

Alejandro Rodríguez Díaz del Real
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
alejandro.rodriguez@ff.uni-lj.si

UDK 811.134.2'243:373.5(497.4)

UNA EXPERIENCIA COMO PROFESOR DE ELE EN LA SECUNDARIA ESLOVENA: LA LITERATURA EN EL AULA

1 HIPÓTESIS INTRODUCTORIA

La presencia de la literatura en la clase de español como lengua extranjera en secundaria no es deseada. Su tematización se ha convertido en un verdadero campo de minas tanto para el profesorado de E/LE como para los redactores y diseñadores de libros de texto, que están sometidos a los criterios estrictamente comerciales que dictan algunas grandes corporaciones editoriales, mucho más interesadas en complacer al consumidor –de quien se espera que adquiera materiales premeditadamente incompletos– alejándose cada vez con mayor evidencia de criterios educativos, culturales e incluso éticos. Es constatable y verificable que muchos de estos materiales, editados al calor de la eclosión de un gigantesco mercado emergente, el del español como lengua extranjera –descrito por algunos como *tsunami* o también *petróleo* de la economía española–, han puesto el acento en una calculada banalización de los contenidos culturales en general y literarios en particular, relegándolos a papeles muy secundarios o reduciéndolos a tareas opcionales y facultativas, fácilmente desechables en cuanto surge un mínimo problema de priorización curricular.

2 CAMPO DE PRUEBA

Las reflexiones recogidas en el presente artículo responden a una experiencia pedagógica concreta y en primera persona en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), correspondiente al período transcurrido entre octubre de 2008 y diciembre de 2009, en un centro de enseñanza secundaria de la República de Eslovenia, en el marco de un proyecto financiado en buena parte por la Unión Europea y popularmente conocido como *team-teaching*, gestionado e implementado en Eslovenia por el Instituto de Educación (*Zavod za Šolstvo RS*), órgano público dependiente del Ministerio de Educación y Deporte de la República de Eslovenia, y cuyo objeto principal es el de introducir y reforzar la labor pedagógica, sea en equipo o en copresencia de dos profesores de segunda lengua, o sea en la modalidad conocida como *CLIL*, es decir, la enseñanza integrada de una lengua extranjera y una materia específica utilizando la lengua extranjera como lengua de trabajo, por ejemplo matemáticas en inglés, historia en italiano, etc.

El proyecto responde, pues, a una clara visión cosmopolita y multicultural, contribuyendo a la construcción europea mediante la inmediata cotidianeidad de la clase de idioma y a la praxis diaria en las escuelas más variadas del país, con la presencia física de un **profesor hablante nativo** en el aula (al que llamaremos N) en igualdad de condiciones laborales y de cualificación profesional que otro **profesor no nativo** (NN), que en la práctica totalidad de los casos acumula más tiempo trabajado en el centro, y que suele ser un funcionario público, aunque no necesariamente.

Lo que a continuación se expone tiene como intención estimular una reflexión crítica sobre la transmisión de segundas o terceras lenguas, y también de aquellos aspectos, literarios o no, en los que una lengua se fundamenta culturalmente, y sin los cuales esta se convierte simple y llanamente en un sistema fónico, morfológico y semiótico con una estructura gramatical destinada —en especial cuando llega el momento de la evaluación— a ser presentada en forma de problema más o menos matemático, con solución codificada numéricamente y a través de una nota. La priorización de este procedimiento evaluador ha ido incrementándose, en relación inversamente proporcional a la reducción de la atención y tiempo dedicados a la lectura individual, algo que tiene también vinculado a la evolución de los valores sociales y familiares entre 1991 y 2011, lapso de tiempo en el que Eslovenia culmina dos décadas como estado centroeuropeo independiente y que coincide también de forma bastante exacta con la presencia del español en las aulas de las escuelas eslovenas de secundaria.

