

Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE

MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES

Universidad de Almería

Recibido: 20 junio 2020 / Aceptado: 26 agosto 2020

<http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>

ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: Cultural and linguistic diversity in the whole of the planet is nothing new. What is relatively new is the diversity that is present in greatly reduced spaces, in each country, and in each classroom. Since linguistic and literary education should be linked, it is worthwhile to reassess concepts such as “national literatures” within the teaching of language and, more specifically, within second language or foreign language learning. The transnational focus of Ottmar Ette allows a trans-area-lidad, a supra-space that responds to today’s reality against the “attempts of imposing border logic onto communities” (Junot Díaz, 2019). In consequence, “literary translanguaje is another example of vectoring the movement between languages, cultures and life knowledge that repeats through time” (Ette, 2019). It allows for approaching this issue through reflection/bibliographic revision, highlighting their ability to interconnect teaching/learning languages with the acknowledgement of these trans-area spaces of fluid borders, able of also generating a “third space” from Moretti, Ette, and offer samples of a new canon of transborder works (e.g. Latin-American writers or writers of Latin-American origin that live in the USA). This new emerging corpus entails an attractive option both for its content as well as for the linguistic elements that appear in its texts and that are especially suggestive for the teaching of Spanish as a second language.

Keywords: Transnational focus, literary education, Teaching Spanish as a second language, interculturality

Trasnacional Focus for the Creation of a literary corpus in the Spanish as a Second Language Classroom

RESUMEN: La diversidad cultural y lingüística en el conjunto del planeta no es una realidad nueva. Lo relativamente nuevo es que esta diversidad esté presente en espacios muy reducidos, en cada país, en cada aula. Puesto que debemos entrelazar la educación lingüística y literaria, cabe replantearse el sentido que tienen conceptos como el de “literaturas nacionales” dentro de la enseñanza de lenguas, y más concretamente de las segundas lenguas o lenguas extranjeras. El enfoque transnacional de Otmar Ette permite una *trans-area-lidad*, un supra-espacio que responda a la realidad del hoy contra los “intentos de imponer las lógicas de la frontera a las comunidades” (Junot Díaz, 2019). En consecuencia, “el *translingüismo* literario constituye otro ejemplo de vectorización del movimiento entre idiomas, culturas y saberes de vida que se repite a lo largo del tiempo” (Ette, 2018). Se pretende abordar esta problemática mediante un artículo de reflexión/revisión bibliográfica, subrayando el papel de estos enfoques susceptibles de interconectar la enseñanza/aprendizaje de lenguas con el reconocimiento de estos espacios *trans-area* de fronteras *fluidas*, capaces de generar además un “tercer espacio” a partir de Moretti, Ette, y de ofrecer por tanto muestras de un nuevo canon de obras transfronterizas (v.gr. escritores latinoamericanos o de origen latino que viven en USA). Este nuevo corpus emergente supone un gran atractivo tanto por el contenido

como por los elementos lingüísticos que aparecen en sus textos, y que son especialmente sugerentes para la enseñanza del ELE.

Palabras clave: Enfoque transnacional, educación literaria, enseñanza ELE, interculturalidad.

1. INTRODUCCIÓN

Es cierto que con los estudios culturales se ha desplazado el peso que tenía la literatura en las antiguas metodologías de enseñanza de lenguas, para pasar a ocupar un puesto casi residual, o directamente desaparecer de los manuales, como veremos, desplazada decíamos por otro conjunto de “recursos culturales” que como apunta Robles Ávila (2019) son prescritos por el *Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas*.

Desde sus inicios en los años 60 los departamentos de “Estudios Culturales” que surgieron en Inglaterra y luego se “copiaron” en Norteamérica, y más tarde en América latina, han sido objeto de atención desde distintos frentes. Mignolo (2003) hace un detallado estudio del surgimiento de tales estudios, ya con la perspectiva del tiempo, y los cuestiona por diversos motivos, entre otros, por que la copia del modelo inglés se debía a un interés institucional por “modernizar” con un modelo exitoso sus universidades, pero en una reproducción del modelo solo en la parte “formal”, vacía del contenido crítico que les había dado origen inicialmente. En ese mismo sentido ya afirmaba Sánchez García (2018) la necesidad fundamental de que la crítica literaria recupere su prestigio perdido reformulando su método de trabajo. Se había invertido dinero en aparentar una innovación que no era tal. Es rotundo Mignolo: “es imperativo separar las políticas institucionales y administrativas de las políticas y la ética de la investigación y de la enseñanza” (2003:402). El debate entre los intereses institucionales de las universidades y los intereses de los proyectos intelectuales que responden a una necesidad crítica de la realidad no debe ir en perjuicio de estos últimos.

En efecto, los Estudios Culturales Latinoamericanos, en Estados Unidos, ofrecen una alternativa a los estudios de literatura latinoamericana, por un lado y a los estudios latinoamericanos de áreas por el otro. La primera esfera, literatura, está asignada a las humanidades mientras que la segunda a las ciencias sociales (Mignolo 2003:404). Dichos estudios han ido ganando espacio en los distintos departamentos de las universidades, sobre todo de los anglo-americanos. Es muy esclarecedor el análisis de Mignolo que rastrea el sentido inicial de los estudios culturales en Inglaterra en los 60, respondiendo a determinadas problemáticas sociales singulares (fin del imperio; independencia India, etc.). Pero también muestra como el traslado de este tipo de “Estudios”, como departamentos en sí, no surge de la necesidad de cubrir estudios específicos de la zona (norte América) en la que se crean, sino solo como la parte exitosa a nivel institucional, vacía, que hay que llenar de manera forzada de un contenido. A partir de los 90 pasan a formar parte importante en los departamentos de humanidades, filología..., desplazando a la literatura como arte preferente en la enseñanza de lenguas, para buscar el apoyo de otras artes como el cine o la música. Esa pérdida de peso de las literaturas se ha trasladado también a otras áreas como la hispana y, en parte reflejo de todo esto, encontramos, en los manuales de enseñanza de ELE, que de alguna manera parece que los contenidos de literatura “estorban” en la nueva metodología comunicativa que, sin duda, se ha impuesto con fuerza en todo el paradigma de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas.

