

IMPROVISAR EN ELE DENTRO DEL AULA EN CONTEXTOS NO INMERSIVOS. EL TEXTO LITERARIO COMO TABLERO, BAZA Y CATALIZADOR

Rachid Lamarti

Universidad de Tamkang

RESUMEN

La lengua que se enseña, se aprende y se genera en el aula, descontadas las confirmadoras excepciones, adolece de falta de naturalidad y de viveza. Ese defecto, por regla general, no se corrige hasta que el estudiante entra en contacto con espacios y situaciones reales de inmersión en lugares cuya lengua autóctona o predominante es la lengua meta que está aprendiendo. Ocurre, sin embargo, que tal contacto no siempre se produce o no se produce durante el tiempo suficiente, de modo que la lengua aprendida sufrirá, a menudo sin que el propio aprendiente sepa la razón primera de ello, una carencia crónica.

La lengua del aula propende a dar vueltas en círculos y resbala hacia formas propias del lenguaje reflejo o formulaico. Improvisar discurso, es decir, desmoldar la lengua, sacarla de sus casillas de manual y asumirla tal y como es: imprevisible y espontánea, se presume esencial para un óptimo desenvolvimiento lingüístico y comunicativo.

En este sentido, la literatura, con sus textos y sus juegos, proporciona oportunidades, dinámicas y recursos excelentes para la práctica y el desarrollo de las capacidades de improvisación de los estudiantes en la lengua extranjera que aprenden.

Llama la atención la parvedad de metáforas en el discurso no nativo, así como la poca proclividad del estudiante de lenguas extranjeras a salirse del

guión e improvisar discurso en el idioma meta. Danesi (1986, 1991, 1992, 2004) se percató antes que nadie de lo primero; parece que lo segundo no ha despertado hasta ahora mucho interés.

Un contexto de inmersión lingüística aminora esos defectos. Contrarrestarlos en un contexto no inmersivo, en cambio, requiere ingenio e imaginación para crear dinámicas favorecedoras y modelos fiables de lengua que suplan las limitaciones del contexto.

La parquedad metafórica y discursiva del estudiante en la lengua meta obedece, entre otros factores, a la invariación de los manuales con los que aprende y a cierto grado de intransigencia por parte de los hablantes nativos con quienes interactúa.

Al hablante no nativo se lo discrimina: sus errores pesan y cuentan más que los de los hablantes nativos. Enunciados como *amor en la primera vista, tonto de la capirota, el meteorologista que ha pronosticado lluvia*, etcétera, se sancionan en el hablante no nativo y se celebran en el nativo como agudeza o primor estilístico, sin que falten casos en los que el receptor atribuye a su propia ignorancia (léxica, gramatical, etcétera) la rareza o la ininteligibilidad de la frase.

Como las hormigas verdes o los leones, los hablantes nativos son animales muy territoriales. No toleran injerencias no nativas en un terreno cuya propiedad detentan: la innovación en su lengua. Si un hablante no nativo innova en la lengua de la que ellos se juzgan dueños, tenderán a interpretar la innovación como un error que subsanar. Por el contrario, aplaudirán la novedad cuando provenga de un par: otro hablante nativo. Nadie cuestiona las innovaciones del hablante nativo, pues el dominio en su lengua que se le supone lo legitima para innovar.

La invariación abotaga la lengua y la vuelve refleja. Una lengua refleja, asentada, estructurada y articulada sobre fórmulas fijas, hace reflejo al hablante. El hablante reflejo habla una lengua de fogueo. De escaso recorrido y menor impacto, esa lengua se agota o toca techo enseguida: *¿Cómo estás?*

se correlaciona con unos pocos adverbios; *¿De dónde eres?*, con unos cuantos topónimos y gentilicios a sol y a sombra precedidos por el verbo *ser*.

Los manuales dan una versión formulaica de la lengua, válida en fases umbral o iniciales pero insuficiente en adelante, donde a cada acto de habla o a cada situación comunicativa corresponde una sola opción, como si al preguntar por un parque o un multicines la única respuesta posible fuese *siga todo recto, gire la segunda calle a la izquierda*, etcétera, y todo el vocabulario se redujera a *dónde, estar, seguir, girar, cerca, lejos, derecha, izquierda* y los números ordinales del primero al quinto. El manual enseña a preguntar *¿Dónde está?* lo que sea, pero a menudo los hablantes, a la hora de la verdad, prescinden tanto del verbo cuanto del pronombre interrogativo y abrevian el enunciado a su mínima expresión: *¿El baño?*

Un acto de habla no se cifra en una fórmula única y fija. La lengua diaria, valga la analogía, progresa como el jazz: las bases o formulaciones básicas (cuando las hay) experimentan variaciones.