Desde principios de los años noventa del siglo XX el interés por la lengua española en Eslovenia, como también es el caso de otros países vecinos, no ha parado de crecer, animado por la consolidación académica de la Filología Hispánica en la Universidad de Ljubljana, fundada en 1981. Pero, más allá de que las estadísticas muestren la creciente popularidad del español en Eslovenia, su atractivo a menudo tenía que ver también con fenómenos tan dispares como las telenovelas o el fútbol, unido a la novedad de una lengua que hasta entonces se consideraba exótica, y connotada frecuentemente por algunos lugares comunes del ocio: la diversión playera y el desenfreno etílico en un clima eternamente soleado o directamente tórrido. La imagen estereotipada de España y de lo *latino* (en la acepción reductora que parece tener ahora este adjetivo) vivió en los noventa y primeros años del siglo XXI una auténtica *burbuja*, siempre en clave positiva y jovial, paralelamente a otras burbujas inmobiliarias y financieras, que iban pasando desapercibidas pero cuyas consecuencias a largo plazo nos afectan traumáticamente.

El incremento de la popularización masiva del español en Eslovenia hunde, pues, las raíces de su aparición en una coyuntura social de despreocupación y dilatada fase de optimismo generalizado, relacionada con la apertura del país alpino a nuevas perspectivas de despegue económico y con su inclusión en la UE (2004) en el contexto del gran crecimiento material que vivió todo el mundo capitalista hasta 2007 o 2008. Paralelamente, el país hispanohablante más accesible y también mejor conocido por los eslovenos —España— experimentaba también una de las fases económicas más prolongadamente expansivas, alentada peligrosamente, como se comprobó luego, por la casi exclusiva prevalencia del sector de

la construcción, pero que sucesivos gobiernos vendían como milagro económico nacional, factor que deslumbraba tanto dentro como fuera de sus fronteras.

No es arriesgado afirmar que pueden observarse las consecuencias de aquella etapa en ideas estereotipadas sobre el supuesto temperamento de esos *latinos europeos*¹ que eran los españoles, su orgullo, desparpajo y prestanza en los deportes, campo extremadamente mediático al que luego también se ha querido enganchar toda una campaña propagandística: la de la *Marca España*.

Estos factores parecían conferir hasta hace relativamente poco tiempo a la lengua española una forzada pátina de sensual elegancia —junto al mito de que es una lengua más fácil de aprender que otras— que la liberaba automáticamente y a priori de los prejuicios preexistentes hacia otras lenguas impartidas con mayor tradición en el sistema escolar esloveno. Así, el alemán era y es percibido como complicado, marcial y duro; el francés como impronunciable o incoherente con su escritura, y el italiano cargaba con alguna que otra pesada losa histórica. Curiosamente, a las lenguas puede llegar a atribuírsele incluso sexo, ya que frente a la percepción de que el inglés y el alemán son lenguas “varoniles”, y por ello mucho más atrayentes para los chicos, las lenguas románicas son percibidas como “femeninas”, algo que quizás explique la abrumadora cifra de mujeres que las aprenden. Sea como fuere, lo constatable es que el español ha ido subiendo, llegando a situarse en segundo lugar, por detrás de la única lengua extranjera que se aprende obligatoriamente, el inglés.

Surge en este punto un primer problema: las necesidades y realidades de los *team-* o *co-teachers* anglófonos son a menudo automáticamente extrapoladas a las de otras lenguas enseñadas en el sistema escolar esloveno y representadas en el proyecto (alemán, español, francés, italiano), obviando datos tan trascendentales como el hecho de que un *co-teacher* de inglés puede permitirse prescindir de conocimientos de esloveno, mientras que la inmensa mayoría de los profesores de las lenguas restantes dispone como mínimo de conocimientos básicos como para seguir aceptablemente una conversación sin tener que recurrir al inglés.

En este punto hay que mencionar la extendida creencia de que el profesor ideal de segunda lengua es el que no domina la lengua de las personas a quienes enseña su idioma.² Este prejuicio, unido al carácter de indiscutible *lingua franca* del que goza el inglés, coloca a los *team-* y *co-teachers* de esta lengua en posiciones diferentes, siempre más aventajadas. La permeabilidad social hacia el inglés y aceptación unánime de la preeminencia global de dicha lengua facilita de forma incluso involuntaria que sus profesores dispongan de diferentes (normalmente mayores) recursos y diferentes (normalmente mejores) posibilidades de desarrollo laboral.

El conocimiento de la lengua del país en el que se trabaja no sólo permite tomar la palabra en reuniones de profesores que pueden ser determinantes para el propio devenir profesional, sino que además permite, ya dentro del aula, afinar la labor didáctica atendiendo específicamente a las particularidades lingüísticas de la lengua materna de los aprendientes, además de constituir un importantísimo

1 En cursiva no tanto por ser un pleonismo, sino por responder a la estereotipada separación de lo *latino* y lo español que se produce con tanta frecuencia precisamente en las dos décadas mencionadas.