Destaca Mignolo cómo en la creación de estos estudios se separan dos elementos básicos:

“De tal manera que pareciera que los Estudios Culturales están repitiendo una estructura disciplinaria que se consolidó durante la guerra fría y que se definió por un tipo particular de relación entre las disciplinas que producen conocimiento (knowledge) y los contenidos de ese conocimiento que fueron las “áreas” en que se dividió el mundo que debía conocerse (the known and the knowable). Durante el período de la guerra fría teníamos, por un lado, las disciplinas (sociología, historia, antropología) y por el otro las áreas (América Latina, África, Asia, Asia Central, Caribe, etc.). (2003:404)

Es cierto que los objetivos de esta enseñanza-aprendizaje no son hoy los mismos que los de una generación anterior pero estos “estudios culturales” no han nacido para cubrir ese cambio. Las circunstancias a nivel global han variado muchísimo en unas sociedades que ahora quieren entenderse desde el plurilingüismo, con al menos dos perspectivas muy diferentes. Son paisajes que varían muchísimo entre espacios elitistas y espacios que son reflejo de una sociedad que ya no es uniforme lingüística ni culturalmente. Aunque según Mignolo, como también destacará Mignone el enfoque sigue siendo desde el mismo punto de partida: varón blanco europeo o norteamericano. Y por supuesto estas áreas que habían de ser objeto de estudio eran percibidas desde este enfoque de manera independiente. Frente a esto Ette va a impulsar que ese “aislamiento” se transforme en algo “archipelágico”, al defender las obras que son importantes justamente porque son capaces de transitar por las diferentes áreas, según veremos a continuación.

Está claro que las aulas del siglo XXI se hallan ante el reto de responder a las variadas o múltiples necesidades que plantea una sociedad como la actual, marcada por este carácter intercultural no debe olvidarse que “el aprendizaje intercultural se fomenta desde la diversidad” (Martínez Ezquerro, 2016: 48). Este es un tema del que comenzó a hablarse en el momento en que los flujos migratorios redundaron en el cambio de la escuela desde hace unas décadas (en el caso de España): Aquellos inmigrantes adultos que atravesaron fronteras pronto darían el relevo a una “segunda generación” compuesta por niños y niñas que, nacidos en el lugar de acogida, forman ahora parte de la población escolarizada, lo cual constituye un intercambio cultural constante en los centros educativos (Quiles y Campos F.-Fígares 2015). Tenemos pues paisajes lingüísticos en los que conviven inmigrantes de múltiples nacionalidades y nativos de diversos orígenes. Alumnado con lenguas maternas diversas que coinciden en el aprendizaje de “otras lenguas” de estudio (además de la del país de acogida) como el inglés o francés.

Resulta obvio que, a la vista de este contexto, tenemos que plantearnos una aproximación a la enseñanza/aprendizaje de lenguas como un proceso de conexión y entendimiento de otras culturas, de interrelación, conocimiento y valoración de lo distinto como base del aprendizaje comunicativo (Quiles y Caire 2013). Esta realidad plural e intercultural, que en España se ha consolidado mucho más tarde que en otros países europeos, ha exigido un cambio radical en los planteamientos didácticos. Se están realizando constantemente trabajos que vienen a ofrecer innovadoras aportaciones derivadas de estudios y análisis contrastivos, aspecto que subraya la profesora Martínez Ezquerro:

Nos hallamos en un modelo educativo basado en la inclusión que considera la diversidad enriquecimiento y que constituye un espacio de *multidiversidad* como suma de diferencias (*Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, Objetivos de Desarrollo Sostenible*, LOMCE, etc.). (2020: 44).

Así se pone de relieve también desde las instituciones la importancia de realizar cambios metodológicos funcionales en contextos de diversidad intercultural para lograr la participación, y fomentar la interacción y la integración social. El acceso a la lengua meta (sea a través de la enseñanza reglada o no) es una de las primeras vías para la inserción con éxito en el seno de una colectividad, imprescindible para que cualquier ser humano se sienta partícipe de la misma sociedad.

2. COMPETENCIA PLURILINGÜE: UNA ARGUMENTACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO, LA PRAGMALINGÜÍSTICA Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA

Como venimos diciendo vivimos en un contexto socio-cultural marcado por el multilingüismo y por la construcción de un marco social plurilingüe. Ello hace necesario reflexionar sobre cómo los elementos de *superdiversidad* e interculturalidad se implican cada vez más en nuestra experiencia lingüística, y por ende, en nuestra formación en este sentido (Leal Rivas, 2019). Sabemos que la lengua -y sus distintas manifestaciones orales y escritas- es una de las principales señas de identidad cultural, puesto que viene asociada a los modos de entender el mundo y las relaciones entre sus hablantes. Así, la competencia socio-comunicativa y pragmático-discursiva son ejes centrales en la adquisición de una lengua. Por este motivo es indispensable partir de las premisas que nos ofrecen la Pragmática Lingüística (Reyes, 1990), la Sociolingüística (Hudson, 2000) el Análisis del Discurso (Van Dijk, 2002), y la Lectura Sociolingüística (Fuentes, 2015, 2017).

El lenguaje, como sistema comunicativo, demuestra sus posibilidades “selectivas” en cada nivel de la estructura lingüística en función de la identidad de los interlocutores, sus creencias, sus intenciones comunicativas, los parámetros espacio-temporales del acto comunicativo y las circunstancias del mundo real en el cual interactúan. El contexto, por tanto, determina la selección lingüística de los hablantes y estos se sirven de la lengua para modificar la situación discursiva y hacer que ello influya en las acciones de su interlocutor (Quiles 2012, 2016).

