

ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y DE LITERATURA: CAMINOS PARA LA DESCOLONIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Gilmei Francisco Fleck¹

RESUMEN: En este trabajo nos ocupamos de la América Latina como un territorio geográfico multicultural y multilingüe que, en el pasado, fue sometido por las metrópolis colonizadoras. Así, pasó por un proceso de imposición de otros idiomas que se convirtieron en las lenguas madres de sus habitantes y por ello muchas lenguas nativas ya no son habladas hoy en día. Enseñar y aprender lenguas, así como ejercer el proceso de traducción, en ese espacio singular implica, necesariamente, conocer ese pasado de imposición y todo el proceso que formó esa cultura híbrida y mestiza que nos caracteriza hoy para integrarlos en el proceso crítico de aprendizaje. El ejercicio consciente de esas tareas posibilita seguir el proceso de descolonización que aún no ha terminado en ese territorio.

PALABRAS-CLAVE: Literatura hispanoamericana; Mestizaje; Enseñanza de Literatura.

RESUMO: Nesse trabalho, ocupamo-nos da América Latina como um território geográfico multicultural e multilíngue que, no passado, já foi submetido às metrópoles colonizadoras. Assim, passou por um processo de imposição de outros idiomas que se tornaram as línguas maternas de seus habitantes e muitas línguas nativas já não são faladas hoje em dia. Ensinar e aprender línguas, assim como exercer o processo de tradução, nesse espaço singular implicam, necessariamente, em conhecer esse passado de submissão e todo o processo que formou essa cultura híbrida e mestiça que nos caracteriza hoje para integrá-los ao processo

¹ Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela UVigo- Espanha. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br

crítico de aprendizagem. O exercício consciente de tais tarefas são possibilidades de seguir o caminho da descolonização que ainda não terminou nesse território.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura hispano-americana; mestiçagem; Ensino de Literatura.

Recebido em 24/11/2016

Aceito em 18/02/2017

INTRODUCCIÓN

En primera instancia, América Latina se denomina así porque actualmente en este territorio sociocultural y geográfico se hablan las lenguas neolatinas traídas a estas tierras por los conquistadores europeos: español (mayoritariamente), portugués (en Brasil) y francés (en algunos países). Los pueblos que hablan estos idiomas comparten mucho más que este hecho histórico. Estas son naciones que cargan un pasado de dominación, explotación, subyugación e imposiciones sin fin que hizo desaparecer gran parte de su cultura autóctona juntamente a las tantas otras lenguas que aquí se hablaban.

En el proceso de colonización de las tierras de América Latina

[...] instituir el nombre de Dios equivale a imponer el código lingüístico en el cual su nombre circula en evidente transparencia [...] de ahora en adelante en la nueva tierra descubierta el código lingüístico y el código religioso se encuentran íntimamente conectados [...] En el álgebra del conquistador, la unidad es la única medida que cuenta. Un solo Dios, un solo Rey, una sola Lengua: el verdadero Dios, el verdadero Rey, la verdadera Lengua (SANTIAGO, 2000, p. 15-16 – traducción nuestra).

En el territorio multilingüe y pluricultural al cual Cristóbal Colón llegó, el 12 de octubre de 1492 –y que hoy constituye la América hispánica– una de las más eficaces armas de dominación usadas fue el empleo del lenguaje escrito y la imposición del castellano como única lengua de comunicación válida. La misma

situación ocurrió con la flota portuguesa de Pedro Álvares Cabral, al llegar a las costas brasileñas, el 21 de abril de 1500; territorio en el cual se impondría, gradualmente, la lengua portuguesa como única vía de comunicación reconocida por el poder dominante. Las muchas dificultades en los procesos de comunicación entre dominadores y dominados, así como los innumerables problemas que se dieron entre dichos contactos, se resolvieron, en muchos casos, mediante la traducción/interpretación: especialidad lingüística que requiere gran conocimiento de lenguas y que siempre fue usada a favor del conquistador.

Los latinoamericanos necesitamos comprender que “un dolor magnífico funda la relación de iberia con el Nuevo Mundo: un parto que ocurre con el conocimiento de todo aquello que hubo de morir para que nosotros naciésemos: el esplendor de las antiguas culturas indígenas” (FUENTES, 1992, p. 17). En ese proceso de “muertes” se cuentan muchos pueblos y sus lenguas.