2 *Profesores nativos, sí, pero sobre todo expertos*. Diario *El País*, 8-10-2012

elemento para la inserción social del profesor. Desgraciadamente uno de los grandes problemas relacionados con la extrapolación de estas realidades del inglés a la praxis de la enseñanza de otras segundas lenguas estriba en el mencionado prejuicio de que el mejor profesor de lengua extranjera es el que no conoce la lengua del aprendiente, expectativa que en secundaria se proyecta sobre el profesor N. Según dicho prejuicio, si el profesor N es *hablante nativo* debe seguir siéndolo en todo momento, olvidándose del primer elemento, *profesor*, que es el que hace de él también un profesional de la enseñanza, condición imprescindible para el buen funcionamiento de la labor en equipo, trátese de *team-teaching* como de la variante dual de *co-teaching* o copresencia.

En la práctica, el profesor N es confinado con demasiada frecuencia³ a un papel de personal asistencial y complementario de las necesidades y eventualidades primarias del profesor NN, quien puede no dedicar el esfuerzo suplementario que se precisa para organizar una clase en común y ceder parte del protagonismo anterior, tras años de enseñanza en solitario. Para ilustrar esta dificultad puede tomarse el tiempo real de clase en común que se desprende del diario escolar, tanto el del propio profesor N como el del centro escolar. Durante el período de once meses estudiado, el porcentaje de clases impartidas en copresencia activa, es decir, en colaboración pedagógica preparada, fue un 17% del total, evolucionando de manera creciente pero no superando nunca un cuarto. El 42% de las clases impartidas corresponden a sustituciones por ausencia o por clases creadas específicamente como actividades extraescolares para los alumnos (como es el caso de “Teatro en español”) pero obligatorias para el profesor N con objeto de hacer cumplir el cómputo semanal de horas (*časovnica*) previsto por el Ministerio, cuya planificación requiere ya al menos una hora a la semana. El 41% restante de horas corresponden a observaciones de clase (*hospitacije*), que pasan de un 74% en las primeras semanas de clase a un 20% en la segunda mitad del curso. Este dato está directamente relacionado con la inexistencia de un horario propio y constante para el profesor N.

3 LA BANALIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO Y DE LO TEXTUAL EN SÍ. EL DICTADO DE LA IMAGEN Y LA CARRERA DEL PROFESOR MODERNO POR COMPLACER AL ALUMNO EN ESTA TENDENCIA

La palabra vive momentos difíciles en unos tiempos en los que la imagen parece haber tomado la delantera en casi todo. Sin embargo, un terreno en el que no puede ni podrá hacerlo del todo es la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la centralidad de la palabra, tanto oral como escrita, difícilmente puede desactivarse. En una era en la que internet lo ha cambiado todo, el concepto mismo de libro está sufriendo fuertes modificaciones, aunque muchas de las predicciones que se hacían en los años noventa se están demostrando

3 Según se desprende de los testimonios personales de los profesores que participaron en el proyecto.

exageradas, pues ni los libros en formato tradicional de papel han desaparecido, ni los *e-books* o las nuevas tecnologías de la comunicación han podido renunciar a la palabra.

Más allá de toda valoración concreta de los contenidos, por positiva o negativa que sea, si tomamos un manual de enseñanza de cualquier idioma que haya sido editado a mediados del siglo XX y lo comparamos con un libro de los años noventa o principios del siglo XXI, lo primero que nos impacta es la desaparición de ingentes cantidades de texto escrito, y que el espacio que antes estaba ocupado por palabras ha sido literalmente sustituido no solo por imágenes, sino también por enormes espacios en blanco. Es posible que esto atienda al criterio estético de confort visual, quizá también a la magnífica oportunidad que así se brinda al alumno de anotar expresiones usando todo ese vacío, y suponer que el editor o los autores del libro hayan tenido a bien liberarle de la pesada losa que es el cuaderno. Pero la extendida costumbre de hacer acompañar el “libro del alumno” de un “libro de ejercicios” igualmente ralo y espaciado nos da la pista de un análisis más crítico de lo que constituye simplemente una estrategia de mercado para obtener el beneficio económico de dos libros vendidos en lugar de uno solo, por no mencionar otros accesorios imprescindibles, como pueden ser el “libro del profesor” o el disco compacto, o cualquier otro tipo de complemento que nos confirme la hipótesis de la puesta en el mercado de productos premeditadamente incompletos, con los que el gasto real puede fácilmente incrementarse.