La idea de pragmática normalmente se enfoca hacia el estudio de fenómenos típicos (deixis, implicaturas, actos de habla, conversación, contexto comunicativo...) dentro del nivel de análisis semántico-pragmático de la lengua. Menos frecuente es la idea de ocuparse de Pragmática como una perspectiva subyacente en cada uno de los aspectos del lenguaje y en cada nivel de la estructura de la lengua (Verschueren, 2002) mostrando una de las características fundamentales de esta, su adaptabilidad. Es evidente, por un lado, la relación entre lengua y contexto, y por otro, la idea de la pragmática como enfoque para observar y analizar el sistema de la lengua en función de su espacio sociocultural de actuación. En este sentido, cabe una concepción de la cultura que favorezca su integración en el currículo de lenguas y literaturas, entendiendo que pueden ser el reflejo de esos nuevos paisajes culturales y lin-

güísticos (nuevos en las aulas que no en determinadas sociedades, como sabemos) producto de la globalización que veremos más adelante, de las culturas/lenguas/pueblos en contacto.

Esta cultura comunicativa se manifiesta en las formas de conversar, en las formas de interactuar, de relacionarse socialmente, y esto mismo es recogido en la literatura, que pone *sobre el papel* estas situaciones de convivencias lingüísticas. La pertinencia de asociar la enseñanza de la lengua y la literatura para enseñanza de lenguas es un debate que sigue en activo (Palmer y Campos 2019), pues hay una distancia enorme entre lo que piensan sobre el tema los profesores en activo (en su mayoría conscientes de la idoneidad de incluir la literatura) y lo que llevan a cabo en sus aulas (Torrano-Guillamón, Cascales-Martínez, y Carillo-García 2019).

Las lenguas varían, evolucionan, se mueven y enriquecen con su carácter heterogéneo y cambiante y así son plasmadas en numerosas obras literarias que de esta manera subrayan el carácter multilingüe de la sociedad. En definitiva, formar hablantes competentes en varias lenguas nos lleva a mirar mucho más allá del código que las rige, nos exige tender puentes entre las culturas y buscar para ello herramientas que los hagan posibles. De ahí nuestro interés por recuperar el peso de la literatura pero atendiendo a un enfoque *trans-área* (Ette), que visibilice modelos en los que se interconectan culturas y donde salen a la luz fenómenos “marginales” (Moretti 2003), obras que admiten esa “lectura sociolingüística” promovida por Fuentes, de gran riqueza para la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, de manera que finalmente hablar de “plurilingüismo” sea sinónimo de “interculturalidad comunicativa”.

3. INTERCULTURALIDAD Y COMPETENCIA PLURILINGÜE. UNA LITERATURA SIN ORILLAS

Tomando como punto de partida las consideraciones expuestas previamente, no es extraña la convergencia que se plantea entre “interculturalidad” y la “competencia plurilingüe”. Entendemos que esta segunda no puede desligarse de la primera, puesto que el usuario que es competente en una lengua *entiende y usa* con adecuación a cada contexto el idioma, tomando en cuenta las convenciones sociales que lo rigen y empatizando con los elementos culturales propios de la comunidad en que se inserta. Y decimos “empatizando” porque entender la cultura del otro no significa asumirla ni tampoco rechazar la propia, sino conocer el porqué de las cosas y, sobre todo, la incidencia que esta presenta en los usos comunicativos. Consideramos que se trata de planteamientos que necesitan, en el día de hoy, un nuevo impulso para docentes e investigadores que han de avanzar en el análisis de metodologías, recursos y marcos teóricos de aplicación a las aulas (Rivera y Romero Oliva, 2017). Caminar hacia el *plurilingüismo* implica tomar muy en cuenta la competencia *intercultural*, pues de lo contrario estaríamos planteando una enseñanza de lenguas diversas pero entendidas como un código, como una combinación de estructuras en las que no intervienen los condicionantes pragmáticos, sociales y discursivos, lo cual —según nuestro planteamiento— sería caer en el más grave de los errores. De ahí la necesidad de atender a estudios y propuestas que investiguen sobre la necesidad de reconceptualizar y recontextualizar la formación lingüística desde el “uso” atendiendo a una dimensión intercultural que asiente una competencia plurilingüe eficaz y una construcción social marcada por la integración de los individuos.

Desde estos supuestos, entendiendo la literatura como la “plena realización de la lengua” (Coseriu 2004), sabemos que hoy no puede hablarse de la literatura como un discurso unificado en torno a una lengua, un país, una cultura o incluso una época, sino más bien algo en continuo movimiento y renovación, donde podemos decir que una ósmosis entre repertorios de Europa y de América, genera un ámbito que es alcance multicultural y plurilingüe. A menudo se ha citado la obra de Carpentier y la de otros autores caribeños como exponentes de todo ello. De hecho se ha llamado espacio atlántico, y esto lo que hace es visualizar las fronteras no solo como una metáfora sino como espacios geopolíticos que están transformando la percepción y comunicación en el siglo XXI, que apuntan a una “literatura sin orillas”, en el sentido literal y figurado de la expresión, es decir, circum-atlántico e intercontinental, y a la vez una literatura sin fronteras a nivel de géneros, o entre textos solamente verbales y multimodales.

