

---

## EN BUSCA DEL TEXTO LITERARIO PERDIDO

*Dietrich Rall*  
CELE - UNAM\*

*La conferencia reflexiona sobre la suerte de los textos literarios en la tradición y la actualidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y formula unas hipótesis sobre su desaparición paulatina y parcial de los cursos de lenguas, en las últimas décadas. Por otro lado, nuevamente se puede constatar un interés creciente por este tipo de textos, debido a sus características lingüísticas y culturales específicas, que exigen al lector y al estudiante un acercamiento particular. Se comenta la inclusión de textos poéticos en algunos cursos de L2, elaborados y publicados recientemente tanto en México como en extranjero, y se hacen propuestas para actividades pedagógicas partiendo de la lectura literaria, ya desde los primeros niveles de cursos de lenguas.*

---

*The place of literary texts in the past and present of foreign language teaching is analysed in this lecture and some hypotheses about their slow and partial disappearance from language courses in the last decades are presented. Today there is a growing interest in literary texts because of their specific linguistic and cultural characteristics which require special attention from reader and students. The inclusion of poetic texts in some L2 courses written in Mexico and abroad is also commented. Some proposals are made for pedagogical activities starting from literary readings in the beginners courses of foreign languages.*

---

*Cette Conférence présente une réflexion sur la place du texte littéraire dans la tradition passée et présente de l'enseignement des langues étrangères et formule hypothèses quant à sa disparition progressive au cours des dernières décennies.*

*On constate maintenant un regain d'intérêt pour ce type de texte dont les caractéristiques linguistiques et culturelles exigent une attention particulière de la part de l'étudiant. L'auteur commente la possibilité d'inclure des textes poétiques dans certains cours de L2, élaborés et publiés au Mexique et à l'étranger. Il présente des propositions d'activités pédagogiques à partir de la lecture littéraire dès les premiers niveaux des cours de langues.*

---

*Der Artikel beschäftigt sich mit dem Stellenwert der literarischen Texte in Vergangenheit und Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts und stellt Hypothesen über ihr allmähliches und teilweises Verschwinden aus den Sprachkursen in den letzten Jahrzehnten auf. Andererseits ist neuerdings wieder ein wachsendes Interesse für diese Textsorte festzustellen, was auf ihre besonderen linguistischen und kulturellen Merkmale zurückzuführen ist, die vom Leser und Schüler ein textspezifisches Herangehen verlangen. Nach einigen Kommentaren zur Einbeziehung poetischer Texte in Fremdsprachenkurse, die in den letzten Jahren in Mexiko und im Ausland ausgearbeitet und veröffentlicht worden sind, werden Unterrichtsvorschläge gemacht, welche die Behandlung literarischer Texte schon ab den Grundstufenkursen vorsehen.*

---

\* Trabajo basado en una ponencia presentada el día 22 de octubre de 1984, en el III Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas, organizado por el CELE y otras instituciones de la UNAM.

Puse el título de "en busca del texto literario perdido" a las reflexiones siguientes sobre el papel de los textos literarios en la enseñanza actual de lenguas extranjeras. Se pueden encontrar razones suficientes que justifican la utilización de textos literarios en la enseñanza de idiomas, pero a veces se les olvida o excluye, por sus características propias. Por lo tanto me parece que vale la pena buscar la manera de integrarlos dentro de los materiales didácticos y en las prácticas de clase. Así que mi búsqueda no es del tipo con que Johann Wolfgang Goethe inicia su poema *Encuentro (Gefunden)* donde dice:

Sin rumbo alguno  
me dirigí al bosque  
Con nadie quería  
encontrarme.

No, yo me dirijo al bosque denso - a veces seco, a veces impenetrable, lleno de trampas, a veces lindo y acogedor, lleno de aventuras - de los métodos y de los manuales de lenguas, con el firme propósito de encontrar algo, aunque sean lagunas, vacíos y huecos. Se necesita analizar el material, para después reflexionar sobre posibles mejoras, -no digo reformas-, orientadas hacia la revalorización de los textos literarios en la enseñanza de lenguas.

Mi exposición tendrá las siguientes partes:

1° Breve resumen del papel de los textos literarios en la tradición didáctica.

2° Características del texto literario; trataré de formular hipótesis sobre la desaparición de los textos literarios, de muchos cursos de lenguas, en las últimas décadas.

3° Comentario sumario sobre la inclusión de textos literarios en algunos cursos de L<sub>2</sub>, elaborados y publicados tanto en México como en el extranjero, durante los últimos años.

4° Propuestas para actividades pedagógicas basadas en la recepción de textos literarios, desde los primeros niveles de cursos de lenguas.

### 1 *El texto literario en la enseñanza de idiomas.*

Es de sobra sabido que la enseñanza de lenguas ha evolucionado en los últimos, digamos, 100 años. La metodología, como todos los demás campos, ha sufrido cambios.

Si bien la didáctica de lenguas extranjeras existe desde hace varios siglos, todavía a principios de éste se estudiaba inglés, francés o alemán como si fueran lenguas muertas; es decir, los alumnos aprendían su estructura (su sistema) pero no a hablarlas. Había intensos estudios de gramática, de lectura de textos - sobre todo literarios-, de traducción y de memorización de vocabularios, sin que se practicara mucho oralmente, como sucedía con el aprendizaje del latín o del griego, los textos que se leían y traducían eran seleccionados primordialmente entre los escritores más representativos de cada lengua porque se consideraba que ellos representaban los modelos más confiables del uso adecuado, correcto, elaborado de un idioma. En los textos literarios, se argumentaba, se concentraba lo más bello, verdadero y valioso de una cultura.