Durante la década de 1970, el *método comunicativo*, proveniente de Francia y sólidamente arraigado también en el mundo anglosajón, consiguió modernizar y simplificar la enseñanza de idiomas y de lo que debía ser la clase de lengua extranjera, mediante el alejamiento progresivo de modelos caducos, simbolizados por las lenguas clásicas. Los efectos de las protestas universitarias de 1968 se hicieron también sentir en una justificada rebelión contra el hecho de que se enseñaran las lenguas modernas como si se trataran de latín o griego, con un peso hiperbólico de la gramática y de las literaturas correspondientes a cada lengua meta. El progreso conseguido en el aprendizaje rápido y superficial (nivel de uso comunicativo) de un idioma es evidente, pero de manera paulatina e indiferenciada los aspectos más específicamente gramaticales y literarios pasaron a ser tildados, exactamente igual que en el caso del latín y el griego, de elitistas, conservadores y desfasados. Este fenómeno también pudo observarse con nitidez en la España de la década de los 80, contexto en el que se producía un gran debate público sobre la reforma de la enseñanza impulsada por el primer gobierno socialista tras el franquismo, que entraba en conflicto con la Ley General de Educación de 1970, entonces aún vigente. La presión de nuevas asignaturas más acordes con los tiempos, como era el caso de la informática, imagen y sonido, o la potenciación de las materias científicas ponían en cuestión la supervivencia de otras asignaturas humanísticas que eran frecuentemente descritas como mastodónticos estorbos y demasiado enciclopédicas, como era el caso de la historia, la literatura, la filosofía, las ya mencionadas lenguas clásicas, o bien las llamadas “marías”, como era el caso de la ética. En 2012 un renovado ensañamiento contra las lenguas clásicas y otras asignaturas humanísticas tiene la crisis como pretexto y, en el caso de España, al ministro de educación como primer abanderado.

Las nuevas y siempre prioritarias necesidades del mercado laboral han conseguido, por tanto, en buena medida arrinconar a las humanidades y dejarlas en estado vegetativo, cuando no heridas de muerte.⁴ Pero cabe recordar que la enseñanza de lenguas extranjeras forma parte de las humanidades. Y es aquí donde se produce el colosal error de intentar desvincularlas de su matriz humanística y el intento de presentarlas en los diferentes planes de estudio de secundaria como simples conglomerados de destrezas, actos comunicativos aislados y minimalistas, materiales obligatoriamente atractivos con profusión de imágenes pseudoturísticas que invitan obsesivamente al relax y al ocio, abigarrados colores andinos, cadilacs cubanos, mojitos y mujeres almodovarianas.⁵

Por otro lado, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la situación eslovena goza de un punto de partida incomparablemente mejor que el de España o Francia, al ser un país con una lengua poco hablada, cuyos habitantes tienen conciencia de la necesidad de defenderse al menos en una o dos lenguas extranjeras para poder acceder a un puesto de trabajo, además de importantes factores históricos como la pertenencia a la órbita germánica primero, a un imperio tan cosmopolita como el austríaco después y finalmente a una confederación plurilingüe de estados eslavos meridionales, tanto en su versión monárquica durante el Reino de Yugoslavia, como socialista tras la Segunda Guerra Mundial (República Federal Socialista de Yugoslavia). Todo ello hace que en Eslovenia saber idiomas sea considerado algo natural, necesario y lógico, en lo que no hay que incidir demasiado ni tampoco emplear demasiado esfuerzo convenciendo a nadie. Pero lo que cambió realmente en los noventa, tras la independencia eslovena, fueron las mentalidades, cada vez más proclives a aceptar un utilitarismo radical que confunde educación con formación específica y un sistema educativo que prioriza medios, esfuerzos (y últimamente drásticos recortes) en función de un único criterio: el dictado urgente de la salida laboral inmediata y según los parámetros, supuestamente siempre correctos, de grandes empresas y compañías multinacionales. La reforma universitaria conocida como *proceso de Bolonia* ha culminado esta evolución.