Frente a la homogeneidad cultural que representa Occidente y al modelo de las culturas nacionales y de las literaturas hegemónicas que surgen de estas, emerge un clamor por las multiculturalidades y la reivindicación de las literaturas indígenas, así como de nuevos espacios literarios ultranacionales, como el llamado “Atlántico literario” (Ette, 2008). Por tanto, todo apunta a una “literatura sin orillas”, en el sentido literal y figurado de la expresión, es decir, circum-atlántico e intercontinental, y a la vez una literatura sin fronteras a nivel de géneros, o entre textos solamente verbales y multimodales. De hecho, Martos García y Martos Núñez (2020) aplican estos principios a un corpus concreto, el de la literatura infantil y juvenil para subrayar las nuevas notas distintivas de la misma: itinerarios, deriva y nomadismo, y la necesidad consiguiente de integrar textos y generar nuevos repertorios, que son especialmente significativos en el caso de ELE.

4. ¿QUÉ PUEDE APORTAR AHORA LA LITERATURA? LITERATURAS TRASNACIONALES-INTERCULTURALES PARA LA EDUCACIÓN LIGÜÍSTICA

En consecuencia de los principios glosados anteriormente, al amparo de las teorías de Ette, Moretti y de otros autores, ha quedado superada la visión de la literatura circunscrita a un país, una lengua, un continente o un modelo de sociedad (la sociedad occidental) tal y como ya visibiliza Sánchez García en *El canon abierto* (entendido como “selección representativa de la estética de un momento determinado”, Sánchez García, 2015: 9), para —al amparo de los estudios poscoloniales— poner en valor una literatura en movimiento y de ámbito trans-nacional (Ette, 2000), en definitiva una sociedad pluriliteraria, que se alimenta de la diversidad y en la cual la intervención educativa debe saber integrar repertorios textuales heterogéneos.

En efecto, si hablamos de las literaturas desde una perspectiva no solo filológica sino desde las Ciencias Sociales, esto es, de poder y de hegemonía cultural, la *diversidad* es el concepto que se impone (y que incide en “la atención a lo diferencial como la posibilidad de ofrecer una educación [...] inclusiva porque supone una alternativa a la desigualdad” (Martínez Ezquerro, 2016: 35) y, en justa correlación, la pedagogía de la diversidad debe ser la respuesta educativa a esta demanda social.

En un reciente estudio Ottmar Ette da un repaso a la historia de la literatura de autores españoles e hispanos que habían escrito sus obras precisamente desde la “trans-arealidad”,

desde la experiencia de haber nacido y vivido experiencias de distintas culturas en contacto, y de vida en distintas áreas geográficas. Según Ette:

“las relaciones del enfoque transareal no permiten que se genere nada “ajeno” que pueda deslindarse claramente de lo “propio”; no tienen obligación alguna de tomar en consideración lógicas alterizantes o gestos de discriminación entre supuestos centros y presuntas periferias. Los estudios transareales se interesan particularmente por las relaciones sur-sur, muchas veces de carácter trastrópico, pero al mismo tiempo, tratan de reflejar los reacoplamientos a “el” Norte captados en su historia de movimiento y con ello diseñar una historia gobalizante de múltiples perspectivas (2019:67).

Estamos asumiendo que queda muy atrás no solo la visión de “el nuevo”, como ya describíamos en *El caballo y el jaguar* sobre la percepción de los españoles cuando llegaron al nuevo continente, que no estaba ni siquiera contemplado en la Biblia y por tanto era absolutamente inesperado, el *nuevo* ser humano que había aparecido súbitamente con el “descubrimiento” de esas nuevas tierras, (Campos F.-Figares 2002), sino incluso la visión de “el otro”, como el conocido pero diferente, todo el mundo árabe, por ejemplo, frente al cristiano ese *otro* que había sido descrito por Todorov ([1982] 2010). Desde este nuevo enfoque “trans-areal” la literatura cobra un protagonismo esencial como testigo de los procesos de encuentro-reconocimiento y convivencia de realidades trans-culturales, trans-lingüísticas que avanzarán con más seguridad desde la constatación de que son ya realidades casi indesligables.

En un mundo cada vez más globalizado, —y la presente pandemia lo subraya aún más—, Ette nos presenta a distintos autores que ya habrían sido, siglos atrás, ejemplo de estas relaciones trans-área, pero no solo en tanto que viajeros sino, sobre todo, en tanto que portadores de lenguas y culturas entrelazadas, incluso físicamente, en sus propios cuerpos, en algunos de los casos.

Ette establece cuatro etapas de globalización, en las que se encuentra de alguna manera el mundo hispano. Comienza identificando la primera con la experiencia de León *El Africano*, nacido a finales del siglo XV, cuando a la vez que se “reconquistaba” Granada, su ciudad natal, se “descubría” el Nuevo Mundo. Pero ese descubrimiento no va a ser lo que marque la vida de León, sino precisamente la expulsión de su propio mundo y su salida para África (el espacio del “otro”), siendo muy niño. Toda su infancia y primera juventud vivida entre la añoranza de sus mayores por la tierra perdida y la necesidad de sobrevivir en la nueva realidad, desemboca en una profesión muy antigua, la de comerciante que le llevará a recorrer una parte del mundo que aún es muy desconocida para Europa, y lo será durante bastante tiempo, el interior del norte de África.

Su obra *Descripción general del África y de las cosas notables que en ella se encuentran*, fue redactada en italiano y publicada inicialmente entre 1524-26. (edición *principe* 1550). En esta primera fase de globalización sitúa también a El Inca Garcilaso de la Vega. En este caso el mundo se abría hacia el oeste, hacia esas nuevas tierras que muy pronto se anexionaría la corona española, a medida que las va descubriendo y conquistando. Es bien conocido que el Inca es el fruto del mestizaje entre la cultura hispánica y la inca. Nacido y criado con el entorno de la cultura amerindia, orgulloso de su linaje por las dos ramas, paterna y materna, vive toda su infancia hasta los 20 años en contacto con lo que había sido

el mundo antes de la llegada de los españoles. Su forma de criarse le permite una distancia crítica a la vez con la cultura paterna y con la materna, del mismo modo que lo provee de conocimientos lingüísticos que hacen que sea un intérprete mucho más creíble que otros que escriben en la misma época sobre las “antigüedades y costumbres” del pueblo conquistado.