Así, el enfrentamiento entre la cultura oral – utilizada por un sinnúmero de diferentes pueblos y sus lenguas transmitidas de generación en generación, una institución establecida en todas las comunidades aquí ya existentes a fines del siglo XV, cuando llegaron los europeos – y la cultura escrita – que solamente circulaba entre las lenguas impuestas por los que vinieron del otro lado del océano – dejó marcas profundas en nuestras sociedades mestizas. Estas, que se formaron desde el primer enfrentamiento entre los dos mundos, aprendieron a dar más valor a esa expresión escrita, menospreciando la cultura oral de sus antepasados.

El alcance de la disparidad entre estas dos modalidades del lenguaje es visto como uno de los factores que posibilitó el dominio de los europeos sobre las naciones autóctonas. Veamos un poco cómo eso se dio para entender la

importancia de saber comprender, escribir y hablar la lengua del “otro” en nuestras tierras para posibilitar que nos expresemos de igual a igual, al menos en la contemporaneidad. En ese sentido, es importante observar que en el contexto de la conquista de América por los europeos

[...] la ausencia de la escritura determinó que predominasen el ritual sobre la improvisación y el tiempo cíclico sobre el tiempo lineal [...]. Los pueblos iletrados del Nuevo Mundo no consiguieron reconocer a los extraños; la falta de definición adecuada les impidió profundamente, de hecho prácticamente les imposibilitó una percepción precisa del otro. [...]. Eso los condujo a ideas equivocadas y a errores de cálculo ante el avance de los conquistadores. Esa cultura que poseía escritura pudo representar con precisión (y por ende manipular esa figura estratégicamente) la cultura sin escritura, pero lo inverso no fue verdadero. Ya que al poseer la habilidad de saber escribir, los europeos tenían [...] una indiscutible tecnología superior de representación (GREENBLATT, 1991, p. 11- traducción nuestra).

En las tierras americanas predominaba, en aquel entonces, la cultura oral. De ese modo, la preservación de las experiencias pasadas en la cultura autóctona estaba basada en la oralidad y, consecuentemente, en la memoria. En ese sistema, “los viejos son los que recuerdan las historias, los que poseen el don de la memoria. Se puede decir que cada vez que se muere un hombre o una mujer viejos en el mundo hispánico, toda una biblioteca muere con ellos” (FUENTES, 1992, p. 378). Por lo tanto, la oralidad como forma primordial de comunicación es, pues, uno de los aspectos más relevantes que la enseñanza de lenguas debe priorizar en la América Latina, si se desea hacerla crítica y descolonizadora.

Eso no quiere decir que las otras destrezas (leer, escribir y hablar) no deban ser objetivadas a lo largo del proceso de enseñanza de lenguas.

Por otro lado, cuando uno piensa en la libertad de su pueblo, en la construcción de un ciudadano crítico por medio del sistema educativo, en América Latina, hay que tener en cuenta un saber que viene desde uno de los

pocos pueblos que ha conseguido mantenerse bilingüe a lo largo de los siglos: Paraguay y, siendo más específicos, en la ficción del novelista Roa Bastos.

Este escritor, en una de sus novelas más importantes –*Vigilia del Almirante* (1992)–, expresa, en la voz enunciativa de uno de sus narradores, que: “El habla y la escritura son siempre, inevitablemente, tomadas en préstamo de la palabra oral [...]. No nos podemos comunicar sino sobre este suelo arcaico” (ROA BASTOS, 1992, p. 123). Y es así, que, América Latina reivindica, mediante un exponente de su arte literario, que se trate de manera diferente las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas y sus literaturas.

Se sabe que las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras –en su gran mayoría importadas de los países dominantes– ponen en relieve, durante el proceso de enseñanza, aquello que a ellos mejor conviene. Eso, sin duda, se vuelve contra el mantenimiento y la transmisión de las ideologías que apuntan hacia la propia cultura, país, sociedad y valores, como el modelo más conveniente para todos. Como resultado, los ciudadanos latinoamericanos en las escuelas aprenden a valorizar mucho más la cultura del “otro” que la propia y los estudiantes que no aprenden a hablar el idioma extranjero opinan, sin embargo, muy bien sobre la lengua extranjera y los países que las utilizan como vehículos de comunicación.