Favorece la adquisición de una lengua extranjera en contextos de no inmersión generar en el aula dinámicas de improvisación y alentar a los estudiantes a transferir información de su lengua y sistema conceptual nativos. Esa transferencia de conocimiento no entorpece el aprendizaje; antes al contrario: lo facilita. Incorporar al discurso en lengua meta metáforas del sistema conceptual nativo, por ejemplo, no opaca ni arruina el mensaje¹, siempre y cuando se cumpla una condición: que el interlocutor coopere². De la máxima pragmática de cooperación depende el éxito del intercambio comunicativo.

[1] Así lo corroboran estos enunciados en Lamarti (2011) producidos por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera: *tener el corazón de hierro y las tripas de piedra, el pasado es un espejo, tener una espina clavada en la espalda, sentirse como una hormiga sobre una olla caliente, ser un cabeza de oca*. Las metáforas conocen grados de transparencia. Transferidas a otra lengua, por lo general, suben de opacidad. Aún así, tales transferencias a menudo coadyuvan a que el discurso no nativo del estudiante no se atore.

[2] Los hablantes nativos, sin embargo, no siempre están dispuestos a cooperar ante usos extranjeros de su lengua ni a poner de su parte con interlocutores no nativos.

IMPROVISACIÓN SOBRE EL TABLERO DE LA LITERATURA

En 1968 me encontré por casualidad con Steve Lacy en una calle de Roma. Saqué un pequeño magnetófono y le pedí que me dijera en 15 segundos la diferencia entre composición e improvisación. Me respondió: «La diferencia entre la composición y la improvisación es que en la composición dispones de todo el tiempo necesario para decidir qué decir en 15 segundos, mientras que en la improvisación sólo tienes 15 segundos». Su respuesta duró exactamente 15 segundos y es la mejor explicación que conozco sobre esta diferencia.

Frederic Rzewski

Uno sale a la calle sin esquema ni discurso preconcebido o anticipado, pues ignora, a menos que acuda a una cita (y apenas), con quién tendrá el gusto (o el disgusto) de hablar y los derroteros por los que transcurrirán las conversaciones del día. Hablar es improvisar, a saber: «crear a la vez que se ejecuta o ejecutar a la vez que se crea» (Molina 2008), con contadas excepciones: ponencias, pregones, etcétera. Cabe aquí preguntarse hasta qué punto uno habla de veras si lo que dice ya lo ha dicho antes, con las mismas palabras y en el mismo orden, o lo repite de memoria. En una conversación subitánea, una palabra lleva a otra, al igual que en el jazz una nota conduce a otra, o un pensamiento se enlaza con otro al divagar y en el juego de las asociaciones de ideas. Conversar implica (exige) improvisar.

La palabra *improvisar* descende de *improviso*, adjetivo que en español conserva el sentido de su étimo latino *improvisus* ‘sin aviso previo’, de muy transparente morfología, cuyos prefijos negativo *in-* y locativo *pro-* sumados al participio *visus* del verbo *videre* ‘ver’ estructuran el significado de ‘sin adelantar la visión’. No adelantar o avanzar la visión equivale a *no prever* o *sin previsión*. Al improvisar se ejecuta a medida que se concibe: concebir y realizar de forma simultánea algo no previsto. Simultanear concepción y ejecución parece cosa de héroes, de locos o de algún demiurgo; no obstante, la improvisación, elevada destreza de pensar y actuar al mismo tiempo, recorre todas las esferas

de la vida y conoce, según el contexto y los medios, una gran variedad de registros.

No se maneja el mismo concepto de improvisación si nos referimos a un clarinetista de jazz que si utilizamos esa misma palabra en referencia a los balbuceos de un niño de cuatro años. Sin embargo ambos hechos son contemplados como improvisación dependiendo del punto de vista que se adopte. (Molina 2008).