Fruto orgulloso de esa mezcla y con las ventajas de la clase social en la que ha nacido, de un noble español y una princesa inca, educado desde niño y amante de las letras, en su obra hace alarde de poder comprender todo lo que en torno a él transcurría en la lengua materna, denunciando con frecuencia las falsas interpretaciones que los españoles hacían de ritos y costumbres por no comprender el idioma. Sin duda esta es una figura singular:

por la circunstancia de que aún en el lugar de su eterno descanso se extiendan los vectores de una vida que se encontraba en un campo de fuerzas entre las religiones, entre los reinos, entre las culturas y entre las lenguas, en un movimiento constantemente renovado. (Ette, 2019:76)

Si en la descripción de León el africano vemos cómo su inquietud por conocer las lenguas de los países por los que transitaba iba desde la supervivencia a las posibilidades de conseguir riqueza a través del comercio, en el Inca este conocimiento lo va a convertir en una pieza clave para articular la relación entre los españoles y las clases nobles incas, por un lado, y para reivindicar la grandeza de los pueblos conquistados en el nuevo mundo ante las gentes de España, donde residirá en su vida adulta. Siempre con las cautelas necesarias el mismo Inca expresará en su “proemio” a los *Comentarios reales* la intencionalidad de su obra:

que mi intención no es contradecirles, sino servirles de comento y glosa, y de intérprete en muchos vocablos indios que como extranjeros en aquella lengua interpretaron fuera de la propiedad de ella, según que largamente se verá en el discurso de la Historia, la cual ofrezco a la piedad del que la leyere, no con pretensión de otro interés. (De la Vega 2017:6)

No nos extenderemos demasiado en este momento aunque hay otro colectivo de gran interés en esta concepción trans-área de la cultura. Me refiero a los religiosos de distintas órdenes que se aprestaron a aprender las lenguas indígenas, con una doble intencionalidad al menos: tratar de que los indígenas no aprendieran español, para ser ellos los necesarios mediadores entre estos y los castellanos; y por otro lado tratar de reconocer si, ante ellos, los indígenas se estaban pasando “información” distinta a la que les parecía comprender (“idolatrías, etc. como se recogen en Pedro Mártir de Anglería, Josep de Acosta, etc.).

La segunda fase descrita por Ette estaría representada por José Joaquín Fernández de Lizardi y su *Periquillo Sarniento* (1816). En este caso el escenario es México, inicios siglo XIX.

La ciudad de México como ciudad origen del Periquillo se convierte así en el punto de partida de todos los movimientos en un territorio, que en Oriente incluye grandes partes del mundo isleño del Caribe y en Occidente, las Filipinas. Se podría hablar, por tanto, con miras a la Nueva España, de una figura transarchipiélica que se encuentra situada en el cruce de las rutas y las comunicaciones de oriente a oc-

cidente y de norte a sur. Al mismo tiempo, los ámbitos habitados por los diferentes grupos sociales, étnicos y culturales tanto dentro de la capital como entre ésta y las provincias, no presentan ligaduras entre sí y se enfrentan con hostilidad. Sólo gracias a los movimientos del pícaro logran relacionarse entre sí, (Ette 2019: 85)

Podemos ver cómo los pueblos en contacto (que no mezclados) se han multiplicado fruto de una serie de migraciones, voluntarias o forzosas que son reflejo de una globalización en la que ya el máximo poder no es el imperio hispánico sino el francés (invasión de España en 1808 y reacción mexicana por la independencia, que se lograría en 1821).

Quedaría pues, en este momento, recogida a través de la literatura esta realidad de circunvalación del mundo de las culturas en contacto en sus distintos niveles de reconocimiento, pero siempre presentes e influyendo de una manera u otra en la cultura común que se está forjando. La selección de esta obra por parte de Ette es de gran interés pues en ella no tenemos a un autor que viaja de un espacio físico a otro (como sí lo hace el protagonista de la novela) sino a un escritor que es testigo atento de cómo la realidad “trans-areal” se desarrolla ante sí en el México de la revolución en una población, esta sí de múltiples procedencias transatlánticas y transpacíficas. Y es además un detalloso descriptor de usos lingüísticos de las distintas clases sociales, mundo indígena, gremios de los bajos fondos, y todo lo que acompaña a esta vivísima sociedad del momento con sus correspondientes supersticiones, leyendas, mezclas lingüísticas, etc. Así no es, como en los casos anteriores de los siglos XVI-XVII el autor el que viaja sino el que recoge el fruto de multitud de personas que se mueven y relacionan ante sus ojos en un mundo en ebullición, que nominalmente pasará de ser español a mexicano pero que, en lo profundo, (sobre todo en las clases inferiores, se consolidará como una cultura mestiza, tanto en lo lingüístico como en lo culinario, lo literario el folklore..., cualquier aspecto de la cotidianidad.

Así que no es el autor el que por sus viajes (León) ni por ascendencia (el Inca) los que han constatado y vivido en propia evolución personal las nuevísimas realidades en contacto sino que ahora se hace realidad que el siglo XIX recoge todos esos movimientos de población, voluntarios o forzados de un número muy elevado de personas que coinciden en el “nuevo mundo”, presentado por Lizardi a través de los ojos de aquellos a los que se les permite todo (los pícaros) porque están en un limbo social, magistralmente descrito por Rodríguez en *La literatura del pobre* (2001) que les “autoriza” a transitar entre clases sociales y oficios, y entre grupos étnicos (de aquí proceden numerosas palabras que son anotadas al final, como mexicanismos y voces provinciales) . Todo ello desde una perspectiva que valoriza el espacio urbano frente a lo rural.