El sistema de dominación al que fuimos sometidos también creó en nosotros la falsa idea que afirma que basta con ser monolingüe –valiéndonos de la lengua que nos sometió– pues, a lo largo de los cinco siglos y poco que nos separan de aquel histórico 1492, las pocas lenguas europeas de las metrópolis colonizadoras se impusieron mayoritariamente en todas las naciones y la enseñanza de lenguas extranjeras nunca ha sido efectiva en estos territorios. Eso

nos tiene, hasta hoy, de cierta forma, aislados del resto del mundo, fragilizándonos e impidiendo nuestra integración en la llamada “aldea global”.

Nuestra historia es testigo de lo importante que puede ser para uno conocer y manejar más de un idioma. Esto, sin embargo, también siempre lo supo el poder dominante y trató de cuidar que tal conocimiento no se hiciera generalizado, ya que eso podría representar una amenaza para el poder reinante.

El “descubrimiento” de América fue el detonador de la ruina de los grandes imperios autóctonos, el principio de la dominación y de la imposición de nuevos códigos de conducta, de valores, de la anulación de la memoria colectiva cultivada por la tradición oral y de la sustitución de múltiples lenguas, creencias y manifestaciones religiosas por los dogmas del Catolicismo hispánico o del Puritanismo anglosajón y la soberanía de lenguas neolatinas en ese espacio. Lo más importante es que el último paso en este proceso, el definitivo, ocurre cuando la lengua de un pueblo pasa a ser también terreno ocupado. De ese modo, no es extraño que uno de los últimos refugios de la resistencia de los pueblos conquistados haya sido siempre el espacio de la lengua.

En ese sentido, defendemos la necesidad de una enseñanza de lenguas y de Literatura diferenciada en nuestro territorio. Un proceso que considere el hecho que, para nosotros, aprender lenguas extranjeras puede ser un eficiente camino para la descolonización y no una manera o estrategia más de seguir, lenta y progresivamente, imponiendo otras formas de dominación a tantos latinoamericanos. Un proceso que no se fije en las estructuras lingüísticas solamente, sino que vea la lengua como una de las tantas manifestaciones culturales de un pueblo. Tal manifestación cultural y su abordaje como materia de enseñanza/aprendizaje debe tener en cuenta, especialmente en los países otrora colonizados, la propia cultura de los aprendices ya bien apagada, es

verdad, sin embargo aún presente, latente y sedienta por resurgir para posibilitar a esos pueblos mestizos una mayor y más clara identidad plural y multifacética. Por tanto, cabe recordar que

[...] la mayor contribución de América Latina a la cultura occidental viene de la destrucción sistemática de los conceptos de unidad y pureza: estos dos conceptos pierden el sentido exacto de su significado cultural, a medida que el trabajo de contaminación de los latinoamericanos se afirma, se muestra más y más eficaz. América Latina instituye su lugar en el mapa de la civilización occidental gracias al movimiento del desvío de la norma, activo y destructor, que transfigura los elementos hechos e inmutables que los europeos exportaban al Nuevo Mundo (SANTIAGO, 2000, p. 16 - traducción nuestra).

Este movimiento de liberación, de independización cultural, se hace bastante visible en la producción literaria de muchos países latinoamericanos, pero aún no se encuentra, con este vigor, en otras áreas. Una de ellas es la enseñanza de lenguas, cultura y literaturas. La enseñanza de lenguas extranjeras y de literaturas en América Latina, basada en los modelos y prescripciones oriundos de los países dominadores –una realidad innegable presente en las academias de idiomas y también en muchas escuelas y universidades latinoamericanas –, no se configura como uno de esos “movimientos del desvío de la norma” que puede llevarnos a los caminos de la descolonización. Al contrario, tales prácticas impensadas, y en su gran mayoría de objetivos simplemente comerciales, contribuyen fuertemente a la expansión del imperialismo cultural y lingüístico buscado por los países dominadores. En este sistema, aprender una lengua extranjera conlleva, antes que nada, a reforzar actitudes de menosprecio por parte de la pequeña élite que, con respecto a los menos favorecidos, logra aprender eficazmente otro idioma. Luego, ese conocimiento les sirve para ejercer el dominio de sus semejantes compatriotas y

para sacar provecho de todo lo que ese conocimiento puede posibilitar en un contexto singular como éste en que vivimos.

LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ahora bien, si abordamos el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, sea para el fin que sea, desde la competencia comunicativa, es porque queremos que el aprendiz obtenga tanto el conocimiento sobre la lengua y la sociedad estudiadas como también los conocimientos que le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de esta lengua: el contexto significativo. Tal proceso de enseñanza/aprendizaje reivindica una competencia comunicativa en la cual es necesario abordar la competencia cultural como un componente indisoluble de este proceso y no aislarlo. Así, el profesor, al enseñar la lengua como un proceso de comunicación, enseña –muchas veces sin estar consciente del hecho– una serie de prácticas sociales y de valores culturales.

De esta forma, el profesor, al desarrollar su tarea de enseñar una lengua extranjera, se convierte en representante de la cultura del “otro”, de sus prácticas sociales y de los valores culturales existentes en ese contexto. Según Austin Millán (2001), a esto podríamos llamarlo “cultura contextualizada en una sala de clases”. Del mismo modo, no se llega nunca a potencializar en un estudiante extranjero la competencia comunicativa en la lengua estudiada si se suele aislar de la enseñanza la competencia cultural. La identidad cultural híbrida y mestiza en los ciudadanos latinoamericanos se enfrenta muy directamente con los

preceptos de unidad y pureza que las metrópolis colonizadoras siempre han intentado inculcarnos. Con relación a esto, y para un efectivo aprendizaje de lengua extranjera en las escuelas de los países latinoamericanos, la consciencia del proceso debería ser conducida, por encima de todo, con vistas a hacer que nuestros estudiantes comprendan que

[...] la gran época creadora del mestizaje en Europa ha terminado desde hace mucho tiempo. Los mitos de su superioridad racial, del pasado histórico, de la pureza de la herencia nacional actuaron como frenos y diques empobrecedores. [...] En cambio, la América Hispánica es tal vez la única gran zona abierta en el mundo actual al proceso de mestizaje cultural creador (USLAR PIETRI, p. 346-347).

Dar valor a esa dimensión en la enseñanza de lenguas es contextualizar la expresión oral y escrita de tal forma que ella tenga una dimensión que trascienda sus estructuras formales para que la lengua adquiera significados en su medio de uso real y le sirva a los estudiantes no como medio de alienarlos a la cultura del “otro” para supervalorarla en detrimento de la suya, sino para ofrecerles múltiples posibilidades de ampliar su visión de mundo, por medio de una nueva lengua, y, así, poder buscar salidas para los problemas comunes existentes en los países que ya fueron colonias europeas anteriormente. O sea, que el conocimiento de una lengua extranjera le sirva al estudiante latinoamericano, no para hacerse “igual” al “otro” y, de ese modo “distante” y “superior” a sus compatriotas, sino para entender que “[...] no existe un solo latinoamericano, desde el río Bravo hasta el Cabo de Hornos, que no sea heredero legítimo de todos y cada uno de los aspectos de nuestra tradición cultural” (FUENTES, 1992, p. 11). Una tradición que se manifiesta híbrida, mestiza y plural. Así, nuestro aprendiz de lengua extranjera aprenderá que

[...] es sobre la base de ese mestizaje fecundo y poderoso donde puede afirmarse la personalidad de la América Hispánica, su originalidad y su tarea creadora [...] Su

vocación y su oportunidad es la de realizar la nueva etapa de mestizaje cultural que va a ser la de su hora en la historia de la cultura. Todo lo que se aparte de eso será desviar a la América Latina de su vía natural y negarle su destino manifiesto (USLAR PIETRI, 1985, p. 356-357).

Confrontar en nuestros estudiantes su propia identidad cultural –en todos los sentidos híbrida, mestiza, plural y multifacética– con la cultura predominante en la ideología presente en la lengua extranjera –manifestada de las más diversas maneras como, por ejemplo, en su propia estructura, en los discursos presentados y, sobretodo, en la forma como esos son introducidos por el profesor– los llevará a la misma conclusión que llegó el crítico literario, novelista y ensayista peruano Mario Vargas Llosa (2006, p. 9) al mencionar que *“não é exagero dizer que não há tradição, cultura, língua e raça que não tenha contribuído para esse fosforescente turbilhão de misturas e alianças que acontece em todos os aspectos da vida na América Latina”*. Así, ellos también habrán contribuido al reconocimiento de que éste es el mayor bien de los pueblos de nuestro continente. Es ese elemento impar el que promueve su creatividad y les garantiza posibilidades de innovación constantes. Comprender eso significa dejar de creer que América es un continente sin identidad –como siempre han querido hacernos creer– para creer que América deja de *“ser um continente que carece de identidade porque têm todas elas”* (VARGAS LLOSA, 2006, p. 9).