Innovar e improvisar lengua no equivale a inventarse una lengua. Todo hablante ha producido alguna vez y de repente una palabra nueva, ha advertido a continuación la novedad, y alarmado ante la innovación, entibia su atrevimiento con la fórmula atenuante *si es que tal palabra existe*. De haber error en ello, residiría en el tiempo verbal de esa trillada *captatio benevolentiae*: donde dice *existe* debería decir *existía* (antes no, ahora sí), pues la palabra (la que fue-se) cobra existencia desde el instante en que el hablante la produce. Sea como fuere, no hay atisbo de error en tal audacia por una razón obvia: la innovación no ha rebasado la lengua. La improvisación de vocabulario, estrategia compensatoria muy corriente en hablantes nativos, habría de fomentarse en el aula de lenguas extranjeras. La familiarización con la morfología de la lengua meta, en este sentido, proporciona al estudiante herramientas para practicarla (Lamarti 2016).

El motivo mayor por el cual el estudiante de lenguas extranjeras no se atreve a improvisar en la lengua meta es el temor a equivocarse. La literatura mitiga ese recelo porque desdramatiza, no sólo la enseñanza, sino también el concepto convencional de lengua. Ayuda a restar importancia a los errores. He ahí que hasta el teatro más dramático, irónicamente, despoja de drama las clases de lengua.

Los profesionales de la lengua, escritores, poetas, novelistas, etcétera, también infringen la gramática, la sintaxis, la morfología, el diccionario, y no siempre lo hacen adrede, acogiéndose a licencias poéticas o literarias exquisitas, en cuyo caso la infracción no pasa de desobediencia o coquetería. A ellos

como a cualquier otro usuario de la lengua les falla en ocasiones la propia competencia lingüística. Dirigir la atención hacia tales equivocaciones en la producción de autores consagrados quitará hierro al error, ejercicio muy útil sobre todo con estudiantes sinófonos, a quienes errar inspira pavor e inhibe en clase.

Augusto Monterroso emplea en uno de sus microcuentos un gerundio de posterioridad o consecutivo, y, por tanto, fuera de lugar, o a priori sin razón de lugar, dado que el gerundio en español, no así en otras lenguas, está reñido con las nociones de futuro y consecuencia.

Tirada en el campo estaba desde hacía tiempo una Flauta que ya nadie tocaba, hasta que un día un Burro que paseaba por ahí sopló fuerte sobre ella **haciéndola** producir el sonido más dulce de su vida, es decir, de la vida del Burro y de la Flauta.

Augusto Monterroso, *El burro y la flauta*.

El genio narrativo y novelístico de Roberto Bolaño no admite duda. Pues bien, a lo largo de *Los detectives salvajes*, al menos en su vigésimo cuarta edición publicada en 2014 por Anagrama, percuten la acepción impersonal del verbo *haber* concordancias agramaticales de sujeto. Dejar en evidencia a expertos de la lengua tiene un efecto balsámico en los estudiantes, ya que los descarga de una responsabilidad que o bien ellos mismos se imponen, o bien algunos profesores les han impuesto: la de producir una lengua desembarazada de errores.

Los profesores de lenguas extranjeras adiestran a sus estudiantes en la corrección y cifran (advírtase el garrafal fallo) tanto la idea como los modelos de corrección en el uso nativo de la lengua que enseñan. Los hablantes nativos, empero, no pueden ser la medida, entre otras razones porque su lengua no les pertenece en exclusiva. Las lenguas son propiedad de quienes las hablan, en efecto, pero de todos ellos: de los hablantes nativos tanto como de

los no nativos. Unos y otros, hablándolas a su manera, con sus usos y cosmovisiones particulares, las construyen, desarrollan y amplían³.

El estudiante de lenguas extranjeras no producirá ni comprenderá la lengua meta como lo hacen sus hablantes nativos. Aspirar a ello aboca al fracaso. Por culpa del empeño (tan desbarrado como infructuoso) de paralelar los hablantes no nativo y nativo se olvidan o se desatienden o no se atienden en su justa medida otras dimensiones del aprendizaje y la enseñanza que superan en importancia a la corrección lingüística. Centrarse en la corrección y regirse por parámetros nativos de lengua frustra a alumnos y a profesores; mientras que acostumbrar al estudiante a improvisar en la lengua meta, disponerlo a emitir y a entender cualquier acto lingüístico y comunicativo dable en esa lengua sin miedo a salirse de ruta, aplicar sus propias coordenadas y transferir datos de su sistema conceptual nativo, por el contrario, añade componentes de aventura y descubrimiento que catalizan el proceso de adquisición⁴.

