PROMOVER LA LECTURA INVITANDO A LA CULTURA

Zineb Bouchiba Ghlamallah
Universidad de Orán

RESUMEN: Tras su *exilio* de las aulas de lengua por los metodólogos de los años 60-90, por conllevar una complejidad innecesaria para los objetivos de aprendizaje, el texto literario se ha vuelto a rehabilitar, afortunadamente hoy, tanto en las aulas como en los manuales. Sin embargo, cuando examinamos cómo se ha concretado su integración en algunos de los manuales de E/LE, vemos que sigue siendo confinado en espacios muy delimitados. *El punto de vista que aquí se expone opta por una ampliación de estos espacios, y* considera que el estudio del texto literario puede usarse, junto con otros documentos auténticos, no sólo para cumplir con fines lingüísticos y estéticos, *sino también con fines culturales y emocionales, porque puede verse como una ventanilla abierta hacia la lectura y la cultura, y un incentivo para que el aprendiz vaya leyendo y conociendo más.*

"*Que otros se jacten de las páginas que han escrito*,
a mí me enorgullecen !as que he leído" J. L. Borges

Como lo deja suponer el título, se trata aquí de defender el uso del texto literario (TL) en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE) y a través de este uso, incitar a la lectura para ir al encuentro de la cultura extranjera. Nos proponemos explicar por qué se defiende ese uso a partir de las tres preguntas siguientes:

- ¿Por qué buscamos textos literarios en los manuales de E/LE?
- ¿Por qué precisamente textos *literarios* cuando se pueden encontrar muchos y varios textos en estos manuales?
- ¿Para qué la lectura literaria?

1. BUSCANDO TEXTOS EN LOS MANUALES DE E/LE

Si lo miramos bien, vemos que la introducción del TL como práctica de enseñanza de las lenguas está fundamentada teóricamente, y es esto lo primero que nos autoriza a buscar textos literarios en los manuales de E/LE.

Todos sabemos que desde el punto de vista metodológico, el recurso al TL se ha vuelto a autorizar (después de haberse prohibido en reacción contra la metodología tradicional) y ha ido introduciéndose en la enseñanza de las lenguas como documento auténtico, en los años ochenta, con el enfoque comunicativo.

Desde el punto de vista teórico, en la didáctica de las lenguas, sabemos que gracias a los trabajos en psicología cognitiva (en la segunda mitad del siglo XIX), el centro de interés de los investigadores puesto primero en el método pasó a fijarse en el aprendiz y su *intervención activa* en su propio aprendizaje.

Igual ocurrió con la didáctica de la literatura: las investigaciones sobre la lectura anteriormente centradas en el autor y el texto se centraron, con las teorías de la recepción (Jauss: 1978; Iser: 1985; Eco 1985), en el *acto de leer* y los procesos cognitivos que se desenvuelven durante la lectura, y pusieron en evidencia el papel decisivo del lector en la construcción de los significados del texto leído. En cuanto al texto literario, se considera como un "déclencheur, un embrayeur d'attitudes, de comportements, d'idées, d'affects…" (Cogez, 1984: 4).

También, en el marco del enfoque comunicativo *basado en la acción* que adopta el Consejo de Europa (2002: 58), se considera que "las literaturas nacionales y regionales" constituyen "un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar", y que "los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos".

*En ese mismo marco, podemos ver en las escalas de descriptores de niveles, que para la adquisición de la comprensión de lectura, se introducen "textos breves y sencillos" en el nivel A2; en el nivel B2, el objetivo es llegar a comprender "la prosa literaria contemporánea" en el C1, ya se trata de comprender "textos largos y complejos de carácter literario"; y en el C2, el aprendiz se debe capacitar para comprender "obras literarias" y "e*scribir resúmenes y reseñas de obras literarias" (Consejo de Europa, 2002: 40; 42).

Además de todo esto, cabe señalar que hay numerosos trabajos de profesores investigadores que aportan excelentes argumentos a favor del uso del TL como material didáctico: basta citar aquí los de María Naranjo (1999) y Rosana Acquaroni (2007).