Los profesores conscientes de esa realidad en la cual se encuentran inmersos sus estudiantes ya no pueden seguir simplemente reproduciendo la cultura, la ideología y los valores ajenos en sus clases. La lengua, como una de las más ricas expresiones culturales de un pueblo, no puede ser reducida –en su proceso de enseñanza– a un sistema de reglas, pues pierde, así, su referente más importante que es el sistema cultural en el cual está inserta. Las múltiples

dimensiones de la lengua deben habitar el salón de clase, la mente y la práctica de los profesores y la experiencia de aprendizaje de los alumnos para que, de este modo, nos expresemos en ella con toda la conciencia y toda la riqueza que de ella emana para revelar no los antiguos preceptos de unidad y pureza que las metrópolis intentaron inculcarnos sino toda la riqueza de nuestra propia cultura heterogénea. Tales profesores, conscientes de sus múltiples roles, no van a conformarse con dar en clase tareas de “traducción” y “gramática” hechas sin la mínima preparación –como “método” de enseñanza de una lengua extranjera aplicado aún hoy en día. Todo lo contrario, serán profesionales que conocen el hecho de que:

[...] la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, aptitudes y expectativas de personas de otras culturas. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (MEYER, 1991, *apud* OLIVERAS, 2000, p. 38).

Bajo tal enfoque intercultural la enseñanza/aprendizaje de lenguas y de literaturas adquiere otras perspectivas, distintas connotaciones de aquéllas que subyacen en las metodologías reinantes –que tienden mucho más a la valoración de lo extranjero que a todo lo de uno mismo–, nuevas posibilidades de empleo del conocimiento y del poder que el aprendizaje efectivo de una lengua trae consigo y, además de todo eso, una mayor concientización del universo socio-histórico y cultural de los propios aprendices. De ese modo el enfrentamiento entre el universo cultural de donde emerge el idioma extranjero y el del propio alumno posibilita el desarrollo de una visión crítica tanto acerca del “otro” como de sí mismo. Desde ese punto, el aprendiz puede comprender que “[...] la historia del Occidente cristiano es el más extraordinario y aluvional experimento

del mestizaje cultural. Las lenguas modernas son el archivo viviente y el mejor testimonio de esa caótica mezcla” (USLAR PIETRI, 1990, p. 346-347).

Al comenzar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera –como el español o el inglés, en el caso de que se dé ese proceso en Brasil, por ejemplo–, primero debemos comprender que esas lenguas, como manifestaciones culturales, no son únicas y que, por lo tanto, su cultura –como contexto superior que las congrega– tampoco lo será. Este hecho es suficiente para el que aprenda o enseñe tales idiomas en un contexto delimitado comprenda que la cultura hispánica y la cultura británica son plurales y por lo tanto políglotas.

Si buscamos, pues, un proceso de enseñanza históricamente contextualizado, para que el aprendizaje sea crítico y constructivo, y no solamente pasivo y reproductor, es necesario que se observe el proceso teniendo en cuenta, , por ejemplo, que en el caso del español “[...] la identidad de España es múltiple: el rostro de España ha sido esculpido por muchas manos: ibéricos y celtas, griegos y fenicios, cartagineses, romanos y godos, árabes y judíos” (FUENTES, 1992, p. 19) y que la multiplicidad y la variedad lingüística existente hoy en día nos obliga, como docentes, a revelar en el aula de clase esa multiplicidad de formas y estructuras posibles en las cuales uno puede, muy bien, comunicarse en tal idioma. La lengua inglesa nada difiere de la española en este aspecto específico, ya que es una lengua hablada en muchos países de culturas diversas, lo que le imprime variantes diferenciadoras que el aprendiz puede utilizar para comunicarse.

Al promover tales cambios en el actual proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en América Latina, el espacio del aula puede ser el lugar privilegiado en el cual los más distintos aspectos culturales pueden y deben ser tratados. Enseñemos, por ejemplo, a los estudiantes brasileños de español, que se

encuentran aislados lingüísticamente en el continente americano, el estudio de la cultura, especialmente de la hispánica, de sus rasgos esencialmente mestizos, así también como la cultura anglosajona, con sus especificidades diversas, etc. Todo esto contribuirá para aproximar la realidad cotidiana del aprendiz con el objetivo del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que es una oportunidad privilegiada de conocer una expresión cultural y de adquirir un posible medio de ganarse la vida, a través de la comunicación/interpretación o por el ejercicio de la traducción.

