El fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar. Lo ideal es conseguir que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico.

El criterio de selección va desde lo significativo y lo canónico a lo curioso, extraño o afectivamente próximo a la experiencia de los alumnos. Al rigor académico se sumaría entonces la intención de lograr variedad y cierto grado de sorpresa en las lecturas. La clase de literatura en un aula de ELE implica un esfuerzo importante por parte del alumno. En ese sentido, la experiencia que he tenido hasta ahora me ha llevado a tener en cuenta la fatiga que puede llegar a provocar ese ejercicio continuado de atención, un poco en el límite de sus posibilidades de comprensión lectora. Por ello, en el «collage de lecturas» que mencionaba intento ofrecer textos que logren un efecto o una reacción probable y «dinamizadora»: que sean propicios al descubrimiento de una clave por parte del alumno, que lo desconcierten tal vez inicialmente, que le hagan sonreír o le provoquen la necesidad de justificar su desacuerdo, que le dirijan a una paradoja, que le llame la atención su heterodoxia, que den repuestas inesperadas a los tópicos, etc. En definitiva, hay algo de efectismo en la selección, es cierto, pero ¿no es eso una estrategia común en las prácticas didácticas de la enseñanza de la lengua? Nuestro respeto por la historia de la literatura nos puede llevar a un rigor poco flexible en este sentido (lo digo por propia experiencia) cuando, al contrario, esa flexibilidad no es en absoluto incompatible con el rigor académico y nos facilitará la introducción de textos vinculados a discursos literarios y a autores que quizás no imaginábamos en un aula de ELE. Permítaseme decir que en esta cocina literaria que es el taller de lectura, se trata de mezclar ingredientes, de probar y, en el caso de que nos hayamos pasado de sal o de cocción, siempre es posible rectificar o hacer otra receta.

Esta exposición ya se acaba; hemos llegado al capítulo de las metáforas, que es mejor no alargar demasiado... Añadir una más: el juego es, cada vez con mayor intensidad, una parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. La literatura en un aula de ELE también se suma a esa tendencia, cómo no, la literatura es juego, no lo olvidemos. En clase, hablemos de lector a lector y demos baza a las inesperadas interpretaciones de nuestros alumnos, quién sabe en qué casilla acabaremos: en una cerca de una oca, o de una casa o de la meta. Paso palabra.

Rafael Núñez Ramos
Universidad de Oviedo

El *Quijote* como referencia

En primer lugar, quisiera subrayar que, cuando conocí el tema de esta mesa redonda, mi reacción fue de perplejidad y desconfianza respecto a la consideración del *Quijote* como referencia literaria para la enseñanza del español como lengua extranjera. El reconocimiento universal del *Quijote* no es una razón de peso para tomarlo como instrumento de aprendizaje del idioma y, por el contrario, el artificio literario y el carácter clásico e incluso un tanto anticuado del lenguaje parecen desaconsejarlo, salvo en niveles muy altos, demasiado altos para entrar en una consideración general. En fin, salvo el renombre de la novela, no veía en ella rasgos específicos, litera-

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

rios o meramente idiomáticos, para tenerla en cuenta, a no ser en caso de necesidad, si no hubiera otra cosa a mano.

Mi primera experiencia como profesor de español a extranjeros fue una prueba de nivel, un dictado en el que la mayoría de los alumnos patinaban de formas muy diversas en la tercera palabra, «amainó». Me sorprendió que los estudiantes extranjeros incurrieran en faltas en esta palabra que me parecía tan sencilla, pero para ellos tanto el diptongo como la «ene» que sigue les acarreaban problemas y quedaban muy desfigurados en sus transcripciones. La reflexión sobre los resultados de la prueba me hizo ver en esta palabra un ejemplo de cuestiones ya no gráficas, sino fonéticas y fonológicas en las que se podía profundizar. El recuerdo de esta experiencia me hizo pensar que el *Quijote*, por la propia riqueza de su lenguaje, habría de ser utilizable, con todas las cautelas, por mil motivos. Y con este espíritu encontré, al poco tiempo, una clara confirmación al leer el texto de la conferencia que el escritor colombiano Fernando Vallejo pronunció con motivo de la inauguración del centro del Instituto Cervantes de Berlín el 7 de junio de 2005 (publicada en *Babelia*, el 10 de septiembre del mismo año). Vallejo protesta por las notas en las que la reciente edición de Francisco Rico explica las palabras «arriero» y «recua»:

> ¡Pero por Dios! ¡Venirme a explicar a mí qué es una recua o un arriero! ¿A mí que nací en Antioquia que vivió por siglos encerrada entre montañas y que si algo supo del mundo exterior fue por los arrieros, que nos traían las novedades y noticias de afuera, y entre los bultos de sus mercancías, sobre los lomos de las mulas de sus recuas, ejemplares del Quijote? Arrieros eran los que nos arriaban el tiempo, remolón y perezoso entonces, y le decían «¡arre, arre!» para que se moviera. ¡Ay, carambas, mejor lo hubieran dejado quieto!

Y, sin embargo, la palabra «arriero» es un motivo interesantísimo para desarrollar en la clase de lengua, para introducir el término «arre» (y por tanto el opuesto «so») y explicar sus usos todavía vivos y sus derivaciones (en Galicia se usa mucho «arrecoño» y «arrecarallo», como exclamaciones muy polivalentes), por no mencionar otras palabras relacionadas como «arreos» o «arrear».

Pero, si a Fernando Vallejo, por una parte, le parece superflua la nota sobre «arriero», que nosotros podríamos explotar en la clase práctica con el *Quijote* de por medio, por otra se pone apocalíptico e intuye un *Quijote*, no ya con notas, sino traducido... ¡al español!:

> «En un lugar de La Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor». Ya nadie sabe que el astillero era la percha en donde se colgaban las armas, ni la adarga un escudo ligero, ni el rocín un caballo de trabajo, y Francisco Rico nos lo tiene que explicar en sus notas. Señores, les pronostico que en 2105, en el quinto centenario del gran libro de Cervantes, no habrá celebraciones como éstas. Dentro de cien años, cuando al paso a que vamos el *Quijote* sean puras notas de pie de página, ya no habrá nada que celebrar, pues no habrá *Quijote*. La suprema burla de Cronos será entonces que tengamos que traducir el *Quijote* al español. ¿Pero es que entonces todavía habrá español?

Ni siquiera los castellano hablantes conocen la lengua del Quijote, y sin embargo lo leen, con notas o sin notas, porque aun no sabiendo el significado de ciertas palabras o el valor de determinadas construcciones, captan el sentido de los bloques y se las arreglan para hacer una lectura provechosa, para comprender y aprender por la orientación del contexto, para desdeñar lo que tiene poca importancia y esforzarse en los momentos en que se juega el sentido. La lectura siempre fue

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

un instrumento para la extensión de las destrezas idiomáticas, especialmente la lectura literaria, por las exigencias que impone al lector.

Después de estas reflexiones, mi impresión es que el *Quijote*, algunos párrafos del *Quijote*, pueden ser presentados en clase de español, pero con carácter excepcional, bien elegidos y en homenaje a su figura reconocida en todo el mundo. Su condición de obra maestra de la literatura es una garantía para ciertas cosas. Entiendo, por tanto, que más que la referencia del *Quijote*, que puede ser problemática por su dificultad, por el lenguaje mismo, es necesaria una reflexión sobre el papel que puede jugar la literatura en general, por sus propias características como arte, en el aula de español como lengua extranjera.

El texto literario como referencia

Llegados a este punto, he de empezar por subrayar que, para mí la literatura no utiliza la lengua como instrumento, no es un uso de la lengua según sus reglas, sus pautas y sus fines. En los géneros miméticos, la lengua sirve para crear los signos más característicos, las acciones, cuya invención y composición son los factores más destacados de creación artística, la imaginación es el gran valor en este terreno. En el caso de la poesía, la lengua se usa, no como instrumento, sino como materia para la elaboración de un lenguaje nuevo. Las palabras y las frases se transforman en el poema y ya no significan lo que significan en los usos habituales. La poesía es creación lingüística, la poesía consiste en poner nombre a lo que todavía no lo tiene, en designar lo que no cabe en los cauces convencionales del idioma. Esto puede parecer una inconveniencia para su empleo en el aula, pero en realidad es su mejor aval.