Con las orientaciones teóricas actuales, todo nos prepara a que descubramos en los manuales de E/LE algunos textos literarios sugestivos que inciten al aprendiz a buscar más lecturas, y le ofrezcan la ocasión de intervenir cada vez más activamente en su

propio aprendizaje. Pues, teniendo en cuenta lo que se acaba de mencionar, creemos que ya no hay para qué seguir apartando el texto literario, sino que hay que integrarlo y buscar cómo sacarle provecho para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, si echamos una ojeada a algunos de ellos[1], observamos que esa integración parece inspirar aprensión y sigue siendo bastante cautelosa. Así por ejemplo,

- en *Así me gusta 2* (2005), a pesar de una interesante sección "Textos para…" no hemos encontrado ningún texto del que podamos decir que es literario[2]; esto incluso en "textos para… expresar sentimientos" y "textos para… hacer una descripción".
- En *Nuevo ELE* (2002*; 2003)*, calculamos que tanto en el de nivel intermedio (que cuenta 160 páginas) como el *avanzado (con 175),* solo un poco más de una (1) página[3] se consagra a los textos de autores en cada uno de los dos libros.
- En los manuales *En acción 2* y *3*, en cuya introducción se precisa que "se corresponde" a los dos niveles B1 y B2 del MCER, podemos buscar en vano alguna referencia a la "prosa literaria contemporánea". Es verdad que los textos son muy numerosos y diversos (artículos, entrevistas, anuncios, etc.), y los temas no menos varios, e incluso a veces algo inesperados (posturas de yoga, conocimientos sobre el pelo, vida en otros planetas; tatuajes, ayurveda, etc.); pero los textos literarios resultan prácticamente inexistentes. Mejor buscar una aguja en un pajar. ¡Dichosos son los escasos autores elegidos y citados en microtextos!
- En *Prisma* podemos leer:
  - 1 página de textos en A2 (163 pp.);
  - 1 página en B1 (159 pp.);
  - un poco más de 3 páginas en B2 (187 pp.);
  - 5 páginas en C1 (230 pp.).

Este ligero incremento cuantitativo que se puede observar parece relacionarse más con el número de páginas que con el nivel de los alumnos. En estos cuatro manuales, se hace explícitamente referencia a la literatura en la portadilla de las diferentes unidades que los mismos cuentan, y en la que se especifica el contenido de cada una de ellas: en la cuarta sección de "contenidos", la de "contenidos culturales" propuestos, se citan

1 Entre los manuales que tenemos a nuestra disposición, hemos consultado exclusivamente los libros del alumno (niveles intermedio y avanzado) para ver qué textos se ponen a su disposición.

2 Hemos excluido del cómputo los textos literarios adaptados, por haber sido modificados y los que se han propuesto como ejercicios con vacíos para rellenar.

3 Ya que son pocos, lo que nos interesa aquí en prioridad, es la cantidad de los textos seleccionados; así, una página puede reunir todos los microtextos propuestos en varias páginas de un manual, según el espacio que ocupan en la página.

muchos nombres de autores; pero la mayoría de estos autores no aparecen en el libro del alumno, sino están en el libro del profesor: ¿qué puede hacer entonces el aprendiz con un texto que no está a su disposición? Por ejemplo, en Prisma A2, se citan quince autores, pero los fragmentos originales que se pueden leer son excepciones; y a Mario Benedetti que se anuncia en la unidad 4 (p. 9), solo se le puede leer un microdiálogo, sin el nombre de los personajes que dialogan, en la UD 8.

- En *Gente 2 y 3* ((2004; 2005) los textos propuestos totalizan ocho páginas.
- En *Aula Internacional* 2, 3 y 4 (2005; 2006; 2007), observamos una progresión interesante: los textos literarios ocupan:
  - 1 página y media entre las 192 páginas del primero;
  - 5 páginas entre las 192 páginas del segundo;
  - 11 páginas entre las 208 páginas del tercero.

Es en este último manual que hemos encontrado el mayor número de textos, y la mayoría de ellos se complementan, en la misma página, con una breve biografía del autor. Merece señalarse aquí la página consagrada a cuatros poemas sobre árboles, con la foto de los mismos y la biografía de sus autores. ¡Es un auténtico placer abrir y volver a abrirla! Pero, tenemos que observar que muchos de estos textos no están incluidos en las unidades, sino en una sección ("más cultura") intercalada al final del libro, entre dos otras secciones, y que solo se pueden utilizar "a veces… como material complementario". Esta sección (que no propone solo textos literarios) cuenta con 21 páginas, mientras que además de las 108 páginas dedicadas a las unidades, se consagran 45 páginas a los ejercicios y otras 31 más a la gramática.

Resumiendo, sobre un total de *2433* páginas, *39* páginas se dedican a la voluminosa producción literaria española e hispanoamericana: ¿Cómo el aprendiz va a ser capaz de hacer resúmenes de obras si no ha tenido la oportunidad de leer ninguna?