Con esto, se puede decir que es interaccionando con la sociedad, los compañeros y el profesor, siempre con la mediación del lenguaje, que el alumno se humaniza y que se torna más consciente de su propia experiencia social e histórica. Así, este puede desarrollar su pensamiento y percepción del mundo de una forma amplia y a la vez crítica.

POSIBILIDADES PARA UN PROCESO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS INTERCULTURAL

El abordaje intercultural de las clases de español para estudiantes brasileños ofrece, además, otras ventajas: la de posibilitar a los que buscan comunicarse en la lengua hablada por todos sus pueblos vecinos, la idea de colectividad, de una historia común, de pertenecer a un conjunto más integrador, que trasciende los aspectos formales del idioma y los límites geográficos, que abarca la historia individual de cada uno y la historia de América Latina como un todo. Basados en la idea que la cultura y la lengua son indisociables y que el estudio de la cultura promueve la solidaridad entre la diversidad humana y el desarrollo de una “conciencia humanizadora”, buscamos enfatizar una

dimensión de la enseñanza que trascienda la estructura de una lengua y encuentre en ella un universo amplio de sentidos y posibilidades de expresar lo que uno mismo es.

Mientras los aspectos más estructurales de la lengua (sus características morfológicas, sintácticas y fonéticas) amplían la capacidad intelectual y desarrollan el raciocinio lógico del alumno, la cultura –y en esta está incluida la Literatura–, por su parte, toca la subjetividad, contribuyendo a la ampliación de los aspectos emocionales envueltos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los cuales tienen importancia capital en el intento de alcanzar los objetivos propuestos. Una lengua se aprende mejor cuando se juntan razón y emoción.

Además de esto, conforme ya apuntó Monserrat Spinet (1999), el abordaje de la cultura es uno de los aspectos más útiles en la motivación de los estudiantes de lengua extranjera ya que este promueve el desarrollo integral, la concientización de la existencia de una identidad cultural propia, al mismo tiempo que amplía la visión del “otro” –la alteridad. El estudio de la cultura estimula la implantación de un verdadero enfoque multidisciplinar y posibilita comprender aspectos relevantes de los “grandes choques culturales” ocurridos a lo largo de la historia de las civilizaciones.

Esta visión del papel del profesional de enseñanza de lenguas nos muestra cuán importante es atesorar un buen conocimiento de los elementos culturales de la lengua meta, pues, si el profesor sabe cautivar, estimular y despertar el interés del alumno por el estudio de la lengua, de su cultura y, dentro de ella, de su Literatura, va a obtener mejores resultados también con respecto a la adquisición de las diferentes competencias por parte de los alumnos, entre las cuales se puede hacer referencia a las cuatro macrodestrezas: oír, hablar, escribir y leer en

la lengua meta. El desarrollo simultáneo e integrado de estas dos dimensiones – la racional y la emocional– que configuran un proceso de enseñanza de lenguas intercultural es lo que permitirá al estudiante utilizar el nuevo idioma de forma adecuada.

Uno puede, entonces, decir que esta enseñanza consiste en prestar una atención sistemática tanto a los elementos estructurales como a los funcionales de la lengua, combinando ambos en un proceso comunicativo y completo, integrado al universo cultural. La competencia comunicativa que de ahí resulta se manifiesta por medio de la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, las cuatro habilidades básicas que nortean todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, aliados a la competencia intercultural que abarca las dimensiones sociohistóricas de las dos culturas que se interpelan a lo largo del proceso. Con eso se logra entender que “[...] lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, solo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes” (GARGALLO, 1999, p. 30).

Para hablar bien una lengua extranjera y tener seguridad en el uso del idioma extranjero es necesario conocer los diversos aspectos de la cultura y de la sociedad de la lengua meta como, por ejemplo, la forma de vivir, los hábitos y el comportamiento de la sociedad en diversas situaciones, esto es, como viven realmente los hablantes de la lengua meta. En el proceso de enseñanza de una lengua extranjera intercultural se hace necesario mostrar a los alumnos que, además de los estereotipos que rigen la tradicional enseñanza de elementos culturales –como las corridas de toros y el flamenco en el caso de la cultura hispánica o de *Halloween* y el *Thanks Giving Day* en el caso de la cultura anglosajona– hay mucho que estudiar sobre las costumbres y los modos de vivir

de una sociedad, especialmente, cómo éstos se han construido a lo largo del tiempo.

