

Literatura poscolonial en clase de FLE. Cuando el texto literario abre la puerta a nuevos mundos

María Leonor Sara
leonor_sara@yahoo.com.ar

El estudio de la literatura poscolonial suscita gran interés para los estudios culturales y literarios y permite, en el marco de la didáctica de las lenguas-culturas, reflexionar acerca de la relación compleja con la otredad. Considerando que en el campo de la enseñanza de lenguas asistimos actualmente a una revalorización del texto literario como recurso auténtico diferente, facilitador del encuentro de culturas, nos proponemos en esta intervención reflexionar acerca del valor de la incorporación de este tipo de literatura a nuestras propuestas de clase como parte de un enfoque intercultural. Las líneas de investigación desarrolladas en el proyecto inscripto en el Programa de Incentivos “Escrituras de minorías, heterogeneidad y traducción. Perspectivas y enfoques diversos”, dirigido por la Dra. María Laura Spoturno, enriquecen esta reflexión, entendiendo que la literatura constituye para el profesor de lengua extranjera un ámbito privilegiado de lectura de la identidad y de la alteridad, un espacio de enriquecimiento intercultural. En nuestro caso, el interés de estas lecturas se centra en la relación que los autores poscoloniales estudiados mantienen con la lengua francesa, lengua de creación que propone un pasaje intercultural permanente y permite la búsqueda y la construcción identitaria. Escribir entre dos culturas conlleva el desafío de traducir una cultura hacia otra. Trabajar con estos espacios de creación en la clase de lengua extranjera invita a descubrir y a apreciar nuevos mundos en toda su complejidad.

La perspectiva intercultural en la didáctica de las lenguas-culturas

La dimensión intercultural marcó fuertemente la didáctica de las lenguas extranjeras en los últimos veinte años. La pedagogía intercultural (Abdallah-Pretceille, 1996, 2006), la perspectiva co-accional y co-cultural (Puren, 2002), el desarrollo de la competencia o consciencia intercultural (CECRL, 2001; Byram, 2011), la competencia de mediación (Zarate, 2003), han hecho sus aportes al respecto. Hablar actualmente de *saberes interculturales*, de *competencia comunicativa e intercultural* en nuestro medio es una práctica común, al menos en lo que se refiere a los fines de la enseñanza de lenguas extranjeras:

"Nadie cuestiona las virtudes del "enfoque intercultural" cuya finalidad es la de proponer prácticas de clase que, a través del descubrimiento de culturas recíprocas en un juego de miradas entrecruzadas, favorecen el respeto de la alteridad." (Pécheur, 2011)

"(...) es raro encontrar profesores de francés lengua extranjera (FLE) que no adhieran, al menos desde el discurso, al abordaje intercultural de las lenguas. En efecto, ¿quién se atrevería en los tiempos que corren a levantar su voz contra la diversidad cultural, el conocimiento de sí mismo y del otro, la intercomprensión cultural, la deconstrucción de los estereotipos... principios que se encuentran en el corazón mismo de lo intercultural?" (Pasquale, 2013: 28)

Frente a la multiplicidad de perspectivas y de discursos didácticos y científicos sobre la interculturalidad conviene preguntarse aquí sobre los efectos de estos discursos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y sobre todo en nuestras prácticas de clase. El conocimiento de sí y del otro, el juego de miradas cruzadas se limita, muchas veces, al empleo de un método comparatista poco productivo y poco rentable en términos de aprendizaje. Muchas veces creemos aplicar un método intercultural cuando en realidad solo trabajamos con aspectos culturales, alimentando representaciones que ayudan, por un lado, a descentrarse pero por el otro, activan ciertas reducciones y determinismos que limitan los encuentros. Los textos que circulan en nuestras clases (manuales, imágenes, documentos orales y vídeos) están impregnados de alteridad, una alteridad que el profesor, consciente de su influencia en la co-construcción y co-producción de los imaginarios, debe ayudar a descubrir, sin perder de vista que todo ser humano, inmerso en una o varias culturas a lo largo de su vida, se construye a través de una o varias lenguas y de las prácticas lingüísticas y culturales que se desprenden de ellas.

La clase como espacio de enriquecimiento intercultural

En los mundos contemporáneos, percibidos globalmente, líquidos para algunos (Bauman, 2000), donde la complejidad identitaria es la regla, resulta necesario crear conciencia acerca de los estereotipos e imaginarios que movilizamos. Cuando trabajamos analizando discursos, en un momento en el que el mundo se debate para decidir qué lugar acordar a la diversidad, en el que los problemas identitarios frente a los efectos de la globalización, el dogmatismo, la intolerancia, impiden el encuentro natural con el otro, nos vemos obligados a desentrañar los imaginarios que hay detrás de estos discursos, conscientes de que como docentes o formadores de docentes en lenguas, tenemos la gran responsabilidad de ser

mediadores, facilitadores de sentidos y de que nuestra clase de lengua resulte un lugar propicio para esta concientización.

