

HISTORIA DE LA LITERATURA Y COMENTARIO DE TEXTO EN ELE

Apuntes prácticos para la estructuración de un curso

José Luis Ocasar Ariza
Universidad Complutense de Madrid
jlocasar62@yahoo.es

José Luis Ocasar Ariza (1962) es Doctor en Literatura Española y profesor de los Cursos de Extranjeros de la Universidad Complutense de Madrid desde 1990. Se ha dedicado a la enseñanza de ELE desde 1985 también en Mangold Eurocentres y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, entre otros centros.

Como formador de profesores ha impartido clases en los máster y cursos de formación de las universidades Complutense y Autónoma. Asimismo ha impartido conferencias sobre didáctica de ELE en Ávila, Varsovia, Düsseldorf, Valencia y Montreal.

Es codirector de la colección de Lecturas Graduadas de la Editorial Edinumen y autor de diversos artículos sobre enseñanza de la Literatura en el ámbito de las segundas lenguas. También ha escrito dos novelas graduadas, "Amnesia" y "Una música tan triste", con sus explotaciones didácticas.

Fuera del ámbito de ELE, es profesor de Literatura, Cultura Clásica y Posmodernidad en la Universidad de Comillas, y autor de diversos libros y ediciones sobre literatura española del Renacimiento.

Resumen: Los aspectos diacrónicos de la Literatura son todavía algo ajeno en la enseñanza del español como segunda lengua. En este artículo se exploran las potencialidades de incluir un enfoque de historia literaria como estructurador en un currículo de ELE que sea a la vez lingüístico y cultural. Para ello se aportan diversos ejemplos con sus posibles explotaciones. La idea es que el fenómeno de la intertextualidad y el comentario creativo de textos pueden aportar sugerencias muy enriquecedoras de la didáctica de una lengua extranjera. Las vinculaciones textuales entre escritos de diversos autores y la discusión de variados aspectos formales y de contenido permiten que el estudio histórico de la literatura se pueda abordar desde una perspectiva lingüística para estudiantes extranjeros. El texto literario se convierte en el centro indudable de la clase y el aula.

Palabras clave: Literatura, Cultura, Comentario, Texto, Intertextualidad

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, en la didáctica de las segundas lenguas, y del español en particular, se ha venido desarrollando una corriente de recuperación de los textos literarios para la didáctica. En nuestra modesta medida, hemos contribuido, en artículos¹ y cursos de especialistas, en la extensión de dicha corriente, en la creencia de que la literatura tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, como exponente lingüístico y cultural muy avanzado.

La extensión de este convencimiento hace innecesario a estas alturas volver a exponer las razones que justifican el empleo de textos literarios en la didáctica de ELE. No obstante, la oscilación metodológica de los profesores y teóricos no ha afectado verdaderamente a la otra parte del proceso didáctico: los alumnos. En efecto, éstos siempre han mantenido en cierto porcentaje un interés por leer literatura en la lengua meta. Mientras los enfoques comunicativos predominaron, la didáctica no tenía nada que ofrecer a este interés; hoy en día, en cambio, somos conscientes de que la ampliación de los campos que debe abordar la enseñanza abarca también la literatura. Es decir, estamos en posición de satisfacer una demanda siempre existente.

Las modernas tendencias didácticas y (lo que no es precisamente menos importante) comerciales y empresariales de la enseñanza de segundas lenguas caminan hacia una especialización y una adecuación a la demanda que se configura en cursos a la carta, que tratan de responder exactamente a la petición de empresas y universidades. Es en este contexto en el que deberá moverse con más o menos soltura el enseñante. El continuo reclaje al que indefectiblemente deberemos vernos sometidos tiene grandes implicaciones en el terreno laboral y, lo que nos interesa aquí, en el didáctico. Estas implicaciones son, en este ámbito, enormemente positivas.

Nuestro objetivo aquí es plantear las condiciones de viabilidad de un curso de historia de la literatura en el contexto de una enseñanza especialmente universitaria. No cabe duda de que la demanda de, pongamos, el español comercial, es predominante en las modernas sociedades globalizadas. Sin embargo, todavía determinadas instancias favorecen los enfoques más culturalistas; el proceso de

¹ Ocasar (2003) y (2004).

convergencia europea² y el aumento (tendencial, aunque interrumpido durante la presidencia de Bush) de *masters* y cursos en el extranjero que realizan las universidades norteamericanas (sin contar, por supuesto, los intereses individuales) permiten asegurar la existencia de esta demanda. Se hace, por eso, necesario analizar los enfoques que resultarían pertinentes para encarar este tipo de enseñanza.