Cabe mencionar que, en nuestro espacio híbrido y mestizo, la enseñanza de la cultura en las clases de lengua extranjera debe ir siempre acompañada de una reflexión crítica en busca de la alteridad para que, de ese modo, podamos realizar en el espacio del salón de clases un encuentro simbólico entre nosotros mismos y el “otro” en su esencia más compleja. Al actuar de esa manera no estaremos repitiendo el mismo gesto de Colón que, al pisar por primera vez las tierras del “Nuevo mundo”, según defiende Todorov (1983, p. 47-8), el 12 de octubre de 1492, “descubrió América, pero no a los americanos”. Este es, pues, un proceso crítico pues, al mismo tiempo que busca revelar la influencia de las metrópolis en las colonias –con sus buenas y no tan buenas contribuciones al mundo americano–, también debe llevarnos a establecer los puntos que hacen de los pueblos latinoamericanos, pueblos mestizos, valorizando este rasgo de nuestra cultura como elemento crucial en nuestra manera de ser.

Un profesional necesita sentirse bien en su universo de actuación. Eso es posible siempre que él tenga el dominio necesario para el ejercicio de las múltiples funciones que los campos labores requieren hoy en día. Un profesor de lengua extranjera que no tenga conocimiento de la estructura lingüística, de la historia de la lengua que enseña y de las principales manifestaciones culturales que envuelven las sociedades que emplean esa lengua como medio natural de comunicación no logrará sentirse bien al desarrollar su intento de enseñanza. Él no se sentirá seguro delante de sus alumnos y, mucho menos aún, frente a otros buenos hablantes de la lengua que busca enseñar. El conocimiento cultural es, consecuentemente, un aspecto fundamental para el profesor de lenguas extranjeras.

Entre la vasta gama de manifestaciones culturales de un pueblo se destaca como forma privilegiada, y material esencial para las clases de lengua extranjera, la producción literaria. La Literatura es una herramienta básica para el profesor de lengua que busca una enseñanza intercultural, pues lo ubica en su propio universo de actuación.

LA IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

En el territorio latinoamericano en el cual se dio un enfrentamiento entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, la Literatura es uno de los medios más ricos y extraordinarios, en las clases de lengua extranjera, para presentar a los alumnos los resultados de ese choque cultural y sus consecuencias en la cultura contemporánea. La Literatura Latinoamericana es un universo amplio en el cual eso se puede verificar. En ella, así como en gran parte de la Literatura Brasileña, en particular, también, el lenguaje escrito es la imagen del lenguaje oral, recuperado de las raíces ancestrales de los autóctonos.

En el universo literario –que forma parte del espacio de las aulas de clase de lengua extranjera– trabajar la palabra oral se constituye en una forma de rescatar memorias en forma de diálogos significantes por medio del uso de textos que son a la vez rememoración y confrontación de voces lejanas y presentes. Si la palabra escrita conlleva el aferramiento a la norma, la palabra oral no se sujetó a esta. En el arte literario donde la combinación de las dos ha producido obras de alta calidad como las de Rulfo, Asturias, Roa Bastos, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Clarice Lispectos y Teresa de la Parra –solo a modo de ejemplo en el universo latinoamericano– el profesor de lenguas puede

encontrar medios y formas de exponer a sus estudiantes variados y significativos modelos del “movimiento del desvío de la norma, activo y destructor” al que hace referencia Silviano Santiago (2000), ya mencionado anteriormente.

La Literatura –como arte que se vale del poder representativo de los signos lingüísticos, explorando al máximo el poder evocativo de las palabras– es siempre discurso y todo discurso lleva consigo una ideología. Así, el estudiante/lector, en el contexto latinoamericano, al enfrentarse a esa manifestación cultural tiene que elegir entre la opción de seguir el camino de la sumisión a la cual fuimos obligados en el pasado o la de ponerse al servicio de la descolonización que aún nos cuesta tanto en el área de las artes.

Además de conocer esas formas híbridas, peculiares de la cultura latinoamericana en su literatura, el estudiante se involucrará en la problemática de una de las áreas más dominadas por los modelos de unidad y de pureza celosamente impuestos por los europeos para en su lugar valorar/acreditar nuestras expresiones culturales: el arte literario. Un espacio en que el mestizaje y la hibridación (esencias de las culturas latinoamericanas) siempre fueron vistos como rasgos de inferioridad y las manifestaciones literarias, en especial, al reivindicar el valor de la oralidad para los pueblos latinoamericanos, fueron objeto de menosprecio durante mucho tiempo.