LA POESÍA

En efecto, el objeto de nuestro interés es la literatura como referencia en el aula de español como lengua extranjera, pero la literatura en cuanto literatura, es decir, en cuanto expresión artística, no en cuanto documento lingüístico, pues desde esta última perspectiva los valores de los textos literarios son muy heterogéneos y habrían de ser seleccionados de acuerdo con las cuestiones específicas que se consideren objeto de estudio. En cambio, la literatura en general, la poesía más específicamente, se ofrece como una forma de responder a los desafíos de la comunicación en los casos más desfavorables, cuando todavía no se dominan los códigos (y esto es lo que ocurre en los periodos de aprendizaje). El poema remueve todos los átomos de la palabra y de la frase para hacerle mostrar todas sus posibilidades, el encuentro habitual con la poesía de una lengua es por tanto un medio de familiarizarse con la energía que mueve al idioma, con los principios vivos de la creatividad lingüística, y ello, sin olvidar las formas y estructuras convencionales, que sirven de soporte a formas creativas o se presentan en el poema con fines específicos, como ocurre con los clásicos paralelismos. En suma, sin olvidarnos de la narración y el teatro, que trataremos brevemente al final, la poesía es la forma literaria que más rendimiento puede tener en la enseñanza de la lengua. Veamos a continuación algunos aspectos concretos.

EL RITMO Y LA PRONUNCIACIÓN

Empezando por el nivel más elemental, la poesía se caracteriza por explotar el lenguaje en su condición física, en su sonoridad. La lectura del poema tiene que registrar la dicción, la vocalización (subvocalización, en la lectura interior) con todos sus componentes, pues de lo contrario perdería gran parte de su esencia, ligada al ritmo y a la musicalidad: no se percibirían las rimas, ni la regularidad en la distribución de los acentos o en el número de sílabas por verso, ni por tanto las melodías que producen. La poesía exige una pronunciación cuidada y atenta y una entona-

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

ción compleja que combina los valores rítmico-musicales con los semánticos. Estas constricciones genéricas, que cualquier alumno puede comprender pues son las mismas que actúan en la música cantada, hacen del recitado de poemas una práctica recomendable para la adquisición de una elocución fluida y correcta, la comprensión de la escansión silábica y la asimilación de los patrones de pronunciación más complejos. La métrica del poema supone repetición de esquemas rítmicos, lo que atenúa las dificultades inherentes a una entonación que combina el artificio musical con la naturalidad del sentido. El uso de poemas cantados e incluso de canciones más convencionales constituye un apoyo claro y un estímulo para la práctica individual del alumno. La poesía, por esta condición sonora que domina sobre la semántica, sirve para desconceptualizar el lenguaje e introducirlo en el cuerpo, en los músculos y órganos de la fonación y, por tanto, el contacto con ella implica una relación más honda con las fuerzas idiomáticas, precisamente las que más se resisten al aprendizaje.

ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS

La sintaxis poética revela las dos fuerzas creativas que se emplean para buscar la comunicación más allá del código lingüístico: la que introduce en este nuevos principios, en este caso, el principio de recurrencia de la función poética, y la que subvierte las reglas en busca de formas expresivas nuevas. La primera se manifiesta en los paralelismos o emparejamientos, la segunda en los hipérbatos, la falta de puntuación, la supresión de los elementos de relación y demás quiebros de las normas sintácticas. Ambas pueden derivarse hacia el aprendizaje idiomático, como trataremos de ver a continuación.

