EL LUGAR DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS

Marta Sanz Pastor

¿Y a usted cómo le gustaría aprender una lengua extranjera? Quizá la pregunta precisa no sea *cómo*, sino *para qué* y *con qué*. Sin que sirva de precedente, la autora de este artículo piensa un momento en sí misma y, abandonando la práctica del sano ejercicio de ponerse en lugar de los otros, reflexiona para no dejar fuera del saco de los posibles aprendices de un idioma a los que, con mucho gusto, perfeccionarían su inglés disfrutando de un soneto de Shakespeare; aprenderían los tiempos verbales del pasado en francés con uno de los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queanau; o se iniciarían en el léxico de la desesperación amorosa en alemán con la, en el fondo dieciochesca y contenida, experiencia de *Werther*.

Al margen de la existencia de este tipo de aprendices que, durante mucho tiempo, fue sistemáticamente excluido de las previsiones de los diseñadores de cursos y de materiales, también alumnos menos proclives a regodearse en los placeres —a menudo, tristísimos— de la literatura, pueden beneficiarse de las ventajas de aprender una lengua extranjera por medio de las fuentes y de los procedimientos de la creación literaria. Muchos profesores, en los seminarios de formación, esgrimen el argumento de que no a todo el mundo le gusta la literatura y es necesario darles la razón, pero haciendo unas cuantas salvedades: a veces a los alumnos tampoco les gustan las canciones pop ni las noticias de la crónica de sucesos ni los listados de instrucciones, y éstos son géneros textuales con los que, en infinidad de manuales, se desarrollan las microdestrezas de comprensión lectora. A veces, cuando un alumno manifiesta que algo «no le gusta», lo que ocurre es que le da miedo —y no estoy hablando sólo de niños, sino también y sobre todo de adultos— y que, más allá de cualquier tipo de condescendencia demagógica, no está precisamente dispuesto a exorcizar sus fantasmas, sino que prefiere ahorrarse sus esfuerzos titánicos para la realización de otras actividades y la superación de otras pruebas. En otras ocasiones, sencillamente, no es el alumno quien experimenta estos temores, sino el profesor —los profesores no somos siempre máquinas docentes perfectas—. Otro de los argumentos esgrimidos por los profesores para evitar el texto literario en el contexto del aula tiene que ver con su dificultad. Si se parte del principio comunicativo de que la dificultad reside en la tarea y no en el texto —un principio que asume la interacción comunicativa entre texto y lector, del mismo modo que asume que el docente es un mediador en ese proceso de interacción—, el argumento queda invalidado: no sólo

en los cursos avanzados y superiores es posible trabajar con fragmentos literarios, aunque la lógica nos sople al oído que quizás ésa sea la opción más sensata, si aspiramos a que el alumno de una lengua no nativa convierta su lectura del texto literario en una actividad de descubrimiento y en una experiencia vital, frente a la que en no pocas ocasiones el hablante nativo también se siente limitado.[1] Sin embargo, esa experiencia literaria completa en la que culmina el proceso comunicativo de la literatura no es equiparable a la pretensión didáctica de utilizar el texto literario como medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural e intercultural y para el desarrollo de destrezas y/o actividades comunicativas de la lengua.

En el primer caso, la didáctica de la literatura se plantea como un fin en sí misma y el objetivo del docente se centra en la construcción de la competencia literaria; en el segundo caso, los fragmentos de la literatura son el pretexto para la transmisión de otro tipo de conocimientos o para la práctica comunicativa de la comprensión lectora o de la expresión escrita. No obstante, la línea que va desde la adquisición de una lengua no nativa hasta la construcción de la competencia literaria en esa misma lengua y de la competencia literaria general también se puede plantear como un *continuum*, ya que parece evidente que la competencia discursiva, cultural o el desarrollo de destrezas son requisitos para el aprendizaje de una lengua —nativa o extranjera— y también constituyen factores que integran la competencia literaria. La lengua y la cultura, la lengua y la literatura han de abordarse de un modo integrado; la capacidad lingüística y la literaria son directamente proporcionales y se proyectan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de muchas otras áreas de conocimiento: la selección y secuenciación de las materias en el modelo educativo medieval del trívium y el quadrívium representa un sensato precedente de autoridad para avalar esta hipótesis.

Desde la perspectiva del modelo didáctico

Desde la perspectiva del modelo didáctico para la enseñanza de las lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*[2] fija un ambicioso horizonte que funciona como brújula orientadora para el diseño de cursos, en el contexto de la Unión Europea: la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural. Esta macrocompetencia compendia los saberes y destrezas que debe poseer ese estudiante de lenguas que aspira a ser, a la vez, agente social,[3] mediador intercultural y aprendiz autónomo.

La cultura, en el sentido más amplio del término, dentro de estos nuevos parámetros programáticos, deja de ser un elemento decorativo y subalterno en el aprendizaje de los idiomas, para convertirse en parte sustancial de su proceso de adquisición. La cultura es el contexto en el que se producen, descodifican e interpretan los mensajes; la cultura es el destino y el origen de los enunciados de una lengua no nativa indescifrable para aquellos que no posean un conocimiento suficiente de las claves culturales de esa lengua que se pretende utilizar para comprar billetes de tren, para leer una novela o para resolver un conflicto entre individuos provenientes de ámbitos geográficos, políticos, religiosos y económicos, antitéticos y, a veces, incluso, antagónicos.

Para cumplir con estas expectativas, el alumno de lenguas extranjeras —cuyo perfil hasta hace muy poco tiempo quedaba reducido al del turista o al del estudiante de intercambio— ya no se contempla exclusivamente dentro del molde o retrato robot de quien estudia español para poder pedir unas cañas y pagar al hamaquero de una playa del Mediterráneo. El estudiante de español puede ser un lector de Borges, García Márquez o Rafael Alberti, que quiere leer a estos autores en su lengua nativa; el estudiante de español puede ser un asistente social subsahariano que viene a España para tratar de mediar entre sus compatriotas y las instituciones; puede ser un inmigrante chino, recién llegado a México para montar un restaurante; o un refugiado político; o un estudiante de secundaria, que ya habla otros tres idiomas; o un individuo sin alfabetizar en su lengua materna; o un hombre de negocios brasileño a quien le urge comunicarse en español para llevar a buen puerto sus transacciones comerciales con los países de su entorno. Para todos estos estudiantes potenciales debe existir una respuesta que consiste en dosificar dentro de los programas, en función de los distintos perfiles del alumno, los sa-

beres y habilidades de tipo instrumental, social e intercultural, así como aquellos que le ayuden a potenciar su autonomía como aprendiz de una lengua extranjera.

La cultura, de nuevo en sentido amplio, recorre estos tres ámbitos, porque la cultura está presente cuando alguien pretende comprar el pan en español o asiste a una recepción con el embajador de Bolivia —ámbito social—; cuando alguien media entre dos personas, porque uno de los interlocutores no ha interpretado bien un gesto o una palabra del otro —ámbito intercultural—; o cuando un estudiante de español como lengua extranjera se enfrenta en el aula a procedimientos didácticos con los que no está familiarizado, pero que le pueden ser útiles en su proceso de aprendizaje... Los patrones de pensamiento, los valores y las creencias, los espacios sumergidos de nuestra cultura, cristalizan en formas de comportamiento y en conductas (instrumentales, sociales, interculturales, didácticas) que, como se decía al comienzo de estas líneas, nacen de la cultura y vuelven a ella, en un proceso dinámico e interactivo.

Las necesidades de los alumnos son plurales; la cultura es plural. En la intersección entre las necesidades de los alumnos y la diversidad de las fuentes de conocimiento para el aprendizaje del español, la literatura y/o el texto literario ocupan un espacio que, en algunas circunstancias, les fue negado por razones tan peregrinas como esa dificultad, a la que ya nos hemos referido; la lejanía respecto a los intereses de los alumnos; la falta de contacto con la realidad sociocultural; e incluso la «incorrección» y las «violaciones» de la norma lingüística que sistemática y supuestamente se perpetran en las prácticas literarias.

Aplicaciones del texto literario en la clase de español

Frente a la concepción reduccionista del papel de la literatura en la didáctica de lenguas extranjeras que se acaba de mencionar, se presenta otra en la que los textos literarios constituyen un medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical; la competencia discursiva; la competencia sociocultural, cultural e intercultural; y, sobre todo, para el desarrollo de actividades de lectocomprensión y de expresión escrita que no se podrían plantear a partir de textos sin el relieve y/o el espesor connotativo que caracteriza a los textos literarios.[4]

No se va a insistir en la posibilidad de enseñar gramática o ciencia del texto (ámbito de lo discursivo)[5] a través del fragmento literario, ya que, aunque es una opción tan factible como la de enseñar gramática a través de un momento de charla entre dos amigos, parece más natural aproximar los objetivos del estudiante de español como lengua extranjera a los objetivos con los que un nativo leería un texto literario: la conformación del conocimiento cultural, sociocultural e intercultural, y el disfrute del placer de la lectura.

La literatura es un espacio de encuentro entre los conocimientos de la cultura cotidiana —de la cultura abordada desde una perspectiva antropológica y sociológica— y la cultura como arte y/o saber institucionalizado de prestigio —el acervo literario, científico, histórico, político, estético—. Los textos literarios ofrecen ejemplos de atavismos culturales, de comportamientos, de tradiciones, que se proyectan en los rituales e interacciones comunes de la lengua con la que un no nativo aspira a familiarizarse. En este sentido, el equipo responsable de la elaboración del nuevo *Plan curricular* del Instituto Cervantes está haciendo un esfuerzo para ofrecer al profesor un catálogo de obras literarias que puedan serle útiles para ilustrar los saberes socioculturales y culturales que se enumeran en el documento. Así, por ejemplo, no sería descabellado proponer la lectura de un fragmento de *Un tranvía en SP* de Unai Elorriaga,[6] con el objetivo de que los estudiantes de español conocieran ciertos aspectos de la situación de la tercera edad en nuestro país; incluso se podría sugerir la lectura de un capítulo, en su traducción española, del *Diario de una buena vecina* de Doris Lessing,[7] a fin de que el alumno pueda culminar su observación de una realidad sociocultural —en este caso española, no hispánica— con el contraste de dicha realidad con la suya propia y con la de otras culturas: la observación y el contraste son los pasos imprescindibles para desarrollar una conciencia intercultural. Por otro lado, parece más sensato presentar al alumno un repertorio de muestras literarias —también, cómo no, cinematográficas—, a fin de diversificar las fuentes del conocimiento cultural y sociocultural, y evitar con ello la construcción de un estereotipo —que habitualmente fal-

sea y reduce la realidad a una noción esquemática e ideológicamente marcada— o la ratificación de los prejuicios que el estudiante de español pueda proyectar en su proceso de aprendizaje de la lengua y de las culturas hispánicas.

Por otro lado, cada vez son más las obras literarias que abordan como tema la interculturalidad y el multiculturalismo desde distintas perspectivas. Proponer la lectura de novelas como *Dientes blancos* de Zadie Smith,[8] *Hombre lento* de Coetzee,[9] o las *Cartas marruecas*[10] de José Cadalso, puede ayudar al alumno a entender a qué nos referimos en la clase cuando se abordan determinadas realidades culturales desde una perspectiva en la que la relativización del conocimiento previo, el intento de distanciamiento crítico respecto a los propios valores, así como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, constituyen los pilares básicos de una actitud sin la que el intento de aprender una lengua extranjera y de conocer las claves de una cultura foránea se transforma en un reto muy difícil de afrontar.

La propuesta de lectura de textos literarios no actúa exclusivamente como catalizador de los distintos —y complementarios— saberes culturales, sino que también ayuda a desarrollar estrategias de lectura semiótica.[11] Leer por debajo del texto, más allá del texto, identificando las voces del texto y los lugares desde los que se pronuncian dichas voces, reconociendo los interlocutores a los que se dirigen, estableciendo la distancia entre una mirada, preñada de intenciones, y la voz que se manifiesta, marcando la frontera o los puntos de concomitancia entre un escritor y sus personajes, indagando sobre las relaciones entre el texto literario y otros textos de la cultura,[12] dilucidando las claves que convierten el texto en un acto de rebeldía o de sumisión respecto al statu quo. El diseño de actividades que se acerquen a los fragmentos de la literatura desde la perspectiva esbozada ayuda al alumno a poner en práctica recursos estratégicos extrapolables a la lectura de otros textos, pertenecientes a otros géneros y a otras comunidades discursivas, y lo capacitan, en definitiva, como un lector competente. Incluso los mecanismos freudianos de lectura literaria[13] pueden constituir un punto de partida para el diseño de actividades destinadas a construir la competencia lectora del alumno, rentabilizando al máximo el conocimiento previo, el mundo afectivo y esa subjetividad que es el reflejo de una subjetividad colectiva —una subjetividad cultural e ideológica— de cada lector en particular.

Antes de acabar este epígrafe es fundamental constatar un hecho a menudo olvidado: los textos literarios como producto y los textos literarios como fruto de un proceso creativo no son únicamente una fuente de información para el estudiante de lenguas extranjeras, sino también para el profesor, que, en las estrategias y recursos presentados en los talleres de creatividad literaria,[14] puede encontrar innumerables ideas para el diseño de actividades destinadas al desarrollo de las destrezas escritas: técnicas de extrañamiento, diferentes propuestas de descripción, elaboración de textos desde distintos puntos de vista y dirigidos a destinatarios diferentes, juegos intertextuales,[15] cadáveres exquisitos, gíglicos, técnicas de vanguardia, en definitiva, pretextos para que el estudiante experimente con la lengua y desarrolle una sensibilidad especial hacia el idioma que desea y/o necesita aprender.

Desde la perspectiva de una concepción de la literatura

La aplicación de los textos literarios en las aulas de español como lengua no nativa pasa por la necesidad de replantearse no sólo el modelo didáctico para la enseñanza de las lenguas, sino también el propio concepto de literatura.

Un concepto de la literatura que la contemple desde una perspectiva elitista, excluyente, reverencial o incluso órfica, imposibilitaría su aplicación como pretexto para la enseñanza: la literatura nunca podría ser un pretexto e, incluso en el caso de que se la considerara un fin en sí misma, tan sólo unos pocos constituirían el grupo de sus escogidos creadores y sus elegidos exegetas.

Sólo desde el intento de someter a la literatura y al texto literario a un proceso de normalización, que pasa por desacralizar sus productos y sus nombres propios, se puede acometer la empresa de utilizar la literatura en las clases de español; en las aulas de los adolescentes para enseñar a leer y a pensar; en un ateneo para ejemplificar las enseñanzas de una charla de psicología o en cualquier otro lugar para cualquier otro propósito que democratice

la literatura y atenúe esa aura romántica con la que, a menudo, los sacerdotes del templo, en un desesperado intento de conservar el poder, se empeñan en revestirla: un intento que quizás haya motivado que, durante décadas, la enseñanza de la literatura se limitase a la transmisión de la historia de la literatura, con sus listados de obras, biografías, premios y anecdotarios. Sin renunciar a la imprescindible perspectiva histórica y a una visión de los productos culturales que también los vincula sincrónicamente con otros discursos generados a través de otros lenguajes —el solfeo, las escalas cromáticas, las formas y texturas de los escultores—, democratizar la literatura y los saberes literarios no implica perderles el respeto, sino ofrecer a todo el mundo la posibilidad de ejercitar, ya sea como intérprete, ya sea como autor, esa forma de inteligencia emocional que sólo se desarrolla a través de los textos literarios. Enseñar a través de la literatura implica poner en práctica aquella idea de Miguel Ángel según la cual esculpir *La Pietà* no fue una simulación de la creación divina, sino tan sólo un modo de descubrimiento: apartar los pedazos sobrantes de la roca para hallar la figura dormida que en ella descansaba. Leer y escribir literatura es un modo de observación y de descubrimiento, en el que el sujeto de las acciones ha de adoptar una posición intrépida y curiosa: la misma actitud que, en principio, caracteriza al estudiante de lenguas.

Incluso cuando los escritores relegan a un segundo plano la posible vocación comunicativa de la palabra escrita y hacen que la lengua vuelva sobre sí misma, obviando la realidad, escapándose de ella o fundando a través de la palabra un mundo alternativo y cerrado en sí mismo, aparentemente autónomo y autorreferencial; incluso desde esa concepción de la literatura y de la vida, los autores reflejan, re-crean, inauguran con su mirada una realidad que puede ser culturalmente enriquecedora para el lector nativo y/o extranjero. La lengua vuelta sobre sí misma permite aprender contenidos y matices de la lengua misma; hasta los autores herméticos, desde su ¿nula? intención comunicativa, enfrentan al estudiante al reto de leer de modos distintos, cada vez más profundamente, con estrategias cada vez más personalizadas transferibles a otros ámbitos.

No se pretende en estas líneas practicar la demagogia —en el sentido más literal del término— o tender las arácnidas redes del populismo cultural; de lo que se trata es de no renunciar a la digna ambición de proporcionar herramientas y recursos a los lectores, para que todos en general, y los estudiantes de español en particular, puedan disfrutar con los textos literarios, superando posibles limitaciones.

Antes de cerrar este epígrafe, parece conveniente aludir al hecho de que la utilización del texto literario en las clases de lengua, así como la previsión de cursos específicos de literatura española en los programas de las instituciones encargadas de la enseñanza de español, no siempre han de vincularse al sentido lúdico. Se hace esta advertencia porque, a menudo, la literatura se utiliza como un complemento divertido, del que sólo se privilegian los factores que tienen que ver con el entretenimiento. Esa aplicación de la literatura en el ámbito didáctico está proyectando una visión altamente simplificada, cuando no simplista, del fenómeno literario: el placer de la lectura literaria no está siempre asociado a la gratificación directa del lector, a su necesidad de pasar el rato o desconectar. Estas lícitas pretensiones se conjugan con otras —la lucidez sobre uno mismo o sobre la realidad a veces puede adquirir matices dolorosos— que, operando como un berbiquí, como un microscopio, como una herramienta de profundización o una lente de aumento, implican un esfuerzo: la manera de aproximarse —con el berbiquí, con la lupa, con concentración, con paciencia, con la piel y con el ojo— al texto literario desarrolla estrategias intelectivas que, como ya se ha apuntado, podrían y deberían rentabilizarse en las aulas de español.

Enseñar la lengua a través de la literatura y enseñar literatura es una opción ideológica que implica una concepción de la enseñanza y del ser humano. Es aspirar al más alto nivel de comprensión y asumir que aprender es un modo de ser mejor, una perspectiva que parte de la base de que el ser humano es y está en los textos, y de que los textos son y están en el ser humano. ■

NOTAS

1. Conviene reflexionar sobre el hecho de que, cuando hablamos de construir la competencia literaria, el estudiante nativo sin hábito lector y con una competencia crítica lectora sin desarrollar representa para el profesor un hueso mucho más duro de roer que ese alumno no nativo, cuya mayor laguna de conocimiento se sitúa en el ámbito lingüístico y cultural, pero que ha desarrollado estrategias de lectura literaria en su lengua nativa, está estimulado y siente el deseo de afrontar el reto de leer literatura en una lengua que no es la materna. A veces la fascinación por las culturas hispánicas se intensifica fuera de las fronteras de los países en los que se habla en español.

2. Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y ANAYA, Madrid, 2002.

3. El perfil del agente social, siendo más complejo que el de «hablante instrumental», lo recoge.

4. Recomendamos al lector la visita al Centro Virtual del Instituto Cervantes, donde podrá encontrar un proyecto, *El Quijote en el aula*, en el que cristalizan en una propuesta didáctica concreta las líneas teóricas esbozadas en este artículo.

5. La autora de este artículo ha publicado, en las Actas del seminario de formación del profesorado del Instituto Cervantes de Múnich «Del texto al contexto», un documento que puede ser de interés para todos aquellos que quieran profundizar en la aplicación del texto literario en las clases de español, con el objetivo de enseñar léxico, gramática y desarrollar una competencia discursiva, básica para dominar una lengua nativa o una lengua extranjera: M. Sanz, «Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto», en *Actas del programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*, Instituto Cervantes de Múnich, Múnich, 2005. Al hilo de lo discursivo, conviene apuntar que algunas propuestas literarias situadas en el límite de la parodia, como el poema de Guillermo Carnero «Meditación de la pecera», pueden ser un instrumento muy útil para que el alumno reflexione, intra o metalingüísticamente, sobre los límites de la cohesión y de la coherencia, a la vez que tiene la oportunidad de vincular ese plano de abstracción formal con una intención comunicativa concreta: con el significado de unos versos que están en sintonía con la estética hegemónica en la poesía española de la década de los setenta. En este sentido, la vinculación entre el conocimiento sobre los resortes textuales y lingüísticos y la visión del mundo (el espacio de lo cultural y de lo contextual sin el que no es posible descodificar ni interpretar los mensajes, literarios o no, en una lengua determinada) encuentra en el texto literario un lugar de privilegio.

6. U. Elorriaga, *Un tranvía en SP*, Alfaguara, Madrid, 2003.

7. D. Lessing, *Diario de una buena vecina*, Ediciones B, Barcelona, 1993, traducción de Marta Pessarrodona.

8. Z. Smith, *Dientes blancos*, Salamandra, Barcelona, 2001, traducción de Ana María de la Fuente.

9. J. M. Coetzee, *Hombre lento*, Mondadori, Madrid, 2005, traducción de Javier Calvo.

10. J. Cadalso, *Cartas marruecas* y *Noches lúgubres*, Cátedra, Madrid, 1987, en Joaquín Arce (ed.). Sobre las posibilidades de explotación didáctica de este clásico de la literatura española, el lector puede encontrar más información en M. Sanz Pastor, «Competencia literaria y competencias interculturales: Propuestas didácticas a partir de las *Cartas marruecas*», en *La formación del profesorado en educación intercultural*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ FETE-UGT/ CIDE/Ed. Catarata, Madrid, 2004.

11. M. Denyer, *La lectura, una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Fundación Antonio de Nebrija, Colección Aula de español, Madrid, 1999.

12. La teoría de la intertextualidad de Mijaíl Bajtín y los *Cultural Studies* representan dos marcos teóricos válidos para entender este tipo de aproximaciones tanto al fenómeno literario como a la utilización de la literatura en el ámbito de la didáctica general. Del mismo modo que se habla de una lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras o a la informática, cada vez parece más factible hablar de estudios literarios aplicados, en general, y de estudios literarios aplicados a la enseñanza de lenguas (nativas o extranjeras).

13. L. G. Davis, *Resistirse a la novela. Novelas para resistir*, Debate, Madrid, 2002.

14. B. Delmiro Coto, *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Graó, Barcelona, 2002.

15. Maley y Duff, *Literatura*, OUP, Oxford, 1990.

Marta Sanz Pastor es profesora del programa de doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija y colaboradora del Instituto Cervantes. Actualmente se dedica a la literatura.