2. ¿POR QUÉ TEXTOS EN LOS MANUALES DE E/LE?

Porque desde la perspectiva de la enseñanza, cualquier práctica didáctica necesita que se tenga en cuenta el contexto en el que se realiza esa práctica, porque el conjunto de aspectos espacio-temporales, como las condiciones de trabajo, los conocimientos previos del aprendiz y sus representaciones, así como las personas que lo rodean, constituyen un "marco" de significados que influyen en su comportamiento de aprendiz y en *la eficiencia de su aprendizaje*.

Ese contexto nos obliga a no olvidar que nuestros estudiantes no tienen la posibilidad de practicar la lengua fuera de clase (excepto, por supuesto para las tareas que

tienen que hacer en casa). También, todos sabemos que con los nuevos medios tecnológicos, con el mundo de la imagen (televisión, vídeo, DVD e internet), la lectura se va perdiendo; se lee cada vez menos e incluso algunos no leen nunca nada[4].

Tampoco tenemos que olvidar que el profesor de lengua no nativo no está siempre en situación de saber cuáles son las últimas obras premiadas, o las que alcanzan el mayor número de ventas; y aunque lo sepa, no las puede tener sistemáticamente a su disposición. Si estos últimos años los manuales se han publicado unos tras otros, cada uno proporcionando más conocimientos a través de textos y situaciones de comunicación muy diversas, ¿por qué no se podría esperar que alguno de ellos proporcionara ese tipo de información y ofreciera al profesor mismo una posibilidad de no estancarse en sus conocimientos adquiridos?

Por otra parte, si consideramos que la lengua es a la vez un producto de la cultura y su medio de expresión, no podemos separar la lengua de la cultura: el conocimiento de la cultura es condicionado por el de la lengua, y el dominio de la lengua lo determina el conocimiento y la comprensión de la cultura. En cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje, un buen conocimiento de la cultura puede ser muy provechoso para el conocimiento de la lengua, porque ayuda a comprender y motiva para ir aprendiendo más. Cuando la lengua-cultura extranjera es muy diferente de la lengua-cultura materna del aprendiz, comprenderla no es siempre evidente para él, porque en cualquier situación de comunicación, detrás de cualquier mensaje lingüístico, está todo un código cultural (las representaciones y las convenciones socioculturales de los dos interlocutores) que se debe conocer para captar el verdadero sentido del mensaje. Las percepciones de los valores culturales pueden llegar a oponerse y ocasionar un malentendido o una incomprensión que hace que se llegue a ver al Otro más que extranjero, como muy lejano o extraño, y que se ponga fin a la comunicación. Si "comunicar es entrar en relación con el Otro", como nos lo afirman Abdallah-Preteceille y Porcher (2001: 5), ¿cómo se puede comunicar con el Otro si no se comprende lo que dice o si se no se acepta?

3. ¿POR QUÉ PRECISAMENTE EL TEXTO LITERARIO?

Porque puede ser, en contexto de enseñanza-aprendizaje no nativo, un medio idóneo para que se practique la lengua *fuera* de casa.

Si hojeamos el manual *En acción 3* (p. 43) por ejemplo, vemos que en el apartado "hablar de sentimientos", pone: "preocupa, inquieta, agobia, estresa, desespera, angustia, molesta": parece que el español se pasa el tiempo quejándose. Y ¿quién mejor que

4 Según una encuesta (Mario: 2009), 36.17 % de los jóvenes (de entre 13 a 30 años de edad) encuestados confiesan que no leen nunca.

un escritor español podría hablar de sentimientos, para que el aprendiz pudiera sentirlos por dentro? Para que la emoción vivida lo llevara a hacer más preguntas sobre el texto, o le diera ganas de buscar la obra y leerla. Esta profusión de sinónimos recuerda desgraciadamente los manuales del siglo XIX que proponían listas de vocabulario; y esa lista no dice *cómo* se pueden expresar los sentimientos, sino solo *qué* expresar.

¿La carga emocional transmitida por un texto ameno y expresivo no es un buen medio para captar y *mantener* la atención del aprendiz? ¿Por qué el TL no se aprovecha como cualquier otro documento auténtico? Es verdad que se suele definir prioritariamente por su función estética, pero como lenguaje, puede también cumplir con las demás funciones (Jakobson, 1963: 213-20): "metalingüística" (cuando el lector reflexiona sobre el código utilizado por el autor); "expresiva" (a través de los personajes que cada lectura resucita); "conativa" (porque aunque no esté presente, lo que le interesa al autor es la reacción del que lo lee: suscitando interés y preguntas, lleva u obliga al lector a seguir leyéndolo); y también "referencial" (porque el texto produce su propio referente, y aunque éste sea de naturaleza simbólica, a menudo tiene que ver con la realidad, y no impide la identificación con personajes o eventos reales).