El emparejamiento, la colocación de elementos fónica y o semánticamente equivalentes en posiciones equivalentes, se manifiesta en el desarrollo de estructuras sintácticas recurrentes, es decir en la repetición, en distintas frases sucesivas, del mismo esquema oracional con sus variantes funcionales. Abundan emparejamientos en el siguiente poema de José Hierro:

Luz de tarde
Me da pena pensar que algún día querré ver de nuevo
este espacio,
tornar a este instante.
Me da pena soñarme rompiendo mis alas
contra muros que se alzan e impiden que pueda volver
a encontrarme.
Estas ramas en flor que palpitan y rompen alegres
la apariencia tranquila del aire,
esas olas que mojan mis pies de crujiente hermosura,
el muchacho que guarda en su frente la luz de la tarde,
ese blanco pañuelo caído tal vez de unas manos,
cuando ya no esperaban que un beso de amor las rozase...
Me da pena mirar estas cosas, querer estas cosas, guardar
estas cosas.
Me da pena soñarme volviendo a buscarlas, volviendo a buscarme,
poblando otra tarde como ésta de ramas que guarde en mi alma,
aprendiendo en mí mismo que un sueño no puede volver
otra vez a soñarse.

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

Indudablemente, la reiteración del esquema favorece la memorización del poema y la interiorización en el estudiante de las pautas gramaticales que explota. Como, además, la repetición de las estructuras sintácticas lleva consigo la utilización de palabras o giros equivalentes en las mismas posiciones o funciones, el poema muestra también relaciones semánticas y ayuda a asentar el vocabulario: *pensar – soñarme – mirar*, y a comprender las variantes formales de ciertas funciones: *Estas ramas en flor que palpitan / esas olas que mojan / el muchacho que guarda /ese blanco pañuelo caído.*

El hipérbaton y la subversión de la sintaxis crean más dificultades y, en principio, parecen menos apropiados para el aprendizaje del idioma; sin embargo, creemos que, en niveles avanzados, al tiempo que permiten mostrar la libertad que caracteriza al español en este aspecto, adiestran en la captación intuitiva de bloques de palabras y, por lo tanto, la imaginación creativa, como hace la poesía en general. Por supuesto, los poemas tienen que seleccionarse con cuidado. El siguiente pertenece a Andrés Sánchez Robayna. Faltan los elementos de relación, el lector debe construir la imagen global a partir de las imágenes parciales que se le dan:

Otoño
vuelta al hogar:
intimidad del otoño
estación del recogimiento
de los frutos maduros
de frutos caídos
pudriéndose entre las hojas secas
tristes hojas pisadas
que el viento lleva
dulzura del jardín y del pequeño huerto
días que se acortan
que pronto oscurecen
lámparas encendidas a mitad de la tarde
recuerdos de días escolares
hogueras
viento en las ramas
nubes
bandadas de pájaros viajeros
por el monte
cruza la sombra de un pastor
lejanía de trenes
de iluminadas ciudades
que renuevan su vida
otoño otoño otoño
estación de mi vida
otoño en los marchitos campos
otoño en mi corazón.

Los casos de hipérbaton propiamente dicho también estimulan la captación global del sentido e ilustran sobre la flexibilidad del castellano, por ejemplo, el comienzo de la 8.ª octava de la Égloga 3.ª de Garcilaso:

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

Cerca del Tajo, en soledad amena,
de verdes sauces hay una espesura,
toda de hiedra revestida y llena...

Desde luego, la poesía exige una lectura detenida, no ya si es utilizada como instrumento de aprendizaje, sino en todos los casos, una lectura que, como apuntaremos luego, debe ser capaz de recrear el proceso mismo de escritura, lo que es fundamental en un aprendizaje activo.