Ni que decir tiene que tanto la escolarización, precarización y privatización de la universidad como la banalización de los estudios universitarios reducen los niveles de exigencia. La ambición de un estudiante de filología ya no es propiamente la de convertirse en filólogo, sino que es condicionada por el imperativo social de la especialización, que hace de él un profesor de un solo idioma, dos en el caso esloveno, que además transmite esa sobreespecialización a sus futuros alumnos, en caso de que opte por una trayectoria pedagógica.

La interdisciplinariedad que caracterizaba a las humanidades ha ido esfumándose y un síntoma visible de ello es ver por ejemplo hispanistas que no saben una sola palabra de latín o lingüistas incapaces de encuadrar un texto en su contexto social o histórico. De manera inversamente proporcional se ha propagado un cierto estereotipo de profesor moderno, siempre sonriente y

4 Tesis fundamental de la brillante monografía escrita por Llovet (2011).

5 Para un estudio profundizado de los contenidos culturales y literarios presentes en los productos editoriales de ELE que se usan en Eslovenia, véase la interesante tesis de diploma de Milanka Kržanec.

monolingüe, que evita tematizar asuntos en profundidad y que salta de contenido en contenido como quien pasea por un *shopping mall* sin “agredir” nunca al alumno con tareas serias y laboriosas, entre las que se cuenta por supuesto la comprensión lectora, cada vez más denostada. El profesor es ahora quien debe adaptarse al alumno y no viceversa, con objeto de evitar situaciones que influyan “negativamente” en el aula y en el proceso de aprendizaje. El alcance de estas nuevas actitudes docentes, en las que la presión social (entiéndase las familias) tiene mucho que ver, se acerca a toda una ideología y se traduce en la práctica en profesores absolutamente entregados en complacer y no en enseñar, de manera acorde, a fin de cuentas, con lo que el sistema de consumo demanda de ellos, y en consonancia también con la confusión social creada en torno a la función de la escuela pública, que en cierto modo ha dejado de serlo para convertirse en un lugar de consumo como otro cualquiera.

4 EXPERIENCIAS NEGATIVAS

La prueba más patente de que, nominalmente al menos, la literatura tiene un espacio en el currículo escolar es el hecho de que el programa esloveno de selectividad (*matura*) contempla también una novela en lengua española, que durante varios años y hasta 2010 en Eslovenia fue *Lo que está en mi corazón*, de la escritora chilena Marcela Serrano.

La novela, aunque finalista del Premio Planeta en 2001 a pesar de su nulo valor literario, es ejemplo de cómo las grandes editoriales consiguen poner en el mercado e incluso inflar como *best-sellers* libros que son avasalladoramente mediocres.

Sin embargo, a finales de los noventa, y en varios países de Europa, se produjeron al menos dos eventos mediáticos extraliterarios que influyeron después poderosamente en la agresiva forma con que agentes literarios y casas editoriales pudieron posicionar sus productos: uno de ellos fue el inesperado éxito de una película documental ambientada en Cuba, *Buena Vista Social Club*, del director alemán Wim Wenders, y el otro la incesante serie de éxitos musicales del cantante francés de origen gallego Manu Chao, no solo en Europa, sino en prácticamente a escala planetaria. Mientras la película ofrecía una imagen totalmente despreocupada, estereotipada y acrítica de la realidad social cubana, las míticas canciones de protesta de Manu Chao convertían en producto comercial globalizado la revuelta zapatista en Chiapas, México, con una puesta en escena estudiadamente anti-globalizadora que garantizó durante varios años una incombustible fórmula de éxito. Es en esta segunda estela mediática donde hay que encuadrar la gran receptividad internacional de que gozó *Lo que está en mi corazón*, que en Eslovenia llegó a ser lectura obligatoria para selectividad. De esta novela, que puede tener sus defensores, se deduce enseguida que sus temas (las complicadas vicisitudes personales de una mujer con dos hombres en su vida tras perder a su hijo, y que decide participar de manera bastante superficial, ingenua y barnizadamente izquierdista en el conflicto de Chiapas, adonde había llegado en realidad para curar su depresión) sobrepasan con creces la capacidad de comprensión y de identificación de

cualquier adolescente, que obviamente opta por la lectura en su lengua materna, olvidándose del noble fin de mejorar su nivel de español de cara al examen, mientras el profesor N recién llegado, posiblemente desinformado sobre la existencia de la traducción, se esfuerza titánicamente en comprender y en hacer comprender a un cada vez más desinteresado público quién es el subcomandante Marcos.