También, el TL presenta la ventaja de reunir una muestra muy amplia de usos de lengua que se pueden aprovechar desde un punto de vista lingüístico. No es ni sistemáticamente complejo, ni siempre estético. Antonio Mendoza (2004) muestra con ejemplos muy concretos que todos los textos no presentan una forma específicamente literaria, sino que pueden proponer también usos de lengua a los que cualquier aprendiz de nivel intermedio (B1) puede recurrir perfectamente en una situación normal de comunicación. En estos casos, ¿por qué proponer sistemáticamente un texto elaborado específicamente para un fin gramatical o sacado de un periódico? Además, ofrece la posibilidad de encontrarse dentro o cerca de la diversidad de contextos socioculturales que el autor brinda y de variar las situaciones de comunicación y expresarse también sobre temas extralingüísticos en función de estos contextos.

El TL se distingue por su modo de comunicación: el autor comunica a través de sus escritos cuando lo leen; cuando no se comprende, más se leen, mejor contestan. En definitiva, el TL es una ventana directamente abierta sobre la fantástica diversidad lingüística y cultural española e hispánica; puede servir de cebo (por las emociones que suscita y las aspiraciones que despierta) y hacer que el estudiante de pasivo pase a ser activo, y que el lector de textos pase a ser lector aficionado a la literatura y la cultura española e hispánica. De simple ejercicio al principio, la actividad de lectura pasa a ser un trabajo de exploración de las posibilidades de la lengua y el TL se transforma en un auténtico caudal para su observación.

4. ¿PARA QUÉ LA LECTURA LITERARIA?

Para contestar, bastaría citar este magnífico argumento de José Luis Sampedro (citado por Castán *et al*. (1996: 75)[5]:

> Leer nos enriquece la vida. Con el libro volamos a otra épocas y a otros paisajes; aprendemos el mundo, vivimos la pasión o la melancolía. La palabra fomenta nuestra imaginación: leyendo inventamos lo que no vemos, nos hacemos creadores. […] Frente a las imágenes impuestas necesitamos más que nunca el ejercicio de la palabra, siempre a nuestro alcance. El libro, que enseña y conmueve, es además ahora el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar con libertad.

Efectivamente, el éxito consiguiente a una lectura amena y asequible puede facilitar la interiorización de nuevos usos y servir de eslabón a otros éxitos que asentarían la construcción de una relación enriquecedora con la lengua-cultura extranjera. Haremos aquí nuestra, esta brillante definición de Vandendorpe (1996): "La lectura literaria es ante todo el lugar en que se da al lenguaje su máxima potencia poniéndolo en resonancia con el silencio interior". El texto literario, cuidadosamente seleccionado, no es sino el espacio en el que la lengua toma su autenticidad y fuerza expresiva máxima; es también, la chispa que promueve ese *proceso reflexivo interior* tan necesario para apropiarse las reglas lingüísticas, pragmáticas y culturales de la lengua. Es este silencio el que ofrece un espacio para hacerse preguntas y hacérselas al texto; también para resolver, *fuera* del aula, un problema suscitado por una reacción provocada por el texto *dentro* del aula (interpretación, puesta en cuestión –de qué ha entendido o cómo lo ha entendido–, hipótesis, contrastes LM/LE, comparación, etc.): se lee "para iluminarse uno mismo" (Bloom, 2000: 8).

Más numerosas serán las lecturas, más fecundo será el silencio; estos momentos de encuentro consigo mismo, de reflexión personal, son momentos que favorecen el desarrollo del proceso de elaboración del sentido; sin esta elaboración, no se acaba la asimilación, y sin la asimilación, no se hace efectivo el aprendizaje. Y sabemos todos que esa asimilación no es siempre evidente, porque necesita tiempo y espacio: hay que vivir por ejemplo durante cierto tiempo en una sociedad para percibir ciertos matices sutiles de las convenciones socioculturales. Es verdad que en el aula, está en primera línea el resultado que se pide al aprendiz; pero detrás, está todo lo que queda por hacer y es allí donde se construyen las competencias: para citar un ejemplo muy sencillo, se puede aprender a conjugar perfectamente, pero ¿cuándo, cómo y por qué *tutear* a los otros, cuando al hablar francés, uno ha internalizado desde niño que el tuteo es también sinónimo de desprecio?