LA METÁFORA

Queremos, para terminar con el recorrido por los artificios creativos del lenguaje poético, decir unas palabras sobre la metáfora. La metáfora constituye un uso inesperado y hasta anómalo de las palabras que, sin embargo, se vuelve significativo en el contexto en que aparecen, en este sentido es una forma de creación que quebranta las normas. Ahora bien, desde un punto de vista pragmático, la metáfora funciona como cualquier otra expresión, define su sentido en el propio uso, con la diferencia de que el uso de la metáfora es más extraño y sorprendente, es una ampliación a otros ámbitos de los usos más habituales de la palabra. La capacidad de crear y entender metáforas es común a todos los hablantes, aunque la primera está más extendida en los poetas, claro está, y en los niños que ya hablan, pero todavía no dominan el idioma; cuando les falta la palabra, recurren a otra que, por analogía con la situación, les puede resolver el problema. Si pensamos que el origen de muchas acepciones de las palabras e incluso de su sentido más común es un uso metafórico, comprenderemos cómo la habilidad metafórica es inherente a la creatividad lingüística y, por tanto, su cultivo es de gran utilidad para asentar la destreza idiomática más allá de la aplicación mecánica de reglas. La riqueza del vocabulario de una lengua, por ejemplo, no puede ser aprendida palabra por palabra, sí por la presencia de un mecanismo metafórico que permite comprenderlas en su contexto, extender su significado, mecanismo que, por otra parte, viene funcionando desde siempre y ya está incorporado en metáforas lexicalizadas y en acepciones cuyo origen metafórico parece oculto. Véanse, por ejemplo, las distintas acepciones del verbo *dejar* en el Diccionario de la Real Academia Española:

dejar. (Del ant. *lejar,* y este del lat. *lax?re*, aflojar, infl. por *dar*). **1.** tr. Soltar algo. **2.** tr. Retirarse o apartarse de algo o de alguien. **3.** tr. Consentir, permitir, no impedir. **4.** tr. Valer, producir ganancia. *Aquel negocio le dejó mil pesetas.* **5.** tr. Desamparar, abandonar. **6.** tr. Encargar, encomendar. *Dejó la casa al cuidado de su hijo.* **7.** tr. Faltar, ausentarse. *La calentura dejó al enfermo. Dejé la corte.* **8.** tr. Dicho de una persona: Disponer u ordenar algo al ausentarse o partir, para que sea utilizado después o para que otro lo atienda en su ausencia. **9.** tr. No inquietar, perturbar ni molestar. *Déjame en paz.* **10.** tr. Nombrar, designar. **11.** tr. Dicho de la persona que se ausenta o de la que hace testamento: Dar algo a otra persona. **12.** tr. **prestar** (? entregar algo a alguien temporalmente, para que lo utilice y después lo restituya). **13.** tr. Faltar al cariño y estimación de una persona. **14.** tr. Abandonar, no proseguir una actividad. U. t. c. prnl. **15.** tr. **olvidar** (? **dejar** de tener en la memoria). **16.** tr. ant. **perdonar. 17.** intr. Interrumpir una acción. *Dejar de fumar, de hablar.* **18.** intr. U. como verbo auxiliar, unido a algunos participios pasivos, para explicar una precaución o provisión acerca de lo que el participio significa. *Dejar dicho, escrito.* **19.** intr. U. como verbo auxiliar, unido a algunos infinitivos, para indicar el modo especial de suceder o ejecutarse lo que significa el verbo que se le une. U. m. c. prnl. *Dejarse querer, sentir, beber.* **20.** intr. U. como verbo auxiliar, con algunos participios pasivos y adjetivos, para expresar un resultado. *Dejar asombrado, convencido, inútil.* **21.** prnl. **entre-**

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

garse (? ponerse en manos de alguien o algo). *Dejarse al abrigo de la fortuna, de los vientos.* **22.** prnl. Abandonarse, descuidarse por desánimo o pereza.

Si bien ninguna de estas acepciones está marcada como figurada, ni se siente como tal por quienes tienen el español como lengua materna, parece indudable que hay un principio analógico y metafórico que subyace en la producción de esta riqueza de sentidos y que, para su aprendizaje, es más provechoso el estudio de las relaciones entre los diferentes significados según dicho principio que de manera separada e individualizada.

