

Y
ACTAS
SIMPOS



Innovación
en la enseñanza
de la lengua
y la literatura

ACTAS Y SIMPOSIOS

SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO

Innovación
en la enseñanza
de la lengua
y la literatura

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Subdirección General de Formación del Profesorado

Cubierta: CENTRO DE PUBLICACIONES (J. A. Soria, J. Herrero)

Tirada: 2.000 ejemplares

N.I.P.O.: 177-86-016-06

I.S.B.N.: 84-369-1334-5

Depósito legal: M-11804-1987

Imprime: MARAL, S. A.

Camino de la Vega, 5 - San Fernando de Henares (MADRID)

ÍNDICE

	Págs.
— Presentación	9
PONENCIAS	11
— Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria, <i>Eugenio Coseriu</i>	13
— Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua, <i>Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	33
COMUNICACIONES	49
— Adquisición de la fonética y de la fonología del idioma materno, <i>Marc Monfort</i>	51
— La enseñanza de la lengua como generadora de procesos de desarrollo del lenguaje, <i>Joan Fortuny Boladeras</i>	55
— Panorama de la literatura infantil en la escuela, <i>Rosa María Benito, M.^a Antonia Montes, M.^a Jesús Pérez Zorrilla y Jesús Ángel Remacha</i>	59
— De la épica a la historieta, <i>Blas Matamoro</i>	79
— Utilización didáctica del cómic en el área de la lengua, <i>Carmen Muñoz Olivares y José Luis Calero López de Ayala</i>	107
— La literatura infantil en la formación del profesorado, <i>Jaime García Padrino</i>	139
— Aproximación a un modelo didáctico para la enseñanza de la lengua en el ciclo superior y en las enseñanzas medias, <i>César A. Cascante Fernández</i>	147

PRESENTACIÓN

El Simposio «Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura española» se celebró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, entre los días 4 y 8 de junio de 1984. Participaron en sus sesiones unos doscientos cincuenta profesores de distintos niveles educativos: E.G.B. (incluidos de Escuelas Infantiles), B.U.P., F.P. y Escuelas Universitarias de Formación Profesional del Profesorado. Este Simposio era el último de los celebrados en 1984, de entre los que fueron organizados por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.

Cuando van a entregarse a imprenta los originales de las ponencias, comunicaciones y talleres, procede recordar la intención que animó la realización de este Simposio. Se trataba de favorecer la reflexión sobre la didáctica de la lengua, propiciando asimismo que se viera enriquecida con el cotejo realimentador que la práctica facilita; de ahí la inclusión de experiencias y grupos de trabajo de profesores.

Recomendamos que todo lo que sigue se tome como aportaciones sobre temas diversos, porque la última palabra la tiene siempre el aula: cada profesor concreto con un grupo de alumnos preciso. Por lo tanto, si estas aportaciones se toman como «recetas» servirán, sí, para salir del paso, para *solucionar* la clase del día siguiente, pero no para afrontar las soluciones precisas que cada aula demanda.

Los temas tratados en el Simposio fueron concebidos y desarrollados orgánicamente. Y ello en dos sentidos:

1. Desde los procesos iniciales del aprendizaje de la lengua a cuestiones metodológicas de la enseñanza de la lengua en los últimos cursos de las enseñanzas medias.
2. Se fueron alternando ponencias y comunicaciones con trabajos por grupos, seminarios, talleres y exposición de experiencias didácticas.

Todas las sesiones de trabajo se pensaron buscando un análisis y debate de diferentes campos de la enseñanza de la lengua, a la luz de las últimas orientaciones científicas y didácticas. Se abordaron también aspectos de interés general: la Reforma de las enseñanzas medias, los programas de lengua española para emigrantes de la segunda generación y una panorámica de los procesos de normalización lingüística de diversas lenguas del Estado español.

Organizamos el ÍNDICE de estas Actas de forma similar a como se sucedían las sesiones día a día:

- Ponencias sobre temas generales: bases teóricas para la consideración de aspectos didácticos de cada nivel educativo.
- Comunicaciones (también de carácter teórico) sobre temas concretos; mesas redondas.
- Grupos de trabajo, talleres, experiencias didácticas, etc.

Expresamos finalmente nuestro reconocimiento al Equipo Coordinador del Simposio, que estuvo formado por Juan Manuel Álvarez Méndez (de Universidad), Carmen Bardal (de F.P.), Ramón Gago (de E.G.B.) y Julián Moreiro y Myriam Najt (de B.U.P.).