La literatura es un escenario ilimitado donde ensayar la improvisación en la lengua meta. Los referentes culturales diseminados en la heterogeneidad de sus textos, sin ir más lejos, justifican y aconsejan el uso de la literatura en el aula. Bien escogidos y presentados, los textos literarios amenizan las sesiones de clase, captan la atención de los estudiantes, proporcionan modelos de lengua, estimulan la creatividad y despliegan un tablero sensacional para el juego de la improvisación de lengua.

El concepto de creatividad comprende tanto la acción como la capacidad de crear. Así pues, la producción de lengua es un acto creativo. Toda enuncia-

[3] Conviene por ello asumir la existencia de modelos y usos extranjeros de las lenguas equiparables en validez y dignidad a los usos y modelos nativos. Ello no niega (ni por supuesto dignifica) el error o los adfesios gramaticales: enunciados como *los perros ladra* o *la rosa azulado* son un desafuero y requieren reparación. Con todo, la corrección pide mesura. Las correcciones exhaustivas, además de inútiles, desaniman al estudiante (Casany 1993).

[4] La capacidad de improvisación, excusa decir, varía según la persona y la cultura de procedencia. En el aula de español como lengua extranjera, por ejemplo, el estudiante magrebí, comúnmente, se desempeña mejor que el taiwanés a la hora de improvisar en la lengua meta.

ción lo es, cuando menos en esencia. Al producir lengua se crea, y a menudo esa creación es un artefacto impremeditado.

Considérese el oxímoron *artefacto impremeditado*: máximo exponente de creatividad lingüística, el texto literario parece todo menos improvisado o en las antípodas de la improvisación. Acercando la lupa al objeto, empero, la paradoja se disuelve como azucarillo. La literatura crea (falsas) impresiones de improvisación y los textos literarios discurren tan espontáneos que diríanse improvisados gracias a esa paradójica propiedad suya: su naturalidad artificiosa. Con esmero, imitación y trampantojo la literatura simula universos fluidos que se expanden por inercia. Excepto en la escritura automática y la repentinización de versos, la literatura medita sus productos, lo cual ni mucho menos apoca su utilidad en el aula de lenguas extranjeras. Aun siendo artefacto, basta la apariencia espontánea y natural bajo la que se presenta para adoptarla como ejemplario de lengua genuina. Sea cual fuere su propósito o carácter (lúdico, epistemológico, estético, etcétera), el texto literario representa y constituye la realización de una lengua. Dicho de otra manera: la literatura es lengua realizada, lengua real de principio a fin.

Los fragmentos de novelas y cuentos, los poemas breves y los microrelatos tratados en clase acicatean la reflexión de los estudiantes y encetan tertulias o debates de índole cultural, léxica, sintáctica, etcétera. Los textos de los manuales, e incluso los de las lecturas graduadas, en cambio y por lo común, aburren y el alumno aprende a aborrecerlos. Así naufragan los intentos de ejercitar su comprensión lectora. Despertar el gusto por la lectura, difícil en la propia lengua, se vuelve hazañoso en una lengua extranjera.

El texto literario, ajustado al nivel de los estudiantes, es un espacio emocional de atención, un abracadabra que remece el aula: adivinanzas, greguerías, epigramas, microcuentos, etcétera, palabras mágicas, en definitiva, anadinos que asoman por la chistera, el dromedario que aparece de la nada o desaparece de la vista. Vareando las dendritas del sistema límbico hasta volcar o dilatar emociones, tales textos activan procesos cognitivos de concentración selectiva. Captada entonces y focalizada su atención, el alumno será consciente a

conciencia, estado bajo el cual su receptividad se amplifica y se optimizan sus desempeños en clase.

La literatura, desde un acertijo anónimo hasta un sesudo cuento de Borges o un poema goliardo, brinda modelos orales y escritos de lengua meta y estimula la atención. Al aula le conviene la brevedad (fragmentos en vez de obras enteras), ya que la atención y la concentración decaen con rapidez (Posner & Petersen 1990). Los estudiantes no se mantendrán en un mismo punto de interés más allá de un ciclo de atención, a saber: veinte minutos. Descansar tras cada ciclo, así como poner en relación la nueva información con el conocimiento previo o estadios de conocimiento anteriores, maximiza la experiencia en el aula y colma de sentido y significado el aprendizaje (Jensen 2004).