Las consecuencias de elegir un texto tan enrevesado atendiendo a modas o a una determinada relevancia mediática pasajera son devastadoras para la motivación de aprendientes y enseñantes a largo plazo, haciéndose necesario plantearse el distanciamiento de fenómenos sociales o históricos recientes, así como de una literatura de consumo rápido que atiende más a criterios mercantiles que a la adaptabilidad escolar.

Es aquí donde seguramente entran en juego los clásicos, entendiendo por ellos no necesariamente obras escritas en un polvoriento pasado, sino aquellas que se consideran inalteradamente actuales en cualquier momento. No se trata de imponer un criterio ideológico ni cronológico, sino de verificar la calidad mediante la validez atemporal de un texto concreto.

Incluir contenidos literarios en la clase de ELE tampoco equivale a mostrar una película en clase, y tanto menos cuando las circunstancias no permiten garantizar siquiera el visionado sosegado de una unidad de sentido en su totalidad, como es el caso de una película, esté basada o no en una obra escrita.

Uno de los proyectos culminantes del programa de copresencia incluía una didactización de una película en forma de unidad lectiva estructurada en módulos. La elección correspondió a otro de los grandes protagonistas enaltecidos por la industria del español como lengua extranjera, obviamente mencionado en el libro de texto, y que es Pedro Almodóvar, concretamente su película de 2006, *Volver*. Tras la experiencia positiva de aislar los campos semánticos tematizados en el filme, la dificultad principal se produjo en su visionado mismo, ya que hasta el octavo mes fue prácticamente imposible proyectarla en la magnífica sala de actos con la que el centro cuenta, con el argumento de que no se podía interrumpir el horario lectivo de los alumnos durante tanto tiempo y *desconcentrarlos* yendo a ver una película, como si de una simple actividad de tiempo libre se tratase y no se hubiera trabajado en clase sobre la misma. Finalmente, en mayo, pudo proyectarse la película, una actividad que había sido inicialmente planeada para una oscura jornada de invierno.

Finalmente, la propuesta de enlazar temáticamente una escena de la película en la que se recrea un funeral manchego con la obra de teatro finalmente elegida para escenificar en español, *Yerma*, también fue rechazada, por “ceniza”.

5 EXPERIENCIAS POSITIVAS

La puesta en escena de *Yerma*, de Federico García Lorca, en marzo de 2009, constituyó la experiencia pedagógica estrella de todo el período en cuestión, a pesar de la reticencia inicial por parte del NN hacia el hecho de a) escenificar un clásico, b) escenificar una tragedia y no una comedia, y c) escenificar al ya muy visto García

Lorca. Por todo ello probablemente hay que agradecer la realización final del proyecto a la circunstancia de que no eran clases en copresencia, sino añadidas como actividades extraescolares y con estudiantes altamente motivados. El trabajo de corte y adaptación del texto lorquiano resultó ser eficiente, y a la pregunta inicial a los alumnos —antes de seleccionar la obra— sobre lo que preferían, tragedia o comedia, la respuesta unánime fue tragedia, en contra del prejuicio extendido de que las comedias van a gustar siempre más a esa edad, un pensamiento quizá más orientado al gusto personal del profesor que al del alumno.

Otra de las experiencias positivas es el diálogo sobre las nuevas realidades familiares en España, pero solo con los colegas de trabajo, ya que el profesor NN se opuso a la mención en clase de otros tipos de familia que no fueran los clásicos, con el argumento de “no liarles demasiado” y posiblemente también por la constante necesidad de ofrecer y proyectar una imagen bien definida de *chico latino*, (en consonancia con la mencionada potenciación de una sola faceta, la del exótico hablante nativo) a causa de la presencia abrumadora de chicas en clase y del omnívoro imperativo de priorizar contenidos positivos mediante figuras dinámicas y motivadoras.

Finalmente, la didactización del microrrelato *El Eclipse*, de Augusto Monterroso, como consecuencia temática colateral de la novela de Marcela Serrano, y mediante la traducción al esloveno y presentación en clase con apoyo del programa *PowerPoint*, cierra esta serie de experiencias positivas en relación con la inclusión de la literatura en el aula de español.

