PAISAJES LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Literary landscapes in the teaching of Spanish as a foreign language: a didactic proposal.

Jorge Roselló Verdeguer
Universitat de València,
jorge.rosello@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-7909-1678

Resumen: La inclusión de los textos literarios en la enseñanza de ELE ha dependido, en muchos casos, de la metodología dominante en cada momento. Pero lo cierto es que los textos literarios han demostrado su utilidad para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, no solo desde el punto de vista estético, sino también comunicativo. En esta propuesta, presentamos un conjunto de textos literarios pertenecientes a la novela *Memento mori*, de Pérez Gellida, que ponen en contacto al estudiante con el entorno geográfico del español. A través de ellos recorremos la ciudad de Valladolid y practicamos las destrezas básicas del idioma.

Palabras: clave: literatura, enseñanza, paisaje literario, geografía, cultura.

Abstract: The inclusion of literary texts in the teaching of Spanish as a foreign language has depended, in many cases, on the dominant methodology at any given moment. But the truth is that literary texts have demonstrated their usefulness for teaching and learning a foreign language, not only from an aesthetic point of view, but also from communicative. In this proposal, we present a set of literary texts taken from the novel *Memento mori*, by Pérez Gellida, which connects the students with the geographical environment of the Spanish language. Through them we tour the city of Valladolid and practise the basic skills of the language.

Keywords: literature, teaching, literary landscape, geography, culture.

INTRODUCCIÓN:

El encaje de la literatura en ELE

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en el punto 4.3 (Tareas y propósitos comunicativos) del capítulo 4 (El uso de la lengua y el usuario o alumno) señala que "los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos […]. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales y morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos". Sin embargo, la inclusión de los estudios literarios en la enseñanza de la lengua ha dependido de la metodología dominante en cada época.

Hasta mediados del siglo XX, el llamado método de Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas (Richard y Rodgers, 2003 16). Los textos literarios eran el eje de una metodología centrada en la traducción y en la observación de las reglas gramaticales porque en la época prevalecía la escritura sobre la oralidad, probablemente por una necesidad menor de comunicación oral frente a lo que sucede en la actualidad. En general, como señala González Cobas (2021 157), se consideraba que la escritura arrojaba productos más perfectos que la oralidad y el objetivo principal era que el aprendiente fuera capaz de leer textos literarios en la lengua meta. Esta utilización de la literatura como modelo para la enseñanza de la lengua no ha sido exclusivo en ELE, sino que también se produjo en la enseñanza de la lengua materna, ya que muchas de las reglas gramaticales y del "buen hablar y escribir" eran ilustradas con pasajes literarios de autores de prestigio.

El uso de la literatura en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras entró en decadencia a partir de los años 50 del siglo XX, con la aparición de los métodos estructurales, en los que el uso de la literatura llegaría casi a desaparecer, tal vez, como suele suceder en estos casos, por oposición al modelo anterior. Fue este, en palabras de Martínez Sellés (1999 19), "el principio de una época vergonzante y clandestina para la Literatura en el aula de lengua extranjera". Para estos nuevos enfoques, la comunicación era un elemento clave (se ponía el énfasis en las situaciones comunicativas más cotidianas), y la gramática dejó de ser el eje central del aprendizaje.

Siguieron los mismos principios los programas nociofuncionales de los años 70 del siglo XX, que, en sí, no constituían un método ni un enfoque, sino, como señala Melero Abadía (200: 85), "una nueva forma de descripción y organización de los contenidos de los programas". Aunque estos se presentaron como alternativa a los tradicionales programas gramaticales, apenas diferían de los manuales de corte estructural. También aquí la literatura quedó excluida de los programas de aprendizaje.

El enfoque comunicativo de los años 80 y 90 supuso una verdadera revolución en la enseñanza de las lenguas (Albadalejo, 2007). Se valoraba por primera vez la aportación de otras disciplinas como la Psicolingüística y la Sociolingüística, y aparecieron otros temas que no se habían tenido en cuenta hasta el momento (la motivación, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc.).

A pesar de mostrar cierta tibieza en la inclusión de textos literarios en la enseñanza de la lengua, lo cierto es que en el enfoque comunicativo, como señala Menouer (2009 123), había un interés por el desarrollo de la competencia lectora, pues se empezaron a considerar los textos literarios como documentos auténticos y de gran calidad y, por tanto, recursos útiles para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

A partir de los años 90 van creciendo los partidarios de introducir textos literarios en la enseñanza del español. Si el concepto de competencia era fundamental en esta nueva metodología, Sitman y Lerner (1999) afirmaban que se estaba produciendo una revisión del concepto de competencia comunicativa a partir del cual la competencia cultural entraba a formar parte de esta, y en la que, obviamente, tenía cabida la literatura. Martín Peris (2000 13) apoyaba también esta idea, y señalaba que "los textos literarios debían ser utilizados para promover la comunicación".

Mendoza Fillola (2004), por su parte, defendía los textos literarios porque, con sus numerosos exponentes de uso, enriquecían la competencia comunicativa del aprendiz de LE[1].

En realidad, lo que se produce a lo largo de todos estos años es el abandono de la literatura como conocimiento de grandes autores y la traducción de obras significativas para dar paso a la utilización de unos textos literarios que den muestras vivas de la lengua meta. Se seguía, en este sentido, la misma línea que ya se había emprendido en la enseñanza de la lengua materna, en la que se dejó a un lado la historia literaria, con el estudio de obras, géneros, corrientes y épocas. Ahora el texto literario pasa a ser uno más dentro de la diversidad de géneros (periodísticos, publicitarios, instructivos…), y lo que se intentará será aprovechar sus múltiples posibilidades estéticas, creativas, lúdicas, culturales o dinamizadoras (Rincón 1994).

También en ELE el regreso de la literatura estaba ya lejos de utilizar los textos como muestras perfectas de lengua cuyo fin principal era la memorización, traducción o imitación. Ahora su vuelta se hace, como señala Martín Sellés (1999 19), "bajo la preceptiva textual" y los textos pasan a ser un material auténtico y comunicativo. Se trataba, en definitiva, de acercarse al texto literario sin sacralizarlo, pero evitando reducirlo a la pura banalidad.

Algunos autores, sin embargo, criticaban la utilización del texto "como pretexto". En este sentido, Garrido y Montesa (2010 388) señalaban que los textos literarios presentes en los métodos de español "no funcionaban como textos literarios", simplemente eran "soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos". Igualmente, consideraban que no era aconsejable usar textos literarios para actividades que podían desempeñar otro tipo de textos y que había que distinguir claramente entre enseñar literatura y aplicar textos con finalidades creativas.

Fuera como pretexto o fuera para obtener otros fines, lo cierto es que los tiempos en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua pertenecían ya al pasado. Como señala Mendoza Fillola (2004 13), ya no se trata de una cuestión de prestigio, sino de "efectividad y de funcionalidad formativa del empleo de esos materiales". Hoy utilizamos textos literarios porque son una buena forma de acceder al estudio de la lengua y porque abren muchas posibilidades que no encontramos en otro tipo de materiales.

En este sentido, Jovini (2008) señala algunas razones por las que debemos incluir textos literarios en el proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, porque es un material auténtico, lo que quiere decir que "las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar lengua, y que, por tanto, el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos" (Albadalejo, 2007 6). De este modo, pueden llegar a adquirir una mayor familiaridad con la variedad de usos lingüísticos y de convenciones de la lengua escrita.

En segundo lugar, es un *input* comprensible para la adquisición de estructuras de la lengua meta, es decir, el aprendiz necesita información de entrada que sea precisa, correcta y variada.

En tercer lugar, el texto literario es un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas: lectura, escritura, comprensión y expresión oral. En este último punto, suscribimos totalmente la opinión de Ghosn (2002 13): "el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua".

En cuarto lugar, la utilización de textos literarios crea en la clase una situación pedagógica favorable. En efecto, el texto literario ofrece muchas posibilidades de interpretación, potencia la afectividad entre los estudiantes, la capacidad de interpelar a otros lectores, el juego y la creación dentro del aula. Como señala Menouer (2009 129), hay en la literatura una función lúdica muy desarrollada "desde el mismo momento en el que el escritor juega, sueña, imagina y crea libremente".

En quinto lugar, es muestra de la cultura de la lengua meta. Es evidente que los textos literarios pueden ofrecer al estudiante un mayor entendimiento de la forma de vida del país de la lengua meta (cómo hablan y se divierten, qué comen, cómo visten, qué piensan, cómo se comportan con amigos, en familia, en el trabajo, etc.). Todo esto puede ayudar al estudiante extranjero a desarrollar

[1] Para una información más extensa sobre los autores que apoyaban el uso de textos literarios en las clases de ELE, véase González Cobas (2021 160).

una competencia cultural que le permita "captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo" (Menouer: 2009 128).

Por último, el texto literario ofrece, como todo texto escrito, la posibilidad de releerlo todas las veces que el estudiante desee, en clase o fuera de ella. Este elemento no es menos importante que el resto, ya que supone para el aprendiente una fuente de acceso directo y repetido a estructuras y vocabulario todavía no consolidados, además del placer estético que supone releer un texto literario de calidad.

NUEVOS CAMINOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN ELE: LA GEOGRAFÍA LITERARIA

La geografía literaria es un campo de investigación novedoso situado entre la geografía humana y los estudios literarios. Como señala Alexander (2015), el término *geografía literaria* tiene una historia bastante larga y compleja. Fue acuñado por primera vez por el novelista y periodista William Sharp (también conocido como Fiona Macleod), que investigó sobre los territorios en la novela de Dickens, Scott y las hermanas Brontë. En principio, el término geografía literaria se ceñía a los lugares, paisajes o regiones asociados con escritores concretos, si bien también podía referirse a las reinvenciones o aportaciones que cada autor realizaba en sus textos. Este tipo de geografía literaria tiene hoy su reflejo en las empresas de turismo literario, aunque, en gran medida, ha sido reemplazada en un contexto académico con metodologías más científicas (utilización de estadística, geolocalizadores, mapas interactivos, etc.).

Existen diferentes formas de abordar esta nueva disciplina. Para Moretti (1998 5), la geografía literaria revela la naturaleza localizada de las formas literarias, utilizando mapas y otros elementos visuales para explorar la lógica interna de la narrativa. Thacker (2004 61-63), sin embargo, no cree que los mapas sean totalmente objetivos, y pone el énfasis en lo que él llama "espacio textual", donde las formas espaciales y el espacio social interactúan en el texto escrito. Son, en efecto, diversas visiones de la disciplina, puesto que algunos solo realizan una lectura detallada del texto y de su representación, mientras que otros van más allá y analizan los aspectos sociales y políticos de los espacios.

Pero, como sigue diciendo Alexander (2015 5), el hecho de que actualmente exista un desacuerdo sobre lo que significa el término geografía literaria no es motivo de desaliento, sino que, de hecho, puede ser un signo de vitalidad. Para algunos estudiosos, la geografía literaria consiste en generar mapas a partir de datos para diversos fines, entre los que está el crear itinerarios dentro del espacio narrativo. Para otros, la relación entre los espacios materiales y metafóricos es primordial. Trabajos recientes abren nuevos caminos y atienden a otro tipo de relaciones entre el texto literario y el espacio.

Nosotros, por el momento, nos vamos a centrar en la primera línea de investigación, es decir, en la generación de mapas con los datos aportados por los textos literarios con el fin de ofrecer al estudiante un material real con el que pueda practicar el idioma preguntando por los lugares en donde se sitúa la acción novelesca, comparando las descripciones con los lugares reales y sumergiéndose (en la medida de lo posible) en la cultura y costumbres de esa ciudad en la que se habla la lengua que se pretende aprender.

En definitiva, se trata de hablar y practicar porque, como señala Piatti (1997 3), un buen mapa "suscita mil palabras: genera dudas, curiosidades, ideas. Plantea nuevas preguntas y nos impulsa así hacia soluciones también nuevas".

LA CIUDAD Y LA LITERATURA

La ciudad es el escenario donde se desarrollan muchas novelas. El hecho de que las descripciones de sus barrios sean minuciosas y precisas tiene que ver con que los escritores son también urbanos y residen en las ciudades que describen (por ejemplo, los barrios de Gràcia, Guinardó y Carmel en *Últimas tardes con Teresa*, de Juan Marsé, o el West End londinense en *Orgullo y prejuicio*, de Jane Austen).

Según muchos estudiosos del tema, la entrada oficial de la ciudad en la literatura se produce, a finales del siglo XIX, con dos ciudades: París y Londres. La primera gran obra literaria de la ciudad de París fue probablemente *Nôtre Dame de París* (1831), de Victor Hugo, si bien la ciudad que describe es una urbe medieval, ya que los hechos transcurren en el siglo XV. Algunos años más tarde, en 1862, Hugo publicará su obra más famosa, *Los miserables*, ambientada en su mayor parte en París.

También en 1831, Honoré de Balzac iniciaba la publicación de *La comedia humana*, en la que describe abundantemente las zonas más pobladas (negocios, teatros, cafés) de la ciudad (la rue de Petits-Champs, Montmartre…). También podemos considerar representativa la obra de Eugène Sue, *Los misterios de París*, publicada entre 1842 y 1843, en la que la ciudad y la vida cotidiana de sus gentes son protagonistas.

Londres tiene su gran representante en Charles Dickens, aunque también narró los conflictos sociales de la primera industrialización en las cuencas mineras situadas en los alrededores de Manchester y Liverpool. Pero lo cierto es que casi todas las obras de Dickens están ambientadas total o parcialmente en la capital británica, y el autor muestra en ellas el crecimiento de la ciudad en tiempos de la Revolución Industrial. En *Oliver Twist* (1837), por ejemplo, nos describe muchos de los barrios de los alrededores del Támesis, con sus edificios sucios y ennegrecidos, los barcos carboneros, etc. También son muy conocidas las descripciones de la ciudad en las novelas de Conan Doyle que tienen como protagonista al detective Sherlock Holmes, con ese Londres brumosos y lluvioso que se ha hecho tan popular.

París y Londres son, pues, dos referentes en la literatura, aunque, evidentemente, no son tratadas de la misma forma, y esto va a ser una constante en todas las novelas que tengan de fondo una ciudad, pues su visión va a depender del autor y de los referentes que se tengan. París y Londres no aparecen retratadas de la misma manera porque pertenecen a tradiciones distintas. Así, Carreras (2013: 55) piensa que la literatura inglesa da cuenta de las transformaciones y de los conflictos sociales urbanos, sobre todo londinenses, de una forma menos centrada en la propia ciudad, ya que, a pesar de su enorme peso económico y demográfico, ejerce una presión menor sobre el territorio inglés que el centralismo parisino. Además, París no ha dejado de ser nunca un referente universal y muchos autores extranjeros han escrito numerosas obras con descripciones más o menos amables de la ciudad cuando era la capital de la cultura occidental.

Además de París y Londres, muchas ciudades han tenido su reflejo en la literatura. *Ulysses* (1922), de James Joyce (que antes ya había publicado su libro de cuentos, *Dublineses*), recorre toda la ciudad de Dublín de la mano de su personaje principal, Leopold Bloom. Su itinerario ha sido aprovechado por muchas empresas turísticas que celebran el 16 de junio de cada año el *Bloomsday*. En él hay que cumplir algunos rituales, como vestir como los personajes de libro, visitar los lugares más representativos descritos en el libro y atender a algunas explicaciones sobre la obra, que —ciertamente— no es de fácil lectura.

También Nueva York y, más concretamente Manhattan, ha sido escenario de muchas novelas en el siglo XX, en seria competencia, eso sí, con el cine y la televisión. John Dos Passos dejó uno de los mejores retratos literarios de la ciudad en los inicios de su expansión en *Manhattan Transfer* (1925), al igual que había hecho antes Henry James, que en 1880 publicó *Washington Square*, centrada en el barrio de Greenwich Village. Para una visión más moderna de la ciudad, podemos acudir a las novelas de Paul Auster, especialmente su *Trilogía de Nueva York* (1987).

En la novela hispanoamericana, tenemos buenos ejemplos en Mario Vargas Llosa y el retrato que realiza de Lima en *La ciudad y los perros* (1963); La Habana fue descrita por Guillermo Cabrera Infante en *La Habana para un infante difunto*, y Jorge Luis Borges describió paisajes en *El Aleph* (1949), una obra "que ha sido utilizada y citada en innumerables estudios urbanos" (Carreras, 2013 74). Más recientemente, Roberto Bolaños dejó su visión de la ciudad de México en *Los detectives salvajes* (1998).

Por lo que hace referencia a la literatura española, podemos citar el Madrid de Benito Pérez Galdós, ya que muchas de sus novelas (*Fortunata y Jacinta, Misericordia, Miau, Tormento, La Fontana de Oro*…) están ambientadas en la capital de España. En ellas se citan no solo las calles por las que pasean los protagonistas, sino también los cafés en los que pasan las tardes (Comercial, La Fontana,

Imperial…), los teatros a los que acuden (Español, Real, Lara…), además de tiendas y mercados (el Rastro, el mercado de San Ildefonso, el de la Cebada…), iglesias, catedrales, cementerios, etc.

También Barcelona ha quedado reflejada en la literatura, y aquí se pueden reseñar desde las obras más conocidas de Mercè Rodoreda (*La plaza del Diamante*), Juan Marsé (*Últimas tardes con Teresa*) o Eduardo Mendoza (*La ciudad de los prodigios*), hasta otras menos conocidas, como puede ser el retrato de l'Eixample barcelonés que hace Carmen Laforet en *Nada*, o la visión más actual de Manuel Vázquez Montalbán a través de su famoso detective, Pepe Carvalho, que tenía su domicilio en Vallvidriera, o el ambiente nocturno de los barrios de Barcelona de Carlos Zanón en *Taxi*.

Una vez trazada esta breve panorámica de la ciudad en la literatura, nos vamos a centrar en una novela cuyos hechos ocurren en una ciudad española de menor tamaño, Valladolid, para, con la ayuda de algunos textos, situar los acontecimientos en el mapa. A partir de su localización geográfica, plantearemos actividades, tanto en el aula como fuera de ella, en los lugares marcados por la propia narración. Hemos elegido esta novela (y, por tanto, la ciudad en donde se desarrolla) porque nos parece de fácil lectura para estudiantes que posean un cierto nivel de español (B2 o C1), es entretenida y da muchas referencias sobre la cultura española contemporánea (música, literatura, cine…), además de otras más específicas sobre la región en la que se desarrolla (comidas, bebidas). Sin embargo, muchas de las actividades que planteamos son extensibles a otros lugares del territorio español o latinoamericano, siempre y cuando se encuentren las obras literarias adecuadas (el Oviedo de Clarín en *La Regenta*, por citar una obra clásica, o el Bilbao de *Esperando el diluvio*, de Dolores Redondo, por reseñar otra más moderna) y podamos trazar unas coordenadas geográficas del lugar donde nos encontremos impartiendo la clase con nuestros estudiantes. Son muchas las novelas que detallan lugares geográficos reconocibles en la actualidad y por los que podemos pasear, observando las semejanzas y diferencias entre el texto literario y el lugar geográfico elegido.

LA CIUDAD DE VALLADOLID: *MEMENTO MORI*, DE PÉREZ GELLIDA.

El espacio geográfico que vamos a proponer, como hemos dicho, es el de la ciudad de Valladolid. Para ello utilizamos una novela del escritor César Pérez Gellida, *Memento mori* (2013)[1], de corte policiaco, que forma parte de la trilogía *Versos, canciones y trocitos de carne*. Nacido en Valladolid en 1974, ha publicado 13 novelas hasta el momento, la última de las cuales, *Bajo tierra seca*, se alzó con Premio Nadal 2024. *Memento mori* es su primera novela y está narrada con un ritmo trepidante que atrapa al lector desde la primera página. Además, en esta historia, la ciudad de Valladolid se convierte en un personaje más y ello va a ser muy importante para el objetivo que nos proponemos con este trabajo: utilizar la ciudad como un elemento pedagógico para la enseñanza del español. El lenguaje de la narración es, como se ha dicho, adecuado para estudiantes de nivel medio-alto (B2, C1), si bien, como indicaremos después, serán necesarias algunas explicaciones, tanto léxicas como gramaticales, para afrontar el texto con todas las garantías. La historia se sitúa en el año 2010[2] y en ella se narra la investigación que realiza el inspector Ramiro Sancho de los asesinatos cometidos por Augusto Ledesma, un sociópata narcisista influenciado por la música actual y por las grandes obras de la literatura universal. El texto que hemos elegido es el que reproducimos a continuación. Es un fragmento extenso, pero imprescindible para luego llevar a cabo la actividad, ya que en él se cuenta la persecución que realiza Ramiro Sancho a Augusto Ledesma, después de que este último haya cometido un asesinato y huya por las calles del centro de Valladolid[3].

[1] La edición que manejamos de la novela de César Pérez Gellida es la de bolsillo (*Memento mori. Versos, canciones y trocitos de carne I*, Barcelona, Debolsillo, 2016). La novela también ha sido adaptada a la televisión y está disponible en distintas plataformas.

[2] Interesa que los hechos novelados sean cercanos en el tiempo con el objeto de que los estudiantes puedan localizarlos fácilmente en las actividades que deben realizar en los lugares indicados.

[3] En este sentido, no solo nos va a interesar el paisaje, sino también las letras de las canciones que se citan y otras referencias culturales.

Augusto no estaba nada tranquilo. Caminaba al ritmo que le marcaban los compases de *Al respirar*, de Vetusta Morla, por la calle San Quirce en busca de su coche, que había conseguido aparcar frente al número trece de la calle Angustias. Calculó mentalmente menos de cinco minutos desde donde se encontraba en esos momentos. Había reconocido al inspector Ramiro Sancho cuando se cruzó con él, lo que le produjo una descarga de adrenalina que necesitó compensar escuchando una canción pausada. […]

Sancho invirtió un minuto en llegar hasta su coche para coger el equipo de transmisión y el revólver.

—¡Dejadme libre el canal siete! —exigió—. Aquí el inspector Sancho en persecución a pie de un de homicidio. Treinta años, plumas rojo, pantalones azules, gafas de sol y gorra de deporte. Lleva una mochila. ¡Tenemos que atraparle! Zona centro. Calle San Quirce.

La respiración entrecortada del inspector dificultaba la comunicación.

—Repita dirección.

—Calle San Quirce con paseo Isabel la Católica.

—¿Hacia dónde se dirige el sospechoso?

—Eso mismo estoy tratando de averiguar. ¡Manténgase a la escucha!

Buscó en todas direcciones para, finalmente, apostar por bajar la calle hacia Angustias. […]

—¡¡Sospechoso localizado en la calle San Quirce en dirección a la calle Angustias!! —voceó.

—Entendido —contestó la operadora.

Mientras, Augusto tarareaba el final de la canción a la altura de la iglesia de San Pablo. […] La fachada de uno de los monumentos más importantes de la ciudad le forzó a hacer una parada antes de girarse. La imagen de un pelirrojo que avanzaba dando grandes zancadas, braceando con furia y con la mirada rebozada en salitre clavándose en sus ojos le dejó paralizado durante unas milésimas de segundos antes de emprender la huida en sentido contrario y a la mayor velocidad posible. […] Era el momento de demostrar que sus años de preparación física habían valido para algo; esprintó entre empujones a los viandantes en dirección al Teatro Calderón.

Sancho apenas mostraba signos de fatiga. Vio que el sospechoso chocaba con un hombre, al que hizo perder la verticalidad, y llenó los pulmones de aire para gritar por el equipo:

—¡Sospechoso en dirección a la plaza Mayor! ¿Alguna unidad participa en la persecución?

—Unidades seis y nueve.

—¡Que le corten el paso en la bajada de la Libertad!

Algunos transeúntes se detuvieron para observar la escena. En ese momento, el cerebro de la policía dio orden a su aparato locomotor de acelerar el ritmo y no perder contacto visual con el objetivo, que parecía haber ganado algo de distancia. Cuando emprendió la subida hacia Fuente Dorada, pude ver al plumas rojo esquivando casi acrobáticamente a los coches y llamar la atención de un grupo de personas que no acertó a distinguir desde donde se encontraba.

Augusto se detuvo en seco para dirigirse al más corpulento de los muchachos *skinheads* que se agolpaban en la plaza de la Fuente Dorada con la intención de boicotear la manifestación antifascista del 20-N convocada a las 19:00 en ese mismo lugar. Teatralmente, les rogó:

—¡Ayudadme, compañeros! ¡Ese maldito policía! —exclamó señalando en dirección al inspector, que se encontraba ya a menos de cien metros— quiere detenerme por pegar una paliza a un puto rojo! ¡Ayudadme! —suplicó reemprendiendo la huida por los soportales de la calle Ferrari. […]

Cansado de hacer eslalon como señuelo, Augusto se arriesgó a invertir nueve segundos de su ventaja en una operación camaleónica: dos en quitarse la bolsa de deporte de la espalda y abrir la cremallera, tres en despojarse del plumas rojo, otros cuatro en hacerlo un rebujo y meterlo a presión en la bolsa junto con la bolsa y las gafas de sol antes de lanzarse al adoquinado rojo de la Plaza Mayor con la entereza y el porte de un torero durante el paseíllo. Administrando la tensión del momento, el prófugo no pudo evitar ser invadido por las historias que le contaba su padre sobre aquel conjunto arquitectónico que el conde Ansúrez preside desde el centro de la plaza. El Emperador siempre alardeaba, orgulloso, de que había servido como modelo para el diseño de otras plazas como la de Madrid o la de Salamanca, y maldecía la incomprensible decisión de Felipe II, como vallisoletano de nacimiento, de trasladar la corte a la actual capital de España. (Pérez Gellida, *Memento Mori*, pp. 386-393)

Con relación a los fragmentos escogidos, un aspecto muy importante es la selección que llevamos a cabo para realizar las actividades. Como señala Albadalejo (2004), estos textos deben cumplir unos requisitos mínimos: deben ser accesibles, esto es, que su dificultad lingüística no esté muy por encima del nivel de competencia lectora del estudiante; deben ser textos integradores de varias destrezas (lectura, escritura, expresión oral y escrita) y ofrecer múltiples formas de ser explotados, con actividades variadas y creativas; por último, deben contener también implicaciones socioculturales, ya que es inseparable la enseñanza de la lengua de su cultura.

En la Figura 1 se reproduce el mapa literario del fragmento.



Figura 1. Itinerario que siguen los personajes por la ciudad de Valladolid.

Los textos literarios implican siempre una actividad de lectura, pero esta lleva aparejada otras, puesto que, como indica Jouini (2008 142), "a raíz de un texto se puede oír, hablar, leer, preguntar, interactuar con el compañero, escribir y reflexionar sobre su contenido".

Comenzaremos con unas actividades previas a la lectura. Presentaremos aquí al autor, el libro, resumiremos el argumento, etc. Hemos elegido esta novela porque, supuestamente, estamos impartiendo la clase de español en esta ciudad[1]. Sería conveniente también hacer el recorrido señalado en la Figura 1 con los estudiantes sin haber leído aún el fragmento con el objeto de que se sitúen en la historia.

Las actividades siguientes incluyen, además de la lectura en voz alta realizada por algún o algunos estudiantes, todas las explicaciones léxicas y gramaticales que sean necesarias. A modo de ejemplo pueden incluirse las que se indican a continuación:

- "le produjo descargas de adrenalina": supone una carga emocional intensa.
- "plumas rojo": chaqueta deportiva acolchada y rellena de pluma de ave.
- "apostar": aquí tiene el sentido de 'decidirse por'.
- "la mirada rebozada en salitre": término metafórico para referirse a una mirada llena de odio.
- "cansado de hacer eslalon como señuelo": el eslalon es una competición de esquí en una montaña por la que se desciende en zigzag. El señuelo es algo que se pone para atraer a alguien. Aquí se refiere a que el personaje está harto de esquivar a su perseguidor.
- "operación camaleónica": cambiar rápidamente de aspecto.
- "hacerlo un rebujo": doblar y apretar descuidadamente la ropa para que quepa en una bolsa o maleta.
- "lanzarse al adoquinado rojo de la Plaza Mayor": hace referencia a los adoquines con que está pavimentada la Plaza Mayor. Aquí se refiere a pisar o andar sobre dicha plaza.

También sería necesario explicar algunos acontecimientos histórico-sociales, como la referencia la "manifestación antifascista del 20-N", fecha de fallecimiento del general Franco, que los *skinheads* pretenden boicotear.

Por último, también cabría dar una somera explicación de las tres muestras arquitectónicas de la ciudad a las que se hace referencia en el texto: la iglesia de San Pablo, el teatro Calderón y la Plaza Mayor (aunque esta última ya incluye, como se ve, una breve información histórica).

Una vez se ha entendido bien el texto y previamente a ir de nuevo al lugar de los hechos, debemos preparar una serie de preguntas (con sus correspondientes estructuras gramaticales) que ellos y ellas tendrán que realizar a los transeúntes para localizar los lugares y llegar al final del recorrido. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos:

[1] Ya hemos indicado que la actividad se inserta en el marco de la geografía literaria y su aprovechamiento didáctico para la enseñanza de ELE. El o la docente puede buscar otras novelas que contengan pasajes similares y que, por tanto, se puedan llevar al aula de la ciudad donde se encuentra.

- ¿Dónde está la calle san Quirce?
- ¿Cómo puedo llegar desde aquí a la Plaza Mayor?
- ¿Está muy lejos de aquí la calle Angustias?
- ¿Es mejor ir andando o en autobús?
- ¿Puedo ir en bicicleta / en transporte público?
- ¿Qué autobús me lleva al paseo Isabel la Católica? ¿Dónde está la parada?
- ¿Es este el teatro Calderón?

Como actividades posteriores a la lectura podríamos incluir, en primer lugar, la lectura de nuevo del fragmento y las aportaciones que los estudiantes pudieran realizar (grado de exactitud en la representación del paisaje urbano, semejanzas y diferencias con los lugares arquitectónicos, orientación con el mapa suministrado…). En segundo lugar, se debe debatir la utilidad de las preguntas formuladas (con variadas estructuras gramaticales) y el grado de entendimiento de las respuestas. Por último, se podría establecer una discusión sobre el texto literario y su representación, la utilidad de este tipo de material para el aprendizaje de una lengua y si se han cumplido las expectativas creadas.

No acaban aquí las actividades que puede generar el texto literario. Como muestra Cardona (2014), pueden idearse otras de expresión oral (pronunciación, comentario, comunicación), de expresión escrita (tipología discursiva, composición), de comprensión lectora (sobre todo de motivación hacia la lectura), comprensión oral, etc.

Más allá de la geografía literaria, también pueden aprovecharse otros pasajes para explicar aspectos sociales y culturales del país en el que se desarrolla la novela. Como sabemos, el concepto de cultura en didáctica de las lenguas se ha ido ampliando progresivamente. De un concepto bastante restringido en que la cultura venía a ser un conjunto de datos históricos, literarios o geográficos que nos situaban en el país de la lengua objeto de estudio, con la mención de algunos personajes de prestigio o datos pintorescos o folclóricos, se ha pasado a un concepto de cultura mucho más amplio, en el que tienen cabida todos los temas relacionados con las tradiciones, costumbres, estilos de vida, creencias y valores compartidos por una sociedad[1].

Ofrecemos a continuación otro fragmento de la novela, que podría ubicarse perfectamente en una unidad titulada "En el restaurante", en el que se incluyen platos típicos, expresiones para pedir comida y bebida, costumbres, etc., además de presentar una tipología textual variada (diálogos principalmente, aunque también descripciones de lugares y una pequeña argumentación sobre fumar en lugares públicos).

—Hablamos de un restaurante, ¿verdad? Mejor que ir de tapas.

—Para charlar tranquilos, yo diría que sí; mejor un restaurante.

—Bien, elige tú.

—Tengo predilección por La Parrilla de San Lorenzo, supongo que lo conoces.

—Por supuesto. Un asado y un buen vino pueden ser la mejor forma de rematar esta semana tan nefasta.

—El caso es que soy vegetariana, pero algo seguro que me darán de comer.

—¿Vegetariana? Bueno, algo verde tendrán, digo yo.

—¿En unos quince minutos? […]

Cuando Martina entró en el restaurante, Sancho ya estaba en la barra con un botellín en la mano.

La Parrilla de San Lorenzo era uno de los restaurantes tradicionales con más caché de la ciudad. Integrado en un antiguo convento, sus galerías abovedadas estaban repletas de piezas artísticas, cuadros y tallas de gran valor que condimentaban cultural y armónicamente la carta de aquel establecimiento especializado en carnes y asados. […]

[1] Entre la cultura y el léxico aparecen los refranes, que estudia la paremiología. A lo largo de la novela nos encontramos algunos que necesitarían ser explicados en su contexto; "De músico, poeta y loco, todos tenemos un poco" (p. 120), "Hombre refranero, maricón o pordiosero" (p. 121), "El poco hablar es de oro y el mucho es lodo" (p. 121), "En casa del tamborilero, todo son danzantes (p. 453), etc.

—Pero dime, ¿cómo puede ser este el restaurante favorito de una vegetariana.

—Bueno, no es mi favorito, pero he de reconocer que me encanta. Es como estar comiendo en un museo, ¿no te parece? […]

—¿Han elegido ya los señores? —preguntó el camarero, un hombre entrado en años de pelo blanco y gesto formal.

—Yo lo tengo claro, pero ella es vegetariana —intervino el policía.

—Sin problema, los bichos que asamos aquí se alimentan solo de la leche de sus madres y estas de la hierba del campo, así que… —respondió el camarero con ingenio.

—Mira, nunca me lo había planteado así. No obstante, seguro que me va a gustar más una buena ensalada con todo y un plato de queso bien curado para pasar el vino.

—Muy bien. ¿Para el señor? Tenemos el marisco castellano (jamón, lomo y queso), *carpaccio* de cecina con bacalao, ensalada de caza escabechada…

—Supongo que un cuarto de cabrito es demasiado para mí, así que me comeré un solomillo al punto y para picar antes… media de jamón y lomo, que ya le robo yo algo de queso a la señorita. Si me dejas, claro —dijo mirando con complicidad a Martina.

—Bueno, ya veremos —objetó ella con sorna.

—¿Para beber?

—¿Os queda Pago de Carraovejas? —preguntó inmediatamente Martina.

—Sí, claro.

—Genial.

—Muchas gracias. (pp. 153-159)

Como hemos señalado anteriormente, el personaje de Augusto Ledesma se hace acompañar en muchos pasajes de la historia de música (canciones de Bunbury, Nacho Vegas, Vetusta Morla…), que escucha con auriculares en su teléfono móvil. La música acompaña sus estados de ánimo, de ahí que el autor de la novela no solo nombre las canciones y los intérpretes, sino que reproduzca las letras. Sabemos que las letras de canciones son un recurso didáctico que se utiliza con frecuencia en las clases de ELE. En el siguiente texto ofrecemos un pasaje de la novela en el que Augusto Ledesma pasea por un parque muy concurrido un domingo por la mañana y en el que queda patente su personalidad.

Continuó caminando, despacio, buscando encontrarse con miradas, gustándose. Sonaba *Me amo*, de Love of Lesbian. La voz de Santi Balmes era especial, distinta, con sello propio, como él. No era ni mucho menos la canción que más le gustaba el grupo, pero era la que encajaba en ese preciso momento. Subió el volumen del iPhone para cantarla:

Hoy voy a deciros: ¡Cómo me amo!
Tú ya no puedes hacerme daño.
Soy un ser divino, ven a adorarme.
¡Qué buena suerte, amarme tanto!

Se reía y aplaudía mientras seguía caminando. Sabía perfectamente adónde quería ir, y estaba pletórico. Giró a la izquierda para llegar a la zona del estanque.

—Es domingo. ¡Cojones! —pensó en alto.

El lugar estaba infestado de familias con niños que esperaban pacientemente para darse una vuelta en la barca del Catarro.

Oh, el síndrome universal,
la vida te sentó en un diván,
contando todo tipo de traumas.
Oh, podrías pensar un rato en él,
quería estudiar, recuerda cómo te empujaba.
y quedó segundo, uuuhhh.

—Mierda de niños —murmuró con desdén mientras se paraba un momento buscando el sitio adecuado. (pp. 37-38)

Por último, las referencias literarias son constantes a lo largo de toda la novela. Augusto Ledesma deja escritos unos poemas después de cada uno de los asesinatos, que otros personajes analizan e interpretan con referencias a Dante (*La divina comedia*), Alejandro Casona (*La sirena varada*), James Joyce (*Ulysses*), Miguel Hernández ("Elegía a Ramón Sijé"), Franz Kafka (*La metamorfosis*), etc.

CONCLUSIONES

Hemos visto que, durante gran parte del siglo XX, los textos literarios han tenido un difícil encaje en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esto fue debido, en gran medida, al considerar la literatura como un modelo de lengua que había que traducir e imitar, con la observación rigurosa de sus reglas gramaticales, estructuras y vocabulario. Los nuevos enfoques rechazaron esta propuesta, ya que se puso el foco en la comunicación y en el lenguaje oral. Sin embargo, con el abandono de la idea primigenia, se empieza a observar que los textos literarios encierran una riqueza que va más allá de los puramente estético, y que estos materiales también son útiles para fines comunicativos e interaccionales. Se pasa así de un concepto rígido de la literatura a su utilización como un tipo de material más y, aunque muchos expertos fueron reacios a hacer uso de lo que ellos llamaban "el texto como pretexto", lo cierto es que los tiempos habían cambiado y que era necesario dotarlos de otro tipo de funcionalidad.

En este sentido, nosotros hemos introducido aquí la geografía literaria, un campo de investigación relativamente novedoso, y que nos ha servido para dar otro enfoque a los textos literarios y convertirlos en material para aprender español, tanto en el aula como fuera de ella. En su vertiente más amplia, la geografía literaria se ha emparentado al turismo literario, que aquí no es, creemos, ningún término peyorativo, ya que los estudiantes que se trasladan a nuestro país a aprender la lengua también son, en cierto modo, "turistas" y están interesados en conocer elementos culturales asociados al español (gastronomía, tradiciones, monumentos arquitectónicos, etc.).

Nos hemos servido aquí de una novela de corte policiaco, *Memento mori*, de César Pérez Gellida, primera parte de una trilogía que lleva por título *Versos, canciones y trocitos de carne*. Se han seleccionado algunos fragmentos significativos, ya que, como los expertos indican, para una buena aplicación de la literatura en la enseñanza de ELE es fundamental escogerlos bien. Los textos deben ser adecuados, atractivos y sugerentes para llevar a cabo el máximo posible de actividades. Como establecíamos al principio, nuestro objetivo principal era convertir la ciudad, en este caso Valladolid, en escenario para el aprendizaje del español. Para ellos, hemos ilustrado con un mapa el fragmento principal de nuestro trabajo, puesto que nos interesaba recorrer con los estudiantes los itinerarios por los que discurre la novela. También queríamos que salieran fuera del aula y llevaran a cabo las propuestas que se habían discutido con anterioridad. Además, la novela también ofrece otras posibilidades de explotación, que hemos enumerado en el trabajo. Aunque lo hemos ejemplificado con esta novela, como hemos dicho, las actividades se pueden llevar a cabo con otras. Es cuestión de leer mucho y saber elegir aquella que sea adecuada para nuestra situación particular.

BIBLIOGRAFIA

Albaladejo García, María Dolores."Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *marcoELE*, 5 (2007): 1-51. Disponible en web: https://tinyurl.com/yxyt54ly. Fecha de consulta 10/11/2023.

Alexander, Neal. "On Literary Geography", *Literary Geographies*, *1*(*1*) (2015): 3-6. Disponible en web: https://www.academia.edu/14617742/On_literary_geography el 10/10/2018. Fecha de consulta 10/11/2023.

Cardona, Aurora. "Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura", *Diálogos Latinoamericanos*, 22 (2014): 129-152.

Carreras i Verdaguer, Carles. *La ciudad en la literatura. Un análisis geográfico de la literatura urbana*, Lleida, Milenio, 2013.

Centro Virtual Cervantes, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, 2002–2008. Disponible en web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Fecha de consulta 10/11/2023.

Garrido, Antonio y Montesa, Salvador. "La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta", *marcoELE*, 11 (2010): 384-396. Disponible en web: https://tinyurl.com/uhlk8hd. Fecha de consulta 10/11/2023.

Ghosn, I. "Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT", *ELT Journal,* 56 (1) (2002)*: 164-147.*

González Cobas, Jacinto. "La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación,* 88 (2021): 155-174. Disponible en web: https://dx.doi.org/10.5209/clac.78301 Fecha de consulta 10/11/2023.

Jouini, Kheimas. "El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso", *Didáctica. Lengua y Literarura*, 20 (2008): 149-176.

Martínez Sellés, M. "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", *Mosaico*, 3 (1999): 19-22.

Melero Abadía, Pilar. *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 2000.

Mendoza Fillola, Antonio. "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", *redELE*, 1 (2004): Disponible en web: https://tinyurl.com/vzxb5ch. Fecha de consulta: 10/11/2023.

Menouer Fouatih, Wahiba. "La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE". *Actas del Taller Literaturas hispánicas y ELE*, edición de César Luis Díez Plaza, Orán, Instituto Cervantes (2009): 121-130. Disponible en web: https://tinyurl.com/sva8pl3. Fecha de consulta 10/11/2023.

Moretti, F. *Atlas of the European Novel 1800-1900*. London, Verso,1998. Traducción al español, *Atlas de novela europea 1800-1900*, Madrid, Trama editorial, 2001.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Edinumen, 2003, 2.ª ed.

Rincón, Francisco. "La enseñanza de la literatura en la última década". *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, ed. de Carlos Lomas y Andrés Osoro, Barcelona, Paidós, 1999. 223-233

Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne. "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", *Espéculo*, 12 (1999): 1-20. Disponible en web http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html. Fecha de consulta 10/11/2023.

Thacker, A. "The Idea of a Critical Literary Geography", *New Formations*, 57, (2005): 56-73.