Para la tercera globalización acelerada Ette escoge la obra de un autor que, a finales del XIX e inicios del XX será Lafcadio Hearn modelo en carne propia de esa movilidad y transformación cambiando su nacionalidad de origen. Nacido en Grecia pero de padre Irlandés, viaja desde Europa a Norteamérica y de aquí al Caribe y Japón, para acabar asumiendo la nacionalidad japonesa con el nombre de Koizumi Yakumo (Ette 2019:88)

El texto de *Chita o el naufragio de la Isla Última*, originariamente en inglés, “el idioma de la tercera globalización” es para Ette la expresión máxima de la “dimensión archipiélica y transarchipiélica de su escritura” (Ette 2019: 89). Hearn, que como sabemos tuvo que dejar Nueva York al casarse con una mestiza, se trasladó a vivir a Nueva Orleans. Este será un mundo que le fascine donde reconoce fusionadas, y a la vez aisladas, las culturas criollas

(de origen español y francés), africanas, francesas... incluso filipinas y china, por supuesto junto a la española. Cuando en la novela se intenta hacer hablar a la niña, rescatada en el mar tras la tormenta tropical, prueban con distintas lenguas: español, italiano, alemán, inglés... finalmente la niña habla en criollo-francés, lo que permite acotar algo más su procedencia. (Hearn s/f, 106-7). A Ette le fascina este entramado infinito de islas caribeñas, de la desembocadura del Misisipi, que permiten la convivencia de tantos pueblos distintos. Obviamente se reflejan en la lengua las clases sociales, (criollo, de criados o pescadores; francés de criollos ricos, inglés de los norteamericanos, tagalo de los filipinos, o chino de otros pescadores...).

La niña de cuatro años aún habla criollo porque esa es la lengua de las criadas, pero sabremos que si hubiera seguido en su vida previa habría comenzado a cambiar esta por el francés en cuanto hubiera comenzado su “educación”. (El niño que es recompensado porque es capaz de decir sus oraciones sin mezclar ningún elemento criollo con el francés original). Así aunque hay una fusión de las lenguas y aparecen recogidas sin traducir en la obra original, la situación es en realidad de pueblos en contacto pero no realmente fusionados. Solo en situaciones determinadas, como la de esta niña de la que se sabe que su madre ha muerto en la misma tormenta, y se supone que su pradre también, puede mezclar de manera profunda los dos mundos, olvidando su origen por una vida de mayor libertad y sencillez, inmersa en la naturaleza. Pero sin duda lo que para Ette hace de este autor un modelo perfecto para esta fase es que Hearn entra en contacto y se enamora de la cultura japonesa y viaja a ese archipiélago donde adopta un nombre japonés y pasa a desarrollar su actividad literaria en el país nipón:

hace que se origine una secuencia de cuadros por momentos desconcertante y articulada a través de frases laberínticas. Es una secuencia de cuadros de una transrealidad fascinante. De pronto, el griego, irlandés, inglés y estadounidense se transmuta en antillano y japonés (94).

Para la cuarta globalización Ette escoge nuevamente obras escritas en español, entre ellas la de Rey Rosa, guatemalteco, en esta última globalización serán las obras americanas las que se cargan con contenidos trans-area de unas relaciones entre el mundo árabe y el americano...

Rodrigo Rey Rosa. Nuestro primer ejemplo para mostrar la transrealidad de las literaturas (americanas) del mundo a lo largo de la cuarta fase de globalización acelerada, se sitúa en el campo de tensiones árabeamericano entre Oriente y Occidente, entre el Mar Mediterráneo y el espacio circuncaribeño en el occidente del mundo árabe y descansa, tal como lo hiciera la escritura de Lafcadio Hearn, en los más diversos procesos de viaje. (Ette. 98).

En esta última globalización participamos ya prácticamente todos los habitantes del mundo, y no sólo los que se mueven sino también los que no se han desplazado de su tierra de origen. Los medios de comunicación y las tecnologías digitales hacen cada vez más evidente e inmediato el contacto y la influencia constante entre culturas, en muy diversos niveles de socialización, y lo mismo ocurre para con las lenguas, que surgen en ese paisaje

lingüístico que enunciábamos al principio como algo natural en las aulas (Martínez Ezquerro y Campos F.-Fígares, 2016).

Es interesante ver que este movimiento de reivindicación de la transrealidad es estudiado también para la literatura en francés, y así Anthony Mangeon se plantea como a la hora de establecer cánones para la literatura en su lengua debe mirarse también a toda el área de la francofonía

menant une interrogation sur le statut autant que sur la littérarité des textes, en intégrant diverses productions (littératures françaises et francophones, noires, féminines, presse et littérature d'idées) dans les mêmes perspectives de recherche, en étudiant enfin leurs interactions, on peut transformer les modèles politiques, temporels et géographiques qui ordonnent l'histoire littéraire (2015:1)

Como citamos unas páginas atrás, se liga esta recuperación a otras como el feminismo, la raza, es decir, a las minorías invisibilizadas que llevan mucho tiempo presentes en la literatura pero que, en su mayor parte, aún pertenecen a ese espacio de periferia cuyo cambio reclama Moretti (2000, 2003): “el universo es el mismo, las literaturas son las mismas, simplemente las contemplamos desde puntos de vista diferentes” (2000:76) espacios en los que se hallan obras que cuantitativamente cuentan con un altísimo número de lectores pero que aún no han obtenido el respaldo académico que las saca a la luz. Mangeon presenta la situación “en francés y de Francia”:

Qu'elle préoccupe les écrivains ou les professeurs de lettres, l'histoire littéraire reste en effet traditionnellement pensée selon une série de partages implicites et hiérarchiques : entre littérature et non-littérature ; auteurs, textes et genres majeurs ou mineurs ; centre et périphéries ; supports nobles et prestigieux ou, au contraire, secondaires et disqualifiants... (p.3)

Reclama que como para otros espacios de la vida, las ciencias humanas y sociales participen de esta “historia literaria” que realmente reconoce ya el peso y empuje de estas obras (sobre todo las africanas). Es notable que en este caso esa extensión multiplica el sentido de lo trans-areal no meramente geográfico sino también de raza y sobre todo de género, aunque no vamos a profundizar aquí en esto, nos parece fundamental abordar este campo a la hora de replantearnos la historia literaria de cualquier lengua, y en cualquier área geográfica del mundo.