Surgió el método directo que consistía en enseñar el idioma extranjero partiendo del lenguaje mismo, sobre todo del discurso hablado, y no de la lengua materna de los alumnos. Para esto, se utilizaban objetos, dibujos, gesticulaciones y diálogos con fines prácticos, y ya no textos

literarios como elementos pedagógicos, la didáctica de las lenguas extranjeras ha mantenido, desde entonces, una Filosofía similar frente a los textos literarios. Con excepción de las carreras de letras, donde se sigue enseñando la historia literaria, corrientes de crítica literaria, análisis de textos, traducción de textos literarios y didáctica de la literatura. Pero la enseñanza de lenguas extranjeras para los demás grupos meta seguía eliminando, paulatinamente, la lectura de textos literarios por considerarlos anticuados, elitistas, inútiles, difíciles, no realistas, aburridos, etc. Fueron sustituidos paso a paso por diálogos útiles pero banales; por textos contruidos por los autores de manuales para esconder en ellos problemas gramaticales; por textos de difusión cultural, en el sentido más amplio y vago; por textos "actuales" tomados de periódicos (pero sabemos todos que no hay algo más obsoleto y anticuado que el periódico de ayer; Cervantes, Diderot, Orwell, Kafka pueden ser más actuales), los textos literarios fueron reemplazados, además por estadísticas comparativas de productividad o natalidad de países del primero, segundo o tercer mundo; por textos científicos escogidos para cursos de comprensión de lectura en diferentes áreas académicas; y por situaciones comunicativas para practicar, a través de la simulación, actos de habla, según patrones tomados de la vida diaria: de una vida diaria de un país muchas veces lejano, en la cual la mayoría de los alumnos, desafortunadamente, no podrán participar.

Ultimamente, después de todas estas etapas de cambio de textos y de metodologías, parece darse un redescubrimiento parcial del texto literario. ¿Cómo se justifica? y ¿A qué se debe?

## *II Características del texto literarios y razones para su des - y reaparición.*

En una encuesta del Departamento de Alemán del CELE, llevada a cabo en el año de 1984, hubo, entre otros resultados, uno muy interesante. Se les preguntó a los alumnos qué tipos de textos les interesaban para la lectura en sus clases de alemán; y éstas fueron las opiniones (cf. Rábitsch, 1985, p. 16):

"La lectura de textos específicos de la especialidad correspondiente ocupa el primer lugar. Pero también textos

---

de información general, como los publicados en periódicos y revistas, adquieren una muy buena valoración. Una tercera parte de los estudiantes encuentra que la lectura de textos cotidianos y literarios es muy importante. Esto demuestra que en la elección de textos deberían incluirse también, junto con los artículos especializados e informativos, textos cotidianos y literarios", para así satisfacer los intereses de muchos alumnos. Tenemos que tomar en cuenta estas opiniones cuando elaboramos u ofrecemos material didáctico nuevo.

Seguramente existe, también en los otros idiomas, un marcado desequilibrio entre el tratamiento de textos de difusión y de temas generales de la vida actual, por un lado, y, por el otro, de textos literarios. (Los textos de especialidad tienen un papel preponderante en los cursos que se ofrecen para determinadas carreras).

Después de tener los resultados de la encuesta, nos quedamos con la duda de cómo entienden los alumnos el concepto de texto literario. Ciertamente, la minoría tendrá en mente una definición del texto literario concebido por críticos o poetólogos.

La mayoría tendrá una idea más bien vaga del fenómeno literario como, por ejemplo, textos literarios son:

- textos escritos, en su mayoría, en el pasado, con una actualidad relativamente baja para nosotros;
- textos de ficción con contenidos inventados que no tienen que ver con la vida "real";
- textos amenos, bonitos (como algunos poemas y canciones) que estimulan nuestra imaginación;
- textos incomprensibles, con imágenes raras;
- textos escritos en un lenguaje especial, hermético;
- textos escritos por autores con nombres muy conocidos y citados frecuentemente, pero de los cuales casi todo el mundo desconoce sus obras, etc, etc.

A pesar de estas posibles opiniones heterogéneas, los estudiantes están reclamando más textos literarios; y esto, ¡en lengua extranjera! Y las respuestas positivas a la pregunta de la encuesta no sólo provienen de alumnos de las áreas de humanidades sino, con igual frecuencia, de las áreas de Ciencias, Medicina, Ingeniería, etc.

No cabe duda de que todos atribuimos al texto literario características específicas, que no son fáciles de definir pero se notan inmediatamente cuando uno empieza a leer un texto poético:

Franz Mon: *Ich weiss*

Ich weiss nichts. Ich habe mir gesagt: ich weiss nichts.  
 Ich weiss: Ich habe mir gesagt "ich weiss nichts". Was ich mir gesagt habe, weiss ich, ich weiss: ich kann es vergessen. Ich kann sogar vergessen, dass ich es gesagt habe. Aber ich werde nie vergessen, dass ich es vergessen habe. Ich sage mir: ich kann es vergessen. Wenn ich mir sage "ich kann es vergessen", werde ich nicht vergessen, dass ich es vergessen kann.

En la traducción al español dice (obsérvense los cambios en la tipografía) :

*Lo sé*

No sé nada. Me he dicho:  
 no sé nada.  
 Lo sé: me he dicho "no sé nada".  
 Sé lo que me he dicho.  
 Lo sé: puedo olvidarlo.  
 Puedo incluso olvidar que lo he dicho.  
 Pero no olvidaré nunca  
 que lo he olvidado.  
 Me digo: puedo olvidarlo.  
 Si me digo "puedo olvidarlo"  
 no olvidaré  
 que puedo olvidarlo

Salta a la vista -o al oído- el hecho de que en este texto poético se repiten insistentemente varias palabras y estructuras. Se trata de repeticiones que tienen una función constitutiva en el texto (no son repeticiones sin sen-

---

tido o aburridas), y que causan una impresión de densidad, de intensidad, hasta de obsesión. El texto contiene de manera obsesiva ese fenómeno de reflexión circular, conocido también como paradoja de Epiménides, originario de la isla de Creta, quien formuló la frase inmortal: "Todos los cretenses son mentirosos". La misma expresión de Sócrates "sé que no sé nada" contiene tal paradoja "circular", la que Franz Mon en su poema *Lo sé* varía, jugando con los verbos *saber* y *olvidar*. La intensidad, como una de las características del efecto estético de los textos literarios se logra por la hiperdeterminación. En su estudio "En torno al aburrimiento de las clases de lenguas", Harald Weinrich comenta esa característica del texto poético, basándose en los formalistas rusos y checos, especialmente en Román Jakobson quien llegó muy lejos en la definición de lo específicamente poético de un texto. Jakobson subraya el efecto importante que se logra por "el énfasis repetitivo en poesía" (Jakobson, 1975: 387), pero al mismo tiempo advierte que "la poeticidad no consiste en añadir una ornamentación retórica al discurso, sino en una revaloración total del discurso y de cualesquiera de sus componentes" (ibid, p. 394. El discurso poético se caracteriza por reglas específicas de selección y combinación, y "la orientación hacia el mensaje como tal, el mensaje por el mensaje, es la función poética del lenguaje (Jakobson, 1975: 358).

Una de las definiciones más famosas de la función poética de Jakobson dice así: "La función poética proyecta el principio de la equivalencia del eje de selección al eje de combinación". (Jakobson, 1975: 360). Para esta proyección del eje paradigmático sobre el sintagmático, Rüdiger Krechel da un ejemplo sencillo pero ilustrativo en su libro *concreta en la enseñanza del alemán como lengua extranjera* (1983: 74). En un poema de Ernst Jandl, la declinación "paradigmática" del sustantivo *la muerte* (*der Tod*, en alemán, con sus casos respectivos) obtiene un posible significado sorpresivo, cuando se organiza sintagmáticamente y se toma como estructura elíptica (que habrá que completar con verbos y contexto):



---

der tod	la muerte
des todes	de la muerte
dem tod	a la muerte
den tod	la muerte
der tod des todes	la muerte de la muerte
dem tod den tod	a la muerte la muerte

No hay unanimidad respecto a estas definiciones de lo poético de Jakobson, pero sus reflexiones siguen siendo una base importante para el análisis y la interpretación de textos literarios. También las usa Weinrich cuando expone el fenómeno de la hiperdeterminación: "la función poética se da si un texto oral o escrito está estructuralmente hiperdeterminado. El ritmo y la rima son las formas más conocidas e históricamente prestigiadas de hiperdeterminación estructural. En un poema cuyos versos están ordenados por el ritmo y la rima, se sobreponen las estructuras Tónicas a las de significado; y es así como éstas últimas logran una plusvalía que pudiéramos denominar "significancia". Además del ritmo y la rima pueden conjugarse varias estructuras morfológicas, sintácticas o figurativas, las cuales se añaden a los significados transitivos de las palabras y oraciones, realizándose así la función estética del lenguaje". (Weinrich, 1933).

Otra señal de la hiperdeterminación de los textos literarios es el hecho de lograr que varias funciones textuales entren en vigor. Para demostrarlo, vuelvo a mi ejemplo del breve texto intitulado Lo -oé. No se puede leer la primera frase "Ich weiss nichts" sin que se vincule con toda una red de textos anteriores, relacionados entre sí, empujando por la famosa frase de Sócrates: "Sé que no sé nada". El texto repetido, sea literario, filosófico, proverbial o famoso por su dimensión histórica, abre ventanas sobre toda una cultura. "La cita literaria puede significar adhesión y continuación o distanciamiento". (M. Rail, 1983, p. 321) Aunque no es necesario que la clase de lengua extranjera se vuelva un seminario sobre problemas de la intertextualidad, la inclusión de textos literarios puede evitar la casualidad y la banalidad de muchos otros textos en nuestro curso de idiomas.

Cuando se habla de textos literarios, no se puede soslayar otra característica. Esta parece contradecir a la *hiperdeterminación*: me estoy refiriendo a la *hiperdeterminación*, es decir *la falta de determinación*. Se trata del he-

---

cho de que los textos literarios, a menudo, tienen estructuras aparentemente "incompletas" o "fragmentarias", no por ello son menos sugerentes y estimulantes. Más que otros textos (sobre todo los científicos y los de "información actual" - pero quién sabe si esto sea realmente cierto en el caso de los últimos-) los textos literarios se caracterizan por lo no dicho, por las lagunas, los lugares indeterminados en el texto, por los "espacios vacíos". La indeterminación o hipodeterminación exige una participación muy activa por parte del lector para constituir el significado del texto. Y estas lagunas intencionales son estímulos importantes para la lectura creativa, para la imaginación. Naturalmente no todos quieren entrar en el juego comunicativo entre texto y lector, que exige el texto poético. Significa un esfuerzo mental y de actividad imaginativa. Y necesita tiempo. El texto literario reduce la velocidad de lectura, no permite la superficialidad cuando se intenta una recepción adecuada. Y la lectura concentrada, lenta, va en contra de los hábitos de lectura de muchos lectores modernos, enajenados por la vida acelerada, que a veces únicamente buscan la información "útil", rápidamente aprovechable. "Sólo la lectura lenta, dicen Sklovsky, Jakobson, Mukarovsky y otros"- así lo formuló Harald Weinrich hace 4 años en el *Coloquio sobre comprensión de lectura*, en el CEIE - "le permite al lector reservar una parte más o menos grande de su atención a las cosas indicadas por las palabras. Sólo el mundo poético, según los testimonios más antiguos hasta las producciones modernas, se caracteriza por un lenguaje voluntariamente duro, difícil, lleno de lagunas, incluso estropeado intencionalmente para inducir al lector a un ritmo más lento y más consciente de su lectura, lo "poético" depende por completo de ello. Son, pues, los textos poéticos los que tienen derecho a una buena lectura..." (ELA 1983: 145). ¿No es ésta, la buena lectura, uno de los objetivos más importantes en las clases destinadas al aprendizaje de las lenguas? Siguiendo y ampliando las reflexiones de Harald Weinrich, el también muniquense profesor Dietrich Krusche observó: "La lectura se modifica bajo las condiciones de la lengua extranjera, ante todo, volviéndose más lenta. La lentitud de la lectura, sin embargo, es la primera y más importante condición que exige un texto estético de sus lectores. ...Pero con la imposición de tal lectura desacostumbrada y, al principio, moleestamente diferente, se hacen posibles experiencias desacostumbradas. El retardar la lectura es la primera brecha y posiblemente la más ancha

que el texto estético abre en las fortificaciones de nuestros hábitos.

La lectura en lengua extranjera es una lectura "desautomatizada". Sin embargo, en la medida en que aumenta el tiempo en relación con la masa de textos leídos, se intensifica la experiencia de lectura, gracias a la gran cantidad de connotaciones captadas a las asociaciones aportadas. los lugares vacíos son llenados copiosamente - debido, para empezar, a la inseguridad sobre cómo llenarlos; agobiado de dudas, se vuelve y vuelve a leer." (Krusche, 1983: 40).

Son, pues, tales cambios en los hábitos de recepción, más la tensión productiva entre la hipodeterminación y la hiperdeterminación los que caracterizan a los textos literarios y que los predestinan a ser textos didácticos y textos comunicativos específicos por excelencia - si no son descartados por prejuicios o incomprensión.

A título de ejemplo, volvemos ahora a un pequeño texto poético de la así llamada poesía concreta. Juega con el verbo *wissen - saber*, el verbo repetitivo del texto de Franz Mon antes citado. El texto que sigue puede fácilmente ser leído, comprendido, aprendido, comentado en el primer año de alemán. Es de Rudolf Otto Wiener y se llama "Unbestimmte Zahlwörter", es decir, "Numerales indefinidos" (la traducción es mía):

alle haben gewusst	todos sabían
viele haben gewusst	muchos sabían
manche habe gewusst	algunos sabían
einige haben gewusst	varios sabían
ein paar haben gewusst	unos cuantos sabían
wenige haben wegusst	pocos sabían
keiner hat gewusst	ninguno sabía

(Publicado también en *Themen Arbeitsbuch I* 1983: 108; Weinrich, 1983: 206).

A pesar del título gramatical y de su estructura parecida a un ejercicio de sustitución paradigmática, se trata de un texto poético: tiene características de repetición hiperdeterminada, y las de una obra abierta subdeterminada. Abre una infinidad de connotaciones posibles, lo estimulan-

te del texto es la tensión entre la posibilidad de tomarlo tanto como un ejercicio lingüístico como un texto crítico que se refiere a un hecho histórico actual, del cual todos estaban enterados y del cual finalmente nadie quiso acordarse. Las pocas líneas no solamente recuerdan el pasado de Alemania y los crímenes hitlerianos.

El vacío poético invita a los lectores, es decir, también a los posibles alumnos de alemán, a llenarlo con sus conocimientos políticos, sociales, personales, tanto del propio país como del país cuyo idioma están aprendiendo, lo que a primera vista parece un ejercicio de vocabulario y de gramática sin sentido, aburrido, se vuelve de repente, gracias a las connotaciones y concretizaciones de los lectores, un texto poético de lo más actual y llenísimo de significado. Un texto hermético, en un principio, se transforma en una inagotable fuente de información y de asociación.

Una vez sensibilizados los estudiantes de lenguas extranjeras, muchos encontrarán el encanto de estos juegos productivos con el lenguaje, las que antes parecían, por ejemplo, conjugaciones monótonas - que según el enfoque comunicativo deberían evitarse como el pecado- se vuelven mensajes sencillos (lingüísticamente hablando) de una complejidad tremenda por su propia estructura abierta. Por ejemplo, se da el siguiente modelo de la poesía concreta de Roswitha Fröhlich:

Frage	Pregunta
Ich rede	Yo hablo
du redest	tú hablas
wi r reden	nosotros hablamos
sie reden	ellos hablan
Und wer hört zu?	¿Y quién escucha?

(Sprachbrücke, Lección 2, ejercicio 10; la traducción es mía)

Después de un pequeño momento de sorpresa, los alumnos producirán:

---

Yo pregunto	o:	Yo estoy abajo
tú preguntas		tú estás abajo
nosotros preguntamos		nosotros estamos abajo
ellos preguntan		ellos están abajo
¿Y quién contesta?		¿Y quién está arriba?

Etc., etc. ¡inventen más!

Entonces, viendo estas posibilidades didácticas del texto poético, ¿por qué no se trabaja más con ellos en las clases de lenguas, desde los primeros niveles? ¿Por qué el texto literario ha desaparecido de muchos cursos, manuales, métodos?

Formularé algunas hipótesis en forma de preguntas que ustedes pueden contestar individualmente:

- Se piensa que los textos literarios son demasiado difíciles y son reservados a los cursos avanzados?
- Se piensa que la estructura y los contenidos de textos literarios son demasiado complejos y que el alumno "ignorante" nunca detectará los grandes valores escondidos en la "alta" literatura? (reflejo de una posición tradicional elitista que piensa que es posible detectar el sentido (único) de un texto poético, que sólo una minoría puede captar. Ignora la libertad, relativamente grande, que tenemos los lectores de concretizar los textos literarios).
- ¿Se quiere evitar que el "choque literario" que han recibido muchos alumnos en la enseñanza media en las clases de literatura; (por malos métodos, por instrucción inadecuada en la lectura?), se repita en las clases de lenguas?
- ¿Existen, a lo mejor, autores de cursos y materiales didácticos que hayan perdido ellos mismos el interés y la sensibilidad ante este tipo de texto que es el literario?
- ¿Se debe a la falta de preparación literaria de una parte del profesorado?
- ¿Se opinará que los textos literarios, como textos de ficción, no tienen que ver con la realidad? ¿Que por

---

eso no se incluyen en cursos que llevan al uso funcional de un idioma? Como se sabe, no hay nada más erróneo que la oposición entre ficción literaria y realidad. La enseñanza de lenguas no debe eliminar los textos literarios ñor ficticios o no útiles. Existe "la realidad de la ficción", como la llamó Wolfgang Iser (1975); *existe* el mundo literario: tiene pasado, presencia, futuro; los efectos de los textos literarios sobre la realidad social y hasta política son notorios; Se manifiesta la realidad de la ficción, entre otras cosas, en el miedo de muchísimos poderosos ante la verdad poética; se manifiesta en la persecución y el exilio de escritores, poetas, cantantes; en la quema de libros organizada por regimenes dictatoriales; en los Indices de libros prohibidos: Todo esto no es ficción, sino son signos de que la ficción literaria, la palabra poética son tomadas en serio. Entonces: ¿Por qué eliminar textos poéticos de la realidad del salón de clase? Hay más preguntas:

- La marginación de los textos literarios, será un signo de superficialidad, de la adaptación de ciertos cursos de idioma al mundo consumista y de la banalidad de la vida cotidiana? ¿Hay que limitar las ansias comunicativas del principiante necesariamente a las situaciones conocidas: el banco, el correo, el hotel, el restaurant, la tienda, el metro, las vacaciones, los estudios, el trabajo?

- Los actos de habla, la reproducción incuestionada de patrones de comunicación sobre temas triviales, ¿constituyen realmente la necesidad primordial de los alumnos de lengua? La comunicación con textos literarios representativos de una cultura puede resultar más "real" que una comunicación orientada hacia la práctica oral, pero que difícilmente se realizará porque el idioma casi solamente se habla a 10 000 kms. de distancia.

- Finalmente, la ausencia de textos literarios ¿se explica por los objetivos prácticos de los programas semestrales, por que no se quiere perder tiempo con juegos de imaginación y sensibilización estéticas? ¿No perdemos tiempo con otras actividades de utilidad dudosa?

¡Sólo hay que pensar en el tiempo que se dedica, en muchos salones de clase, al trabajo (de grupo o individual) con textos y tareas banales, por falta de inspiración didáctica o por cansancio! Estoy seguro que todos podríamos encontrar mo-

mentos de ocio creativo justificable, que se genera a través de la recepción de textos literarios.

Estas fueron sólo algunas de las preguntas que se pueden formular cuando se emprende la búsqueda del texto literario. Cada lector tendrá respuestas propias.

### *III. La inclusión de textos literarios en cursos de L<sub>2</sub>.*

Mi investigación sobre la inclusión de textos literarios en cursos de L<sub>2</sub>, publicados y elaborados en los últimos años, no pudo ni quiere ser exhaustiva. Sólo presento unas observaciones a título de ejemplo.

Como se sabe, existe toda una rama de la lingüística aplicada que se ocupa del análisis, la crítica y la evaluación de los cursos de lenguas. Esta disciplina ha influido mucho, en los últimos diez años, en la elaboración de los nuevos métodos y materiales didácticos. Los criterios de evaluación que se aplican, están determinados, como los materiales mismos, por las limitaciones del horizonte didáctico, lingüístico, sociocultural de un momento histórico dado. Con la única diferencia de que las exigencias teóricas de los críticos están siempre un poco más adelantadas que las realizaciones concretas de materiales. Por esa razón, la reflexión teórica a menudo llega a formular exigencias que el material existente todavía no puede cumplir.

Así, podemos darnos cuenta de que después del auge y del apogeo del enfoque comunicativo reaparecen, entre los criterios de evaluación de cursos de idiomas, exigencias como:

- la sistematización de la enseñanza gramatical
- la revisión de la relación entre progresión gramatical y comunicativa
- el cuestionamiento de la relevancia de los actos de habla
- la revisión de la representatividad y actualidad de los textos incluidos
- y -last but not least- el tratamiento de temas literarios en los cursos, desde los primeros niveles

---

hasta los avanzados.

Los postulados que implican estos criterios para la elaboración de nuevos cursos sólo pueden tomarse en cuenta paulatinamente.

Busquemos, pues, textos literarios en cursos recientes.

En Alemania Federal, se publicaron en 1983 varios cursos nuevos para alemán como lengua extranjera, entre los cuales están, por lo menos, cuatro para principiantes. Todos estos cursos están destinados para el uso tanto en Alemania como en el extranjero: *Themen*, *Lernziel*, *Deutsch*, *Deutsch mit Erfolg*, *Deutsch konkret*.

Además se siguen vendiendo y utilizando muchos de los cursos publicados en los últimos 5 a 20 años, que incluyen los cursos de más éxito actualmente, *Deutsch aktiv* (1979) y *Sprachkurs Deutsch* (1980). De estos cursos, sólo *Sprachkurs Deutsche* y *Themen* incluyen textos literarios con cierta frecuencia.

*Deutsch aktiv I*, un curso comunicativo que usamos en el CELE, ofrece sólo unos dibujos de *Asterix y los Godos* (p. 114/116), un texto de poesía concreta (R. O. Wiemer, d. 88), y dos relatos breves de Janosch (120) y Cario Manzoni (p. 88). Si los profesores no agregamos textos adicionales, en el primer año ya no se retoma el asunto literario.

Los cursos para enseñar otros idiomas a adultos siguen en general los lineamientos elaborados por el Consejo de Europa y publicados en la serie *Un nivel Umbral* (*Un niveau seuil*, *Threshold Level*, *Kontaktschwelle*) orientados hacia la comunicación básica y práctica entre los europeos, se relegó la literatura a un plano x. Prueba de esto es, por ejemplo, el curso *Buongiorno*, publicado en Stuttgart en 1984: Elaborado con mucha experiencia, buenos ejercicios y excelente presentación gráfica, está orientado hacia la comunicación intercultural que torna alrededor de los temas: conocerse, encontrarse, beber y comer, el hotel, orientarse en la ciudad, ir de compras, hablar de sí mismo y de los demás, la invitación, la vida diaria y familiar, las vacaciones, los viajes en tren y en coche, la moda, la salud, buscar casa, los deportes, las fiestas.



Para tratar sobre todos estos temas no se recurre a ningún texto literario que abra perspectivas estéticas, culturales, históricas adicionales. Como representantes de la vida artística sólo se menciona a Federico Fellini y a Umberto Eco, como autor del famoso bestseller *Il nome della rosa*. Me parece que este tipo de cursos básicos es muy representativo para Europa.

¿Cómo se nos presenta la situación en México?

En general se puede decir que la metodología de la enseñanza de lenguas está estrechamente relacionada con las corrientes lingüísticas y metodológicas de los países de Europa, Estados Unidos y Canadá. Existen adaptaciones a las necesidades didácticas, pedagógicas e institucionales del país, pero la enseñanza de lenguas no se aísla de los demás países. Así que no nos sorprende que también en México, la inclusión de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras se haya considerado durante mucho tiempo como tema marginal (y posiblemente se le seguirá considerando así). Se ha dado mayor importancia a las técnicas metodológicas, al desarrollo de auxiliares didácticos "prácticos", a la comunicación en situaciones de la vida cotidiana, a la comprensión de textos científicos y de difusión.

Sería difícil encontrar un modelo explícito, cursos o talleres sobre el papel del texto literario en las clases de idiomas. La didáctica de la literatura sigue siendo un campo en el cual queda mucho por investigar, tanto en las carreras de Letras cuanto en la enseñanza de la lengua materna.

A principios de 1984 tuvo lugar, en la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM un *Coloquio de la Enseñanza de la Lengua y de la Literatura en las Instituciones de Nivel Superior*. Fueron manifestadas opiniones muy competentes al respecto. En un resumen del Coloquio publicado en el *Boletín* de la Facultad se dice (Nº10, mayo 1984, p. 13): "Es ésta una de las inquietudes comunes entre los ponentes y algunos de los asistentes del encuentro: la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza de las funciones del maestro de lengua y literatura; lo urgente que resulta profesionalizar cada vez más esta actividad que se ha visto desvirtuada por la tecnocracia".

---

Ahora bien: ¿qué tan retórica es la pregunta si un profesor de lengua en un Centro de Idiomas o en una Facultad X, es también profesor de la Cultura, incluyendo la literatura, del idioma que enseña? Según las tareas encomendadas a los Centros, leer y comentar textos literarios seguramente no es una tarea principal, pero aun así pienso que vale la pena reflexionar sobre el papel de los textos literarios en la enseñanza de lenguas.

Cuando uno hojea manuales de inglés, francés, italiano, etc., elaborados recientemente en México, llama la atención el hecho de que - como en los cursos alemanes citados- se propone muy poco el trabajar y aprender con textos literarios. A título de ejemplo voy a mencionar el nuevo curso de Edna Houlst y Terence Gogarty (Book one, 1984), que incluye exclusivamente dos "songs" ("Ten little indians", p. 45, y "Colors" p. 61/2)- Pero aquí se puede observar un fenómeno más generalmente válido: los textos de poesía tienen tendencia a ser sustituidos, en muchos idiomas, por canciones. Parece que este tipo de producción artística es más accesible, tanto para diseñadores de cursos como para profesores y alumnos.

Cuando se les preguntó a los alumnos de un primer nivel de italiano, en el CELE, al terminar el segundo semestre 1984, qué actividades desaban para el semestre siguiente contestaron: más canciones. Esto me parece muy importante, y confirma la inclinación del estudiantado hacia la producción y recepción estéticas. Cuando se decide ofrecerles textos poéticos, los gozan. También en el nuevo curso de francés, en elaboración y experimentación en el CELE, se incluyen de vez en cuando canciones, por ejemplo de Ivés Montand. Pero en general, no se intenta estimular la comunicación y la reflexión lingüísticas a través de textos literarios. Por lo menos al principio del curso.

En el nuevo curso de inglés del CEIE, la tendencia es la de incluir mucha información *cultural* - en el sentido más amplio. En sus reflexiones acerca de los objetivos del curso intituladas "Communicative competence, or What are we trying to teach" Tony Shaw dice sobre *Cultura* (capítulo 3): "la cultura juega un papel importante en las normas sociolingüísticas..., y el conocimiento del trasfondo cultural (incluso conocimientos generales) de autores y hablantes tiene un efecto considerable sobre nuestra comprensión auditiva y de lectura, y en nuestra capacidad de interacción

---

oral.

Tony Shaw no se refiere explícitamente a autores de textos literarios, aunque éstos no están totalmente ausentes en el curso. Por ejemplo, en el Folleto "Language and Culture" del Primer Curso, se incluye bajo el título "What's in a Name" el texto original de *Romeo y Julieta* de Shakespeare de donde ha sido tomada la cita. Y en las instrucciones se dice: "You can begin asking "What's in a Name", "Where does the phrase come from?" Have students turn to the back of the booklet and find the phrase in the excerpt from Romeo and Juliet. What's the idea behind the phrase? If students are interested, think of the social implications of last names".

Esto me parece una excelente idea para incluir textos literarios y demostrar justamente las dimensiones culturales, históricas, literarias de citas: ese fenómeno que al principio he tratado de definir como concepto de hiperdeterminación. Uno desearía encontrar más ideas y textos didácticos de esta índole.

En un idioma que es relativamente fácil de entender y aprender por hispanohablantes, sería lástima no aprovechar esta ventaja para la lectura y comprensión de textos literarios. De eso se dieron cuenta, naturalmente, los autores del curso de Portugués elaborado en el CELE. Desde la primera unidad del curso se incluyeron canciones y textos poéticos, y el éxito que tiene el curso se debe en parte a estos aspectos estéticos de la lengua y de la música brasileña, claro está.

Para no dejar de mencionar lo que se ha hecho en la enseñanza del español, siguen unos breves comentarios sobre el curso *Imágenes y palabras*, publicado por la UNAM en 1981. Llama la atención el gran número de textos literarios que han sido incluidos por los autores Ana María Maqueo y Juan Coronado en el libro de segundo nivel. Hay páginas de prosa de José Agustín, Julio Cortázar, Juan Rulfo, Amado Nervo, Agustín Yáñez, Jorge Luis Borges y muchos otros, y gran número de poemas y canciones. Sobre su tratamiento con los alumnos, los autores dicen en sus "Palabras preliminares" (p. 12): "El maestro puede pedir que estos ejercicios sean memorizados o que simplemente conozcan el tema sin tratar de entender aspectos sintácticos. Se pueden hacer también

paráfrasis, discusión sobre los temas tratados, etc. Estos ejercicios sirven para crear un ambiente de mayor confianza dentro de la clase".

Valdría la pena un análisis y una evaluación más exhaustiva de los cursos mencionados para así obtener una visión más completa de su contenido.

#### *IV Propuestas para la inclusión de textos literarios en cursos de L<sub>2</sub>.*

A. lo largo de este trabajo, di varios ejemplos de cómo pueden incluirse textos literarios en clases de lenguas, desde un principio. Hemos visto cómo un texto de Shakespeare puede servir de referencia literaria en una unidad de enseñanza sobre los nombres propios. Por otro lado, escuchar, entender y cantar una canción italiana, brasileña, francesa, inglesa, alemana, rusa, griega, japonesa, etc., puede significar una revelación para toda la vida.

Se sabe que memorizar un poema ayuda a mejorar la pronunciación y la entonación, aparte del enriquecimiento de la experiencia estética. El oído no sólo se abre a la música de un poema sino que éste es materia prima, creación artística que hace pensar y que estimula la imaginación. ¿Por qué, entonces, repetir en un curso de italiano en el momento de practicar la fonética y la grafía, frases como ésta: "Lo psicólogo cura la psiche dell'uomo"? (ya en sí el enunciado es dudoso), en vez de aprender, repetir y meditar un poema breve, como éste brevísimo de Giuseppe Ungaretti, *Mattina*: 'M'illumino d'immenso".

O tomar, en francés, un poema de Paul Eluard, que sirve como base de información histórica, como ejemplo morfosintáctico y de reflexión personal:

"Couvre-feu" (Toque de queda" de *Poésie et vérité*, 1942)

Que voulez-vous la porte était gardée  
 Que voulez-vous nous étions enfermés  
 Que voulez-vous la rue était barrée  
 Que voulez-vous la ville était matée  
 Que voulez-vous elle était affamée  
 Que voulez-vous nous étions désarmés

---

Que voulez-vous la nuit était tombée  
 Que voulez-vous nous nous sommes aimés

¿Les parecen textos literarios demasiado difíciles para el primer nivel? Lo difícil es solamente decidirse a presentarlos a los alumnos.

Ya hablé de diferentes actividades que se pueden desarrollar a partir de textos de noesía concreta. Son, al mismo tiempo, textos abiertos y material de ejercicios y reflexiones gramaticales y culturales. Incluso se pueden practicar con ellos actos verbales en un curso orientado hacia la comunicación. Escuchen este texto de R. O. Wiemer que se intitula "empfindungswörter", lo que equivale a "palabras de emoción". Habla de los alemanes (la traducción es de Marlene Rall y el poema está incluido en el ya mencionado artículo de Harald Weinrich "En torno al aburrimiento de las clases de lenguas"):

aha die deutschen	ah sí los alemanes
ei ei die deutschen	qué cosa son los alemanes
hurra die deutschen	arriba los alemanes
pfui dei deutschen	fuchi los alemanes
ach die deutschen	bah los alemanes
nanu die deutschen	no me digas los alemanes
oho die deutschen	mira nomis los alemanes
hm die deutschen	quien sabe los alemanes
nein die deutschen .	será posible los alemanes
ia ia die deutschen	sí sí esos alemanes

Imagínense cómo podemos enseñar, con tal texto, expresiones de sorpresa, de admiración, rechazo, duda, reserva, afirmación, etc. Y cómo puede estimular la producción activa de los alumnos.

A través de la lectura y el comentario de otros textos literarios de prosa, no muy difíciles, se puede detectar parte del trasfondo social y psicológico de los estudiantes. Además se les puede llevar a la reflexión sobre las diferentes posibilidades de recepción de un texto literario, es decir, abierto. (Tema que traté en un artículo publicado en Acta Poética, 3/1981).

---

Bertolt Brecht: "El reencuentro" (*Historia del Sr. Keuner*)

Un conocido a quien el Señor K. no había visto desde hacía tiempo, lo saludó con estas palabras: ¡Caramba, Señor Kenner, no ha cambiado usted nada! ¡Oh! exclamó éste, palideciendo.

No se imaginen ustedes el número de interpretaciones posibles de esta pequeña exclamación "¡Oh!" y de las razones por las cuales el Sr. K palideció. Un juego comunicativo con un texto literario de lo más divertido. (Claro está que este texto se presentará, en la clase de lenguas, en la versión alemana original).

*Resumimos:*

Los textos literarios han sido eliminados, de manera excesiva y durante mucho tiempo, de la enseñanza de lenguas. Desde mi punto de vista, deberíamos aprovecharlos más, por varias razones que traté de esbozar en este trabajo:

- Por su carácter de texto elaborado, no casual.
- Por su manejo consciente del lenguaje, que, a su vez, fomenta la reflexión sobre el uso del lenguaje en el alumno: en la enseñanza superior podemos esperar de los alumnos que tengan y acepten fases de aprendizaje consciente. (Weinrich, "Aburrimiento" p. 176)
- Por su musicalidad.
- Por sus estímulos a la imaginación, a la reflexión crítica sobre la realidad.
- Por su excelencia como texto abierto.

- Por sus dimensiones históricas y socioculturales, ya que establece un diálogo con textos anteriores y contemporáneos.
  - Por la obligación del receptor de leer lenta y conscientemente.
  - Por su actualidad, que es muchas veces menos pasajera que la de textos "actuales".
  - Por el hecho que se ha denominado "la realidad de ficción": el distanciamiento estético crea espacio crítico.
  - Por el diálogo intercultural que fomenta el texto literario.
  - Finalmente, me parece justificado ir en busca del texto literario porque su ausencia o exclusión de la enseñanza de lenguas significa un empobrecimiento. ¿Por qué liberarse de tipos de textos que han marcado y que siguen formando parte del desarrollo de todas las civilizaciones?
- El texto literario no es elitista. Es uno de los fenómenos más confiables de identificación cultural.

---

**BIBLIOGRAFIA**

- Brambilla, Rosanna, erotti, Alessandra:  
*Buongiorno! Italienisch für Anfänger*, 1,  
Stuttgart (Klett), 1984.
- BOSO, Felipe (ed. y trad.): *Veintiún poetas ale-  
manes*, 1945-1975, 2 vols., Madrid (Visor),  
1980.
- BUTZKAMM, Wolfgang: "Konjugation, poetisch",  
*Zielsprache Deutsch* 2/1984, 2-9.
- DA SILVA, Gomes Helena Ma. et al.: *Curso Activo  
de Português*, Volumen I, CELE/UNAM, 1984  
(mimeo).
- Departamento de Francés/Departamento de Lingüís-  
tica Aplicada: *Manuel*, Primer Nivel CELE/  
UNAM, 1981 (mimeo).
- EISFELD, Karl-Heinz et al.: *Themen 1, Lehrwerk  
für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch  
Ausland*, München (Hueber), 1983.
- EMILSSON, Elin et al.: *Into English, General  
English Program for University Students, 1*,  
CELE/UNAM, 1984 (mimeo).
- GÖTZE, Lutz: "*Literatur im Unterricht Deutsch  
als Fremdsprache*", *Zielsprache Deutsch* 3/1984  
2-3; (todo el número esta dedicado al tema).
- HÄUSSERMANN, et al.: *Sprachkurs Deutsch*,  
Frankfurt (Diesterweg), 1979 ss



- HOULT, Edna/Gogarty, Terence: *Approaches to English*, Book one, México (Herrero), 1984.
- ISER, Wolfgang: "Die Wirklichkeit der Fiktion", en R. Warning (ed.): *Rezeptionsästhetik*, München (Fink), 1975, 277-324.
- JACOBSON, Roman: "Lingüística v noética", en R. Jakobson: *Ensayos de Lingüística general*, Barcelona (Seix Barral), 1981, 347-395.
- KRECHEL, Rüdiger: *konkrete poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*, Heidelberg (Groos), 1983.
- KRUSCHE, Dietrich: "Das Eigene als Fremdes. Zur Sprach- und Literaturdidaktik im Fache Deutsch als Fremdsprache", *Neue Sammlung*, No. 1, enero/febrero 1983, 27-41.
- MAQUEO, Ana Maria/CORONADO, Juan: *Imágenes y palabras, Español 2º nivel*, México (UNAM), 1981.
- MEBUS, Gudula et al.: *Sprachbrücke*. Tomo 1, Stuttgart (Klett), 1986.
- NEUNER, Gerd et al.: *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene*, tomos 1 y 2, München (Langenscheidt), 1979 y 1980.
- RABITSCH, Herta: *Investigación de la didáctica, del campo motivacional y de interés en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua alemana*. CELE/UNAM, 1985 (mimeo).
- RALL, Dietrich: "Teoría de la recepción: el problema de la subjetividad", *Acta Poética*, 3/1981, 181-205.

- 
- RALL, Marlene: "El discurso repetido", *Acta Poética*, 4-5/1982-1983, 291-325.
- SHAW, Anthony M.: "Communicative Competence or What are we trying to teach?" CELE/UNAM, s.a., (mimeo)
- WEINRICH, Harald: "Lectura rápida, lectura lenta" *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. especial, enero 1983, 123-153 (1983a).
- WEINRICH, Harald: "Literatur im Fremdsprachen unterricht - ja, aber mit Phantasie", *Die Neueren Sprachen*, tomo 82, 3/1983, 200-216 (1983 b)
- WEINRICH, Harald: "En torno al aburrimiento de las clases de lenguas" (Traducción, glosario y advertencia preliminar por Marlene Rall) *Anuario de Letras Modernas*, I, 1983, 165-183. (1983 c).