PALABRAS FINALES

En América Latina somos fruto de una historia en la cual se enfrentaron diferentes culturas, distintas formas de lenguaje y representaciones que –en los pueblos autóctonos– pasaban por los rituales sagrados de la transmisión oral de generación en generación. La predominancia, o casi exclusividad, del lenguaje

oral en América fue, entre otros, uno de los hechos que posibilitó a los representantes de otras culturas elaborar estrategias de dominación fuertemente eficaces hasta el punto de borrar muchísimo de nuestra memoria colectiva. Es en este espacio singular que el hiperculturalismo dejó en libertad a la lengua popular y permitió que su poderosa creatividad se tradujera en las literaturas orales.

Como muy bien indica Ángel Rama (1976, p. 57-75) –al defender que mientras la literatura se apropia de la escritura y sus signos lingüísticos –en la literatura popular oral uno puede ver cómo ocurre el manejo de una lengua comunitaria con amplias posibilidades expresivas. Brindar a nuestros estudiantes de lenguas extranjeras el contacto con este universo cultural híbrido, heterogéneo, múltiple y plurisignificativo es darles opciones para desarrollarse integralmente como ciudadanos conscientes de su papel histórico y de su poder como hablantes políglotas o como traductores eficientes.

Desde el “descubrimiento” de América hasta nuestros días, los latinoamericanos aprendieron la angustiante lección de la escritura, expresada por Harold Bloom en su obra *La angustia de la influencia*, en la cual menciona: “[...] el desvirtuamiento del pasado es el más valioso instrumento de supervivencia poética, ya la carga de anterioridad, en cuanto amenaza de mera repetición, es el mayor impedimento para la formación del poeta” (BLOOM, 1991, p. 17).

A medida que el artista latinoamericano: “[...] imponga el orden de su espíritu a la materia informe de las repeticiones, imparta a la voz extraña su propia entonación y la impregne con la sustancia de su sangre, rescatando lo propio en lo ajeno” (ROA BASTOS, 1992, p. 123), estará contribuyendo a hacer de las expresiones híbridas de nuestra cultura la auténtica expresividad de

pueblos que se formaron a partir de un intenso, vigoroso y extraordinario proceso de convivencias y, de esta manera, se demuestra, también, que la “angustia de la influencia” ya está superada.

Y, en la misma medida, el profesor de lenguas extranjeras que posibilite que su aula de clase se convierta en un espacio para repensar, entender y celebrar ese proceso de hibridación que caracteriza al ser latinoamericano para, por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje de otro idioma y su Literatura, confrontar esa realidad nuestra con las manifestaciones culturales de la lengua meta, estará contribuyendo a la formación crítica de sus estudiantes y a la constitución de una nueva realidad educativa en América Latina.

REFERENCIAS

AUSTIN MILLÁN, T. R. “Para comprender el concepto de cultura”. **Revista Unap Educación y desarrollo**. Chile. Año 1, 1, marzo de 2000. Disponible en: <<http://www.members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>>).

BARALO, M. **La Adquisición del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

BLOOM, H. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**. Trad. Artur Nestrovski. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

FUENTES, C. **El espejo enterrado**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1995.

GARGALLO, I. S. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GREENBLATT, S. **Marvelous possessions: the wonder of the New World.** Chicago: Oxford University Press, 1991.

MONTSERRAT ESPINET, D. **La Comunicación en la clase de Español como Lengua Extranjera: Orientaciones didácticas y actividades.** Madrid: La Factoría de Ediciones S.L., 1999.

OLIVERAS, Á. **Hacia la Competencia Intercultural en el aprendizaje de una lengua Extranjera.** Editorial Edinumen: Barcelona, 2000.

RAMA, A. **Literatura y clase social.** Escritura: Caracas, 1976.

ROA BASTOS, A. **Vigilia del Almirante.** Asunción: RP Ediciones, 1992.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro.** Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

USLAR PIETRI, A. **Cuarenta ensayos.** Caracas: Monte Ávila, 1990.

VARGAS LLOSA, M. **Dicionário Amoroso da América Latina.** Trad. Wladir Dupont e Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.