«¿Cómo, dónde y por qué integrar la literatura en las clases de ELE?»

F. Ernesto Puertas Moya
Instituto Cervantes de Orán

1. CUESTIONES PREVIAS

Resulta relativa y tal vez peligrosamente frecuente leer y escuchar conferencias, artículos y cursos sobre el papel de la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE vinculados a un intento de integración que no se compadece, en la práctica, con la realidad didáctica de nuestro entorno: por más que se postule integrar o incorporar la literatura en los programas didácticos, siempre (o casi siempre) acabamos encontrándonos con una palmaria realidad que las teorías no pueden encubrir: los estudiantes buscan, en su mayoría, unos conocimientos gramaticales que pueden evaluarse de un modo aproximadamente objetivo, mientras que los contenidos y conocimientos socio culturales pasan a ser un adorno que apenas se afronta en una pizarra llena de conjugaciones y ortografía, pero que a cambio puede ser objeto de sesudas interpretaciones, investigaciones doctorales soberbias, magistralmente argumentadas y apenas pasadas por el riguroso tamiz científico de la comprobación en el aula.

Uno acaba pensando que bajo el disfraz de lo lúdico y de lo comunicativo[1], lo único que se ha afianzado es una metodología trasnochada, tradicionalista, conservadora y anquilosada, donde el profesor decide qué es jugar y cuándo hay que jugar, donde el docente sigue teniendo la llave de las respuestas correctas y esperadas desde que se formularon en impostadas secuencias de diálogos que no representan ningún afán comunicativo. Resultan insospechadamente vigentes y actuales las palabras de García Marcos (1998: 129) hace ya más de dos décadas donde denuncia este dirigismo dialógico que se detecta (y algunos detestamos) en las aulas:

> Las interacciones generadas en el aula, además de infrecuentes como apuntaba Early, son irreales y metodológicamente insuficientes. La irrealidad se

[1] Rosa Ribas (1997: 677) ya denunciaba una situación parecida, que en alguna medida no se ha solucionado del todo: «El problema empieza cuando se observa lo que a veces se ofrece bajo el título "método comunicativo". Y, lamentablemente, bastantes parecen creer que este consiste simplemente en pedirle a los estudiantes que cuenten qué han hecho durante el fin de semana o en las vacaciones, o en preguntarles después de la lectura de un texto, qué opinan o piensan sobre este o respecto a algún tema que aparece tratado en él. Estas cuestiones se suelen plantear frontalmente y en muchos casos la atención del docente está más concentrada en la corrección gramatical del estudiante que en el contenido de lo que este pueda estar diciendo, por lo que, después de un pequeño monólogo, durante el cual el docente ha corregido quizás un par de participios mal formados o la terminación de algún adjetivo, el estudiante recibe como respuesta un "Ya. Sí, muy bien". A lo que sigue un "¿Y qué piensas tú, fulanito/a?". Con lo cual el primer estudiante deja de ser el centro de atención de todo el grupo de la clase, puede respirar aliviado porque ya cumplió con su tarea "comunicativa" y se dispone a escuchar la parrafada del próximo para ver si hay algún error. El contenido, como bien ha mostrado el docente, es del todo irrelevante. Lo importante es hablar».

> produce en la medida que tanto las propuestas centradas en el desarrollo del imput [sic], como las que enfatizan la interacción, son suplantaciones de la realidad al generar textos sin textura, o con textura incompleta, desde el momento en que el aula es incapaz de reproducir las presuposiciones cognoscitivas y pragmáticas de los emisores y receptores reales.

Para aclarar aún más a qué nos referimos, conviene volver a traer a colación unas (al parecer, olvidadas) palabras de Francisco Rosales Varo (1998: 452) —con la misma sagrada antigüedad que las anteriores— en las que arremete contra el discurso pedagógico todavía vigente por sus similitudes con el ritual eclesiástico de preguntas y respuestas prefabricadas:

> El alumno lo único que tiene que hacer es reconocer el modelo y contradecir la frase anterior: a la derecha / a la izquierda, encima y sobre / debajo, dentro / fuera, enfrente / detrás. Ese era uno de los puntos incluidos en la programación del sílabo, verbo estar + preposición para la ubicación de objetos en el espacio. Los estudiantes eran conscientes de la pertinencia de practicar este modelo y así lo hicieron […]. El resultado se asemeja a las letanías de los rosarios en latín de nuestras abuelas, donde lo importante no era saber qué se estaba diciendo, sino el acto de sometimiento de decir, el estar diciendo. […] El alto grado de predicción evidencia el alto grado de tensión que manifiesta el discurso.

En el centro donde desempeño mi labor profesional, atrincheradas en sus creencias pretridentinas de lo que debe ser enseñar una segunda lengua, un grupo de profesoras se ha inventado (o lo ha escuchado en algún curso de formación, lo que sería aún peor) que pasárselo bien en clase y divertirse consiste en tener preparada una serie de juegos plastificados (cuya realización les sirve de terapia prescrita por un psiquiatra de raigambre lacaniana) y acabar la clase cogidos de la mano cantando una cancioncilla (no importan sus contenidos ni su gradación léxica y funcional, ni siquiera en el estribillo) y rellenando los huecos del texto con las respuestas correctas, que pasan a engrosar la lista de aciertos cuantificables en los controles gramaticales a que semanalmente someten a los torturados (y a veces masoquistas) aprendientes (antes llamados alumnos).

Pese a la lamentable situación descrita, no solo es posible sino que se presenta como necesario avanzar, con propuestas reales, exentas de dogmatismo, en la dirección del afianzamiento de una práctica docente comunicativa, mediante la creación y aplicación de materiales originales y novedosos, con los que alumnos y profesores se sientan cómodos y alcancen sus objetivos programáticos (y también pragmáticos, por qué no decirlo). En este sentido, aunque resulte reiterativo y repetido hasta la saciedad, es preciso recordar que el texto literario contiene una serie de posibilidades[2] y potencialidades para el trabajo creativo en el aula que aúna (y

---

[2] Las «funciones atribuidas a la literatura» vienen detalladas por Acquaroni (2007:18-21) en un magnífico resumen que preludia con una significativa sentencia: «El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino para que reflexione, tome conciencia, comprenda mejor el mundo, y, por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura» (Acquaroni, 2007: 19).

aúne) el valor lúdico del lenguaje con su función cogn(osc)itiva, sin pasar por alto el componente cultural y los referentes históricos y sociales del contexto, para finalizar (o comenzar) por los contenidos léxicos y gramaticales que nos proporciona.

En la mayoría de los análisis, estudios, memorias, tesis doctorales y libros que abordan la problemática de la literatura en el aula de ELE se incide, de manera ritual, en la necesidad de integrar el texto literario entre los contenidos curriculares de los cursos de lengua, de la manera más eficaz y natural posible. Sin embargo, no solo hay determinados datos que desmienten este deseo generalizado de integración, sino que hay otra forma de plantear las cosas que podría hacernos ganar en perspectiva, y en ese sentido es en el que me permito escandalizar, aunque sea minúsculamente, a quienes proponen en su eterno *ritornello* que se integre la literatura: desde mi punto de vista, y es lo que voy a intentar demostrar a lo largo de esta conferencia, es mucho más útil y necesario postular una desintegración de lo literario dentro de las clases de segundas lenguas, en tanto en cuanto el proceso de acercamiento a un fenómeno literario parte de técnicas analíticas, es decir, desintegradoras que van abordando en diferentes planos y con diversas funciones cada uno de los aspectos destacados o recogidos en un texto (preferentemente en el literario).

Me permito, en este sentido, recordar algunas incongruencias que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estos textos (no siempre, claro está, literarios). Así, en los niveles iniciales es posible encontrar (aunque no con demasiada frecuencia) algún que otro poema, cuento o fragmento de una novela, pero conforme se avanza en el aprendizaje de una segunda lengua el material literario va adelgazando o desapareciendo de una manera flagrante, casi delictiva. A ello se suma la habitual falta de ingenio o imaginación que parecen mostrar autores y editores (responsables, estos últimos, no lo olvidemos, del resultado final de un texto convertido en manual de aprendizaje) a la hora de explotar textos literarios, olvidando realizar un tratamiento específico, adecuado y pertinente del mismo.

Frente a las crecientes propuestas de integración de la literatura en la programación y en el desarrollo curricular de un curso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, que después de algunas décadas de vacilación se ha convertido en un dogma incuestionable de la metodología comunicativa, pretendo en esta comunicación hacer una relectura de dicha integración, en línea con lo ya expuesto con anterioridad (Puertas Moya, en prensa); no soy ajeno al carácter provocador con el que me gustaría afrontar esta propuesta, en tanto en cuanto estoy convencido (tal vez por un rescoldo dialéctico de mi formación ideológica) de que no es posible integrar si previamente no realizamos una labor de desintegración en línea con las cada vez más olvidadas enseñanzas metodológicas hegelianas que, como advertía Antonio Escohotado (1988), dominaron el mundo (o los mundos oriental y occidental) durante dos largos siglos.

Para poder realizar una integración de la literatura en los cursos de lengua, será por tanto preciso practicar, en primer lugar, un análisis o desintegración de los diversos componentes que aglutina un texto literario, y en esta falta de análisis

o desintegración fue precisamente en la que cayeron los métodos, manuales y programas que antes de la irrupción del enfoque comunicativo (AA. VV., 2003) utilizaron la literatura como mero apéndice cultural de sus sílabos o currículos en diferentes métodos que, al ser negados por el enfoque comunicativo, arrostraron consigo a la literatura en un exilio del que todavía son palpables y evidentes algunos efectos en el arrinconamiento del texto literario o directamente en su negación por parte de los manuales de ELE.

Ha llegado el momento, por tanto, de no pedir solamente (como han hecho con anterioridad tantos teóricos [3]) la integración de la literatura, esto es (quiero pensar que se refieren a) los textos literarios, en el aula de ELE, sino de realizar en la práctica dicha integración, precisa y paradójicamente, a partir de su des-integración o aná-lisis (que etimológicamente es lo que este término designaba en su origen griego); esto es lo que vengo a desarrollar y defender en la presente ponencia.

Para ello, parto de una premisa que no proviene de estudios cuantitativos sino de la experiencia docente y de una observación que podríamos denominar holística: los textos literarios desaparecen —o se diluyen— conforme avanza el nivel de la mayoría de los manuales existentes en el mercado para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda o extranjera (L2/E).

2. CONDICIONES PARA LA EXPLOTACIÓN DEL TEXTO LITERARIO

Ante la necesidad de incluir la competencia socio-cultural, como reclaman desde los estudios de Canale y Swain hasta el propio MCER, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, y dando por hecho que la subcompetencia literaria formaría parte de los conocimientos socioculturales del hablante no nativo en el dominio de esa lengua, es preciso plantearse, por una parte, si sería posible realizar un curso de lengua basándose en textos literarios (pregunta a la que, de antemano, responderé que no solo es posible sino que en algunos casos —por ejemplo, en los estudiantes de Filología Española, que pueden ser considerados como una lengua de especialidad o fines específicos pese a no haber sido considerados así hasta el momento— es conveniente y recomendable) y en ese caso tomar en consideración, por otra parte, los ingredientes que han de intervenir en el proceso de configuración de un curso con esas características: el texto literario difícilmente admite cambios, retoques, adaptaciones o manipulaciones formales (por su propia naturaleza de objeto estético), pero se hace preciso hacer una selección de los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos (nocionales) que constituyen el texto literario para adjudicarlo a un nivel u otro de enseñanza. Suele ser habitual la negación de la posibilidad de incluir un texto poético en el

[3] Aunque falta una perspectiva total de las abundantes y dispersas producciones que sobre este tema de la literatura y sus aplicaciones al ELE se han publicado, en especial desde la proliferación de páginas webs con memorias de máster y doctorado (por ejemplo, RedELE), un acercamiento a este tema se puede llevar a cabo con la consulta del número monográfico que en 2006 dedicó la revista *Carabela* en su número 59.

nivel A1 de enseñanza [4], más bien por desconocimiento de los textos que constituyen la rica historia de las literaturas española e hispanoamericana al realizar semejante afirmación, unida a la falta de imaginación, si pensamos en la enorme variedad de textos (en prosa o en verso, en diferentes estilos y géneros literarios) que realizan, por ejemplo, descripciones físicas que encajan perfectamente en los contenidos del A1 y que podrían, con algo de dedicación y esfuerzo, buscarse en textos clásicos y recientes de nuestras literaturas nacionales, desde Cervantes o José Martí hasta García Lorca, García Márquez o Muñoz Molina y Julio Cortázar, sin que ello suponga empezar la primera clase de un curso de principiantes con la recitación de las primeras líneas de *El Quijote*.

Pondré un ejemplo, también perteneciente al A1, y que por su simplicidad y belleza podría trabajarse en un nivel inicial; es un poema de José Luis Gallero titulado «Economía» y que dice: «Uno / los dos». Así de simple, pero así de significativo por todo lo que puede dar de sí en las cuatro palabras que (incluido el título) componen este sencillo y complejo texto literario: una profesión o campo de estudio, dos numerales y un artículo determinado. ¿Habrá algún alumno capaz de superar la certificación lingüística del DELE A1 que no sea capaz de entender al menos el contenido lingüístico del texto?

Una de las condiciones fundamentales que han de producirse para la inserción del texto literario en nuestros programas educativos (además de la imaginación creativa del profesor-autor de materiales) es la consideración del texto literario como un objeto artístico, y por tanto, necesitado de un gusto personal del lector reconvertido en enseñante (en línea con la distinción tripartita y dinámica que un escritor contagiado por el hegelianismo como Luis Landero [2008] realiza al inicio de su ensayo-cuento).

La selección de textos no puede ser aleatoria, como apuntábamos más arriba, pero tiene como primera condición la necesidad de una emoción estética, de un gusto y un placer literario que el docente ha de compartir con los aprendientes, teniendo muy en cuenta que para compartir también los alumnos han de tener voz y voto a la hora de proponer y elegir estilos, autores (¿por qué no?), temáticas (ya que no hay asunto conocido o desconocido del que la literatura se haya abstenido de escribir o declarado incompetente) y todo ello al servicio de un aprendizaje cooperativo acorde con las necesidades lingüísticas incluidas en el programa, repito, todo ello (participación del estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y gradación de los contenidos lingüísticos y culturales) se encuentra recogido no solo en el MCER como guía de elaboración de cursos y programaciones para los profesores, las editoriales, los centros educativos, etc., sino en los Niveles de Referencia para el Español (AA. VV., 2006) que cada vez más se afianzan como referente de los planes curriculares de los centros educa-

[4] Tal vez esta situación se deba a que tenemos algunos soberbios estudios teóricos (sin ir más lejos, en lo referente a la poesía, el de Acquaroni [2006]) pero muy pocos ejemplos prácticos, más allá de actividades dispersas para niveles altos (a partir de B2, normalmente) y sin ningún tipo de concatenación con el currículum.

tivos de todo el mundo dedicados a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua/extranjera [como se puede ver en el Plan Curricular de la Universidad Complutense (AA. VV., 2009)].

Ejemplos no faltan (véase en este sentido la aportación de Tudela Capdevila [2009] en este mismo volumen) de cómo a través de la literatura se pueden y se deben activar las estrategias de comprensión lectora que tan necesarias son, en el plano pragmático pero también en la evaluación y en los exámenes de certificación lingüística, a la hora de llevar adelante un programa curricular de enseñanza en segundas lenguas.

La literatura, tan vinculada tradicionalmente a la competencia (de interpretación) lectora, puede servir al mismo tiempo como acicate para provocar y realizar actividades de expresión (oral o escrita) por parte del aprendiente, no necesariamente convertido en poeta ni en imitador del estilo literario que se le ofrece como modelo de lengua, puesto que el texto literario solo desempeña esa función de modelo de explotación lingüística para expresar opiniones, ideas, intereses o necesidades y protestas, no menos válido que un artículo periodístico, el horario de un tren o un horóscopo (todos ellos inventados o cuando menos adaptados) de los que a menudo se incluyen en los manuales.

Pero aún más allá de este reaprovechamiento de la estrategia de comprensión lectora (que el aprendiente habrá desarrollado, con toda previsibilidad y frente a todos los vaticinios pesimistas y augurios milenaristas que hablan de los bajos índices de lectura actuales, en su lengua materna), conviene reparar en el carácter intrínsecamente lúdico de la literatura, en esa función poética que señaló Jakobson para el lenguaje y que debería incentivar la vinculación del texto literario integrado (o des-integrado, de-construido si se quiere adoptar un lenguaje más moderno y adecuado) en el aula de segundas lenguas con el gran aporte del enfoque comunicativo a la labor docente: el juego, la diversión, la desinhibición y la pérdida de temor ante el fallo o el error (al fin y al cabo el texto literario es una transgresión a muchas de las normas de la gramaticalidad, especialmente a partir de las Vanguardias, y no puedo por menos que referirme a la actividad didáctica de Tudela Capdevila (2005) sobre Vicente Huidobro y su «ininteligible» *Altazor*).

Y ya para finalizar este repaso por las vinculaciones que la explotación (o desintegración y análisis) de un texto literario puede tener en un curso de lengua, creo que aún no se ha dado suficiente importancia al reaprovechamiento de algunos ejercicios o tareas incluidos en las tipologías de evaluación, examen o certificación lingüística (tipo DELE) para ponerlos al servicio de la literatura: pienso en estos momentos en la cantidad de ejercicios del tipo Verdadero-Falso-(No Se Menciona) que podrían aplicarse a cuentos, poemas, fragmentos novelísticos o dramáticos y que desarrollan plenamente la competencia o capacidad de interpretación del estudiante convertido en lector, en intérprete de signos provenientes de otra/s lengua/s, en exégeta del sentido último que adquiere la otra cultura en confrontación con sus propios conocimientos y experiencias.

He de reconocer que esta reflexión me surgió a raíz de la comprobación de los problemas reales de comprensión que tenían unos estudiantes que yo (de)formaba al intentar interpretar no ya segundos sentidos, juegos de palabras o ironías en un texto literario sino la mera deducción del significado de una acción que era clave para entender un texto narrativo de un autor cubano uno de cuyos cuentos fue objeto de examen en una convocatoria de DELE Superior no hace muchos años.

En concreto, en el cuento, el médico que está examinando la capacidad auditiva de un niño a petición de sus abuelos se entera por casualidad de que los padres del niño han muerto en un accidente de tráfico, pero la tenacidad del texto en su primera lectura era tal para los estudiantes que estos seguían atribuyendo a una dolencia física la incapacidad del niño para escuchar las órdenes que —según los abuelos— sus progenitores le dictaban cuando este llegaba de la escuela: de modo que ni sus maestros ni sus vecinos habían percibido ninguna deficiencia en las capacidades de recepción del niño.

A menudo, y en línea con lo que vengo apuntando, pienso en los ejercicios de comprensión que podrían realizarse a partir de las entrevistas a escritores a partir de la tipología de ejercicio consistente en buscar las respuestas adecuadas para las preguntas ya formuladas, y que contienen en sí una valiosa exégesis del pensamiento de un creador, de sus opiniones sobre el mundo, de lo que quiso explicar, preguntar o denunciar a través de alguna de sus obras.

3. ¿QUÉ SUPONE O SIGNIFICA «DESINTEGRAR»?

Y así es como accedemos a la pregunta clave con la que quería enfrentarme al elegir este espinoso asunto sobre la necesidad de desintegrar el texto literario como paso previo a su inclusión o integración en las clases de ELE[5]. Porque, para mí, desintegrar no es sino realizar cuatro labores o ejercicios sucesivos que en distinta medida ayudan a la comprensión e interpretación de un texto (sea este literario o no lo sea, dicho sea de paso). Las cuatro tareas (ya que tan aficionados somos, en general, a este término sin conocer el alcance de su significado) que se me ocurren deben facilitar la labor de desintegración son las siguientes:

A. En primer lugar, hay que preparar la llegada del texto literario, prepararse para ella y dotarse de los conocimientos precisos y necesarios previos para su correcta interpretación. Esta labor de preparación se deja, a menudo, aparte (y no me refiero solo a los textos literarios, sino a cualquier tipo de texto escrito u oral) en la presentación de una situación comunicativa desde la que se ha producido el texto que intentamos que el aprendiente descifre, comprenda o interprete. Déjenme ponerles un ejemplo bien sencillo que me es muy querido y que a la vez me parece

[5] Jouini (2008) ha realizado un resumen-repaso estupendo a las posibles actividades que se pueden realizar a partir de un texto literario, en un artículo con bastante sentido común y fundamentación teórica sin distanciarse de la práctica docente.

hilarante: si en una clase llegamos y tras saludar preceptivamente a los estudiantes (sean estos del nivel que sean y en la lengua que prefiramos hacerlo) pulsamos el botón del reproductor de audio para que el estudiante escuche una frase tan sencilla o tan masoquista como: «Córteme la cabeza, quíteme la piel y sáqueme los ojos», lo más normal es que los presentes en la sala, por muy competentes que sean lingüísticamente hablando, se echen a temblar (como suele suceder incluso si el texto no es tan directo y sangrante o autoamenazante) o directamente quieran abandonar el aula (aunque a veces no lo hagan físicamente, pero sí con su distracción y aburrimiento manifiestos). Muy diferente sería la situación pragmática, a todos los efectos, si previamente se explica que para ver el uso del imperativo se va a escuchar la conversación en un mercado entre una señora que va a hacer la compra y el pescadero que la atiende (suspiro de alivio entre la concurrencia).

Pues bien, los textos literarios, querámoslo o no, son como esa conversación si no se les da un contexto significativo (y que no se limita a presentar una biografía del autor y de su época a modo de fotografía ilustrativa), incluyendo en el contexto las palabras que se van a trabajar por primera vez, los usos retóricos del lenguaje, el tema o los temas que van a alimentar la producción artística que el texto en sí representa, etc.

B. En segundo lugar, una vez el aprendiente-lector se ha familiarizado con nuevas palabras y significados (o palabras significativas, según se mire) y haya reflexionado sobre algunos temas que luego aparecerán expresados bajo forma artística, se procederá a re-presentar el texto para des-componerlo en unidades (significativas). Es evidente que esta práctica no es nada novedosa para los filólogos, puesto que se trata de una adaptación al mundo (o a la aldea) ELE de lo que algunos enseñábamos en materia universitaria bajo el significativo epígrafe de «Comentario de textos literarios», y que no necesariamente debe buscar temas y subtemas siguiendo el guión clásico, pero sí permitir que los estudiantes-lectores decidan qué aspectos (temas, acciones, descripciones, opiniones) les interesan más en lo que han leído.

C. A partir de las preferencias y gustos manifestados por la clase (ese grupo humano al que los materiales no siempre atribuyen el papel preponderante que les corresponde según los teóricos del comunicativismo y que refrenda el mesurado análisis del MCER sobre el papel central del aprendiente en el proceso); a partir de esas preferencias, decía, se procederá a trabajar diferentes recursos (no es necesario que sean siempre los mismos ni, obviamente, en el mismo orden) que componen el tejido textual (utilizado esta expresión a sabiendas de su redundancia, tal vez para recordar al inefable Manolito Gafotas cuando hizo popular y utilizada hasta por políticos de postín su famosa muletilla del «mundo mundial»). Estos ingredientes compositivos del tejido textual (repito) no son otros que los archiconocidos y familiares gramática, fonética, léxico, funciones y la olvidada sociocultura.

Aquí es cuando se van a realizar prácticas formales e informales de todo tipo sin perder de vista el carácter de creación (poética, por su origen etimológico, val-

dría decir) de un texto literario y la condición de juego de la literatura, con vistas a la comunicación, a la expresión y al intercambio de ideas.

D. Por último, un texto literario (como muestran los estudios intertextuales y la secular historia de la literatura en su sentido y aplicaciones más clásicos) es un encadenamiento de textos (que se bifurcan, parafraseando a Borges) que da lugar a otras formulaciones y reformulaciones artísticas (los cursos y recursos de los que se podría hablar si tuviésemos algún tinte croceano al hablar de la Historia de la Literatura). Desde este punto de vista, crear y recrear es un placer y un privilegio que demuestra la competencia lingüística y comunicativa y por ello la función del lector-aprendiente[6] no se circunscribe a recibir y asimilar un texto sino a incorporarlo a su acervo de estrategias y aptitudes expresivas y comunicativas.

Reescribir un texto literario no es, ni mucho menos, parafrasearlo, sino que consiste en darle una nueva forma y más funcionalidades de las que inicialmente se pensaban para él. Tampoco es necesario, para reescribir un texto, que la letra (o palabra escrita) sea el medio o el cauce empleado (pues ya se sabe que «la letra con sangre entra», según el dicho popular, y algo de razón tendrá); desde el mimo hasta el dibujo, pasando por la dramatización[7] o la musicalización es posible y conveniente que un texto sea reelaborado, mostrando las virtualidades y capacidades productivas y reproductivas de la Literatura (ahora sí, con mayúsculas).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: HIPÓTESIS, AVANCES

Frente a la concepción tradicionalmente aceptada de la lectura como un hecho solitario (¿o habría que decir solit(er)ario?) y silencioso (algo que históricamente se data entre los siglos IV a XVIII, es decir, desde la recitación silenciosa del libro sagrado que el argelino, *avant la lettre*, Agustín de Hipona detectó con inusitada sorpresa entre algunos de sus seguidores hasta la revolución alfabetizadora que trajo consigo la Revolución (esta sí, en mayúscula también) burguesa, el progreso industrial y el ideario progresista inspirados en el deslucido Siglo de las Luces y en sus ambiciones enciclopédicas, como se puede saborear en la lectura de las deliciosas páginas de Alberto Manguel (1998); frente a la lectura como pecado solitario, casi antisocial, la propuesta que aquí traemos consiste en leer en voz alta, en jugar con un texto literario (a través de él y directamente con su misma composición, puesto que él mismo es una propuesta para el juego y para la perversión) puesto que el texto se creó para recrear, dado que en su germen tiene la semilla lúdica de la diversión, del intercambio de ideas y que no desea la imposición de

---

6 Nótese que empleo por primera vez el término anteponiendo la palabra lector, porque entiendo que en esta fase se ha producido la metamorfosis del aprendiente de lengua (que no deja de ser) en lector (que era lo que pretendíamos llegara a ejercer).

7 Para no abundar en bibliografía no siempre necesaria apuntaré la consulta de Duque de la Torre (1996) para lo referente al movimiento así como uno de los primeros trabajos sobre dramatización, a cargo de Ubach (2000), si bien el/la amable lector/a no debería dejar de consultar a este particular la obra de Nauta (2008).

un punto de vista sino el diálogo reflexivo y el aprendizaje intercultural, entre personas o grupos de distintas lenguas, de diferentes lugares, de diversas generaciones, de disímiles procedencias culturales, y entre las que la clase (de lengua y/o de literatura extranjeras) se habrá convertido en un crisol.

Existen múltiples prácticas, ejercicios y actividades de desintegración que, en menor o mayor medida, se pueden aplicar, desde el trabajo con y en el vocabulario hasta las prácticas de la fonética la entonación (¡esa gran olvidada en los manuales y en las aplicaciones y apreciaciones pragmáticas, tan centradas a menudo en lo escrito!), pasando por las conexiones intertextuales (Genette, 1989) que llevan de una pieza a otra, de un fragmento a otro, de un texto a una idea o a un sentimiento, a un recuerdo, a un sabor sinestésico, como sucede con las fichas de la oca que van moviéndose de casilla en casilla al albur de lo que los dados o los conocimientos e intereses de los participantes-jugadores determinan.

Y es que la literatura no es el reino exclusivo de la letra impresa, sino que solo en su percepción más restrictiva ha sido desprovista de las características de la lengua como emisión fonativa que se aprende a través del oído y se fija a través de la transcripción alfabética de los sonidos (es decir, de la música). Dejamos para otra ocasión (quién sabe si para la continuación de este encuentro en una segunda edición, *inchallah)* el detallar y ejemplificar qué y cómo se puede hacer para llevar a cabo estos presupuestos teóricos que aquí hemos intentado exponer somera pero apasionadamente, tal vez porque solo desde el amor por una disciplina como la literatura, desde su práctica como lector y en contadas ocasiones como autor, como receptor pero también como productor de un intercambio comunicativo que me permite interpretar y atribuir sentidos, solo desde esa predilección por las palabras bien dichas (lo que yo llamaría las «palabras mayores» de nuestra lengua) se puede / se pueda defender la (des)integración de las literaturas española e hispanoamericanas en las clases de ELE de todo el mundo. Tal vez porque uno no puede olvidar aquella decrépita —pero atractiva— consigna marxista que re-clamaba la disolución y abolición de todas las clases, a lo que uno cuando era alumno se sumaba con más ardor que ahora, en que es más fácil pedirse una baja médica o unos días de asuntos propios (ya lo pre-dijo en su lucidez Manuel Vázquez Montalbán, «hemos pasado del marxismo-leninismo al socialismo light»).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AA. VV. (2003). *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras. Con especial referencia al español*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

AA. VV. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva.

AA. VV. (2009). *Plan curricular de la Universidad Complutense*. www.ucm.us/info/cextran/ncursootono.htm.

Acquaroni Muñoz, Rosana (2006). «*Hija del azar, fruto del cálculo*: la poesía en el aula de ELE». En *Carabela* n.º 59. Págs. 49-77.

Acquaroni, Rosana (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.
Duque de la Torre, Aurora (1996). «Hablar, escribir, entender y… hacer. La integración de la kinésica en la clase de ELE». En *Actas del VII Congreso ASELE*. Págs. 183-191.
Escohotado, Antonio (1988). *Filosofía y Metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Genette, Gérard (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
García Marcos, F. J. (1988). «El aula y la situación comunicativa». En *Actas I Congreso ASELE*. Págs. 129-135.
Jouini, Khemais (2008). «El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso». *Íkala*, volumen 13 (n.º 20).
Landero, Luis (2008). *Entre líneas: el cuento o la vida*. Barcelona: Anagrama.
Manguel, Alberto (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
Nauta, Jean Peter (2008). *Tablas. Aprender haciendo teatro*. Madrid: Edinumen.
Puertas Moya, Francisco Ernesto (en prensa). «¿Integrar o desintegrar la literatura en las clases de ELE?». En *Actas del I Congreso de Profesores de Español de Portugal*. Lisboa: Consejería de Educación.
Ribas Moliné, Rosa (1997). «El rol del oyente en la enseñanza comunicativa de la lengua». *Actas del VIII Congreso de ASELE*. Págs. 677-683.
Rosales Varo, Francisco (1998). «Análisis del discurso pedagógico y natural. Hacia un modelo de interpretación del discurso del aula». En *Actas del IX Congreso ASELE*. Págs. 449-455.
Tudela Capdevila, Nitzia (2009). «El texto literario en el aula de ELE: Un caso práctico «Los bomberos», de Mario Benedetti». *Actas del Primer Taller Literaturas Hispánicas y ELE*. Orán: Instituto Cervantes de Orán.
Tudela Capdevila, Nitzia (2005). «Altazor-Poema de Vicente Huidobro». En http://www.elenet.org/aulanet/html/actividad_41_506.html.
Ubach Medina, Antonio (2000). «El texto teatral: sugerencias para su utilización». En *Actas del XI Congreso ASELE*. Págs. 709-716.