EL TRABAJO CON LA POESÍA

Como se habrá comprobado, nuestra postura es más la del teórico de la literatura que la del historiador, la de quien está interesado por los principios y resortes de la poesía antes que por las producciones concretas y sus rasgos más específicos. No es que las desdeñemos, queremos simplemente decir que nos interesa el modo de ser de la poesía en general y que, en consecuencia, no tenemos una inclinación especial por autores, escuelas o géneros. Los criterios para elegir los textos tendrán que coordinar la presencia de los mecanismos de la poesía que hemos señalado con las cuestiones idiomáticas que se van a trabajar. Pero, además, nuestro punto de vista considera la lectura del poema como un punto de partida para un trabajo más detenido y laborioso sobre el mismo. El poema se puede concebir como un instrumento para trabajar sobre él con tareas orientadas a completarlo (por su carácter inacabado o por presentarse amputado ante el alumno), a modificarlo (cambiando palabras, sílabas, acentos), a reestructurarlo (cambiando el orden de palabras o versos o grupos de palabras), o a tomarlo como pie para una composición propia del alumno a partir de ciertas pautas del profesor y rasgos del texto propuesto. De hecho, entendemos que la lectura del poema no puede ser un mero reconocimiento visual de lo escrito, sino que requiere una mayor implicación y participación que se ven facilitadas por este tipo de tareas. La consistencia fónico-sensorial de la poesía invita a la dicción, a la lectura en voz alta e incluso al cante, pero los trabajos de reelaboración, alteración y adición, no nos hacen perder este rumbo, por el contrario, son un estímulo para el conocimiento de todos los ángulos de la palabra, de la frase y del idioma. Además, como el objetivo último es el aprendizaje de la lengua, y no la creación literaria, aun las propuestas más banales pueden ser provechosas.

Como ya señalamos, la poesía, a través de la música y el ritmo, se asimila con el cuerpo entero y no sólo con la mente; siempre fue muy gratificante aprender poemas de memoria; para el que estudia el español como lengua extranjera es una manera de *incorporar* en los hábitos articulatorios no sólo las peculiaridades prosódicas de nuestra lengua, sino también las estructuras sintácticas, las correlaciones semánticas y las orientaciones pragmáticas soportadas por aquellas.

La narración

Desde una perspectiva teórico-literaria, la narración tiene menos interés que la poesía, ya que las cualidades estéticas proceden de la invención de peripecias más que de la utilización del lenguaje que, en los casos más elaborados, puede asimilarse al lenguaje poético, y para ello valen las consideraciones precedentes. No queremos decir que no sea interesante utilizar algunas novelas en la clase de español como lengua extranjera, pues muchas novelas presentan una riqueza idiomática difícil de encontrar en otro tipo de texto; pero esta riqueza, aun siendo un valor en sí, no es necesariamente lo que las hace obras de arte; para cualquier nivel de enseñanza del idioma, las novelas de consumo pueden ser tan útiles como las literarias. En todo caso, lo que nos parece más interesan-

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

te, desde el punto de vista lingüístico, es el aprendizaje del propio acto narrativo y de las correlaciones temporales que implica, pues, en definitiva, muchas de las prácticas lingüísticas más cotidianas consisten precisamente en contar cosas; narrar es, en cierto modo, uno de los actos de habla más frecuentes. En este sentido, y ya que uno de los motivos de esta convocatoria es el *Quijote*, su comienzo es ya un buen ejemplo, con alternancia del imperfecto, que se refiere a la historia y a sus personajes, y el presente del acto narrativo, que abre y cierra el fragmento:

> En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre *no quiero acordarme*,
> *no ha* mucho tiempo que *vivía* un hidalgo de los de
> lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor.
> Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, *consumían* las tres partes de su hacienda. El resto della *concluían* sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mesmo, y los días de entresemana *se honraba* con su vellorí de lo más fino. *Tenía* en su casa una ama *que pasaba* de los
> cuarenta, y una sobrina *que no llegaba* a los veinte, y un mozo de campo y plaza, *que así ensillaba* el rocín *como tomaba* la podadera. *Frisaba* la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; *era* de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la
> caza. *Quieren decir* que *tenía* el sobrenombre de Quijada, o Quesada,que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso *escriben*; aunque, por conjeturas verosímiles, *se deja entender* que *se llamaba* Quejana. Pero esto *importa poco* a nuestro cuento; *basta* que en la narración dél no se *salga* un punto de la verdad.