A la hora de seleccionar estímulos (textos literarios) adecuados, hay que tener presentes las tres propiedades de la atención: *intensidad* o nivel atencional, *amplitud* o cantidad de información y *oscilación* o fuga atencional (Anderson 2004). Grosso modo, la atención, cuyo grado de intensidad fluctúa, se desplaza (voluntaria o involuntariamente) de un punto a otro y no resiste sobrecargas.

Conviene vertebrar la clase sobre tres de los factores externos e internos que determinan la atención: *contraste*, *cambio* y *emoción*. El contraste y el cambio (factores externos) liberan emoción (factor interno), energía motriz de la atención, y excitan la curiosidad, detonante del proceso de aprendizaje (Jensen 2004, Anderson 2004). Contrastes y cambios, vectores de sorpresa, extrañeza y desafío, inducen disonancias cognitivas. Ante percepciones discordantes, el cerebro ensaya respuestas, se afana en cálculos, conjetura, busca vías o implementa protocolos para la solución de problemas.

Textos como *Página asesina* de Julio Cortázar o *El adivino* de Jorge Luis Borges polarizan al lector porque desafían su inteligencia y lo asombran. El reto crea una atmósfera de aula emocionante. Tales especímenes de texto literario ponen a prueba al alumno: plantean ornitorrincos. Un texto ornitorrinco es una incógnita a priori, despejable sólo aplicando álgebras de juego e

indagación, asumiendo el riesgo de tensar la cuerda del propio conocimiento y de querer saber.

LA BAZA DEL TEXTO LITERARIO

Muchas técnicas, ejercicios y dinámicas de improvisación basadas o inspiradas en la literatura se originaron en los talleres de escritura creativa. Aunque tales talleres se centran en la faceta artística, estética y lúdica de la lengua por escrito, sus actividades pueden extrapolarse a las destrezas de interacción, comprensión y expresión orales y a registros funcionales o instrumentales de lengua.

Las actividades siguientes retan, prodigan aventura y atestiguan las virtudes del aprendizaje por descubrimiento. Dos de ellas se ilustran con ejemplos (encabezados por el signo ◦ entre corchetes) extraídos de producciones reales de estudiantes taiwaneses de español con un nivel B1 de lengua⁵.

DICTADO DE UN TEXTO LITERARIO

Quizá sea uno de los ejercicios de escritura más antiguos y longevos, tanto que no resulta difícil imaginar niños mesopotámicos escribiendo grafías cuneiformes al dictado. Un dictado siempre viene a cuento.

El dictado de un texto literario (algo tan sencillo como eso) adecuado al nivel de los estudiantes no sólo mejora la comprensión auditiva y la ortografía, sino que pone en contacto con la literatura escrita en la lengua meta. Seguido de preguntas atinentes a su contenido expreso, implícito o virtual desinhibe las pautas de interacción oral en clase.

[5] Alumnos universitarios del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Tamkang.

DIÁLOKŌAN

Ejercicio de desautomatización: desconcierta al estudiante, desprograma sus expectativas e impugna su lengua refleja. Consiste en completar o reconstruir una conversación a partir de un breve texto ornitorrinco, un verso o un extracto de novela o cuento presentado y tratado como línea o turno de diálogo. El diálokōan⁶ introduce al estudiante en los imprevisibles rumbos de la lengua cotidiana.

Funcionan aquí textos como los poemas de «Libro de la preguntas» de Pablo Neruda, los versos de Alejandra Pizarnik *Cuando la noche sea mi memoria / mi memoria será la noche*, el de Vicente Huidobro *Los cuatro puntos cardinales son tres: el sur y el norte*, la alucinación de «2666» de Roberto Bolaño *El cielo, al atardecer, parecía una flor carnívora*, etcétera. Estos desencadenantes de diálokōan, además de suspender la lógica sustentada en el análisis racional, invitan a leer con otros ojos, a debatir desde otros ángulos y a responder en (aparente) relación o contradicción con lo dicho o sin (aparente) relación o contradicción con lo que dicho.

...La lluvia es una cosa
que sin duda sucede en el pasado.
De La lluvia, Jorge Luis Borges

- [°] **Inevitablemente** el sol aparecerá y todas las cosas serán mejores.
- [°] A través de la vista borrosa puedo ver más de mí misma.
- [°] Sí, y la muerte también.