5. CONCLUSIONES

Queda claro que la literatura, y sobre todo las obras que muestran más explícitamente su participación de diferentes realidades, de todas las culturas que se encuentran en contacto, o incluso que se funden, deberían tener un espacio señalado en el aprendizaje de lenguas, dando a este proceso parte de ese carácter comunicativo que reivindica la metodología actual, y que no debe quedarse en una comunicación superficial, únicamente sobre temas “de actualidad” sino que de esta manera se expande con textos en los que se “cuelan” elementos en

otras lenguas presentes en el espacio que se presenta en las obras literarias (como el caso de Hearn, con su negativa a traducir las partes en otros idiomas al inglés de la obra original).

Hasta ahora la gran diferencia se establece entre la “gran literatura” y “la literatura comercial” (« *littérature de créateurs* » et « *littérature de monnayeurs* ») (p. 5). Se trata de ir más allá: este sentido inclusivo no solo concierne a esta visión trans-areal, sino a la propia hibridación de códigos. Ette es un firme defensor de incorporar diferentes dimensiones de la obra: iconotextualidad, fonotextualidad, intermedialidad (1995: 22).

El lector moderno es un lector en contextos plurilingües y pluriculturales, por tanto no es el modelo clásico de lector monolingüe sino conocedor de una literatura más híbrida, “en movimiento” (Ette, 2008), que más que textos impresos disfruta textos multimodales, hipertextos, etc. Pero aún con estos condicionantes de multiculturalismo, diversidad, o interculturalidad, la aspiración no puede ser otra que entender la educación literaria como un instrumento facilitador de la igualdad y de inclusión.

Cada vez más podemos reconocernos en un presente común, extremadamente plural en multitud de sentidos: cultural, racial, lingüístico, por supuesto. Aunque a nivel cotidiano esto queda constatado por la convivencia, la presencia de tales encuentros en la literatura supone un paso más allá, pues la palabra escrita dota de legitimidad incontestable a los textos, sea por la aceptación del lector en general (y aquí Moretti tiene mucho que decir sobre los hábitos lectores a partir de estudios cuantitativos a través del dataísmo, etc.) o a través de los cánones establecidos desde las instancias académicas.

Tal vez es el momento de plantear un diálogo entre los distintos enfoques (erudito/popular) para tratar de establecer de qué manera podemos recuperar la literatura como medio privilegiado para alcanzar un aprendizaje de las lenguas más profundo, que ligue con firmeza la adquisición de los códigos con la cultura vinculada con estos, entendiendo que si no se produce esa suma de elementos la adquisición de la lengua adolecerá de una base de comprensión intercultural fundamental. Es más, no se trata solo de comprender la cultura de la lengua 2 sino de comprender la perspectiva que desde esa lengua 2 se tiene de la propia lengua/cultura del aprendiz. El reconocimiento de la presencia de pueblos como el chino, tagalo, diversos africanos, y las incipientes mezclas criollas, coolies, etc... a través de la literatura legítima las relaciones, les da una genealogía reconocible y con ello una motivación añadida a otras razones por las que se embarca en su estudio el estudiante de lenguas extranjeras o segundas.

Y así como Mangeon pone sobre la mesa los recientes acercamientos a la construcción de una nueva historia de la literatura en francés, entendiendo que no pueden dejarse fuera los textos de lo que es llamado “francofonía” y que sin duda responde a parte de la historia de Francia, esta aspiración responde a ese enfoque “trans-areal” propuesto por Ette que reconoce a una situación real de globalización extrema y que por tanto valoriza y destaca aquellos aspectos que en otros momentos podían pasar por singularidades o elementos anecdóticos pero que, cada vez más, nos hace encontrarle sentido a esos escritos que son en realidad el fruto de una mirada más amplia, desacomplejada, y más ceñida a la experiencia humana vital. Entender/explicar los sucesos racistas de El Egido o las protestas de la *banlieue* parisina a nuestros estudiantes solo será posible desde la asunción de una realidad multi e intercultural que está encontrando, en la literatura, un cauce de expresión que requiere ser reconocido. Su posible presencia en los manuales de enseñanza de lenguas sería el espacio más indicado en esa toma de contacto con la lengua-realidad meta que deben adquirir los estudiantes, sea cual sea su condición social y realidades de origen.