Isabel Galán López
Concepción Gúgel Giménez
Paloma Sáinz de Vicuña
Juan Luis Suárez Granda

PONENCIAS

ACERCA DEL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA

Eugenio Coseriu

Enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura

Por muchas razones, razones también de concepción del lenguaje y de la lingüística, les diré cosas que ustedes ya saben. En efecto, la lingüística en su sentido más auténtico, no es sino trasladar al plano de la reflexibilidad y del conocimiento justificado, aquello que los hablantes ya saben de algún modo en cuanto hablantes, en cuanto sujetos de esa actividad que es el lenguaje. No quiere decir esto que haya identidad entre el hablante y el lingüista. Lo que importa es que el lingüista no habla de otra cosa, de una cosa diferente del saber del hablante. Es esto lo que quiero decir con la frase: el lenguaje funciona por y para los hablantes, no por y para los lingüistas. La base de referencia constante del lingüista debe ser precisamente el hablante, lo que el hablante sabe, y las actitudes efectivas del hablante frente al lenguaje. También puede tomar como base de referencia sus propias actitudes como sujeto de esta misma actividad. Les ruego, por tanto, si les digo cosas que ya saben, las quieran considerar en este concepto de justificación y de paso a la reflexibilidad, del saber intuitivo de los hablantes.

Otro aspecto que quería señalar desde el comienzo: mi punto de partida al tratar este tema, en particular de la enseñanza conjunta de la Lengua y de la Literatura, concierne a una situación que conozco de otro país hispano, del Uruguay. Me refiero a cómo se enseña o cómo se enseñaba en el Uruguay hace unos 20 ó 25 años. No sé si esto vale también para España, aunque sí vale para otros países hispánicos; es decir, la enseñanza por separado, la enseñanza totalmente autónoma de la Lengua y de la Literatura, con lo cual la enseñanza idiomática se hace con frecuencia enseñanza sólo de la gramática o, mejor todavía, de una terminología gramatical. La enseñanza de la literatura se hace mediante una enseñanza de contenidos materiales de la obra literaria, de las condiciones históricas de la obra, de la ideología contenida en las obras, ideología de todo tipo, desde la ético-moral hasta la religiosa o política; se hace también interpretación de lo que llamaremos aquí, sentido, pero interpretación intuitiva, que el crítico o el profesor de Literatura hace sin la base necesaria del análisis de la obra literaria precisamente como obra de lenguaje; obra que no utiliza simplemente el lenguaje, sino que construye lenguaje, desarrolla, realiza virtualidades ya contenidas en el lenguaje. Es precisamente a partir de esta situación, o de una situación de este tipo, por lo que me permito abogar por esta enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura, es decir, en un sentido totalmente contrario a este de la situación que acabo de esbozar.

¿Pueden realmente enseñarse separadas?

Trato el problema como si, precisamente, se pidiera una justificación para esta enseñanza conjunta. Se pregunta: ¿por qué hay que enseñar la Lengua y la Literatura conjuntamente? En mi opinión cabría, más bien, preguntarse si pueden la Lengua y la Literatura enseñarse razonablemente por separado. La tesis fundamental de esta ponencia es que no, porque constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de lengua y de sistema lingüístico particular, de sistemas lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de lenguaje, de un saber lingüístico, o de lo que en formas recientes de la lingüística, no limitada a la competencia idiomática, al conocer un sistema lingüístico, sino competencia lingüística, que abarca todas las formas del saber lingüístico. Y la literatura, en este sentido, representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en este nivel del sentido. Esta es la tesis; es decir, no pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y de la literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen, en un sentido que veremos, una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma.

Lo cierto es que estas relaciones o esta unidad entre lenguaje y literatura pueden quedar implícitas en el nivel de especialización técnica de la

ciencia, es decir, la ciencia lingüística se hace ya como ciencia autónoma sin referencia constante a la literatura; del mismo modo, la ciencia literaria puede hacerse como ciencia autónoma sin referencia constante al lenguaje, pero precisamente porque estas referencias ya se tienen en cuenta como fundamento de las dos disciplinas. Efectivamente, en el nivel universitario, es decir, en el nivel de especialización técnica de las disciplinas, es posible distinguirlas, cultivarlas por separado, pero esto no cabe en la enseñanza media, en la enseñanza secundaria; al contrario, estas relaciones deben constituir la base misma de la enseñanza.

¿Qué quiero decir con lo de finalidades? Quiero decir que la enseñanza universitaria prepara efectivamente especialistas, se propone preparar especialistas, técnicos en las diferentes disciplinas, incluso técnicos de la enseñanza, técnicos del lenguaje, técnicos de la ciencia literaria. La finalidad, en cambio, de la enseñanza secundaria, es la de preparar ciudadanos cultos, todavía no especialistas, capaces de reanudar y continuar de forma creativa las tradiciones de su comunidad.