EL CUENTO TARADO

Un cuento agujereado, de extensión no superior a veinte líneas, sirve de ardidruche a este juego colaborativo de compleción. Se vacía de datos superfluos un cuento; marcadores discursivos e información relevante, claves interpre-

[6] Este ejercicio se inspira en los *kōan* del budismo zen, preguntas que apelan no a la lógica, al análisis o al entendimiento racionales, sino a una inteligencia holística, heterodoxa o divergente.

tativas del texto, se mantendrán intactos. Los estudiantes practicarán así sus aptitudes de inferencia y comprensión de textos con lagunas informativas. A continuación, el grupo de clase aventurará, de acuerdo con la coherencia y la cohesión internas del texto, piezas de lengua que encajen.

Los agujeros textuales pueden simbolizar, asimismo, palabras cuyo significado se ignora. Leer resistiendo la tentación de acudir al diccionario ante cada palabra desconocida (hábito muy arraigado en estudiantes sinófonos de lenguas extranjeras) ejercita las habilidades deductivas y promueve la comprensión global de los textos. Una comprensión lectora depurada elude la dificultad del vocabulario ignoto no tanto con diccionarios, sino con inferencias y formulaciones de hipótesis. A fin de cuentas no se accede al significado de un texto a través del de las palabras una a una que lo componen.

GREGUERÍA

Cualquier texto literario, por escueto que sea, genera lengua. Las greguerías lo ejemplifican a la perfección. Greguerías basadas en metáforas conceptuales o en pareidolías como *Búbo: gato emplumado* o *El estanque es una isla de agua* maravillan, divierten y educan la imaginación. Definida por Gómez de la Serna como humorismo más metáfora, la greguería acciona los mismos o similares resortes cognitivos que el kōan o poemas abismales como *La carencia* de Alejandra Pizarnik, cuya virtud destapa en mitad del aula el tarro de las esencias de la lengua meta.

EL SINOGRAMARFUZ⁷

Las grafías de un sistema logográfico de escritura son textos literarios. Ello singulariza el chino respecto a otras lenguas de escrituras alfabéticas como el español. Los sinogramas (y también las palabras del chino) contienen rela-

[7] Actividad ideada para alumnos sinohablantes de español como lengua extranjera.

tos, greguerías, adivinanzas, metáforas, etcétera (Lamarti 2016)⁸, con lo que pueden fungir de fichas polivalentes de juego: traducir en clave de greguería la forma de un sinograma, idear adivinanzas, componer un poema o escribir un microrrelato según su etimología, etcétera.

El sinogramarfuz consiste en adjudicar significado o referente a un sinograma inventado. Aunque el neologismo constituirá una incógnita, lo integrarán formantes u otros sinogramas básicos del sistema de escritura chino reconocibles por los alumnos sinófonos. Innovar en la lengua supone, de un modo u otro, subvertir la tradición; al fin y al cabo, la lengua es eso: tradición. En ninguna lengua la escritura y la tradición escrita pesan tanto como en chino, donde se juega con las palabras y su homofonía, desde luego, pero no tanto con la invención de sinogramas. Un neosinograma causa por ello una fuerte disonancia cognitiva y obliga al estudiante a reconsiderar el conocimiento de algo tan dado por sentado como la propia lengua.

雨
目

[°]Tiene una parte de lluvia encima de la parte de ojo. Creo que no hay esta palabra en el diccionario. Puede que exprese que hace muy mal tiempo o que describa unos ojos mojados de lluvia para decir que alguien está muy triste.

La coalescencia de 雨 ‘lluvia’ y 目 ‘ojo’ en un neosinograma, por ejemplo, motivó las especulaciones y su contraste entre los estudiantes, e incluso hubo quienes asignaron al sinogramarfuz, aproximándolo a otros sinogramas de morfología semejante, una plausible pronunciación: *lèi*, *luó*, etcétera.

[8] Repárese en que la greguería *Búbo: gato emplumado*, verbigracia, halla acabada coincidencia en la palabra 貓頭鷹 ‘búho’, trisílabo de cuya traducción literal se obtiene el significado de *águila* [鷹] *cabeza* [頭] de *gato* [貓].