Como decíamos anteriormente, la literatura, entendida como “plena realización de la lengua” (Coseriu, 1992) no puede ser constreñida al ámbito de una lengua, un país, una cultura o incluso una época, sino más bien en línea con el pensamiento que hemos venido glosando de Ette, es decir, algo en movimiento, con alcance global: multicultural y plurilingüe.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albadalejo García, M^a Dolores (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marco ELE revista didáctica ELE*, 5.
- Campos F.-Figares (2002). *El caballo y el jaguar. Sobre la Historia verdadera de Bernal Díaz del Castillo*. Granada: Comares.
- Campos F.-Figares, M. y Quiles Cabrera M^a. C. (eds.) (2019). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Visor.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- De la Vega, Inca Garcilaso (2017[1609]). *Comentarios Reales de los Incas*. Ed. de Edu Robsy. Textos.Info.
- Díaz, Junot (2019). Entrevista en *El cultural*. Disponible en <https://elcultural.com/junot-diaz-no-se-si-es-la-mejor-epoca-para-escribir-pero-si-para-ser-lector>
- Ette, Ottmar (1995). “Dimensiones de la obra: iconotextualidad, fonotextualidad, intermedialidad.” En Spiller, Roland (Hg.): *Culturas del Río de la Plata (1973 - 1995)*. *Transgresión e intercambio*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, pp. 13-35.
- Ette, Ottmar, (2011). Memoria, Historia, Saberes de la Convivencia. Del saber con/vivir de la literatura. *ISEGORÍA Revista de Filosofía Moral y Política*, 45. pp. 545-573.
- Ette, Ottmar (2019). La transrealidad de las literaturas del mundo. Latinoamérica entre Europa, África, Asia y Oceanía. *Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos*, 21, págs. 65-112.
- Fuentes González, A. D. (2015b). Lectura sociolingüística de dos novelas para el tiempo abatido: *La sierra en llamas y Siempre quedará París*. Álabe, 11. DOI: 10.15645/Alabe.2015.11.2
- Fuentes González, A. D. (2016). Trabas y fisuras para una educación lingüística ciudadana. Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M., (coords.) *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*, 137-150. Octaedro.
- Fuentes González, A. D. (2017). Escribir sobre un tiempo sin palabras: recuerdos sociolingüísticos en *La acera rota*, de Mercedes Neuschäfer-Carlón. Álabe, 16. DOI: 10.15645/Alabe2017.16.6
- González Vázquez, Antonio; Trujillo Sáez, Fernando (2018). Paisajes lingüísticos y translingüismo como propuesta lingüística a una pedagogía de frontera, *Cuadernos de pedagogía*, 492.
- Hudson, R. A. (2000). *La Sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Leal-Rivas, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.05
- Mackenbach, Werner (2014). «Tróp(ic)os en movimiento – retos transnacionales/transareales para los estudios de las literaturas caribeñas y centroamericanas », *Cahiers d'études romanes*, 28 | 2014, 15-32.
- Malinowski, D. (2015). “Opening spaces of learning in the linguistic landscape”. *Linguistic landscape: An international Journal*. 1 (1/2), pp. 95-113
- Mangeon, Anthony (2015). “Pour une histoire littéraire intégrée (des centres aux marges, du national autransnational : littératures françaises, littératures francophones, littératures

- féminines)” en Abdoulaye Imourou (dir.) *La littérature africaine francophone, mesures d'une présence au monde*, Dijon: Éditions Universitaires de Dijon.
- Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M., (eds.) (2016). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*, Barcelona: Octaedro.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). “Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad”. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 33-65.
- Martínez Ezquerro, A. (2020). “Aplicaciones lingüístico-comunicativas para la interculturalidad”, en De la Maya Retamar, G. & López Pérez, M. (coords.). *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Marcial Pons. Colección Universidad y Lectura, 2020, 31-46.
- Martos Núñez, E., y Martos García, A. (2019). Visiones del paisaje, ecoimaginarios y animismo: el prado de las almas. En Baena, E. (coord.) *Visiones literarias y lingüísticas del paisaje urbano*. Madrid: Marcial Pons, 23-40.
- Martos García, A. E. y Martos Núñez, E. (2020). El cisne negro. Itinerarios, deriva y nomadismo en la LIJ 2.0. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 25-40.
- Mignolo, Walter D.(2003). Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales. *Revista Iberoamericana, Vol. LXIX, Núm. 203*, 401-415.
- Montesa, Salvador (2010). “Lengua y literatura, un camino de ida y vuelta” en De Santiago Gervós, J; Bongaert, H.; Sánchez Iglesias, J. y Seseña Gómez, M. (Eds.) *XXI Congreso Internacional de la ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca y ASELE, págs. 29-45.
- Moretti, Franco (2000). Conjeturas sobre la literatura mundial. *New Left Review* 3, 65-76.
- Moretti, Franco (2003). Más conjeturas sobre la literatura mundial. *New left review*, 20.
- Palmer, Ítaca y Campos F.-Figares, Mar (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa, *Tejuelo* 30, págs. 289-316.
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2012). El rescate de la palabra: discurso, oralidad y educación lingüística en la escuela. En R. Sánchez y A. Ramos (Coords.), *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI*. Madrid: Síntesis, págs. 219-232.
- Quiles Cabrera, M^a.C. y M. P. Caire (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la educación superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta linguarum* 19, págs. 199-217.
- Quiles Cabrera, M^a.C. y Campos F.-Figares, M. (2015). Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados. *Revista internacional de estudios migratorios*. 5, 2. DOI: 10.25115/riem.v5i2.410
- Reyes, Graciela (1990). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Rivera Jurado, Paula y Romero Oliva, Manuel Francisco (2017). Acercarnos a literatura desde la interculturalidad: una propuesta comparatista a partir de la intertextualidad de los clásicos El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist. *Álabe* 15, [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.15.5
- Rodríguez, Juan Carlos (2001). *La literatura del pobre*. Granada: Comares.
- Rodríguez, Juan Carlos y Campos F.-Figares, Mar (2013). Lecturas de un sueño. (Sobre la *República literaria* de Saavedra Fajardo). *Revista de Literatura*, vol. LXXV, n.o 150, págs. 439-461, doi: 10.3989/revliteratura.2013.02.017
- Sánchez García, Remedios (2015). *El canon abierto. Última poesía en español*. Madrid: Visor.

- Sánchez García, Remedios (2018). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española*. Madrid: Akal.
- Todorov, T. (2007). *La conquista de América: el problema del otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Torrano-Guillamón, Lorena; Cascales-Martínez, Antonia y Carillo-García, M^a Encarnación (2019) Use of Literature, Resources and Innovative Methodologies in the English Classroom. *Porta Linguarum* 32, pp. 53-70.
- Van Dijk, Teun (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atheneadigital* 1. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.22>
- Verschueren, Jef (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.