Las tentativas por acercar los textos de nuestra tradición literaria a los alumnos extranjeros carece por ahora de una configuración seria. Por un lado, en muchas ocasiones la literatura enseñada a los nativos se ve trasplantada sin más a los no nativos. Cuando se ofrece a estudiantes extranjeros la posibilidad de asistir a un curso o ciclo de conferencias sobre literatura española, éstos suelen presenciar una simple trasposición de clases de nivel (semi)universitario para hispanohablantes, a una audiencia radicalmente distinta. Este planteamiento, que juzgamos muy extendido, es pernicioso de raíz: no puede servir para aproximarse a una literatura compleja y difícil, de historia convulsa y de expresión todavía más difícil.

Por otro lado, los estudiantes son frecuentemente abandonados a su suerte a listas de lecturas sin duda justificadas pero sin un planteamiento específico que las haga aprovechables a la situación especial del aprendizaje de una L2³. Empezar la lectura de cualquier obra literaria de nuestra tradición sin ayuda de un paratexto (notas y explotación didáctica) y/o de un seguimiento por parte de un profesor, es decir, sin incardinar el texto en un proceso didáctico, supone desperdiciar o arriesgar el enriquecimiento que supone esa lectura al albur de la competencia lectora del alumno.

Se trata, pues, de conseguir una serie de objetivos específicos de la enseñanza de literatura en una segunda lengua. La formulación de dichos objetivos sería la siguiente:

² A nivel metodológico, no obstante, creemos que el tratamiento concedido a la literatura en el *Marco común europeo* (2002) es muy deficiente: se limita a otorgar la competencia de comprensión de textos literarios al nivel C2 y omite de sus escalas ilustrativas la lectura literaria; vid. 4.4.2.2. y documentos C2 y C3 del Anejo C.

³ Así se plantean, por ejemplo, las listas que establece el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.es/acrcult/obras/literatura-xx/lista-elegida-htm>), la simple remisión a las de libros más vendidos o a aproximaciones acríicas y superficiales; vid. Horrillo (1999).

- 1) Una presentación de los contenidos que resulte atractiva. Se trataría de combinar las orientaciones más didácticas de la literatura con los objetivos concretos que supone poner a disposición de los estudiantes de otras lenguas textos que requieren de destrezas decodificadoras muy complejas. Hay que advertir también que generacionalmente nos encontramos con estudiantes poco adictos a la tradicional clase magistral y para los que cierta capacidad de diversión en el aprendizaje es una expectativa.
- 2) La veracidad y profundidad de los contenidos. Normalmente se da por supuesto que el profesor sabe de lo que está hablando y que existe un desnivel formativo entre él y el alumnado. Sin embargo, en esta circunstancia especial de un contexto educativo entre hablantes de lenguas diversas, el riesgo de rebajar niveles y de realizar presentaciones o prácticas superficiales o tópicas es mucho mayor. Descuidar la profundidad de los contenidos supone traicionar realmente la materia que se imparte, que aborda las cuestiones más altas y más humanas⁴.
- 3) Erigir el texto como el centro de la actividad de clase. Este debe ser el punto fundamental de la didáctica de la literatura sea cual sea el contexto idiomático. La razón de que los estudiantes estén donde están no es escuchar una charla sobre historia cultural o la biografía de Quevedo. Nada de ello tendría importancia ni justificación sin unos documentos específicos que han sido creados y considerados después como lo que conocemos por "literatura". Las explicaciones contextualizadoras son imprescindibles, pero se encuentran en los libros y pueden "adelgazarse" en el aula o, más bien, vincularse de forma subordinada a los textos.

Con estas orientaciones muy generales quizás estemos en disposición de afrontar un curso de estas características, salvaguardando por supuesto la absoluta libertad del docente en la estructuración de los contenidos. Como paso siguiente, propondremos algunas actividades orientadoras sobre el abordaje de textos clásicos en el aula, basándonos especialmente en la intertextualidad; en segundo lugar, nos

⁴ La más profunda reivindicación de la literatura y las artes en general de los últimos tiempos es el imprescindible libro de George Steiner (1991); esta reivindicación se encuentra también, con otros presupuestos, en las diversas obras de Harold Bloom, por ejemplo en (2005). Más valioso técnicamente, Widdowson, H. G. (1989).

centraremos en las últimas generaciones de escritores, más cercanos sin duda a las experiencias de los alumnos.

Celestina en el *Kronen* y otras aberraciones

La enseñanza de literatura española desde un punto de vista diacrónico plantea un problema fundamental, tanto para aprendientes nativos como para los no nativos: el lenguaje, lejos de conducir hacia un sentido profundo, es una barrera que obstaculiza la comprensión. Si esto es así para estudiantes hispanohablantes, que parten de una alta competencia en la lengua, es fácil reconocer que el obstáculo se duplica para los extranjeros, que deben salvar una doble distancia: la que les separa de la lengua común actual, y la de la lengua alejada cronológicamente. Para muchos, este obstáculo es insalvable y por ello carece de sentido pensar en una enseñanza como la que estamos planteando⁵. Sin embargo, es precisamente la correcta orientación didáctica la que permitirá al docente salvar dicho abismo, y no sólo para estudiantes con niveles C, si bien está claro que se requiere en el alumnado una competencia mínima de nivel B2.

Al preconizar que es posible poner al alcance de estudiantes no nativos los textos más complejos de una lengua, estamos restituyendo la figura esencial del profesor, que capacita responsablemente al alumno para penetrar en esos escritos. La lectura literaria es sobre todo individual, pues es al individuo a quien interpela; pero la puesta en común colectiva de las estrategias de decodificación y de los contenidos de la literatura es enriquecedora y, en estos ámbitos, imprescindible.

De hecho, la convicción de que el problema lingüístico existía también para los hispanohablantes nos llevó a plantear en otra vertiente de la didáctica, a propósito de *La Celestina*, la aplicación de métodos de ELE para la enseñanza de literatura a alumnos de BUP y COU (hoy ESO y Bachillerato). Con ello pretendíamos *"entrar directamente en el núcleo del problema, intentando hacer de la típica obra tardomedieval voluminosa y del todo ajena al mundo adolescente actual, un reto provocador. Para ello, partimos de una consideración: el lenguaje literario medieval, que se erige en una auténtica muralla de dificultades, constituye verdaderamente*

⁵ El firmante de este artículo realizó la experiencia de impartir una *Historia de la Literatura Española* para alumnos extranjeros durante varios cursos a finales de los 80, con muy alto nivel de satisfacción de los destinatarios. Con esta y otras muchas experiencias similares creemos que la posibilidad empírica de dichos cursos está más que atestiguada.

para el estudiante otro idioma, con un léxico, una sintaxis y un imaginario que le son tan o más ajenos que otra lengua contemporánea. Pretendemos, a partir de esta idea, incorporar a la didáctica de la literatura en el bachillerato algunas experiencias derivadas de la enseñanza de la literatura en el ámbito de la E/LE" ⁶.

No cabe duda de que atraer el lenguaje de otras épocas al nuestro, y con él a nuestras preocupaciones y nuestras dudas, es un objetivo fundamental para asegurarse la recepción del mensaje literario. Así, la actividad que culminaba nuestra explotación didáctica de *La Celestina* era una auténtica "traducción" diacrónica o modernización, de la que ofrecemos un ejemplo:

<p>PÁR.- (<i>Aparte</i>) Ensañada está mi madre. Duda tengo en su consejo. Yerro es no creer, y culpa creerlo todo. Mas humano es confiar, mayormente en ésta que interesse promete, a do provecho nos puede, allende de amor, conseguir. Oído he que debe hombre a sus mayores creer. Ésta ¿qué me aconseja? Paz con Sempronio. La paz no se deve negar, que bienaventurados son los pacíficos, que fijos de Dios serán llamados. Amor no se deve rehuir, ni caridad a los hermanos. Interesse pocos le apartan. Pues quiérola complazer y oír.</p>	<p>PÁR.- (<i>Aparte</i>) Se ha cabreado. No me acabo de fiar. No quiero ser desconfiado, ni tampoco un pringado. Pero, qué demonios, tampoco vamos a ser malpensados, sobre todo con ésta, que dice que podemos sacar algo bueno, aparte de conocer alguna chica. Todo el mundo dice que hay que hacer caso a los que saben, ¿no? Pues eso. Ésta ¿qué dice? Que haga las paces con Sempronio. Vale, pues no vamos a ser broncas; hacemos las paces. Aparte de que algo puede caer y a nadie le amarga un dulce. Venga, voy a hacerle caso.</p>
--	--

En este caso, el alumno tenía que trasponer a sus palabras el discurso del personaje. Para ello debe asegurar su comprensión escrita con una finalidad motivadora. Por otro lado, literalmente entra en la obra y en el conflicto de los personajes, pues es el propio estudiante quien debe plantearse cómo hablaría él de encontrarse en la situación del ente de ficción. Es decir, nos aseguramos de que la literatura interpela al propio yo individual, como es su destino esencial. Finalmente, provocamos que a la vivencia de un texto se responda con otro, cumpliendo la tesis

⁶ Ocasar (1999). Remitimos a dicho artículo a quien quiera estudiar la posibilidad de una confluencia de métodos para la enseñanza de literatura, confluencia que a nosotros nos ha resultado muy valiosa.

de Roland Barthes, para quien "el objetivo de una obra literaria (de la literatura como obra) es hacer al lector no ya un consumidor, sino un productor de texto".

Esta labor de aproximación, sin entrar en ulteriores ejercicios expuestos en el sitio mencionado, se puede establecer entre textos actuales que interpelan a otros del pasado, en alguna de las complejas prácticas que se entienden hoy como "intertextualidad"⁷. Me voy a limitar a un par de ejemplos prácticos que pueden ser útiles a los docentes de ELE⁸.

En primer lugar, debemos hacer constar que el desarrollo de la competencia literaria es algo que atañe especialmente a la lengua madre. Cuando el aprendiente adquiere una segunda lengua, su competencia literaria está prácticamente desarrollada en la mayor parte de los casos⁹. Esta circunstancia repercute sobre la complejidad de adaptación de la literatura a un auditorio heterogéneo. Por ello, creemos que el establecimiento de la intertextualidad como elemento valioso para la enseñanza diacrónica de la literatura debe limitarse a los casos más claros e indiscutibles (préstamos, homenajes, pastiches, citas o plagios), para que sean accesibles a todos los niveles de recepción.

El uso de la intertextualidad asegura la conexión entre épocas que frecuentemente supone la máxima dificultad para esta vertiente de la didáctica. Pues, efectivamente, todo ejercicio literario que se base en formas preexistentes es, de una manera u otra, una actualización. El texto antiguo se reviste de nuevos ropajes que modifican su contenido, reelaborándolo para que su mensaje, aunque sea tergiversado o ridiculizado, se dirija a nuevos lectores. Entre los casos de

⁷ Como es sabido, el concepto tal y como se maneja actualmente fue acuñado por Genette (1989).

⁸ Varias de las siguientes propuestas fueron expuestas por el autor en la conferencia sobre "Últimas tendencias de la literatura española y su aplicación didáctica en ELE" , pronunciada en diciembre de 2003 en el Instituto Cervantes de Varsovia, a cuyos receptivos profesores y a su director, Abel Murcia, agradecemos sus atenciones.

⁹ "Las habilidades lectoras y expresivas en L2 del aprendiente están en función directa de las que posee en L1. Un estudiante que en su lengua materna sólo lea el equivalente al *As* o al *Lecturas* difícilmente leerá capazmente un poema." Ocasar (2003) pg. 18.

homenajes que hacen posible tender sin dudas un puente entre textos del pasado y del presente elegimos un ejemplo excelente de recreación de la tradición¹⁰:

COPLAS A LA MUERTE DE SU COLEGA

1. Recuerda, si se te olvida
que este mundo es poca cosa,
casi nada,
que venimos a la vida
con la sombra de una losa
no pagada.
Los días, como conejos,
nos llevan en ventolera
al infierno,
su curso nos hace viejos
trocando la primavera
en invierno.

3. Nuestras vidas son los sobres
que nos dan por trabajar,
que es el morir;
allí van todos los pobres
para dejarse explotar
y plusvalir;
allí los grandes caudales
nos engañan con halagos,
y los chicos,
que explotando son iguales
las suspensiones de pagos
y los ricos.

5. ¿Qué hace ahora pendulero,
tan vacío y contrahecho,
sin color,
aquel órgano certero
que se puso tan derecho
en el amor?
¿Qué se hizo Marilyn?
¿Aquéllos Beatles de antaño,
qué se hicieron?
¿Qué fue de tanto sinfín
de galanes que en un año
nos vendieron?

6. Y los tunos, los toreros,
las cantantes de revista
en el olvido;
las folklóricas primero,
el marqués y la corista,
¿dónde han ido?
¿Dónde están los generales,

¹⁰ Dado que el poema es largo, seleccionamos sólo algunos fragmentos particularmente sugerentes para su explotación y análisis.

sus medallas y su espada
sin conciencia,
sino esperando mortales
a que les sea dictada
la sentencia?

7. Y el ritmo de los roqueros,
los canutos y la risa
del pasota
los chorizos tironeros
que han vivido tan deprisa
y el drogota
que se inyecta mil caballos
por las venas, los colgados
y el camello,
¿dónde iremos a buscarlos,
dónde son tan olvidados,
qué fue dellos?

Luis García Montero

Habitaciones separadas

Evidentemente, cualquier profesor o un simple hablante instruido reconoce en este poema de García Montero una traslación recontextualizada de las *Coplas* de Jorge Manrique. Las posibilidades de establecer paralelismos entre los dos textos son enormes y no deberían ser desperdiciadas por la didáctica. Sugerimos a continuación una serie de ejercicios que ayuden a explotar el paralelismo.

SUGERENCIAS DE EJERCICIOS

1. Desordenadas las estrofas, confrontarlas con las de la poesía original de Jorge Manrique, intentando hacerlas corresponder.
2. Intenta ordenar esta otra estrofa; quizás tu solución no coincida con el poema, pero intenta mantener la estructura de los versos¹¹:

Y porque fue capitán
su memoria.
porque ya no nacerán
dejónos harto consuelo
para el vicio,
de camadas y patrullas
porque jamás nos vendió
de su historia,
sin juicio,
dos manos como las tuyas
aunque la vida perdió,
y mordimos el anzuelo

3. Busca(d) en las *Coplas* de Manrique la que ha podido servir de modelo para la que has ordenado. ¿Por qué crees que es ésta y no otra?
4. ¿Qué es un *colega*? ¿Cuál es su sentido aquí? ¿Por qué creéis que los dos poetas cantan a personajes tan diferentes?

Las posibilidades, insistimos, son enormes. Se puede poner el énfasis en el aspecto estrófico de la copla de pie quebrado y abrir la vía de la métrica para que los propios estudiantes, por parejas o individualmente, escriban su propia copla. Se puede trabajar con el léxico coloquial, desde el "colega" del título, estableciendo las

¹¹ La solución: *Y porque fue capitán / de camadas y patrullas / sin juicio, / porque ya no nacerán / dos manos como las tuyas / para el vicio, / porque jamás nos vendió / y mordimos el anzuelo / de su historia, / aunque la vida perdió, / dejónos harto consuelo / su memoria.*

diferencias de tono, y el hecho irónico de que se utilice el estilo alto para loar a un personaje de bajo nivel... Los ecos de Manrique en el poeta contemporáneo crean el puente intertextual en el que los dos extremos quedan aclarados por el contraste. Además, esta práctica es un ejemplo práctico de cómo textos antiguos encuentran una actualidad suficiente como para hacerlos revivir.

Otro ejemplo de evidente homenaje o pastiche es el siguiente, un *refacimento* muy claro, pero de dificultosa aplicación en el aula:

CORDURA DE DIOS QUE QUITAS EL PECADO DEL MUNDO

Padre nuestro, que estás en paradero
desconocido, líbranos de Ti.

No nos llenes el tiempo con tu ausencia.

Tú utilizaste el fuego del infierno
para encender el sol de nuestra infancia.

No nos des incertidumbre de tus ojos
después de que los nuestros ya no puedan
mirar la rosa negra de la vida.

Oh, cordura de Dios que catas
el pecado del mundo,
dispendias tu piedad con los cobardes,
los que te encuentran en cualquier fenómeno
de meteorología, los que imponen
tu Nombre en leyes y oraciones.

Confórmate con ser un huésped
de nuestra infancia rota en mil pedazos.

Vacíanos de Ti,
regresa a tus orígenes,
a aquella inmensa noche de tormenta
en la que el miedo de unos monos te inventara.

Juan Bonilla, *Partes de Guerra* (1994)

Los problemas del empleo de este texto en el aula no provienen de la dificultad de establecimiento de unos paralelismos evidentes entre dos poemas, sino de su tono polémico con respecto a su modelo, un texto que, más que canónico, resulta sagrado para una gran parte de los estudiantes. No obstante, aunque sea sólo a nivel metodológico, esta poesía plantea una cuestión de gran interés: ¿cómo

administrar los contrastes ideológicos en el aula de ELE? Normalmente esta pregunta ha recibido diversos tipos de respuestas, desde la perspectiva de la interculturalidad. Sin embargo, el supuesto tiene también que ver con la literatura, cuyos problemas didácticos pueden confluir con los de los elementos interculturales. Frecuentemente los textos literarios presentan visiones conflictivas, cuando no satíricas, disolventes, ácidas, destructivas, provocadoras o socavadoras de la realidad¹². ¿Deben incorporarse estos mensajes, ofensivos para muchos, al aula?

La poesía es, ciertamente, un arma cargada no sólo de futuro, sino de mensajes inaceptables culturalmente para un segmento apreciable del alumnado. Esta índole conmocionadora no es un rasgo abstracto o íntimo. Se puede traducir (lo hace muchas veces) en situaciones tensas, pedagógicamente incluso contraproducentes. Se puede producir un choque entre el carácter expansivo de los horizontes epistemológicos y la eficacia comunicativa. Ampliar los horizontes vitales del individuo deviene frecuentemente en un estallido; la recepción favorable del texto es, por el contrario, esencial en el proceso didáctico. Es por ello por lo que, dejando abierta la cuestión al criterio de cada profesor, hemos traído aquí un caso en el cual el rechazo al mensaje puede llegar a dificultar el papel recuperador que supone la intertextualidad para la didáctica.

Sobre el comentario creativo de textos

La incorporación continua de nuevas promociones de escritores no siempre garantiza la renovación de los contenidos y de las expresiones. Hay que suponer, sin embargo, que la univocidad del mundo generacional hace que los textos de los autores jóvenes tengan una mayor facilidad en la recepción que les dispensa la también constante renovación estudiantil. En nuestra época, la base de la "educación sentimental" varía grandemente en pocos años: son los dibujos animados que vemos en nuestra infancia, los comics, las películas y la música que escuchamos las que nos conforman en una gran medida, y estos productos cambian aceleradamente. Propondremos dos ejemplos de autores contemporáneos para sugerir vías de acercamiento mediante el dramatización y el comentario de textos.

¹² Este carácter potencialmente peligroso, especialmente de la poesía, ha sido puesto de manifiesto repetidamente por H. G. Widdowson; por ejemplo (1984; vol. II, pg. 162) y (1989; pgs. 247 y ss.). Contenidos pornográficos, políticos o religiosos deben ser manejados con cuidado, pues encierran situaciones en las que alumnos muy motivados en estas facetas pueden sentirse heridos; experiencias no faltan.

1) Entre los poetas nacidos a partir de 1960 hay varios excelentes, algunos de los cuales ya han aparecido en estas páginas. Vamos a utilizar ahora un poema de Ángel Paniagua (1965) con el fin de mostrar (una vez más) cómo la acusación que se hace a la literatura de erigirse en un discurso aparte y ajeno al habla común carece de verdad.

PRETÉRITO IMPERFECTO

Mamá, voy a ducharme, ahora salgo,
si llaman del periódico no estoy.
¿Qué has hecho de comer? Tengo que irme,
mejor no me hagas nada, tomaré
en algún bar un plato combinado...
¡Que no, que no hagas nada, cómo voy
a adelgazar si no me muevo apenas...!
Bueno, voy a ducharme, a ver si ahora
te equivocas y dices algo raro
cuando llamen, mira que te conozco...
¡Ah!, si es Laura dile que estoy muy mal
y me he tumbado un rato... Bueno, vale,
por mí como si dices que he ido a misa,
no quiero verla más, ¿me oyes bien?
No vengas con historias, que tú luego
me metes en un lío y ya te digo
que no quiero follones más con ella...
Que sí, que sí, ya sé que no he tenido
ninguna como ella, me da igual,
porque soy el que tiene que aguantarla
y estoy harto, ¿me oyes?, estoy harto,
así que no me vengas con chorradas...
¿Dónde has puesto el champú de *Elsève*?...
El mío, ¿cuál va a ser? El día que pille
al guapo que lo usa... No, si claro,
tú encima le defiendes, pues le voy
a montar un cirio al niño que verás
cómo no le quedan ganas de tocarlo otra vez...
Ya, claro... si le hubieras educado
sin tanta tontería y tanto mimo...
¡No te oigo! ¿Qué coño dices? ¡Vale,
ya voy! Hay que joderse, no se puede
duchar uno tranquilo sin que venga
el niño con que no puede aguantarse...
Venga, pasa... ¿Quién ha usado mi champú...?
¿Qué no sabes...? Ahora cuando salga
te lo explico, verás cómo no vuelves...
Si, sí, tú ríete, que ya verás...
¡Mamá, quieres decirle al mierda éste
que salga ya del baño de una vez...?

Evidentemente, el lenguaje coloquial (e incluso vulgar) aparece como el componente esencial de este poema, que presenta la sugerencia de una escena cotidiana de muchas familias españolas. Un primer acercamiento puede unir el

enfoque sociológico con la comprensión escrita: ¿quién habla y con quién(es)? ¿cuántos años puede tener? ¿por qué? ¿con quién vive? ¿cómo es? ¿qué parece que ocurre?

El hecho de que un joven con trabajo (en un periódico) viva con su familia, que la madre le cocine y que el hermano (menor) usurpe champús y baños, marcando en el emisor una conciencia de diferencia generacional bastante resentida, da pie a aproximaciones socioculturales y posteriormente interculturales. El lenguaje soez dentro de la célula familiar y el hecho de compartir el baño son aspectos en absoluto universales cuya puesta en común arrojará sin duda luz sobre diversos comportamientos culturales en la unidad familiar.

Una fructífera vía de explotación la dibuja el hecho de que el poema se estructure como un diálogo truncado, en el que asistimos únicamente al discurso de uno de los hablantes. Se recorta en la sombra la existencia de otro "poema paralelo" y se hace posible que los estudiantes escriban (mejor en parejas o grupos de tres), segmentando poéticamente el discurso coloquial, un poema-respuesta con las palabras de la madre y del hermano (los puntos suspensivos del poema sirven como marcador de un silencio del emisor que corresponden a las palabras del interlocutor). Las ya mencionadas diferencias interculturales en los diálogos familiares aflorarán sin duda y, además del intrínseco interés o valor estético de los nuevos poemas, los comportamientos humanos se manifestarán.

Una vez establecida la correspondencia entre el poema de Paniagua y su "poema-respuesta", la sugerencia inmediata es la de su dramatización. Cada pareja o trío leerá en alto y expresivamente ambos poemas, intercalando los diálogos cuando corresponda. Se potenciarán con ello los fundamentos del uso de la literatura en una L2, según Widdowson: la lectura expresiva y la escritura creativa. El profesor acentuará la importancia de la entonación en la reproducción oral¹³.

2) Tras la generación narrativa de Antonio Muñoz Molina, Julio Llamazares o Javier Marías se ha establecido otra, cuyos principales nombres serían Benjamín Prado (1962), Ray Loriga (1967), Daniel Mújica (1967) y José Ángel Mañas (1971). Se trata de la primera generación de la democracia, escritores que no sienten el lastre del pasado y que encuentran sus fuentes tanto en la literatura como en el cine, la calle o la música. No tienen grandes puntos de contacto con sus predecesores y

¹³ Importantes aportaciones bibliográficas para el uso del teatro en didáctica de segundas lenguas son Maley and Duff (1978), Byram and Fleming (1998) y Ruiz Álvarez y Martínez Berbel (1996).

sus tendencias son diversas: los dos primeros practican una novela lírica, con influencia del rock y que tiende a desestructuración, mientras que el último se decanta hacia el realismo sucio o el neocostumbrismo.

La figura de Ray Loriga es la más destacada, y la renovación literaria que plantea ha sido la más influyente; une las huellas de narradores y poetas norteamericanos (Carver, Allen Ginsberg...) con las canciones de autores como Jim Morrison, Bob Dylan o David Bowie. Sus textos tienden a la brevedad y a una lírica muy poco practicada en nuestras letras. Proponemos una serie de actividades a partir del siguiente fragmento:

La mayoría de los chicos de mi barrio decían que nunca conseguiría una chica como ésa. Porque su pelo era largo y rubio y porque sus ojos no miraban nada de lo que tenían delante.

Supongo que las apuestas a mi favor no superaban las de -----
----- Pero nadie sabe a ciencia cierta qué viento sopla más fuerte en el corazón de una mujer. Me refiero a que hay tipos que -----, pero nadie sabe si son ellos los que van a volver locas a las chicas de por aquí. Todo el mundo tiene una oportunidad y hay que ser muy malo para no acertar nunca con -----
----- . Por otro lado la más pequeña de las mujeres tiene faldas y pies y respuestas tan extrañas como dormir al lado de un cañón.

Sé jurar en falso y tengo -----.

Puedo tatuarme un dragón en la espalda, pero el día del cumpleaños de quien sea seguiré pensando que de todo lo que nunca he tenido ella es lo que más echo de menos¹⁴.

¹⁴ Ray Loriga, *Héroes*; Barcelona, Plaza y Janés, 1993.

SUGERENCIAS DE EJERCICIOS

1. En el texto anterior faltan algunas metáforas e imágenes. Según el contexto, intenta asignar a cada hueco las características que crees que deben tener las formas ausentes:

- *algo con pocas posibilidades*

- *hacen cosas únicas o muy difíciles*

- *algo que no puede fallar*

- un signo de independencia

2. Ahora escribe tú algo que pueda encajar o completar el sentido del texto; ejemplo:

algo que no puede fallar* = *una pistola a dos dedos del blanco

"hay que ser muy malo para no acertar nunca con una pistola a dos dedos del blanco"

3. Éstos son los fragmentos que escribió realmente Ray Loriga. Intenta asignarlos a su lugar correspondiente¹⁵.

- *unas preciosas botas de piel de serpiente*

- *plantan banderas en la luna*

- *un caballo de tres patas*

- *una moneda que sólo tiene dos caras*

La secuencia de ejercicios no es inmotivada: en primer lugar, reafirma la comprensión lectora y la competencia literaria, al verificar el sentido profundo. En segundo lugar, se desarrolla la imaginación creadora del alumno, que debe buscar la formulación lingüística de una intuición poética en una L2. En tercer lugar, se restablece la integridad del texto, que se acaba por presentar cerrado y con su

¹⁵ La solución: "las apuestas a mi favor no superaban las de un caballo con tres patas"; "hay tipos que plantan banderas en la luna"; "hay que ser muy malo para no acertar nunca con una moneda que sólo tiene dos caras"; "tengo unas preciosas botas de piel de serpiente".

significado íntegro. La confrontación entre la solución del ejercicio 2 y la aportada por el texto original puede incluso permitir la comparación; se puede llegar al caso de que la clase considere alguna versión presentada por algún alumno superior a la del propio autor.

Aún es posible utilizar técnicas de comentario de texto para continuar desarrollando las destrezas literarias. Dos pueden ser las vías para entablar un diálogo en clase a propósito de aspectos lingüísticos y culturales presentes en el fragmento de Ray Loriga. En primer lugar, la índole de las metáforas: ¿Son constitutivos de la cultura española, tal y como se la suele considerar, los referentes utilizados por el autor para las comparaciones textuales (botas de piel de serpiente, banderas en la luna, apuestas hípicas...)? Tanto aquéllas objeto del ejercicio como otras que podrían incorporarse a él (tatuarse un dragón en la espalda), pertenecen al imaginario norteamericano (con la excepción de la moneda), devenido universal por los vientos de la globalización. Todo ello señala a un autor que bebe de fuentes cosmopolitas.

En segundo lugar, se puede profundizar en lo cerrado del carácter fragmentario del texto. Se pide a los estudiantes que subrayen los verbos en cada párrafo y que indiquen aquéllos que les parecen más importantes o predominantes en cada uno. Verán así que el primer párrafo se estructura claramente en torno al pretérito imperfecto (*decían, era, miraban, tenían*) y que el condicional (*conseguiría*) está en su valor de "futuro de pasado". Los dos siguientes párrafos, en cambio, giran en torno al presente (*supongo, sabe, sopla, refiero, plantan, sabe, van, tiene, hay, tiene, sé, tengo*). El cierre es más complejo, pero el verbo principal (*seguiré*), apoyado por la idea de posibilidad (*puedo*) y la remisión a un porvenir inconcreto (*el día del cumpleaños de quien sea*), apuntan hacia el futuro como eje organizador del significado. Pero Loriga da un paso más y, en tal futuro, vuelve la vista hacia el pasado (*de todo lo que nunca he tenido*) para afirmar la ausencia esencial de la chica (*ella es lo que más echo de menos*). Es decir: el texto ha cerrado el círculo temporal (pasado, presente, futuro, pasado) en pocas líneas... para afirmar lo que decían los chicos del barrio: que *nunca conseguiría una chica como ésa*. Pero ente la predicción y la confirmación, entre el pasado y el futuro, el eje del presente se muestra como un universo de posibilidades y de autoafirmación, pues nadie sabe quién va a *volver locas a las chicas de por aquí*.

Conclusión

Las técnicas del comentario de texto, ausentes por regla general del aula de ELE, pueden aplicarse con objetivos lingüísticos y literarios en la enseñanza de segundas lenguas.

Los textos literarios y su estudio diacrónico pueden servir como un principio globalizador de todos los aspectos de la lengua y la cultura. Redes de textos que se repiten a lo largo de los siglos, coloquialismos en un contexto nuevo y sugerente, no meramente mimético de una realidad que de todos modos se sitúa fuera del aula, unidades de significado cerrados y cercanos, apertura de mundos nuevos... El carácter potencialmente expansivo del uso de textos literarios en la enseñanza de segundas lenguas va afirmándose cada vez más¹⁶.

¹⁶ Es significativo y acertado el planteamiento que realiza García Benavides (2003), utilizando *Marinero en Tierra* de Rafael Alberti como eje estructurador de un material de explotación válido para ser adaptado a todos los niveles. Esta explotación se desarrolla al modo de un *sillabus*, especificándose los contenidos lingüísticos (fonéticos, ortográficos, morfosintácticos y léxicos), creativos (poéticos) y culturales. Aunque la autora lo presenta como material complementario, sin duda reaviva la vieja afirmación de Montousse de que se puede utilizar un texto como eje estructurador de todo un curso de lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Bloom, Harold (2005), *¿Dónde se encuentra la sabiduría?*, Madrid, Taurus.

Byram, Michael, Fleming, Michael (1998), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press.

Genette, Gerard (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.

Horrillo, Juan (1999), "Qué leer. Los cuarenta principales o la feria de las vanidades", *Mosaico*, nº 3, Dic. 1999, pgs. 28-30.

García Benavides, Reyes (2003), *La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en tierra*, Madrid, Comunidad de Madrid.

Maley, Alan, Duff, Alan (1978), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, MEC / Anaya, 2002.

Ocasar, J. L. (1999), "El texto como instrumento didáctico. Celestina en el Kronen" en *Actas de las Jornadas de Lengua y literatura en la enseñanza secundaria: actualización e intercambio de experiencias*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999; pgs. 24-40.

Ocasar, J. L. (2003) "Literatura en la enseñanza de segundas lenguas", en *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, nº 28, Mayo, pgs. 17 - 34.

Ocasar, J. L. (2004) "Textos literarios para la práctica de la cadencia. Dos experiencias fonéticas de aula" *Frecuencia –L* (en prensa).

Ruiz Álvarez, R., Martínez Berbel, J. A. (eds.) (1996), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Granada, Universidad de Granada.

Steiner, George (1991), *Presencias reales*, Madrid, Destino.

Widdowson, H. G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press; 2 vols.

Widdowson, H. G. (1989), «Sobre la interpretación de la escritura poética», en Culler, Derrida, et al., *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor,; pg. 253.