PROLONGACIONES

Alargamientos o desarrollo de textos para postular (sub)tramas alternativas, colegir argumentos tácitos o extrapolarlos a la vida diaria del estudiante lector. El cuento *Página asesina* de Julio Cortázar, por ejemplo, lleva a pensar en las coincidencias, advierte del torrente de casualidades necesarias para que un lector al azar caiga fulminado al posar sus ojos a una hora concreta sobre una página en blanco concreta de un libro concreto adquirido en un pueblo concreto de Escocia. Con esa premisa el estudiante, a solas o agrupado, revisará el cúmulo de lo que ha debido suceder para que algo (su nacimiento, conocer a alguien, aprender español, su viaje de intercambio a Barcelona, estar donde está, etcétera) aconteciese o tuviese lugar. Se trata, en efecto, de contar los pasos (decisiones o elecciones) hasta la equis que señala el sitio exacto (ahora) en el mapa (uno mismo). Las consecuencias de cambiar, suprimir o añadir eslabones en la cadena de sucesos darán pie a un sinnúmero de lucubraciones con las que cebar la producción de lengua en clase.

CONCLUSIONES

Un enunciado que no suscita es inocuo. Dado que en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras predominan los enunciados inocuos, alternarlos con textos literarios que tengan efecto en los alumnos, conmuevan, remuevan, provoquen emoción, curiosidad, asombro o duda, devolverá la lengua a la vida: restaurará sus metáforas, anfibologías, ambigüedades, paradojas, la ironía y la imprevisibilidad que la vivifican.

No se trata de hacer literatura (si bien cualquier acto de habla es o puede llegar a ser literatura), sino de capacitar al alumno para improvisar discurso en la lengua meta por medio de ejercicios y ejercitaciones cimentados en textos literarios. Textos, profesores y alumnos representan los tres vértices de un triángulo generador de lengua viva en el aula. Generar dinámicas de improvisación dando juego a la literatura preserva la realidad y la espontaneidad de la lengua que se aprende y enseña.

La enseñanza de lenguas extranjeras debe separarse de la corrección tanto lingüística como política: la corrección lastra. La vida (y, por consiguiente, la lengua) no es neutral. Los textos en exceso escrupulosos o remilgados no van a ninguna parte. En clase hay cabida para la exquisitez y también, respetando los tabúes culturales, para la grosería, ora vadeando la inmundicia con eufemismos, ora atravesándola a nado con disfemismos.

La corrección lingüística basada en parámetros y modelos nativos de lengua discrimina, por cuanto el hablante no nativo posee razón y legitimidad suficientes para reclamar como suya la lengua que aprende o ha aprendido. Es hora pues de admitirlo dentro del círculo, aprobar su ingreso en la comunidad lingüística conformada alrededor de esa lengua, a todos los efectos y con los mismos derechos que sus hablantes nativos, con potestad para imprimir en ella su personalidad, su sistema nocioconceptual y sus referencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. R. (2004). *Cognitive psychology and its implications*. Londres: Worth Publishers.
- Bolaño, R. (2014). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama.
- Borges, J. L. (2011). *Cuentos completos*. Buenos Aires: Lumen.
- Casany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cortázar, J. (1998). *Cuentos completos*. Madrid: Alfaguara.
- Cox, C. (2004). *Audio Culture: Readings in Modern Music*. Nueva York: Continuum.
- Danesi, M. (1986): «The role of metaphor in second language pedagogy». En *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 1-10.
- Danesi, M. (1991). «Metaphor and classroom second language learning». En Beer, J., Ganelin, C., *et al.* (eds.), *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.
- Danesi, M. (1992). «Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension». En Alatis, E.

- (ed.), *Language, communication, and social meaning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. Sevilla: Kronos.
- Gómez de la Serna, R. (1994). *Greguerías*. Madrid: Castalia.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Lamarti, R. (2011). *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE*. Tesina de máster. Universidad de Barcelona.
- Lamarti, R. (2016). *El mundo que traducen las palabras. La metáfora en la lexicogénesis de las lenguas española y china*. Tesis. Universidad de Barcelona.
- Pizarnik, A. (2016). *Poesía completa*. Buenos Aires: Lumen.
- Posner, M. & Petersen, S. (1990). «The attention system of the human brain», *Annual Reviews of Neuroscience*.
- Molina, E. (2008). «La improvisación : definición y puntos de vista». *Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical XXI*.
- Monterroso, A. (2014). *Cuentos*. Madrid: Alianza.