Por lo demás, la variedad de los textos narrativos los hace útiles en muchos aspectos y según los casos, pero sin implicar directamente sus cualidades literarias. Por último, algunas cuestiones interesantes desde el punto de vista artístico, como puede ser la superposición de registros lingüísticos que conforman el dialogismo y la ironía, forman parte de la sustancia de la novela, del propio *Quijote*, y de la vida misma de la lengua en sus niveles más complejos, pero, por esto mismo, su estudio requiere ya un dominio fluido del idioma y no resulta aconsejable más que en cursos muy especializados.

Teatro

El teatro es sin duda una buena fuente de textos para el aula de español como lengua extranjera. Los textos teatrales, como los narrativos, fundan su originalidad en la invención de la fábula, es decir, en los hechos que se van a presentar, pero, a diferencia de lo que ocurre en el relato, los hechos, no son contados, sino presentados directamente por los personajes en acción, y la acción es, en gran medida, acción lingüística, es decir, el progreso de la trama tiene lugar por el intercambio de réplicas que constituyen actos de habla. Así pues, el lenguaje de los personajes dramáticos es un lenguaje vivo, escrito para ser dicho, con una entonación específica, con determinada fuerza perlocutiva, con gestos y actitudes que le dan su dimensión efectiva. Esto no ocurre en la novela, al menos de manera constante, pues el relato se escribe para ser leído y, por tanto, las intervenciones de los personajes no tienen la medida de su dicción, de su valor expresivo y apelativo, de su contundencia fónica y prosódica. Pensemos, por ejemplo, en los largos soliloquios, en los intercambios de largas parrafadas, tan frecuentes en el *Quijote* y la novela del siglo XIX. El auténtico teatro, en cambio, presenta al lenguaje funcionando en todas las dimensiones de la vida, arrastrando en las

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

palabras los vínculos que requiere cada intercambio (uno, por ejemplo, no puede dar una orden o hacer un ruego a cualquiera) y los vínculos que el acto de habla crea (el compromiso personal de la promesa, la fuerza, la autoridad y el prestigio del que amenaza, etc.). La lectura en voz alta y, todavía más, la escenificación de las buenas piezas teatrales refuerza el aprendizaje por la comprensión de las implicaciones físicas (gestos y movimientos) y sociales (alteraciones en la correlación de fuerzas, en las actitudes de los otros) que acarrea. La viveza del lenguaje teatral se encuentra incluso en los monólogos, por ejemplo, el de Segismundo de *La vida es sueño*, profundiza sensorialmente en la relación del personaje consigo mismo y con los demás, arrastrando al lector a la elocución y la gestualidad:

¡Ay mísero de mí! ¡Ay infeliz!
Apurar, cielos, pretendo,
ya que me tratáis así,
qué delito cometí
contra vosotros naciendo;
aunque si nací, ya entiendo
qué delito he cometido:
bastante causa ha tenido
vuestra justicia y rigor,
pues el delito mayor
del hombre es haber nacido.

Lamentos, razonamientos, interrogaciones, respuestas, la acción lingüística, aun ante interlocutores imaginarios, requiere movimientos, actitudes, gestos, tonos que dan profundidad a la palabra y favorecen un aprendizaje más completo e integrado. El siguiente texto, ya dialogado (es el comienzo de *Historia de una escalera*, de Antonio Buero Vallejo), y muestra la variedad de actos de habla que la acción dramática puede poner en juego:

COBRADOR.-La luz. Dos sesenta. [...] La luz. Cuatro diez.

GENEROSA.-Dios mío! ¡Cada vez más caro! No sé cómo vamos a poder vivir.

PACA.-¡Ya, ya! (al Cobrador) ¿Es que no saben hacer otra cosa que elevar la tarifa? ¡Menuda ladronera es la Compañía! ¡Les debía dar vergüenza chuparnos la sangre de esa manera!¡Y todavía se ríe!

COBRADOR.-No me río, señora. (a Elvira, que abrió la puerta II.) Buenos días. La luz. Seis sesenta y cinco.

PACA.-Se ríe por dentro. ¡Buenos pájaros son todos ustedes! Esto se arreglaría como dice mi hijo Urbano: tirando a más de cuatro por el hueco de la escalera.

COBRADOR.-Mire lo que dice, señora. Y no falte.

PACA.-¡Cochinos!

COBRADOR.-Bueno, ¿me paga o no? Tengo prisa.

PACA.-¡Ya va, hombre! Se aprovechan de que una no es nadie, que si no...

COBRADOR.-La luz. Tres veinte.

DOÑA ASUNCIÓN. -Sí, claro...Buenos días. Espere un momento, por favor. Voy adentro...

PACA.-¡Ahí va!

COBRADOR. (Después de contarlas) -Está bien.

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes

PACA.-¡Está muy mal! ¡A ver si hay suerte, hombre, al bajar la escalerita!

ELVIRA.- Aquí tiene usted. Cuarenta..., cincuenta..., sesenta... y cinco.

COBRADOR.- Está bien.

ELVIRA. -¿No sales, papá?

DOÑA ASUNCIÓN.- ¡Cuánto lo siento! Me va a tener que perdonar. Como me ha cogido después de la compra, y mi hijo no está...

DON MANUEL. (a Doña Asunción)-¡Buenos días! (A su hija.) Vamos.

DOÑA ASUNCIÓN.-¡Buenos días! ¡Buenos días, Elvirita! ¡No te había visto!

ELVIRA.-Buenos días, doña Asunción.

COBRADOR.-Perdone, señora, pero tengo prisa.

DOÑA ASUNCIÓN.-Sí, sí... Le decía que ahora da la casualidad que no puedo... ¿No podría volver luego?

COBRADOR.-Mire, señora: no es la primera vez que pasa y...

DOÑA ASUNCIÓN.-¿Qué dice?

COBRADOR.-Sí. Todos los meses es la misma historia. ¡Todos! Y yo no puedo venir a otra hora ni pagarlo de mi bolsillo. Conque si no me abona tendré que cortarle el fluido.

DOÑA ASUNCIÓN.- Pero si es una casualidad, ¡se lo aseguro! Es que mi hijo no está, y...

COBRADOR.-¡Basta de monsergas! Esto le pasa por querer gastar como una señora, en vez de abonarse a tanto alzado. Tendré que cortarle.

Hemos omitido las acotaciones, por razones de espacio y porque se trata de subrayar principalmente la riqueza de matices expresivos que se encuentran en la lengua en cuanto acto de habla, cómo las diferentes acciones que se ejecutan diciendo algo implican el contexto, la actitud del hablante, la del oyente, la presunción de intenciones, los conocimientos compartidos acerca del propósito de la conversación. El teatro es juego dramático, interacción a través de la palabra y, en definitiva, habla viva, su lectura en voz alta y, por supuesto, la escenificación, son prácticas de mucha rentabilidad en la adquisición del idioma, no ya en cuanto código, sino en cuanto instrumento para la vida. Solicitudes, súplicas, amenazas, protestas; hasta los insultos, con todos sus matices, aparecen en las piezas teatrales.

Final

Y a propósito de los insultos, recordemos, de nuevo, para terminar a Fernando Vallejo y al *Quijote* en relación con la riqueza de nuestra lengua a través de un testimonio relativamente actual. Para el escritor colombiano, el nuestro es el mejor idioma para esta raza que nunca ha estado muy bien de la cabeza:

> Me dicen que el alemán tiene pocos insultos. ¡Pobres! ¿Y cómo lo hacen? ¿Se matan, o qué? ¿Y las traducciones del *Quijote* al alemán? ¿No pierde mucho vertido a esta lengua atildada y filosófica nuestro *hideputa?*

Pues claro que pierde, vertido al alemán y a otras muchas lenguas; baste recordar la imagen y el sonido que se pudieron captar en aquel partido de los Campeonatos del Mundo de Fútbol de EE.UU. Jugaba la selección búlgara contra otra que no era la española. Tampoco el árbitro era español, pero el capitán de la selección búlgara se dirigió a él con descaro empleando la versión actual del clásico *hideputa* que cita Vallejo y que tanto abunda en el *Quijote*.

ASELE. Actas XVI (2005). RAFAEL NÚÑEZ RAMOS. El texto literario en el aula de EL...
Centro Virtual Cervantes