre los que nunca he reflexionado, fuera de contexto y de los que me falta vocabulario en mi propia lengua... es aburrido".

De algún modo con estos debates hemos querido reproducir la apariencia de una tertulia de café. Pero ni las condiciones, ni la estructura, ni los objetivos son los mismos. Es un *ámbito tópico* y así lo siente el estudiante: una convención forzada.

Cuando decimos que el ámbito creado por la literatura es *no tópico* no es porque pretendamos decir que no es convencional. Todo lo contrario: ya hemos dicho que el texto es una pura convención.

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

Pero es una convención tan arraigada, tan asimilada desde nuestra niñez, cuando para dormirnos nos contaban cuentos, que nadie nos tiene que convencer. Aceptamos su falsedad, o mejor, su diferencia y cuando hemos "aprendido" la tópica, entramos y salimos en la "burbuja" literaria sin que tengamos que forzarnos para admitir sus convencionalismos. Sabemos que son un mundo aparte que tiene sus leyes y sus normas, y crea sus propios valores... Podemos discutir, interpretar, reorganizar, criticar o recrear (y recrearnos) sobre el texto porque en nuestros esquemas mentales "lo literario" y sus convencionalismos han adquirido carta de naturaleza, nos son consustanciales.

Justificar la pertinencia del uso de la literatura en la clase de lengua era nuestra intención. El desarrollo de posibles modelos de explotación lo hemos hecho en otros trabajos [Garrido-Montesa, 1991,1992]. Porque, evidentemente, el texto no tiene un valor taumatúrgico. No opera por sí mismo en el sentido de que bastará poner en contacto texto-estudiante y luego estudiantes-estudiantes para que el milagro se produzca. Será necesaria una correcta selección y fundamentalmente el diseño de unos procedimientos adecuados para hacer penetrar en él a los estudiantes y que les manifieste todas sus virtualidades. Y todo ellos de un modo participativo. Pero, como hemos dicho, esto escapa a los propósitos y limitaciones de esta ocasión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUMFIT, C., 1985, *Language and Literature Teaching: from Practice to Principle*, Oxford, Pergamon Institute of English.
- ENKVIST, N.E., J. SPENCER Y M. GREGORY, 1964, *Linguistics and Style*, London, Oxford University Press.
- GARRIDO, A. Y S. MONTESA, 1991, "La literatura en la enseñanza del español para extranjeros", *Actas de las III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera,* Las Navas del Marqués, págs. 73-83.
- GARRIDO, A. Y S. MONTESA, 1992, "El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos", *Cable,* 9, págs. 22-29.
- GARRIDO, A. Y S. MONTESA, 1993, "Textos sobre España en un nivel avanzado. Ejemplos de explotación", *Actas del tercer Congreso nacional de ASELE,* Málaga, págs. 93-103.
- GARRIDO, A. Y S. MONTESA, 1993, "Methodological Considerations in the Use of Literature in a Spanish *Curriculum* for Foreigners", *International Colloquium on the Teaching and Learning of Modern Languages,* Ottawa, págs. 418-429.
- HILL, J., 1986, *Using Literature in Language Teaching*, London, Macmillan.
- MALEY, A., 1989, "A Comeback for Literature?, *Practical English Teaching*, 10/1.

ASELE. Actas II (1990). SALVADOR MONTESA Y ANTONIO GARRIDO. La literatura en la clase de ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes