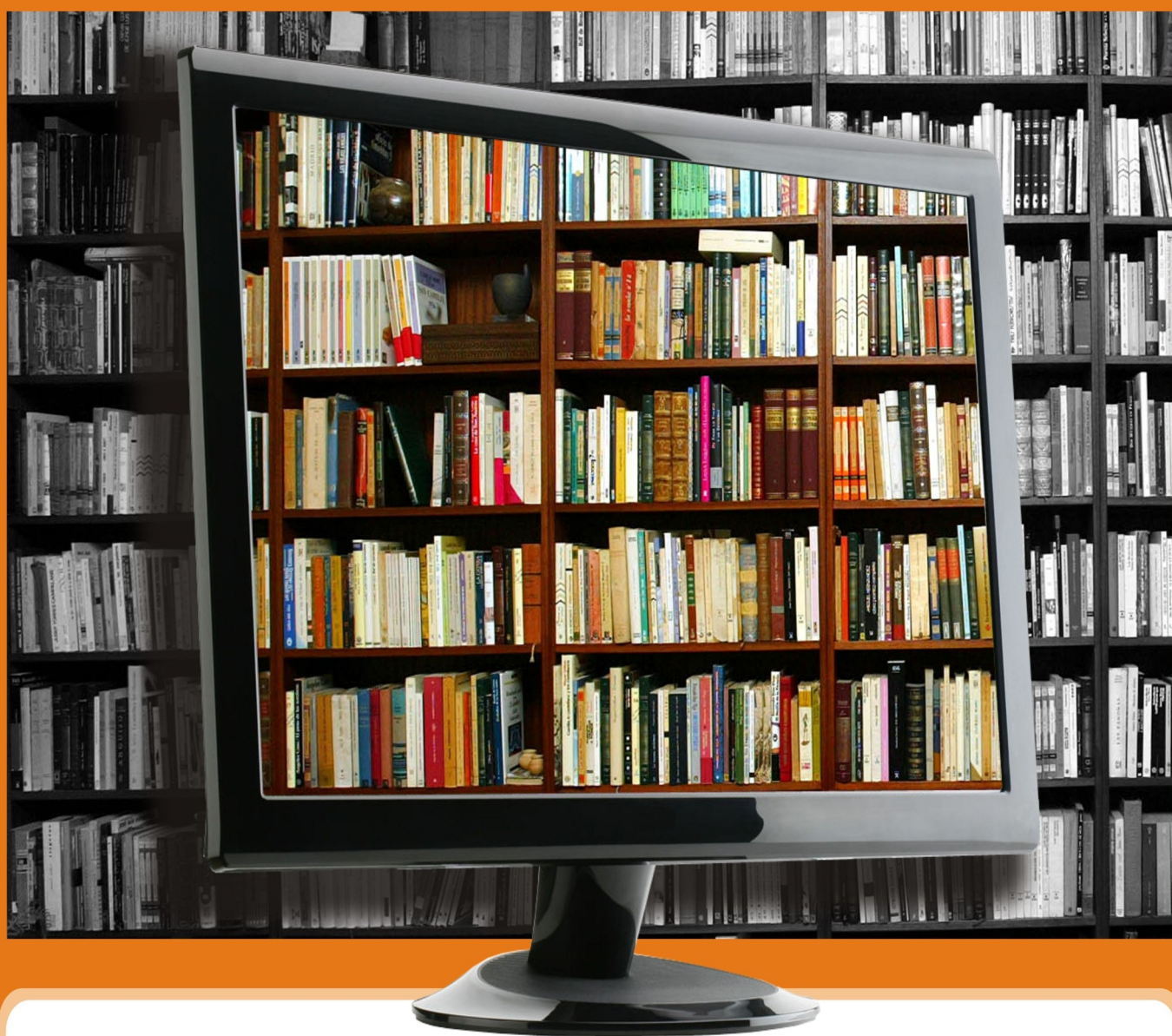


Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

SEMINARIO

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

XX/2013



**La literatura en la enseñanza del español
como lengua extranjera**

ACTAS DEL XX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

São Paulo, 22 de septiembre de 2012

Coordinación editorial
Begoña Sáez Martínez
José Suárez-Inclán García de la Peña



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL
EMBAJADA DE ESPAÑA

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (22 -9- 2012 : São Paulo, SP).

Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, São Paulo, 22 de septiembre de 2012– Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2012-.

144 p.: il.

I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación II. Ministerio de Educación de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio - www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales - www.060.es

Texto completo de esta obra:

<http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Edición: mayo de 2013

NIPO: 030-13-111-0

ISBN/ISSN: 1677-4051

ACTAS DEL XX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

São Paulo, 22 de septiembre de 2012

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Evelio Aguado Jódar
María Cibeles González Pellizzari Alonso

EDICIÓN

Begoña Sáez Martínez
José Suárez-Inclán García de la Peña
Marcial Izquierdo Blanco

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL

La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China

Begoña Sáez Martínez. Consejería de Educación.....9

COMUNICACIONES

Don Quijote y Dulcinea, ¿un caso de amor cortés?

Carlos Musse Torres. Centro de Ensino Medio EIT.....24

La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera

Cláudia Cristina Ferreira (UEL).....30

Literatura y cine en el aula de E/LE

María Gómez Bedoya. Instituto Cervantes de Porto Alegre.....49

El español, la literatura y su lectura: representaciones y reformulaciones discursivas de aprendices brasileños

Marta Iglesias. Fatec – Barueri, Centro Paula Souza.....62

La literatura al servicio de ELE. 10 ejercicios sobre 2 poemas

Susana Zipman. Centro Latino de Línguas, São Paulo.....72

TALLERES

Leyendas Amazónicas en edición bilingüe: un enriquecimiento mutuo para la clase de E/LE

Ana María Gómez Platero. AECID. Universidad Federal de Bahía – UFBA

Victoria Palma Ehrichs. Universidad de Brasilia – UnB.....80

Enseñando prosodia hispanoamericana con poesía

Carlos Musse. Centro de Ensino Medio EIT91

Lectura y escritura a través de personajes de la literatura infanto-juvenil

Elena María Barcellós Morante y Óscar Domínguez. Instituto Cervantes de São Paulo.....100

La transposición de géneros literarios: una propuesta didáctica

Fátima A. T. Cabral Bruno. USP.....113

De objeto a sujeto, una propuesta didáctica

Romilda Mochiuti. Unicamp.....125

Poesía y ego

Susana Echeverría. Instituto Cervantes de São Paulo.....132

CONFERENCIA INAUGURAL

La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación

En la “Dedicatoria al Conde de Lemos” que encontramos en la segunda parte del *Quijote*, Cervantes inventa toda una correspondencia con el gran emperador de la China en la que nos cuenta cómo éste ha mostrado tanto deseo de leer su novela que le ha suplicado que se la envíe:

en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta (...), pidiéndome o por mejor decir suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. Juntamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio.

Deseo de leer el *Quijote* y deseo de fundar una institución donde se estudie español, es de lo que nos habla Cervantes, así como de su renuncia a la invitación ya que no va a recibir ningún apoyo económico:

Preguntéle al portador si Su Majestad le había dado para mí alguna ayuda de costa. Respondióme que ni por pensamiento.

Pues, hermano —le respondí yo—, vos os podéis volver a vuestra China a las diez o a las veinte o a las que venís despachado, porque yo no estoy con salud para ponerme en tan largo viaje; además que, sobre estar enfermo, estoy muy sin dineros, y, emperador por emperador y monarca por monarca, en Nápoles tengo al grande conde de Lemos, que, sin tantos titulillos de colegios ni rectorías, me sustenta, me ampara y hace más merced que la que yo acierto a desear.

Lejos de cuestiones económicas, lo cierto es que esta anécdota trae a primer plano la idea de fundar un colegio en el extranjero donde los súbditos chinos estudien el español y lo hagan leyendo la historia de don Quijote, es decir aprendan a través de una obra literaria. Y es que Cervantes no inventa nada nuevo, simplemente se hace eco de la estrecha relación que, desde la Antigüedad hasta principios del siglo XX, existió entre la enseñanza de la lengua materna, la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza de la literatura así como del predominio de la literatura en estas enseñanzas. Todo ello ligado a la concepción de que la literatura era el vehículo por excelencia para acceder a la cultura propia y ajena.

Que la enseñanza de las lenguas es una profesión relativamente novedosa, podríamos decir que surge hacia fines del XIX, es obvio. Como obvio es que la necesidad de comunicarse por razones comerciales, militares, diplomáticas o sociales, con el extranjero no es algo nuevo. En este sentido, la invención cervantina remitiría al periodo clásico en la enseñanza de idiomas. En esta etapa, siguiendo a Stembert (1999), las obras literarias de autores consagrados se conciben como la manifestación más lograda de la lengua, el modelo lingüístico y cultural por excelencia. De este modo, el alumno, al igual que el emperador de la China, se convierte en una especie de humanista capaz de leer a los grandes escritores en su lengua original. El propio Cervantes en esa dedicatoria llena de gracia para el lector del siglo XVII en la que quiere a toda costa mostrar su rabia ante el *Quijote* apócrifo, anticipa mediante el juego de ficción y realidad el éxito de su novela, una de las obras maestras indispensables en el canon de la literatura universal. No solo: muchos manuales para la enseñanza de ELE no han dejado de incluir algún pasaje de la novela cervantina aunque fuera para realizar el ejercicio tedioso de lectura y traducción a la lengua materna.

Sin embargo, a finales del siglo XIX el desarrollo de la lingüística cambió esta interrelación entre lengua y literatura. La literatura, sin duda, irá poco a poco perdiendo terreno. No en vano el siglo XX, el siglo que podríamos denominar de las metodologías, va a mostrar su profundo rechazo al método tradicional o método literario.

Está claro que la renovación muchas veces se basa en oponerse radicalmente a la metodología anterior. Ahora bien, no siempre es algo caprichoso como las modas. Al contrario, se debe a una visión crítica y constructiva ante los problemas que un método contiene. En este sentido siempre recuerdo la anécdota que me contó un profesor italiano acerca de su aprendizaje del español en la universidad durante los años 70. Había aprendido leyendo obras como el *Poema de Mio Cid*. Cuando viajó por primera vez a España utilizaba el léxico que había adquirido con estas lecturas. Para saludar jubilosamente usaba “albricias” o para dirigirse a una persona utilizaba “vos” como forma de tratamiento. Lógicamente nadie le entendía.

Siempre cuento esta anécdota para ejemplificar las implicaciones negativas de la lectura literaria y de una selección inadecuada de un tipo de texto escrito para el aprendizaje de una segunda lengua. Cabe tener presente que la lectura no incrementa necesariamente la competencia oral y más si tenemos en cuenta que en español la diferencia entre lengua escrita y hablada es notable. Por eso, quien, como el profesor italiano, aprende leyendo sólo consigue hablar como un libro con todo lo que ello implica. Aquí de nuevo el *Quijote* por su naturalidad y fluidez en el uso de la lengua serviría mejor que el *Cid* para enseñar español: “Llaneza, muchacho, no te encumbres, que toda afectación es mala” (II, 26), dice maese Pedro. “Anda despacio; habla con reposo, pero no de manera que parezca que te escuchas a ti mismo” (II, 43), le aconseja don Quijote a Sancho. De hecho, la segunda parte es una muestra magnífica de la fuerza del diálogo, un diálogo cuya naturalidad supera a muchos diálogos que se incluyen en los métodos de enseñanza. No por ello, estoy abogando por el uso del texto cervantino para enseñar hoy ELE.

Frente al modelo clásico, los enfoques comunicativos suelen centrar el aprendizaje del idioma casi exclusivamente en lo oral, en una pragmática de la comunicación cotidiana, dejando de lado casi por completo la lectura de los textos literarios porque se considera algo poco útil y funcional, o porque se asocia a lo tradicional, desmotivador y complejo. Y sin embargo, cuando se pregunta a los docentes por el papel de la literatura en la enseñanza, nadie niega sus beneficios. Podríamos argumentarlo del mismo modo que Italo Calvino lo hace ante la lectura de los clásicos: “La única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos” (1994: 6), afirma. Por tanto, la justificación vendría a ser que leer literatura es mejor que no leer literatura.

En realidad la inclusión de textos literarios en el currículo de L2 nunca se ha cuestionado, lo que sí ha cambiado han sido los enfoques al respecto así como el concepto de lo literario. Cabe tener presente que la teoría de la comunicación tan en boga en el campo de lingüística, que se enmarca dentro de la visión funcional que se apoderó de la enseñanza de lenguas en los años setenta, concibe la literatura como una experiencia comunicativa más, es decir, como una actividad interactiva, interpersonal, un proceso continuo de expresión, interpretación y negociación de significados, que implica la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito. Por ello, la literatura ya no se concibe sólo como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica, sino como una experiencia en la cual el escritor intenta construir un sentido, una identidad individual y colectiva, y sobre todo utiliza el lenguaje de una forma creativa.

De este modo, el enfoque comunicativo hace especial hincapié en la *función poética* o creativa de la literatura. Lejos de un acercamiento historicista al texto literario lo que se persigue es un acercamiento generacional, cultural y creativo. Una prueba de esto último es la inclusión en el aula de talleres de creatividad literaria.

Sin embargo, en la década de los ochenta, ante el fracaso en el dominio de la lengua escrita en el idioma materno por parte de los estudiantes, el enfoque comunicativo ve necesario el regreso de la literatura a las aulas. De ahí la introducción del concepto de *competencia literaria*, que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero va mucho más lejos con especial énfasis en el desarrollo de habilidades propias del ámbito literario como la creatividad. Vendría a ser, siguiendo a Cassany, “la manifestación de una competencia lingüística plena y madura” (1994: 488). Es algo que no está condicionado únicamente por la adquisición de conocimientos sino también por el desarrollo de habilidades, procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen.

Competencia literaria, feliz término pero que en ocasiones no resulta demasiado claro. Como la línea del horizonte cuanto más parece que nos acercamos más se aleja pues muchas veces no hay detrás una propuesta pedagógica y didáctica. Lo que sí está claro es que sin

competencia lingüística es difícil acceder al texto, algo fundamental para poder desarrollar la competencia literaria y que exige por lo menos un nivel C1.

Actualmente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, al valorar los usos estéticos del idioma, se pone el énfasis en el valor de la literatura como herencia cultural:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. (2001: 60)

Pero el concepto de herencia cultural no deja de ser algo vago que puede dar lugar a una visión un tanto reduccionista de lo literario. No en vano, como comenta Mendoza Fillola (1993), es una “derivación interesante, pero no exclusiva, de la literatura”. De hecho, la interacción comunicativa requiere de un conocimiento de la realidad cultural, diferente de lo que se suele denominar como herencia cultural. Afirma Mendoza:

El aprendizaje activo de una lengua viva no precisa de herencias, sino de actualizaciones en el presente. El destinatario natural de la literatura es el hablante nativo que participa directamente de la cultura autóctona; por ello la naturalidad expositiva de ciertas obras contemporáneas referidas a la vida actual refleja con naturalidad la realidad de la cultura cotidiana, sin insistir en matizaciones etnocéntricas, es decir, sin tipificación de situaciones, de costumbres, de personajes, de valoraciones o apreciaciones, etc., que en ocasiones se exageran o deforman con intenciones didácticas. La novela, el teatro, por ejemplo, aportan referencias culturales contextualizadas en un convencional marco de ficción; pero su contenido tiene validez como reflejo experiencial de los componentes estandarizados de la cultura propia y de los actos de comunicación.

Por todo ello, el papel del profesor es fundamental a la hora de integrar la literatura en la metodología y en la actividad del aula de idiomas. En efecto, según el *Marco*, serán los profesores quienes tengan presente y determinen “qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ellos o qué se le exigirá al respecto” (60). De ahí que la función del profesor sea relevante a la hora de plantearse qué importancia concede a su propia “capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla” (143). De hecho, muchas veces el uso o no del texto literario depende del perfil del profesor, de su experiencia vital, de su modelo de aprendizaje, de sus gustos, de si lee o no lee, de si le interesa o no la literatura, etc.

Y esa importancia va ligada a tener en cuenta que la literatura no es un tipo de producción extraña ni en el contexto social y cultural, ni en el aula. Los textos literarios “pueden funcionar como recurso y material de orden curricular, como un material que se orienta hacia la formación lingüístico-comunicativa porque se considera como auténtica producción de una lengua, por lo que se utiliza como exponente de muchos y posibles usos” (Mendoza, 2004).

Hoy asistimos a un nuevo auge del uso de la literatura en la enseñanza de idiomas. Así lo demuestran estudios sobre el tema como, por ejemplo, el de Acquaroni (2007) o el de Pérez Parejo (2009). Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. Sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma. Podemos concebir, siguiendo a Sitman y Lerner, el aprendizaje del lenguaje y la literatura como “dos aspectos de una misma actividad” (1996: 231).

Si entre los objetivos principales del uso de la literatura está el de contribuir al desarrollo de la competencia lectora y al enriquecimiento cultural, no debería faltar el del goce y disfrute de lo literario. A fin de cuentas la literatura más que enseñarse, ha de disfrutarse. Potenciar el gusto por la ficción sería lo deseable y hacer que el oficio de lector, como sugiere, Muñoz Molina en *Pura alegría* (1998) sea más placentero que el de escritor. Todos sabemos que el placer de la lectura es un disfrute inconcreto y encontrar el libro adecuado no es tarea fácil, es algo circunstancial que depende de cada grupo de alumnos, de sus necesidades, intereses, nivel cultural, nivel de lengua, etc.

Nadie niega el poder del texto literario, su “potencial semántico y semiótico” (Lomas, 1999: 100) para la enseñanza lingüística. Pero, surgen muchos interrogantes: qué significa hoy literatura en ELE, qué dificultades hallamos, y más concretamente, cuáles son las dificultades específicas que presenta la literatura en la enseñanza del español en Brasil.

1. Leer o no leer, esa es la cuestión

Ana Maria Machado, en “Una vida entre libros”, conferencia de apertura del *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer.es*, celebrado en Salamanca del 5 al 7 de septiembre de 2012, afirma que en Brasil se lee muy poco y aboga por la lectura como un factor de movilidad social. No sé si hoy leer es un factor de movilidad social, lo que sí sé es que el argumento de lo poco que se lee en Brasil lo he oído muchas veces y lo he comprobado en los cursos de actualización del profesorado de ELE. Aquí los propios docentes vuelven y vuelven a repetir lo mismo: en Brasil se lee muy poco, a los alumnos no les gusta leer, no tenemos tiempo, etc.

Y así estas ideas, aunque sin duda reproducen una realidad, también reflejan una inercia. Sucede como en el cuento “La burocracia/3”, de Eduardo Galeano. En el patio de un cuartel de Sevilla había un banquito y junto a él siempre un soldado que hacía guardia. Siempre fue así y así siguió haciéndose hasta que alguien quiso conocer la orden original. Entonces se supo que “hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre la pintura fresca” (50). Muchas ideas persisten porque no se cuestionan, otras veces convencen porque ofrecen un retrato simplificado de una realidad compleja. De ahí la necesidad, siguiendo a Chomsky de la (des)educación y que John Ashbery alertaba en sus versos: “¿Qué es la poesía? / En la escuela /me espulgaron de todas las ideas / hasta dejar el campo limpio”.

Lejos de inercias o fatalismos, hay que arrimar el hombro y echarle ganas. En realidad, solo algunos profesores intentan dar importancia a la literatura: leer más, seleccionar contenidos, leer en clase, etc. Esto representa un trabajo añadido de preparación. El profesor de español cuenta con este inconveniente, pero no por ello ha de desistir, sobre todo porque la lectura no es un ejercicio más en el aprendizaje de una lengua. La lectura en ELE es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión, así como para gestionar el autoaprendizaje, algo clave en la autonomía del alumno. En ocasiones, alumnos que no tenían el hábito de la lectura en su lengua materna, desarrollan este hábito en una lengua extranjera.

Con razón Daniel Pennac cuando habla de “los derechos del lector”, afirma:

En el fondo, el deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer, al iniciarlos en la Literatura, en darles los medios de juzgar libremente si sienten o no la “necesidad de los libros”. Porque si bien se puede admitir perfectamente que un individuo rechace la lectura, es intolerable que sea –o se crea– rechazado por ella. Es inmensamente triste, una soledad en la soledad, ser excluido de los libros..., incluso de aquellos de los que se puede prescindir. (1994: 147)

Porque hablar de enseñanza, lectura y literatura es hablar sobre la educación y sobre el mundo. Gracias a su carácter innecesario, la literatura es “la grieta por la que podemos asomarnos al mundo desde otra perspectiva” (Jover, 2007: 32).

En *¿Por qué no es útil la literatura?* (1993), Luis García Montero y Antonio Muñoz Molina recuerdan que la poesía tiene un ritmo lento frente a esta época de prisas pero sobre todo que constituye una buena provincia de libertad. De ahí la necesidad de argumentos con que justificar que la literatura es un adorno o un fetiche de prestigio con los que se intenta mantenernos alejados de los libros. Con razón, Ana Maria Machado afirma que la democracia necesita lectores de literatura como herramienta de libertad, de alteridad.

2. El acceso al libro en español: bibliotecas sin libros

Que en Brasil el libro en español es muy caro es innegable, como innegable es el hecho de que muchos profesores de ELE comenten que en sus escuelas hay muy pocos libros en español, a veces uno o ninguno. Pero esta dificultad con serlo no lo es si miramos a nuestro alrededor. En

muchos estados de Brasil la Consejería de Educación de la Embajada de España pone a disposición de los usuarios Centros de Recursos. El primero, el de Brasilia cuenta desde 1997 con un importante fondo literario. Desde 1991 existe la colección Orellana, un proyecto ideado por Felipe B. Pedraza y que nació con el objetivo de difundir las obras maestras de la literatura española e hispanoamericana por medio de ediciones bilingües, traducciones al portugués y ediciones en español con notas y explicaciones en portugués. Su primer y segundo número *La literatura española en los textos* pretendía dar una imagen de las variedades, corrientes y géneros más significativos y con ello estimular para que el lector estableciera un primer contacto con las letras españolas. El tercer número dedicado a San Juan de la Cruz (1991) con motivo de su cuarto centenario trataba de acercar al poeta al público brasileño y sobre todo facilitarle el acceso a esta lírica.

Con esta voluntad de facilitar el acercamiento al texto literario, se han publicado el *Lazarillo de Tormes* (1992), las *Coplas a la muerte de su padre* (1993), de Jorge Manrique, *El castigo sin venganza* (1995), de Lope de Vega, los *Sonetos de amor y de muerte*, de Quevedo y lo que fue un auténtico éxito, *Poetas del Siglo de Oro Español*. No ha faltado *Luces de Bohemia* (2001), de Valle Inclán, *Rimas* (2001), de Bécquer, el *Retablo de las maravillas* (2004), de Cervantes, la *Obra poética* (2005), de Antonio Machado, las *Leyendas* (2005), de Bécquer o *El Brasil restituído* (2010), de Lope de Vega.

Y como muy bien afirmaba Pérez Gutiérrez, director de la colección en 2004, el propósito de estas ediciones bilingües es trascender el ámbito universitario y llegar a los profesores de ELE para que estos lo lleven a sus aulas. Asimismo frente a las críticas que el método de traducción podría suscitar, Pérez Gutiérrez (2004) afirmaba:

Por muito pouco prestigiado que se considere o método tradicional de gramática/tradução no ensino de línguas, uma boa tradução -e melhor, a edição bilíngue- permite uma maior aproximação da outra língua, da literatura e da(s) cultura(s).

Podemos estar de acuerdo o no con las ediciones bilingües, pero no dejan de ser un instrumento más con el que contamos para acceder al texto literario.

A estas iniciativas hay que sumar la red de bibliotecas que los distintos centros del Instituto Cervantes tiene en Brasil, ya desde 1998 en São Paulo, y por supuesto hoy no podemos cerrar los ojos a las ventajas de las bibliotecas virtuales. En este sentido, el lector tiene a su disposición recursos como:

a) La *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*:

<http://www.cervantesvirtual.com/>

Ofrece un fondo de obras en lenguas hispánicas con acceso gratuito desde cualquier lugar del mundo a través de internet. Cuenta con áreas de literatura española, literatura infantil y juvenil, así como la biblioteca americana donde podemos encontrar una gran cantidad de documentos textuales y audiovisuales que nos permiten acercarnos a espacios tan diversos como la literatura gauchesca, la cultura hispana en Estados Unidos o la creación brasileña; al mundo barroco de sor Juana Inés de la Cruz o a la realidad más contemporánea de la poesía de Mario Benedetti; al pensamiento del libertador Bolívar o al de los grandes nombres del exilio español en América.

b) La *Biblioteca Ayacucho* digital, del Gobierno bolivariano de Venezuela:

<http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=103>

Creada en 1974 esta publicación fue uno de los éxitos editoriales de mayor trascendencia en el ámbito cultural latinoamericano. Hoy podemos acceder a los textos de autores como el Inca Garcilaso de la Vega, Sor Juana Inés de la Cruz, José Martí, Rubén Darío, Roberto Arlt o Borges, entre muchos otros.

c) Las *Lecturas paso a paso*, del Centro Virtual Cervantes:

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

Esta colección pone al alcance de los estudiantes de ELE lecturas organizadas en tres niveles según la complejidad de los textos con actividades que facilitan la comprensión lectora.

d) La *Biblioteca electrónica*, del Instituto Cervantes:

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/recursos_en_linea/biblioteca_electronica.htm

En esta biblioteca disponemos de audiolibros, libros electrónicos con videocuentos y distintos recursos como bases de datos, enciclopedias, diccionarios o prensa digital.

e) Las publicaciones y materiales digitalizados de la *Consejería de Educación de la Embajada de España*:

<http://www.educacion.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

f) el portal *Redele*, biblioteca virtual del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html>

g) *Leer.es*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España: <http://leer.es/>

Centro virtual donde se pretende transmitir el entusiasmo por la lectura y animar a su práctica, así como aportar materiales y consejos para los docentes y las familias para mejorar la lectura en todas las áreas y en todos los formatos.

3. Una lengua muy difícil y que además se desvía de la norma

Muchas veces una de las dificultades que ven los profesores de ELE en el uso del texto literario es porque presenta un léxico complejo y difícil y porque se desvía de la norma. Sin embargo, no necesariamente es así. Basta con compararlo con los usos expresivos y coloquiales de la lengua oral: “está más contenta que unas Pascuas aunque su novio tenga la cabeza llena de pájaros”.

La literatura es una manifestación del idioma tan válida como cualquier otra. Los textos literarios son exponentes de lengua. Siguiendo a Lázaro Carreter (1976), la literatura sería una variedad de la *lengua literal*, que es aquella que está destinada a ser reproducida en sus propios términos. A este género pertenece la lengua literaria y otro tipo de mensajes como, por ejemplo, los refranes. Este tipo genérico de lenguaje literal nos permite explicar muchos rasgos literarios y diferenciar características que lo separan del lenguaje fungible o no perdurable. Serían “las palabras que no se lleva el viento”, acertada expresión con la que Acquaroni (2007) ha titulado un recomendable estudio sobre literatura y enseñanza de español como LE/L2. Entre esas características del lenguaje literal que lo diferencian de las palabras que sí se lleva el viento, sin voluntad de permanencia, Lázaro Carreter señala, por ejemplo: la atención especial que el emisor presta a la técnica de cifrar su discurso; su estructura está sometida a un proyecto o composición, de ahí que posea un cierre previsto, una determinada extensión temporal y espacialmente limitada o que esté condicionado por la existencia de un género. Es algo, por tanto, vertebrado.

Estas aclaraciones nos permiten centrar nuestro objeto de estudio, si bien, como acertadamente planteaba Ohmann (1979), no puede preguntarse ¿qué es lengua literaria? como una pregunta del mismo tipo de ¿qué es un pentámetro yámbico? No vamos a definir qué es literatura y lenguaje literario, pues nos desviaríamos del camino de esta conferencia y entraríamos en una encrucijada cuya superación nos llevaría a otro encuentro. Para una buena sistematización contamos con estudios como los de Pozuelo Yvancos (1992 y 2000) o, desde otra ladera, con la breve pero útil introducción a la teoría literaria, de Culler (2000).

Pero, con todo, quizá la definición de Steiner, para quien literatura es el lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información, fuera de su utilidad inmediata, nos permita llegar a dos conclusiones importantes. En primer lugar, que el texto literario, incluso aquel en el que predominan los contenidos o lo más informativo, se opone al lenguaje ordinario en que es prescindible o secundario. Cuando Miguel Hernández escribe su famosa “Elegía a Ramón Sijé” o Lorca el “Llanto por Ignacio Sánchez Mejías”, no actúan por una demanda de información.

En segundo lugar, que no estamos ante una lengua diferente, sino ante un uso lingüístico que actualiza determinadas posibilidades del sistema de la lengua. Si partimos de que se trata de una modalidad de uso y no de otra lengua podemos deshacernos de la idea de *desvío* y especificidad de lo literario, una idea que si bien ha sido superada con la crisis de la

literariedad, aún nubla muchas de las argumentaciones a la hora de dar cabida al texto literario en la enseñanza de E/LE. En cualquier caso, sea lo que sea la lengua literaria, estamos de acuerdo en que los efectos se consiguen a través de la mediación del lenguaje, y ésta y no otra es la materia de nuestra enseñanza.

4. Literatura para aprender lengua o literatura para aprender literatura

Otra de las dificultades importantes a la hora de abordar el uso de la literatura en ELE es si ésta sirve para aprender lengua o para aprender literatura. Este planteamiento así formulado ya está marcada por una disyuntiva y nos lleva a un planteamiento polarizado de importantes consecuencias didácticas:

En primer lugar, si la literatura sólo se usa para aprender lengua, entonces podemos preguntarnos: ¿Para qué elegir un texto literario?, o mejor dicho, ¿Por qué? ¿Qué motivo nos conduce a ello? ¿Es un adorno? ¿Es distendido? ¿Queda muy bien en nuestras clases después de tanta gramática? ¿Es el azar el que nos ha llevado hasta él para practicar determinados contenidos lingüísticos? Pensemos, por ejemplo, en el famoso poema “Ser y Estar”, de Mario Benedetti. Este texto se ha usado tantas veces en los manuales de ELE que al final ha perdido su carga literaria. En realidad el poema ha actuado como pretexto, se ha banalizado. Muchas veces el texto literario no funciona como literario, sino como soporte para otras exploraciones didácticas. Por ello, no le falta razón a Luis Landero (1999), cuando afirma en “El gramático a palos”, que “si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma” (239).

En segundo lugar, si sólo se usa para aprender literatura, cabe precisar qué se entiende por ello, pues a veces se corre el peligro de sacralizar el texto literario o bien relegarlo a cursos específicos de literatura enfocados más con planteamientos pensados para estudiantes nativos que para estudiantes de ELE. Como bien señala Marta Sanz (2006), el profesor parece olvidarse de la metodología de lenguas extranjeras y reproduce modelos didácticos que no se acercan a lo literario desde una perspectiva comunicativa y creativa. No podemos enseñar literatura en ELE de la misma manera que en una clase de lengua materna. ¿Qué sentido tiene abrumar con datos históricos, recursos estilísticos, metaliterarios, etc., si los alumnos no dominan la lengua? Es absurdo presentar los materiales literarios como si se tratara de una clase de literatura para nativos. Por ejemplo, imaginemos que tomamos como objetivo analizar los recursos literarios de un soneto de Góngora. Esta actividad se desviaría de los objetivos e intereses de los alumnos; tendría sentido cuando la enseñanza de la literatura fuera un fin académico, por ejemplo, para alumnos de un nivel C2 que vayan a especializarse en filología hispánica.

Por todo ello, habría que cambiar la o por una y, es decir, literatura para ambas cosas: para aprender lengua y literatura. Si se plantea como una disyuntiva, la literatura no acaba de encontrar su sitio y en muchos casos la lengua tampoco. Está claro, como ya trataron estudios aplicados a la enseñanza del inglés como segunda lengua (Joanne Collie y Stephen Slater (1987); Alan Duff y Alan Maley (1990), por ejemplo) que podemos diferenciar, por un lado, entre el estudio de la literatura donde el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural; y, por otro, el uso de literatura como recurso en el aprendizaje de una L2, es decir, como recurso lingüístico y “lengua en uso”. De hecho, Duff y Maley desacralizan el texto literario hasta tal punto que este se convierte en objeto de experimentación.

Para Umberto Eco (2001) una de las funciones de la literatura en la vida individual y social es que “mantiene en ejercicio a la lengua”. Por ello, en el campo de ELE lo deseable sería tratar de imbricar la lengua y la literatura, defender la conexión lengua-literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. En suma, verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura.

Hasta aquí parece que vamos aligerando el terreno, pero surge entonces la gran dificultad: ¿Cómo aprender lengua con la literatura?

A nuestro modo de ver, aprender lengua con la literatura no es como una merienda campestre en la que se cogen casi al azar, aquí y allá hierbecillas o florecitas. El texto literario

no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo. Si olvidamos esto, corremos el peligro de realizar las mismas prácticas que con otros textos. Por ejemplo, con todas las buenas intenciones nos centramos en construir la competencia léxica y gramatical con ejercicios que son vividos como ejercicios: “Y ahora la gramática”, “Pon en práctica el vocabulario”, etc.

El texto literario sirve para leer, escribir, aprender los mecanismos de funcionamiento lingüístico y para mucho más. Es obvio que la lectura es la habilidad lingüística que está en constante actividad, pero da acceso al desarrollo de otros tipos de destrezas y conocimientos de orden lingüístico, comunicativo y cultural. Por ello, habría que hallar nuevas formas de establecer la función de aprendizaje lingüístico que la literatura es capaz de desarrollar. Para ello tenemos que partir de una pregunta básica: ¿Qué queremos que sepan hacer mejor nuestros alumnos?, o en palabras de Steiner (1990), “quienquiera que enseñe o interprete literatura debe preguntarse qué pretende”.

Lo que pretendemos nosotros sería lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades. Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral. Por supuesto, sería una labor integrada en los objetivos del curso: leer, escribir, hablar, interactuar, aprender sobre cultura, es decir, un trabajo que conectara las capacidades de recepción y producción. Lograr, en suma, una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un continuum.

Somos conscientes de la complejidad de nuestro propósito, pero por ahí creemos que debería ir la investigación en este campo. De hecho publicaciones como, por ejemplo, la de Diego Santos (2010), centrada en el uso del teatro para la enseñanza de lenguas, abogan por buscar puntos de intersección entre la competencia verbal, no verbal y cultural. Y para ello hay que entender el texto literario como un vehículo de comunicación y no como mero soporte discursivo para mostrar determinadas estructuras lingüísticas.

A estas cuestiones, podemos añadir otra dificultad: ¿Qué lengua aprender con la literatura? Sin duda, toda la lengua y la lengua auténtica. El texto literario, como muy bien defiende Mendoza Fillola (2004), es una muestra y un referente de potenciales usos (no un modelo para el uso), con incidencia en el conocimiento del código escrito y también de la lengua oral. Lengua en uso, que permite crear contextos significativos para el aprendizaje y muestra de lengua, que puede ser aprovechada didácticamente en todos y cada uno de los niveles de análisis lingüístico. Sin embargo, creemos que la pregunta así planteada puede llevarnos a dos presuposiciones: que una cosa es la lengua estándar y otra la literaria, y que es lengua escrita y por ello, diferente de la oral.

Pero si la literatura es la única expresión artística que utiliza la lengua como materia prima, significa que el lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la misma normativa. Es una amplia parcela del lenguaje. No en vano Du Marsais decía que “en un día de mercado se oyen más figuras que en un día de sesión académica”. La lengua literaria no está necesariamente desligada de las formas y funciones del habla cotidiana. No podemos verla como una producción aparte, inusual y para exquisitos. Por el contrario, en ella coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios.

Tener esto claro nos permite romper con el argumento consabido de que es una lengua compleja, a una distancia infranqueable con respecto a la lengua que enseñamos.

Desde este enfoque, el texto literario es una muestra de lengua tan apropiada como cualquier otro material textual auténtico. Y lo es aunque se tenga presente que el uso literario de la lengua, como ocurre con otros textos, es capaz, en palabras de Acquaroni (2007), de forzarla para que diga más de lo que dice, menos o llamar la atención.

5. Textos literarios y niveles de aprendizaje

Entre el profesorado hay una tendencia a mostrarse reticentes en el uso del texto literario en los primeros niveles. Algo lógico si aplicamos criterios cuantitativos, si pensamos en qué nivel lingüístico posee el alumno. De ahí la tendencia a ubicarlos a partir de un A2 o de justificar su

presencia sobre todo a partir de un nivel intermedio o cuando el alumno tiene una sólida base lingüística.

En nuestra opinión, en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Por tanto, hay que revisar los criterios de selección para que los textos sean adecuados para diferentes niveles de dominio. Una propuesta metodológica como la de José Jurado y Francisco Zayas (2002) puede proporcionarnos pautas para orientarnos en nuestra selección: libros que sean claros, atractivos, ricos; textos que revelen algo significativo a nuestros lectores, despierten su interés y las ganas de interactuar.

Pero dicho así es como no decir nada, pues uno de los eternos problemas a los que nos enfrentamos los profesores de ELE es: ¿Qué libro pongo? A veces centrarnos en lo meramente lingüístico, hace que seleccionemos libros tan simples que se caen de las manos. Por ello, habría que buscar un mar lo suficientemente rico para que nuestros alumnos puedan nadar y no se ahoguen. Pongamos un ejemplo: cuando unos estudiantes del último curso de nivel avanzado se enfrentaron a una de las narraciones de *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez, mostraron su descontento más que justificado. El relato no se dejaba leer. Había que ayudarles.

Y es que hay que tener presente qué significa leer en otra lengua, algo obvio pero que a veces se nos olvida cuando tenemos delante a nuestros estudiantes. Como muy bien nos recuerda Daniel Cassany (2006) cuando leemos en una lengua extranjera sólo accedemos a la parte visible del iceberg, ya que, a diferencia de la lectura en lengua materna, no tenemos tanta familiaridad con la sintaxis y el léxico y ocupamos parte de la memoria en esas tareas. Por ello, para la elaboración de inferencias y la construcción del significado se dispone de menos recursos cognitivos. Si ya es de por sí ingenuo pensar que se puede comprender todo, un hecho que se puede aplicar a la lectura actual en general, como plantea Cassany al anunciar el fin de la lectura “mono” (monocultural, monolingüe), más ingenuo es no tener presente que cuando se propone un texto literario el estudiante de una L2 se enfrenta a él con estrategias diferentes.

Por todo ello, a la hora de seleccionar los textos literarios según los niveles de aprendizaje se trata de pensar siguiendo a Teresa Colomer (2005) en una escalera con barandilla: comprensible, con apoyos, que se vaya expandiendo, que suba. Esto implica además no ver el material de lectura como una sustancia neutra denominada textos.

Sin duda, la clase de libros leídos determina el tipo de lector, lo que no quiere decir que un buen corpus tenga que ser sinónimo de las mejores obras, también pueden ser píldoras para dormir, como las novelas de aventuras lo eran para Jacinto Benavente. Se trata de buscar libros que apoyen su autoimagen positiva como lectores al sentirse capaces de leer libros más largos aunque su calidad sea menor. Por ejemplo, en un nivel intermedio los estudiantes leyeron *Hermanas*, de Josefina Aldecoa; a muchos alumnos no les gustó su argumento, ni su contenido, pero sí su escritura, la accesibilidad a la lengua literaria. En el *Homenaje a Miguel Hernández* (<http://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/>), una iniciativa de un grupo de profesores de Lengua Castellana, participaron alumnos de ELE de nivel básico e intermedio. Todos leyeron poemas. Claro que para ello hubo que hacer una selección de acuerdo al grado de dificultad o en determinados casos fueron de la traducción en sus idiomas maternos al texto poético original.

Seleccionar no es dejar al azar. Es plantearse qué objetivos queremos alcanzar, qué contenidos queremos desarrollar y qué recursos vamos a emplear para conseguirlo. Y todo ello, ha de estar en perfecta conexión con el nivel de lengua y la capacidad lectora de los alumnos.

6. La adaptación de textos literarios por niveles: ¿lengua o literatura?

Un asunto polémico y atractivo a la vez, de escaso consenso. Stembert es rotundo al respecto cuando afirma:

no estoy de acuerdo con la lectura de obras adaptadas o simplificadas, es decir, mutiladas desde el punto de vista de la autenticidad, que dan una idea tan falsa y troncada de la obra original que los alumnos puedan inferir que no merecen ser leídas en su integridad (El *Quijote* en 50 páginas se reduce a un conjunto de anécdotas). (251)

En mi opinión, todo depende de cómo estén adaptados los textos, depende, en fin, de la existencia de adaptaciones solventes por parte de autores de reconocida calidad literaria. Es indudable que una obra literaria también postula un modo de leer, una serie de hilos y redes culturales que se pierden en las adaptaciones. Algo así como la anécdota sobre la patata y la zanahoria que recuerda Ricardo Piglia (2005) al referirse a la primera traducción de *Ulysses* al español. Bloom lleva una patata en el bolsillo, elemento que en la tradición irlandesa se asocia a la cura de dolores reumáticos. Sin embargo, el traductor lo asocia a su propio contexto y ante la frase aparentemente sin sentido: “Potato I have”, opta por “soy un zanahoria”.

Una buena adaptación que haga más accesible el texto (modernizar la lengua, abreviar el desarrollo, superar escollos lingüísticos, etc.), aunque sea otra cosa, no necesariamente deja de ser literatura.

Adaptar es plantearse si es legítimo o no la *lecturabilidad* de un texto y reflexionar sobre qué hace ilegible un texto para determinados receptores. Es un campo que puede relacionarse con el problema de las traducciones de textos literarios y, dado que no podemos aprender todos los idiomas, podemos dar gracias de poder leer un sinfín de obras que de otro modo no podríamos leer. Y eso que somos muy conscientes de la traición de la traducción, de los sentidos que se pierden por el camino. Por ello, el argumento de “la autenticidad”, no tendría que ser sinónimo de adaptación como algo “falso”, puede ser “una imitación que resulte auténtica”.

Pongo sobre el tapete esta cuestión porque a veces en algunos manuales de ELE me he topado con la descripción del Dómine Cabra, del *Buscón* de Quevedo, que resulta apabullante:

Él era un clérigo de cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los ojos avecindados en el cogote, que parecía que miraba por cuevanos, tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas de resfriado, que aun no fueron de vicio porque cuestan dinero.

Apabullante ya no solo por el texto en sí, sino por su tratamiento didáctico. Surgen de inmediato algunas preguntas: ¿Qué se pretende con ese texto? ¿Repetir hasta la saciedad los mismos tópicos (el horror al vacío, los conceptismos barrocos, etc.)? A pesar de las orientaciones didácticas, la verdad es que no he visto una explotación acorde a la altura del texto. Esto me recuerda a *Un tal Lucas* de Cortázar, cuando en su primer día de clase entrega a sus alumnos franceses este texto: “El galache, precioso, terciado, mas con trapío, muy bien armado y astifino, encastado, que era noble, seguía entregado a los vuelos de la muleta, que el maestro salmantino manejaba con soltura y mando”.

Si hoy esta descripción de Quevedo resulta bastante ajena incluso para estudiantes de literatura en la universidad, lo es todavía más para estudiantes extranjeros. La dificultad que torna ilegible una obra clásica tanto para lectores nativos como para lectores extranjeros, no sólo reside en el lenguaje, sino también en el contexto y los contenidos. De ahí que sean necesarios estudios como los de Pérez Parejo (2009) centrados en la descodificación cultural de textos literarios para la clase de ELE.

Eduardo Alonso (2009), profesor de literatura, escritor y buen adaptador, da una norma que puede ser muy útil: “tan literal como sea posible, tan libre como sea necesario”. Sería algo así, nos dice, como pedirle al peluquero un arreglo de pelo: “ni rapado, ni crestas de *punkie*, ni tinte ni cambio de imagen. Adaptar el *Quijote* no es resumirlo, ni meter “morcillas”, sino entresacar lo esencial y actualizar el lenguaje, pero conservando su pátina” (2).

En la misma línea Rosa Navarro Durán (2006), adaptadora de *Tirant lo Blanch* y del *Lazarillo*, entre otros títulos, plantea que “nadie discute la importancia de las obras clásicas, pero pocos tienen acceso a ellas” (17). Por ello, aboga por “leer una buena adaptación” (19), es decir, fiel y clara, en la que se seleccionen pasajes esenciales, el lenguaje sea accesible y haya una absoluta fidelidad al modelo. Leer una versión fiel, aunque sea simplificada, podrá llevar al lector hasta la obra original o podrá no llevarlo, pero por lo menos quedará integrada en su mundo de referencias culturales.

Hay adaptaciones que efectivamente son lengua y no literatura. Un ejemplo: *El caballero de Olmedo* prosificado. No porque esté en prosa, sino porque toda la magia verbal del teatro

poético de esta pieza de Lope de Vega se ha evaporado. E igualmente hay adaptaciones muy respetuosas que son un tostón. Esto nos ha llevado a los clásicos, pero también es aplicable a cualquier otra época.

Otra cuestión que podemos plantear: ¿es mejor una adaptación por muy mala que sea a una lectura graduada de esas que circulan por ahí? ¿Es preferible una literatura prefabricada como sucede a veces con muchas lecturas graduadas que lejos de crear mundos estéticos y autónomos de significado son textos de encargo? Junto a las innegables virtudes de las lecturas graduadas (enriquecer el proceso de aprendizaje del español en términos lingüísticos y culturales), como por ejemplo señalan Rosana Acquaroni (1996) o Ivonne Lerner (1999), también hay que mencionar sus defectos, como muy bien recoge M^a Dolores Albaladejo (2007).

A fin de cuentas, cabe tener presente que muchas de estas lecturas graduadas cuando son escritas como “ejercicios” de autores con vocación de escritores y no por verdaderos escritores, carecen del valor estético y lingüístico que presenta una obra original, es decir, escrita como obra literaria sin más y no para enseñar lengua. En muchas ocasiones estas lecturas resultan atemporales y carecen de valor cultural y social. Si revisamos al azar algunos de estos libritos, en muchos de ellos el afán de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas ofrece un lenguaje distorsionado, alejado tanto del habla natural como de la escritura natural. Asimismo los temas tratados suelen ser tan familiares que no conllevan un mensaje significativo, lo que hace perder el reto de extraer nueva información. Los comentarios de los propios estudiantes son más que relevantes. Para muchos en lugar de resultar motivador, es algo aburrido cuando no innecesario. A veces les resultan infantiles, libros “tontos”, y hasta un derroche si se tiene en cuenta el precio excesivo de algunos de ellos.

Por todo ello, volvemos a nuestros interrogantes: ¿Qué textos literarios hay que seleccionar? ¿Es más conveniente una literatura *light*, identificada con lo actual y lo moderno a un clásico que se suele asociar con lo antiguo, lo ilegible y lo desmotivador?

¿Tiene sentido la adaptación de clásicos en ELE? ¿Es ilegítimo adaptar? Y en ese caso, ¿sería mejor conservar el texto íntegro pero repleto de llamadas y notas que interrumpen el proceso de lectura? Pensemos, por ejemplo, en “El *Quijote* en el aula. Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso”, un proyecto encomiable del Centro Virtual Cervantes, pero que inevitablemente ha de pasar por las anotaciones para hacer accesible el texto literario.

Asimismo, se habla mucho de incorporar el texto literario en ELE, pero sobre todo entendido como fragmento y no como obra completa. Pensemos en uno de los parientes pobres de la literatura: el poemario. Sí que se usa el poema, pero en contadas ocasiones un libro de poemas como lectura. Y lo mismo sucede con el fragmento teatral, por ejemplo. Creemos que esto también ha de ser un motivo de reflexión.

En resumen, una adaptación puede resultar legítima cuando se trate de “una adaptación literaria con finalidad literaria” y no de “harapos cosidos”, sirviéndonos de la expresión de Manuel Rivas; una operación, pues, en la que se conjugue lo artístico y lo didáctico. Surge entonces otra gran pregunta: “¿Qué es literario?”. A lo que podemos responder, “literatura es lo que llamamos literatura” o, como decía Cela a propósito de la novela: “la novela es novela cuando el autor así lo quiere”. Que no sea posible delimitar con claridad las fronteras de lo literario no significa que sea algo ilusorio. Asimismo el que sea difícil fijar una regla para discriminar la calidad de una obra no implica que sea algo arbitrario. El que hoy en los tiempos de la posmodernidad hayamos ganado en flexibilidad frente a lo dogmático, no significa que todo sea relativo.

Esto quizá nos ayude a superar aquella visión de dos mundos separados: el del filólogo situado en el jardín de la literatura y el del profesor de lengua, en toda una serie de lugares como la parada del autobús o el bar, donde se piensa que la literatura no sirve de mucha ayuda. Pero también nos permite recordar el papel fundamental que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* concede al profesor a la hora de integrar la literatura en la metodología y en la actividad del aula de idiomas. De ahí, su función relevante al plantearse qué importancia concede a su propia “capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla”.

Nuestra tarea como profesores de ELE debería pasar primero por un verdadero autoanálisis, que nos llevara a reflexionar sobre nuestra propia competencia literaria, o sobre las verdaderas razones tanto de la defensa del texto literario como de su condena. Probablemente no sabemos adónde vamos exactamente por la senda actual de la literatura en la enseñanza de ELE, pero

esto no significa que estemos ciegos. Lo que sí está claro es que es necesario seguir investigando y así lo vamos a comprobar con las aportaciones de este XX Seminario.

La literatura en ELE no acaba de encontrar su sitio. Por ello, todo depende de nosotros, de si queremos o no que esté presente en nuestras aulas. A pesar de que un alumno diga: no me gusta leer novelas, yo quiero aprender a hablar no a leer, los beneficios son muchos: sirve para todo, para adultos y jóvenes, puede adaptarse a todos los niveles, los alumnos pueden gozar de la literatura en su nueva lengua y todo ello porque es un material que podríamos llamar auténtico o la simulación de un uso real, como queramos, que enriquece la lengua, la cultura y al individuo.

¿Podríamos concebir un mundo sin literatura? ¿Podemos concebir la enseñanza de ELE sin literatura? No puedo dejar de recordar aquel sueño de Luis Landero en “Pasadizo de San Ginés”. Manuel, profesor y escritor, ha pensado alguna vez en que la literatura desaparezca del mundo para siempre, pero enseguida se consuela al imaginar un mundo sin literatura, pero de ningún modo sin mesas redondas, congresos y cursos sobre literatura. Entonces sueña que un día “escritores, editores, distribuidores, libreros, lectores, profesores y críticos se levantan en armas contra la dictadura de la imagen” (108) e imponen “la dictadura mundial de la letra impresa”. Describe Landero:

De la noche a la mañana, un día nos enteramos de que un poeta lírico se ha alzado con la presidencia de los EE UU, en tanto que al sur, el resto de América empieza a aunarse al fin bajo el liderazgo de hierro de un dramaturgo experimental. Escindido en géneros literarios y en disciplinas humanísticas, el mundo amenaza con volver a la política de bloques y a la guerra fría, y en todos los países, salvo en aquellos donde algún gremio de letrados hubiera impuesto un régimen totalitario, surgirían partidos nunca vistos: el PC (Partido Costumbrista), la UEB (Unión de Editores de Bolsillo), la APE (Asociación de Profesores de Español), etcétera. Se provee de uniformes de campaña y armas automáticas a los bibliotecarios. Los profesores de literatura dan sus clases a punta de pistola. Por donde pasa el caballo de un crítico literario, ahí no vuelve a crecer más la hierba de la imagen. Taxistas y albañiles habrían de revalidar sus puestos de trabajo con la demostración de haber leído con aprovechamiento doscientos libros y compuesto al menos un cuento o un soneto. No se pedirían ya *curriculum vitae* sino *curriculum retoricae*. Habría depuraciones, habría delaciones (“mi vecino del tercero no ha leído a Galdós ni releído a Juan Goytisolo”), habría torturas, sambenitos y capirotos, habría insignias y carnés, y un nuevo fantasma recorrería el mundo: el de la literatura. Ingenieros informáticos y teledictos empecinados (“nostálgicos del pasado, reaccionarios”, en definitiva) celebrarían reuniones clandestinas para ver anuncios de televisión y jugar a los videojuegos.

- Papá, ¿es verdad que antes existía una cosa que se llamaba televisión y que le dabas a un botón y salían marcianos y asesinos?
- ¿Dónde has oído esa tontería?
- No sé, lo ha dicho en clase un profesor con barba.
- Anda, déjate de pamplinas y sigue leyendo *La perfecta casada*. (2001: 108-109)

No deja de ser un sueño. Iniciábamos esta conferencia recordando la anécdota de cómo Cervantes optó por los beneficios económicos del duque de Lemos y renunció a la invitación del emperador de la China para ir a enseñar español.

Paradójicamente el tiempo ha visto cumplidos en cierto modo los deseos del emperador y hoy Cervantes es el nombre de este colegio y de un Instituto que por todo el mundo se dedica a la enseñanza y promoción de la lengua española. Pero sobre todo, Cervantes nos legó una obra imprescindible que se encuentra en todas las bibliotecas del mundo al alcance de todo aquel lector que quiera conocer el idioma. Y también de todos aquellos profesores dispuestos a dejar de considerar la literatura una batalla contra molinos de viento y apostar por llevarla a sus clases de ELE. Sin duda, la aventura merecerá la pena.

Bibliografía

- ACQUARONI, R., 1996, "Lecturas Graduadas: Algunas consideraciones para apoyar su incorporación a las actividades de clase", *Frecuencia L*, nº 1, Marzo, pp. 18-20.
- ACQUARONI, R., 2007, *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana.
- ALBALADEJO, M^a D., 2007, "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE*, 5. Disponible en <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> [25/01/2012].
- ALONSO, E., 2009, "Un Quijote a medida", *Levante-EMV, Posdata*, 1 de febrero, pp. 1-2.
- ARCINIEGAS, E., FAUSTINO, C. y MATAALLANA, S., 2005. "La literatura y la enseñanza de lenguas", *Poligramas* 22, junio, pp. 139-154.
- CALVINO, I., 1994, *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets.
- CASSANY, D., LUNA, SANZ, G., 1994, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó
- CASSANY, D., 2006, *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
- CERVANTES, Miguel de., *Don Quijote de la Mancha*, edición del Instituto Cervantes dirigida por Francisco Rico. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/default.htm> [9/01/2012].
- COLOMER, T., 2005, *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- COLLIE, J. y SLATER, S., 1987, *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- CULLER, J., 2000, *Breve introducción a la teoría literaria*, Barcelona, Crítica.
- CHOMSKY, N., 2001, *La (des)educación*, Barcelona, Crítica.
- DUFF, A. y MALEY, A., 1990, *Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- ECO, U., 2001, "Sobre algunas funciones de la literatura", en *Sobre Literatura*, Barcelona, Mondadori, 2005, pp. 9-23.
- GALEANO, E., 2008, *El libro de los abrazos*, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA MONTERO, L., y MUÑOZ MOLINA, A., 1994. *¿Por qué no es útil la literatura?*, Madrid, Hiperión.
- JOVER, G., 2007, *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, Octaedro,
- JURADO MORALES, J. y ZAYAS MARTÍNEZ, F., 2002. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- LANDERO, L., 1999, "El gramático a palos", *El País*, 14 de diciembre, en *¿Cómo le corto el pelo caballero?*, Barcelona, Tusquets, 2004.
- LANDERO, L., 2001, *Entre líneas: El cuento o la vida*, Barcelona, Tusquets.
- LÁZARO CARRETER, F., 1976, "El mensaje literal", en *Estudios de Lingüística*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 149-171.
- LERNER, I., 1999, "El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE", en Mariano Franco et alii (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Actas del X Congreso Internacional de ASELE), Cádiz, pp. 401-408.
- LOMAS, C., 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Madrid, Paidós, vol. II.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. 2002, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MACHADO, A.M., 2012, "Una vida entre libros", conferencia de apertura del *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer.es*, Salamanca, 5 a 7 de septiembre de 2012, Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Iavud5O0iRk> [5/09/2013].
- MENDOZA FILLOLA, A. (1993), "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera", en *Lenguaje y textos*, nº 3, pp.19-42. Disponible en

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/scclng/02494918656727722976613/p0000001.htm#I_0 [25/01/2012].

MENDOZA FILLOLA, A., 2004, "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº. 1.

NAVARRO DURÁN, R., 2006, "¿Por qué adaptar a los clásicos?", *TK*, nº 18, diciembre, pp. 17-26.

OHMANN, R., 1979, "On poetic theory", *Poetics*, 8, pp, 518-525.

PENNAC, D., 1994, *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.

PÉREZ GUTIÉRREZ, J.A., 2004, "Nota" a Cervantes, M., *Retablo de las maravillas*. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, s. p.

PÉREZ PAREJO, R., 2009, *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española (automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, nº. Extra 2.

PIGLA, R., 2005, *El último lector*, Barcelona, Anagrama.

POZUELO YVANCOS, J. M., 1992, *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.

POZUELO YVANCOS, J. M. y ARADRA SÁNCHEZ, R. M., 2000, *Teoría del canon y literatura española*, Madrid, Cátedra.

SANTOS SÁNCHEZ, D., 2010, *Teatro y enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco Libros.

SANZ PASTOR, M. 2006, "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", en *Carabela*, 59, Madrid, SGEL, pp. 5-23.

SITMAN, R. y LERNER, I., 1996, "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", en Salvador Montesa y Pedro Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, (Actas del V Congreso Internacional de ASELE), Málaga, pp. 227-234.

STEINER, G., 1973, *Extraterritorial*, Barcelona, Barral.

STEINER, G., 1990, *Lenguaje y silencio*, Barcelona, Gedisa.

STEMBERT, R., 1999, "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", en Lourdes Miquel y Neus Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 247-265.

COMUNICACIONES

Don Quijote y Dulcinea, ¿un caso de amor cortés?

Carlos Musse Torres
Centro de Ensino Medio EIT

Introducción

La historia de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha* es la historia del amor de Don Quijote por Dulcinea del Toboso. Generalmente, se acepta que se trata de amor cortés, aunque se desconozca en qué consistía esta tradición.

A través de los años se ha mitificado al amor cortés y se ha distorsionado mucho a través de filmes o novelas románticas. Por eso, al usar la novela del *Quijote* en la clase de E/LE muchos profesores y alumnos pueden tener dificultad para apreciar a fondo la naturaleza del amor de don Quijote por Dulcinea del Toboso.

El presente trabajo consta de dos partes: en la primera, definiremos lo que es el amor cortés con amplitud y en la segunda, analizaremos la situación amorosa de don Quijote y Dulcinea. La idea de explicar en detalle este concepto es la de brindar a los profesores de ELE una base sólida de apreciación que les permita, inclusive, desarrollar sus propias actividades didácticas en clase.

¿Qué era el amor cortés?

Era una concepción de la relación amorosa que surgió en la Provenza francesa en el siglo XI en la región de Poitiers bajo el dominio del duque Guillermo IX de Aquitania (1071-1127), quien fuera, además el primer trovador conocido. Su nieta, Aliénor d'Aquitaine (Leonor de Aquitania), quien sería reina consorte de Francia e Inglaterra posteriormente, fue mecenas de varios trovadores. Luego, sería su hija, Marie de Champagne (Marie de France), quien continuaría esta labor. Ella sería quien apoyaría a escritores como Chrétien de Troyes (autor de Lancelot o Lanzarote) y Andreas Capellanus.

La práctica del amor cortés duraría unos 300 años. Recordemos que fue una época durante la cual los matrimonios eran concertados por intereses económicos o políticos y los esposos pasaban meses en campañas de guerra, como las Cruzadas. De acuerdo con esta tradición, el amante -caballero andante o trovador- idealizaba a su dama y estaba dispuesto a realizar todo tipo de acciones para demostrarle que era merecedor de su amor, como veremos más adelante. A partir de esta tradición surgen la lírica trovadoresca y -en gallegoportugués- las llamadas *cantigas de amor*.

El nombre original en provenzal era *fin'amor*. Fue el estudioso Gastón Paris, quien utilizó por primera vez el término *amour courtois* en 1883 en su artículo: *Études sur les romans de la Table Ronde: Lancelot du Lac, II: Le conte de la charrette*.

Sobre el amor cortés hay varios mitos. El principal es que nunca debía ser consumado. Sin embargo, en la misma literatura conocida se muestra todo lo contrario. Había todo un erotismo cortés y no simplemente amor platónico. Es en las novelas posteriores, especialmente a partir del siglo XVIII, donde se muestran personajes que subliman sus pasiones platónicamente. En efecto, autores como Alejandro Dumas y Sir Walter Scott trataron el tema en sus obras, pero a partir de su concepción romántica, varios siglos después de la aparición de Lancelot.

Podemos citar a algunos de los principales representantes del trovadorismo cortés: Jaufré Rudel, Bernard de Ventadour, Thibaut de Champagne, Guillem de Cabesthan, Marie de France, André Le Chapelain y especialmente Chrétien de Troyes, creador de Lancelot.

Características del amor cortés

Este tipo de relación debía cumplir con ciertos requisitos para ser considerado amor cortés:

- La dama debía estar casada o comprometida y ser de mayor rango social que el pretendiente.
- El marido no debía enterarse de la relación amorosa.
- Existía una relación de sumisión del caballero o trovador frente a la dama. Ella podía pedirle cualquier cosa y él no podía negarse a ello.
- La relación pasaba por varias fases, pudiendo consumarse sexualmente o no.

Por ejemplo, Lancelot fue amante de Ginebra, la esposa del rey Arturo, pero el marido se enteró...

Las reglas del fin'amor

André Le Chapelain (*Andreas Capellanus*), escribió el tratado *De Amore* (circa 1185) a solicitud de Marie de Champagne, hija del rey Luis VII de Francia y de Aliénor d'Aquitaine. La obra está dividida en tres Libros y un prefacio. En el Libro II, el autor describe las 31 reglas del amor cortés detalladas a continuación:

1. El matrimonio no es excusa válida para no amar.
2. Quien no es celoso no puede amar.
3. Nadie puede ser obligado por dos amores a la vez.
4. Es cierto que el amor siempre aumenta o disminuye.
5. Lo que el amante obtiene sin la voluntad de su amante no tiene ningún valor.
6. El hombre no puede amar hasta que haya alcanzado la pubertad.
7. A la muerte de su amante, el sobreviviente debe esperar dos años antes de buscar otro amor.
8. Nadie puede ser privado del objeto de su amor sin la mejor de las razones.
9. Nadie puede amar verdaderamente sin ser incitado por el amor.
10. El amor siempre se aleja de la morada de la avaricia.
11. No conviene amar a una mujer con la que uno se avergonzaría de casarse.
12. El verdadero amante no desea más abrazos que los de su amante.
13. El amor rara vez dura cuando es revelado.
14. Una conquista fácil hace al amor sin valor; una conquista difícil lo premia.
15. Todo amante empalidece en la presencia de su amada.
16. Cuando un amante ve repentinamente a su amada, su corazón debe latir enloquecido.
17. Amor nuevo expulsa al viejo.
18. La integridad moral por sí sola hace que alguien sea digno de amor.
19. Si el amor disminuye, rápidamente desaparece y rara vez revive.
20. El amante es siempre temeroso.
21. Los celos verdaderos siempre aumentan el amor.
22. Si se sospecha del amante, los celos y la pasión aumentan.
23. Aquel que se atormenta con los pensamientos del amor, come menos y duerme poco.
24. Todo acto del amante tiene por meta el pensamiento de aquella que ama.
25. El verdadero amante no piensa en nada que no sea complacer a su amada.
26. El amante no debe negar nada a su amada.
27. Un amante nunca tendrá lo suficiente en los brazos de su amada.
28. La más leve sospecha incita al amante a pensar lo peor de su amada.
29. Aquel que sufre de un exceso de lujuria no ama verdaderamente.
30. El verdadero amante está continuamente obsesionado con la imagen de su amada.
31. Nada impide que una mujer sea amada por dos hombres ni que un hombre lo sea por dos mujeres.

Como vemos el amor cortés estaba regulado con detalle. También había diversos niveles en la relación. Inclusive Marie de France patrocinó una corte de amor donde se podía juzgar los conflictos entre amantes de acuerdo con el código del amor cortés.

Niveles del amor cortés

Desde que el trovador o caballero veía por primera vez a la dama hasta que la conquistaba, la relación debía pasar por varios niveles. No siempre se llegaba hasta el final; es decir a la consumación carnal.

Fenbedor o soupirant: Era la fase inicial de la relación. El potencial amante veía por primera vez a la dama y se convertía en suspirante. En esta etapa el trovador solamente aspiraba al amor de ella sin saber si sería correspondido algún día.

Precador o suppliant: En el segundo nivel, el pretendiente iniciaba contacto indirecto con la dama, normalmente, enviándole cartas de amor o *canços* a través de terceros. Aquí la dama podía dar señales de aceptación por medio de miradas o gestos. En caso negativo se producía la *coita* amorosa.

Entendedor: La dama aceptaba ser cortejada y el trovador podía demostrar todo su amor por la dama a través de las pruebas de amor que ella le exigiría.

Drut: Era aceptado como amante y se consumaba la relación carnal. No todos los amores cortesos pasaban por todas las etapas ni llegaban a ser consumados.

Profaçador: A menudo ocurría que el rechazo constante de la dama provocaba la ira y desprecio del trovador. Así fueron escritas muchas *cantigas de maldizer* en gallegoportugués.

El amor cortés debía darse con el mayor sigilo posible. En los poemas o cartas, el trovador no podía exhibir el nombre real de su amada. Entonces, lo cambiaba por la *senbal* o seudónimo. Como ya lo hemos dicho, el marido (*gilo o jaloux*) nunca debía enterarse, pero cuando lo hacía, el final solía ser trágico.

El amor cortés en Don Quijote

Con estas aclaraciones sobre el fin'amor original, pasemos a analizar el caso que nos ocupa. En el Capítulo I de la novela *Quijote* se presenta a Dulcinea, la dama por cuyo amor el personaje vivirá una serie de aventuras. Notemos que se trata de una labradora y que antes de perder el juicio Alonso Quijano “anduvo enamorado, aunque, según se entiende, ella jamás lo supo ni le dio cata dello”. Este punto será confirmado luego cuando en el Capítulo XXV don Quijote confiesa saber quién es Aldonza Lorenzo en la vida real.

Y fue, a lo que se cree, que en un lugar cerca del suyo había una *moza labradora* de muy buen parecer, *de quien él un tiempo anduvo enamorado, aunque, según se entiende, ella jamás lo supo ni le dio cata dello*. Llamábase Aldonza Lorenzo, y a esta le pareció ser bien darle título de señora de sus pensamientos; y, buscándole nombre que no desdijese mucho del suyo y *que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora, vino a llamarla «Dulcinea del Toboso»* porque era natural del Toboso: nombre, a su parecer, músico y peregrino y significativo, como todos los demás que a él y a sus cosas había puesto”. (resaltado del autor)

Cuando don Quijote sufre su primera afrenta, invoca la protección de su dama al estilo caballeresco y ataca a un arriero a quien considera hostil:

don Quijote, alzó los ojos al cielo y, puesto el pensamiento —a lo que pareció— en su señora Dulcinea, dijo:

—*Acorredme, señora mía, en esta primera afrenta que a este vuestro avasallado pecho se le ofrece; no me desfallezca en este primero trance vuestro favor y amparo.*

(...)Viendo esto don Quijote, abrazó su adarga y, puesta mano a su espada, dijo:

—*¡Oh señora de la fermosura, esfuerzo y vigor del debilitado corazón mío! Ahora es tiempo que vuelvas los ojos de tu grandeza a este tu cautivo caballero, que tamaña aventura está atendiendo*”. Cap. III (resaltado del autor)

Luego, cuando se cruza con unos mercaderes toledanos exige que Dulcinea sea reconocida como la más hermosa doncella.

levantó don Quijote la voz y con ademán arrogante dijo:

—Todo el mundo se tenga, si todo el mundo no confiesa que no hay en el mundo todo doncella más hermosa que la Emperatriz de la Mancha, la sin par Dulcinea del Toboso.

[...]

—Señor caballero, nosotros no conocemos quién sea esa buena señora que decís; mostrádnosla, que, si ella fuere de tanta hermosura como significáis, de buena gana y sin apremio alguno confesaremos la verdad que por parte vuestra nos es pedida.

—Si os la mostrara —replicó don Quijote—, ¿qué hiciérais vosotros en confesar una verdad tan notoria? La importancia está en que sin verla lo habéis de creer, confesar, afirmar, jurar y defender; donde no, conmigo sois en batalla, gente descomunal y soberbia. Que ahora vengáis uno a uno, como pide la orden de caballería, ora todos juntos, como es costumbre y mala usanza de los de vuestra ralea, aquí os aguardo y espero, confiado en la razón que de mi parte tengo.

(...) Pero vosotros pagaréis la grande blasfemia que habéis dicho contra tamaña beldad como es la de mi señora.

Y, en diciendo esto, arremetió con la lanza baja contra el que lo había dicho... (Cap. IV)

Cuando tiene que describir a su “reina y señora” se aprecia la manera cómo la idealiza platónicamente, exaltando las cualidades imaginarias que ella tiene para él.

...Aquí dio un gran suspiro don Quijote y dijo:

—Yo no podré afirmar si la dulce mi enemiga gusta o no de que el mundo sepa que yo la sirvo. Solo sé decir, respondiendo a lo que con tanto comedimiento se me pide, que su nombre es Dulcinea; su patria, el Toboso, un lugar de la Mancha; su calidad por lo menos ha de ser de princesa, pues *es reina y señora mía; su hermosura, sobrehumana*, pues en ella se vienen a hacer verdaderos todos los imposibles y quiméricos atributos de belleza que los poetas dan a sus damas: que sus cabellos son oro, su frente campos elíseos, sus cejas arcos del cielo, sus ojos soles, sus mejillas rosas, sus labios corales, perlas sus dientes, alabastro su cuello, mármol su pecho, marfil sus manos, su blancura nieve, y las partes que a la vista humana encubrió la honestidad son tales, según yo pienso y entiendo, que solo la discreta consideración puede encarecerlas, y no compararlas”. (Cap. XIII, resaltado del autor)

Sin embargo, antes de enviar don Quijote su carta de amor reconoce que Aldonza

Lorenzo no es sino una labradora y que la admira desde hace tiempo. Aquí aparece la primera contradicción con respecto al amor cortés, pues como vimos, la dama debe tener un nivel social más alto que el del suspirante y no al revés.

Y en lo que toca a la carta de amores, pondrás por firma: «Vuestro hasta la muerte, el Caballero de la Triste Figura». Y hará poco al caso que vaya de mano ajena, porque, a lo que yo me sé acordar, *Dulcinea no sabe escribir ni leer y en toda su vida ha visto letra mía ni carta mía*, porque mis amores y los suyos han sido siempre platónicos, sin estenderse a más que a un honesto mirar. Y aun esto tan de cuando en cuando, que osaré jurar con verdad que en *doce años que ha que la quiero más que a la lumbre destos ojos que han de comer la tierra, no la he visto cuatro veces*, y aun podrá ser que destas cuatro veces no hubiese ella echado de ver la una que la miraba: tal es el recato y encerramiento con que sus padres, Lorenzo Corchuelo y su madre Aldonza Nogales, la han criado.

—¡Ta, ta! —dijo Sancho—. *¿Que la hija de Lorenzo Corchuelo es la señora Dulcinea del Toboso, llamada por otro nombre Aldonza Lorenzo?*

—*Esa es —dijo don Quijote—, y es la que merece ser señora de todo el universo.* (Cap. XXV, resaltado del autor)

Finalmente, en la única carta que le envía don Quijote a Dulcinea le declara su amor esperando una respuesta que nunca llegará. El lenguaje que utiliza es típico del amor cortés.

CARTA DE DON QUIJOTE A DULCINEA DEL TOBOSO

Soberana y alta señora:

El ferido de punta de ausencia y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu fermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento, maguer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que, además de ser fuerte, es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡oh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo: *si gustares de acorrerme, tuyo soy*; y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo.

Tuyo hasta la muerte,

El Caballero de la Triste Figura

Conclusión

De acuerdo con la tradición del amor cortés se exige que la dama sea de mayor rango social que el pretendiente y además casada o cuando menos comprometida. Esto no se cumple en la novela, puesto que ella es una labradora analfabeta soltera y él un hidalgo.

Suponiendo que Aldonza Lorenzo fuera una princesa en la imaginación de don Quijote, podría aceptarse la condición de mayor rango social de la dama para la novela. Sin embargo, en el texto se demuestra que el hidalgo es consciente de la baja condición social de Dulcinea y aun así la acepta. Esto haría del amor de don Quijote tan sólo un amor platónico, por lo mismo que hace doce años que está enamorado de ella en la vida real. Esto es, antes de convertirse en caballero andante cuando era mentalmente sano. También sabemos que tan solo la vio cuatro veces, pero aun así no hizo nada por atraer su atención en aquellas oportunidades.

Solamente convertido en don Quijote intenta convertirse en suspirante de Dulcinea y hacia el final de la primera parte de la novela. Es cuando le envía su primera carta de amor que nunca llega a sus manos.

Además, las diversas “hazañas” que lleva a cabo don Quijote ocurren antes de haber cautivado siquiera el interés de la dama; es decir, sin haberse convertido en suplicante o entendedor. El ingenioso hidalgo sólo fue un suspirante frustrado, sin haber sido conocido por la dama.

En conclusión el amor de don Quijote por Dulcinea del Toboso es de naturaleza platónica, mas no cumple con los requisitos para ser considerado amor cortés. Su amor es unilateral, idealizado y secreto, sin conocimiento de ella. Peor aún, ella no es dama, sino labradora analfabeta y soltera. Entonces, don Quijote estuvo enamorado, sin duda, pero lo estuvo platónicamente y durante más de doce años, tanto en la vida real, como en la locura.

Bibliografía

- DE TROYES. Ch. 1976, *Lanzarote del Lago o el caballero de la carreta*, Barcelona, Labor.
- DOUDET, E. 2004, *L'amour courtois et la chevalerie*, Paris, Libro.
- LUEBERING, J. E. 2011, *Britannica Guide World Literature From Old English to Renaissance*, Nueva York, Britannica.
- RUUD, J. 2006, *Encyclopedia Of Medieval Literature*, Nueva York, Facts on File.
- GASTON, P. 1883, "Études sur les romans de la Table Ronde; Lancelot du Lac, II: Le conte de la charrette," *Romania XII* < <http://visualiseur.bnf.fr/ark:/12148/cb343492391/date1883>>. Acceso en: 25.05.12
- CERVANTES SAAVEDRA, M., *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, <<http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote>>. Acceso en: 07.06.12
- COLUMBIA UNIVERSITY. *EPISTOLAE: Medieval Women's Latin Letters*: <<http://epistolae.ccnmtl.columbia.edu/letter/160.html> Acceso en> 25.05.12
- LE CHAPELAIN, A. *De Amore*. Universidad de Harvard. <http://www.courses.harvard.edu/~chaucer/special/authors/andreas/de_amore.html>. Acceso en: 08.06.12
- WIKIPEDIA: <http://es.wikipedia.org/wiki/Amor_cortés>. Acceso en: 04.06.12

La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera

Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Introducción

En busca de recursos auxiliares en nuestra labor para motivar a estudiantes brasileños de español lengua extranjera, nos aventuramos a utilizar imágenes pictóricas y asociarlas a textos literarios, pues además de fomentar la imaginación, contribuye para el aprendizaje del aspecto lingüístico e intercultural de la lengua meta.

Tanto la literatura como la pintura son herramientas útiles para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje y pueden ser utilizadas como un medio para la práctica de expresión oral o escrita, sobre todo con el objetivo de llevar al alumno a interpretar el papel de sujeto agente, consciente de sus acciones, partícipe de la sociedad en la que vive.

Al seleccionar pinturas de cuño político-social para trabajar en clase, el estudiante pasa a observar que los cuadros, además del valor artístico y cultural, reflejan acontecimientos históricos y/o sociales, lo que nos hace conocer la ideología de ese pueblo, explicita su identidad y nos ayuda a comprender su cultura y su manera de ser. Así, más allá de un estímulo visual, la pintura es un recurso que colabora para que el estudiante reflexione sobre temas variados que abarca valores estéticos, sociales, ideológicos y políticamente cargados, desarrollando la capacidad crítica e invitándole a poner en práctica su ciudadanía, además de añadir conocimientos lingüísticos e interculturales acerca de la lengua extranjera objeto de estudio.

En esta investigación, por lo tanto, presentamos propuestas de actividades con textos literarios asociados a textos pictóricos. Proponemos ese trabajo intersemiótico e interartístico puesto que contempla motivar y desrutinizar la práctica didáctico-pedagógica, incitando la creatividad, la madurez lectora (textos verbales y pictóricos) y la reflexión con el intuito de desarrollar y potenciar la competencia comunicativa en español lengua extranjera, evitando limitar las clases tan solo al contenido, a la forma y a la secuencia presentados en el libro didáctico. De antemano, hay que advertir que el texto literario, así como el pictórico, puede ser explotado didácticamente en pro de una enseñanza significativa y eficaz, atendiendo a las expectativas del grupo con el que se esté trabajando, contemplando o complementando distintos contextos comunicativos, a través de actividades que pueden integrar armónicamente los objetivos propuestos por el profesor y suprimiendo las necesidades lingüísticas de los alumnos. Por eso pensamos en una propuesta que explote y congrege los elementos lingüístico, intercultural y lúdico y que sirva para la enseñanza de español lengua extranjera desde niveles principiantes hasta avanzados.

Motivación y el aprendizaje de lenguas extranjeras

La mejoría del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras también es una preocupación de docentes e investigadores brasileños, de ahí la constante búsqueda por distintos métodos, metodologías, tecnologías en pro de su optimización. Estudios demuestran a menudo que es necesario exponer al aprendiz al máximo de input posible de la lengua estudiada, para que haya un mayor desarrollo de la interlengua (Durão, 2007).

La motivación tanto intrínseca como extrínseca son esenciales para sacar más provecho de la enseñanza y del aprendizaje de lengua extranjera. Como motivación extrínseca, los profesores suelen trabajar con actividades diversificadas, materiales lúdicos, con el intuito de

siempre innovar y añadir informaciones y conocimientos para que el alumno pueda aprender más y mejor. Por motivación entendemos aquello que mueve o moviliza al sujeto a ejecutar una actividad, realizar determinadas acciones para la culminación de su objetivo, superando el esfuerzo que debe realizar para obtenerlo, o sea, para satisfacer alguna necesidad personal. Según Trechera (2000), la motivación es un proceso psicológico por el cual alguien se plantea un objetivo, emplea los medios adecuados y mantiene la conducta con el fin de conseguir dicha meta. Por lo tanto, consideramos la motivación esencial para tener éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al trabajar con el patrimonio histórico y/o artístico-cultural (literatura, pintura, escultura, arquitectura, monumentos, etc.) de un pueblo, logramos éxito en motivar al alumno para que él tenga interés por aprender más sobre la lengua y la cultura objeto de estudio y discutir acerca de la identidad, puesto que a través de la literatura y la pintura, por ejemplo, se reflejan la historia, la cultura, la ideología y la identidad de determinado pueblo. Con eso, llevamos el alumno a la reflexión, además de simplemente compartir ideas e informaciones lingüísticas, pragmáticas e interculturales sobre la lengua extranjera objeto de estudio.

Los textos literarios, bien como los lienzos, influyen sobre la eficiencia en la asimilación de conocimientos lingüísticos y culturales y provoca un debate que colabora con la formación del carácter cívico y la ideología de nuestros alumnos, puesto que discutimos sobre la representación de dichas manifestaciones artísticas y su relevancia. Hay, así, una integración ante el conocimiento de la cultura de la lengua extranjera, de la lengua en sí misma y del lenguaje, pues trabajamos con el conocimiento previo, con el conocimiento de mundo, con informaciones compartidas o no conocidas todavía y con la reflexión y la criticidad del alumno.

Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) que tienen por fin que los alumnos sean capaces de posicionarse críticamente en las diferentes situaciones sociales, sin prejuicios relacionados a las diferencias culturales, pero utilizando el diálogo como manera de (inter)mediar conflictos. Por lo tanto, se usa el término 'pluralidad cultural' como manera de ampliar el horizonte del aprendiz acerca de las peculiaridades regionales de su propio país, así como las de otros países, como una oportunidad de enriquecer su conocimiento y formación.

Al conocer otra(s) cultura(s), otra(s) forma(s) de encarar la realidad, los alumnos pasan a reflexionar, también, mucho más sobre su propia cultura y ampliar su capacidad de analizar su entorno social con más profundidad, teniendo mejores condiciones de establecer vínculos, semejantes y contrastes entre su forma de ser, actuar, pensar y sentir y la de otros pueblos, enriqueciendo su formación (Brasil, 1999:152)¹

La razón en escoger la pintura realista de carácter social en especial se encuentra sedimentada en desarrollar el aspecto crítico y reflexivo del estudiante, de acuerdo con lo que sugieren los PCN, como se dijo anteriormente. En el presente estudio se resalta la necesidad de preparar el alumno para convivir en sociedad y a actuar en ella de manera activa y eficaz, en cuanto agente de cambios.

La selección de pintores latinoamericanos que presentan elementos divergentes y convergentes consideró, además del movimiento artístico, la formación y la identidad de este pueblo, su imaginario colectivo, su entorno contextual, su realidad sociohistórica, sus ideales sociopolíticos, su ideología y el dialogismo entre ellos. Por eso, países latinoamericanos poseen rasgos comunes, compartidos y enredados en un pasado histórico colonial.

¿Por qué usar literatura y pintura en clases de español? Puntos y contrapuntos

Al considerar la dinamicidad tecnológica e informática, el profesor es desafiado y llevado a superar el tradicionalismo y a buscar medios para despertar el interés del alumno en aprender la lengua extranjera meta. En primer lugar, el profesor tiene que justificar o fundamentar la importancia de saber un nuevo idioma. En segundo lugar, tiene que incitar y fomentar la

¹ Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliar a sua capacidade de analisar o seu entorno social com mais profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhantes e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (Brasil, 1999: 152).

curiosidad en querer aprender cada vez más las peculiaridades del idioma que hablan nuestros vecinos y que conquista más espacio en los ámbitos académicos, profesional, político y económico.

Los tiempos son otros y los alumnos cambiarán muchísimo, por eso no hay como seguir con una práctica tradicional basada simplemente en contenidos estructurales y gramaticales. Sin embargo, aún podemos observar que hay instituciones que siguen con el método tradicional lo cual se vale de textos literarios como pretexto, sin valorarlo o explotarlo/analizarlo adecuadamente.

[...] aunque la teoría de la enseñanza de lenguas haya avanzado significativamente en las últimas décadas, saltando de una educación instrumental para una formación integrada y significativa, en la práctica de las escuelas y universidades se perpetúan la tradición gramatical y el uso de la literatura para análisis estructurales, adquisición de supuesta erudición y muestra cultural o simplemente ilustrativa. (Menezes, 2008:16)²

Desde nuestro punto de vista, al utilizar la literatura en las clases de español, los alumnos ejercitan el intelecto y alimentan el espíritu. El profesor osa y se arriesga, puesto que algunos demuestran cierta dificultad con la interpretación y el análisis de dichos textos, y provoca el alumno a reflexionar sobre temáticas diversificadas desde lo individual y trivial a lo universal y polémico. De esta manera, podemos evidenciar la relevancia de la literatura en las clases de lengua, pues informa, enseña, entretiene, fascina y deleita al mismo tiempo.

la literatura debe ser incorporada a las clases de LE, una vez que la misma trabaja con la imaginación y la reflexión además de la estructura lingüística, llevando el alumno a asumir una postura crítica y creativa como sujeto del discurso, afirmando su libertad creadora y participando más activamente de la transformación de la sociedad en la cual vive (Ferreira, 2002:10).³

Pastor (2006) reitera la importancia de la literatura en la formación del alumno, pues afirma que el texto literario le proporciona al alumno el perfeccionamiento de estrategias de comprensión lectora y atenta a la lectura de lo entredicho, lo implícito.

El texto literario ejerce una función esencial dentro del contexto escolar, por consiguiente el papel del profesor, como mediador del conocimiento, saber motivar y conducir el aprendiz a ejercitar su competencia de modo crítico y reflexivo, ante una concepción transformadora y humanizadora, para que se pueda contribuir benéficamente para el desarrollo de la sociedad.

Lima (1998: 76) demuestra compartir el mismo pensamiento de Torres al argumentar que el texto literario crea un mundo de contenido propio, una realidad diferenciada, involucrando el lector y obteniendo una respuesta emocional y, por muchas veces, intelectual, puesto que el mismo transmite valores humanos universales y culturales. En este sentido, se infiere que la utilización de textos literarios escritos en lengua extranjera colabora para el proceso de enseñanza y aprendizaje de esa lengua, pues proporciona interacción entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador del proceso.

Santos (1998), por su parte, observa que a través de textos literarios utilizados en clases de lengua extranjera el alumno crea lo nuevo partiendo de lo ya existente, modifica significaciones, aprende lengua extranjera bien como materna, pues este tipo de texto facilita su ingreso en el universo lingüístico e intercultural que se busca conocer. Ante esta realidad, podemos constatar que los textos literarios, así como los pictóricos, proporcionan un universo más lúdico, educativo, intelectual, rico y placentero al alumno, independiente del asunto a ser explotado, acercando el aprendiz a valores estéticos, éticos, sociales, interculturales y espirituales.

² “[...] embora a teoria do ensino de línguas tenha avançado significativamente nas últimas décadas, saltando de uma educação instrumental para uma formação integrada e significativa, na prática das escolas e universidades perpetuam-se a tradição gramatical e o uso da literatura para análises estruturais, aquisição de suposta erudição e amostra cultural ou simplesmente ilustrativa” (Menezes, 2008: 16).

³ “a literatura deve ser incorporada às aulas de LE, uma vez que a mesma trabalha com a imaginação e a reflexão além da estrutura lingüística, levando o aluno a assumir uma postura crítica e criativa enquanto sujeito do discurso, afirmando sua liberdade criadora e participando mais ativamente da transformação da sociedade na qual vive” (Ferreira, 2002: 10).

A modo de ilustración: Sugerencias prácticas de actividades

Para ejemplificar lo que se pretende proponer al asociar texto literario y pictórico, presentamos a continuación algunas sugerencias de actividades que reúnen esos dos géneros artísticos. Como justificación de ese tipo de trabajo, enfatizamos la formación de lectores potenciales más conscientes de sus derechos y deberes, promovido por medio de la lectura que inquieta, induce a la busca y al cuestionamiento cuando muestra caminos y despierta el sentido crítico y mejor explotación del texto (literario y pictórico) al revelar la polisignificidad del texto y la posibilidad de prácticas de significaciones plurales, móviles y verticales, contraponiéndose a la perspectiva reductora de interpretación y a la opacidad de los textos.

Es interesante siempre pensar en tres etapas de cada actividad: **preactividad**, actividad y posactividad. Por eso, como precalentamiento, antes de iniciar el trabajo con textos escritos e imagéticos, es interesante dividir el grupo en parejas y entregarles un material (anexo 1) que contempla textos imagéticos e híbridos o sincréticos, puesto que reúne palabras e imágenes (ej.: viñetas, poesía visual). Aquí el profesor puede empezar a aclarar posibles dudas sobre los textos imagéticos o pictóricos y sobre los textos híbridos que asocian palabras e imágenes. En este material hay una viñeta sin palabras (figura 3) y también hay un cuadro (figura 7) que nos remite a un clásico de la literatura (Don Quijote).

En todas las actividades el profesor puede preguntar sobre el escritor y el pintor o el cuadro, puede también solicitar una investigación biográfica sobre esos artistas. En todas las actividades se puede trabajar en conjunto con el profesor de Artes, pues se trata de pintura, y con el profesor de Literatura, que puede llevar la discusión para reflexión en lengua materna también.

Según la visión semiótica, hay 3 etapas para trabajar con textos imagéticos o pictóricos: (1) hacer una descripción de la imagen (o cuadro), (2) narrar los acontecimientos presentes en la imagen (cuadro), (3) opinar sobre el asunto plasmado en la imagen (cuadro) y hacer una lectura más detallada y un análisis más profundizado. Eso vale para todas las actividades propuestas con textos pictóricos en este trabajo.

En la primera actividad (anexo 2), la intención es hacer que los alumnos reflexionen sobre cómo aprovechar mejor el tiempo vivido, pues no se puede detener, y por ser efímero tenemos que hacer todo lo posible para no arrepentirnos de algo. La discusión puede llevar al alumno a relatar algún acontecimiento o alguna situación alegre o triste que le gustaría revivir u olvidar/borrar de su mente. Esta actividad puede partir de la oralidad y como posactividad el profesor puede solicitar una producción escrita sobre lo discutido en el aula. El nivel más adecuado puede ser A2 o B1 (básico o intermedio).

En la segunda actividad (anexo 3), proponemos un trabajo en conjunto con el profesor de Historia y Sociología, si es posible. Aquí podemos debatir sobre los problemas urbanos de crecimiento de la población y falta de concientización sobre el derroche de alimentos, sobre la distribución de dinero y desigualdad social y económica, por ejemplo. Podemos sugerir un debate argumentativo y los alumnos presentarán medidas o posibles soluciones para esas situaciones alarmantes que aflige a muchos en todo el mundo. El objetivo es reflexionar sobre el hambre y cómo muchas veces no valoramos todo lo que tenemos. Como posactividad el profesor puede organizar una acción con el grupo o con toda la escuela con el intuito de arrecadar ropas, zapatos, juguetes o alimentos no perecederos para donar a los necesitados (puede ser alguna institución u ONG). Si no es posible, puede proponer la elaboración de carteles informativos que visan a concientizar toda la comunidad escolar, ocasionando una buena acción en pro de los necesitados. El nivel más adecuado para esta actividad puede ser B1 o B2 (intermedio).

En la tercera actividad (anexo 4), podemos hablar sobre cuestiones más políticamente cargadas, como: identidad, alteridad/otredad, colonialismo, cultura y temáticas afines. Podemos discutir sobre diferencias étnicas y culturales, hacer comparaciones entre Brasil y los países hispanohablantes (América Latina y Europa), por ejemplo. El profesor de Historia, Literatura y Artes pueden contribuir con informaciones pertinentes para enriquecer más la discusión sobre la temática presentada. Como actividad, podemos proponer una parodia a los alumnos (puede ser en parejas). Como pos actividad, los alumnos pueden escribir un texto (prosa o verso) sobre identidad, pasado colonial o hacer una descripción de cómo somos los brasileños (pueblo

mestizo) con todos los colores y rasgos físicos, psicológicos y culturales heredados de nuestros ancestros, mezclados a los colonizadores. El nivel más adecuado para esta actividad puede ser B2 (intermedio).

En la cuarta actividad (anexo 5), sugerimos un trabajo conjunto con Artes e Historia. El profesor puede enseñar imágenes de hábitos, costumbres y rituales (religiosos o culturales) distintos de los nuestros, comentando y explicando cada situación, y pedir para que los alumnos opinen oralmente sobre lo expuesto. El objetivo es combatir el prejuicio hacia lo diferente y promover la aceptación y el convivio armónico y pacífico. Como posactividad el profesor puede solicitar una investigación sobre costumbres culturales distintas de las nuestras (desde la gastronomía hasta las reglas de conducta social y la manera de ser y de interpretar el mundo a su alrededor). El alumno puede presentar en clase a todos, como un seminario. El nivel más adecuado para esta actividad puede ser B2 (intermedio). Una variación: en lugar de imágenes, el profesor puede enseñar fragmentos de películas o videos, poemas, reportajes o músicas que traten del mismo tema.

En la quinta actividad (anexo 6), el profesor de español puede trabajar con el profesor de Historia y Artes. Aquí el profesor puede trabajar con los temas: sistema de gobierno, política, revolución, libertad. El contexto es la lucha por reconocimiento y valoración de América Latina y la Revolución de México por libertad. El profesor puede trabajar con derechos y deberes y con un representante que es la voz del grupo. Podemos poner un video sobre los sistemas de gobierno, sus peculiaridades y (des)ventajas. El profesor instiga la discusión sobre el tema y hace con que reflexionen si la democracia existe o sería mera utopía. Como posactividad los alumnos pueden escribir un artículo de opinión sobre el asunto discutido e intentar publicarlo *online* en algún periódico, revista, *blog* o *facebook*. El nivel más adecuado para esta actividad puede ser B2 o C1 (intermedio o avanzado).

En la sexta actividad (anexo 7) los alumnos pueden escribir sobre Colón y el descubrimiento de las Américas. Después el profesor les enseña los dos textos (verbal y pictórico) y propone una discusión en parejas. Después los alumnos relatarán las opiniones. Como posactividad, todos harán una investigación sobre Hernán Cortés y sobre los pueblos mayas, aztecas y algunas creencias y mitos de esos pueblos. Antes el profesor trabajará con mitos y su función para que el alumno conozca un poco más de ese género literario. El nivel más adecuado para esta actividad puede ser A2 o B1 (básico o intermedio).

La séptima actividad (anexo 8) consiste en opinar sobre la violencia y cómo combatirla. El profesor puede enseñar imágenes con distintos tipos de violencia presentes en anuncios publicitarios o campañas en contra de esta actitud. Puede hacer preguntas variadas en papeles individuales y cortados que el alumno tendrá que seleccionar uno sin mirar y opinar sobre las situaciones presentadas (ej.: los padres deben pegar a los niños cuando son desobedientes o traviesos para mejor educarlos). El profesor también puede trabajar con canciones o videos de concientización. Como posactividad, los alumnos harán carteles en parejas sobre concientización y denuncia de problemas relacionados a actos de violencia (doméstica, escolar, de género, etc.). El nivel más adecuado para esta actividad puede ser B2 (intermedio).

La octava actividad (anexo 9) abarca la cuestión de las desigualdades (Dictadura en México) o lucha por libertad y del racismo, por eso la necesidad de hacer que los alumnos acepten al prójimo con respeto, sin distinción alguna. Podemos empezar con una actividad que se resume en saber qué piensa cada uno sobre sí mismo. Para eso, cada alumno irá a dibujar su propia mano (contornándola) en una hoja de papel. En el espacio que están dibujados los dedos, ellos escribirán un adjetivo que les define, por lo tanto, serán cinco adjetivos. Después el profesor recoge las hojas y lee para que el grupo pueda adivinar quiénes son.

Posteriormente, cada uno escribirá lo que piensa de los amigos en una hoja. Es decir, el profesor entrega una hoja a cada alumno y ellos deben escribir sus nombres arriba. Entonces la hoja circula y cada colega irá a escribir qué piensa o siente con relación a cada uno. Después el profesor entrega la hoja a cada alumno para que él pueda guardarla como recuerdo. El profesor les explica a los alumnos que siempre hay tres versiones de la realidad, por eso hicieron las actividades, o sea, qué pensamos que somos, qué piensan las personas que somos y quién somos de hecho. Como posactividad, los alumnos pueden presentar una situación de combate al prejuicio a través de una dramatización en grupos. Una variación es hacer un círculo y un alumno a la vez camina hacia un colega que él escogerá y dice un adjetivo relacionado con la

personalidad de dicho colega y así sucesivamente. El nivel más adecuado para esta actividad puede ser A2 o B1 (básico o intermedio).

La novena actividad (anexo 10) tiene como contenido la (in)justicia y la política. Aquí el profesor puede trabajar con la concientización a la hora de seleccionar a los candidatos en la elección así como motivar a los alumnos a conocer deberes y a exigir sus derechos. Convivir en una sociedad justa y alcanzar una libertad tan soñada es el objetivo presente en esos textos. Una de las actividades puede ser la parodia. Otra actividad puede ser discutir los artículos 1 y 5 de la Constitución Federal Brasileña y después compararla con los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Como posactividad, los alumnos elaborarán un estatuto con derechos y deberes del grupo con el objetivo de convivir mejor. A modo de ejemplo, el profesor puede leer y discutir en clase el texto *Los estatutos del hombre* (de Thiago de Mello, traducido por Pablo Neruda). Los profesores de Historia y Artes pueden contribuir para que el trabajo sea interdisciplinar y más eficaz. El nivel más adecuado para esta actividad puede ser B2 (intermedio).

A modo de cierre

El trabajo con textos literarios y pictóricos trae muchos beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en general. Las imágenes pictóricas, asociadas a la interdisciplinariedad y a la interculturalidad, es una propuesta que reúne elementos lingüísticos, interculturales, pragmáticos y artísticos, ampliando el horizonte de conocimientos del aprendiz y promoviendo la interacción y la variedad, bien como estimulando la capacidad sensorial.

La literatura políticamente cargada asociada a la pintura realista de carácter social, aquí presentadas en las propuestas de actividades, poseen rasgos que reflejan temáticas del cotidiano, cuestiones polémicas de matiz sociopolítico, lo que lleva el estudiante a analizar su entorno y a ser más crítico.

Todo lo que fue dicho nos lleva a inferir que el acto de enseñar es una tarea ardua, pero compensadora. Instigar al debate y la reflexión relacionada a la inclusión y propuesta de actividades con textos literarios y pictóricos en el contexto de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera es uno de los pasos hacia la construcción de una tradición lectora sólida en nuestro país. Así pues, se considera el contenido de las actividades propuestas basadas en textos literarios y pictóricos aquí presentadas como innovador y transformador, cuyo objetivo es concientizar sobre nuestro papel en busca de una sociedad igualitaria, armónica y pacífica.

Capacitar al aprendiz para utilizar, de modo comunicativo, una lengua extranjera significa dotarle de mecanismos y estrategias para comprender diversos tipos y géneros de texto a fin de que él consiga solucionar problemas de comunicación, darle información intercultural además de enseñarle solamente recursos o elementos gramático-lexicales es contribuir a la formación de un ser socialmente político, un aficionado a la lectura y un pretendiente a la sabiduría.

Urge un cambio en el entendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente, pues la “era de transmisión” de contenidos ya está ultrapasada. Defendemos, por lo tanto la interacción, el intercambio de conocimientos. Como es sabido, tanto profesor, como alumno son sujetos activos y participativos del proceso, primando por una enseñanza de calidad, la cual debería visar al proceso y no al producto. Por eso, consideramos que el profesor/educador debe utilizar todo tipo de material posible que proporcione mejor alcance de una formación crítica y reflexiva del aprendiz. Creatividad y reflexión son palabras clave rumbo a la transformación de una sociedad más activa y de construcción de una nación lo más cerca de la justicia. Por consiguiente, según Santana (1998:158), “buen profesor es aquel que enseña no sólo con la palabra, sino hasta con los botones de su camisa”.

ANEXOS

ANEXO 1

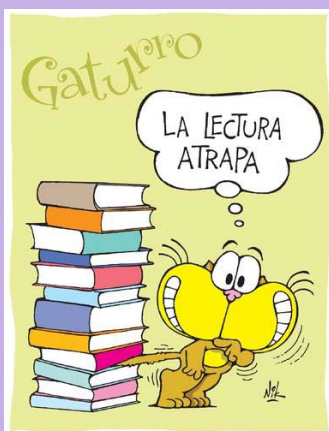


Figura 1



(Fuente: MARTIN, Ivan Rodrigues. *Espanhol Série Brasil*. 2003. p. 185. In: Juan Carlos Contreras, *Juancarlerías*, Granada, Ediciones Batracio Amarillo, 2002)

Figura 2

<http://www.a2a.com.ar/images/quino4.jpg>

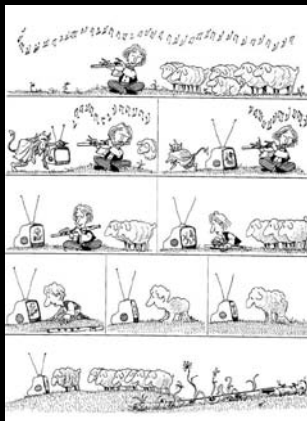


Figura 3

http://arenero.wikispaces.com/space/showimage/chiste_aula_virtual.jpg



Figura 4

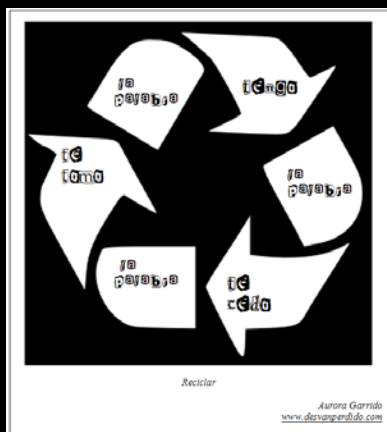


Figura 5



Figura 6



Figura 7

ANEXO 2



INSTANTES

Si pudiera vivir nuevamente mi vida, en la próxima trataría de cometer más errores. No intentaría ser tan perfecto, me relajaría más.

Sería más tonto de lo que he sido, de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad. Sería menos higiénico.

Correría más riesgos, haría más viajes, contemplaría más atardeceres, subiría más montañas, nadaría más ríos.

Iría a más lugares adonde nunca he ido, comería más helados y menos habas, tendría más problemas reales y menos imaginarios.

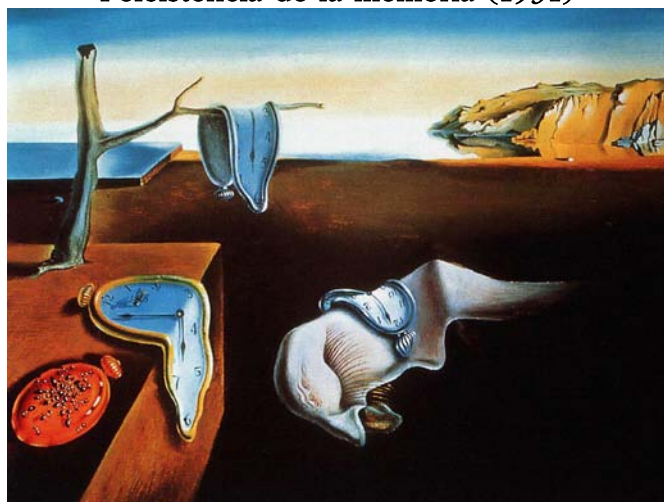
Yo fui una de esas personas que vivió sensata y prolíficamente cada minuto de su vida; claro que tuve momentos de alegría.

Pero si no lo saben, de eso está hecha la vida, sólo de momentos, no te pierdas el ahora.

Yo era uno de esos que nunca iban a ninguna parte sin un termómetro, una bolsa de agua caliente, un paraguas y una



Persistencia de la memoria (1931)



paracaídas; si pudiera volver a vivir, viajaría más liviano. Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de la primavera y seguiría así hasta concluir el otoño. Daría más vueltas en calesita, contemplaría más amaneceres y jugaría con más niños, si tuviera otra vez la vida por delante. Pero ya ven, tengo 85 años y sé que me estoy muriendo.	
---	--

ANEXO 3

 Hambre – Sylvia Rojas Pestene Hay un cielo trizado de hambre sobre mis ruegos y bajo mis súplicas una enorme piedad azul de pan. La justicia que debía llegar hoy se ha enredado en telarañas de oficio. El hambre tomó feriado para no sobregirarse en lamentos de todo lo que podía comer lo han bebido las moscas y delante de la mesa adeudada me he servido tus sobras.	Biografía ⇒ 1919 – 1999; ⇒ 7 años; ⇒ 12 años; ⇒ 23 años; ⇒ 180 muestras individuales "No señor... yo no sé hacer nada más que pintar. Creo que no hubiera podido ser nada más que pintor". <i>El hambre</i> (1996) 
--	--

Hay una sonrisa anaranjada de
noche
desafiando mi sueño
sabe que el vacío se está llenando
de nada
y que gritaré dos veces por pan
para que me regales promesas.

Me iré a las sábanas
con un hierro cruzado en la boca
y en la rueda profunda de enzimas
el hierro acerado de rojo, duele
brasa que arrastra contactada a mis
miserias
por mis venas descolesteradas.

Toca el borde del techo,
mi espalda agigantada
puedo explotar de miseria
desmayar, robar el bocado en
vitrinas
pero no tendrás mi clamor.

Por un plato de legumbres
o vuelto de monedas
que no alcanzan a cinco
no venderé mi razón
antes diré hambrienta
¡hambre inhumana!
¡hambre de mierda!
¡hambre muerta de trigo!
¡hambre de matar injusticias!

Hambre de hombre con hambre
no, de pan
no, de harina
sólo
hambre libre de impuestos
de usura
interés
silencios
de plagas
y olvidos
no de punto final
hambrunas del corazón.
hambres eternas y vergonzosas
hambres
hambre de mi hambre ...
hambruna
de pobreza, de esa otra pobreza
que no diré
por faltarme los dientes
para morderla y matarla.



ANEXO 4



Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

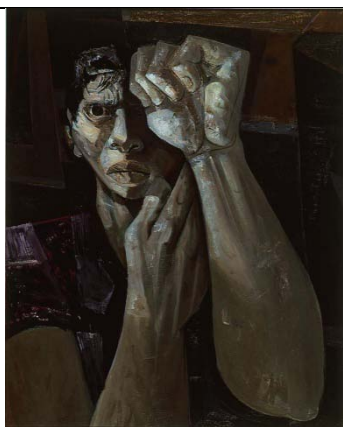
Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.



Nuestra imagen actual (1947)



Operario (1947)



Etnografía (1939)



El mestizaje (1996 – Guayasamín)

ANEXO 5

Puntos de vista/4

Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día del occidente es noche.

En la India, quienes llevan luto visten de blanco.

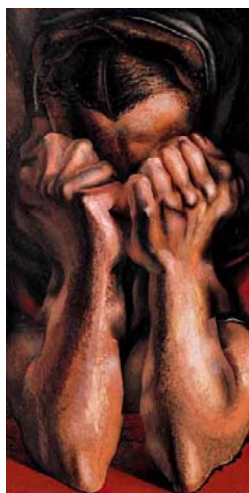
En la Europa antigua, el negro, color de la tierra fecunda, era el color de la vida, y el blanco, color de los huesos, era el color de la muerte.

Según los viejos sabios de la región colombiana del Chocó, Adán y Eva eran negros, y negros eran sus hijos Caín y Abel. Cuando Caín mató a su hermano de un garrotazo, tronaron las iras de Dios. Ante las furias del Señor, el asesino palideció de culpa y miedo, y tanto palideció que blanco quedó hasta el fin de sus días. Los blancos somos, todos, hijos de Caín.

GALEANO, Eduardo. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos, 2008. p. 61.



Eco del llanto/de un grito (1937)



El sollozo (1939)



Angustia (1950)

ANEXO 6

El mundo como un plato

América Latina está achicada en la historia, como en el mapa.

La amnesia no es el triste privilegio de los países pobres. Los países ricos también aprenden a ignorar. La historia oficial no les cuenta, entre muchas cosas que no les

cuenta el origen de su riqueza. Esa riqueza, que no es inocente, proviene en gran medida de la pobreza ajena, y de ella se alimenta más y más. Impunemente, sin que le duela la conciencia ni le arda la memoria, Europa puede confirmar cada día que la tierra no es redonda. Razón tenían los antepasados: el mundo es un plato, y más allá se abre el abismo. Al fondo de ese abismo yace América Latina, y todo el resto del Tercer Mundo.

JOSÉ CLEMENTE OROZCO (1883 – 1949)



Retrato de Miguel Hidalgo (1936)



Dioses del mundo moderno (1932)



La nueva democracia (1944-5 Siqueiros)



ANEXO 7

Colón – Eduardo Galeano

Cae de rodillas, llora, besa el suelo. Avanza, tambaleándose porque lleva más de un mes durmiendo poco o nada, y a golpes de espada derriba unos ramajes. Después, alza el estandarte. Hincado, ojos al cielo, pronuncia tres veces los nombres de Isabel y Fernando. A su lado, el escribano Rodrigo de Escobedo, hombre de letra lenta, levanta el acta.

Todo pertenece, desde hoy, a esos reyes lejanos: el mar de corales, las arenas, las rocas verdísimas de musgo, los bosques, los papagayos y estos hombres de piel de laurel que no conocen todavía la ropa, la culpa ni el dinero y que contemplan, aturdidos, la escena.

Luis de Torres traduce al hebreo las preguntas de Cristóbal Colón:

— ¿Conocéis vosotros el Reino del Gran Kahn? ¿De dónde viene el oro que lleváis colgado de las narices y las orejas?

Los hombres desnudos lo miran, boquiabiertos, y el intérprete prueba suerte con el idioma caldeo, que algo conoce:

— ¿Oro? ¿Templos? ¿Palacios? ¿Rey de reyes? ¿Oro?

Y luego intenta la lengua árabe, lo poco que sabe:

— ¿Japón? ¿China? ¿Oro?

El intérprete se disculpa ante Colón en la lengua de Castilla. Colón maldice en genovés, y arroja al suelo sus cartas credenciales, escritas en latín y dirigidas al Gran Kahn. Los hombres desnudos asisten a la cólera del forastero de pelo rojo y piel

cruda, que viste capa de terciopelo y ropas de mucho lucimiento.
 Pronto se correrá la voz por las islas: — ¡Vengan a ver a los hombres que llegaron del cielo! ¡Tráiganles de comer y de beber!

DIEGO RIVERA (1886 – 1957)

Del ciclo: *Épopeya del pueblo mexicano*
Historia del México desde la conquista hasta 1930 (1929-31)



ANEXO 8

GALEANO, Eduardo. *Los derechos humanos. Mujeres*. Madrid: Alianza Cien, 1995. p.16.

Los derechos humanos

La extorsión,
 el insulto,
 la amenaza,
 el coscorrón,
 la bofetada,
 la paliza,
 el azote,
 el cuarto oscuro,
 la ducha helada,
 el ayuno obligatorio,
 la comida obligatoria,
 la prohibición de salir,
 la prohibición de decir lo que se piensa,
 la prohibición de hacer lo que se siente
 y la humillación pública

son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de familia. Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

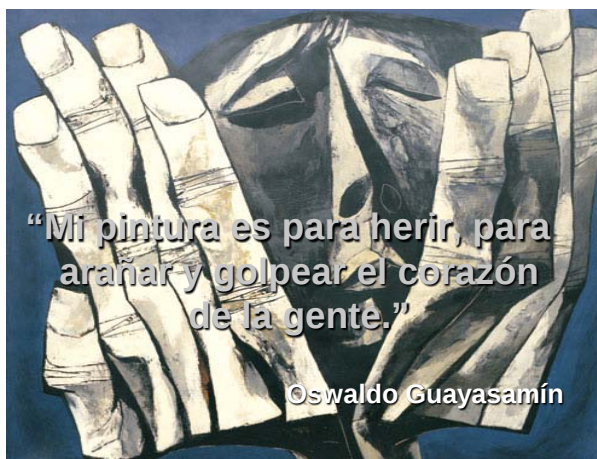
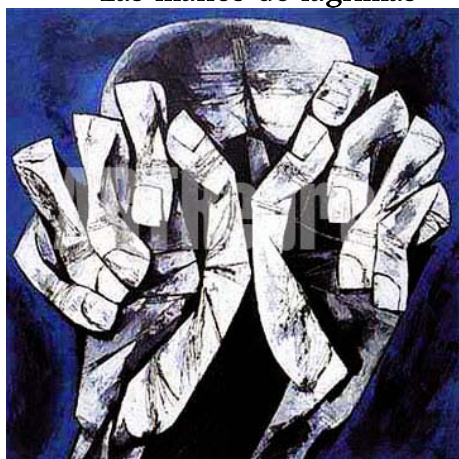
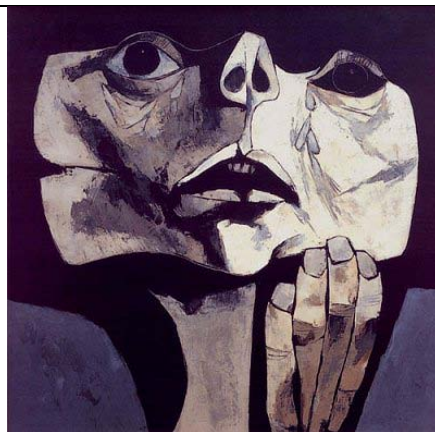
___ Los derechos humanos tendrían que empezar por casa ___ me comenta, en Chile, Andrés Domínguez.

Las manos de la protesta (1961-1990)

Llanto



Las manos de lágrimas



“Mi pintura es para herir, para
arañar y golpear el corazón
de la gente.”

Oswaldo Guayasamín

ANEXO 9

A VER, A VER
NICANOR PARRA (1914 – ...)

**A ver, a ver,
Tú que eres tan diablito ven acá
¿hay o no hay libertad de
expresión en este país...?
— ¡Hay
ay
ááá!**

Zapatistas (1931 Orozco)



De la dictadura de Porfirio Díaz a la Revolución
(1957-1965 Siqueiros)



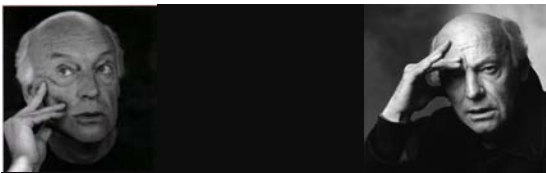
El arsenal-Frida Kahlo repartiendo armas (1928 Rivera)



ANEXO 10

El sistema /3 – Eduardo Galeano

Los funcionarios no funcionan.
Los políticos hablan pero no dicen.
Los votantes votan pero no eligen.
Los medios de información desinforman.
Los centros de enseñanza enseñan a ignorar.
Los jueces condenan a las víctimas.
Los militares están en guerra contra sus compatriotas.
Los policías no combaten los crímenes, porque están ocupados en cometerlos.
Las bancarrotas se socializan, las ganancias se privatizan.
Es más libre el dinero que la gente.
La gente está al servicio de las cosas.



"Somos lo que hacemos, pero somos, principalmente, lo que hacemos para cambiar lo que somos"

Eduardo Galeano

El épico de la civilización americana:
Hispanoamérica (1932-34 – Orozco)



FRIDA KAHLO (1907 - 1954)



Autorretrato la frontera entre México y los
Estados Unidos (1932)



Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006, *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- CORVALÁN, L. M., LLAMAS, G. R., 2003, “El arte de enseñar a través del arte: el valor didáctico de las imágenes románicas”, *Educatio*, 20, pp. 227-244.
- DONIS, D. A., 2003, *Sintaxe da linguagem visual*, 2ªed., São Paulo, Martins Fontes.
- DURÃO, A. B. A. B., 2007, *La interlengua*, Madrid, Arco/Libros.
- FERRARA, L. D., 2001, *Leitura sem palavras*, São Paulo, Ática.
- FERREIRA, C. C., 2002, *O emprego de textos literários no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- FERREIRA, C. C.; SANCHES, G. M. M. B., 2006, “Imágenes pictóricas en la enseñanza de E/LE”, *Actas del III Simposio Internacional de Didáctica “José Carlos Lisboa”*, pp. 188-195.
- , (en prensa), “El arte pictórica como recurso didáctico en la producción escrita”, XV Seminario de dificultades.
- LARROSA, J. y LARA, N. P. (orgs.), 1998, *Imagens do outro*, Rio de Janeiro, Vozes.
- LIMA, L. M., 1998, “La importancia de los textos literarios en los manuales de E/LE”. *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación de España, pp. 72-81.
- MEMMI, A., 1977, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MENEZES, E. S., 2008, *Literatura e ensino comunicacional na formação do professor de espanhol*, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília.
- N., 2002. *Principios de Teoría General de la Imagen*, Madrid, Pirâmide.
- NEIVA Jr, E., 1986, *A imagem*, São Paulo, Ática.
- PASTOR, M. S., 2006, “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Carabela*, Madrid, C 59: Metodología y didáctica del español como lengua extranjera: orientaciones y actividades para la clase, pp. 5-23.
- QUADRADO, C.; DÍAZ, Y. y MARTÍN, M., 1999, *Las imágenes en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa.
- SANTANA, R. O. M. 1998, “La literatura y los textos en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera”, *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación de España, pp. 156-171.
- SANTIAGO, S., 1978, “O entre-lugar do discurso latino-americano”, *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*, São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, pp. 11-28.
- SANTOS, A. C., 1998, “El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación de España, pp. 207-214.
- SILVA, E. R., 1993, “De la réflexion littéraire à l'apprentissage de la civilisation”. *Fragmentos*. Florianópolis, v. 4, n. 1, pp. 137-143.
- TORRES, C., 1998, “El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación de España, pp. 104-110.
- TRECHERA, J.L., 2000, *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

VILLAFANE, J. y MINGUEZ, N., 2002, *Principios de Teoría General de la Imagen*, Madrid, Pirâmide.

Literatura y cine en el aula de E/LE

María Gómez Bedoya
Instituto Cervantes de Porto Alegre

¿Por qué cine y literatura en el aula de E/LE?

El cine es una de las actividades más populares y demandadas por el público en los últimos tiempos. Como dice Santos Asensi:

vivimos en una cultura dominada por la imagen visual, y más concretamente por la imagen en movimiento. La palabra escrita ha cedido su liderazgo a la imagen como representación del mundo. El cine nos atrapa, nos engancha, y en cierta forma nos permite vivir otros mundos inalcanzables. Cada cual tiene sus gustos y sus preferencias, pero sería difícil encontrar a alguien a quien no le gustase el cine en absoluto.

Con respecto a nuestros estudiantes, el cine llevado al aula crea en ellos una expectativa y una motivación muy altas, por un lado valoran las actividades como entretenidas, consiguen formar parte de las historias que las películas cuentan, disfrutan de los aspectos culturales y son estimulados cognitivamente por los diferentes elementos cinematográficos, tanto los visuales, como los sonoros, los humanos y los lingüísticos. Al mismo tiempo, los docentes también compartimos ese entusiasmo al utilizar una película en el aula de E/LE, conscientes generalmente de la buena acogida que va a tener entre nuestros estudiantes.

Sin embargo, la literatura llevada a la clase de lengua extranjera tiene un papel un tanto polémico. A lo largo de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, los textos literarios se han ido relegando a un segundo, tercer o incluso casi inexistente lugar en las clases de español, alegando razones como la dificultad o la falta de naturalidad del lenguaje literario. Muchos profesores fracasan en sus intentos de acercar pasajes literarios, sean de obras clásicas o modernas, a sus estudiantes, principalmente a los más jóvenes, que se encuentran seducidos por estímulos de otro tipo, como visuales o tecnológicos, y consideran la literatura como algo de otro tiempo, al contrario de lo que ocurre con el cine, no se ven reflejados en los personajes de las novelas, de los poemas o de las obras de teatro, y por ello ninguno de estos géneros refleja para ellos las situaciones de la vida cotidiana que consiga atraer su interés, como ocurre con una película, por ejemplo. Asimismo, muchos profesores rechazan la literatura en el aula por considerarla una tarea demasiado ardua, que requiere mucho más trabajo y que se aleja de las necesidades académicas, profesionales o funcionales que llevan a los estudiantes a aprender español, y que no parecen relacionadas con lo literario.

Por todo ello, resulta mucho más difícil convencer, tanto a profesores como a estudiantes, de llevar la literatura al aula de E/LE y de que la literatura, fuente de cultura y de conocimiento, puede servir de vehículo para acercarse a la realidad de una lengua en todos sus aspectos, y recrear elementos visuales y lingüísticos, de una forma mucho más libre que el cine, lo que propiciará sin duda la creatividad y el acercamiento a muestras de lengua que son parte de la forma de ser de un pueblo y una cultura, y el desarrollo de estrategias que favorecen la competencia intercultural y la aproximación a la competencia literaria⁴ en lengua extranjera, y también en la propia lengua materna.

La idea, por tanto, de unir la literatura y el cine, nace de aunar el increíble potencial que ambas artes ofrecen para el aula de E/LE de una forma atractiva, a través del cine basado en la literatura. Esta combinación nos acerca, por una parte, a los textos literarios de una forma

⁴ La competencia literaria, concepto acuñado por Bierswisch en 1965, se refiere a “una serie de conocimientos variados que abarcan desde lo lingüístico, lo histórico general, y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber”.

entretenida, pudiendo leer obras o fragmentos literarios representados en la realidad y magia de un ambiente cinematográfico, y por otra parte, consigue alejar el miedo al texto literario y plantear la posibilidad de crear un hábito de lectura teniendo como fin el disfrute de estudiantes y profesores a partir de un espacio literario que se vuelva, ante sus ojos, mucho más accesible y lleno de posibilidades.

Si hacemos una búsqueda en Internet, cualquiera de las fuentes ofrece como resultado cientos de películas en lengua española basadas en obras o fragmentos literarios. En este enlace incluimos una lista, si no completa bastante exhaustiva, de adaptaciones cinematográficas basadas en obras literarias de autores hispanos conocidos internacionalmente:

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/literatura%201986-2010.htm>

A la hora de llevar estas obras literarias y cinematográficas al aula de E/LE, debemos reflexionar sobre la explotación didáctica de las mismas. Realizar una secuencia teniendo siempre presentes los objetivos lingüísticos, sociales e interculturales descritos en nuestros programas de lenguas extranjeras o planes curriculares de español como lengua extranjera.

Ejemplo de explotación: Como agua para chocolate

Capítulo de la obra literaria:

- III Marzo: Codornices en pétalos de rosas

Fragmento de la película:

- El mismo (a partir del minuto 25 hasta el minuto 30 para el primer visionado, y desde el minuto 30 hasta el minuto 32 para el segundo).

Secuencia didáctica (Codornices en pétalos de rosa)

Objetivos: Acercar la literatura al aprendizaje de español como lengua extranjera a través del cine.

Nivel: A2

Contenidos:

- Funcionales: escribir una receta, expresar sentimientos, expresar gustos y preferencias, describir en pasado.
- Gramaticales: se impersonal, imperativo afirmativo, tiempos del pasado (imperfecto e indefinido para descripción / narración), el género de los sustantivos (sustantivos heterogénicos).
- Léxicos: léxico relacionado con los alimentos y las recetas, expresiones de sentimientos y gustos: qué + adjetivo.
- Socioculturales: Recetas de cocina hispana, el realismo mágico.

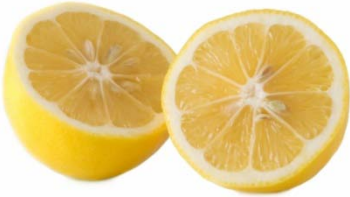
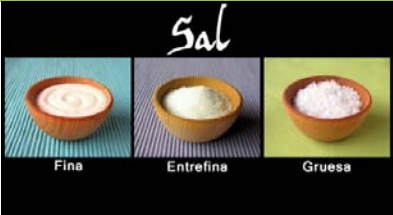
Actividades

1. ¿Recuerdas el nombre de estos alimentos en español? Aquí tienes los dibujos de algunos que ya hemos estudiado. Describe a tu compañero los que tienes aquí debajo, él tiene que decir el nombre a través de tus pistas.

Ejemplo:

- Es una fruta
- Es de color naranja y redonda
- Su zumo es el más común para desayunar
-
- Es de color amarillo
- La untamos en el pan
- La utilizamos para cocinar también

Estudiante A

	
	
	
	
	 www.okdietas.com

Estudiante B



2. ¿Sabías que sal es femenina en español? Encuentra otros ejemplos entre los alimentos que acabamos de ver. Discútelo con tu compañero.
3. El capítulo tres de *Como agua para chocolate* se llama “Codornices en pétalos de rosa” y describe una receta de cocina. Léelo y subraya las partes en las que se describe cómo preparar la receta que da título al capítulo.

Codornices en pétalos de rosas

III. Marzo

INGREDIENTES:

12 rosas, de preferencia rojas
 12 castañas
 2 cucharadas de mantequilla
 2 cucharadas de fécula de maíz
 2 gotas de esencia de rosas
 2 cucharadas de anís
 2 cucharadas de miel
 2 ajos
 6 codornices
 1 pithaya

Manera de hacerse:

Se desprenden con mucho cuidado los pétalos de las rosas, procurando no pincharse los dedos, pues aparte de que es muy doloroso (el piquete), los pétalos pueden quedar impregnados de sangre y esto, aparte de alterar el sabor del platillo, puede provocar reacciones químicas, por demás peligrosas.

Pero Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante la intensa emoción que experimentaba al recibir un ramo de rosas, de manos de Pedro. Era la primera emoción profunda que sentía desde 'el día de la boda de su hermana, cuando escuchó la declaración del amor que Pedro sentía por ella y que trataba de ocultar a los ojos de los demás. Mamá Elena, con esa rapidez y agudeza de pensamiento que tenía, sospechaba lo que podría pasar si Pedro y Tita tenían oportunidad de estar a solas. Por tanto, haciendo gala de asombrosas artes de prestidigitación, hasta ahora, se las había ingeniado de maravilla para ocultar al uno de los ojos y el alcance del otro. Pero se le escapó un minúsculo detalle: a la muerte de Nacha, Tita era entre todas las mujeres de la casa la más capacitada para ocupar el puesto vacante de la cocina, y ahí escapaban de su riguroso control los sabores, los olores, las texturas y lo que éstas pudieran provocar.

Tita era el último eslabón de una cadena de cocineras que desde la época prehispánica se hablan transmitido los secretos de la cocina de generación en generación y estaba considerada como la mejor exponente de este maravilloso arte, el arte culinario. Por tanto su nombramiento como cocinera oficial del rancho fue muy bien recibido por todo el mundo. Tita aceptó el cargo con agrado, a pesar de la pena que sentía por la ausencia de Nacha. Esta lamentable muerte tenía a Tita en un estado de depresión muy grande. Nacha, al morir, la había dejado muy sola. Era como si hubiera muerto su verdadera madre. Pedro, tratando de ayudarla a salir adelante, pensó que sería un buen detalle llevarle un ramo de rosas al cumplir su primer año como cocinera del rancho. Pero Rosaura -que esperaba su primer hijo- no opinó lo mismo, y en cuanto lo vio entrar con el ramo en las manos y dárselo a Tita en vez de a ella, abandonó la sala presa de un ataque de llanto.

Mamá Elena, con sólo una mirada, le ordenó a Tita salir de la sala y deshacerse de las rosas. Pedro se dio cuenta de su osadía bastante tarde. Pero Mamá Elena, lanzándole la mirada correspondiente, le hizo saber que aún podía reparar el daño causado. Así que, pidiendo una disculpa, salió en busca de Rosaura. Tita apretaba las rosas con tal fuerza contra su pecho que, cuando llegó a la cocina, las rosas, que en un principio eran de color rosado, ya se habían vuelto rojas por la sangre de las manos y el pecho de Tita. Tenía que pensar rápidamente qué hacer con ellas. ¡Estaban tan hermosas! No era posible tirarlas a la basura, en primera porque nunca antes había recibido flores y en segunda, porque se las había dado Pedro. De pronto escuchó claramente la voz de Nacha, dictándole al oído una receta prehispánica donde se utilizaban pétalos de rosa. Tita la tenía medio olvidada, pues para hacerla se necesitaban faisanes y en el rancho nunca se habían dedicado a criar ese tipo de aves.

Lo único que tenían en ese momento era codornices, así que decidió alterar ligeramente la receta, con tal de utilizar las flores.

Sin pensarlo más salió al patio y se dedicó a perseguir codornices. Después de atrapar a seis de ellas las metió a la cocina y se dispuso a matarlas, lo cual no le era nada fácil después de haberlas cuidado y alimentado por tanto tiempo.

Tomando una gran respiración, agarró a la primera y le retorció el pescuezo como había visto a Nacha hacerlo tantas veces, pero con tan poca fuerza que la pobre codorniz no murió, sino que se fue quejando lastimeramente por toda la cocina, con la cabeza colgando de lado. ¡Esta imagen la horrorizó! Comprendió que no se podía ser débil en esto de la matada: o se hacía con firmeza o sólo se causaba un gran dolor. En ese momento pensó en lo bueno que sería tener la fuerza de Mamá Elena. Ella mataba así, de tajo, sin piedad. Bueno, aunque pensándolo bien, no. Con ella habla hecho una excepción, la había empezado a matar desde niña, poco a poquito, y aún no le daba el golpe final. La boda de Pedro con Rosaura la había dejado como a la codorniz, con la cabeza y el alma fracturada, y antes de permitir que la codorniz sintiera los mismos dolores que ella, en un acto de piedad, con gran decisión, rápidamente la ultimó. Con las demás todo fue más fácil. Sólo trataba de imaginar que cada una de las codornices tenía atorado un huevo tibio en el buche y que ella piadosamente las liberaba de ese martirio dándoles un buen torzón. Cuando niña, muchas veces deseó morir antes que desayunar el consabido y obligatorio huevo tibio. Mamá Elena la obligaba a comerlo. Ella sentía que el esófago se le cerraba fuerte, muy fuerte, incapaz de poder deglutir alimento alguno, hasta que su madre le propinaba un coscorrón que tenía el efecto milagroso de desbaratarle el nudo en la garganta, por la que entonces se deslizaba el huevo sin ningún problema. Ahora se sentía más tranquila y los siguientes pasos los realizó con gran destreza.

Tal parecía que era la misma Nacha la que en el cuerpo de Tita realizaba todas estas actividades: desplumar las aves en seco, sacarles las vísceras y ponerlas a freír.

Después de desplumadas y vaciadas las codornices, se les recogen y atan las patas, para que conserven una posición graciosa mientras se ponen a dorar en la mantequilla, espolvoreadas con pimienta y sal al gusto.

Es importante que se desplume a las codornices en seco, pues el sumergirlas en agua hirviendo altera el sabor de la carne. Éste es uno de los innumerables secretos de la cocina que sólo se adquieren con la práctica. Como Rosaura no había querido participar de las actividades culinarias desde que se quemó las manos en el comal, lógicamente ignoraba éste y muchos otros conocimientos gastronómicos. Sin embargo, quién sabe si por querer impresionar a Pedro, su esposo, o por querer establecer una competencia con Tita en sus terrenos, en una ocasión intentó cocinar. Cuando Tita amablemente quiso darle algunos consejos, Rosaura se molestó enormemente y le pidió que la dejara sola en la cocina.

Obviamente el arroz se le batió, la carne se le saló y el postre se le quemó. Nadie en la mesa se atrevió a mostrar ningún gesto de desagrado, pues Mamá Elena a manera de sugerencia había comentado:

—Es la primera vez que Rosaura cocina y opino que no lo hizo tan mal. ¿Qué opina usted Pedro?

Pedro, haciendo un soberano esfuerzo, respondió sin ánimo de lastimar a su esposa:

—No, para ser la primera vez no está tan mal.

Por supuesto esa tarde toda la familia se enfermó del estómago.

Fue una verdadera tragedia, claro que no tanta como la que se suscitó en el rancho ese día. La fusión de la sangre de Tita con los pétalos de las rosas que Pedro le había regalado resultó ser de lo más explosiva.

Cuando se sentaron a la mesa había un ambiente ligeramente tenso, pero no pasó a mayores hasta que se sirvieron las codornices. Pedro, no contento con haber provocado los celos de su esposa, sin poderse contener, al saborear el primer bocado del platillo, exclamó, cerrando los ojos con verdadera lujuria:

—¡Éste es un placer de los dioses!

Mamá Elena, aunque reconocía que se trataba de un guiso verdaderamente exquisito, molesta por el comentario dijo:

—Tiene demasiada sal.

Rosaura, pretextando náuseas y mareos, no pudo comer más que tres bocados. En cambio a Gertrudis algo raro le pasó.

Parecía que el alimento que estaba ingiriendo producía en ella un efecto afrodisíaco, pues empezó a sentir que un intenso calor le invadía las piernas. Un cosquilleo en el centro de

su cuerpo no la dejaba estar correctamente sentada en su silla. Empezó a sudar y a imaginar qué se sentiría al ir sentada a lomo de un caballo, abrazada por un villista, uno de esos que había visto una semana antes entrando a la plaza del pueblo, oliendo a sudor, a tierra, a amaneceres de peligro e incertidumbre, a vida y a muerte. Ella iba al mercado en compañía de Chenchá la sirvienta, cuando lo vio entrar por la calle principal de Piedras Negras, venía al frente de todos, obviamente capitaneando a la tropa. Sus miradas se encontraron y lo que vio en los ojos de él la hizo temblar. Vio muchas noches junto al fuego deseando la compañía de una mujer a la cual pudiera besar, una mujer a la que pudiera abrazar, una mujer... como ella. Sacó su pañuelo y trató de que junto con el sudor se fueran de su mente todos esos pensamientos pecaminosos.

Pero era inútil, algo extraño le pasaba. Trató de buscar apoyo en Tita pero ella estaba ausente, su cuerpo estaba sobre la silla, sentado, y muy correctamente, por cierto, pero no había ningún signo de vida en sus ojos. Tal parecía que en un extraño fenómeno de alquimia su ser se había disuelto en la salsa de las rosas, en el cuerpo de las codornices, en el vino y en cada uno de los olores de la comida. De esta manera penetraba en el cuerpo de Pedro, voluptuosa, aromática, calurosa, completamente sensual.

Parecía que habían descubierto un código nuevo de comunicación en el que Tita era la emisora, Pedro el receptor y Gertrudis la afortunada en quien se sintetizaba esta singular relación sexual, a través de la comida.

Pedro no opuso resistencia, la dejó entrar hasta el último rincón de su ser sin poder quitarse la vista el uno del otro. Le dijo:

—Nunca había probado algo tan exquisito, muchas gracias.

Es que verdaderamente este platillo es delicioso. Las rosas le proporcionan un sabor de lo más refinado.

Ya que se tienen los pétalos deshojados, se muelen en el molcajete junto con el anís. Por separado, las castañas se ponen a dorar en el comal, se descascaran y se cuecen en agua. Después, se hacen puré. Los ajos se pican finamente y se doran en la mantequilla; cuando están acitronados, se les agregan el puré de castañas, la miel, la pithaya molida, los pétalos de rosa y sal al gusto. Para que espese un poco la salsa, se le pueden añadir dos cucharaditas de fécula de maíz. Por último, se pasa por un tamiz y se le agregan sólo dos gotas de esencia de rosas, no más, pues se corre el peligro de que quede muy olorosa y pasada de sabor. En cuanto está sazónada se retira del fuego. Las codornices sólo se sumergen durante diez minutos en esta salsa para que se impregnen de sabor y se sacan.

El aroma de la esencia de rosas es tan penetrante que el molcajete que se utilizaba para moler los pétalos quedaba impregnado por varios días.

La encargada de lavarlo junto con los demás trastes que se utilizaban en la cocina era Gertrudis. Esta labor la realizaba después de comer, en el patio, pues aprovechaba para echar a los animales la comida que había quedado en las ollas. Además, como los trastes de cocina eran tan grandes, los lavaba mejor en el fregadero. Pero el día de las codornices no lo hizo, le pidió de favor a Tita que lo hiciera por ella. Gertrudis realmente se sentía indispuesta, sudaba copiosamente por todo el cuerpo. Las gotas que le brotaban eran de color rosado y tenían un agradable y penetrante olor a rosas. Sintió una imperiosa necesidad de darse un baño y corrió a prepararlo.

En la parte trasera del patio, junto a los corrales y el granero, Mamá Elena había mandado instalar una regadera rudimentaria. Se trataba de un pequeño cuarto construido con tabloncitos unidos, sólo que entre uno y otro quedaban hendiduras lo suficientemente grandes como para ver, sin mayor problema, al que estuviera tomando el baño. De cualquier manera fue la primera regadera de la que el pueblo tuvo noticia. La había inventado un primo de Mamá Elena que vivía en San Antonio, Texas. Tenía una caja como a dos metros de altura con capacidad para cuarenta litros, a la cual se le tenía que depositar el agua con anterioridad, para que pudiera funcionar utilizando la fuerza de gravedad. Costaba trabajo subir las cubetas llenas de agua por una escalera de madera, pero después era una delicia sólo abrir una llave y sentir correr el agua por todo el cuerpo de un solo golpe y no en abonos, como sucedía cuando uno se bañaba a jicarazos. Años después los gringos le pagaron una bicoca al primo por su invento y lo perfeccionaron. Fabricaron miles de regaderas sin necesidad del mentado depósito, pues utilizaron tuberías para que funcionaran.

¡Si Gertrudis hubiera sabido! La pobre subió y bajó como diez veces cargando las cubetas.

Estuvo a punto de desfallecer pues este brutal ejercicio intensificaba el abrasador calor que sentía.

Lo único que la animaba era la ilusión del refrescante baño que la esperaba, pero desgraciadamente no lo pudo disfrutar pues las gotas que caían de la regadera no alcanzaban a tocarle el cuerpo: se evaporaban antes de rozarla siquiera. El calor que despedía su cuerpo era tan intenso que las maderas empezaron a tronar y a arder. Ante el pánico de morir abrasada por las llamas salió corriendo del cuartucho, así como estaba, completamente desnuda.

Para entonces el olor a rosas que su cuerpo despedía había llegado muy, muy lejos. Hasta las afueras del pueblo, en donde revolucionarios y federales libraban una cruel batalla. Entre ellos sobresalía por su valor el villista ese, el que había entrado una semana antes a Piedras Negras y se había cruzado con ella en la plaza.

Una nube rosada llegó hasta él, lo envolvió y provocó que saliera a todo galope hacia el rancho de Mamá Elena. Juan, que así se llamaba el sujeto, abandonó el campo de batalla dejando atrás a un enemigo a medio morir, sin saber para qué. Una fuerza superior controlaba sus actos. Lo movía una poderosa necesidad de llegar lo más pronto posible al encuentro de algo desconocido en un lugar indefinido. No le fue difícil dar. Lo guiaba el olor del cuerpo de Gertrudis. Llegó justo a tiempo para descubrirla corriendo en medio del campo.

Entonces supo para qué había llegado hasta allí. Esta mujer necesitaba imperiosamente que un hombre le apagara el fuego abrasador que nacía en sus entrañas.

Un hombre igual de necesitado de amor que ella, un hombre como él.

Gertrudis dejó de correr en cuanto lo vio venir hacia ella. Desnuda como estaba, con el pelo suelto cayéndole hasta la cintura e irradiando una luminosa energía, representaba lo que sería una síntesis entre una mujer angelical y una infernal. La delicadeza de su rostro y la perfección de su inmaculado y virginal cuerpo contrastaban con la pasión y la lujuria que le salía atropelladamente por los ojos y los poros. Estos elementos, aunados al deseo sexual que Juan por tanto tiempo había contenido por estar luchando en la sierra, hicieron que el encuentro entre ambos fuera espectacular.

Él, sin dejar de galopar para no perder tiempo, se inclinó, la tomó de la cintura, la subió al caballo delante de él, pero acomodándola frente a frente y se la llevó. El caballo, aparentemente siguiendo también órdenes superiores, siguió galopando como si supiera perfectamente cuál era su destino final, a pesar de que Juan le había soltado las riendas para poder abrazar y besar apasionadamente a Gertrudis. El movimiento del caballo se confundía con el de sus cuerpos mientras realizaban su primera copulación a todo galope y con alto grado de dificultad.

Todo fue tan rápido que la escolta que seguía a Juan tratando de interceptarlo nunca lo logró. Decepcionados dieron media vuelta y el informe que llevaron fue que el capitán había enloquecido repentinamente durante la batalla y que por esta causa había desertado del ejército. Generalmente, ésa es la manera en que se escribe la historia, a través de las versiones de los testigos presenciales, que no siempre corresponden a la realidad. Pues el punto de vista de Tita sobre lo acontecido era totalmente diferente al de estos revolucionarios. Ella habla observado todo desde el patio donde estaba lavando los trastes. No perdió detalle a pesar de que le interferían la visión una nube de vapor rosado y las llamas del cuarto de baño. A su lado, Pedro también tuvo la suerte de contemplar el espectáculo, pues habla salido al patio por su bicicleta para ir a dar un paseo.

Y como mudos espectadores de una película, Pedro y Tita se emocionaron hasta las lágrimas al ver a sus héroes realizar el amor que para ellos estaba prohibido. Hubo un momento, un solo instante en que Pedro pudo haber cambiado el curso de la historia.

Tomando a Tita de la mano alcanzó a pronunciar: -Tita... Sólo eso. No tuvo tiempo de decir más. La sucia realidad se lo impidió. Se escuchó un grito de Mamá Elena preguntando qué era lo que pasaba en el patio. Si Pedro le hubiera pedido a Tita huir con él, ella no lo hubiera pensado ni tantito, pero no lo hizo, sino que montando rápidamente en la bicicleta se fue pedaleando su rabia. No podía borrar de su mente la imagen de Gertrudis corriendo por el campo... ¡completamente desnuda! Sus grandes senos bamboleándose de un lado a otro lo habían dejado hipnotizado. Él nunca había visto a una mujer desnuda. En la intimidad con

Rosaura no había sentido deseos de verle el cuerpo ni de acariciárselo. En estos casos siempre utilizaba la sábana nupcial, que sólo dejaba visibles las partes nobles de su esposa. Terminado el acto, se alejaba de la recámara antes de que ésta se descubriera. En cambio, ahora, se había despertado en él la curiosidad de vera Tita por largo rato así, sin ninguna ropa. Indagando, husmeando, averiguando cómo era hasta el último centímetro de piel de su monumental y atractivo cuerpo. De seguro que se parecía al de Gertrudis, no en balde eran hermanas.

La única parte del cuerpo de Tita que conocía muy bien, aparte de la cara y las manos, era el redondo trozo de pantorrilla que había alcanzado a verle en una ocasión. Ese recuerdo lo atormentaba por las noches. Qué antojo sentía de poner su mano sobre ese trozo de piel y luego por todo el cuerpo tal y como había visto hacerlo al hombre que se llevó a Gertrudis: ¡con pasión, con desenfreno, con lujuria!

Tita, por su parte, intentó gritarle a Pedro que la esperara, que se la llevara lejos, a donde los dejaran amarse, a donde aún no hubieran inventado reglas que seguir y respetar, a donde no estuviera su madre, pero su garganta no emitió ningún sonido. Las palabras se le hicieron nudo y se ahogaron unas a otras antes de salir.

¡Se sentía tan sola y abandonada! Un chile en nogada olvidado en una charola después de un gran banquete no se sentirla peor que ella. Cuántas veces sola en la cocina se había tenido que comer una de estas delicias antes de permitir que se echara a perder. El que nadie se coma el último chile de una charola, generalmente sucede cuando la gente no quiere demostrar su gula y aunque les encantaría devorarlo, nadie se atreve. Y es así como se rechaza un chile relleno que contiene todos los sabores imaginables, lo dulce del acitrón, lo picoso del chile, lo sutil de la nogada, lo refrescante de la granada, ¡un maravilloso chile en nogada! ¡Qué delicia! Que contiene en su interior todos los secretos del amor, pero que nadie podrá desentrañar a causa de la decencia.

¡Maldita decencia! ¡Maldito manual de Carreño! Por su culpa su cuerpo quedaba destinado a marchitarse poco a poco, sin remedio alguno. ¡Y maldito Pedro tan decente, tan correcto, tan varonil, tan... tan amado!

Si Tita hubiera sabido entonces que no tendrían que pasar muchos años para que su cuerpo conociera el amor no se habría desesperado tanto en ese momento.

El segundo grito de Mamá Elena la sacó de sus cavilaciones y la hizo buscar rápidamente una respuesta. No sabía qué era lo que le iba a decir a su mamá, si primero le decía que estaba ardiendo la parte trasera del patio, o que Gertrudis se había ido con un villista a lomo de caballo... y desnuda.

Se decidió por dar una versión en la cual, los federales, a los que Tita aborrecía, habían entrado en tropel, habían prendido fuego a los baños y habían raptado a Gertrudis. Mamá Elena se creyó toda la historia y enfermó de la pena, pero estuvo a punto de morir cuando se enteró una semana después por boca del padre Ignacio, el párroco del pueblo -que quién sabe cómo se enteró-, que Gertrudis estaba trabajando en un burdel en la frontera. Prohibió volver a mencionar el nombre de su hija y mandó quemar sus fotos y su acta de nacimiento.

Sin embargo, ni el fuego ni el paso de los años han podido borrar el penetrante olor a rosas que despide el lugar donde antes estuvo la regadera y que ahora es el estacionamiento de un edificio de departamentos. Tampoco pudieron borrar de la mente de Pedro y Tita las imágenes que observaron y que los marcaron para siempre. Desde ese día las codornices en pétalos de rosas se convirtieron en un mudo recuerdo de esta experiencia fascinante.

Tita lo preparaba cada año como ofrenda a la libertad que su hermana había alcanzado y ponía especial esmero en el decorado de las codornices.

Éstas se ponen en un plátón, se les vacía la salsa encima y se decoran con una rosa completa en el centro y pétalos a los lados, o se pueden servir de una vez en un plato individual en lugar de utilizar el plátón. Tita así lo prefería, pues de esta manera no corría el riesgo de que a la hora de servir la codorniz se perdiera el equilibrio del decorado.

Precisamente así lo especificó en el libro de cocina que empezó a escribir esa misma noche, después de tejer un buen tramo de su colcha, como diariamente lo hacía. Mientras la tejía, en su cabeza daban vueltas y vueltas las imágenes de Gertrudis corriendo por el campo junto con otras que ella imaginaba sobre lo que habría pasado más tarde, cuando se le perdió de vista su hermana. Claro que su imaginación era en este aspecto bastante limitada, por su falta de experiencia.

Sacar las vísceras- Sácalas

6. La receta de Tita está escrita con la forma se impersonal. Intenta cambiar los verbos a imperativo en la forma tú.
7. Ahora vas a ver la escena de la película en la que se interpreta este capítulo. Pon especial atención a los sentimientos que provoca el plato que Tita prepara.
8. Comentad, en grupos de tres, las diferencias entre el capítulo que habéis leído y la escena de la película. ¿Cuál os ha gustado más y por qué?
9. Piensa en una receta que conozcas y escribe los ingredientes y la preparación de la misma (usa el imperativo). Al igual que en el libro, añade a tu receta dos de los siguientes ingredientes, para provocar un sentimiento a quien se la coma.



12 pétalos de rosas – 6 lágrimas de una mujer enamorada – una pizca de amor de madre – 2 cucharadas de alegría juvenil – 20 gramos de pasión sin límites – un puñado de hierbabuena – 100 ml. de zumo fruta de la pasión – un filete pequeño de corazón – media onza de chocolate amargo

Receta con sentimientos:

Lee tu receta a tus compañeros y comprueba los sentimientos que les provoca. Utilizad algunos de las siguientes expresiones:

Ejemplo:

¡Qué asco!

¡Qué rico!

Me encanta

Quiero más

Qué buena idea

Creo que soy alérgico a...

¡Qué calor comer eso!

...

10. ¿Qué piensas que le sucedió a Gertrudis después de probar la receta de codornices de Tita?



Ejemplo: *Se murió porque era alérgica a los pétalos de rosa.*

11. Vamos a ver ese fragmento de la película para comprobar vuestras hipótesis
12. ¿En algún momento de tu vida te has sentido eufórico o has hecho alguna locura? Cuéntaselo a tu compañero, quien tendrá que escribir tu historia en pasado.

Bibliografía

- AIXALÀ, E. et al., 2010, *Clase de cine: Actividades para la visualización de películas en español*, Madrid. Difusión.
- ESQUIVEL, L., 1989, *Como agua para chocolate*, México DF., Planeta Mexicana.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. et al. 2010, *Enfoque por tareas: Propuestas didácticas*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M.V., 1995, *Juegos para la clase de español*, Londres. Consejería de Educación de la Embajada de España en Londres.

El español, la literatura y su lectura: representaciones y reformulaciones discursivas de aprendices brasileños

Marta Iglesias

Fatec – Barueri, Centro Paula Souza.

El presente trabajo versa sobre una experiencia realizado con aprendices brasileños de lengua española que nos permitió construir un corpus en el cual –a partir del lugar teórico del Análisis del Discurso de línea francesa– analizamos las imágenes, acerca del español, la lectura y la literatura, detectadas en las respuestas de los aprendices a los cuestionarios aplicados a lo largo del proceso. Los resultados indican un significativo desplazamiento de las representaciones de los aprendices, bien como algunos de sus referentes identitarios.

1. Las líneas generales de la experiencia

Empezaremos diciendo que trabajamos con aprendices de ELE, de nivel Básico I. Los aprendices eran alumnos de los cursos de español ofrecidos por el Departamento de Cursos de Extensión de una Universidad privada, localizada en la ciudad de São Paulo.

2. El corpus

El corpus de nuestro trabajo está compuesto por los enunciados de las respuestas a los cuestionarios aplicados a los aprendices de lengua española.

Estos cuestionarios fueron aplicados en dos momentos diferentes: uno al inicio y otro al final del módulo de español 1. El primer cuestionario, en lo sucesivo Q1, fue preparado para que pudiésemos esbozar el perfil de los aprendices que frecuentaban el curso, y detectar las imágenes que eran capaces de proyectar sobre la lengua española, la literatura y la práctica de su lectura, al inicio del curso. A seguir transcribimos Q1:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Dónde vives?
4. ¿Cuál es tu dirección?
5. ¿Dónde naciste? ¿Cuándo?
6. ¿Cuál es tu número de teléfono?
7. ¿Qué curso haces en la universidad?
8. ¿Ya has hecho algún curso universitario anteriormente? ¿Dónde? ¿Cuál?
9. ¿Has estudiado lengua o cultura hispánica anteriormente? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?
10. ¿A qué se debe tu interés por la lengua española?
11. ¿Te gusta leer?
12. ¿Con qué frecuencia lees y qué lees?
13. ¿Qué tipo de lectura te gusta más? ¿Por qué?
14. ¿Qué te parece la literatura? ¿Te gusta leer literatura?
15. ¿Te gustaría leer literatura en este curso de español? ¿Por qué?
16. ¿Qué esperas de este curso?

Con relación al segundo cuestionario, en lo sucesivo Q2, aplicado al final del curso, intentamos medir la preferencia de los aprendices por los tipos de texto que habían aparecido a lo largo del curso, además de intentar detectar si habían surgido nuevas imágenes sobre la

lengua española, la literatura y la práctica de su lectura. A continuación transcribimos las preguntas del Q2:

Evalúa las respuestas a las siguientes preguntas atribuyéndoles una puntuación de 1 a 3, considerando que 1 es la máxima puntuación que puedes atribuir y que 3 es la mínima.

1. A lo largo del curso hemos leído varios tipos de textos. ¿Cuál te ha gustado más?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

¿Por qué?

2. ¿Qué tipo de texto te resultó más fácil de leer?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

3. ¿Qué tipo de texto te ha producido mayor placer al leerlo?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

4. ¿Con qué tipo de texto te ha parecido que consigues aprender más sobre la lengua española?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de texto te ha motivado más para estudiar la lengua española?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

6. ¿Qué imagen tienes de la lengua española al terminar el curso?

- Una lengua para el mercado de trabajo ()
- Una lengua de cultura ()
- Una lengua que sirve para viajar y hacer nuevos amigos ()

7. ¿En el Básico II, próximo módulo del curso de español, con qué tipo de texto te gustaría trabajar más?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

8. ¿Después de haber terminado este curso ha cambiado tu opinión sobre la lengua española? ¿Por qué?

Sí () No () Un poco ()

9. ¿Qué actividades te han gustado más en el curso? Clasifica de 1 a 6, siendo 1 la puntuación máxima y 6 la mínima).

- Escuchar grabaciones de los diálogos ()
- Leer los textos del libro ()
- Leer textos literarios
- Escribir ()
- Hablar ()
- Hacer ejercicios de gramática ()

Vale señalar, todavía en relación a la producción de los cuestionarios, que dejamos a los aprendices el criterio de responder a las preguntas en portugués o en español. Antes de que los alumnos respondieran a los cuestionarios, leímos todas las preguntas en voz alta y respondimos a todas las dudas que fueron surgiendo; en algunos casos, sobre todo en la aplicación del Q1, usamos el recurso de traducir a la lengua portuguesa. Optamos por realizar los cuestionarios en lengua española para explorar la posibilidad de entrar en contacto con esa lengua también en esa ocasión.

3. El programa del curso

Las clases del curso de español ofrecido por el Departamento de Cursos de Extensión siguieron el programa normal – actividades y ejercicios correspondientes a las cuatro primeras unidades del libro *Planeta E/LE 1*, así como los de su libro de ejercicios. Además, añadimos la lectura de un cuento literario en cada una de las mencionadas unidades, sin avanzar en otras actividades.

4. El registro del imaginario

Como anunciado al inicio de este trabajo, al solicitar a los alumnos que respondiesen a los cuestionarios pretendíamos recoger un corpus que nos permitiese, por medio del análisis, detectar las imágenes que el sujeto aprendiz proyectaba al inicio del proceso acerca de la lengua española, la literatura y su lectura. Este fue, fundamentalmente, el objetivo del Q1, y su referido análisis que presentamos a seguir.

4.1 Las imágenes iniciales

Comenzaremos por designar las imágenes más recurrentes detectadas en los enunciados de las respuestas al Q1. En este sentido, veremos que algunas de éstas están vinculadas a un preconstruido que afecta el decir de esos sujetos-aprendices, antes de entrar en contacto con la lengua en un contexto formal de enseñanza/aprendizaje.

De un total de 34 aprendices, oriundos de 2 grupos de español básico 1, el 22% afirmaron, mediante diferentes formas de decir, que su interés por la lengua española se debía a que ésta los haría más aptos para ser aceptados en el mercado de trabajo. Tales enunciados indican que, al inicio del proceso, esos sujetos *suponían ciertos saberes* a la lengua española y que éstos se relacionaban a lo que promete ser una “lengua vehicular”. Celada (2002) observa que la lengua española en Brasil a partir de la década de 90, en virtud de la firma del tratado del Mercosur así como de otros factores relativos al proceso de globalización, comenzó a presentarse como vehicular: es decir, como una lengua de sociedad, que está por todas las partes – que es urbana, estatal o mundial –, lengua de intercambio comercial y de transmisión burocrática (cf. p. 18)¹. Vale resaltar que la autora observa que, antes de los años 90, el brasileño le suponía a la lengua española un saber por el cual valiera la pena de hecho someterse al trabajo de estudiarla; por eso, en aquel escenario era habitual encontrarse con enunciados que expresaban el síntoma de esta relación: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?” (ibid).

A partir del análisis de nuestros enunciados, tenemos indicios para decir que el preconstruido existente antes de los años 90 en Brasil, con respecto a la lengua española –como una lengua parecida al portugués y que, por lo tanto era fácil, hecho por el cual no era necesario someterse a su estudio– perdió fuerza y no afecta a los sujetos de los enunciados registrados en las respuestas al Q1. Al mismo tiempo, podemos observar que otra imagen se va fortaleciendo y cristalizando, indicando la configuración de un nuevo preconstruido: la lengua española como una lengua de negocios, lo que en el corpus analizado por Celada (referido fundamentalmente a propagandas de escuelas de lenguas en los años 90) todavía era impensable.

A continuación, presentamos algunos enunciados en los cuales aparece esta imagen: todos son respuestas a la pregunta: “¿A qué se debe tu interés por la lengua española?”²

- (1) Mi interés por la lengua española estas ligado a *mi trabajo i mi formación* (énfasis nuestro).
- (2) É uma lingua muito bela, adoro aprender e também porque *vai enriquecer meu currículo* (énfasis nuestro).
- (3) Por que é uma língua diferente da língua Portuguesa e que tem uma cultura diferente também. *A exigência do mercado de trabalho* (énfasis nuestro).
- (4) Trabaja en una empresa y hablo con los clientes del Mercosul.

¹ La definición de lengua vehicular en la que la se basa es de Deleuze y Guattari (1977).

² Todos los fragmentos transcritos en este trabajo son registrados tal cual aparecen en las respuestas de los cuestionarios.

- (5) Se debe por interés profesional, na oficina onde trabalho ablo con muchos estrangeiros, principalmente da América do Sul.

Vale la pena destacar que en el enunciado (3), en el fragmento “é uma língua diferente da língua Portuguesa”, detectamos más una marca a favor de la hipótesis de que esa lengua española estaría siendo reconocida como una *otra* lengua, produciendo una anticipación que supone una interrupción de la rutina de una memoria según la cual la lengua española era, para el brasileño, una extensión de la propia (cf. CELADA, 2002, p. 245).

A la vez, contradictoriamente, es necesario que reconozcamos –fijándose en la materialidad de la lengua de nuestros enunciados– que, a pesar de lo que observamos en el plano del imaginario con relación a una posible sustitución de la imagen de lengua fácil por la imagen de lengua vehicular, algunos de los estudiantes respondieron en portugués. Frente a un cuestionario con preguntas elaboradas en español, se sintieron convocados a ocupar una posición y la ocuparon; desde nuestro punto de vista, esta posición sería alimentada por una ilusión de competencia espontánea (cf. CELADA, 2002), lo que funcionaría como indicio de que estos aprendices todavía veían la lengua española como una proyección de la propia.

En los enunciados de las respuestas de los cuestionarios de nuestros aprendices, también constatamos diversas formas de calificar la lengua española como “bonita”, imagen que parece ser importante para estos sujetos-aprendices haber decidido el someterse a su estudio. Esta imagen ya fue detectada por Souza Junior (2008), en su investigación de Iniciación Científica que realizó sobre las imágenes proyectadas sobre la lengua española por alumnos de diferentes semestres del curso de letras especialidad Español, de la Universidad de São Paulo. El investigador notó que esta imagen estaba estrechamente relacionada para el sujeto brasileño a la sonoridad de la lengua, y que se mantenía en el recorrer de su proceso de aprendizaje (cf. p. 30).³

- (6) Mi interés por la Lengua Española se debe pelo fato de ser una lengua muy *Bonito de hablar* [...] (énfasis nuestro).
 (7) A lingua espanhola é um *charme*, acho *muito lindo* esse idioma. (énfasis nuestro).
 (8) Porque me gusta e para mi trabajo futuro. Porque es *bonito el sonido*, me encanta las canciones (énfasis nuestro).
 (9) Mi Gusta mucho la lengua española, por que é uma *lingua muito bonita de se falar* e é a terceira lingua mais falada no mundo, e a segunda no mundo corporativo (énfasis nuestro).

Pasamos, a continuación, a analizar los enunciados que respondieron a la pregunta “¿Qué te parece la literatura? ¿Te gusta leer literatura?”, enunciados en los que los sujetos de nuestra investigación proyectaron, en su mayoría, una imagen negativa tanto de ésta como de su práctica de lectura. A seguir, pinzamos algunos, por la productividad que pueden tener para esta reflexión:

- (10) A literatura é muito *complexa* não gosto (énfasis nuestro).
 (11) Acho a literatura, um pouco *chata*, na verdade não gosto muito de literatura (énfasis nuestro).
 (12) No mucho

Los dos primeros enunciados tienen en común el hecho de presentar explícitamente designado el impacto negativo de la literatura sobre los sujetos. Sin embargo, en el enunciado (11) el sujeto ameniza su “não gostar” cuando dice: “não gosto muito”, el adjetivo “chata” carga una imagen más fuerte de la que está inscrita en el adjetivo “complexa” del enunciado (10). En este sentido, veamos el siguiente enunciado en el cual se proyecta otra forma de distanciamiento – o mejor, de no identificación – entre el sujeto y la literatura:

- (13) La literatura para mi es muy importante, pero tengo PREGUIÇA de hacer este tipo de lectura pela *linguagem non utilizada*, pelo *vocabulario antigo*. (énfasis nuestro).

³ Esta imagen fue una de las razones, que colaboraron en la decisión de leer los textos literarios “voz alta” en nuestros cursos de lengua española.

Es interesante observar que el aprendiz se distancia de la práctica de la lectura literaria por el motivo de tener “*linguagem non utilizada*” y “*vocabulário antigo*”. El sujeto proyecta una imagen según la cual la materialidad lingüístico-discursiva de la literatura le provoca un extrañamiento, pues ésta no se inscribe en discursividades contemporáneas.

Basados en reflexiones desarrolladas por Payer, podríamos decir que “*passado*” se relaciona con “*obsoleto*” (2006, p. 155) y que hay ahí un indicio de no identificación que apunta para una posición sujeto “*indeterminado*” que, tomado por el desánimo, como también podríamos formular a partir de consideraciones de Payer, “*não teria forças*” para invertir en el gesto de sobreponerse a este efecto de sentido (cf. Payer, 1995). Según la autora (ibid., p. 41), se trataría de un sujeto que no es capaz de tener “*força de vontade*” frente al “*empreendimento*” que le supondría realizar la lectura de literatura y que, por lo tanto, sucumbe. Tal vez, podríamos decir que el sujeto aprendiz que recibíamos en la clase de aula de español, por ciertas observaciones que ya hicimos con relación a su identificación con discursividades de Mercado, no tendría como adherir a una relación con la literatura, debido a que su vínculo más marcado con la lengua vendría por un sesgo pragmático: esta lengua le proveería la posibilidad de tener acceso a una inclusión en el mundo del trabajo, satisfaciendo sus urgencias más inmediatas.

En el fragmento del enunciado (13) en análisis, hay una marca lingüístico-discursiva con relación a la cual el propio enunciado expresa su relación con la literatura: “PREGUIÇA” (pereza), fragmento que destaca mediante mayúsculas y subrayado. Sin embargo, es preciso observar que este fragmento entra en contradicción con uno anterior que expresa la proyección de la literatura como “*muy importante*”. Pasamos a ver en qué consiste tal contradicción.

En otros enunciados, las imágenes positivas sobre la literatura (y su práctica de lectura) aparecen vinculadas a un saber que a ésta le es supuesto, en el caso, específicamente relacionado con “*cultura*” e “*historia*”:

Vejo a literatura como uma certa *cultura* do país pois foi através da Literatura que tivemos o prazer de conhecer obras dos “Genios” (énfasis nuestro).

- (14) Gosto de literatura. Acredito que a literatura de um país ajuda a conhecer melhor a *cultura* (énfasis nuestro).
- (15) Gosto muito de ler literatura (Brasileira), pois mostra importantes acontecimentos na história do Brasil
- (16) - Graciliano Ramos
- Machado de Assis
- Clarice Lispector
- etc.

La contradicción de la que hablamos hace operar dos sentidos que podríamos expresar de la siguiente forma: “*é importante porém eu não posso*” (es importante pero yo no puedo), lo que nos permite inferir que el sujeto sufre una exclusión en relación a ese objeto, para él *inalcanzable*.

En al enunciado (16), es interesante observar que en éste la imagen de literatura se identifica con “*Literatura Brasileira*” y sus autores. Creemos que esta imagen está forjada por el discurso de la institución escolar; en este sentido, tomamos Orlandi (2002a) cuando presenta las instancias del dominio del imaginario que caracterizan lo que la autora llama de “*identidad lingüística escolar*” del brasileño. Una de ellas tiene que ver con el “*saber literario*” que todos los que fueron a la escuela “*tienen que tener*”: en el caso específico de la literatura equivale a “*saber las obras y los autores más importantes de la literatura brasileña y portuguesa*” (cf. ibid., p. 208-209). En nuestro enunciado, justamente aparece la alusión a la importancia (en este caso, relacionada a la historia) y el enunciado no culmina con un punto final, pues en la línea siguiente, parece continuar con la mención de una serie de nombres de autores. Esta ruptura en la secuencia lineal o en la horizontalidad de la escritura –pues los nombres son listados en una lista vertical– nos permite establecer una relación con ciertas prácticas de enumeración de los textos escolares y considerar el enunciado como atendiendo a una necesidad de “*probar*” ese saber literario del que habla Orlandi (ibid.); en este sentido, la enunciación también funcionaría como una prueba (que opera en el sujeto como un efecto de sentido) que restó de la relación que el aprendiz mantuvo en la escuela con ese campo de saber –la literatura. Por lo tanto, hay una “*demonstración de saber*”, relacionada a una forma de memoria/olvido, marcada mediante

una enumeración que, en la materialidad de la escritura, se encierra mediante la forma “etc.”, pista de algo que está incompleto. Por lo tanto, podríamos concluir que la contradicción de que hablamos aparece entre la relación que sintagmáticamente se establece entre “literatura” e “importancia”, y el listado paradigmático de los grandes autores de la literatura (brasileña).

En el siguiente enunciado, que pinzamos de nuestro corpus, también surgen las imágenes de un saber literario instituido por la escuela, en este caso, identificado con la Literatura Brasileña y Portuguesa: obras (Primo Basílio, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*) y autores (Jorge Amado).

(17) Literatura algumas são interessantes, como Primo Basílio e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, já os livros do Jorge Amado as *palavras são difíceis*, torna-se *cansativo* (énfasis nuestro).

4.2 La reformulación imaginaria

La aplicación del Q2 suponía una hipótesis: la de que en el imaginario de los sujetos, al entrar en contacto con el real de la lengua a lo largo del curso, habría reformulaciones. También pensábamos que las imágenes detectadas al inicio con relación a la literatura serían afectadas por el confronto con determinadas experiencias que realizamos durante el curso.

Debemos comenzar registrando que, en los enunciados de las respuestas a la pregunta del Q2 “¿Después de haber terminado este curso ha cambiado tu opinión sobre la lengua española? ¿Por qué?”, fueron recurrentes las imágenes sobre la “facilidad y/o dificultad de aprendizaje” de esta lengua. Como ya expuesto anteriormente, la imagen de lengua fácil – que podríamos expandir mediante la secuencia “español - lengua parecida - lengua fácil” (cf. CELADA, 2002, p. 31) – no apareció en los enunciados de las respuestas del Q1 y, por esto, llegamos a observar que ésta parecía haber sido desplazada por la imagen de “lengua vehicular”, llegando a postular que esta estaría sobreponiéndose a la primera y, de esta forma, la falta de suposición de un saber sería sustituida por la suposición de “saberes relacionados a lo vehicular”. Recordemos fragmentos como “vai enriquecer meu currículo”, “mi trabajo i mi formación”, “a exigência do mercado de trabalho”, que funcionan como indicios de un sujeto interpelado por el mercado, sometiéndose a estos sentidos y suponiendo que la lengua española tiene la capacidad de dar acceso al mundo laboral. Sin embargo, observamos que, al responder el Q1, algunos de ellos ocuparon una posición-simbólica que vinculamos a una “ilusión de competencia espontánea”, absolutamente vinculada a un imaginario – no manifestado expresamente pero inscrito en la materialidad de la lengua producida – del español como lengua “parecida y fácil”, con relación a la cual proyectaron tener una competencia espontánea al no escribir en portugués. Veamos los enunciados en los cuales la contradicción entre lengua fácil/lengua difícil aparece expresamente formulada:

(18) Antes yo pensava *que eras más fácil* esa lengua ahora yo entendí que é más interesante y con palabras que parecen ser o que no son (énfasis nuestro).

(19) Porque *não é tão fácil* falar espanhol como os “cursos milagre”, é mais complexa e apaixonante do que parece, a maneira que é organizada a língua é muito inteligente (énfasis nuestro).

(20) Bom gostei de poder ter uma noção da língua e da cultura, porem *achei que fosse mais fácil* de aprender, conclui que não? (énfasis nuestro).

(21) Pois não imaginava que fosse tão prazeroso saber falar outra língua, *sem contar que é mais difícil que imaginava* (énfasis nuestro).

Los fragmentos a los cuales damos destaque indican que el preconstruido de lengua fácil todavía muestra su incidencia en el registro del imaginario de los aprendices y surge, como fruto de una especie de efecto retroactivo (un efecto “rebote”); cuando el sujeto entra en contacto con la lengua, con lo real de una lengua que “llega toda”, este objeto se reconfigura bajo la proyección de una nueva anticipación: es, en realidad, una lengua “difícil”. Observamos en la horizontalidad de la enunciación de estos aprendices una división de la temporalidad: basados en observaciones de Payer (2006, p. 158), diríamos que hay un plano temporal que coincide con el momento de la enunciación, en el que la lengua se percibe como difícil, menos fácil; y otro plano anterior al de la enunciación, en el que es proyectada una presentación de la memoria de la lengua, que aparece como “narrada”, como “designada” (“yo pensaba que era

más fácil”, “achei que fosse mais fácil”, “sem contar que é mais difícil que imaginava”) – en fin, como ya “dejada para atrás”.

Así retomando el enunciado (21), escrito en portugués,

Pois não imaginava que fosse tão prazeroso saber falar outra língua, *sem contar que é mais difícil que imaginava* (énfasis nuestro).

aparece una relación entre dos temporalidades, siendo que en la “anterior”, esta lengua ya era difícil (pero no tanto como ahora). Debemos observar que este sujeto también no presentó su enunciación en español en las respuestas al Q1, lo que nos refuerza la idea de que “facilidad” e “ilusión de competencia espontánea” están vinculadas pues, en este caso, reconocer la lengua extranjera como difícil no propició la toma de la palabra en español.⁴

A seguir, para poder abordar el imaginario sobre literatura y sobre su lectura, presentaremos y analizaremos los enunciados registrados en las respuestas a la primera pregunta del Q2: “A lo largo del curso hemos leído varios tipos de textos. ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?”⁵. Pasamos, ahora, a nuestro próximo enunciado:

(22) Me gustan los textos literarios porque tienen *palavras diferentes* y son *mas interessantes* (énfasis nuestro).

Nos sorprende la identificación de la literatura con “palavras diferentes” y la relación de esta identificación con “mas interessantes”; por otra parte, podríamos observar que la comparación que está en juego funciona con relación a los otros textos enumerados en la pregunta del Q2: diálogos del Libro Didáctico (LD), textos del LD y textos literarios. Esta relación reformula la imagen que detectamos en el Q1: la proyección de la literatura como “chata”, como produciendo “preguiça”. Además de o “interessante” estar precedido por el adverbio de intensidad “mas”, que da fuerza a la nueva imagen.

Es interesante observar que la imagen que el sujeto proyecta de “palavras diferentes” (siendo que “diferentes” probablemente se aproxime de los sentidos que tiene en portugués) entra también en contradicción con la designación que aparecía el primer día de clase, cuando en uno de los enunciados observábamos el fragmento “as palavras são difíceis”. Estamos, en fin, frente a una reformulación discursiva: hay indicios de que un desplazamiento por el cual se pasa de proyectar “a literatura tem palavras difíceis” a afirmar que “a literatura tem palavras diferentes”.

Veamos como en el siguiente enunciado podemos detectar que este desplazamiento aparece en otras formulaciones, lo que indica que este tiene posibilidades de permanecer:

(23) As histórias lidas em sala nos deixava a vontade, podíamos imaginar *além* (énfasis nuestro).