5 Se trata de un "mensaje escrito con motivo del día del libro"; una parte de este mensaje se propone como actividad para reflexionar sobre los beneficios de la lectura en Nuevo ELE intermedio (2002: 53).

Como lo dicen Martine Abdallah-Pretceille y Louis Porcher (2001: 138), "la literatura es la humanidad del hombre, su espacio personal. Da cuenta a la vez de la realidad, del sueño del pasado y del presente, de lo material y de lo vivido…"

El uso del texto literario (con actividades adaptadas) nos parece absolutamente necesario en el área de la enseñanza de la lengua. No estamos diciendo que el TL es la solución ideal para todos los problemas que encontramos, tampoco pensamos que los documentos auténticos que se proponen no valen para la enseñanza; pero creemos que el TL puede y tiene que contribuir eficazmente al aprendizaje de la lengua-cultura. Entonces, quizás tengamos que enseñarlo bajo otras formas que correspondan mejor a las necesidades de nuestros alumnos y a los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje. Y nos queda por reflexionar sobre el qué y el cómo, sobre los criterios de su selección, la pertinencia de las actividades y la definición de objetivos precisos.

BIBLIOGRAFÍA

Abdallah-Pretceille, M. y L. Porcher (2001): *Education et communication interculturelle*, Paris: PUF.

Acquaroni Muñoz, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca.

Bloom, H. (2000): "¿Por qué leer?", *Letra internacional* 67, 4-8, [en línea]: <http://www.educared.org.ar/ Biblioteca>.

Castán, G., R. Cuesta y M. Fernández (1996): *Proyecto Cronos. Ciencias sociales historia y geografía. Segundo ciclo de la E.S.O. VIII. Nuevos hábitos culturales: el poder de la información*, Madrid: Ediciones de la Torre.

Cogez, G. (1984): "Premier bilan d'une théorie de la réception", *Degrés* 39-40, 1-16.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Eco, U. (1985): *Lector in fabula*, Paris: Grasset.

Iser, W. (1985): *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles: Pierre Mardaga.

Jakobson, R. (1963): *Essais de linguistique générale*, Paris: Les Editions de Minuit.

Jauss, H. R. (1978): *Pour une esthétique de la réception*, Paris: Gallimard.

Mario (2009): "Lecture et culture délaissées: les jeunes accros à la télé", [en línea]: <http://www.actualite. com/edition/société/monde>

Mendoza Fillola, A. (2004): "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", *redELE* 1, [en línea]: <http://www.educacion.es/redele/revista.shtml>

Naranjo Pita, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

Vandendorpe, Chr. (1996): "La lecture littéraire, lieu de rEconfiguration personnelle et d'apprivoisement du sens", en J. L. Dufays, L. Gemenne y D. Ledur (eds.), *Actes du colloque* "*Pour une lecture littéraire* 2. *Bilan et confrontations*", Louvain-la-Neuve, Bruxelles: De Boeck, Duculot, 159-175.

MANUALES DE E/LE

Borobio, V. y R. Palencia (2002): *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE intermedio*. Libro del alumno, Madrid: SM.

— (2003): *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE avanzado*. Libro del alumno, Madrid: SM.

Corpas, J., A. Garmendia y C. Soriano (2005): *Aula Internacional 2. Curso de español. A2*, Barcelona: Difusión.

— (2006): *Aula Internacional 3. Curso de español. B1*, Barcelona: Difusión.

Corpas, J. *et al.* (2007): *Aula Internacional 4. Curso de español. B2*, Barcelona: Difusión.

Equipo Pragma (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel A2. Continúa*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.

— (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Progresa*. Prisma del alumno. Madrid: Edinumen.

Equipo Prisma (2007): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel B2. Avanza*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.

— (2005): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel C1. Consolida*. Prisma del alumno, Madrid: Edinumen.

González, V. et al. (2005): *Así me gusta 2. Curso de español*. Libro del alumno, S.l.: en Clave-ELE / Sejer.

Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 2. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

— (2005): *Gente 3. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno, Barcelona: Difusión.

Verdía, E. (coord.) (2007): *En acción 3. Curso de español. B2*. Libro del alumno, S.l.: en Clave-ELE.

— (2008): *En acción 2. Curso de español. B1*. Libro del alumno, S.l.: en Clave-ELE.