6 CONCLUSIÓN

Los textos literarios pueden ser usados en clase de ELE con un mínimo de adaptación y de voluntad. Se requiere naturalmente el conocimiento previo de un inventario mínimo de obras, autores y argumentos, destreza que presupone un cierto grado de formación humanística, además de aptitud pedagógica y competencia lingüística. Obstaculizar su presencia en los programas escolares con argumentos de impertinencia, irrelevancia e incompatibilidad con el manual usado son estrategias de escape que privan al aprendiente de la posibilidad de profundizar en la lengua estudiada y de encuadrarla en un marco semiótico más amplio y rico. Por otro lado sería fructífero no extrapolar automáticamente las realidades de la enseñanza del inglés a otras lenguas sin un estatus comparable y explorar sin miedo nuevas formas de copresencia y trabajo en colaboración con Lengua y Literatura eslovenas, Historia, Geografía u otras lenguas románicas impartidas en el centro escolar, con objeto de potenciar la interdisciplinariedad.

Asimismo, cabe tomar emancipadora distancia del extendido prejuicio contra el clásico (*peñazo ilegible y casposo*), condición previa para poder reconsiderarlo como inmensa fuente de ideas, tipos, géneros y materiales temáticos atemporales que han tenido lectores siempre, de ahí su condición canónica y garantía de aceptabilidad, con repercusiones positivas y constructivas en la formación intelectual y humana de la persona, es algo más que un simple aprendiz de estructu-

ras lingüísticas aisladas o un mecánico ejecutador de destrezas. Con las trabas a la presencia de la gran literatura, el cultivo del prejuicio contra su presencia en el aula, o la reducción del profesor nativo a inocuo y simpático *asistente* con carácter de cheerleader-corrector y radiocassette viviente sin propuestas de trabajo propias y concretas, se desactivan también grandes potenciales de pensamiento crítico y conciencia social en los jóvenes. Una reflexión que no tiene nada de retrógrada, conservadora o reaccionaria.

REFERENCIAS

- Profesores nativos, sí, pero sobre todo expertos.* Diario "El País", http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/08/actualidad/1349720175_812280.html
- KRIŽANEC, Milanka (2012) *Literatura en el aula de ELE: situación actual y propuestas.* Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani.
- LLOVET, Jordi (2011) *Adiós a la Universidad. La eclipse de las humanidades.* Traducción del original en catalán *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- VV.AA. (2005) *En acción 1*, Libro del alumno, Libro de ejercicios, Libro del profesor, CD. Madrid: EnClave ELE.
- VV.AA. (2005) *En acción 2*, Libro del alumno, Libro de ejercicios, Libro del profesor, CD. Madrid: EnClave ELE.

POVZETEK

Izkušnja učitelja španščine v slovenski srednji šoli: književnost v razredu

Na podlagi praktičnih izkušenj pri poučevanju španščine kot tujega jezika v slovenski srednji šoli, članek ponuja osebno razmišljanje o težavah in ovirah, s katerimi se sooča tematiziranje španske književnosti in drugih kulturnih vidikov španskega govorečega sveta. Začetna hipoteza je, da so te teme danes popolnoma nezaželeni, tako za učitelje, ki so vedno bolj pod sistemskim pritiskom, kot za založbe, katerih materiali vse manj ustrezajo potrebam študentov in se uklanjajo zahtevam trga. Analiza posebnih ter splošnih dejavnikov pokaže, da so klasiki tudi povsem ustrezno orodje za izobraževalne namene v razredu.

Ključne besede: španščina kot tuji jezik, srednja šola, književnost, kulturne vsebine, tuji učitelj, timsko poučevanje

ABSTRACT

An Experience as a Spanish Foreign Teacher at a Slovenian Secondary School: the Case of Literature and Other Cultural Contents in the Classroom.

On the basis of a practical experience in teaching Spanish as a foreign language at a Slovenian secondary school, the article offers a personal reflection on the difficulties, challenges and obstacles faced by a native speaker teaching literature and other cultural aspects of the Spanish-speaking world. The initial hypothesis is that these topics are completely undesirable, both for teachers, who are increasingly under working pressure, and publishers whose materials do not respond to the needs of students and are increasingly made on a commercial basis. After the analysis of some specific and general factors, we have reached the conclusion that the classic literature within cultural context is also a completely appropriate tool for educational use in the classroom.

Key words: Spanish as a foreign language, high school, literature, cultural contents, foreign teacher, team teaching