



Antonio Mendoza

Literatura, cultura, intercultural
Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera

Índice

Introducción

1. Justificación de la Literatura en la Clase de L2
 2. Los Textos Literarios como exponentes del Sistema de Lengua y de la interacción comunicativa
 3. Lectura, Comprensión y Recepción Lectora: Autocontrol de aprendizaje
 4. La Literatura como exponente cultural. El saber intercultural
- Bibliografía

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Barcelona

«Decir a las gentes lo que deben leer es generalmente inútil o perjudicial, porque la apreciación de la literatura es cuestión de temperamento y no de enseñanza».

O. Wilde, Hay que leer o no leer.

«Para la transmisión y preservación de una cultura (de un peculiar modo de pensar, sentir y actuar) no hay mejor protección que la lengua. Y para que sobreviva con ese fin, debe seguir siendo una lengua literaria».

T. S. Eliot. Notas para la definición de cultura.

Introducción

Sin duda, alumnos y profesores somos conscientes de que vivimos en una sociedad que fomenta las relaciones multilingües y multiculturales, que las fronteras culturales se amplían y, en algunos casos, absorben límites que tradicionalmente habían sido considerados infranqueables.

El General Survey of Aspects of Foreign Language Teacher Training, en su Informe final de Marburg (UNESCO, 1986), indica expresamente: «El entendimiento entre los pueblos y la paz en el mundo dependen en gran medida de la capacidad de los hombres para comunicarse entre ellos de manera constructiva. Los profesores de lenguas, tienen, por lo tanto, la oportunidad especialísima de contribuir al logro de una de las metas más importantes de la Humanidad». Esta confianza puesta en el profesor de L2 parece exigirle la delimitación de los objetivos adecuados para fomentar tal comprensión a partir de las conexiones culturales que puede transmitir junto a la lengua que enseña; con este objeto, acaso deba reconsiderarse la orientación metodológica y la elaboración de propuestas concretas a utilizar.

Las siguientes reflexiones quisieran destacar las implicaciones que puede tener la lectura literaria y el empleo de textos en la clase de L2 como exponente y recurso de transmisión cultural, que sirvan al alumno para formarse un saber intercultural referido al ámbito social de la comunidad lingüística de la lengua meta. Para ello, es preciso que el profesor de lengua extranjera desarrolle una especial sensibilidad ante otras culturas y grupos sociales, para que sepa transmitir aspectos de la cultura en la que se inserta la lengua que enseña; es decir, debe dominar estrategias para desarrollar un diálogo intercultural -que por nuestra parte consideramos indispensable-, diluido en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

Hoy, cuando el predominio de lo oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras parece ser finalidad casi exclusiva, quizá convendría

reconsiderar si, realmente es posible dominar una lengua sin saber leerla, sin conocer sus producciones escritas con rango de exponente cultural. Frecuentemente asociamos lengua con cultura, en un conglomerado indisociable e interdependiente, lo que no deja de ser cuestionable. La literatura actúa, precisamente, como el engarce entre ambas: de ahí nuestro interés en reflexionar sobre este tema. Ciertamente, en la enseñanza de Lenguas extranjeras jamás se han abandonado ni los textos escritos ni los textos literarios, aunque los vaivenes de la innovación metodológica hayan alejado ocasionalmente la presencia de los textos literarios de las aulas de L2. Consideremos, de entrada, que, si la adquisición/aprendizaje de una L2 es más que una formación de hábitos, puesto que exige el conocimiento de recursos de creatividad lingüística, la literatura es fuente adecuada para fomentar tal creatividad. Desde la perspectiva de la Didáctica de la lengua extranjera, la lectura y el trabajo con textos seleccionados de entre la producción literaria de la lengua meta tiene un doble interés, ya sea por el posible valor referencial de los contenidos del texto, que para el alumno /lector suponen una apertura y ampliación de su conocimiento de mundo y una motivación hacia la lectura, ya sea por su función de complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de L2. Los textos literarios aportan diversos aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos, culturales, etc. para el aprendizaje de la lengua.

Nuestra intención es la de justificar su uso desde enfoques comunicativos y pragmáticos y, quede bien claro, como material complementario y subsidiario de otros recursos. Es preciso concienciarse de la seria funcionalidad educativa que comporta la asimilación del hecho literario en sus diversas manifestaciones; y entender que cultura, arte y literatura son tres cuestiones que se integran, (H. R. Jauss 1977: 40), en la participación activa y vital de la experiencia del individuo y que las tres son salvaguardadas por la sociedad como memoria propia bajo forma de monumentos de creación. Deberíamos transmitir esta intencionalidad a nuestros alumnos para que la proyecten en forma de respuesta conductual, más que en una inadecuada acumulación de conocimientos teóricos. La inclusión de los textos literarios en el currículum de L2 nunca ha sido cuestionada; si acaso ha sido objeto de reticencias por cuestiones de método y enfoques. Observemos que la definición de currículum que ofrece J. Gimeno (1981): «Currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredadas y el aprendizaje de los alumnos, entre las teorías (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, desde unas determinadas condiciones» pone de manifiesto la funcionalidad de lo cultural en el proceso educativo. C. Coll (1987: 28), también reconoce que «las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización social según el volumen y también el contenido concreto del conocimiento cultural», con el fin de integrar al individuo en la participación de la cultura de grupo. Los componentes del currículum (qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar) necesariamente recogen este compromiso con la cultura.

Además, como reflejo de los sistemas sociopolíticos, en la educación, se tiende por una parte a relativizar la ideología

monocultural/asimilacionista, a favor de la aceptación de un pluralismo socio-cultural y a la corrección de estereotipos culturales diluidos en los materiales y contenidos de aprendizaje (Jordán, 1992: 12; vid. Lindsey, 1985: 32 y Hilliard, 1985; 37). Esta última idea tiene interés para enmendar errores y confusiones propios de toda tipificación sobre «civilización» transmitidas en las clases de L2. Como nos recuerda W. H. Goodenough (1976: 5), en síntesis, todos participamos de un mundo pluricultural: el multiculturalismo, junto a otros ideales, es connatural a la experiencia individual.

La manifestación de desborde cultural patente en tantos aspectos de la sociedad, es evidente en los contenidos de las obras literarias. Se ha planteado la sugerencia de presentar la historia literaria como el estudio histórico de culturas y sociedades (C. Guillén, 1978), puesto que la literatura es patrimonio nacional acrecentado por acumulación, progreso e interconexión. Igualmente, Jakobson y Tynjanov cuestionaron la autonomía inmanente de los estudios literarios; más bien sugerían establecer conexiones entre series analíticas (literariedad) y series de diacronía cultural (relación dinámica y no meramente casual).

Las civilizaciones, junto con sus manifestaciones artísticas y literarias, evolucionan por relaciones de paralelismo, complementariedad, contraste o diferenciación; o bien por relaciones de influencia/asimilación, imitación/rechazo, o por absorción/transformación, etc., frente a otros modelos culturales; su aparición y desarrollo no es aislado.

Reflexiones de este tipo nos hacen entender la necesidad de transmitir a los alumnos las ideas que favorezcan, a través del proceso educativo, la aceptación de la coherente diversidad de los fenómenos socio-culturales.

Por lo que corresponde a la literatura, y desde la semiótica de la lectura, esa asimilación cultural se realizaría, en términos generales, a través de una interpretación hecha por un lector cooperante, capaz de establecer una interacción con el texto; no obstante, supuesto que «la afición a la lectura y la aptitud para leer no son disposiciones innatas», (Lázaro, 1992: 33; y Bertoni, 1987), habrá que enseñar a nuestros alumnos las estrategias y hábitos correspondientes.

Así pues, vamos a considerar los tres conceptos anunciados en el título del trabajo -la justificación de la función de la literatura, de la cultura y la síntesis intercultural en la clase de lengua extranjera-. El profesor de L2 habría de reflexionar sobre cuestiones como las que siguen, con el fin de configurar una opción didáctica orientada hacia la educación intercultural:

¿Cómo delimitamos y precisamos la amplitud conceptual del término cultura? ¿Entendemos y valoramos la Literatura como ejemplo de manifestación cultural?

¿Presentamos la literatura como ejemplo de diversa conexión de contenidos, valores y referencias culturales (desde las referencias mitológicas, folklóricas, etnológicas, históricas, sociolingüísticas y metaliterarias)?

¿La presentamos como producto de complejas relaciones entre raíces comunes enlazadas? Y a la vez, ¿hacemos observar que la literatura es manifestación de lenguas y convenciones artísticas distintas?

¿Incitamos, o sabemos transmitir al alumno de L2 que la lectura personal

es un proceso de recepción, de adaptación, asimilación y renovación constante de los condicionantes culturales que actúan sobre él, como lector, y sobre su comprensión/interpretación del texto?

¿Tenemos bien definidos los objetivos referidos al saber cultural/intercultural?

¿Buscamos conclusiones didácticas para la renovación de planteamientos metodológicos de la enseñanza de la L2?

En el siguiente esquema, que puede servir de guía para las ideas que expondremos, intentamos reflejar -con todas las limitaciones que conlleva este tipo de representaciones- las relaciones entre los contenidos de la cultura inmediata, pragmática, de normas y valores, adquirida del grupo en el que habitualmente convivimos y los contenidos de cultura aprendidos, de carácter más específico y orientados hacia el conocimiento de manifestaciones artísticas. Destacamos la literatura como un enlace entre ambas manifestaciones, como reflejo y recopilación de actitudes, valores, normas, etc. y a la vez como una creación artística, como podemos comprobarlo en los textos. También señalamos el lugar correspondiente a la intercultural, como resultado de interpretaciones derivadas de la asimilación de los componentes que forma lo que llamamos cultura y cultura de la comunidad de L2, resultado mediatizado por los condicionantes de nuestros saberes culturales maternos.

En clave de humor, en su conocida novela *La tesis de Nancy*, R. J. Sender nos da muestras de interpretación/elaboración de apreciaciones interculturales, hechas por una especial alumna de ELE, ente de ficción literaria. En el fragmento, Nancy no acaba de comprender, pese a su buena disposición a aceptar las costumbres de la civilización de su lengua de aprendizaje. Paralelamente al concepto de interlenguaje, como un grado de competencia progresiva que va aplicando durante el aprendizaje de la lengua meta, podríamos hablar de fases o grados de asimilación intercultural; Nancy, en este texto comete un error de apreciación en lo que para ella son supuestas manifestaciones culturales.

1. Justificación de la Literatura en la Clase de L2

Muchos de los atractivos de la literatura que conocemos en nuestra cultura materna son extensivos a la lectura en lengua extranjera. Con este fin, recordemos las palabras de Henry Miller, sobre los condicionantes que guían la lectura literaria: «La esperanza que todos tenemos al tomar un libro es encontrar un hombre que coincide con nuestro modo de ser, vivir tragedias y alegrías que no tenemos el valor de provocar nosotros mismos, soñar sueños que vuelvan la vida más apasionante, quizás también descubrir una filosofía de la existencia que nos haga capaces de afrontar los problemas y las pruebas que nos asaltan». El atractivo de esa búsqueda puede ser un elemento motivador para aproximarse a la literatura extranjera en su texto original.

Sin embargo la orientación tomada por ciertos enfoques de enseñanza de L2 parece suponer que el alumno se desinteresa por la correspondiente

producción literaria de la lengua extranjera y que su único interés se centra en alcanzar un conocimiento suficiente para una básica o especializada interacción comunicativa, con una aceptable corrección y fluidez en su forma hablada estándar. Tal suposición implica considerar la literatura como una creación inusual, resultado de cierta elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua meta.

En realidad, esta postura supone una grave limitación de exponentes lingüísticos, porque todo profesor de lenguaje sabe que no es posible ni conveniente hacer deslindes tajantes entre producciones lingüísticas. Hay que tener en cuenta la diversidad (ya que no la totalidad) de las producciones, sean orales o escritas, para seleccionar lo que resulte más representativo de cada ámbito de producción y más adecuado a los objetivos del aprendizaje lingüístico.

Los textos literarios son exponentes globalizadores de los usos de la lengua y por eso mismo suponen un refuerzo para los modelos de aprendizaje con que puede contar el alumno de L2, como les sucede también a los alumnos de L1.

Aunque resulte muy efectiva la utilización de textos y ejercicios preparados para actividades comunicativas específicas, como las que presentan los manuales de L2, no parece justificado excluir la literatura ni del syllabus ni de entre los recursos de L2. Y ello, entre otras razones que seguidamente comentaremos, porque en las actividades de clase se recurre con frecuencia a la simulación y recreación de situaciones y la literatura ya nos ofrece una simulación genérica que incluye exponentes, variantes y soluciones múltiples.

Esta posible exclusión negaría la efectividad de una parcela del lenguaje que, debidamente explotada, es altamente rentable y enriquecedora, más de lo que en principio pueda suponerse.

Podemos concretar, a manera de justificación del empleo de textos literarios en la enseñanza de LE, las siguientes ideas:

El texto literario es un material, un documento en sí, susceptible de ser trabajado y explotado según los intereses de profesores y alumnos, adaptable a cualquier enfoque que hayamos elegido. Es fácil comprobar que son auténticos «materiales didácticos», tan reales y tan válidos como los textos periodísticos y comerciales, los folletos de instrucciones u otros textos escritos de uso cotidiano que se utilizan en una clase de L2. Está claro que cuando usamos textos periodísticos no pretendemos formar periodistas, ni literatos aunque utilicemos textos literarios; empleamos los textos en función de su contenido motivador y de su interés nocional-funcional. Basta, pues, que tratemos el texto literario como un ejemplo más de producción lingüística, que ha sido elaborado según unas convenciones específicas (lo mismo sucede con otros textos), porque su empleo no excluye ningún otro tipo de materiales y sus posibilidades de explotación dependen de la selección y programación realizada para lograr el objetivo concreto que pretendamos.

La selección de los textos literarios a emplear en clase de L2 supone un proceso similar al de adaptación-adequación realizado con otros textos «didácticos» de apoyo. Con esa selección se puede establecer un equilibrio y una adecuación en los métodos y recursos usuales, para facilitar el progreso de ciertas habilidades comunicativas esenciales y

efectivos para ciertos niveles de comunicación cotidiana; a la vez amplían el conocimiento de otros recursos e inciden en la diversidad de la expresividad comunicativa.

La producción literaria abarca diversidad de registros, recursos lingüísticos, y posibilidades expresivas. Sería, pues, un error caer en la simplificación conceptual literatura = dificultad. Aunque, como señalara T. A. van Dijk, la lengua literaria no es más que un sistema de lenguaje específico dentro de un lenguaje, pero diferente de la lengua estándar y describible por una gramática autónoma pero no independiente, el texto denominado «literario» no es necesariamente exponente de complejidad lingüística. En ocasiones, la producción literaria es modelo de sencillez expositiva, de esencialidad gramatical y de claridad.

Entendamos que literatura no equivale en todos los casos a arbitraria barroquización o complicación gratuita en el uso de la lengua.

En las creaciones literarias, novela y teatro principalmente, los personajes de ficción proyectan sus actos de habla a partir de la experiencia cotidiana del uso del lenguaje (G. Reyes 1989: 19); o, si se prefiere, a partir de la experiencia pragmática personal del autor, quien la adapta a cada situación y según las características de los diversos personajes. Los ejemplos que nos permiten comprobar esta afirmación están bien presentes en el recuerdo de nuestras lecturas (vid. fragmento de Tormenta de verano, de García Hortelano).

Frecuentemente el alumno tiene un conocimiento previo e intuitivo, por lo menos, de la literatura de su L1, derivado del estudio, observación o reconocimiento de rasgos del uso literario de la lengua. En este supuesto, el alumno y el profesor parten de un convencionalismo más o menos compartido que facilita la utilización de textos literarios. Las peculiaridades de la lengua literaria son, en general, comunes a diversas lenguas; pero la finalidad de su empleo es parcialmente distinta en L1 y en L2 y por ello se trata de aplicar una metodología diferente en su funcionalidad. Por ello, aunque el texto literario no será, de manera general, el recurso más adecuado para comenzar el aprendizaje de una L2 (aunque siempre hallaríamos un texto y una serie de actividades que resultaran adecuadas para tales inicios), sí defendemos la inclusión en clase de L2 de actividades que tomen como base el texto literario, para que repercutan en la práctica comunicativa, más que en la acumulación de conocimientos de historia literaria.

No se nos oculta que en determinadas ocasiones se corre el riesgo de que algunos textos resulten de excesiva y compleja literariedad; este tipo de textos, obviamente, no le resultarán provechosos al aprendiz de L2 para su aprendizaje funcional ni comunicativo, listo constituiría un problema de selección o de previsión de tareas; en tal caso habría que advertir al alumno sobre la conveniencia y adecuación de determinados usos, no aptos para la comunicación cotidiana. Aun así, quizá algunos textos pudieran ser útiles como modelo de otros usos más formales o mayormente creativos, si el lector de L2 estuviera capacitado por su dominio de la lengua para ello.

Cualquiera que sea el tipo de texto -literario, periodístico, funcional, etc.- que utilicemos para desarrollar una actividad o tarea de clase, es

necesaria la efectiva comprensión lectora previa a cualquier orientación metodológica de la práctica docente. Observemos que, en muchos casos, lo que llamamos análisis literario no es más que una explicación y una justificación del texto para que al alumno le sirva de guía hacia la comprensión total del texto. Esto es obvio en la enseñanza de L1, aun cuando los alumnos poseen implícitas las referencias del sistema y el profesor sólo debe explicitar determinados usos particulares de un autor. En el caso de L2, será preciso explicitar algunos usos convencionales del sistema, propios del registro estándar o coloquial, paralelamente a otros usos literarios; habrá que subrayar aquellos casos en que los valores no coinciden o pueden ser causa de conflicto para el alumno. Se ha objetado en algún caso que el texto literario puede resultar entorpecedor precisamente por la gran diversidad de usos que ofrece, lo que Widdowson menciona como «a potentially disruptive influence» de la literatura. Por ejemplo, ¿cuántas posibilidades de innovación de vocabulario ofrece un texto literario a un aprendiz de lengua extranjera? Estas son tantas, que incluso se objetará que precisamente por ello los textos literarios entorpecen el aprendizaje inicial de una lengua, ya que el alumno no puede asimilar las dificultades de un vocabulario tan extenso y en ocasiones inadecuado para él. Sin embargo, como señala el propio Widdowson (1984: 170), los argumentos que ahora sirven para justificar la inclusión de la literatura en el aprendizaje de L2, se fijan en el mismo proceso de aprendizaje: «for the use of language and the acquisition of language are essentially creative processes. Apart from certain relatively fixed and predictable routines that only require habitual conformity, all uses of language involve the imaginative construction of meaning, ex tempore, referring to routine not as a script but as a prompt». El objetivo del empleo de materiales literarios será saber asimilar, observar y utilizar los datos lingüísticos que componen el texto, a través de una lectura amena. De este enunciado genérico podemos derivar una serie de objetivos válidos para la enseñanza de L2 y para el aprendizaje y perfeccionamiento de la competencia comunicativa.

A.- Objetivos metodológicos:

1. Analizar desde la perspectiva didáctica las aportaciones de las diversas teorías sobre comprensión lectora y crítica literaria (aspectos de la teoría de la recepción, la función de la intertextualidad, el planteamiento de los horizontes de expectativa, y los procedimientos de la literatura comparada), para la explotación de textos literarios.
 - 1.1. Observar distintos códigos semióticos y sus particulares adaptaciones al medio artístico y a la expresión comunicativa.
 - 1.2. Fomentar la efectiva participación del alumno en la construcción de conocimientos funcionales mediante el desarrollo de la competencia literaria y el nivel lingüístico correspondiente.
2. Presentar la literatura con planteamientos que la destaquen como:

- a) producto de semiótica cultural sincrética y, a la vez, como un hecho que admite una valoración personal.
 - b) lugar de interconexión de datos, hechos culturales, temas, formas y/o fórmulas estilísticas o retóricas, etc. que ya conocen los alumnos.
3. Resaltar la importancia de los conocimientos culturales y enciclopédicos, para que el alumno haga una lectura personal y necesariamente coherente.
- 3.1. Diseñar actividades que muestren las conexiones y contrastes culturales presentes en un texto; señalar las coincidencias de las manifestaciones culturales y elaborar una síntesis de equilibrio; es decir, formar un criterio intercultural.
 - 3.2. Poner en relación el reconocimiento de referencias culturales que ya poseen los alumnos -ampliándolos, en su caso- con otros conocimientos que presupone la lectura de los textos, para construir un conocimiento intercultural.
 - 3.3. Elaborar propuestas de trabajo que evidencien las relaciones internas entre componentes y convencionalismos literarios y de otro tipo cultural; porque como dice, Petitjean (1990: 55) para este objeto, «las metodologías de la lingüística textual y de la semiótica articuladas a los saberes socio-históricos son un recurso valioso».
4. Aplicar y extraer conclusiones de las propuestas elaboradas y de las tareas diseñadas, para validar la metodología empleada en la enseñanza de la L2.

B.- Objetivos de aprendizaje:

- 1. Inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la lectura de textos de creación.
 - 2. Desarrollar la habilidad para analizar y comparar realizaciones lingüísticas descritas y enmarcadas en un contexto narrativo, según la relación norma/uso aplicada en el texto y extraer conclusiones para la práctica comunicativa.
 - 3. Desarrollar estrategias de comprensión textual y hacerlas revertir en las correspondientes producciones (oral/escrita) y habilidades (comprensión/expresión).
 - 4. Conocer y usar ciertos convencionalismos socio-lingüísticos y culturales del ámbito y comunidad lingüísticos.
 - 5. Desarrollar el hábito de lectura, como recurso para el perfeccionamiento, la ampliación permanente y el autocontrol del progreso del dominio lingüístico.
 - 6. Y consecuentemente, conocer manifestaciones artístico-culturales en la lengua que se aprende.
- El alcance de estos objetivos es ambicioso; por ello cada profesor habrá de elaborar un proceso de introducción gradual para la resolución de tareas conducentes a lograr en etapas y ciclos sucesivos

los objetivos previstos.

En conclusión, la clave de la eficacia de los textos literarios en la adquisición de L2, tanto para el lector novel como para el avanzado, radica en la diversificación de propuestas, de registros, de situaciones y de soluciones lingüísticas, y de convenciones del lenguaje escrito que el texto literario ofrece al alumno para su conocimiento y asimilación -en gradación de inputs comprensibles -junto a una formación cultural diversificada.

La amplia muestra de «soluciones lingüísticas», exponentes, en muchos casos será agradecida por el lector, quien podrá así enriquecer progresiva y variadamente su competencia, a través del hábito lector, Es decir, aprovechará en su aprendizaje de L2 la utilización de los dispositivos que ofrece la creatividad del lenguaje manifiesta en lo literario y en lo espontáneo.

2. Los Textos Literarios como exponentes del Sistema de Lengua y de la interacción comunicativa

Entre las diversas orientaciones actuales de los estudios literarios, el reciente interés por la *trivalliteratur* refuerza la motivación por cualquier manifestación de la lengua, como muestra de la riqueza expresiva y de la diversidad de que es capaz un sistema. Así, algunos teóricos recientes (vid. G. Reyes, 1989: 18) han reorientado los enfoques de estudio de la literatura: «en lugar de buscar lo literario del lenguaje literario, es decir, el conjunto de propiedades exclusivas o al menos predominantes del lenguaje usado por los literatos, estos trabajos se interesan por analizar lo poético del lenguaje cotidiano».

Efectivamente, la selección y la connotación no son privativas de la lengua literaria; es responsabilidad del profesor saber presentar e interrelacionar los usos literarios y los usos cotidianos de la lengua, puesto que, como señalara Jakobson, la lingüística es la ciencia global de la estructura verbal y la poética puede considerarse como parte integrante de la lingüística. Esta idea nos muestra que el uso poético-literario de la lengua no sólo es válido para el análisis filológico, sino también para derivar implicaciones y planteamientos didácticos².

En la misma línea de razonamiento, consideremos que actualmente, superada la obsesión estructuralista por definir la literariedad textual, a causa de la imposibilidad de fijar límites clasificadores y diferenciadores entre usos cotidianos y literarios, la crítica postestructural tiene por objeto «a study of textual structures and strategies in their relation to systems of signification and to human subjects» (J. Culler, 1987: 167); opinamos que tal objetivo también puede ser compartido por el aprendiz de una lengua extranjera.

Así pues, entre lenguaje literario y lenguaje cotidiano, puede hablarse de un continuum, manifestado en los principios generales del uso del lenguaje y en la estructuración de los significados, en lugar de una ruptura entre una y otra forma de discurso. Este continuum de estructuras textuales, más evidente en unos textos que en otros, justifica por sí mismo la

pertinencia de mantener entre las actividades de clase de L2 el trabajo con los textos literarios, puesto que los datos obtenidos a partir de la reflexión sobre el uso literario de la lengua, serán asimilados como referencias del sistema de la lengua meta. A manera de ejemplo, observemos el siguiente texto de M. Delibes, tomado de la novela Cinco horas con Mario, en el que se pone de manifiesto la relación uso oral/uso literario de la lengua y su funcionalidad para desarrollar actividades de aprendizaje de L2, porque el texto ofrece al alumno un modelo de discurso directo, vivo y, aparentemente verosímil. No nos engañemos, Mario, pero la mayor parte de los chicos son hoy medio rojos, yo yo no sé lo que les pasa, tienen la cabeza loca, llena de ideas estrambóticas sobre la libertad y el diálogo y esas cosas de que hablan ellos. ¡Dios mío, hace unos años, acuérdate! Ahora no le hables a un muchacho de la guerra, Mario, y ya sé que la guerra es horrible, cariño, pero al fin y al cabo es el oficio de valientes, que de los españoles dirán que hemos sido guerreros, pero no nos ha ido tan mal me parece a mí, que no hay país en el mundo que nos llegue a los talones, ya le oyes a papá, «máquinas, no; pero valores espirituales y decencia para exportar». Y tocante a valores religiosos, tres cuartos de lo mismo, Mario, que somos los más católicos del mundo y los más buenos, que hasta el Papa lo dijo, mira en otros lados, divorcios, adulterios, que no conocen la vergüenza ni por el forro. Aquí, gracias a Dios, de eso, fuera de cuatro pelanduscas, nada, tú lo sabes, mírame a mí, es que ni se me pasa por la imaginación, ¿eh?, no hace falta que te lo diga, porque ocasiones, ya ves Eliseo San Juan, qué persecución la de este hombre, «qué buena estás, qué buenas estás, cada día estás más buena», es una cosa mala, pero él lo dice por decir, a ver, de sobras sabe que pierde el tiempo, a buena parte va, ¡menuda! Y Eliseo no está nada mal, mira Valen, «como animal no tiene desperdicio», que es un tipazo, ya ves qué cosas, pero yo ni caso, como si no fuese conmigo, ni por Eliseo ni por San Eliseo, te lo juro. Los principios son los principios y Valen, por mucho que diga, más honesta que nadie, hablar por hablar, ya ves la otra noche tú, en su fiesta, no la dejaste ni sol ni a sombra, que a saber dónde os fuisteis cuando salisteis del salón. No deberías beber así, cariño, que bebiste de más, y no sería porque no te lo advirtiese, «déjalo ya, déjalo ya», pero estabas imposible, y Valentina «ji, ji, ji », «ja, ja, ja», que es un cielo, Valen, cómo se adapta, y que te dejase, que estabas muy divertido, ¡ya!, pero cuando empezaste a disparar botellas de champán, desde el balcón, contra las farolas, te hubiese matado, fíjate, que no son formas, que yo cualquier cosa antes que perder los modales, es cuestión de educación, en casa me lo grabaron a fuego y ya ves.

En todo acto de comunicación, de habla, en todo uso de la lengua, hay selección de formas lingüísticas, de palabras, de construcciones, por necesidades de adecuación y de expresividad, propias de la situación de transmisión y, obviamente, de la estructuración gramatical del mensaje. Observemos que en nuestra habla cotidiana la connotación, la traslación de significados, la paráfrasis, la elipsis, las sustituciones, la ordenación subjetiva de los elementos oracionales etc., se utilizan a favor de una comunicación más vivida, expresiva o eficaz. En muchos de nuestros actos de habla, inadvertidamente, utilizamos una riqueza diversificadora de recursos que resultan ser (en particular para un aprendiz de L2), tan

crípticamente elaborados como algunas transformaciones presentes en las producciones denominadas «literarias». Es decir, los textos literarios pueden presentar un grado de artificiosidad/dificultad parecido al que aparece en la conversación cotidiana; obviamente la intención del autor/hablante y, posiblemente, la del lector/interlocutor serán específicamente distintas. Contrastemos dos ejemplos;

- Siéntate en el sofá. ¿Quieres coñac?

- No, preferiría algo fresco.

Angus llevaba unos ceñidos pantalones y una blusa blanca, sin mangas, que dejaba desnudos sus hombros.

- ¿Una coca, con hielo y limón?

- Sí, gracias. Me gusta mucho tu casa.

- ¿Te gusta de verdad? Es una cuevecita para el verano. Algún día la tendré llena de todas las cosas que quiero. Espera un momento.

Luego, tienes que verla entera.

- De acuerdo.

Me levanté a mirar los grabados. La sombra del patio, en el que estaba la moto, oscurecía la habitación. Angus volvió con una bandeja.

- Deja que te ayude -entre los dos movimos la mesa-, ¿Tú no bebes?

Apuré más de medio vaso de un solo trago. Sentada de medio lado, con una pierna doblado sobre el diván me sonreía.

- Tenía muchas ganas de verte. Me muero del berrinche, si no regresas.

- Pero he vuelto.

- Al siglo de haberlo prometido. Trae, -cogió el vaso y lo dejó en la mesa-. Te esperaba el lunes.

- ¿Dije que vendría el lunes?

- No, prometiste que vendrías a mediados de semana.

- Hoy es jueves. He cumplido mi promesa.

- Bueno, pues me gustaría que no la hubieses cumplido y haberte visto el lunes -dejó caer la cabeza en mi pecho-. No hagas caso.

- Yo también me encontraba impaciente.

J, García Hortelano, Tormenta de verano, (1966) Seix Barral. Barcelona. 1984.

Yo preguntaba a la gitana vieja si la riña del compadre de clavel había sido sólo entre dos hombres o entre toda la familia (porque los calés pelean por tribus a voces), y ella me dijo que había sido de hombre a hombre, y que el otro había tenido que pelear después con un sobrino del compadre y que ese sobrino le dio musé.

- ¿Cómo?

- Que lo despachó.

Yo le pedí que me lo explicara. Y ella dijo: «La cosa no pué ser más clara: er que le había dao el pinchaso a mi compadre mordió er porvo». Viendo que yo seguía sin entender, y con la expresión congelada, ella añadió: «Que palmó, niña ¿Está claro? La lió, la diñó, espichó (date cuenta de las variedades de raíces, querida);

que estiró la pata, que hincó el pico».

No entendía yo todavía, y ella, como el que da la explicación final, dijo: «En fin, hija, que lo dejó seco en el sitio»: Yo apuntaba todas aquellas palabras, y cuando Elsa se hubo reído de mí me dijo que el sobrino de su compadre había matado al agresor para vengar a su tío. Así son estos andaluces.

R. J. Sender, *La Tesis de Nancy* (1969); Magisterio Español, Madrid, 1983.

Esta diferenciación entre usos expresivos, por lo que respecta al alumno de L2, puede resultar exactamente igual de problemática si en lugar de hablar de discurso literario hablamos de discurso conversacional, coloquial, o de cualquier otro registro³.

Recordemos las peculiaridades del registro oral frente al registro escrito (y las formas de representación entre ellos), la presencia de diálogos, de monólogos de los personajes, las intervenciones del narrador, las descripciones, la adecuación de los actos de habla a infinidad de situaciones -recordadas, vividas, imaginadas, posibles en casi todos los casos-, con que el lector se encuentra al dedicar su atención a una obra literaria. El profesor se sirve de esos textos para presentar prácticamente tales diferencias expresivo-comunicativas.

Esperamos que, a través del manejo de textos literarios, el alumno adquiera familiaridad con el código del lenguaje escrito y mejore sus ítems léxicos y sintácticos individuales. Así pues, en el uso didáctico de los textos literarios en clase de L2, no se trata de que el alumno adquiera exclusivamente cierta información sobre autores y obras, épocas y estilos o identificar rasgos característicos, es decir un saber enciclopédico; sino que enriquezca su competencia comunicativa utilizando este input particular de base literaria.

En nuestro planteamiento didáctico tampoco consideramos la literatura como el único ejemplo de la «buena escritura» o de buena expresión. Está claro que la funcionalidad pragmática es una clave para decidir el interés didáctico de otros tipos de textos que, sin tener la cualidad de literarios, son efectivos y eficaces para desarrollar habilidades lingüísticas de alumnos. Nuestro objetivo al respecto es el de trabajar con textos literarios seleccionados que resulten funcionales.

La función de la lectura de textos literarios en el aprendizaje básico de L2 supone una especie de reto. En el proceso lector el alumno reconocerá aspectos normativos de la lengua que estudia; pero necesita que se le oriente, no para que establezca un catálogo de desviaciones literarias, sino para que se construya un sistema de «formas de uso», resultado de la convención lingüístico-cultural. De la observación de restricciones en determinadas situaciones o contextos culturales, paralelamente, derivará las generalizaciones comunicativas que le permitan las coincidencias de gramaticalidad-normas-uso- contextos.

La lectura en L2 no tiene por objetivo didáctico de aprendizaje sólo la observación de lo «gramatical» o «normativo», operación implícitamente

exigida al lector; sino que ha de suponer cierto interés por la misma trama, de cuya comprensión se desprenderá un acercamiento complementario entre lo comunicativo y lo gramatical, resuelto en infinidad de actos y procesos comunicativos descritos desde la ficción de la obra literaria. Los textos literarios recogen infinidad de situaciones comunicativas que cotidianamente desarrollamos en nuestra vida de relación (por ejemplo las situaciones de saludo, interacción afectiva, descripciones, órdenes y mandatos en el ámbito familiar, laboral, planteamiento de esquemas de conversación, etc....) y presentan la realidad, aceptémoslo, artísticamente elaborada (R. Ohmann, 1986: 38); pero al cabo con parecido subjetivismo al que está presente en otros materiales que habitualmente utilizamos. En una novela contemporánea, en una obra narrativa actual el lector encontrará un número considerable de situaciones y de actos de comunicación, debidamente enmarcados en la situación y desarrollados lingüísticamente que le permite aprender/observar los convencionalismos conversacionales a través del texto. Tiempo atrás⁴, se justificó la utilización de los textos literarios en la enseñanza de lengua extranjera por su papel de transmisores de herencia cultural; en nuestros días, no es este el objetivo principal esperado por los alumnos de L2. Por nuestra parte, consideramos ese aspecto como una derivación interesante, pero no exclusiva, de la literatura.

La interacción comunicativa exige un conocimiento de la realidad cultural, diferente de lo que habitualmente se ha mencionado como herencia cultural. 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.

Quizá algunas reticencias actuales, respecto al uso de materiales literarios, se deben en parte a la supuesta falta de funcionalidad que se atribuye a esa herencia o transmisión cultural. Leer literatura es una forma innegable de aproximarse a la cultura de un pueblo, o, cuando menos, a una de sus manifestaciones culturales. Evidentemente, la literatura contemporánea, no sólo nos aproxima a las formas de creación artística, sino que también da ocasión de conocer tendencias ideológicas, tradiciones, costumbres, convencionalismos sociales, actitudes, formas de vida, etc. vigentes en la comunidad lingüística a que se refiere el texto. Reflexionemos sobre las necesidades lingüístico-comunicativas, lúdicas, culturales, del alumnado y consideremos si se cubren con los ejercicios y actividades previstos en los manuales. En algunos casos, quedan sin recoger aspectos lingüísticos de relación verbal cotidiana, porque éstos desbordan las posibilidades de un sucinto manual y las limitaciones del

aula; sin embargo los textos literarios podrían dar buena cuenta de parte ellos.

La dificultad para llegar a fijar objetivos de aprendizaje a través de la literatura en la enseñanza de L2 no es otra que la de establecer paralelismos entre las formas y adecuaciones pragmáticas (intención, situación, selección lingüística) que aparecen en la obra literaria y las formas usuales en la comunicación cotidiana. Desde los actuales estudios literarios se nos recuerda que «el hablante (más o menos espontáneo, según las situaciones, intenciones, tipo de texto, etc.) tiene que hacer elecciones estilísticas, en diferente grado quizá, pero no de diferente cualidad, que las elecciones estilísticas del creador literario» (G. Reyes, p. 19). O como escuetamente señalara R. Jakobson, el problema de las relaciones entre la palabra y el mundo interesa no sólo al arte verbal, sino a todo tipo de discurso.

3. Lectura, Comprensión y Recepción Lectora: Autocontrol de aprendizaje

La lectura literaria, como todo proceso de lectura, supone una actividad decodificadora inicial; pero su esencialidad se halla no en la comprensión literal, sino en el logro de la comprensión marcada por convencionalismos tanto literarios como comunicativos. Evidentemente, el alumno que posea cierto dominio de la lengua extranjera se enfrentará con mayor facilidad a la comprensión de la obra literaria, rebasando ampliamente la superficial «lectura literal». Básicamente el alumno de L2 habrá de consolidar su habilidad de leer y comprender el texto propuesto, y su capacidad para reconocer las dificultades, siempre adecuadas a su nivel de dominio de la lengua extranjera, es un proceso más amplio que la simple asociación grafía-sonido-concepto; ello exige la presentación de peculiaridades expresivas, matizaciones retóricas, expresiones y de los significados traslaticios, culturalmente connotados.

Con mucha frecuencia, una lectura superficial va poco más allá del significante. Es preciso crear hábitos de observación y reflexión (en cualquier acto de lectura ya sea por goce personal o para trabajo de clase o estudio) para llegar verdaderamente a la comprensión de cualquier tipo de texto.

La comprensión lectora sirve de enlace entre el aprendizaje lingüístico y el conocimiento socio-cultural. Así, por una parte podemos mencionar la motivación recíproca que se establece entre comprensión/recepción lectora y producción oral/escrita. De esta interacción de aprendizaje resulta una mejora permanente de las habilidades oral y escrita, puesto que la literatura «codifica y explota recursos» que amplían progresivamente la capacidad de reflexión sobre los usos expresivos y comunicativos del sistema de lengua, a la vez que aporta información socio-etno-antropológica.

El placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender lo leído. De ahí, necesariamente, que haya que trabajarla de manera muy particular antes de pasar a otras actividades

específicas.

La comprensión se autoconstata en la formulación de hipótesis a través del avance de la lectura; estas hipótesis no dependen sólo del mayor o menor dominio de lengua, sino también del conocimiento de los géneros, de las tipologías textuales, del tema y del grado de identificación cultural que posea el lector -ésta será mayor en un lector de L1, mientras que otro de L2 precisará mayor atención y observación- que le permitan establecer una semejanza con los convencionalismos literarios que ya conoce en las obras de su propia lengua y activar una lógica comprensiva del texto.

La satisfacción de comprobar que sus suposiciones, predicciones o expectativas se ajustan a lo desarrollado por el texto refuerza el dominio de convencionalismos literarios y sociolingüísticos. Tanto si nos referimos a una lectura informativa, que sirva para hallar respuestas a cuestiones y problemas concretos, como si nos referimos a una lectura recreativa, cuyo fin radica en el goce con el mismo texto, la formulación de hipótesis de lectura es una fase necesaria previa a la comprensión. Esto, que ha sido propuesto por las teorías de la recepción, tiene validez para el proceso lector en L2, puesto que la formulación de hipótesis esenciales, (opcionales, coherentes o incompatibles y erróneas) estará condicionada por los conocimientos lingüístico-culturales que posea el lector.

Sin embargo, en la lectura, a diferencia de lo que ocurre en la comunicación oral, sucede que el lector actúa de forma independiente respecto al texto; es decir, aporta valoraciones y, en definitiva, interpreta el contenido. «El lector, si quiere, puede ignorar el discurso que el escritor ha hecho para él: el lector puede dar primacía a informaciones que estaban previstas como marginales por el escritor y puede, viceversa, reducir los puntos principales a dimensiones insignificantes» (Widdowson, 1983: 62).

Desde este criterio de la teoría de la recepción literaria y desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje constructivista, la lectura de textos literarios sirve para que el alumno, a partir de referencias/componentes básicos construya unos modelos (que no serán necesariamente los del profesor ni los del autor, sino síntesis personales del lector que integren sus conocimientos previos, expectativas y actitudes, respecto a lo transmitido; con ello se elabora un aprendizaje significativo a la medida de sus necesidades. Desde un enfoque de aprendizaje significativo y constructivista, partimos de lo más simple y general (comprensión inicial y global del texto) a lo más complejo y particular (comprensión reflexiva).

La comprensión lectora se ve afectada por la discontinuidad de tipo semántico; es decir, la lecturabilidad del texto depende en gran medida de una serie de conocimientos extratextuales, entre los que cabría señalar los conocimientos de tipo socio-cultural (como para entender enunciados como: - De ningún modo, eso es cuenta mía. Todavía me queda un resto de dignidad, (tomado del fragmento de J. Marcé, Esta cara de la luna).

La mantuvo apretada al respaldo tapizado. Ahora podía ver el principio de sus brazos levantados por encima de sus hombros y ciñéndole la nuca. Olía las cremas dulzonas del maquillaje y sentía su cuerpo tenso. El tiempo se había detenido, al fin: bajando la

cabeza, entrevió su boca demandada, buscando aire como la de un pez, los gruesos labios colgando húmedos y sin pintura.

- Déjame ir a ver cómo tengo el pelo -dijo ella sin mirarle.

Al volver, con una mano todavía en los rizos de la nuca, sonreía levemente. No se sentó.

- Deja que pague yo, ¿quieres? Me imagino como andas de dinero.

El se encogió de hombros. Inmediatamente se dijo que no, que no había que precipitarse. Cogió una mano de ella, sin moverse.

- De ningún modo, eso es cuenta mía.

-Se levantó y la ayudó a ponerse el chaquetón-. Todavía me queda un resto de dignidad. Vamos, ...

Pero, a la vez, es evidente el aporte socio-cultural reflejado en los textos literarios; la imitación de la vida sirve de fuente de experiencias y de modelos que enriquecen la competencia interactiva y comunicativa a través de la comprensión lectora, porque la literatura sobrepasa su mero círculo o límite creativo-artístico y vive fuera de los libros.

Estamos constatando que, en la función de aprendizaje que se propone a través de la literatura, se hace una comparación implícita al sistema de lengua y a las convenciones culturales y literarias asumidas, procedentes tanto de L1 como de L2.

Toda la actividad realizada con textos literarios adecuadamente seleccionados supone un punto de referencia importante para el autocontrol del conocimiento lingüístico y para la autoevaluación del grado de dominio. La complementación que aportan los textos literarios centra su interés en la necesaria participación directa de un lector consciente de su actividad frente a un texto elaborado, escrito en la lengua que está aprendiendo. Esa lectura implica un desafío para el lector, porque le es preciso actualizar a cada paso sus conocimientos lingüísticos, ya sea para comprobarlos o para matizarlos, ampliando o restringiendo sus conocimientos sobre las aplicaciones. Y, sobre todo, esta actividad lectora le sirve al alumno para deducir e inferir una continua serie de formas de uso.

Puesto que competencia y actuación no son la misma cosa, tampoco se comprueban de igual manera, (vid. White, 1991); la lectura implica un autocontrol de aspectos de competencia lingüística, difícilmente observables en la actuación. La lectura da cuenta, directamente al lector, de su dominio del sistema de lengua/código escrito, de su capacidad de inferir significados, etc.; es decir, la comprensión de un texto implica la evaluación de una parcela concreta de la competencia lingüística en L2. Leer es un experiencia en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto, según Smith, Foucault, Iser, Eco, etc. En la lectura entran en función los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y de experiencia de mundo que tiene el lector; desde los indicadores de tipo de letra, disposición tipográfica, etc., hasta los indicadores de superestructura textual (cuento, novela, narración, etc.) pasando por los mismos conocimientos del sistema, todos ellos aportan información para la comprensión del texto. «Literature is a valuable complement to such

material, especially once the initial 'survival' level has been passed. In reading literary texts, students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode... literature can none the less incorporate a great deal of cultural information» (Colli & Slater, 1987: 4).

Ahora bien, no puede hablarse de un corte tajante entre comprensión total o falta de comprensión; puede haber -de hecho casi siempre la hay- una comprensión parcial, determinada por las limitaciones del lector o por los mismos objetivos que este lector se haya propuesto. La falta de comprensión, o una comprensión parcial o fragmentada, hacen tomar al lector consciencia de sus limitaciones lingüísticas o culturales y le muestran el tipo de carencias en su competencia lingüística.

El acto de lectura puede ser una especie de test individual, con intención de evaluación formativa, es decir, que «ayude al alumno a identificar lo que sabe y lo que no, para reconstruir el contexto significativo del aprendizaje [...], a analizar sus conceptos, reglas y principios para aumentar los ejemplos, refortalecer las jerarquías y aplicar lo conocido a la resolución de problemas» (C. Chadwick, 1991: 13).

Cuando un aprendiz de L2, en el proceso de lectura de cualquier tipo de texto, va acertando en sus suposiciones y predicciones y comprueba que sus expectativas se van realizando más o menos en su totalidad, alcanza una autosatisfacción altamente motivadora por el dominio de los convencionalismos estructurales que constata (algunos básicamente ya adquiridos en L1), pero también queda motivado por la comprobación de que el dominio propio del sistema de lengua es suficiente para enfrentarse al desciframiento de un mensaje elaborado. Ello supone un punto de referencia importante para un autocontrol del conocimiento de la lengua, una evaluación de la propia facilidad y grado de dominio.

4. La Literatura como exponente cultural. El saber intercultural
Lengua y cultura se han considerado indisociables: R. Sapir y B. Whorf destacaron en esta interrelación la función de la lengua -y por lo tanto sus producciones- como medio para formular y estructurar socioculturalmente la realidad. Los semiólogos de la Escuela de Tartú recogieron esta idea; para Juri Lotman y Boris Uspenskij (1979: 70-77), «las lenguas y las culturas son indivisibles; no es admisible la existencia de una lengua (en el sentido amplio del término) que no esté inmersa en un contexto cultural, ni de una cultura que no posea en su centro, una estructura del tipo de una lengua natural [...] En general, la cultura puede representarse como un conjunto de textos: pero desde el punto de vista del investigador, es más exacto hablar de la cultura como un mecanismo que crea un conjunto de textos y hablar de los textos como realización de la cultura». Su semiótica de la cultura defiende el carácter multidisciplinario y justifica el enlace cultural-literario, como medios de expresión, comunicación y transmisión.
Si podemos hablar de una cultura europea o de una cultura occidental, es

en base a unas coincidencias en actitudes, comportamientos, valores artísticos, ideológicos, etc. comunes a diversas naciones, colectividades, o niveles sociales. Se constatan límites indefinidos entre culturas con amplios aspectos compartidos por diversas comunidades que superan las barreras lingüísticas. Por ello y para matizar los aspectos que implica un proceso de intercultural, evidente en muchas manifestaciones del progreso y del avance de las sociedades, quizás hemos de tener precaución en no simplificar tal proceso en la identificación cultura=lengua. Lo intercultural es el resultado de la percepción y aceptación personal de culturas que, por alguna razón, están en contacto.

Recordemos que literatura y cultura fueron sinónimos hasta el siglo XVIII; una persona culta era una persona de mucha literatura, de muchas lecturas. Así, Voltaire decía de Chapelain que tenía una literatura inmensa.

Después, mediado el siglo XVIII se limitó el concepto de literatura a las obras de ficción bajo preceptos estéticos. El concepto cultura, por su parte, ha sufrido diversas transformaciones a causa de la amplitud de los referentes que engloba; y su definición aún depende del método científico desde el que se proyecte. Pero el concepto de cultura, también se justifica desde otros usos: como sinécdoque, cuando el hablante está pensando en uno de los elementos o representaciones de la cultura, por ejemplo el «arte»; como estimulante emocional cuando señala las conexiones causa-efecto entre cultura y religión u otras creaciones del intelecto.

Es evidente que la literatura es una de las manifestaciones que todo individuo tiene presente entre sus indicativos de cultura, acaso porque se simplifica la identificación en el hecho de que una persona culta es alguien que lee mucho, o más que otros. Aparte de esta idea somera, el hecho literario lleva implícita una compleja red de conexiones culturales que «componen conjuntos supranacionales de acuerdo con premisas y propósitos derivados de la teoría de la literatura» (T. S. Eliot, 1968: 94).

La literatura rebasa los límites lingüístico-nacionales o lingüístico-regionales; y así concluye C. Guillén (1985: 21, 34) que «hoy es irreductible la literatura a una tradición única y limitada al talento individual». Dos importamos citas de T. S. Eliot (pp. 82 y 173) pueden servirnos para convencernos de la relación estrecha que lengua, literatura y cultura han mantenido en el devenir histórico:

«Debemos recordar que para la transmisión y preservación de una cultura (de un peculiar modo de pensar, sentir y actuar) no hay mejor protección que la lengua. Y para que sobreviva con ese fin, debe seguir siendo una lengua literaria, no necesariamente científica, pero sí poética, de lo contrario, la difusión de la educación la extinguiría».

«Ninguna nación ni lengua hubieran logrado lo que lograron si no se hubiera cultivado el mismo arte en países vecinos y en diferentes lenguas. No es posible comprender una literatura europea sin un extenso conocimiento de las demás».

Creemos que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos reconocer y admitir el feed-back cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración. Éstas son cuestiones esenciales en la formación de un saber intercultural y en el aprendizaje de una L2.

Destaquemos la idea expresada por Briane (1989: 120) respecto a que ciertos materiales de aula son los responsables de los errores de interpretación y de algunas deformaciones valorativas, particularmente a causa de la fijación de estereotipos y valoraciones poco objetivas y de su raíz tópica, que difunden una imagen ficticia de la sociedad/civilización presentada.

De entre las diversas formas de aproximación al concepto de cultura (sociológica, antropológica y semiológica), F. Debyser (1981: 9-21) destaca la semiológica como la más útil para «reconocer, interpretar, comprender y relacionar las significaciones, los sentidos, los conocimientos culturales»; posiblemente sea esta aproximación la más adecuada a nuestro objeto.

Pero primeramente tomemos unas palabras de Francisco Ayala (1983: 62); quien de forma genérica, trata del concepto cultura en los siguientes términos:

«La civilización o llámese cultura se apoya en un conjunto más o menos tupido de reglas sociales, las convenciones, mediante las cuales se encauza la convivencia humana, normas que permiten saber a qué atenerse, cómo proceder en cada situación, entenderse unos con otros en base a unos supuestos comunes. De esta manera, la civilización o llámese cultura, eleva al hombre desde el plano animal donde su naturaleza biológica radica hasta el plano que denominamos espiritual».

T. S. Eliot también se refiere a la cultura como sinónimo de «civilización», particularmente por el uso del término en el ámbito periodístico. A manera de fácil comprobación, podríamos revisar con nuestros alumnos las páginas de la prensa, recogiendo lo que aparece mencionado como hechos, informaciones o noticias «culturales».

Partimos, pues, de ese conjunto de creencias, de maneras de ser, de actitudes compartidas por una colectividad -que el individuo aprende en contacto con la sociedad que permiten una continuidad del sentir y del hacer comunitario, sin hacer distinciones entre alta cultura, cultura estándar o cualquier otra clasificación arbitraria. Como dice Eliot (1968: 42), «Son muchas las cosas que el término cultura engloba. Incluye todos los intereses y actividades característicos de un pueblo [...]. El lector puede confeccionar su propia lista». Y, efectivamente, quizá ésta sea una buena insinuación para desarrollar un interesante ejercicio con nuestros alumnos que nos aproxime a la diversidad conceptual de cultura, (vid. Byram, 1987). La reciente novela Sin noticias de Gurb, de Eduardo Mendoza, puede ser un ejemplo resumido para extraer conclusiones sobre hábitos sociales, consumismo, etc....

Acaso podría comenzarse con un comentario sobre la idea de T. S. Eliot: «La cultura de un individuo depende de la cultura del grupo o clase y la

del grupo o clase depende de la sociedad a la que pertenece. Por consiguiente, lo fundamental es la cultura de la sociedad y el significado de la palabra 'cultura' en relación a toda la sociedad es lo que en primer lugar ha de examinarse». (Eliot. p. 27). A partir de esta idea se tendería a desarrollar distintas motivaciones educativas: a) relativizar determinadas opiniones personales, en relación a algunas valoraciones colectivas con el fin de ser coherente con la realidad cultural que se trata de asimilar junto a la L2, sobrepasando el concepto subjetivo de cultura⁵; b) llegar a formar una actitud positiva, cooperante y comprensiva es ayudar al alumno a comprender muchos textos en lengua extranjera.

La producción literaria, en cuanto elemento transmisor de factores culturales y como material de aprendizaje de la L2, con una muy cuidada selección, habría de estar presente desde la fase inicial del aprendizaje, aunque será en niveles medios y avanzados donde la explotación didáctica de los textos literarios ofrezca sus mayores posibilidades, siempre a través de una metodología activa y participativa, que facilite la construcción de conocimientos significativos y que ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas respecto al uso de la lengua. Así parece corroborarlo la idea de B. Malinowski (1948: 11-12): «La cultura, por ser el contenido más amplio de la conducta humana, es tan importante para el psicólogo como para el investigador de lo social, para el historiador como para el lingüista. Suponiendo que la lingüística del futuro, especialmente en relación con la semántica, llegara a ser el estudio del lenguaje en el contexto de la cultura».

En la tradición didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el ámbito francés, el concepto *civilisation* ha englobado diversos aspectos que se recogen en lo que se denomina intercultural. Efectivamente el conocimiento de aspectos de la civilización aporta referencias culturales, en particular las contrastadas con las autóctonas; «las percepciones culturales no son más que acumulación de diferencias» (P. Charaudeau, 1987: 158). Paralelamente, J. C: Beacco (1988: 22-23), insiste en que el saber cultural es una serie de «generalizaciones guiadas por una intuición 'justa' o abusiva, que tiene comparaciones esclarecedoras o chauvines». Y, por otra parte, destaca que «la elaboración de este saber cultural es similar al proceso de adquisición de una segunda lengua: construcciones individuales, provisionales y parciales, a partir del material lingüístico limitado que propone el método y revisadas en función de las reutilizaciones que se hacen de ellas... No existe un saber cultural definitivo». En el esquema de la pág. 22 proponíamos las conexiones entre estos componentes.

Un sondeo sobre el concepto que la mayoría de individuos posee de cultura nos muestra que ésta es entendida como un conglomerado de manifestaciones de distinto signo: un sistema de sistemas semióticos interconectados, como ha señalado U. Eco, entre los cuales figura necesariamente el sistema literario, definido por su relación con otros sistemas culturales (lingüístico, artístico, ideológico, etc.). Ello justificaría por sí mismo la necesaria atención que la producción literaria merece en el ámbito que tratamos.

Según Porcher (1987: 310), la pedagogía de lo intercultural no es una

realidad científica, ni un conocimiento conceptual fijado; más bien «se trata de una opción, es decir de una orientación a tomar, de un horizonte a lograr, de un principio de acción social pedagógica, de una elección». Resulta dificultoso definir y fijar objetivos de lo intercultural porque no es posible establecer unos contenidos fijos, explícitamente delimitados que sirvan para todos los aprendices de L2. El componente cultural primigenio de cada alumno puede reorientar los intereses interculturales del grupo-clase.

«La competencia cultural consiste sobre todo en la puesta en relación de los saberes anteriores con las vivencias inmediatas, en esa capacidad de evaluar intuitivamente el saber supuesto necesario para una situación dada y de hallar en el conjunto de sus referencias disponibles aquellas que sean susceptibles de ser más adecuadas al contexto inmediato. La competencia cultural, pues, no es en este caso una adición de saberes, sino sobre todo la familiaridad con un número reducido de conocimientos, limitados a una experiencia más o menos rica del mundo» (Zarate, 75). Los textos literarios nos ayudan a centrar una temática, un asunto, incluso a objetivar interpretaciones.

Todo individuo que inicia el aprendizaje de una lengua extranjera, suele estar provisto ya de unos conocimientos culturales, adquiridos desde su lengua materna, aunque quizá adquiridos sin plena conciencia de su posesión; pero que se manifiestan como clave de diferenciación de los aprendidos a través de la L2. El aprendizaje intercultural en L2 es un factor que favorece el aprendizaje pragmático de la lengua, porque activa estrategias de actuación comunicativa, cultural y lingüística.

Puesto que, como vemos, no es fácil establecer fronteras nítidas que delimiten todos los rasgos de una cultura - «no somos capaces de establecer fronteras definidas. La cultura europea tiene un área, pero no tiene límites fijos» (Eliot, : 90)-, en nuestra opinión la aproximación a la cultura extranjera precisa señalar las coincidencias para resaltar las diferencias con la cultura autóctona (¿o viceversa ?). La atención prestada a las relaciones de semejanza y contraste nos sirve para establecer apreciaciones y valoraciones sobre lo esencial de la cultura propia y sobre su armonización entre propuestas culturales próximas, es decir, la construcción de un saber intercultural.

Un análisis contrastivo entre componentes culturales de L1/L2 puede servirnos para seguir el proceso de adquisición/aprendizaje de lo intercultural: se trata de identificar correspondencias entre funciones básicas, transformaciones más o menos profundas o diferenciadoras, componentes exclusivos, diferencias fundamentales, etc. (casi como planteamos una gramática contrastiva). Así, de igual forma que en la enseñanza de L2 no nos ocupamos sólo de las diferencias gramaticales, para lo intercultural -destaquemos el valor del prefijo inter- también deben señalarse las coincidencias y semejanzas. Para P. Charaudeau (1987: 33) lo intercultural es un fenómeno de representaciones en contraste que desemboca obligatoriamente sobre estereotipos, es decir, sobre un juicio global. Hablar de saber intercultural es concebir un dinamismo que relacione los saberes entre culturas, y no los yuxtaponga ni, aún menos, los ignore o rechace (Porcher: 312).

Los fundamentos de la opción intercultural que señala Porcher - a) la

mayor parte de nuestras sociedades se han convenido en multiculturales y lo serán más en lo sucesivo; b) cada cultura tiene sus especificidades; c) el multiculturalismo es potencialmente una riqueza; d) para desarrollarla hay que instaurar una interpenetración entre esas culturas sin borrar la identidad específica de cada una de ellas y poner lo multicultural en movimiento para transformarlo verdaderamente en intercultural, en términos de comunicación y de interacción-, enlazan con nuestras palabras del principio. Por nuestra parte hemos intentado justificar las posibilidades de la literatura para lograr una interpretación, inter-penetración entre individuos de lenguas y culturas distintas. En la clase de L2, prensa, radio, televisión, cine, arte o literatura sirven para dinamizar este aprendizaje.

Podemos hablar de asimilación, conocimiento de una cultura; pero no sería adecuado considerar que es posible aprenderla, porque «si la cultura de los individuos se constituye de valores, de creencias, de actitudes, de tomas de posición en relación al entorno, a los otros y a sí mismo, su adquisición no puede ser encarada de otra forma que como un proceso de creación» (Holec 1984: 92).

Supongamos, según la opinión de Zarate (1983: 80), que «el objetivo general es sobre todo formar una competencia cultural que desarrolle el saber hacer interpretativo del alumno», idea que está en consonancia con la orientación semiológica, defendida por Debyser (1981: 9), para quien el conocimiento cultural ayuda a reconocer, interpretar, comprender y relacionar significaciones, sentidos, connotaciones culturales vehiculadas por los hechos y documentos de civilización. Es decir, el objetivo de lo intercultural es llegar a instaurar modos de comunicación, de intercambio, de conexiones entre los múltiples grupos culturales (Porcher, 324); o como señala H. Holec (1984: 89): «desarrollar el número y la cualidad de relaciones de cada individuo y su cultura con todos los otros individuos y sus culturas». Con ello llegamos al punto que el General Survey sugería, como indicábamos al principio de nuestra exposición, a partir de materiales literarios.

Bibliografía

- . (1983) ATTI, Convegno «Educazione alla Lettura», LEND, Zanichelli, Bologna.
- . (1991) Actes du Colloque «Enseignement/aprentissage de la civilisation», INRP. París.
- ALDERSON, J. & SHORT, M. (1984): «Reading Literature», en M. Short (ed.), Reading, Analysing and Teaching Literature. Longman. Londres.
- AYALA, F. (1983): Palabra y letras. Edhasa. Barcelona.
- BARUCH, M. (1991): «La mise en oeuvre de l'objectif culturel dans l'enseignement de l'espagnol», en Les Langues Modernes, LXXXV, 2, pp. 59-66.
- BEACCO, J. C. (1981): «La construction du savoir culturel», en Moeurs et

Mythes. Larousse. París.

———. (1984): «Savoirs sociaux», en *le Français dans le Monde*, 184.

BEDFORD, D. A. (1981): «Aspects of the Relationship of Cultural Information to Motivation and Achievement in Foreign Language Acquisition», en *HISPANIA*, 64,4. pp. 584-588.

BERNHARDT, E. B. (1991): *Reading Development in a Second language. Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Ablex Publishing Corporation. Norwood. N.J.

BERTONI DE GUERCIO, G. (1985) : «La letteratura nel curricolo», en A. Colombo y C. Sommadossi (ed): *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua*. Mondadori. Milán.

BERTOCHINI, C. (1989): *Manuel d'autoformation*. Hachette. París.

BOSCH, R. (1985): «Literature and Cultural Perspectives», en A. RAMÍREZ (ed), *Teaching Languages in College: Communicative Proficiency and Cross-Cultural Issues*; 89-101. Albany. N.Y. : State University of New York at Albany.

BRIANE, C. (1989): «Aprentissage et enseignement d'une civilisation étrangère: comment se construit l'erreur», *Les Langues Modernes*.

BRUMFIT, C. J. & CARTER, R. A. (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press.

BYRAM, M. (1987): «La notion de Champ, coordination des repères: vers une création curriculaire dans les classes britanniques», en *Actes du Colloque «Enseignement/aprentissage de la civilisation en cours de langue»*. INRP. París. pp. 71-91.

BYRAM, M. & ESARTE-SARRIES, V. (1990): *Investigation Cultural Studies in Foreign language Teaching. A book for Teachers*. Clevedon. Multilingual Matters.

CARELL, P. L. (1989): «Interactive text Processing implications for ESL/second Language Reading Classroom», en CARELL, P. L. et al. (1989): *Interactive Approaches to second Language Reading* CUP.

CARTER, R. & SIMPSON, P. (Ed.) (1989): *Language, Discourse and Literature*. Unwin Hyman. Londres.

COLLI, J. & SLATER, P. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

COLOMBO, A. & SOMMADOSI, C. (1985): *Lingua e nuova didattica*.

Insegnare

la lingua. *Educazione letteraria*.

COLOMBO, A. (1985): «Storia della letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma», en A. Colombo & C. Sommadossi (1985). *Mondadori*. Milán.

COSERIU, E. (1987): «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura», en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. MEC. 1987. p. 25.

CULLER, J. (1987): *Style*, 21, pp. 167-180).

DEBYSER, F. (1981): «Lecture des civilisations», en *Moeurs et Mythes*, Hachette-Larousse, pp. 9-21.

DEVINE, J. (1989): «The relationship between General language Competence and Second language Reading Proficiency: Implications for Teaching», en CARELL, P. L. et al. (1989)

ELIOT, T. S. (1962): «Notas para la definición de cultura». *Bruguera*.

- Barcelona (1984).
- FERNÁNDEZ, S. (1991): «Comprensión lectora», *Cable*, 7.
- . (1992): «Muchos lugares para la cultura» *Cable*, 9.
- GIMENO, J. (1981): *El curriculum, una reflexión sobre tu práctica*. Morala. Madrid.
- GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills*. CUP.
- HARRISON, B. (1990): *Culture and Language Classroom*. Modern English Publications. Londres.
- HOLEC, H. (1984): «Une forme d'éducation globale: l'éducation interculturelle», *MÉLANGES PÉDAGOGIQUES*, p. 87-97.
- HUTIN, R. (1986): Enseñanza y evaluación de la lectura, en *BOLETÍN OIE*, p. 16 (cit., C. Barrientos)
- HILLIARD, A. (1985): «A Response to Cultural Consensus», *JOURNAL OF TEACHER EDUCATION*, julio-agosto pp. 37-38.
- JORDÁN, J.A. (1992): *L'educació multicultural*. Ceac. Barcelona
- JAMESON, F. (1987): *La formazione dell'insegnante di lingue in ambiente di lingue in contento*. Pubblicazioni del Dipartimento di scienze del Linguaggio de La Sapienza. Roma.
- JAUSS, H. R. (1977): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus. Madrid. 1986.
- LÁZARO CARRETER, F. (1992): «Hacia una moderna pedagogía de la literatura», en *Boletín de la fundación Juan March*, n.º 217, febrero, 92, pp. 32-37.
- LOTMAN, J. & USPENSKIJ, B. (1979): *Semiótica de la cultura*. Cátedra. Madrid.
- MAIRET, F. (1987): *La Composante Culturelle*. Conseil de l'Europe. Estrasburgo.
- MALEY, A. (1989): «A comeback for Literature», *Practical English Teaching*. September. WIDDOWSON, H. G. (1975): *Stylistics and the Teaching of Literature*. Loginan. Londres.
- . (1984): «The use of the Literature», en *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- . (1987): «Sobre la interpretación de la escritura poética», en AA.VV. *Lingüística de la escritura*. Visor. Madrid.
- MALINOWSKI, B. (1948): *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Edhasa. Barcelona. 1970.
- MIQUEL, L. & SANS, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», en *CABLE*, n.º 9, abril-92 pp. 15-22.
- OHMANN, R. (1986): «El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas», en *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- PETITJEAN, A. (1990): «Linguistique textuelle et Didactique des Textes Littéraires», en *Les Langues Modernes*, 3, pp. 47-58.
- PEYTARD, J. et al. (1982): *Littérature et classe de langue*. CREDIF. Hatier. París.
- PORCHER, L. (1987): «L'interculturel aujourd'hui», en *REVUE DE PHONETIQUE APPLIQUÉE*, 82, 83, 84, pp. 309-330.
- PORCHER, L. et al. (1988): *La civilisation*. Clé International. París.
- ROBERTS, L. P. (1989): «The Culture of the Foreign Language classroom: Constraints for Change, Opportunities for Awareness», en *HISPANIA*, 71, pp. 73-83.

- SCOLNICOR, H. & HOLLAND, P. (eds.), 1991: Reading Play. Interpretation & Reception. CUP.
- SERRANO, S. (1989): «Cultura, llengua i literatura», en Jornadas de Filología. Homenaje a F. Marsá. Universidad de Barcelona.
- SKOPPENHÖFER, K. et. al. (1984): La composante culturelle dans l'acquisition d'une compétence communicative, Conseil de la Coopération Culturelle. Estrasburgo.
- THORN, R. (s/a): How to Study a way of Life. Department of Humanities. Bristol Polytecnic.
- WIDDOWSON, H. G. (1975): Stylistics and the Teaching of literature. Logman. Londres.
- . (1984): «The use of the Literature», en Explorations in Applied Linguistics. Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. (1986): «Top Ten Principles for Teaching Reading», en ELT JOURNAL, Vol. 40, Oxford University Press.
- WHITE, L. (1991): «Second Language competence versus second Language performance: UG or processing strategies», en L. EUBANK (ed.) Point/counterpoint. Universal Grammar in the Second language. J. Benjamins. Amsterdam.
- ZARATE, G. (1983): «La compétence culturelle en langue étrangère», en DIALOGUES DE CULTURES, 25, pp. 73-80.
- . (1986): Enseigner une culture étrangère. Hachette. París.

2009 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Sútese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](http://www.biblioteca.org.ar/comentario). www.biblioteca.org.ar/comentario



editorial del cardo