Partiendo de la premisa de que la clase de lengua extranjera es un lugar de encuentro intercultural podemos afirmar que las actividades que se proponen en ella motivan la apropiación de nuevos espacios culturales. ¿Nos acercamos a una cultura o a varias culturas? Nuestra propuesta se centra en una mirada compleja de la elaboración del encuentro con el otro, buscamos alejarnos de la mirada ingenua o simplista para comprender, en el plano antropológico, sociológico y psicológico los desafíos de la relación con lo extranjero y no perder de vista el rol primordial que juega el otro en el acto de comunicación. Es decir, tener en cuenta al otro en toda su subjetividad y su derecho a las identidades múltiples. Una visión simplista correspondería, en términos de Dervin (2009) a un "puedo encontrarme con el otro sin problemas si conozco su cultura", mirada que desconoce los roles, el contexto, los posicionamientos enunciativos, los discursos (frecuentemente manipulados) sobre sí, sobre lo igual, sobre lo diverso, sobre el otro, elementos con impactos innegables en todo acto de comunicación.

En este sentido, buscaremos, a partir del relato de una propuesta de clase, dar cuenta de la perspectiva intercultural a la que nos referimos. En el curso, busco que los alumnos se pregunten acerca del significado de conceptos tales como cultura, identidad, imaginarios, conciencia intercultural. Esta reflexión me parece necesaria ya que el acercamiento a los imaginarios interculturales les permite pensar en su propia construcción identitaria. A partir de los textos propuestos, observamos las marcas de identificación, nos centramos en los estereotipos, no para borrarlos sino para observar y ver su influencia en la construcción discursiva. Les pido también que reflexionen sobre la idea que tienen de su propia francofonía y que confronten su visión con el universo francófono al que se ven expuestos. ¿Qué francés hablan? ¿Pueden expresar libremente su forma original de pensar y de construirse en otra lengua? O a la inversa, ¿puede una lengua vehiculizar diferentes formas de pensar o mundos e identidades diversos? Los escritores que se expresaron en una lengua que no es la propia dan cuenta de ello. Así, el estudio de la literatura poscolonial nos ofrece un escenario interesante para pensar y trabajar estas cuestiones y proponer autores postcoloniales en cursos avanzados de lengua extranjera nos abre las puertas a una lectura de la identidad y de la alteridad, a un espacio de enriquecimiento intercultural. Trabajar con estos espacios de creación invita, como hemos dicho anteriormente, a descubrir y a apreciar nuevos mundos en toda su complejidad.

La literatura poscolonial como espacio para desarrollar una mirada intercultural compleja

Nuestro trabajo de investigación, abocado a obras de autores magrebíes postcoloniales, me ha permitido centrar la mirada en el punto de vista del otro, reconsiderar las relaciones entre centro y periferia, identidad y alteridad, desentrañar las formas de interacción cultural. Haber analizado la obra de la escritora argelina Assia Djebar con el interés puesto en los datos situacionales, socio-históricos, el proceso de enunciación y la construcción del ethos me permitió además indagar en la construcción identitaria de la misma. Assia Djebar es seguramente la escritora, mujer, más conocida del Magreb. Nació en Cherchell, Argelia, en 1936 y formó parte, junto a Mohammed Dib, Mouloud Feraoum o Kateb Yacine de la primera generación de escritores que en los años 50, fundaron una literatura argelina de lengua francesa. Desde sus comienzos, la escritura djebariana se inscribió en un contexto cultural híbrido. Osciló entre, por un lado, la cultura francesa, en la que centró su intelectualidad, la educación y la formación universitaria y por el otro, las culturas árabo-musulmana y berebere que ella misma calificó de “cultura de su sensibilidad” (Djebar, 1999:26).