La orientación de sentido indicada por la comparación establecida por el fragmento “mas interessantes” en el enunciado (22) tiene secuencia en el fragmento que aquí consideramos tan significativo: “imaginar além”; este “além”, cuando colocado en confronto con los sentidos que aparecían en las respuestas al Q1, nos permite pensar en algunas relaciones posibles para el “aquí” que está ahí supuesto: “a sala de aula” (y todo lo que ésta implica), “a literatura (aquella que aparecía fuertemente determinada por una memoria escolar)”. Podríamos interpretar tales formas de decir como indicios de que la descristalización de un preconstruido está comenzando

⁴ Aprovechamos para observar que, al responder al Q2, otros sujetos también escribieron en portugués, lo que es muy significativo.

⁵ Con la aplicación del Q2 nuestro objetivo es obtener registros, en el plano del imaginario, que nos permitieran detectar las preferencias por los tipos de textos (diálogos do LD, textos do LD, texto literario) bien como las relaciones que los sujetos-aprendices fueron estableciendo con estos textos. El texto que les gustó más a nuestros aprendices fue el literario. Su lectura fue la que más placer les proporcionó. También fue este el texto que más los motivó para continuar estudiando la lengua española. Sin embargo, éste también fue el texto que apareció con más recurrencia a la hora de ser indicado como el más difícil de leer, frente a los “diálogos do LD”, que fueron los más indicados en las respuestas a las preguntas sobre cuál el tipo de texto que les había sido más fácil de leer. De hecho, como docentes, proyectamos que los sujetos se depararían con mayores dificultades a la hora de leer textos en los cuales la desestabilización de los sentidos, la ambigüedad y la opacidad del lenguaje se presentan de forma potencializada.

a ocurrir; que estamos, en fin, delante de un proceso de reformulación de memoria discursiva. Este fragmento, “imaginar além”, todavía funciona como indicio de que un umbral semiótico habría sido atravesado y, en este sentido, nos llama la atención las dos marcas de generalización: “nos” (pronombre en primera persona plural) y “podíamos” (verbo conjugado en esta misma persona y número), que indican que este sujeto, del grupo B, ocupa la posición de un portavoz que percibe que el “imaginar além” afecta el grupo del cual él hace parte, y no se restringe sólo a él.⁶

En el próximo enunciado,

(24) Porque os textos literários nos trazem diversos significados e nos fazem pensar bastante.

lo que llama la atención es que la imagen positiva que el sujeto enuncia sobre la literatura y provocada por la diversidad de significados, por la polisemia, por la ambigüedad, por la inestabilidad de los sentidos a que este tipo de texto lo expone –esto es, por lo real de la lengua que ciertas regiones de la literatura presentan de forma potencializada, sobre todo, cuando las prácticas de lectura permiten que el equívoco pueda ser explorado. En este fragmento también aparece el verbo “pensar” que podemos pensar como un objeto con el cual se identifica, proyectando la posibilidad de no reproducir sino de “producir” sentidos. Parecería que ahí comienza a configurarse un imaginario sobre la literatura y su lectura que podría dar cuerpo a otra posición-sujeto de lectura, que pase a “determinar” significado(s) o, como diría Iser (2002), a no atribuir significado para que el juego continúe, lo que hará que el sujeto permanezca en un “vaivém” y en este se (re)-signifique (ibid.).

Nos parece interesante, en este punto, pasar a citar un enunciado que trae un aspecto diferente para el desplazamiento imaginario que estamos detectando:

(25)Eu gosto muito de saber *outros povos* e acho muito bem escritos os contos os contos espanhóis (énfasis nuestro).

Aquí aparece la literatura vinculada a “outros povos”; el enunciador atribuye a la literatura la capacidad de darle acceso a saberes sobre los otros, o sobre el otro⁷. Nos parece que, en este sentido, la literatura exploraría la capacidad de exponerse a la alteridad.

Por fin, pasamos al siguiente enunciado, último de este trabajo:

(26)Porque los textos literários que la profesora ha leído me ayudaran a desenvolver y *perder lo medo* de escribir y hablar español (énfasis nuestro).

Aquí, con el fragmento “perder lo medo”, estamos de nuevo frente de una división de la temporalidad: antes había “medo”, ahora ya no hay más. Y este efecto que entra en relación con “escribir”, primero, y con “hablar español” es atribuido por el enunciador a “los textos literarios que la profesora *ha leído*”; observamos, en la horizontalidad de la enunciación de este aprendiz, la importancia que toma lo que ya habíamos anticipado como un factor favorable: la lectura en voz alta, la voz como soporte de la escrita. Interpretamos el fragmento “escribir y hablar” como un indicio de que algo va interfiriendo en la memoria de un sujeto afectado por una fuerte y marcada des-continuidad entre la oralidad y la escritura en relación al portugués brasileño.

Los enunciados que surgieron, de la aplicación del Q2, en respuesta a la pregunta “¿Con qué tipo de texto te ha parecido que consigues aprender más sobre la lengua española?”, nos hace pensar que la dificultad presentada por los textos literarios puede favorecer el aprendizaje de la lengua española. Veamos, en este sentido, los siguientes enunciados que surgieron en respuesta a esta pregunta, y presenta el sentido de que el texto literario ayuda más en el proceso de aprendizaje de la lengua española:

⁶ Recordamos que la pregunta fue formulada en la segunda persona del singular.

⁷ La imagen de la lengua española como lengua que da acceso a la cultura o culturas de otros pueblos aparecía en los enunciados registrados en los Q1 y, también, es una imagen constatada y analizada en la investigación desarrollada por Sousa (2007).

- (27) Los textos Literarios tienen muchas palabras diferentes. Los *diálogos* del libro son tiene para *aprenderlos los cosas sencillos* (énfasis nuestro).
- (28) Por tem palavras diferentes que não se usa no dia – dia palavras bonitas, ricas da cultura Espanhola (énfasis nuestro).
- (29) Acredito que todos trazem um pouco da cultura estudada, mas como havia dito, acredito que *os textos literários tenham mais para oferecer*, pois *fogem da didática dos livros* e nos trazem palavras e linguagem daquela cultura (énfasis nuestro).
- (30) Porque me hace *viajar por la lengua*, por la imaginación de los escritores, conocer a la manera de decir cosas iguales as que decimos, *pero de forma diferente* (énfasis nuestro).
- (31) Porque os textos literários fazem refletir sobre o assunto abordado, e para conseguir explicar o que entendemos somos “*forçados*” a entender o significado das palavras, além do que parecem, o que acho muito bom (énfasis nuestro).

Consideraciones finales

La producción de la experiencia que realizamos y su concretización en el plano de la práctica con sujetos-aprendices de lengua española permitieron que detectásemos indicios de descristalización, en el registro del imaginario, de pre-construidos fuertemente determinados no sólo en relación a la lengua española, sino también en relación a la literatura y su lectura.

Queremos creer que la lectura literaria se convirtió, para nuestros sujetos-aprendices, una práctica que los incentiva a continuar sometiéndose al estudio de la lengua española, al mismo tiempo que les muestra, de forma potencializada, mediante la opacidad y el equívoco, las diferencias entre esta lengua y el portugués. En este sentido retomamos deícticos como “além” y “lá”, que fueron recurrentes en las producciones de nuestros aprendices, porque nos parece que éstos dicen a respeto de la posibilidad de indicar otros espacios, lugares, posiciones o territorios, que no los previstos en la práctica escolar ni por los libros didácticos (LDs) ni por las prácticas que atraviesan discursividades del mundo contemporáneo e interpelan al sujeto a partir de una lógica que estabiliza los sentidos, trazando fronteras que atraviesan el campo de sus subjetividades. Dicen a respeto, en fin, a la dirección instalada por un deseo, singular para cada sujeto aprendiz, que venía al encuentro del nuestro.

Resta decir algo que consideramos importante enfatizar: con el uso de la literatura en la clase de ELE, no estamos buscando el éxito o un índice menor de fracaso, estamos intentando atravesar el imaginario (ORLANDI, 2002a) e interferir en las prácticas que limitan el trabajo con la memoria discursiva al plano de la reproducción, pues nuestro deseo, así como el de muchos profesores de lengua extranjera, es una utopía: la inscripción de un sujeto en las discursividades de la lengua otra – un pasaporte, resaltamos, sin destino fijo.

Bibliografia

- CELADA, M. T., 2002, *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL.
- DELEUZE, G. et GUATTARI, F., 1997, “O que é uma literatura menor?” In: Kafka: Por uma literatura menor. (Trad.. por Julio Castañon Guimarães). Rio de Janeiro: Imago.
- ISER, W., 2002, “O Jogo do Texto”. In: LIMA, L. (org. e trad.). *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção*. São Paulo: Paz e Terra, p. 105 - 118.
- ORLANDI, E., 2002, “Identidade lingüística escolar”. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Fapesp, FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, p. 203-12.
- PAYER, M.O., 1995, *Educação Popular e Linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp.
- _____, 2006, *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta.
- SOUSA, G., 2007, Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH.
- SOUSA JÚNIOR, J., 2004, *Imagens filiadas a um pré-construído: o imaginário sobre o espanhol no Brasil e sua presença na aprendizagem de espanhol por alunos de Letras*. Monografia de Iniciação Científica. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH.

Libros didácticos

- CERROLAZA, M.;[...], O.; LLOVET, B., 2004, *Planeta E/LE: 1Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- _____, 2004, *Libro de referencia gramatical: fichas de ejercicios* – Planeta 1 E/LE. Madrid Edelsa.

La literatura al servicio de ELE. 10 ejercicios sobre 2 poemas

Susana Zipman

Centro Latino de Línguas, São Paulo

Hay dos pensamientos que surgen en primer lugar... hoy, 27 de abril, llegó la cartita comunicando la fecha y el tema del Seminario.

El primer pensamiento es cursi, nada original: ¡YA 20 AÑOS! Para quienes estamos aquí, año a año, son veinte veces.

Pues nada, son veinte veces. Han pasado tantas cosas, en el ámbito personal, en el profesional, en el metodológico, en el ambiental, que la biodiversidad, que la contaminación, que los proyectos y lo comunicativo, que la gramática sí y la gramática no, que el profesor presente, que el profesor del otro lado del proyector de slides, perdón, del cañón, no, ahora del aparatito de videoconferencias... tu alumno no está más aquí, está en otro lugar cualquiera, quizás está dentro de ese teléfono milagroso twiteando contigo... ¿o tenías que encontrarlo en el Ficadica que no sé si escribirlo con “c” o con “k”?

Pero, estoy dejando de lado el segundo pensamiento. ¿De qué hablar? El mismo dilema todos los años. Y esta vez, literatura. Tan fácil, tan amplio, que se torna lo más difícil del mundo. ¿Por dónde lo agarro? Ya sé, hay tiempo.... Pero el tiempo vuela, lo sabemos. Vamos a resolverlo. Por lo menos eso, el tema.

Pues el tema es LA LITERATURA. Mi querido ayudante para comienzos preciosos, el libro “Lengua y Literatura”, de Editora Aique, busquemos: ¿a qué se llama literatura? A ver, una definición sencillita, de esas para estudiantes del secundario. Ya está:

Si la materia de la música es el sonido y la de la pintura, el color; es sencillo inferir que la de la literatura es la palabra – para expresarlo mejor, ya que la palabra aislada, “suelta”, no significa nada – el discurso o el texto.

La respuesta a la pregunta del título parecería, entonces, resuelta: las obras de la literatura son discursos. PERO, la cuestión es más compleja. Las obras musicales, pictóricas, literarias se construyen a partir de materiales comunes a los que se emplean para elaborar las melodías que acompañan la espera telefónica, las tinturas para el cabello y los chistes guarangos, respectivamente. En conclusión, para definir la música, la pintura, la literatura de forma clara y distinta, no alcanza con considerar aquel material con el cual se las construye.

[...]

La literatura sería la construcción de palabras o discursos “bellos”.

CLARO QUE NO ESTÁ TODO DICHO, y aún nos falta introducir la literatura en ELE.

Y aquí el tercer pensamiento, que no quería dejar entrar pero que entró, se me mezcla. Una distinguidísima señora muy pero muy académica, a la que nunca conocí personalmente, se quejó de una tesis mía, diciendo que mi escritura era “muy literaria”. Sí, elogió, es muy agradable su lectura, pero es demasiado literaria, esta chica debería dedicarse a la literatura. En ese momento me perturbó bastante, yo necesitaba aprobar esa tesis (calma, la aprobé, y bien), pero me asusté. Ahora, con otra perspectiva, me siento halagada. Puedo considerarlo un elogio. ¡Mi texto fue considerado literario! En fin, a lo mejor algún día me decido a escribir un libro completo.... Ya se enterarán.

Por ahora, como profesora de ELE (también soy traductora), mi relación con el texto/discurso es la de ser el puente que ofrece ese discurso al alumno para que sea el lector que en realidad se va a relacionar con el autor. Tendré que solucionar los escollos que puedan surgir, dialogar en el mundo real con ese (o esos) lector/lectores, intentando no alterar el circuito lector escritor, pero manteniendo el circuito profesor lengua aprendiente.

El lector tiene la libertad total de interpretar de un modo particular una obra, independientemente de lo que haya querido manifestar el autor, sí, claro. Pero no puede malinterpretar el sentido de una palabra, de una expresión, de una frase hecha, de un tiempo verbal.

Aquí entramos en la función y en la finalidad.

¿Para qué sirve en general la literatura?

Los textos que nos rodean son instrumentales. Son medios para alcanzar fines determinados.

¿Y el texto literario?

Podemos citar finalidades estéticas, terapéuticas, de entretenimiento, ¡y hete aquí que también didácticas! Y si el texto literario cumple funciones didácticas en su idioma primero, ¿por qué no lo habrá de cumplir en lengua 2?

Aquí es donde me detengo a reflexionar en mi alumno o en mi grupo de alumnos. Y ese es el momento en que aterrizo, concretamente, en mi realidad. Elegiré trabajar o no con literatura, en el más amplio sentido de la palabra, según mi “audiencia”, según mi “auditorio”.

Si mi clase es con un solo alumno/a (que es hoy como son hoy en día la mayoría de mis clases), me resultará muy fácil averiguar si le gusta o no le gusta leer, qué le gusta leer, cuánto tiempo dispone fuera de clase para hacerlo... en fin, trabajaré sobre un terreno conocido. Si es un grupo, me llevará un poco más de tiempo, pero también podré hacerlo, tendré que tomar algunas anotaciones, ser más organizada. No me refiero a los grandes grupos escolares, con los que no trabajo, perdonen las maestras de escuelas primarias y secundarias, desconozco en este momento esa realidad.

Y según el nivel en que se está desarrollando formalmente su aprendizaje del idioma español, ubicaré un libro (o un texto) que me parezca que le pueda resultar, perdón, que nos pueda resultar interesante ir leyendo en conjunto, sea en clase, sea como tarea de lectura en casa para comentarios en clase. ¿Por qué no?

Discúlpenme la sinceridad y quizás lo vean como egoísmo, lo aceptaré. Si el libro (o el texto) en cuestión no me gusta, no me resulta interesante, me resultará muy difícil hacer el seguimiento de esa lectura con entusiasmo, y ese entusiasmo es lo que le da el tono a mis clases. Hay tantos libros, tantos autores, el mundo literario hispanoamericano es tan rico y tan vasto... no necesitamos elegir justamente uno que no me resulta fácil leer a mí, ni por supuesto a él o ella (mi alumno/a).

Hecha esta elección, que puede ser a partir de una sugerencia mía o del propio alumno/a, decidiremos la velocidad y secuencia de la lectura. Un capítulo por semana, más o menos.

A partir de allí, la aplicación. Y entonces, como dice mi nieto, “la torturación”. De cada capítulo analizaremos algo, absolutamente a fondo. Investigaremos hasta sus mínimos detalles de todo. Coma, punto y coma, dos puntos y los puntos que no están ni estarán.

Primera condición: el libro tiene que ser “de carne y hueso”. Sí, ya sé, estamos en la era del e-book, y de varias otras modalidades. Pero mis ojos no consiguen disfrutar de la lectura de la misma manera, entonces este ejercicio lo pido con un libro de verdad. No importa si encuadernación lujosa o económica, eso no hará la menor diferencia. Pero en papel crujiente, con olorcito a papel. Eso sí.

Desde el momento en que estamos hablando sobre literatura, estamos reflexionando sobre lectura. Quiero aquí citar párrafos de *Didáctica de las ciencias del lenguaje, Aportes y reflexiones*, Alisedo, Melgar, Chiocci, Paidós, Buenos Aires, 1994, que me parecen absolutamente pertinentes como base para este trabajo:

El ser alfabeto supone un cambio en la condición humana: el pasaje de la competencia lingüística exclusiva que consiste en hablar una lengua natural primaria a la competencia semiótica que consiste no solamente en aprender a leer y a escribir esa lengua sino en la posibilidad de ampliar el universo cognoscitivo humano en función de la interacción de dos códigos lingüísticos fundantes.

La inmensa variedad de las culturas del mundo permite pensar en la existencia de otros recursos culturales para ampliar el universo cognoscitivo del hombre pero en lo que a nuestra cultura se refiere no cabe duda de que esta dimensión pasa inevitablemente por el aprendizaje de la lengua escrita.

Sabemos hoy que los planteos didácticos han recorrido en lo que va del siglo por lo menos dos etapas bien diferenciadas. En la primera, que retoma una amplia tradición histórica, el proceso de aprendizaje es concebido como la transmisión de un objeto acabado por parte de los adultos a las generaciones jóvenes. En una segunda etapa, que Coll denominará “rousseauiana”, el aprendizaje es concebido en términos de desarrollo de las potencialidades del sujeto. Así, solo secundariamente adquiere importancia el objeto o contenido y el maestro es concebido en términos de guía o facilitador.

Hoy estamos en momentos de las grandes síntesis.

[...]

El uso que hacemos de la lengua se caracteriza por ciertos rasgos universales:

- 1) Su diversidad: podemos hacer uso de distintas lenguas y distintas variedades dentro de una misma lengua.
- 2) Su plasticidad: Los usos lingüísticos se adaptan a los distintos contextos en que se producen.
- 3) Su carácter histórico: Los usos cambian, se modifican.

Y, antes de pasar al ejercicio pensado propiamente dicho, no puedo dejar de citar “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, un precioso ensayo de Albadalejo, obtenido en las páginas de internet (<http://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>), en la revista *marcoELE* que se presenta como un artículo que no sería más que una revisión-ampliación de un artículo publicado en la Revista del Instituto Cervantes de Estambul, Número 7, bajo el título “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)”, y del publicado por la Universidad Jaquelónica de Cracovia (2006/6) en formato papel titulado “Aplicación práctica de los principios teóricos para una enseñanza comunicativa de E/L/E a través de la literatura (II)”.

El ensayo pretende mostrar el uso deficiente que de la literatura se lleva a cabo en las aulas de enseñanza de español, la necesidad de su revalorización, y por supuesto hace propuestas prácticas de actividades. Tras un excelente recorrido histórico, quiero rescatar la siguiente observación:

no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos.[...] se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Por tanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo.

[...] la literatura es *material “auténtico”*, lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos. Este hecho conlleva varias implicaciones importantes para la enseñanza de una lengua extranjera. (Albaladejo, 2007: 5 y 6)

Volviendo a nuestra propuesta:

Una vez que hemos aprendido a hablar, a leer, a escribir, a comunicarnos, lo que queremos es mejorar toda esta maravillosa habilidad. Que suponemos mejorada en lengua 1.

Pues entonces, pasemos a informarnos y a divertirnos y a “mejorarnos” en lengua 2.

En este momento entran los recursos. El periódico, la revista, el catálogo. El manual, el libro de clase. La carta, el folleto. Todo ese material nos informa. Practicamos, nos perfeccionamos. Pero, sin duda, la práctica mayor y el placer estético vendrán con la literatura, tal como la entendemos sin mayores vueltas. Las novelas, los ensayos, los poemas, los cuentos, las obras de teatro, todo ese material que está ofreciéndose ya listo y del cual podremos obtener a posteriori un sinfín de porqués, para qué, cómo, en fin, podremos desgranar ejercicios, aprovechamiento del texto, lo podremos dar vuelta para un lado y para otro... Eso cada uno lo decidirá, según su paciencia, imaginación, creatividad y buen humor.

Estamos pues frente a esa etapa. Vamos a buscar el libro ideal. O por lo menos el libro (o texto) adecuado para esta tarea. Allá partimos.

[...]

Y fue en este espacio indicado con un corchete, tres puntos suspensivos y otro corchete de cierre donde me detuve una semana, en la búsqueda del texto. Hasta que lo encontré. O mejor dicho, los encontré.

Dos poemas, *El aeroplano*, de Nicolás Guillén, y *Balada de la bicicleta con alas*, de Rafael Alberti.

Que aquí están:

El aeroplano

Nicolás Guillén

Cuando pase esta época
y se queme en la llama de los siglos
toda nuestra documentación humana;
cuando no exista ya la clave
de nuestro progreso actual,
y con la paciencia del que no sabe
el hombre tenga que volver a empezar,
entonces aparecerán
rasgos de nuestra muerta civilización.

¿Qué dirán los naturalistas del futuro
ante una armazón de aeroplano
desenterrada en cualquier llanura,
o en la cumbre de una montaña,
mohosa, fosilizada,
monumental, incomprensible, extraña?
De seguro que harán
muchísimo aspavientos
y clasificarán el aeroplano
entre los ejemplares de una fauna
extinguida.

Balada de la bicicleta con alas

Rafael Alberti

A los 50 años, hoy, tengo una bicicleta.
Muchos tienen un yate
y muchos más un automóvil
y hay muchos que también tienen ya un
avión.
Pero yo,
a mis 50 años justos, tengo sólo una
bicicleta.

He escrito y publicado innumerables
versos.
Casi todos hablan del mar
y también de los bosques, los ángeles y
las llanuras.
He cantado las guerras justificadas,
la paz y las revoluciones.
Ahora soy nada más que un desterrado.
Y a miles de kilómetros de mi hermoso
país,
con una pipa curva entre los labios,
un cuadernillo de hojas blancas y un
lápiz
corro en mi bicicleta por los bosques
urbanos,
por los caminos ruidosos y calles
asfaltadas
y me detengo siempre junto a un río
a ver cómo se acuesta la tarde y con la
noche
se le pierden al agua las primeras
estrellas.

¿Solamente vamos a leer estos dos bellísimos poemas?

¡No, claro que no.!

Empecemos a pensar...

Primero: Que, mal que les pese, tendrán que memorizar. O aprender a leer tan espontáneamente, tan sin mirar el texto escrito, que prácticamente será haber memorizado.

El hecho de memorizar infunde un determinado conjunto de engramas en el cerebro, que lleva a retener mejor esas frases para aplicarlas en otras situaciones.

¿Qué queremos decir con memorizar? ¿Exactamente memorizar y listo?

Este es el primer ejercicio, la fonética y la exacta lectura de los dos poemas. Leerlos de manera tan espontánea, tan natural, que sea prácticamente de memoria, o casi. Que no se detenga nadie a pensar cómo va a pronunciar tal o cual sílaba o sonido. Cada uno de los versos tendrá que ser enunciado en forma absolutamente natural, pero realmente natural. Conseguido esto, ya habremos logrado vencer un gran escollo, que estará más completo aún si realmente los poemas se llegan a memorizar de hecho.

El segundo ejercicio será comparar ambos poemas. El primero se sitúa en un futuro hipotético, y comenta el aeroplano como un vehículo del pasado no solo distante sino misterioso y desconocido. El segundo poema habla del avión como de la suprema posesión en materia de medios de transporte. Esto nos permitirá hablar con nuestro, o con nuestros alumno/s de muchas, muchísimas cosas. Los diferentes medios de transporte. Los diferentes anhelos de cada ser humano en cuanto a ilusiones y/o necesidades. Las maneras de expresarlo, las maneras de comentarlo, las maneras de dibujarlo. Cómo han evolucionado los medios de transporte a lo largo de la historia del ser humano. Cómo está situado el auto, medio más usado

y probablemente más problemático en las grandes ciudades, los retos de su buen uso, los problemas y algunas soluciones, las necesidades que crea, la dependencia del ser humano del automóvil tanto por su practicidad como por el estatus que representa, los nuevos automóviles con consumo más preocupado en la ecología, la necesidad de preservar el medio ambiente, etc. El poema mencionaba también una bicicleta, podemos haber entrado en ese detalle o no, eso dependerá de cada uno, de cada profesor, de cada alumno, de cada situación.

El tercer ejercicio será un simpático reto: escribe tú, querido alumno, tu pequeño poema, o tu pequeña prosa, sobre el avión, su utilidad, su desarrollo, qué sabes sobre su quizás precursor brasileño, ¿alguien recuerda cómo se llama? Un buen tema para una buena búsqueda, puede quedar para la próxima clase.

El cuarto ejercicio, también para dentro de dos o tres clases de nuestro curso con nuestro/s alumno/s será pedirle/s que busquen libro/s en español, en especial novelas, cuentos, crónicas, etc., en cuya trama figure, de alguna manera, un avión. ¡A buscarlo! Lo traerán a clase y compartiremos el nuevo texto. Sobre el cual podremos hacer algunos ejercicios, O NO. Pueden simplemente traerlos, mostrarlos y comentarlos. O podemos entre todos leer algunos párrafos, hacer algún resumen. O pueden tan solamente mostrarlos. No todo tiene que ser siempre seguido de un sufrido “deber de clase”.

El quinto ejercicio puede ser un momento inesperado. Llevaremos a clase papeles de colores, y armaremos avioncitos plegando esos papeles, haciendo luego volar esos aeroplanos por la clase, ¿por qué no? Si toda la actividad se lleva a cabo en español, no hará ni siquiera falta que después la resumamos en un informe en español.

El sexto e inevitable momento gramatical en algún momento tendrá que llegar: separar todos los verbos, ponerlos en infinitivo, conjugar alguno de esos verbos.... Y redactar frases, afirmativas, negativas e interrogativas. Y después encontrar sustantivos. Y adjetivos. ¡Y basta de metalenguaje! No estamos hablando con estudiantes de profesorado ni de licenciatura de español, estamos, en el caso que propongo, ejercitando alumnos de lengua, de idioma español.

El séptimo ejercicio: con todos los sustantivos del primer poema, se redactará un texto que se trate de cualquier cosa menos de aeroplanos. Habrá que usar el vocabulario de forma creativa, y darle forma a un nuevo contexto. ¡Vamos a ver el resultado!

Como tenemos que ser justos con los alumnos, el ejercicio lo hice yo misma, y de acuerdo a las consignas preparadas: en el relato tienen que entrar todos los sustantivos del poema, en este caso del primero, que pueden, eso sí, cambiar de singular a plural si fuera necesario. Y que por supuesto no necesitan estar en el orden en que aparecen en el poema. ¡Allá vamos!

- época - llama – siglos- documentación- clave- progreso- paciencia- hombre-
-rasgos- civilización- naturalistas – futuro- almacén- aeroplano - llanura-
- cumbre – montaña- aspavientos – ejemplares - fauna –

En la cumbre de una montaña habían quedado durante muchos siglos los ejemplares de unos libros que constituían toda la documentación que ese hombre necesitaba.

Solamente se podía llegar a esa cumbre en la primavera, esa era la clave del asunto. En esa época del año, la fauna del lugar era mansa y no lo miraba siquiera. ¡El resto del año las cosas eran diferentes!

La paciencia del buen señor, por lo tanto, tenía que apoyarse en la llama del buen humor.

Pero como todos los naturalistas, los rasgos de su carácter no tenían la prisa de un aeroplano, sino la suavidad de una llanura.

Nuestro buen amigo pensaba siempre en el futuro, prometedor y feliz.

El almacén de su trabajo estaba construido.

Sin aspavientos, él trabajaba en los ejemplares de su obra.

La civilización algún día le agradecería su trabajo, y ese era todo el premio que él anhelaba.

Su mujer y sus hijos lo entendían, lo apoyaban y lo amaban. ¿Qué más podía desear sino toda esa plenitud de investigador que encontró su meta?

¿Les ha gustado mi relato? ¿Intrigante? Bueno, he cumplido yo mis propias metas. Todos los sustantivos, en un relato que ya no es el poemita inicial.

El octavo ejercicio será dibujar: cada uno hará un dibujo sobre un poema y un dibujo sobre el otro poema, y lo explicará a la clase al mostrarlo. Los compañeros, si los hay, o el profesor si es una clase individual, harán comentarios, preguntas, cuestionamientos. Cuantas

mayores oportunidades de argumentación y contraargumentación se presente, más rico será el ejercicio.

El noveno ejercicio será relatar todo lo hecho por escrito y entregárselo al profesor para que se lo corrija, con comentarios de las correcciones.

El décimo ejercicio será volver a leer, con calma y a gusto, los poemas. Disfrutándolos. Simplemente.

Porque ahora ha llegado el momento de retomar nuestra parte teórica. De recordar que la poesía, más que cualquier otro género literario, recoge los discursos sociales, los fragmenta, los hace resonar. Se vuelve sobre sí misma para comunicarnos un efecto de extrañeza frente a nuestra propia lengua y, al mismo tiempo, frente al mundo. Los juegos sonoros de una poesía pueden sonar como una lluvia de sentidos para alguien y pueden no significar más que un conjunto escrito de palabras re juntadas para otros. No importa. Con rima o sin rima. No importa. Con asociaciones, repeticiones o equivalencia. Con reiteraciones, métricas, rimas, aliteraciones, paralelismos, con posiciones de las palabras en los versos y en las estrofas, con aportes fónicos y gráficos, con o sin isotopías y figuras,...

Porque la literatura es la forma más depurada, más “rebuscada” (entendiendo rebuscada como una búsqueda más profunda y decantada) del lenguaje. Citando a Ángel Martín Municio:

La lengua es la primera ciencia social que posee el hombre. La lengua es una primera clasificación del mundo y ella nos muestra una organización de la realidad. Pero esta inicial descripción por el lenguaje natural sirve demasiado trabajosamente a ciertos tipos de realidades científicas. El desarrollo de la sociedad y de la ciencia, y la aparición simultánea de nuevos campos de conocimiento, van acompañados de una necesidad de superación del lenguaje natural. Y un ejemplo de ello sucedió al otro lado del espejo, [...]

“cuando Alicia caminaba por el bosque de las cosas sin nombre, abrazada al suave cuello del Cervatillo, el animalito miró a la niña con sus ojos grandes y dulces. ¿Cómo te llamas?, ¡recuérdalo!, ¡piensa! La pobre Alicia respondía ¡ojalá lo supiera! Mientras acariciaba al Cervatillo que logró desasirse de ella [...], a la vez que se alejaba gritando: ¡soy un Cervatillo y tú eres una niñita! Alicia conoció así su nombre”.

Este hermoso intervalo nos permite repensar, el lenguaje natural es uno, la literatura es otro, pero se juntan y nos permiten ampliar nuestros horizontes mentales, tanto en lengua 1 como en lengua 2, 3, 4...Todas las que nos permitamos invadir con nuestras mentes.

A lo largo de los tiempos, las lenguas nos brindan su riqueza, y nosotros nos impregnamos con sus variedades y sus matices.

Pero hoy...

No estamos en una clase convencional de literatura, que puede agradarnos mucho (¡que mucho nos agrada!). Estamos, finalmente, después de los diez ejercicios propuestos, aprovechando, para no repetir el verbo disfrutar, los dos poemitas escogidos, con nuestro o con nuestros alumnos, para sentirle el sabor a las palabras, y recuperamos el normal andamiaje de nuestro curso de ELE.

Que de eso se trataba.

Muchas gracias a todos, como siempre termino, por la presencia y por la paciencia.

Bibliografía

- ALBADALEJO GARCÍA, M^a D. 2007, "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *marcoELE. Revista de didáctica ELE*. <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- ALISEDÓ, G.; MELGAL, S. CHIOCCI, C. 1994, *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- ATORRESI, A., BANNON, M., GÁNDARA, S., KORNFELD, L. 1999, *Lengua y Literatura: introducción a la Lingüística y la teoría Literaria*, Buenos Aires, Aique Polimodal.
- BRACACCINI, G. E OUTROS, 1955, *Literatura Argentina e Hispanoamericana*, Buenos Aires, Santillana.
- LOTITO, L., TROISI, M. R. 1994, *Escritores en taller*, Buenos Aires, El Ateneo.
- MARTÍN MUNICIO, A. 2001, "El lenguaje y los cambios sociales", en *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, Madrid, Marzo Abril.
- PADULA PERKINS, J.E. 2003, *Una introducción a la Educación a Distancia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- RICHARDS, J., LOCKHART, Ch. 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- ZAGURY, T. 2006, *O professor Refém*, Rio de Janeiro, Record.

TALLERES

Leyendas Amazónicas en edición bilingüe: un enriquecimiento mutuo para la clase de E/LE

Ana María Gómez Platero

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID
Universidad Federal de Bahía – UFBA

Victoria Palma Ehrichs

Universidad de Brasilia – UnB

¿Por qué literatura y por qué leyendas?

La importancia de la literatura en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, es crucial para el completo desarrollo y la adecuada formación del alumno tanto en el idioma objeto de estudio, desde una perspectiva lingüística, como en la formación en Ciencias Humanas a modo respuesta al estímulo del conocimiento intelectual. Sitman y Lerner (1994: 231) sostienen que el desarrollo de la interlengua del alumno puede verse beneficiada por la lectura literaria a través de la interacción comunicativa existente entre autor, texto y profesor (como mediador), además de constituir un claro acercamiento cultural. El ejercicio de la comprensión lectora de textos literarios se transforma casi que automáticamente en ejemplos visuales del uso de la lengua, la expresión escrita, la formación de palabras, frases, párrafos y, aún más importante, ideas. Detectar mensajes e ideas nos ayuda a crear ideas propias y a saber cómo transmitirlos, de este modo, la lectura es un suministro implícito de elementos lingüísticos para la adquisición de E/LE, como afirma Cassany (1999: 63), la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita.

La leyenda es un género literario cuyo núcleo argumental se basa en un acontecimiento, un hecho histórico o una persona pertenecientes a una comunidad concreta. En la narración se entremezclan episodios históricos y episodios imaginativos, estos últimos creados a veces por error, por un estilo exagerado o simplemente para llamar la atención, en cualquier caso, las leyendas que trabajaremos a continuación son más bien relatos que narran sucesos extraordinarios, que se nos presentan como reales y que, por ello, se encuentran enmarcados en tiempos y lugares conocidos. Lo interesante de estos textos es que nacen de la necesidad de explicar lo inexplicable, el origen de ciertos personajes o alegorías, y la justificación de determinadas creencias que son, en conjunto, de gran importancia para dicha comunidad. En este sentido, las leyendas constituyen el ser ideológico y teológico de sus gentes, las explicaciones literarias (fantásticas o no) a las eternas preguntas humanas, es decir, a los fenómenos que la ciencia no ha podido explicar, y dado que el hombre lo hace en base a la naturaleza que lo rodea (el cielo, el sol, los campos, el maíz, los animales, etc.), de ahí podemos extraer el componente cultural y llegar a un conocimiento más exacto de estas comunidades. Algo común en todas las civilizaciones precolombinas, cuyos nativos primeros eran grandes amantes de la Naturaleza, apegados a ella, sin tapujos, sintiendo el miedo suficiente para respetarla.

Por lo tanto, las leyendas transmiten una miscelánea de raíces precolombinas e influencias europeas y africanas (Cámara Cascudo, 1994) además de ser un vínculo de unión entre varios países iberoamericanos, pues, al igual que río Amazonas, muchas de estas leyendas constituyen un riquísimo elemento de unión entre culturas amazónicas. El objetivo en este punto es el respeto a la pluralidad cultural, pues es de vital importancia rescatar del anonimato estas historias populares que sus gentes viven como ideología y transmiten como intrahistoria vivida y explicada con grandes connotaciones y alusiones a la exuberante belleza natural de la selva

amazónica y sus pueblos. Tal y como se propone en los Parámetros Curriculares Nacionales (1998: 27) los temas transversales no instituyen nuevas áreas de conocimiento ni se amparan en actividades extraescolares, sino que transforman la docencia comprendiendo a la vez todas las disciplinas impartidas. Por ello, la incorporación de estos textos en clase valorizará la imagen de la cultura indígena estimulando el conocimiento de los problemas y las vivencias en regiones como la amazónica, dado que aún perviven visiones antagónicas sobre la figura del indígena, que crean un ambiente de segregación que llega a impedir la igualdad de derechos y oportunidades entre los ciudadanos. Este es un perfecto punto de partida para conocer a nuestros vecinos hispanohablantes y analizar cómo conviven lenguas y culturas indígenas en esos países.

Contribuciones de la edición bilingüe

El diferencial de este trabajo reside en que los textos propuestos pertenecen a la literatura en lengua portuguesa, traducidos al español, y el contexto de enseñanza es el de una clase de E/LE, ¿cuál es el sentido? Veamos, por un lado, el origen geográfico y lingüístico de las leyendas les proporcionará a los alumnos el acercamiento a su propia cultura y una quiebra de los estereotipos que rodean la cultura amazónica; por otro lado, la lectura en español, que son entradas de información comprensibles en la lengua meta (Krashen, 1981), y la posibilidad de comparar los textos originales y la traducción, son herramientas únicas para que alumno pueda, no solo comprender un mensaje en lengua extranjera, sino también crearlo, partiendo de la base que de que la traducción no es una translación de palabras, sino de conceptos. Así el alumno dejará el pensamiento “¿cómo se dice tal palabra en español?” para pasar al “¿cómo se expresa este concepto/mensaje/idea/sensación en español?”. Esta es la mayor contribución de una edición bilingüe en la clase de lengua extranjera en general.

En conclusión, este trueque bilateral entro lo brasileño y lo hispánico puede enriquecer nuestra clase de español uniendo lengua, literatura e interdisciplinariedad.

A modo de ejemplo, en el anexo 1 encontrarán la edición bilingüe de la leyenda del Río Amazonas, con la que podemos trabajar las siguientes translaciones de conceptos:

Línea	Portugués	Español	Contenido
1	Muito tempo <i>atrás</i>	<u>Hace</u> mucho tiempo	Expresar duración
2	<i>entretanto</i>	<u>No obstante</u>	Conjunciones
3	a Lua <i>apagava</i> o Sol	La Luna <u>apagaba</u> al Sol	Ortografía del pretérito de imperfecto (indicativo)
3	a Lua apagava o Sol	La Luna apagaba <u>al</u> Sol	Preposición “a” ante OD de persona
5	<i>desses</i> grandes astros	<u>de esos</u> grandes astros	Contracciones

1. Cuadro de equivalencias

Todos los que trabajamos como profesores de español para alumnos lusohablantes sabemos las dificultades que estos falsos amigos provocan, y aún explicando en base a diversos métodos y estrategias, no siempre conseguimos que nuestros estudiantes comprendan el uso de estas expresiones en español. Por ello, proponemos trabajar con ediciones bilingües una vez u otra con aquellos temas con los que tengamos más dificultades. Eso sí, debemos preparar a nuestros alumnos para tal empeño, hacerles ver la diferencia de uso en las estructuras entre un idioma y otro, darles las pistas de cómo analizar esas diferencias e incentivarles a que observen esos puntos a la hora de leer. Nada mejor que entregarles el texto y pedirles que, por sí mismos, encuentren las diferencias y realicen un análisis previo. Podemos utilizar el modelo del cuadro 1 o adaptarlo a las necesidades de nuestra clase.

Tipología de las actividades

La participación de los estudiantes en clase y la comunicación entre ellos, es uno de los cimientos necesarios para el propósito educativo, como defiende Vygotsky (1998: 86), la

interacción social es esencial para el desarrollo cognitivo de los individuos, una vez que es la mediadora de este proceso. Por ello, se ha escogido el enfoque cooperativo para las siguientes propuestas didácticas, ya que la colaboración presupone que los estudiantes trabajen juntos con el fin de alcanzar objetivos comunes de aprendizaje (Kessler, 1992: 65-83).

Las actividades tienen su pilar en la comprensión lectora, evidentemente, pasando por el trabajo en grupo, la expresión oral y la expresión escrita. Están elaboradas en forma de tarea, reúnen varias destrezas y la cooperación, además de ser entre estudiantes, se da también entre las competencias lingüísticas que el alumno debe ejercitar. Enseñar no es transferir conocimientos, sino que, como bien propone Freire (1997: 25), es proporcionar herramientas para que el alumno emancipado llegue a ellos. Este proporcionar se aprende y se comparte en el intercambio entre profesor y alumno, y entre los propios estudiantes, en palabras de Domínguez (2006: 27-28)

La enseñanza es una actividad básicamente comunicativo-transformadora de saberes y valores (...) vertebrada a través de los procesos comunicativos que desarrollan los profesores para diseñar y configurar los escenarios más formativos que propicien el óptimo aprendizaje autónomo, colaborativo y relevante de los estudiantes.

No obstante el objetivo final de cada una es incentivar la lectura literaria y dar rienda suelta a la capacidad imaginativa que los alumnos poseen, hacer que sientan gusto por el conocimiento que están adquiriendo y que se diviertan al crear textos y contextos en lengua española.

Las leyendas que se trabajarán están sacadas de una reciente publicación en la colección Orellana titulada *Leyendas de la Amazonia brasileña*. La elección de estas cuatro historias se dio pensando en el posible público de este taller, brasileñas y brasileños conocedores, al menos en algún grado, de los siguientes títulos: leyenda del río Amazonas, leyenda de las Amazonas, leyenda de Ajuricaba, leyenda del Boto. Las dos primeras hacen referencia al río Amazonas de forma directa y quizás sean las más conocidas o contadas, la tercera hace alusión a una figura emblemática, la personalidad indígena más importante de la historia de la Amazonia; y la última tiene como protagonista a uno de los protectores de la selva y los animales, algo que nos puede llevar al terreno de la educación ambiental. La leyenda del Boto tiene menos base histórica real, aunque aún se utiliza para “explicar” o “justificar”, entre ironías y risas, acontecimientos amorosos. Por su parte, la leyenda de las Amazonas y de Ajuricaba, sí tienen partes o matices de base histórica real y registrada, con diversas versiones que cambian según el historiador que las relate, sin embargo, lo trascendente es la importancia que tiene para la sociedad actual, ¿por qué existen esas leyendas? ¿En qué necesidad se basa el hecho de narrarlas? ¿Qué papel juegan hoy en día? ¿Qué opinan ustedes?

En definitiva, el presente taller es un Canto al Amazonas, a sus pueblos, costumbres, historias y a todos los misterios que alberga. Y esta es nuestra pretensión, acercar los cuentos y cantos que esconde la Amazonia para cualquier persona interesada en esta inmensa y bella región.

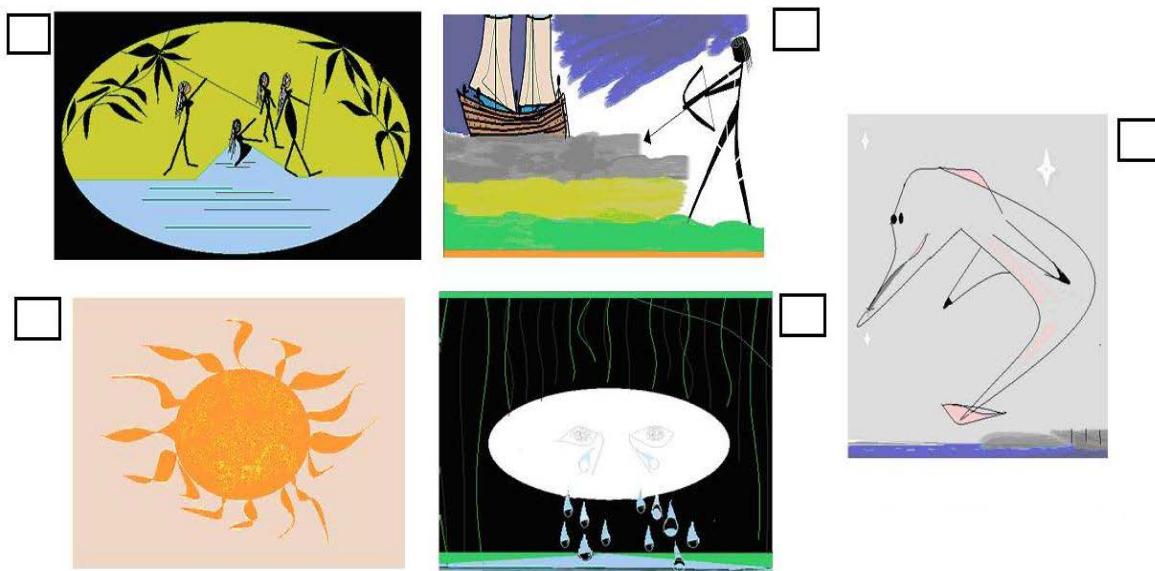
Actividades propuestas

A continuación presentamos cuatro actividades para trabajar con las citadas leyendas.

Actividad 1: *Leyendas e imágenes*

■ Paso 1: Lluvia de ideas, separaremos los textos de las imágenes y formaremos dos columnas, en una estarán los títulos de las leyendas y en la otra las imágenes correspondientes de forma desordenada. Los alumnos intentarán relacionar ambas columnas, bien por conocimiento previo, o bien por intuición y deducción. Podemos poner estas dos columnas en forma de carteles en la pizarra, o a través de una presentación en power-point, o elaborando tarjetas y repartiéndolas entre los alumnos, en parejas o grupos. Aquí tenéis un ejemplo:

a) *AJURICABA* b) *AMAZONAS* c) *BOTO* d) *RÍO AMAZONAS*



2. Imágenes, actividad 1, paso 1.

▪ Paso 2: Acto seguido, cuando estén todos los títulos y dibujos ordenados, dividiremos la clase en parejas, cada miembro recibirá un dibujo y la leyenda correspondiente. Se les dejará un tiempo para que observen la ilustración y lean la historia con detenimiento. Hay que tener en cuenta que algunas leyendas son un tanto más extensas que otras, por lo que las lecturas más largas podrían contar con un grupo de tres alumnos en vez de una pareja. (Anexo 2)

▪ Paso 3: Después, cada pareja representará con mímica la leyenda que le haya tocado para que el resto de los compañeros intenten adivinar cuál es. Independientemente de que acierten o no, la pareja, de forma cooperativa, contará con sus palabras la leyenda.

▪ Paso 4: Una vez realizada esta fase, pasaremos a otra actividad de expresión oral en la que se les planteará la siguiente pregunta: ¿qué otros mitos conoces? Pueden ser de tu región o de otros lugares.

▪ Paso 5: Para terminar, cada alumno elegirá la leyenda que más le guste y escribirá un texto en español contando la historia con sus propias palabras y el porqué de la elección.

Actividad 2: *La historia al revés*

▪ Paso 1: Se repartirán las leyendas entre los alumnos, preferiblemente en parejas, y se les pedirá que la lean con atención.

▪ Paso 2: Después deberán reescribir la historia de manera que sea lo más diferente posible a la original, es decir, transformar los acontecimientos y los personajes para contar la historia al revés.

Como ejemplo para el taller, trabajaremos con:

La leyenda del Guaraná

Guaraná significa “parecido a la gente viva”. Es un fruto de la Amazonia usado para hacer un refresco de sabor dulce y agradable. Es una bebida bastante popular en la región amazónica. El origen de este fruto está explicado en la siguiente leyenda.

Una pareja de indios perteneciente a la tribu Maués, vivían juntos durante muchos años sin tener hijos, pero deseaban ser padres. Un día le pidieron a Tupá que les diera un hijo para completar su felicidad. Tupá, el



rey de los dioses, que sabía que la pareja era muy bondadosa, les concedió el deseo y les dio un niño muy lindo. El tiempo pasó rápidamente y el niño creció siendo hermoso, generoso y bueno. Sin embargo Jurupari, el dios de la oscuridad, sentía una gran envidia del niño y de la paz y felicidad que transmitía, por lo que decidió segar aquella vida en flor.

Un día, el niño fue a coleccionar frutos al campo y Jurupari aprovechó la ocasión para consumar su venganza. Se transformó en una serpiente venenosa y mordió al niño, matándolo al instante. La triste noticia se difundió rápidamente. En ese momento, hicieron eco los truenos y fuertes relámpagos cayeron en la aldea. La madre, que lloraba desesperadamente, entendió que los truenos eran un mensaje de Tupá, diciéndole que debería plantar los ojos del niño y que de ellos crecería una nueva planta que daría sabrosos frutos.

Los indios obedecieron los pedidos de la madre y plantaron los ojos del niño. En ese lugar creció el guaraná, cuyas semillas son negras, cada una con un arilo alrededor, imitando los ojos humanos. Esa planta trajo el progreso de la tribu debido al abundante comercio. Y como confirman los sabios, da vida, fortalece a los jóvenes y revigora a los mayores.

3. Texto e imagen, actividad 2, paso 2.

Actividad 3: *Y el boto les dijo a las Amazonas...*

- Paso 1: Después de haber trabajado con las leyendas y de que las hayan leído sabiendo bien de qué trata cada una, los alumnos pasarán a una nueva fase.
- Paso 2: Dividiremos la clase en parejas o tríos y elaboraremos tarjetas con los nombres de los personajes y los escenarios de cada leyenda (boto, Amazonas, el río, la selva, el guaraná, etc.) al menos para que cada grupo o pareja tenga como mínimo dos tarjetas. Repartiremos estas tarjetas.
- Paso 3: Con los diferentes elementos que cada grupo o pareja tenga, deberán crear una nueva historia en la que aparezcan dichos personajes mezclados. Por ejemplo: el boto y las Amazonas comiendo açaí.



4. Ejemplo, actividad 3, paso 3.

Actividad 4: *¿Qué hacen hoy en día?*

Una vez que se haya trabajado con las leyendas (pueden ser una, varias o todas), realizaremos una lluvia de ideas en la que los alumnos imaginarán la vida de los personajes más allá de la historia que hemos leído. Esta actividad puede ser de expresión escrita u oral.

- ¿Qué ocurre después?
- ¿Qué hacen hoy en día estos personajes?
- ¿Cómo te los imaginas en el mundo de hoy?
- ¿Qué futuro les depara?

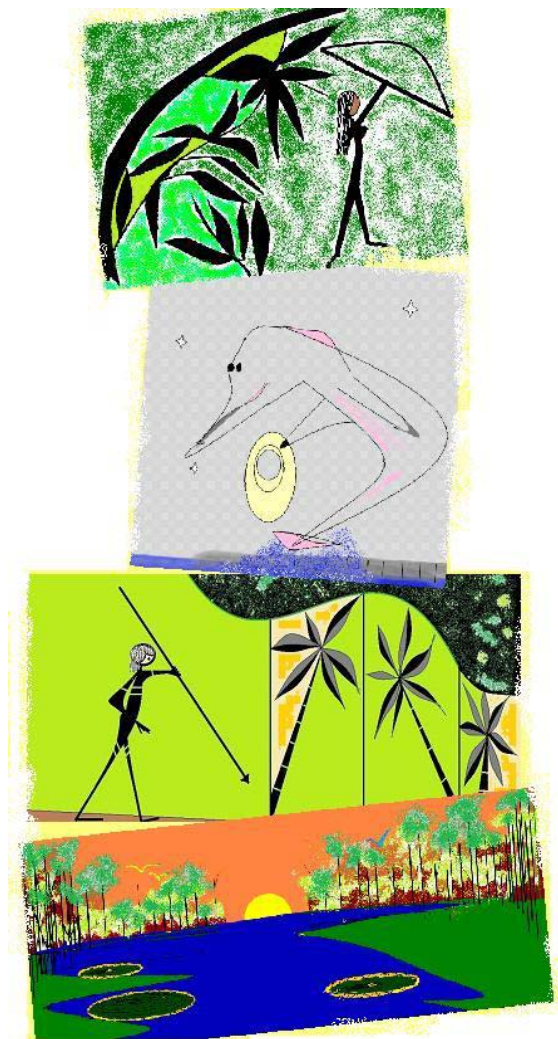
5. Imágenes, actividad 4.

Consideraciones finales

Las leyendas en la clase de español son una herramienta muy fructífera para incentivar a los alumnos a la lectura y a la escritura. A través de las actividades propuestas se le brinda al alumno la posibilidad de potenciar el pensamiento creativo. El uso de esta expresión cultural en clase favorecerá a su valorización como cultura local, además de ejercer la práctica pedagógica de forma lúdica, despertar y suscitar la curiosidad en descubrir un poco más del mundo de las leyendas amazónicas, la cultura oral de esta o de otras regiones de Brasil.

El arte de enseñar es el arte de ayudar a descubrir

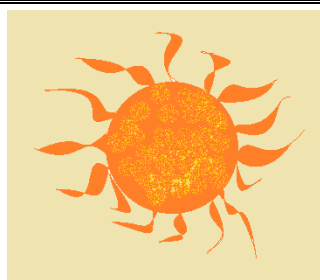
Mark von Doren



ANEXO 1

A Lenda do Rio Amazonas

Muito tempo atrás, quando os animais ainda falavam, o Sol se apaixonou pela Lua e teve seu amor correspondido por ela. Eles perceberam em bem pouco tempo, entretanto, que ao se aproximarem, um destruíu o outro: o Sol derretia a Lua e a Lua apagava o Sol. Eles perceberam assim, ser este amor impossível, pois com a aproximação dos dois, o planeta Terra, tão dependente desses grandes astros, seria totalmente destruído, pois o amor ardente do Sol, derretia a Lua, e as águas da Lua inundariam a Terra.



Foi então que eles resolveram se separar. A Lua inconformada com a separação chorou dias e noites seguidas. Suas lágrimas abundantes correram por cima da Terra até chegar ao mar, mas lá chegando, foram rejeitadas por serem água doce e as águas do mar salgadas. Assim essas águas que eram lágrimas da Lua, e que foram devolvidas pelo mar, se transformaram em nosso grandioso rio Amazonas.

La Leyenda del Río Amazonas

Hace mucho tiempo, cuando los animales todavía hablaban, el Sol se enamoró de la Luna y fue correspondido por ella. No obstante, se dieron cuenta en poco tiempo que, al aproximarse, uno destruía al otro: el Sol derretía a la Luna y la Luna apagaba al Sol. Percibieron así que ese amor era imposible, pues al aproximarse uno al otro, el planeta Tierra, tan dependiente de esos grandes astros, sería totalmente destruido, pues el amor ardiente del Sol, derretía a la Luna, y las aguas de la Luna inundarían la tierra.

Fue entonces cuando ellos decidieron separarse. La Luna, en desacuerdo con la separación, lloró días y noches seguidas. Sus abundantes lágrimas, se derramaron sobre la Tierra hasta llegar al mar; pero al llegar allí, fueron rechazadas por ser de agua dulce y las aguas del mar, saladas. De tal modo que esas aguas, que eran lágrimas de la Luna, y que fueron devueltas por el mar, se transformaron en nuestro grandioso Río Amazonas.



ANEXO 2

La leyenda de las Amazonas

En el Reino de las Piedras Verdes solo existían mujeres, conocidas como las Icamiabas, “mujeres sin marido”, vivían solas, lideradas por una virgen que no tenía contacto con el sexo masculino, y regidas por sus propias leyes en el interior de la región del río Nhamundá. Eran muy trabajadoras, así como eximias cazadoras, se dedicaban a la pesca y elaboraban cerámicas, redes, armas y ornamentos.

Durante mucho años fueron buscadas por diversos exploradores, no obstante, nunca se las encontró, dado que la región estaba protegida por diversas tribus de indios, de las cuales, la más próxima era la de los Guacaris. Estos eran recibidos por las Icamiabas en la fiesta anual dedicada a la luna, y durante esa noche, dice la leyenda, se emparejaban y después se sumergían en el lago Iaci-uauá (“espejo de la luna”) para buscar, allá en la profundidad, la materia prima con la que moldeaban los muiraquitãs, que, al salir del agua, endurecían. Entonces, le regalaban a los compañeros este talismán de la fertilidad, un ornamento en forma de rana, y ellos se lo colgaban al cuello con orgullo, pues era la insignia de la noche nupcial.

Durante la realización de la fiesta al año siguiente, las mujeres que habían concebido un bebé, si este fuese niño, se lo entregaban al padre Guacari, y en el caso de nacer una niña, se la quedaban para que la tradición continuase.

Cuentan también, que o explorador español Francisco de Orellana había divisado, en el buscado reino de las Piedras Verdes, estas mujeres guerreras confundiéndolas con las de la Antigua Grecia. Cuentan los indios que ellas atacaron la flota hispánica en un feroz combate que tuvo como escenario la desembocadura del río Nhamundá. Los españoles, sorprendidos por el ataque de estas numerosas y bellas combatientes, fueron prontamente derrotados por los arcos y flechas de las Icamiabas, dándose rápidamente a la fuga.

Nació entonces la leyenda. Fray Gaspar de Carvajal, escriba de la flota, relató la aventura y a las mujeres de cabellos largos y distribuidos en trenzas dobladas en lo alto de la cabeza, se les dio el nombre de Las Amazonas.

ANEXO 3

La leyenda de Ajuricaba

Sucedio en una fiesta que duró días en la aldea de los indios Manaós. Frente a las aguas del Río Negro, nació Ajuricaba, el primer hijo de Huibé, quien era uno de los principales hombres de la tribu.

El tuxaua Cabokena, abuelo del recién nacido, lo levantó en brazos y, con una voz solemne, anunció ante la multitud silenciosa que dejaba Ajuricaba al mando de Tupana, para proteger a su pueblo, ya que traía grabada en la frente una señal de gran guerrero, y concluyó:

—Maori, la princesa de las aguas, siempre lo protegerá y en sus brazos dormirá un día en los dominios de la Cobra Grande.

Aún bien joven, Ajuricaba ya se distinguía por su vigor, bondad y coraje. De su arco de masaranduba, que solamente se doblaba al pulso de los predestinados, surgía la flecha certera que traspasaba el viento. Nada se le resistía al golpe de su mazo de guayacán.

Un día, en los tiempos en que solamente los indios habitaban la selva, llegaron los invasores blancos. Eran varios barcos de velas altas, trayendo hombres de guerra sobre el comando del feroz Belchior Mendes, decidido a someter a los legítimos dueños de aquella bendita tierra.

Los portugueses eran muchos y estaban muy bien armados. Arcabuces contra flechas. Una lucha desigual que duró años y en la que los portugueses retrocedieron cinco veces. Tras la última batalla, se fueron con sus barcos, pero el tuxaua Cabokena sabía que ellos volverían más fuertes, mejor armados, más llenos de odio. Fue entonces cuando el viejo sabio decidió darle a Ajuricaba el comando del combate.

Con emboscadas implacables, Ajuricaba se convirtió en el terror del enemigo. Parecía estar dotado de poderes mágicos. Estaba en todos los lugares, surgía en los momentos más imprevisibles.

Una nueva embestida de los invasores, cuyas huestes atacaron por varios flancos, se precipitó terriblemente, y resultó una lucha a campo abierto. El valiente guerrero sacudía su mazo con todo vigor, pero el enemigo era numeroso.

Ajuricaba al final fue derribado y subyugado por el ímpetu traicionero del enemigo. Con los brazos atados y el pecho curvado, se lo llevaron a la embarcación capitana, que reposaba sobre el Río Negro. Iban a llevárselo a Portugal con la intención de mostrárselo al rey, como el trofeo de guerra más importante. El indio, no obstante, lleno de brío, como todo gran guerrero, prefirió morir a ser llevado como triunfo de la victoria portuguesa, y aun estando amarrado, se lanzó a las aguas que tanto amaba.

Ajuricaba tenía su destino trazado por la profecía del tuxaua Cabokena, su abuelo. Realmente se arrojó al río, pero atendiendo a la llamada poderosa —que solamente él escuchaba— de la princesa de ojos radiantes, Maori, quien le deshizo los lazos y le dio el premio de su suave regazo.

Cuando por la noche hay luna llena, cuentan que por las aguas del Río Negro, justamente en frente de la ciudad de Manaos, se desliza una canoa blanca que lleva lentamente al altivo indio Ajuricaba.

ANEXO 4

La leyenda del Boto

Las poblaciones ribereñas del Alto Amazonas conocen diversas leyendas y muchas de ellas llegaron a nuestro conocimiento y a los días de hoy. Por increíble que parezca, son un aporte a la era de la modernidad y pueblan nuestro imaginario colectivo.

Para la comunidad de las más variadas tribus indígenas que habitan aquella localidad, el personaje más temido, pavoroso y horroroso era el llamado Uariara. Era el conocido dios de los ríos, mares y arroyos, gran protector de los peces. Cuando ese pavoroso ser ve a través de las claras u oscuras aguas a una bella y hermosa muchacha en noches de luna llena, se transforma en un apuesto joven que procura acercarse a las indias o blancas de la región y, de forma sencilla, seducirlas. Él es la transformación humana de un formidable y gran delfín rosado.

De acuerdo con la leyenda, el boto, canta hermosas canciones. Las indias y las muchachas blancas que aún son vírgenes difícilmente resisten al melodioso canto y acaban por acompañarlo, momento en el que son arrastradas hacia el fondo de los ríos de la región en noches claras de luna. Esos hermosos delfines rosas que se transforman en apuestos jóvenes, siempre se reúnen en las orillas de los arroyos para cantar y bailar sobre las aguas.

Cuenta la leyenda que una bella y hermosa india, hija de un poderoso y valiente cacique, se casó con un bravo y valiente guerrero que era conocido y respetado por los otros indígenas. Un tiempo después, la bella india se quedó embarazada y tuvo un lindo bebé que se convirtió en la alegría de toda la comunidad indígena de la región amazonesa.

Tras un tiempo de convivencia, la preciosa india notó que su bravo y valiente marido tenía una extraña cola, que más bien parecía una aleta de pez. Estaba siempre escondida bajo un taparrabos hecho con las plumas de las aves reales que él cazaba siempre. Cierta día, ella le preguntó:

—¿Por qué usas esa cosa tan fea?

—Esto es lo que les falta a las personas que se ahogan – respondió el bravo guerrero, irritado ante las preguntas de su mujer.

Después de enfadarse por la pregunta un tanto impertinente, salió de su choza y nunca más volvió a la tribu. Todos notaron la falta del valiente y gran guerrero indio, y empezaron a buscarlo por todos los lugares por donde se extendían las conocidas comunidades indígenas.

También existe otra leyenda en la que el delfín rosado sale de las aguas del río Amazonas y se transforma en un apuesto joven que deja embarazadas a algunas muchachas indias o blancas que aún no llegaron a la menarquia. Cuando estas muchachas se quedan embarazadas, en vez de culpar a los novios por lo ocurrido, dicen que las sedujo el boto.

Bibliografía

- CÂMARA CASCUDO, 1944, *Antologia do Folclore Brasileiro*, São Paulo, Martins Editora.
- CASSANY, D., 1999, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C., 2006, *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*, Madrid, Universitat.
- FREIRE, P., 1997, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e terra, pp. 25.
- GÓMEZ PLATERO, Ana María; PALMA EHRICH, Victoria, 2011, *Leyendas de la Amazonia Brasileña*, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica. (Colección Orellana, 80).
- KESSLER, C., 1992, *Cooperative language learning: a teacher's resource book*, New Jersey, Prentice Hall.
- KRASHEN, 1981, *Second Language Acquisition and Second Language learning*, Oxford, Pergamon.
- Parâmetros curriculares nacionais*, 1998, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC /. SEF.
- SITMAN; LERNER, 1994, "Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", en SÁNCHEZ LOBATO; SANTOS GRAGALLO, Problemas y métodos en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, pp. 227-233.
- VYGOTSKY, L.S., 1998, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo, Martín Fontes.

Enseñando prosodia hispanoamericana con poesía

Carlos Musse

Centro de Ensino Medio EIT

En este taller presentaremos una propuesta para trabajar la prosodia con los alumnos por medio de un ejercicio vivencial eminentemente práctico, a partir de la experiencia del autor con alumnos lusohablantes.

Se usará una muestra de textos literarios de dos autores peruanos: Leonidas Yerovi y Nicomedes Santa Cruz.

Por ser textos amenos y fáciles pueden ser usados con alumnos de secundaria, inclusive para interpretación en clase. Por otro lado, los temas facilitan la conversación en clase sobre aspectos culturales de la región hispanoamericana.

Objetivos

- aprender algunos peruanismos y expresiones coloquiales.
- practicar la pronunciación y prosodia hispanoamericanas (entonación, acentuación y ritmo) en expresiones exclamativas, interrogativas o interjecciones.
- Conocer aspectos de literatura peruana.
- facilitar a los profesores material original para usar con sus alumnos con la respectiva propuesta didáctica.

Duración del taller: 60 minutos para cada poema.

Usuarios: Aprendientes de nivel A2-B1

Desarrollo de la actividad

Actividad de pre lectura:

Se deberá introducir el léxico nuevo, especialmente los peruanismos y expresiones coloquiales. Para ello se podrá escribir las palabras en la pizarra o distribuirlas escritas en papeles o tarjetas. Se les pedirá que definan las palabras y que creen nuevas oraciones o expresiones con ellas.

También se podrá preguntar a los alumnos lo que saben sobre los autores y hacer una introducción a sus obras. Otra alternativa sería pedirles que investiguen las biografías y obras de los autores antes de la clase.

Lectura:

- Lectura silenciosa: En una primera etapa los aprendientes deberán leer los poemas en forma silenciosa, a su propio ritmo, para comprender los textos. En caso de haber léxico nuevo, no tratado durante la pre lectura, el profesor podrá explicarlo en el contexto del poema.
- Lectura en voz alta: En una segunda etapa, deberán leerla en voz alta, por turnos. De esta manera el profesor podrá evaluar las dificultades de los alumnos. En esta etapa

el profesor podrá corregir la pronunciación y acentuación de las palabras individualmente.

- Lectura con el profesor: Una vez comprendido el texto, el profesor leerá primero cada verso y los aprendientes lo repetirán al unísono. El profesor servirá de modelo para mostrar la correcta entonación, acentuación y ritmo. Se deberá dar especial énfasis a las frases exclamativas e interrogativas y a las interjecciones.

Actividad de post lectura:

Después de haber practicado la lectura con el profesor, los alumnos deberán continuar practicando en casa y hacer una presentación individual en una fecha posterior. También se les puede pedir investigar sobre la vida de los autores, en caso no lo hayan hecho antes de la clase.

Mandolinata

Leonidas Yerovi

Titina, tina, tontina,
la de la voz argentina
y el aliento de jazmín,
sal a tu ventana, ingrata,
y oye la mandolinata
que te doy en el jardín.

Oye la trova que roba
con su dulcísima *coba*
la calma del corazón;
descorre la celosía
y acoge, princesa mía,
los ecos de mi canción.

Soy el bardo decadente
de *numen* incandescente,
que ama sin saber a quién;
el de las *japonerías*
y ritmos y melodías
aprendidos a Rubén.

Con mi cantata nocturna
quiero perfumar la urna
sacra de tu corazón,
y aquí tengo en la *petaca*,
para incienso, mirra y laca
que me ha prestado *Fiansón*.

Tu cabello es blonda seda
tu pura frente remeda
blanca faja de marfil;
luminarias son tus ojos,
cerezas tus labios rojos,
de medallón tu perfil.

Tu seno es tibia almohada,
tu cintura una monada,
tu cutis es de *surah*:
tu cuerpo un jarrón de Sevres
modelado por orfebres
amigos de tu papá.

Dos almendras son tus manos;
no hay pie, entre los pies enanos,
más menudo que tu pie...
y eres, en fin, por belleza,
por frescura y gentileza
un botón de rosa té.

Titina, tina, tontina,
siendo, como eres divina,
siendo como eres, así,
¿Por qué no asomas, ingrata,

y no te fijas en mí?

¿Será cierto que hay un viejo
que por paternal consejo
tu viejo esposo será?
¿Es posible que te vendas?
¿Qué no aceptes más ofrendas
que las que el viejo te hará?

Titina, tina, eso es feo;
no es decente y no lo creo;
¡Venderte al mejor postor!...
Una señorita honrada
no debe acatar por nada
más ley que la del amor.

A tí lo que te hace falta
según a la vista salta
no es un viejo rico, no:
es un trovador amante,
es un poeta que cante
como un *mirlo*, como yo.

Es un bardo decadente
que te ame y que te alimente
el alma en primer lugar,
que los demás apetitos
sólo son *prosaicos* gritos
del estómago vulgar.

Medítalo, pues, tontina,
la de la voz argentina,
y el aliento de jazmín:
no desestimes ingrata,
la prudentísima *lata*
que te doy en el jardín.

Mas si no oyes mi consejo
y crees hallar en el viejo
por su dinero, tu bien,
¡Anda y que Luzbel te tiente
y que el viejo te reviente
y te dure un siglo! (Amén).

Sergio Nicolás Leonidas Yerovi Douat (Lima, 1881 - 1917): fue poeta modernista, dramaturgo y periodista peruano autodidacta. Fue hijo de ecuatoriano y de uruguayo. Fue asesinado en la puerta del diario La Prensa por una disputa de celos. Su entierro fue acompañado por 30.000 personas.

Su nieto Nicolás, también poeta, ha continuado promoviendo activamente su obra y publica "Monos y monadas", revista de sátira política fundada por su abuelo.

Vocabulario:
Coba: adulación

Fiansón: José Fiansón Schmidt (1870-1925). Poeta peruano.
 Japonería: Relativo al Japón.
 Lata: Discurso fastidioso.
 Mirlo: Pájaro
 Numen: inspiración
 Petaca: Arca de cuero.
 Prosaico: Vulgar.
 Surah: Surá. Tejido de seda.

A cocachos aprendí
 También titulado: "La Escuelita".
 (09/09/1958)

Nicomedes Santa Cruz

A cocachos aprendí
 mi labor de colegial
 en el Colegio Fiscal
 del barrio donde nací.

Tener primaria completa
 era raro en mi niñez
 (nos sentábamos de a tres
 en una sola carpeta).
 Yo creo que la palmeta
 la inventaron para mí,
 de la vez que una rompí
 me apodaron "mano'e fierro",
 y por ser tan *mataperro*
 a cocachos aprendí.

Juguetón de nacimiento,
 por dedicarme al recreo
 sacaba Diez en Aseo
 y Once en Aprovechamiento.
 De la Conducta ni cuento
 pues, para colmo de mal
 era mi voz general
 "¡chócala pa' la salida!"
 dejando a veces perdida
 mi labor de colegial.

¡Campeón en lingo y bolero!
 ¡Rey del trompo con huaraca!
 ¡Mago *haciéndome "la vaca"*
 y en bolitas, el primero...!
 En Aritmética, Cero.
 En Geografía, igual.
 Doce en examen oral,
 Trece en examen escrito.
 Si no me "soplan" repito

en el Colegio Fiscal.

Con esa nota mezquina
 terminé mi Quinto al *tranco*,
 tiré el guardapolvo blanco
 (de costalitos de harina).
 Y hoy, parado en una esquina
 lloro el tiempo que perdí:
 los otros niños de allí
 alcanzaron nombre *egregio*.
 Yo no aproveché el Colegio
 del barrio donde nací...

Vocabulario:

Chocarla: (para la salida): Duelo a golpes entre estudiantes a la salida del colegio.

Cocacho: Coscorrón. Golpe dado a la cabeza con los nudillos.

Egregio: Ilustre.

Hacerse la vaca: Faltar a la escuela.

Mataperros: Indisciplinado o travieso.

Tranco: A paso largo.

América Latina

(12/07/1963)

Nicomedes Santa Cruz

Mi Cuate

 Mi socio

 Mi hermano

Aparcero

 Camarado

 Compañero

Mi pata

 M'hijito

 Paisano...

He aquí mis vecinos.

He aquí mis hermanos.

Las mismas caras latinoamericanas
 de cualquier punto de América Latina:

Indoblanquinegros

Blanquinegrindios

y Negrindoblanco

Rubias *bembonas*

Indios *barbudos*

y negros lacios

Todos se quejan:

-¡Ah, si en mi país
no hubiese tanta política...!
-¡Ah, si en mi país
no hubiera gente paleolítica...!
-¡Ah, si en mi país
no hubiese militarismo,
ni oligarquía
ni *chauvinismo*
ni burocracia
ni clerecía
ni hipocresía
ni antropofagia...
-¡Ah, si en mi país...!

Alguien pregunta de dónde soy
(Yo no respondo lo siguiente):

Nací cerca de Cuzco
admiro a Puebla
me inspira el ron de las Antillas
canto con voz argentina
creo en Santa Rosa de Lima
y en los Orishás de Bahía
Yo no coloreé mi Continente
ni pinté verde a Brasil
amarillo Perú
roja Bolivia.

Yo no tracé líneas territoriales
separando al hermano del hermano.

Poso la frente sobre Río Bravo
me afirmo pétreo sobre el Cabo de Hornos
hundo mi brazo izquierdo en el Pacífico
y sumerjo mi diestra en el Atlántico.

Por las costas de oriente y occidente
doscientas millas entro a cada Océano
sumerjo mano y mano
y así me aferro a nuestro Continente
en un abrazo Latinoamericano.

Nicomedes Santa Cruz Gamarra (1925-1992). Escritor, periodista y folclorista peruano. Es el máximo representante de la negritud en el Perú por ser el primer poeta en tratar el tema negro resaltando la importante e inequívoca aportación del afroperuano en el devenir histórico del Perú. El 4 de junio, fecha de su nacimiento, fue designado "Día de la Cultura Afroperuana".

www.nicomedessantacruz.com

Vocabulario:

Bembona: Persona de labios gruesos y pronunciados.

Barbudo: Que tiene mucha barba.

Chauvinista: chovinista. Exaltación desmesurada de lo nacional frente a lo extranjero.

Bibliografía

CORTÉS, M., 2002, Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación, Madrid: Edinumen.

SANTAMARÍA, E., 2007, Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas, Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, Vol. 2, págs. 1237-1250. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm> acceso en: 17.08.2012

www.nicomedessantacruz.com

<http://poetasperuanos.roland557.com/veinticinco.htm>

http://es.wikipedia.org/wiki/Leonidas_Yerovi_Douat

Lectura y escritura a través de personajes de la literatura infanto-juvenil

Elena María Barcellós Morante
Óscar Domínguez Núñez
Instituto Cervantes de São Paulo

Introducción

En este taller se presenta un esbozo de programación y los criterios que se han utilizado para diseñarlo, desde el análisis del contexto educativo –en este caso estudiantes brasileños con edades comprendidas entre 9 y 12 años– hasta la consecución final de modelos esquemáticos de unidades didácticas para potenciar prácticas lectoras creativas y reflexivas, a partir de la comprensión y expresión escritas. Se trata de un instrumento pedagógico, cuyos principios básicos se articulan en el trabajo colaborativo entre estudiantes mediado por su entorno, constituido por el ambiente escolar y familiar, y en la creatividad para el desarrollo del aprendizaje significativo el cual:

... se dará cuando el alumno, intencionadamente, relacione de forma no arbitraria y sustantiva (no literal) los nuevos conceptos con un aspecto relevante de su estructura cognitiva (que lógicamente se habrá ido formando mediante aprendizaje significativo) que, a su vez, resultará modificada por los nuevos conocimientos. Para que dicho aprendizaje ocurra, es necesario que el material que se proponga sea potencialmente significativo, que el alumno cuente con los conocimientos previos necesarios y que, tanto por parte del profesor como del alumno, haya una intención clara de que tal aprendizaje se dé. (Iraizoz Sanzol y González García, 2003)

Esta programación se compone de tres unidades y procura incidir en el trabajo con géneros literarios, a través de fragmentos de diversos autores, de varias nacionalidades, en versión original en español o traducidos esta lengua. Las distintas fases de la programación proponen un enmarañamiento reflexivo entre las narrativas que tejen el horizonte cultural contemporáneo y la revisión crítica de la enciclopedia de referencias del mundo de cada uno de los estudiantes. Desde esta perspectiva asumimos que “en un sentido muy general, la comprensión del discurso es una actividad que implica esencialmente procesos de acceso a la memoria semántica y recuperación de la información previamente poseída, asimilación de ideas nuevas a las dadas y definición de puntos de anclaje entre unas y otras” (Iraizoz Sanzol y González García, 2003: 11).

La primera parte del trabajo se destina a presentar de forma muy escueta el estado de la cuestión de la comprensión lectora en Brasil. A continuación, se reseñan las variables de la programación. La tercera parte corresponde a las secuencias didácticas. Por limitaciones de espacio, se ha optado por presentar, básicamente, itinerarios esquemáticos que se prestan a la adecuación a distintos contenidos lingüísticos y socioculturales. El profesor tendrá total libertad para desarrollar micro-tareas posibilitadoras para introducir, complementar o ampliar las propuestas que componen las tres fases de trabajo.

1 La lectura

A principios del siglo XX, alcanzaba el 76,4% el índice de analfabetismo absoluto entre la sociedad brasileña, a mediados del siglo pasado, el 50%. La evolución ascendente se viene registrando desde varios organismos institucionales, entre ellos el Instituto Paulo Montenegro en asociación con la ONG Ação Educativa, que han puesto en marcha el Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), un importante instrumento para

medir la capacidad de lectura en Brasil. Los últimos datos se refieren al año de 2007 y consideran que el 75% de los brasileños adultos son analfabetos funcionales, entre los cuales el 8% son analfabetos absolutos, el 30% lee pero comprende muy poco y el 37% entiende un poco más pero no es capaz de interpretar y relacionar informaciones.

Los números se pueden contrastar con los que proporciona el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Esta institución utiliza una metodología distinta al considerar analfabetos funcionales a aquellos individuos que tienen menos de cuatro años de educación formal. Los resultados que se muestran a continuación se refieren a 2008.

Grandes Regiones	Personas de 15 años o más de edad, analfabetas									
	Total (1.000 personas)	Total	Distribución porcentual (%)							
			Grupos de edad					Color o raza		
			15 a 24 Años	25 a 39 Años	40 a 59 Años	60 a 64 Años	65 años o más	Total (1)	Blanca	Negra o parda
Brasil	14.247	100,0	5,1	17,9	35,8	9,8	31,5	100,0	31,0	67,8
Norte	1.128	100,0	6,8	19,6	37,5	9,9	26,3	100,0	16,3	81,9
Nordeste	7.500	100,0	5,9	21,2	37,1	8,9	26,8	100,0	23,4	75,8
Sudeste	3.620	100,0	3,6	13,1	32,9	10,8	39,6	100,0	42,1	56,4
Sul	1.159	100,0	3,9	12,1	33,1	12,5	38,5	100,0	60,8	37,2
Centro-Oeste	840	100,0	3,5	13,8	37,1	10,1	35,5	100,0	29,2	68,3

Tabla: Personas de 15 años o más de edad, analfabetas, total y respectiva distribución porcentual por grupos de edad y color o raza, según las grandes regiones – 2008. Fuente: IBGE, Pesquisa Nacional por Muestra de Domicilio, 2008. (1) Exclusive las personas de color o raza amarilla e indígena

Los esfuerzos institucionales para incluir la lectura en las dinámicas nacionales aumentan cualitativa y cuantitativamente. Como botones de muestra, se pueden citar la promulgación de la ley 10.756 –la *Lei del Livro*– el 30/10/2003; el programa *Fome de Livro*, destinada a implantar en los 5.554 municipios del país una biblioteca; y la implementación del *Plano Nacional do Livro e da Leitura*, iniciativa conjunta entre el Ministerio de Cultura y Educación, los gobiernos *estaduales* y municipales y la sociedad civil en 2006, año en el que también se exentan de toda tasa e impuestos los libros en Brasil.

Al considerar la comprensión lectora y la expresión escrita destrezas que se deben desarrollar en el proceso de aprendizaje, tenemos que matizar que el dominio competente de la lectoescritura en lengua materna supone un importante instrumento de mediación entre el sujeto y el mundo en el que vive (Cassany, 2005: 917). Nos encontramos en un universo ampliamente letrado, en el que se vienen desarrollando velozmente nuevas formas de comunicación –entre ellas Internet– que posibilitan una amplia difusión, transmisión e intercomunicación de datos, informaciones, ideas, productos culturales y artísticos entre personas emplazadas en distintas realidades lingüísticas, espaciales y situacionales.

No processo de diferenciação entre cultura do papel e cultura da tela ou cibercultura, permanece o desafio de ampliar o sentido da leitura. Magda Soares trabalhará o conceito de *letramento* advogando seu uso no plural: *letramentos*. Seu esforço é na direção de amenizar a imprecisão que sofre um termo recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação. E aqui as considerações se dispõem em um rol onde se posicionam tanto os que defendem a ideia de letramento convencionalmente vinculado às práticas de leitura e escrita enquanto sistema simbólico quanto os que, como L.V. Tfouni, estendem a compreensão tratando dos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (Bomeny, 2009: 26)

2. Variables de la programación

2.1 El contexto

La educación brasileña se reglamenta y organiza a partir de la Ley nº 9.394/96, de diciembre de 1996, en la que se establecen las directrices y bases nacionales (LDB). Según este documento, el ciclo formativo escolar está constituido por la educación básica (educación infantil, enseñanza fundamental y media) y la educación superior. Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's), también implementados por el Gobierno Federal, exponen los principios para la construcción de currículos, por medio de la provisión de subsidios en todas las asignaturas formadoras de las gradas curriculares de la educación básica. Los PCNs para la enseñanza media incluyen un apartado relativo a la enseñanza de lengua extranjera. Entre los presupuestos generales de este apartado se indica que la sensibilidad, la igualdad y la identidad constituyen los principios estéticos, políticos y éticos concernientes a la renovación de la enseñanza media (PCN, 1998: 66).

Ambos documentos tienen por finalidad generar criterios universales para darle coherencia al sistema y uniformizar principios, objetivos y resultados. Sin embargo, a pesar de la equiparación de criterios pretendida y formalizada en las normativas oficiales, nos encontramos ante un amplio panorama nacional de disparidad y desigualdad cualitativa entre los mejores centros y colegios privados del país y la educación pública básica, tanto en los niveles regionales (las capitales y ciudades económicamente más importantes de cada una de las unidades federativas del país), como en la división regional del país (regiones Sureste y Sur). Esta situación se extiende a los centros de enseñanza de idiomas, muchas veces inaccesibles para buena parte de la población, principalmente a causa de los precios practicados por las instituciones. Hay que destacar la bien estructurada, pero todavía insuficiente, red de centros de lenguas oficiales, destinados a estudiantes de la escuela pública.

Al realizar esta programación se ha pensado especialmente en estudiantes brasileños, residentes en áreas urbanas, con desarrollo cognitivo y formativo coincidentes con las edades entre 9 y 12 años. Sin embargo, por la variedad y universalidad de los temas, libros y personajes trabajados, se podría adaptar a distintas tradiciones y contextos educativos.

2.2 Colegios

La lengua española no es obligatoria en ningún nivel educativo. Las instituciones públicas, tras la aprobación de la Ley 11.161, de 2005, se han visto obligadas a prepararse para ofrecer la asignatura en todas las instituciones públicas de enseñanza media a partir de 2010, de forma que el estudiante pueda optar entre los idiomas español e inglés. En la práctica, buena parte de las instituciones privadas ya ofrece el idioma español en la enseñanza primaria, a partir del 6º año, y en los tres años de la enseñanza secundaria. Las horas de enseñanza semanales también sufren variaciones. Generalmente, se ofrecen entre una y dos clases semanales de 40' o 50' en la escuela primaria.

En Brasil, se encuentran propuestas metodológicas distintas destinadas a atender a la demanda de diferentes estilos educativos, pero prevalecen –teóricamente– las opciones constructivista y procesuales para la escuela pública.

La participación de los estudiantes en clase se suele estimular hipotéticamente. Asimismo, en la mayoría de los colegios se vive la redefinición de los papeles de los agentes institucionales y sociales: hogar/colegio, padres/colegio, profesor/dirección, profesor/estudiante.

2.3 Características de la programación

Se ha intentado construir una programación de cuño cultural y literario que pretende sensibilizar e implicar a los estudiantes tanto de forma afectiva como cultural.

- ✓ **Nivel:** Se puede ajustar a los niveles A y B del Marco Común de Referencia para las Lenguas.
- ✓ **Número de horas de clases totales (en el aula y extra-aula):** 20 horas.
- ✓ **Periodicidad:** Se ajustará al cronograma del profesor y a la forma de articulación que determine.

- ✓ **Actividades extras:** Todas las unidades permiten la realización de proyectos extra-clase.

2.4 Variables del alumnado

Características objetivas del alumno: Nos referimos a alumnos luso-hablantes, generalmente en el nivel de acceso, con edades comprendidas entre 9 y 12 años. Las tareas se pueden aplicar, con total libertad adaptativa a distintas situaciones docentes, tanto en instituciones públicas como privadas.

Características subjetivas de los alumnos: La amplitud geográfica del territorio brasileño, las desigualdades sociales destacadas en el apartado anterior y la realidad familiar y sociocultural de los estudiantes de la enseñanza fundamental nos indican un espectro muy variado de características psico-cognitivo-sociales. Lo mismo se puede afirmar para el campo de los intereses. Sin embargo, nos encontramos ante una realidad totalmente volcada hacia lo audio-visual, en la que coexisten los niveles de lectura destacados en el apartado 2. Asimismo, se pueden encontrar estudiantes inclinados hacia distintos estilos de aprendizaje, con clara preferencia por las clases de cuño interactivo, aunque haya que considerar que, generalmente, las aulas tienen entre 30 y 40 estudiantes lo que dificulta el control activo de todas las etapas del proceso por parte del docente. En el nivel afectivo, Brasil se constituye, en diferentes grados, como una cultura de acercamiento en la que el contacto más próximo y el tacto forman parte de la experiencia cultural.

2.5 Las necesidades de los alumnos

- ✓ **Objetivas:** Conocer géneros; Acercarse a la literatura; Realizar actividades culturales; Desarrollar el conocimiento abstracto; Conocer a autores y a personajes.
- ✓ **Subjetivas:** Sensibilizarse hacia la lengua española; Ampliar el conocimiento cultural y sociocultural.
- ✓ **De aprendizaje:** Identificar géneros; Desarrollar estrategias para la escritura, sus esquemas y fases.
- ✓ **De comunicación:** Manejar las claves de contenidos culturales y ser capaz de establecer relaciones, discutir y razonar sobre asuntos variados, derivados de los textos seleccionados.

2.6 Metodología y procedimientos

La programación se ha ideado desde una matriz comunicativa, más específicamente a partir del enfoque por tareas, desde una perspectiva interaccionista. Es una programación abierta en la que el profesor tiene total libertad para adaptarla a su realidad docente. Sin embargo, algunos procedimientos pueden ayudar a llevar a cabo sus objetivos primordiales: a. Involucrar a los estudiantes dentro y fuera del aula, con la repartición equilibrada de tareas y responsabilidades.; b. Al ser un curso de sensibilización literaria, enfocado en la realización de objetivos culturales, será importante vincular, siempre que sea posible, las dinámicas a la experiencia personal de los estudiantes.

2.7 Sobre la evaluación

Los procesos de evaluación escolar difieren de los aplicados en las instituciones libres de enseñanza, por lo que se deberán desarrollar instrumentos propios para cada uno de los contextos docentes. Desde nuestra perspectiva, consideramos que evaluar es una actividad sistemática de reflexión a partir del análisis de la información obtenida a lo largo de un determinado proceso, basado en datos objetivos. En este sentido, no valora, sino que representa una forma específica de conocer y de relacionarse con el alumno para tomar decisiones que lo auxilien en su progreso. A partir del proceso de evaluación, es posible revisar objetivos y anticipar problemas (Zabala, 2002)

Proponemos una evaluación inicial, en forma de encuesta, para enmarcar los conocimientos previos de los estudiantes. Asimismo, nos parece adecuada y productiva la realización de un portafolio individual o grupal, asociado a la presentación y exposición de materiales en espacios escolares comunes y en asociación con otras asignaturas.

3 a La historia de Matilda

- ✓ Al final de esta unidad, producirás con tus compañeros el perfil de lectura de tu colegio.

3.1 Sinceridad total:

- 0 Haz una lista de tus cualidades positivas y negativas.
- 0 Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

3.2 Lee con atención las opiniones de un maestro, el narrador del libro Matilda, del escritor británico Roald Dahl, también autor de “La fantástica fábrica de chocolate”:

Los maestros lo pasan muy mal teniendo que escuchar estas tonterías de padres orgullosos, pero normalmente se desquitan cuando llega la hora de las notas finales de curso. Si yo fuera maestro, imaginaría comentarios genuinos para hijos de padres imbéciles.

<<Su hijo Maximilian – escribiría – es un auténtico desastre. Espero que tengan ustedes algún negocio familiar al que puedan orientarle cuando termine la escuela, porque es seguro, como hay infierno, que no encontrará trabajo en ningún sitio>>.

<<Los saltamontes, curiosamente, tienen los órganos auditivos a ambos lados del abdomen. Su hija Vanessa, a juzgar por lo que ha aprendido este curso, no tiene órganos auditivos>>.

<<La cigarra pasa seis años bajo tierra como larva y, como mucho, seis días como animal libre a la luz del sol y al aire. Su hijo Wilfred ha pasado seis años como larva en esta escuela y aún estamos esperando que salga de la crisálida>>.

Para una niña odiosa:

<<Fiona tiene la misma belleza glacial que un iceberg, pero al contrario de lo que sucede con éste, no tiene nada bajo la superficie>>.

A.

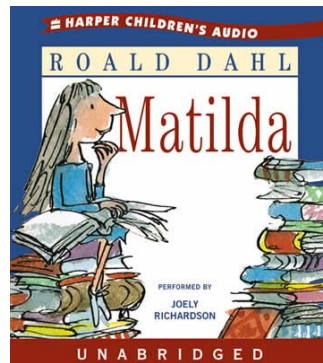
¿Qué te parecen los comentarios? ¿Por qué no dibujas a cada uno de los personajes a partir de las descripciones que acabas de leer?

B.

- 0 ¿Tienen razón algunos profesores al pensar de esta manera? ¿Por qué?
- 0 ¿Qué crees que piensan tus profesores sobre ti? Haz una lista de tus acciones en clase.
- 0 Escribe un párrafo con lo que piensas que tu profesor puede decir de ti y cuélgalo en el tablón de la clase.

3.3 Esta es Matilda. Su fantástica historia ya ha sido llevada al cine.

- 0 ¿La conoces? Observa las figuras para poder hablar un poco sobre ella:



- ✓ Matilda es _____.
- ✓ Matilda tiene _____.
- ✓ A Matilda le gusta _____.

3.4 Vamos a leer un fragmento de la historia. En él vas a encontrar datos sobre la biografía de Matilda. Vas a completar las informaciones que se presentan a continuación, con todas las cosas que te parezcan importantes: sus hábitos, las capacidades que tenía, lo que hacía etc.

Biografía de Matilda

- ✓ Tiene 4 años
- ✓ _____
- ✓ Tenía un vocabulario igual al de la mayor parte de los adultos
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ Frecuentaba sola la biblioteca de su barrio
- ✓ _____

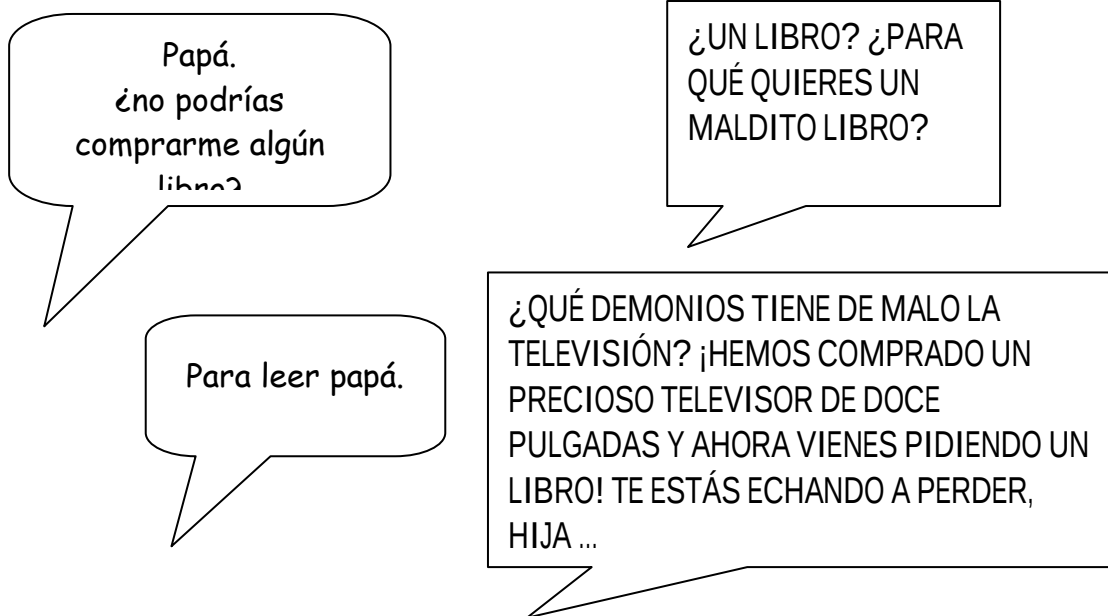
Características

- ✓ Extraordinaria
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

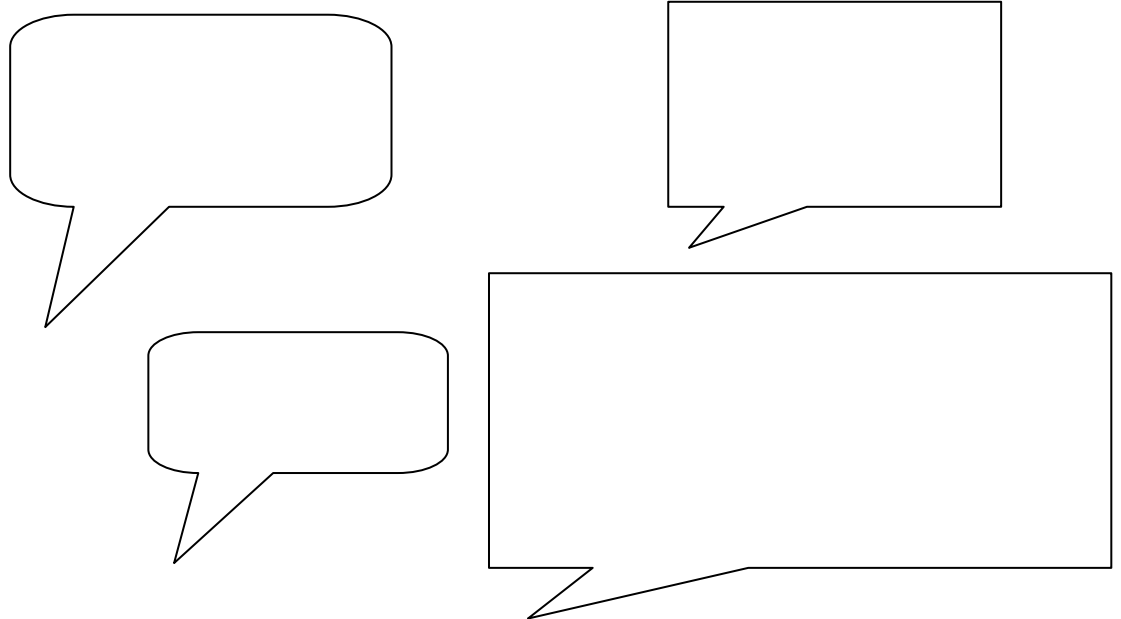
Su familia y sus hábitos

- ✓ A los padres no les importa Matilda
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

- **Has leído lo que escribió Roald Dahl y ya sabes un poco más sobre Matilda:**
 - Nuestro trabajo ahora es muy importante, porque vas a recoger información y construir el perfil de un amigo tuyo de la clase.
 - ✓ Tienes que hablar con tus profesores sobre él.
 - ✓ Tienes que hablar con los demás compañeros de la clase y, con todas las informaciones, rellenar las fichas.
- **Fíjate en esta charla de Matilda con su padre:**



- o ¿Y en tu casa? ¿Cuáles son los motivos para las broncas?
- o ¿Qué cosas les pides tú a tus padres? Rellena tus propios bocadillos y luego enséñaselos a tus compañeros.



3.5 ¿Es tan malvada la televisión?

<http://www.laflecha.net/canales/comunicacion/noticias/mas-de-las-mitad-de-los-adolescentes-pueden-ver-lo-que-quieran-televisión-aunque-prefieren-estar-con-sus-amigos>

Más de las mitad de los adolescentes pueden ver lo que quieran de televisión, aunque prefieren estar con sus amigos

Ver la televisión no es prioritario para los adolescentes, que anteponen estar con los amigos o dedicarse a sus aficiones, como el deporte o internet, según refleja un estudio del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) presentado el miércoles en Tarragona. No obstante los hábitos televisivos son

considerables. Según el responsable del estudio, Ferran Casas, los adolescentes «parece que ven más la tele de lo que quizá querrían porque no saben qué hacer».

21 Jun 2007 | EUROPA PRESS

De los 5.140 adolescentes de entre 12 y 16 años consultados, que suponen casi la totalidad de los estudiantes de ESO de Catalunya, un 48,7% se manifestó consumidor medio y sólo un 3% afirmaron que casi nunca veían la televisión.

Entre semana los adolescentes están una media de casi 3 horas diarias frente el televisor y durante los fines de semana el consumo se eleva hasta las 4 horas diarias. Los chicos consumen una hora y media más de televisión a la semana que las chicas.

➤ **¿Cuál sería el resultado en tu colegio?**

Tenemos que:

- Hacer una relación de las preguntas sobre las cosas que son importantes y las que no lo son para tus amigos y también para ti.
- Entrevistar a los compañeros del colegio, para ver quiénes coincidís y quiénes no (tu profesor te va a ayudar a organizar los datos)
- Publicar en el tablón de la escuela los resultados de vuestro trabajo.

➤ **Después de todo lo que hemos visto:**

- Si quieres conocer más sobre la historia de Matilda:
DAHL, Roald, 2007, Matilda, Madrid, Alfaguara Juvenil. 264 p.

3.b Sudoku de cuentos

- ✓ Al final de esta unidad, habrás contado varias historias y habrás escuchado otras tantas.

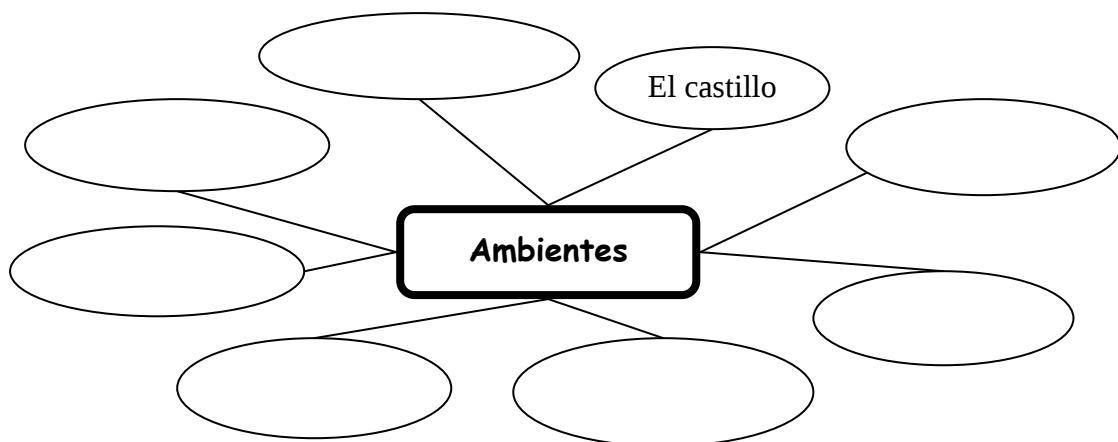
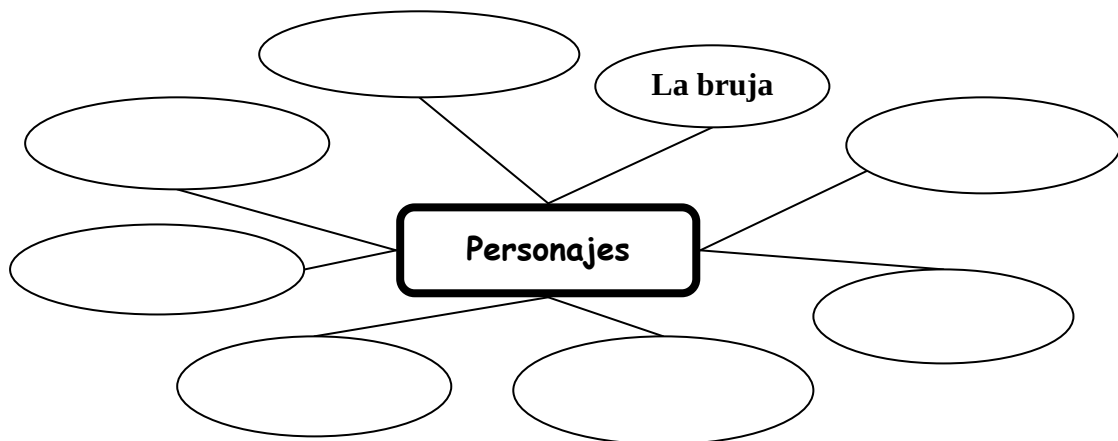
➤ **Dale un vistazo a las figuras que encuentras a continuación. Son personajes de historias muy conocidas.**

- Reúnete con dos compañeros y separa las figuras según la historia: **1.** El pequeño Nicolás; **2.** Hansel y Gretel; **3.** Mortadelo y Filemón; **4.** Manolito Gafotas.
- ✓ Con un compañero, describe los personajes.
 - ✓ Ahora, describe dónde están detalladamente (los colores, formatos etc.)
 - ✓ Tu profesor os va a pedir que habléis o escribáis sobre algunas de las figuras.





Vamos a rellenar los bocadillos con las palabras que siempre aparecen en estas historias. Puedes usar el diccionario o consultar a tu profesor.

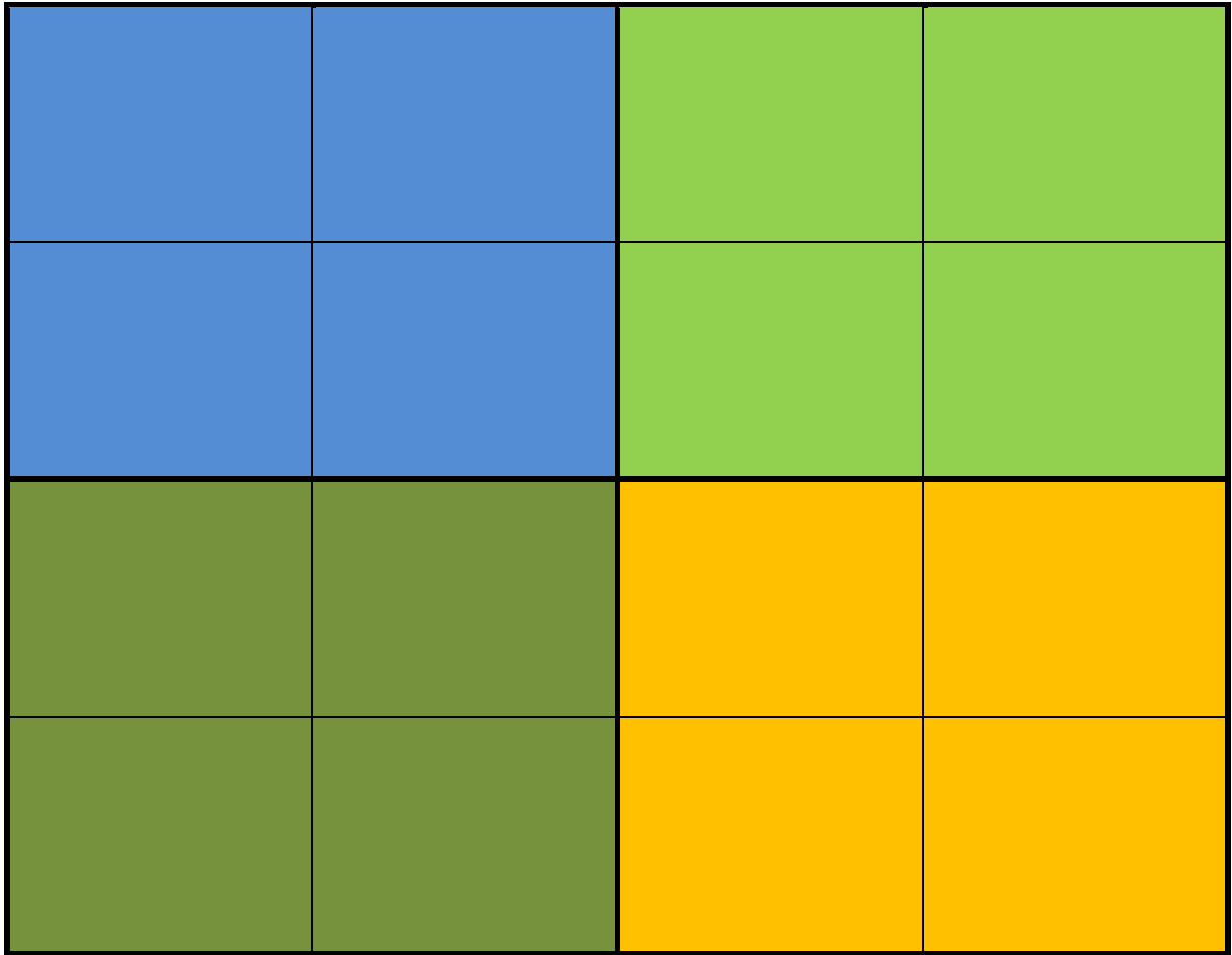


- o Dale un vistazo al mapa de ideas de tu compañero. ¿Por qué no completas el tuyo con las palabras que te faltan?

- ✓ Podéis rellenar el sudoku como os parezca mejor.
- ✓ Ya sabéis las reglas: las figuras de una misma historia no pueden coincidir ni en las líneas ni en las columnas.

➤ **Una historia SUPERLOCA**

- Tu tablero es tu esquema de la historia. ¡Todos los personajes se van a encontrar!
- Elige con los compañeros una dirección, que indique la secuencia de acciones.
- Escucha las instrucciones de tu profesor y poneos a crear una historia totalmente vuestra.

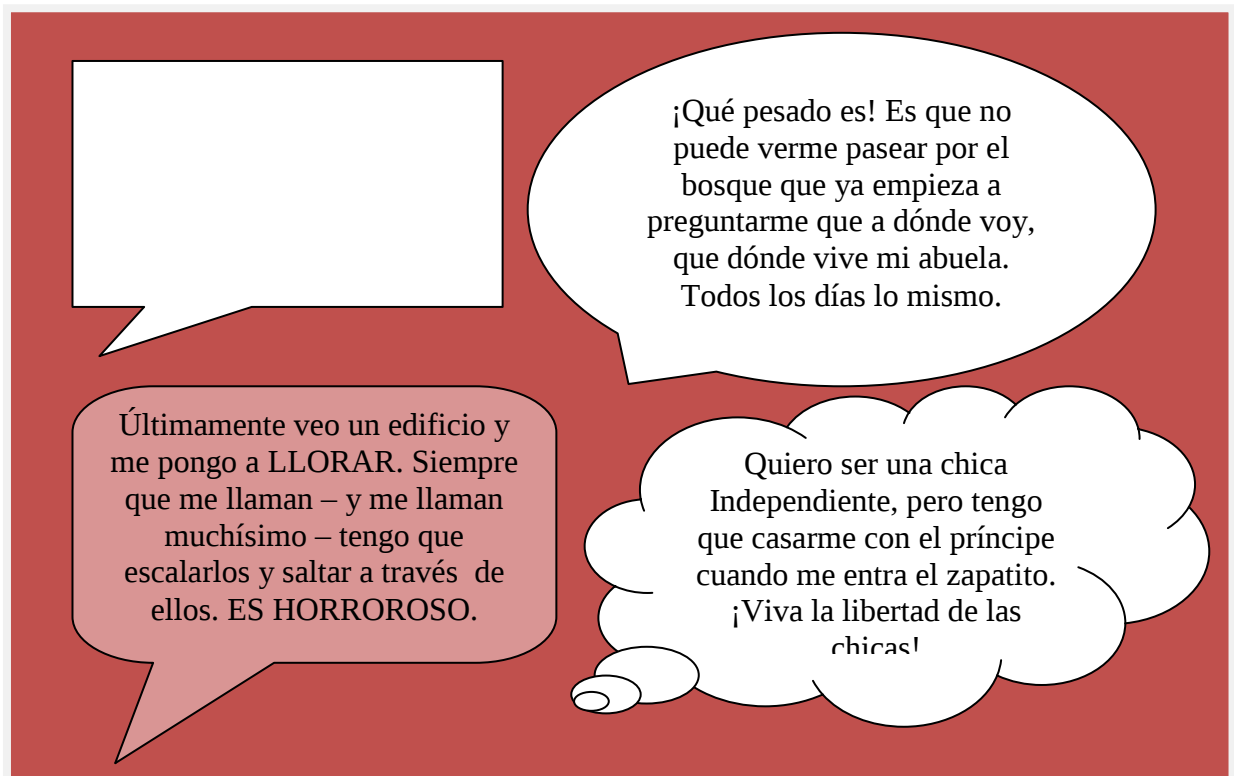


- **Tienes muchas posibilidades:** Este juego también lo podéis hacer con personajes creados por vosotros mismos, con figuras de vuestros personajes preferidos o, incluso, con fotografías de compañeros de vuestra clase o de tus familiares.

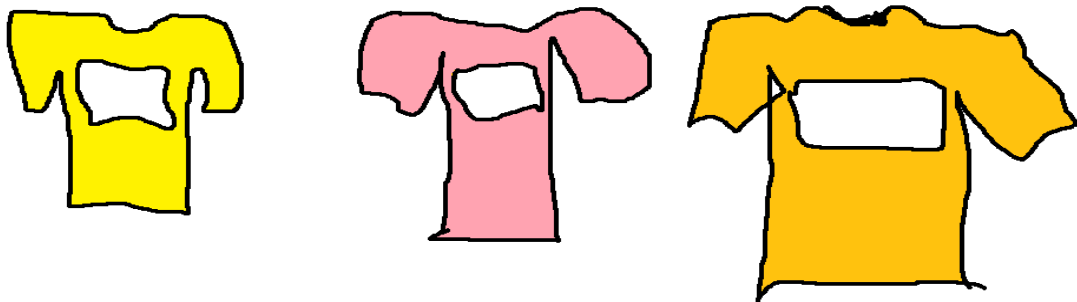
3. c Queremos huelga

- ✓ Al final de esta unidad habrás elaborado slogans.

- Nuestros personajes se han enfadado muchísimo. Están muy cansados de trabajar y trabajar. Están aburridos, siempre todo es lo mismo. Lee lo que dicen ellos:



- 0 ¿Puedes decir quiénes son ellos? Ponles nombres a los bocadillos.
 - 0 ¿Y tu personaje favorito? ¿Tiene motivos para enfadarse?
 - 0 Escribe una nota en el bocadillo libre en su nombre.
 - 0 Vamos a ver qué reivindican los héroes y heroínas de los compañeros.
- Todos ellos se han cansado y han decidido ponerse en HUELGA. Os llaman a tu compañero y a ti para hacerle a cada uno una camiseta con una frase de protesta;



- 0 Antes de poneros a trabajar en el encargo, tenéis que decidir a cuáles personajes vais a atender.
 - 0 Luego, tenéis que responder algunas preguntas.
- Ponte de acuerdo con los compañeros y realiza cada una de las fases.

FASE 1

- 0 ¿Qué sabe hacer?
- 0 ¿A qué tipo de encargo lo suelen llamar?
- 0 ¿Qué motivos tiene para estar cansado? ¿Su vida es aburrida? ¿Trabaja mucho? ¿No reconocen su trabajo? ¿No le dan cariño? ¿Lo tratan mal? ¿No tiene amigos?

FASE 2

- 0 Hay que definir la lista de necesidades de vuestro personaje, de la más importante a la menos importante.

Ej. Cenicienta: No quiere casarse y siempre tiene que casarse.

Frase: POR LA VIDA DESCALZA / SOY LIBRE.

Recuerda

- 0 Tenéis que ser directos
- 0 La frase tiene que ser divertida e impactante

FASE 4

- 0 No todas las quejas o reivindicaciones son personales. Podemos hacerlas por motivos que nos parezcan justos y en beneficio de nuestra comunidad.
- 0 Os proponemos preguntarles a los compañeros qué les gustaría cambiar y mejorar en vuestro colegio. El desafío ahora consiste en crear un buen slogan para el tema más comentado.

Bibliografía

- BOMENY, Helena, 2009, “Leitura no Brasil, leitura do Brasil”, *Sociologia, problemas e práticas*, 60: 11-32. Disponible en: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n60/n60a02.pdf>
- CASSANY, Daniel, 2005, “La expresión escrita”, en *Vademécum para la Formación de profesores*, Madrid, Sgel, pp. 917-939.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- DAHL, Roald, 2007, *Matilda*, Madrid, Alfaguara Juvenil. 264 p.
- GALENO, Amorim (org.), 2008, *Retratos da leitura no Brasil*, Sao Paulo, Instituto Pró-Livro / Imprensa Oficial, 227 p.
- IRAIZOZ SANZOL, Natividad y GONZÁLEZ GARCÍA, Fermín M^a, 2003, *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*, Navarra, Gobierno de Navarra – Departamento de Educación, 70 p.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 1996, *Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- ZABALA VIDIELLA, Antoni, 2002, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, 8^a ed., Barcelona, Graó, 233 p.

La transposición de géneros literarios: una propuesta didáctica

Fátima A. T. Cabral Bruno

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo

Resumen

A partir de la noción de género discursivo y tipología textual (Bakhtin: 1979), el taller propone enseñar cómo se desarrollan actividades escritas y orales en espiral y de transagrupamiento (Schnewly & Dolz: 2004) para las clases de E/LE, a partir de géneros literarios. En un primer momento, explicaremos la diferencia entre género y tipología. Luego, daremos ejemplos sobre cómo desarrollar dichas actividades a partir de dichas nociones y con géneros diferentes. Por último, los participantes prepararán algunas actividades de transagrupamiento a partir de un cuento. Se espera que los ejemplos y la práctica le den al profesor posibilidades de desarrollar otras propuestas de trabajo a partir del material didáctico que tenga disponible.

Palabras clave: género, tipología, actividades didácticas en espiral y de transagrupamiento.

1. Introducción

Parte de la propuesta del taller forma parte de un conjunto mayor de reflexiones que hemos empezado a desarrollar como plan de investigación en la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de la Universidade de São Paulo. Dicho plan de investigación intenta abrir un abanico y observar cuestiones como la adquisición y el aprendizaje, la fosilización (que a partir de nuestra perspectiva teórica cuestionamos su validez y la llamamos de reacción compleja¹), la relación que existe o no entre la complejidad de la estructura lingüística y de los aspectos discursivos a lo largo de determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Para iniciar nuestro plan de investigación, nos basamos fundamentalmente en dos trabajos, uno de Brandão (2002) y otro de Schnewly & Dolz (2004), que proponen para el estudio de la lengua materna una articulación entre los géneros discursivos y la enseñanza.

2. Un poco de historia sobre la noción de género

Es importante saber que para llegar hasta el punto en el que se encuentran los actuales estudios lingüísticos sobre género hubo una historia. Sin embargo, no podemos describir todo ese recorrido y las perspectivas teóricas y que lo dejaron en

¹ Sobre este tema, recomendamos nuestra tesis de doctorado: Bruno (2006).

el actual estado. Por eso, presentamos en líneas muy generales un poco de su recorrido.

Según Brandão (2002), desde Platón y Aristóteles hubo siempre la preocupación por la noción de género. Se tiene la clásica diferencia entre poesía y prosa, lírico, épico y dramático y la oposición entre tragedia y comedia. La retórica antigua se ocupaba de los discursos deliberativo y judicial, por ejemplo.

Ya a partir del último siglo, en los estudios lingüísticos se observa la diversidad de abordajes en el metalenguaje utilizado como: géneros textuales o discursivo, tipos de discurso, modos/modalidades de organización textual, diferentes tipos de texto y de discurso, etc. Es que la preocupación de la lingüística por la cuestión de la clasificación del género es reciente. La retórica fue la que primero se preocupó por eso. Esto se justifica, porque la lingüística trabajaba con unidades menores como el fonema, la palabra y la frase. La lingüística pasó a estudiar las unidades mayores, el texto oral y el escrito, a partir del momento en el que no se detuvo solamente en los textos literarios y aumentó su campo de visión en torno a lo lingüístico.

Aún hoy se hacen mezclas respecto a la terminología género y tipo de discurso. Vamos a considerar que hay una diferencia entre esos términos, amparándonos en los estudios del Análisis del Discurso (AD), conforme se verá adelante.

3. Género discursivo, tipo de discurso y texto

Como ya hemos visto, hasta hace no tanto tiempo así, la perspectiva de los estudios lingüísticos se centraba solamente en las unidades menores y, por lo tanto, la frase era la unidad superior de análisis.

Según dicho modelo, la producción del sentido era relativamente sencilla: se apoyaba en el significante léxico y en las construcciones sintácticas semánticamente pertinentes que se inferían a partir del contexto; o sea, que se podría interpretar un enunciado² a partir del significado de una palabra y de las relaciones estructurales que se le agregaban. En dicho modelo, el circuito de la comunicación se concebía como un esquema ideal entre hablantes que poseían el mismo código y, en consecuencia, la comunicación era siempre transparente y exitosa.

A lo largo del tiempo, el modelo demostró ser muy simple para explicar algo tan complejo como la comunicación humana; por eso, según Benveniste (*apud* Kerbrat-Orecchioni, 1993: 38) aparece una “segunda generación” de estudios lingüísticos que empieza a elaborar modelos de comunicación que permiten analizar la conversión de la lengua – el código, en el otro modelo – en discurso. En la perspectiva de los estudios del AD se considera discurso como efecto de sentido entre interlocutores. Se entiende por efecto de sentido: la selección de un conjunto de recursos expresivos en vez de otros, de acuerdo con lo que el hablante o el que escribe quiera provocar (Possenti, 1993: 59):

“Por efeitos entenda-se: informar, impressionar, identificar-se, convencer, obter uma resposta, etc. Estes efeitos podem tanto ser concebidos como alternativamente produzidos (ou tentados), como também pode ocorrer de vários deles dar-se simultaneamente. Nunca é demais insistir, porém, que o interlocutor não é um receptor, que ele também trabalha sobre a língua e que por isso os intentos do autor podem não ser atingidos.”

² Enunciado es la marca verbal, secuencia verbal (corta o larga, escrita u oral), el producto de una enunciación (acto de producir). Sobre las diferencias entre discurso, enunciado y texto, recomendamos la lectura de Maingueneau (2002: 51-57).

En la perspectiva del AD se considera un **género discursivo** toda y cualquier manifestación concreta del discurso producido por un sujeto en una determinada esfera social de uso del lenguaje (Bakhtin: 1994). El género se manifiesta en diferentes formas de texto. La entrada del género se da por el texto. El texto puede ser oral o escrito. Se construye en el proceso de interacción, constituyéndose un todo significativo, independientemente de su extensión³. La producción y comprensión movilizan competencias no solo lingüísticas, sino también extralingüísticas (conocimiento de mundo, saber enciclopédico, determinaciones socioculturales e ideológicas, etc.).

El abordaje que se hace en el texto debería llevar en consideración las dimensiones constitutivas del género, que son la: (a) Temática: el contenido temático, el asunto del texto; (b) Textual: la composición, la forma del texto; (c) Lingüística: el estilo, la morfosintaxis y el léxico; tema que veremos más adelante.

4. Géneros, tipología y lengua materna

Podemos afirmar que un niño que inicia o está en la enseñanza fundamental, en términos de lengua materna, ya sabe producir géneros primarios (Bakhtin: 1992), porque estos suelen aparecer en contextos de comunicación diaria, en las interacciones verbales espontáneas en diferentes esferas de comunicación social: en casa, en la escuela, en el cine, etc.

En la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, esos contenidos espontáneos son formalizados y categorizados como funciones comunicativas; por ejemplo: cómo hablar por teléfono, hacer un listado de compras, sacar entradas para el cine, etc. Otras situaciones cotidianas en las cuales se utilizan géneros primarios son las de la tradición oral como las leyendas, fábulas, cuentos, chistes, etc. Interpretamos que los géneros primarios se corresponden con lo que Morin (2008) llama lenguaje prosaico. Algunos de esos géneros son de orden más práctico como algunas interacciones verbales de uso cotidiano, como ya habíamos dicho: como decir adiós o saludar a alguien, hablar por teléfono con un familiar, etc. Sin embargo, otros requieren un conocimiento consciente; por ejemplo, para organizar un listado de nombres en orden alfabético es necesario estudiar el alfabeto; para enseñarle una receta de cocina a alguien oralmente o aun contarle una leyenda es imprescindible conocer determinado campo lexical y saber elaborar un encadenamiento textual lógico de presentación; esto es, usar elementos de coherencia y cohesión; para hablar por teléfono sobre asuntos de trabajo, la morfosintaxis y el campo lexical también serán diferentes del de una conversación con un familiar o amigo.

Los géneros secundarios (Bakhtin, *ibid.*) son más complejos; por eso, para su aprendizaje y consecuente adquisición, es necesario que haya una intervención educativa en lengua materna, el acceso a la escuela debería servir para eso. Por ejemplo, los géneros pertenecientes a la argumentación como un texto de opinión, un debate y aun un diálogo argumentativo deberían ser explotados en las clases de lengua materna, así como en las de español como lengua extranjera. Otros géneros que merecerían atención por parte de la escuela son los pertenecientes a la esfera literaria como los cuentos, novelas, etc. La literatura forma parte de los géneros secundarios y pertenece al lenguaje simbólico, según Morin (*ibid.*), porque tales géneros requieren un refinamiento lingüístico y además diferentes conocimientos de mundo, como la mística, la magia, etc.; otros ejemplos de lenguajes simbólicos son la danza y la música.

³ Según Maingueneau (*ibid.*), la Lingüística Textual se ocupa justamente de estudiar el texto como un todo coherente.

5. Géneros y enseñanza, aprendizaje y adquisición de español como lengua extranjera

Los géneros (primarios y secundarios) son formas textuales relativamente estables (Bakhtin 1992). Como vimos anteriormente, los primarios se usan en situaciones de comunicación verbal espontánea cotidiana y los secundarios, en contextos socioculturales más complejos (Bakhtin, *ibid.*). En el caso de E/LE, el niño, el adolescente y aun el adulto no dominan todas las dimensiones de los géneros primarios y secundarios. Puede que a un aprendiz le sea más fácil identificar o comprender la dimensión textual (composición) de determinado género que puede coincidir en ambas lenguas, como, por ejemplo, con el género instrucción para montar un juguete o una receta de cocina escrita, pero aún así tendrá que dominar las otras dos, la temática y la lingüística. Por otro lado, el aprendiz de E/LE podrá comprender la dimensión temática de determinado género, pero no siempre tendrá la misma aptitud con relación a la producción oral y/o escrita. Todo ello, el profesor deberá tener en mente a la hora de preparar su trabajo docente.

En general, en los recursos didácticos (manual, colección didáctica, repertorio de funciones comunicativas, diccionarios, vídeos etc.) utilizados en clases hay textos grabados y/o escritos en los que aparecen géneros primarios y, por veces, el conjunto de contenidos que los aprendices deberían dominar sobre aquella determinada esfera de comunicación social. Podemos decir que se presentan los géneros primarios en textos, en general, dialogados. Después están las dimensiones que los componen por medio de listas de funciones comunicativas y de cuestiones lingüísticas como, por ejemplo, una presentación del paradigma de los tiempos verbales, el uso de los artículos determinados e indeterminados, marcadores, etc.. A partir de ese contacto inicial, la mayoría de las veces, los alumnos son sometidos a una serie de ejercicios escritos y/u orales: lectura, elaboración de diálogos, ejercicios con diferentes tipologías (con huecos, falso y verdadero, etc.). Por lo tanto, nos parece que de una manera general los géneros primarios dialogados se trabajan en clases, principalmente si el enfoque es el comunicativo.

En vista de lo relatado hasta el momento, proponemos trabajar con géneros secundarios a partir del material que el profesor tendrá disponible en los diversos recursos didácticos: colección didáctica, gramática didáctica, textos recogidos de diferentes fuentes, etc. Para tanto, presentamos una propuesta de agrupamiento de géneros orales y escritos, con base en el presentado por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004: 121) en la tabla 1, insistiendo que esa es una posibilidad, pero que pueden elaborar otras. Sin embargo, al organizar otra se debe llevar en consideración que un agrupamiento de géneros debería incluir:

- (a) la finalidad social; esto es, el dominio social de comunicación;
- (b) las diferentes tipologías textuales que son las capacidades de lenguaje dominantes; y
- (c) la tipología, el agrupamiento de diferentes géneros que están conectados a las capacidades de lenguaje dominantes.

Propuesta de agrupamiento de géneros

Dominios sociales de comunicación (finalidad social)	Capacidades de lenguaje dominantes	Géneros escritos y orales
	Narración:	Novela;

Cultura literaria ficcional	Mímesis de la acción por medio de la creación de la intriga.	Cuento; Fábula; Narrativas de aventura, ciencia ficción; Enigma; Cuento paródico; Chiste.
Instrucciones y prescripciones	Descripción de acciones: Regulación mutua de comportamientos.	Instrucciones de montaje; Receta; Reglamento; Reglas de juego; Instrucciones de uso; Pronóstico del tiempo, horóscopo (predicción)
Documentación y memorización de acciones humanas.	Relato: Representación por el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo.	Relato de experiencia vivida, de viaje; Testimonio; Noticia; Reportaje.
Transmisión y construcción de saberes.	Exposición: Presentación textual de diferentes formas de saberes.	Seminario; Conferencia; Entrevista de especialista; Resumen de textos expositivos y explicativos; Informe científico, administrativo y de experiencia.
Discusión de problemas sociales controvertidos.	Argumentación: Sustentación, refutación y negociación de tomas de posición.	Texto de opinión; Diálogo argumentativo; Reclamación por escrito (carta, correo electrónico, teléfono); Deliberación; Debate reglado; Discurso de defensa y acusación.

Tabla 1

Las operaciones presentadas son monologadas. Sin embargo, hay también, como ya observamos, la forma textual dialogada cuando el objetivo es la interlocución cara a cara, género bastante explotado en el abordaje comunicativo, en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera; en general, cuando se presentan las funciones comunicativas y actos de habla. El diálogo es una forma utilizada en la narración, descripción, argumentación y también en la explicación.

Es importante subrayar que una tipología no aparece única y exclusivamente en un género. Por ejemplo: en el género editorial periodístico o de revista (tipo argumentativo) aparecen segmentos narrativos y/o descriptivos.

Teniendo en cuenta una propuesta de agrupamiento, el profesor podrá organizar diferentes actividades, llevando en consideración el programa y los objetivos del currículo escolar, de modo que pueda construir un objeto de aprendizaje con diversidad de géneros y a partir de una perspectiva teórica y no ideológica, en la que considera la lengua "...a um só tempo, integralmente formal e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais" (Maingueneau, 1997: 12); esto es, considera la lengua como un "fenômeno formal, social e histórico" (Possenti, 2003: 72).

6. Estrategias didácticas en las clases de español como lengua extranjera: progresiones espirales y transagrupamiento

Para el estudio de la lengua materna en la enseñanza regular, Schnewly & Dolz (2004) proponen la construcción de progresiones espirales dentro de un mismo agrupamiento. Por ejemplo: trabajar la narración, el género noticia, aumentando el grado de complejidad en la elaboración escrita y oral del género. Sin embargo, Schnewly & Dolz (ibid.) también proponen el trabajo de transagrupamiento; esto es, de un género a otro. Por ejemplo: tomando un género cuento (mimesis de la acción a través de la creación de la intriga en el dominio del verosímil) para la documentación y memorización de las acciones humanas, relatar por medio del género noticia o aun se podría tomar la noticia y transformarla en el tema de un diálogo entre amigos. Hasta el momento en el que los autores habían escrito el referido capítulo, aún no habían trabajado con esta propuesta. En nuestras clases y en los cursos de extensión, solemos desarrollar las dos estrategias.

6.1. Ejemplos 1

Ejemplificaremos a partir del fragmento de la obra “Primavera con una esquina rota”, de Mario Benedetti que corresponde a uno de los relatos del libro en el cual, la hija de los protagonistas (Santiago y Graciela), Beatriz describe los aeropuertos⁴. Primero, vamos a caracterizar el género y la operación textual.

Dependiendo del nivel de conocimiento de los alumnos y de la franja etaria con la cual se va a trabajar, se pueden elaborar preguntas orales o escritas o con otra tipología; por ejemplo, test, falso o verdadero, etc., para que los alumnos consigan caracterizar la operación textual (describir) y el género del fragmento del texto (ficción). Por ejemplo, trabajando con preguntas y respuestas (podrían ser simplemente orales) con jóvenes y adultos:

- a) ¿A qué tipo de publicación corresponde el texto?
- b) ¿Quién es el narrador del texto? ¿Qué edad tiene o tendría?
- c) ¿Qué describe el narrador del texto?
- d) ¿La descripción es objetiva? ¿Por qué?
- e) ¿Los verbos utilizados están en qué tiempo? ¿Por qué?
- f) Desde la perspectiva de la narradora, ¿cómo es un aeropuerto?
- g) ¿Qué predomina en la descripción, la objetividad o la subjetividad?
- h) Señala en el texto las palabras o fragmentos que caracterizan los aeropuertos.

A partir de las preguntas y con la participación de los aprendices se puede llegar al agrupamiento al cual pertenece el texto: “descripción” y al género utilizado y hacer una caracterización. Por ejemplo:

Describir: caracterizar un objeto, lugar o persona para hacerlo conocido. Los géneros discursivos de este tipo textual pueden estar en la/s: ficción: caracterización de seres, lugar(es), tiempo; instrucciones y prescripciones que objetivan reglar acciones y/o comportamientos: instrucciones de uso y montaje de un aparato, receta, reglas en general (p.e.: juego), textos de predicción (p.e.: astrología).

También se puede detallar cómo se organizan las 3 dimensiones del género por medio de una tipología diversificada de ejercicios o por medio de interacciones verbales (clase más expositiva o inductivo-deductiva):

⁴ El fragmento está disponible en internet.

a) **Temática:** descripción subjetiva e impresionista de los aeropuertos; esto es, el modo como lo hace Beatriz, ve y/o aun siente todo lo que está o forma parte de los aeropuertos. Se puede desarrollar trabajos con las sub temáticas, incluso un trabajo interdisciplinario. Por ejemplo, la cuestión histórico-política de la época, con el auxilio del profesor de historia.

b) **Textual:** enumeración de características y acciones desarrolladas por las personas que están o frecuentan los aeropuertos hecha de modo no lineal y sobre las cuales Beatriz opina algunas veces; la distribución de los enunciados no sufren cortes, el texto se compone de un solo párrafo, etc.;

c) **Lingüística:** uso de adjetivos, adverbios, oraciones comparativas, del presente de indicativo, del operador “y”, de oraciones yuxtapuestas, unidas por puntos y comas, serían algunas posibilidades de explotación. Lo ideal es que se elaboren ejercicios y actividades que maximicen todos los factores que inciden sobre la comprensión del texto: cuestiones lingüísticas y extralingüísticas (p.e.: momento político-histórico).

Este conjunto de propuestas le posibilita al aprendiz como señala Galves (1983: 73-74), asuma “...uma atitude de leitor real, movilizando os seus conhecimentos anteriores, que vão lhe permitir fazer uma “hipótese de coerência” sobre o texto. Ora, essa hipótese de coerência é a condição *sine qua non* de toda interpretação das palavras de outrem em situação real de comunicação”.

Añadiríamos a las palabras de la autora que, si el lector/alumno real asume dicha postura frente al texto, no solo interpretará las palabras de los demás, sino también tendrá la posibilidad futuramente de interpretar también las suyas, será consciente sobre lo que dice, no dice, lo que le gustaría decir y cómo lo dice.

Queremos creer que a partir de los conocimientos anteriormente expuestos y teniendo en mente las dimensiones del texto descriptivo el profesor podrá proponer actividades escritas u orales a partir de un mismo agrupamiento y/o de transagrupamiento tipológico.

Propuestas de trabajo dentro de un mismo agrupamiento, en espiral: con la misma tipología, esto es, con la descripción, aumentando la complejidad (no necesariamente en la secuencia de ejercicios propuestos). Ejemplos:

a) Descripción de una foto de aeropuerto, de una estación de tren o metro y de una terminal de autobuses;

b) Descripción del aeropuerto, de la estación de tren o metro y de la terminal de autobuses de la ciudad o barrio en el que los estudiantes viven u otros que conozcan;

c) Establecer comparaciones entre los aeropuertos y las estaciones de ferrocarril o metro de una foto o del lugar en el que viven. Pensar en establecer relaciones, comparaciones entre lugares públicos en grandes ciudades y pueblos.

Propuestas de trabajo de transagrupamiento: de una tipología a otra; esto es, pasar de la descripción a la argumentación y narración. Ejemplos:

a) Debate sobre la crisis en los transportes públicos. En este caso, les pediríamos a los alumnos que preparasen argumentos y trabajaríamos algunos operadores argumentativos, etc.;

b) Contar un hecho ocurrido en un aeropuerto, estación de tren o metro y en la terminal de autobuses;

c) Contar chistes sobre aeropuertos y transportes públicos;

d) Narrar y conversar sobre una película que hayan visto o puedan ver sobre transportes públicos. Sugerimos las películas: “Central do Brasil”, con título en español *Estación Central de Brasil* (1998), del director Walter Salles y *La Terminal*, con título en portugués “O terminal” (2004), del director Steven Spielberg.

e) Diálogos posibles en un aeropuerto, estación de tren o metro y terminal de autobuses: entre desconocidos, de despedida. Cómo pedir información o cosas (comida, p.e.).

- f) Elaborar “El *rap* del aeropuerto/de la estación de metro” etc. Se podría hacer un trabajo interdisciplinario con el profesor de música.
- g) Elaborar y después dramatizar una entrevista con Beatriz, la chica del texto.

6.2. Ejemplo 2

Ejemplificaremos a partir de la canción⁵ Solo quédate en silencio, del grupo mexicano RDB. Por la temática de la canción la vamos a encajar en la tipología relato. En este caso, los aprendices consiguen muy fácilmente, por la composición textual, saber que se trata de una canción, por ejemplo, aunque que consideramos que este trabajo se puede ampliar bastante.

Propuestas de trabajo dentro de un mismo agrupamiento:

- a) contarle a un colega lo que se acaba de oír;
- b) elaborar y presentar una noticia de *telediario* a partir da temática de la canción;
- c) escribir y/o hacer un reportaje local con los vecinos que escucharon la conversación entre los personajes de la canción;
- d) relatar el hecho ocurrido entre la pareja, elaborando un enigma (¿Por qué la pareja se separó?)

Propuestas de trabajo de transagrupamiento:

- a) elaborar un cuento sobre la pareja de enamorados, incluyendo entre otros detalles, horario, local, por qué de la riña, cómo se conocieron, etc. de modo a crear una intriga;
- b) elaborar el diálogo entre los enamorados. Pasarlo después al discurso indirecto;
- c) dramatizar el encuentro de los enamorados;
- d) elaborar un diálogo entre dos vecinos y/o también entre dos amigos que comentan el hecho;
- e) reclamar sobre lo ocurrido por escrito o por teléfono al síndico del edificio a causa del exceso de ruido producido por la pareja.
- f) organizar una conversación sobre conductas de conversación, respecto a los gestos, tono de voz, espacio, las diferencias entre el portugués y el español, etc.

7. Propuesta general del taller

Desarrollamos con los presentes un trabajo de transagrupamiento a partir del cuento “El almohadón de plumas”, de Horacio Quiroga⁶. Se puede iniciar con una lectura norteada por una dinámica de preguntas y respuestas (orales y/o escritas) que, además de intentar caracterizar el género a partir de sus tres dimensiones: temática, textual y lingüística, contribuye también para la comprensión del texto elegido. La profundidad que se hace de cada una de esas dimensiones depende, en parte, del programa de enseñanza propuesto por cada curso (enseñanza secundaria, libre y universitaria) y de las dificultades que los aprendices presenten a lo largo de la clase y del proceso de por sí.

Después de ese trabajo inicial, tomando como base la temática del cuento, los aprendices pueden producir otro género: una noticia escrita, que podría presentarse

⁵ Se puede, en un primer momento, trabajar ejercicios auditivos: de comprensión del tema y/o de rellenar los vacíos (identificación sonido correspondencia en la ortografía) y, en el segundo, en la identificación del género, conforme el ejemplo 1.

⁶ Hacemos una propuesta del texto en el anexo con algunos cortes, pensando en una lectura que se haría en clase. Si no, el profesor puede pedirles a los alumnos que lean el texto completo en casa.

también oralmente. Otra propuesta de trabajo con el mismo cuento es la elaboración de un diálogo entre dos vecinas a partir de la temática del cuento. Con respecto a la escrita, se puede presentar a los aprendices las dimensiones que forman parte del género noticia y, con relación al diálogo, trabajar con actos de habla específicos para contar novedades.

Como se puede observar el trabajo de transagrupamiento, en este caso, consistiría en la transferencia de un dominio social de comunicación, la cultura literaria de ficción, narrar por medio del género cuento (mimesis de la acción a través de la creación de la intriga en el dominio del verosímil) para la documentación y memorización de las acciones humanas, relatar por medio del género noticia (representación por el discurso de experiencias vividas, situadas en el tiempo) y también por el diálogo oral cotidiano.

A partir de estas pautas, los presentes hicieron muy ricas y diversificadas propuestas de transagrupamiento así como de trabajos en espiral.

8. Conclusión

Los ejemplos de trabajos presentados parecen ser bastante sencillos para el aprendiz; sin embargo, se tratan de operaciones bastante complejas. Según Vygotsky (2001) y Schneuwly & Dolz (2004.), en términos de aprendizaje de lengua materna, esa manera de conducir el aprendizaje se transforma en una condición que posibilita transformaciones intelectuales cualitativas a lo largo del proceso, por un lado y, por otro, nos deja claro que el aprendizaje humano es de naturaleza social; esto es, que demanda del alumno una salida de sí mismo, de apropiación del lenguaje, que comienza en el entorno familiar, para ponerse delante de “normas” (lingüísticas y de comportamiento social) y de significaciones compartidas en sociedad, objetivo este que debería perseguir el aprendizaje escolar.

En nuestro caso, en situación de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, se expone al aprendiz a normas lingüísticas y de comportamiento social de otra comunidad, es un ejercicio de alteridad en el que muchas veces, como nos dice Fanjul, (2002) el ajeno nos va a mostrar el propio; o sea, aquello que somos y cómo hablamos, lo que nos posibilita, entre otras cosas, el análisis de cuestiones lingüísticas, sea como un aprendiz de la lengua española de la escuela regular o aun como futuro profesional de Letras.

Anexo: cuento

El almohadón de plumas

Horacio Quiroga

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Ella lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin dárlo a conocer.

Durante tres meses –se habían casado en abril– vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso –frisos, columnas y estatuas de mármol– producía una otoñal impresión de palacio encantado. (...) Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. (...).

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de su marido. (...)

Fue ese el último día en que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole cama y descanso absolutos. (...)

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Contatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia (...) se iba visiblemente a muerte. (...)

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras de suelo. (...) Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella sus ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. (...) Alicia fue estinguiéndose en subdelirio de anemia, agravado de tarde, pero remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se fuera la vida en oleadas de sangre. (...)

Alicia murió, por fin. La sirvienta, cuando entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón. (...)

—¡Señor! –llamó a Jordán en voz baja–. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

—Parecen picaduras –murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

—Levántelo a la luz –le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquel, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban. (...)

—Pesa mucho –articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. (...) Sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca –su trompa, mejor dicho– a las sienes de aquella, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin duda su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

(QUIROGA, Horacio, 1973, “El almohadón de plumas”. *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. B. Aires: Losada, p.55-59.)

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV), 1992, “Os gêneros do discurso”. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRANDÃO, Helena N., 2002, *Gêneros do discurso e tipos textuais*. (mimeo).
- BRUNO, Fátima CABRAL, 2006, *Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice – Compreensão e produção do espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem*. FFLCH/USP. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Departamento de Letras Modernas, FFLCH/USP. Inédita. São Paulo.
- FANJUL, Adrián P., 2002, *Português-Espanhol – Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Editora Claraluz.
- GALVES, Charlotte, 1983, “Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira”. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, maio, (1): 69-86.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1993, *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. 2ª ed. Buenos Aires: Edicial.
- MAINGUENEAU, D., 1997, *Os termos-chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- _____, 2002, *Análise de textos de comunicação*. Trad. Souza-e-Silva, C.P. e Rocha, D. São Paulo: Cortez.
- MORIN, Edgar, 2008, *Amor, poesia e sabedoria*. 8. ed. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- POSSENTI, S., 1993, “Análise do Discurso: uma complicação do óbvio?”. CHAIA, et alii (orgs.). *Análise do Discurso Político: abordagens*. São Paulo: EDUC, 1993.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & Colaboradores, 2004, *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras.
- VYGOTSKY, L.S., 2001, *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

De objeto a sujeto, una propuesta didáctica

Profa. Dra. Romilda Mochiuti
Unicamp

La presente propuesta de trabajo –parte de una serie de análisis reflexivos desarrollados durante el ejercicio de uso de textos literarios en las asignaturas de grado de lengua española de una universidad pública paulista-, tiene por objeto el entendimiento del *status* tanto lingüístico como cultural y, por ende, literario de las relaciones entre sujeto y objeto y la analogías pasibles de establecerse entre las culturas de lengua española y la brasileña.

Para abarcar el objeto aquí propuesto, partiremos del planteamiento de que en varias narrativas contemporáneas de la cultura iberoamericana podemos encontrarnos que, cada vez más, se le asigna a los objetos *status* de persona, en detrimento del individuo en sí, y que este *status* adquiere forma particular expresión de su contexto. A partir de ello, analizamos cómo los objetos van adquiriendo ese protagonismo y de qué forma esta percepción se materializa en el lenguaje y ambiente cultural.

Asimismo proponemos algunas actividades de desarrollo de las destrezas de recepción y expresión escrita y oral. Cabe señalar que la forma aportamos solamente las ideas iniciales para posibles relaciones que se puedan establecer entre los relatos aquí referidos, el desarrollo de cada propuesta dependerá no sólo del docente que se proponga a realizarla, sino más bien de los aprendientes que embarquen en estos universos narrativos.

Manual de instrucciones: cómo no convertirse en siervo de sus deseos

Cortázar¹ en su “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj” nos invita a pensar acerca del mundo en que vivimos. Más allá de las relaciones que establecemos con los objetos, podemos desvelar en este *preámbulo* el contexto de las relaciones sujeto-objeto. En qué medida el sujeto se convierte en objeto social y gramatical.

Por tratarse de un minicuento representativo de la estructura sujeto-objeto en términos gramaticales y culturales, se nos hace posible tomarlo como punto de partida para las comparaciones entre las estructuras gramaticales del español y del portugués. Otra preocupación para tener en cuenta es “la que respeta al conocimiento de mundo, el conocimiento de la organización textual y el conocimiento sistémico” (Miranda Diogo, 1998: 32).

El primero se refiere al bagaje de experiencias del alumno, sus intereses y la consideración por su entorno. Así que, al proponer utilizar este relato como material para la clase de ELE, lo ideal y necesario es que el docente actualice el texto según la experiencia de mundo que tiene el alumno, ¿sigue siendo el reloj de veras el objeto que actualmente nos convierte en su esclavo? El “Piensa en eso” inicial del relato, lleva a que el alumno plantee cuál sería su lugar en el mundo y sus relaciones de servidumbre o de dominación frente a su relación consigo mismo, con los objetos de los que depende para sus quehaceres diarios y su alteridad. En esta

¹ Con el objeto de facilitar el acceso a los textos aquí referidos, buscamos utilizar las versiones digitales disponibles en algunos sitios debidamente constantes de la Bibliografía, por ello no haremos mención al año de publicación de la edición utilizada.

parte, específicamente, lo conveniente es el trabajo de concienciación no solo relativo al vocabulario, sino también a la perspectiva “endocéntrica y exocéntrica para la escenificación de la persona en la enunciación” (Fanjul, 2002). Una directriz para trabajar ese entorno semántico-estructural es la de analizar cuándo el pronombre sujeto se explicita y en qué medida resulta necesario sino por ponerle énfasis al contexto de la estructura del relato. El aprendiente se dará cuenta de que el pronombre sujeto tan solo aparece en “tú eres el regalado” y el narrador lo hace justo antes de convertirlo en pronombre objeto “a ti te regalan para el cumpleaños del reloj”. Aquí están ejemplos clave de la lengua para el uso explícito de esos pronombres con sus respectivos significados puestos de relieve con el uso adecuado del énfasis oral².

El segundo se refiere a la tipología y al género textual. En otras palabras, si por una parte, pertenece al dominio de la descripción, de la narración o de la argumentación y, por otra, si lo podemos acercar a algún género: la carta (comercial o personal) el texto publicitario o periodista, el manual de instrucciones, el teatro, la poesía, etc. Se hace necesario asimismo delimitar la tipología y el género propuestos – con respectivas características – para el desarrollo competente de la destreza de expresión.

Por fin, los conocimientos lexicales, morfológicos, sintácticos y fonético-fonológicos constituyen elementos esenciales tanto en relación con el trabajo de comprensión como con el de la producción oral y/o escrita. En el caso específico de este relato de Cortázar hay la posibilidad de trabajar tanto la comprensión oral como la escrita a la vez o en separado. Sin embargo, hace falta una vez más señalar la importancia de activar la actualización de la realidad y los intereses del alumno presentes en el relato de Cortázar antes de introducirlo, permitiéndole asimismo activar sus conocimientos previos en la construcción del significado, destreza y estructura que se pretende desarrollar.

El reto para los aprendices sería el de discusión y/o elaboración de algún género textual: manual de instrucciones, propaganda, carta, etc., en el que se le advierte a un receptor acerca de algún tema elegido por el grupo.

Los zapatos: de cenicienta a dueña de su propio camino

Otro objeto emblemático principalmente en el universo femenino es el zapato. En el mismo cuento de la cenicienta este objeto representa el eje que acaba por unir a la pareja del “felices para siempre”. En el cuento de Lucía Etxebarría, sin embargo, son *Los zapatos* los que definitivamente le darán a la narradora fuerzas para que rompa con una relación cargada de sufrimiento y desamor.

Como se trata de una relectura de la función de los *zapatos* para la mujer de hoy día, así como la descripción de una relación totalmente contraria a la del cuento de hadas, la propuesta sería la de contraponer ese universo idílico del cuento de hadas con el del relato de Etxebarría. Primeramente, y a modo de introducción al conocimiento de mundo presente en el relato de esa escritora valenciana de origen vasco, se empezaría con preguntas acerca del valor que los zapatos tienen en el universo de los aprendientes; para ello, hace falta que la discusión generada por las preguntas se dirijan hacia la actualización del cuento de la cenicienta a la realidad.

Se presupone que la organización del discurso generaría un entorno en el que se pusiera de relieve tipos de relaciones amorosas y cuál el significado y la característica que adquiere el *zapato* de cristal desde esa nueva perspectiva. Otro aspecto a trabajarse sería el *azar*. Palabra esta muy interesante en el contexto del aprendiente lusohablante. ¿Acaso sería por azar que la Cenicienta dejó escapar uno

² Con respeto al significado suprasegmental, consultar Quilis (1993). Otro relato corto muy interesante para tener en cuenta al trabajar el contexto suprasegmental y el significado que adquiere es el “Lingüistas”, de Mario Benedetti, cuyo audio de lectura del propio autor se facilita en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

de los zapatos y el Príncipe Azul lo encuentra? ¿Acaso un zapato de diseño único sólo le sirve a una persona? ¿Qué es el azar?

Algo inusitado desde el principio de la narración clásica de los cuentos de hadas, es que este relato de Etxebarria empieza con una negación que ya provoca e instiga la curiosidad. En otras palabras, el uso del tiempo imperfecto del indicativo, usado en los cuentos clásicos, para generar el aire de misterio, tampoco aparece en la organización discursiva. El cuento encuentra otra representación sistémica del idioma para provocar el mismo sentido:

No se trató del mejor verano de mi vida. Y creo que el mejor verano de mi vida, como el mejor amante, está aún por llegar. He tenido veranos buenos y malos; ninguno, que yo recuerde, especialmente maravilloso, excepto los de la primera infancia. En cualquier caso, voy a contar una historia verídica.

En tiempos de “Gran Hermano” el lector actual curiosear sobre la vida del prójimo y busca identificarse con sus posibles historias en la ficción: lo que impera es efectivamente la verosimilitud de lo cotidiano. Interesante notar la forma discursiva que la autora da al relato, rompe con la estructura clásica, en la que el imperfecto instaura el aire de misterio junto con el hecho que rompe con el *status quo* de la situación:

Èrase una vez una joven muy bella que no *tenía* padres, sino madrastra, una viuda impertinente con dos hijas. *Era* ella quien *hacía* los trabajos más duros de la casa y como sus vestidos *estaban* siempre tan manchados de ceniza, todos la *llamaban* Cenicienta. *Un* día el Rey de aquel país *anunció* que iba a dar una gran fiesta (...).

El cambio no solo de costumbre, sino también y sobre todo verbal de las narrativas nos muestra una nueva forma de expresión sistémica de la forma de narrar el mundo que nos cerca.

Un vampiro de plumas

La misma ruptura del idilio vista en el apartado anterior la podemos encontrar en la primera frase que abre el “Almohadón de Plumas”³, de Horacio Quiroga: “Su luna de miel fue un largo escalofrío”.

Con esta afirmación emblemática, el narrador anuncia que el clisé “luna de miel” en este cuento no tiene cabida y más, que se seguirá una narración de misterio espeluznante. Con la moda del tema vampíresco no es difícil introducir y contemplar el tema con un sondaje acerca del conocimiento del universo vampíresco del aprendiente.

Lo que hay que divisar desde el principio es justamente la forma cómo el narrador organiza la narración. Al principio caracteriza opuestamente a ambos personajes: “Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia”. Como podemos notar al hacerlo acentúa como pueril el carácter femenino de Alicia en contraposición al carácter viril de Jordán.

Otros aspectos posibles de incremento de la percepción narrativa son: el acercarse de las características de los personajes primeramente a través del significado de sus nombres⁴ para, enseguida, complementarlos con las descripción que hay en el cuento tanto de sus características físicas como psicológicas; y la comparación de la descripción de la casa de Jordán con las tumbas de un cementerio.

³ Se puede escuchar la lectura con acento argentino desde el sitio de youtube http://www.youtube.com/watch?v=ZG_99_HUEO4

⁴ Jordán: río Jordán que desemboca en el mar Muerto. Alicia, quizás la del país de las Maravillas.

Por otra parte, la narración se caracteriza por un rico abanico de expresiones precisas que pueden beneficiar en mucho el ejercicio oral y escrito de los aprendientes. Quiroga cumple fielmente su “Decálogo del perfecto cuentista”, además de practicar la máxima borgeana de mantener el clímax del cuento hasta la última línea. Seguramente este ejercicio de retórica sería muy interesante de trabajar en clase, a partir de las ideas que el texto aporta: a) quién efectivamente es el causante de la muerte de Alicia; b) por qué / quién Alicia se deja seducir; c) en qué medida la paradoja verosimilitud se puede aferrar a la realidad observable o a la subjetiva, una vez que el efecto de la verosimilitud mismo tiende a lo persona; d) en qué medida el “realismo” presente en ese cuento puede significar “realidad”.

La viuda del balcón

He aquí un cuento cuya narración está en los moldes de la narrativa clásica de los cuentos de hadas: uso del imperfecto del indicativo para crear una atmósfera de misterio, que se instaura a partir de la acción desencadenada por el uso del indefinido:

Había una ciudad que a mí me *gustaba* visitar en verano. En esa época casi todo un barrio se *iba* a un balneario cercano. [...]

El teatro donde yo *daba* los conciertos también tenía poca gente y lo había invadido el silencio: yo lo *veía* agrandarse en la gran tapa negra del piano. Al silencio le *gustaba* escuchar la música; *oía* hasta la última resonancia y después se *quedaba* pensando en lo que había escuchado.[...]

Al final de uno de esos conciertos, *vino* a saludarme un anciano tímido.

No obstante la estructura temporal narrativa ejemplar, este cuento no presenta un argumento común, sino muy peculiar de la subjetividad de la narración moderna: la crítica subjetiva contestataria de la alteridad. Un pianista cuenta desde su punto de vista la percepción del mundo de una joven que vive encerrada en su casa a causa de la relación que mantiene con los objetos de su entorno: “ella me dijo que los objetos adquirirían alma a medida que entraban en relación con las personas”. Así que, le daba lástima a la niña salir de casa y abandonar a sus amigos, en especial al balcón, con quien llevaba una relación más estrecha.

Vivimos en una sociedad muy materialista y el argumento de que los objetos adquieren vida o valen más que la vida de una persona es muy entrañable a todos. Todos llevan en la memoria algún tipo de noticia de crimen cometido en Brasil a raíz de obtener un estatus garantizado por algún objeto de “buena marca”, como dice el narrador cortaziano. El objeto puede ser unas zapatillas deportivas, un coche o un móvil “de marca”. O aun “conquistar” a fuerza de enchufes una condición financiera que le dé posibilidad de adquirir estos objetos. Por otra parte, hay personas que personifican los objetos, le dan nombres, le hacen cariño o le tienen más consideración que a una persona⁵. Así que no es difícil plantearles a los aprendientes el punto de vista de una persona que tiene a estos objetos un aprecio tal que los convierte en “enseres humanizados”.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la joven los objetos alcanzan *status* de seres humanos cuya importancia se incrementa según la persona con la que se relaciona. Por ello, no es raro que el balcón adquiera cierto protagonismo. Hay cierta lógica en el suicidio del balcón. Una vez que es la joven quien le da la vida, cuando ésta empieza a alejarse, a interesarse por el músico, por celos de la relación o por no encontrar más su vitalidad y/o lugar en el mundo, el balcón se suicida. Nos

⁵ Cabría un paralelo interesante con la película “Náufrago” en la que Tom Hanks en el papel del personaje que tras un naufragio sobrevive en una isla con una pelota de marca Wilson, la que lo acompaña a todas las partes como si fuera su amigo a alter ego.

resta una buena cuestión para planteamientos: ¿y si las cosas empezaran a manifestar sus sentimientos y se revolcaran en contra de sus cautivos?

Un libro por amante

Aquí está otro personaje femenino a vueltas con su objeto de deseo: un libro. Pero no se trata de un libro cualquiera, tampoco de una narradora cualquiera. Se trata de una mujer en formación, envidiosa de otra que ya tiene las formas femeninas salientes. Y es éste el universo que no queremos ver, sino el de la niña que sufre por desprecio y envidia de una colega “gorda, baja, pecosa y de pelo excesivamente crespo, medio amarillento” y que tiene el padre dueño de una librería.

¿Quién en la infancia no ha deseado lo que un amiguito del cole tenía o lo que el primito o el hermano podía ya manejar y uno no? Por esta interrogante empezamos a tratar el universo infantil y la formación de la personalidad de uno. El tema de la perversión infantil en este cuento adquiere un relieve especial porque se desarrolla a partir de la relación que tanto la protagonista como la antagonista tienen con el libro.

Sin embargo hay que resaltar la característica de la narración en primera persona de manipulación de los hechos: ¿quién efectivamente es la envidiosa? ¿Qué tipo de perversión se puede encontrar en la narración? ¿Quién actúa de forma despectiva? ¿Cómo actúan las dos niñas? ¿De qué forma el objeto/ libro contribuye para la relación existente entre ambos personajes? ¿La forma como los dos personajes se relacionan con el libro es la misma como se relacionan con las personas?

La frase final del relato es emblemática: “No era más una niña con un libro: era una mujer con su amante”. Incide en que la perversión padecida en la niñez se convirtió en el placer clandestino, la obsesión por lo prohibido, por lo que pertenece al otro. ¿Acaso no es esa la perversión de la sociedad moderna?

De sujeto a objeto y viceversa

Como hemos podido notar la mayoría de los cuentos aquí analizados, a excepción del de Cortázar en el que no hay la indicación de un género para el protagonismo, tienen por protagonista a mujeres. Mujeres obsesionadas. Obsesionadas por lo masculino.

Hay que tener en consideración que solamente en uno de ellos la manipulación se da a través de una alteridad femenina –la rubia pecosa de “Felicidad Clandestina”, sin embargo lo que le motiva es un objeto masculino, ‘el libro’ -. En otras palabras, lo que mueve a la mujer es efectivamente lo que le da la ilusión de alcanzar un *status* de poder, *status* este que irónicamente pasa a tener el objeto mismo.

Al trabajar con relatos contemporáneos cuyos tocan el universo de todos, nos interesa como profesores de ELE que los alumnos pasen a gozar del placer que la lectura puede generar al presentarle otra forma de leer el mundo y de expresarlo.

Con relación a la estructura de la lengua, señalemos la posición e incidencia de los pronombres sujetos y objetos (Fanjul, 2002); los diferentes usos de los tiempos verbales; según el desplazamiento temático y la dinámica del relato en cuanto ruptura con la narrativa clásica o el clisé; la manipulación narrativa a través del uso del punto de vista.

Las propuestas de trabajo pudieran ser de las más variadas. He aquí algunas:

1. Composición de reseñas de lectura seguida de debate: se hace la división de puntos de vista en la clase para que se pueda contemplar en su amplitud el abanico de opiniones y experiencias que se puedan aportar.

2. Creación de un wiki o una crónica acerca del tema analizado en los cuentos: la creación en pareja o en grupo es muy dinámica, principalmente si se puede manejar algún tipo de herramienta digital.
3. Dramatización: se puede encontrar en sitios como youtube la dramatización del “Almohadón de plumas” con o sin adaptaciones, se puede proponer a que se haga lo mismo con una de los demás relatos.

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E., 1996, *Gramática de la Lengua Española*. Madrid, Espasa.
- BALBONI, Paolo E., 2006, *La competencia comunicativa intercultural: un model*. Perugia, Guerra Edizioni.
- CASSANY, Daniel et alii, 2008, Enseñar lengua. Barcelona, Graó
- CORTÁZAR, Julio. “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj” in http://www.lainsignia.org/2001/enero/cul_030.htm, acceso en 21/06/2012.
- ETXEBARRÍA, Lucía. “Los Zapatos” in <http://literatura-hispana.blogspot.com.br/2007/10/zapatos.html>, acceso en 21/06/2012.
- FANJUL, Adrián Pablo. “Perspectivas endocéntrica y exocéntrica para la escenificación de la persona en la enunciación: Estudio comparativo entre brasileños y argentinos”. In: *Congreso Brasileiro de Hispanistas*, 2, 2002, San Pablo. ABH: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100006&lng=en&nrm=abn>. Acceso en 21/06/12.
- HERNÁNDEZ, Felisberto. “El balcón” in <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/hndz/balcon.htm>, acceso en 22/06/201.
- MIRANDA DIOGO, Rita de Cassia, 1998, “El texto dramático en la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Embajada de Brasil en España.
- QUILIS, Antonio, 1993, *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Gredos
- QUIROGA, Horacio. “El almohadón de plumas” in <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/quiroga/almohado.htm>, acceso en 21/06/2012.
- YOUTUBE. “Julio Cortázar: Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj”, in <http://www.youtube.com/watch?v=oxMZ129dnt8>, acceso en 21/06/2012.

Poesía y ego

Susana Echeverría

Instituto Cervantes de São Paulo

Introducción

Escribe Madeline Ehrman (*apud* Jane Arnold, 1999, pág. 87 y ss.) que existen tipos diferentes de estudiantes de lenguas en función de los límites del ego. aquellos que tienen límites del ego fuertes y los que los presentan débiles. Los primeros, que aprenderán por procesos conscientes, esperan que se les corrija constantemente; los segundos, adquirirán la lengua intuitivamente.

De acuerdo con eso, el ego es influido por procesos conscientes e inconscientes, de manera que los límites del ego establecen un equilibrio en la manera como los seres humanos nos relacionamos con nuestro entorno, nuestros semejantes, y la forma en que percibimos todo, lo que le hace al ego sentirse autónomo.

En ese sentido, las personas con límites débiles muestran sensibilidad y creatividad mayor, aceptan la ambigüedad y se adaptan a ella, presentando inclinación a seguir su intuición, sentimientos y percepciones. Al contrario de esas, las personas de límites fuertes se caracterizan por poseer una mayor capacidad de análisis, sentir dificultad para llevar a cabo actividades cuya realización implique cierto grado de ambigüedad, o trasvasar límites, al sufrir de cierto desequilibrio para conciliar procesos conscientes de pensamiento y los sentimientos.

En función de eso, a los límites fuertes les interesará más aprender contenidos a partir de la forma y a los débiles, con los límites del ego flexibles, por los sentidos, siguiendo un orden de adquisición de conceptos lingüísticos aleatorio y apreciando la novedad.

Por todo ello, Ehrman (*apud* Jane Arnold, 1999) entiende que las personas de límites débiles aceptan la ambigüedad, toleran mejor las diferencias culturales, se colocan en el lugar del otro y hacen uso de procesos inconscientes, lo que les ayuda a aprender con mayor facilidad lenguas. Para ella, eso es consecuencia de su disposición y capacidad para hacer uso de la regresión al servicio del ego.

Se pueden distinguir, de las palabras de Ehrman en *Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas* (*apud* Jane Arnold, 1999), tres tipos de regresión: la infantil, la provocada por la ansiedad y la que se activa de un modo consciente al servicio del ego.

En los dos primeros tipos, se observa un malfuncionamiento de los límites del ego, por la ausencia de estrategias para solucionar los problemas que esos sujetos viven. Sin embargo, en el caso de la regresión al servicio del ego, hay un uso consciente de esa regresión para favorecer la creatividad en la práctica de tareas que impliquen la puesta en funcionamiento de procesos inconscientes.

Para que los estudiantes de lenguas de límites fuertes consigan hacer uso de esa estrategia tan eficazmente como los de límites débiles, Ehrman (*apud* Jane Arnold, 1999, p. 96) recomienda que se trabaje con poesía; pues, en sus palabras, “*la poesía representa una expresión verbal de contenido simbólico que está llena de metáforas habituales en los procesos inconscientes*”.

Objetivo:

Hacer flexibles los límites fuertes de estudiantes de ELE; de manera que, a partir del ejercicio de procesos inconscientes, aprendan a utilizar la regresión consciente del ego a su favor.

Duración: Una hora y cuarenta y cinco minutos

Recursos:

Un proyector

Método:

Los alumnos trabajarán en parejas o grupos de tres o cuatro personas, dependiendo del número total de alumnos.

Itinerario:

1. Presentación de cada actividad
2. Realización de esa tarea en el grupo de acuerdo con los tiempos determinados con antelación por el profesor para su ejecución.
3. Puesta en común de las respuestas dadas por cada grupo a la tarea correspondiente.
4. Conclusiones sobre cada tarea
5. Preguntas

Actividades:

1.

la sílaba loca

Escribe, en un minuto, todas las palabras que conozcas empezadas por “ma-”.

Luego, completa tus resultados con los de tus compañeros anotando en la pizarra las palabras que todos habéis encontrado.

2

poeta a medias

Mantén el estilo cuando completes el verso que te escribimos a continuación, ¡ponle a la tarea todo el corazón!

**Canela en rama, canela en rama,
la niña ama a**

.....
.....

3.

¿qué saldrá de aquí?

Escribe con dos de tus compañeros un poema al móvil siguiendo este esquema acentual:

```

      ° ° °
    ° ° ° ° ° ° °
  ° ° ° ° ° ° °

```

• = átona

° = tónica

4.

la boa

Tienes que buscar una palabra que comience con la última sílaba de la que te escribimos a continuación; tu compañero tendrá que hacer lo mismo con la tuya. No se lo pongas difícil; porque, si acierta, ¡ganas!:

manzana

5.

el carnicero

Completa este poema-historia-sanguinario titulado “El carnicero” con tres de tus compañeros/-as, personalizando cada uno a los animales que ves abajo. Para ello, el que interpreta a la oca deberá continuar el sentido del que ha hecho de conejo.

-  :
-  :
-  :
-  :

6.

haikus

Escribe con las 5 palabras más fáciles que conozcas un haiku que hable del esplendor de la naturaleza. Léelo después en alto. Puedes imitar el estilo de este famoso haiku de Matsuo Basho:

***Este camino
ya nadie lo recorre
salvo el crepúsculo***

(Extraído de Wikipedia. In: <http://es.wikipedia.org/wiki/Haiku>)

El haiku es un poema breve formado por tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente. La temática del haiku es sobre la impresión y asombro que provoca en el poeta la contemplación de la naturaleza.

7.

artista

Trabaja duro con el/la compañero/-a, y ponédle letra a la música de “Para Elisa” de Beethoven. ¡Qué grandes artistas!

8.

¡qué pena!

Ahora, ya ambientado/-a, en pareja, crea un diálogo amoroso al estilo “Pimpinela”. Para centrarte, piensa que a tu compañero/-a le ha dejado su pareja para irse contigo, aunque él/ella todavía no lo sabe. Confiáselo con dulzura y que él/ella te responda con versos que expresen toda su rabia.

9.

¡enamorado/-a!

Lee en alto y con gran pasión el siguiente poema. Cambia el género de las palabras que necesites, para realizar una lectura más convincente; sobra decir que estás enamorado/-a. Tus compañeros/-as le pondrán nota, siempre más que 10.

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;

huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño;

creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño;
esto es amor, quien lo probó lo sabe.

10.

Machadín

Escribe una poesía siguiendo el modelo de Manuel Machado, "Verano"

Frutales
cargados.
Dorados
trigales ...

Cristales
Ahumados.
Quemados
jarales ...

Umbria
sequía
solano ...

Paleta
Completa:
Verano.

11.

fotorrima

Escribe dos versos a los sentimientos que te inspira este sonido.

<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/download.php?fileid=/bancoimagenes/contenidos/sonidos01/CD21/wav/cnl02023.wav&acceptar=si>

12.

cazapalabras

Descubre las palabras ocultas:

La, la
 Pero el, la
 Muele, molino, muele.
,, poesía.

Dámaso Alonso

13.

arquipoema

Usa las siguientes palabras para escribir un poema de amor: **camión**, **coliflor**, **fresas**, **melón**, **rojo**, **pasión** y **celos**.

14.

caligrama: la patata

Relleta la figura con palabras que den sentido a su configuración.



15.

pintalabras

Crea un objeto hermoso con palabras

16.

ameoP

Escribe un poema de atrás para adelante. Después léelo en alto sin reírte. Gana el/la que consiga escuchar todos los poemas de los/las compañeros/-as sin esbozar una sonrisa.

17.

va de Lope

Representa una escena de “El perro del hortelano” de Lope de Vega con tus compañeros.

<http://www.youtube.com/watch?v=LCbKcdPrurg>

18.

rimador automático y veloz

Busca rimas para los números del uno al diez. Gana quien termine antes, aunque puede perder si la rima es mala. Cuando tu compañero lea sus creaciones, tose disimuladamente si no te gustan.

19.

formax

Haz un círculo formado con palabras que empiecen por “tri-”. Por ejemplo: triángulo

20.

pasapalabras

Crea un poema a partir de las palabras escritas en papelitos y escogidas aleatoriamente de dentro de una bolsa (5 en total). Pásaselo a tu compañero/-a de la derecha para que lo lea en alto.

21.

el pelota

Tus compañeros no lo saben, pero vas a escribir las primeras dos palabras de sus intervenciones para que, cuando terminen de hablar todos, hagáis con ellas un poema sobre vuestro/-a profesor/-a. ¡No vale cambiar nada!, ¿eh?

22.

improrrima

El/la profe dice palabras y alguien escribe en la pizarra las rimas que irán haciendo los compañeros/-as con ellas.

23.

combinación estilosa

Combina dos poemas en uno, puedes eliminar
5 palabras que no te sirvan:

En mi corazón tenía
la espina de una pasión;
logré arrancármela un día
ya no siento el corazón

Antonio Machado

Tan alegre el marinero.
Tan triste, amante, el minero.
Tan azul el marinero.
Tan negro, amante, el minero.

Rafael Alberti

24.

¡oye!, crea

Escucha esta melodía y escribe lo que te
inspire.

<http://www.youtube.com/watch?v=klyfmbXAzc&feature=fvst>

25.

amor, siempre el amor

Escribe un poema de amor a un/-a
destinatario/-a secreto, usando las letras de su
nombre.

26.

¡ese animal que yo amo!

Dedícale un poema de cinco versos a un animal salvaje que temes.

27.

¡pero qué absurdo!

Escribe una palabra en un papel y pásaselo a tu compañero/-a, quien tendrá que escribir un verso con ella; además, en la línea de abajo anotará otra palabra que deberá utilizar el/la siguiente compañero/-a para iniciar el próximo verso. Cuando se terminéis, leed el resultado.

28.

palomitas

En grupo, tres o cuatro personas, escribid la receta de palomitas para sustituir la letra de de la canción “Chiquitita” de ABBA.

29.

¡es el fin!

Para terminar, escribe una sátira sobre ti; suelta tus emociones, no te controles. Inspírate en Quevedo:

A UN HOMBRE DE GRAN NARIZ

Érase un hombre a una nariz pegado,

Érase una nariz superlativa,

Érase una alquitara medio viva,

Érase un peje espada mal barbado; Era un reloj de sol mal encarado.

Érase un elefante boca arriba,

Érase una nariz sayón y escriba,

Un Ovidio Nasón mal narigado. Érase el espolón de una galera,

Érase una pirámide de Egipto,

Los doce tribus de narices era; Érase un naricísimo infinito,

Frisón archinariz, caratulera,

Sabañón garrafal morado y frito.

Bibliografía

ARNOLD, J., 1999, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL
EMBAJADA DE ESPAÑA