La escritora se sitúa a sí misma en los márgenes de ese mundo de sus antepasados que trata de recuperar. El peso de la educación occidental que recibió la convierte en un “yo” disperso, híbrido, entre las dos orillas. La identidad de un “yo” autobiográfico que presenta tensiones y se somete a fuerzas opuestas. La característica biográfica más importante es su vida en un espacio “entre”: vive y escribe entre las culturas, entre las lenguas o bien, como lo ha expresado, “en los márgenes” de las lenguas:

« Rester sur les marges d'une, de deux ou de trois langues, frôler ainsi le hors- champ de la langue et de sa chair, c'est évidemment un terrain-frontière, hasardeux, peut-être marécageux et peu sûr, plutôt une zone changeante et fertile, ou un no man's land ... » (Djebar, 1990: 30)

« Quedarse en los márgenes de una, de dos o de tres lenguas, rozar así el fuera de campo de la lengua y de su carne, es evidentemente quedarse en un terreno- frontera, arriesgado, tal vez pantanoso y poco seguro, más bien una zona cambiante y fértil, o un no man's land...” (Djebar, 1990:30)

Para poder asumir la lengua francesa como lengua de escritura, para escuchar, traducir, reproducir y transcribir la multiplicidad de las lenguas que caracterizan la cultura argelina, el francés debe perder la arrogancia de su pasado colonial, desprenderse de su pacto exclusivo con la Nación, desterritorializarse. En el trabajo de escritura se percibe como una lengua más, igual a todas las otras que aparecen en la cotidianeidad del Magreb, una lengua que sabe cuando callarse para dejar fluir a otras lenguas, la de la calle, la de la

madre, la del Corán. Una lengua capaz de inscribir la identidad de las distintas voces, no como una herencia exclusiva sino como el producto de una multiplicidad de pertenencias y de culturas.

Ofrecer a los alumnos la posibilidad de leer, de descubrir, de experimentar una narrativa que se aleja del canon habitual de autores franceses resulta una verdadera oportunidad de descentrarse, de indagar la periferia. Leer Assia Djébar los acerca a una narrativa que se pregunta constantemente cómo hacer que se escuchen las “voces sepultadas” de las mujeres privadas de habla, cómo hacer que se escuche la voz, árabe, berebere, en la lengua del *Otro*, del colonizador. Acercarlos al mundo musulmán desde la voz de una mujer y a través de ella a las voces de las mujeres de su cultura, entender el dolor y la contradicción que conlleva el hecho de escribir en una lengua “teñida de sangre” (Djébar, 1985), la sangre derramada durante la colonización, durante la guerra de Independencia. Preguntarse y poder entender la relación compleja que supone el encuentro con ese otro y con el yo, a partir de lo que despierta la lectura y la reflexión, nos parece de suma importancia.

El objetivo del trabajo con estos recursos es el de desarrollar una mirada crítica hacia el encuentro de culturas. A través de los cuestionamientos interculturales creemos ayudar a los estudiantes a prepararse para verdaderos encuentros con el otro, desde la observación, la comprensión, la explicación de las interacciones entre individuos de mundos culturales diferentes. Buscamos favorecer así el desarrollo de una autonomía cultural, una consciencia identitaria para evitar acercarnos físicamente al otro y hablarle sin encontrarlo verdaderamente.

A modo de conclusión

Finalmente, entendemos haber mostrado, en esta intervención, lo que creemos debería ser nuestra responsabilidad como docentes: facilitar las herramientas necesarias que permiten analizar los discursos, los hechos sociales en toda su complejidad y hacer que las generaciones venideras puedan ser más concientes del desafío de vivir en un mundo globalizado y multicultural, más concientes del respeto por los otros.

La enseñanza, y particularmente la de lenguas, debería permitir inculcar esta complejidad identitaria; en términos de Charaudeau, descubrir “al otro para sí”, aprender que el “ser yo” se logra a través del “ser otro” (Charaudeau, 2005). Evidentemente, es más fácil decirlo que hacerlo pero que esto no nos impida preguntarnos cómo llegar a crear esa relación de espejos. Cada uno lo hará como pueda, según el público al que se dirija y las circunstancias en las que enseñe. Pero puede que esto solo sea posible si los docentes tomamos conciencia de la dimensión de lo que las diferencias identitarias ponen en juego.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. 1990. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.

Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.

Abdallah-Pretceille, M. éd. 2006. *Les métamorphoses de l'identité*. Paris: Anthropos.

Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Byram, M. 2011. La compétence interculturelle. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 253-260.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier-Didier, 2000.

Charaudeau P. 2005. L'identité culturelle entre soi et l'autre. Actas del coloquio de Louvain-la-Neuve. Consultado el 10 de enero de 2015 en: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>)

Dervin, F. 2009. Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV): l'exemple de la communication interculturelle dans la formation des enseignants. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 77-88.

Pasquale, R. 2013. L'interculturel en Argentine, où en est-on ? *Synergies Argentine*, 2, 27-46.

Pécheur (2011), Interculturel, interaction et compétence d'interprétation. Conférence, Montréal. Consultado el 3 de diciembre de 2014 en <http://cleformation.jimdo.com/r%C3%A9pertoires/intervenants/jacques-p%C3%A9cheur/>

Puren, C. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CELV.