Tanto los técnicos como estos ciudadanos cultos, capaces de continuar de forma creativa sus tradiciones, son necesarios para la comunidad. La comunidad necesita técnicos para la organización de la vida que el Estado debe asegurar a los ciudadanos. Pero las naciones necesitan, para afirmarse como individualidades, personas cultas que aseguren esta continuidad de sus tradiciones. La tradición básica es precisamente la tradición lingüística, que se manifiesta en su forma más alta en los monumentos literarios, en las obras de arte literarias. Y cuando digo nación entiendo en este caso a las naciones hispánicas unidas precisamente por este vínculo de la lengua española y por su literatura, que ha de considerarse como una literatura única, como literatura de lengua española, no literatura española, americana, etc. Como en realidad los mismos ciudadanos y las mismas personas cultas de estos países las consideran. El hecho de que en España los escritores americanos de las últimas generaciones hayan tenido quizá más éxito, a veces por lo menos tanto como en sus propios países y que de España el conocimiento de estos autores se haya difundido también a los demás países en cada caso, sudamericanos, me parece sintomático de una conciencia de unidad hispánica, no sólo en la lengua, sino también en la literatura.

Lenguaje, Literatura, Ciencia Lingüística y Ciencia Literaria

Esto como marco de lo que voy a decir. He hablado hasta el momento, y aún sin fijar posiciones en lo concreto, de lenguaje y de literatura. Pero como en general en las ciencias de la cultura, mejor, en el campo de la cultura donde constituyen cultura, no sólo las disciplinas, sino también los objetos mismos, donde los objetos son hechos de cul-

tura, y por lo tanto los hechos son también objeto de enseñanza, los términos de nuestra problemática no son dos, sino cuatro.

No es lo mismo considerar una disciplina como la Física, por ejemplo, o como la Filología, donde los objetos estudiados no pertenecen a la cultura, sino sólo su estudio pertenece a la cultura y éste puede llegar a constituirse en tradición. En nuestro caso, como en general en el campo de la cultura, tenemos, por un lado, el objeto de la disciplina, el lenguaje o la literatura, que ya es forma de la cultura, y la disciplina correspondiente, es decir, la ciencia lingüística para el lenguaje, la ciencia literaria para la literatura; lo cual quiere decir que, para nosotros, el problema de la unidad, o de la deseable unificación, debe plantearse dos veces. Debe plantearse para el lenguaje y la literatura y para la gramática, o, mejor, lingüística y la ciencia literaria.

Unidad entre lenguaje y literatura

Comienzo con el primer problema: lenguaje y literatura, y desde el punto de vista de la lengua o del lenguaje. Es decir, dónde y cómo se da esta unidad entre lenguaje y literatura que impone, por lo tanto, que se enseñen también conjuntamente; cómo se da desde el punto de vista del lenguaje.

Desde el punto de vista del lenguaje, conviene plantear este problema a partir de los niveles del saber lingüístico, de lo que sabe el hablante, de aquellos saberes que pone en obra al hablar, saberes intuitivos, claro está, porque el hablante en cuanto hablante no es ni lingüista ni gramático.

Tres niveles del saber lingüístico

Como decía aquí el año pasado en otra ponencia sobre la enseñanza del idioma nacional, dejando de lado la capacidad biológica, la capacidad psicológica del hablar, las condiciones psicofísicas del hablar, en el escalón cultural, en aquello que es saber cultural, que se aprende intuitivamente y que puede transmitirse, hay que distinguir tres escalones, tres niveles del saber lingüístico: saber elocucional, saber idiomático y saber expresivo (los nombres son en parte convencionales). Estos saberes se dan conjuntamente, en el hablar, en los discursos, o sea, en los distintos actos lingüísticos y en las series conexas de actos lingüísticos.

Saber elocucional

¿Qué entiende por saber elocucional? Entiendo que todos los hablantes en cualquier lengua, independientemente de la lengua, es decir, de la

tradición específica de su comunidad, poseen un saber hablar valedero para todas las lenguas porque se refiere a un conjunto de principios generales del pensar, también del pensar lingüístico, que se manifiesta en el lenguaje, que se refiere a un conocimiento general, humano, de las cosas; es decir, de la realidad extra-lingüística de la que se habla. Principios generales del pensar, por ejemplo (y los ejemplos mejores son siempre negativos, es decir, las posibles desviaciones con respecto a la realización normal de este saber): «Los cinco continentes son cuatro: Europa, Asia y África». No he cometido en realidad ningún error de español, porque si quiero decir esto (y ese es el criterio para el español), tengo que decirlo así en español; es decir, si quiero, justamente afirmar algo absurdo. Pero, evidentemente, en esta expresión hay algo que no marcha; algo que quedaría igual en cualquier lengua. El efecto particular de incoherencia que ofrece esa expresión, ese efecto se presentaría en cualquier lengua, porque en ninguna cinco es igual a cuatro y cuatro igual a tres. O sea, si hay aquí desviación, no se refiere a las normas de la lengua española o a las tradiciones propias de la lengua española, sino a algo que pertenece, que constituye fundamento del hablar en cualquier lengua.

Saber idiomático

Se ha dicho con frecuencia que en el mundo hispánico se habla mal, que se escribe mal. Américo Castro, en unos escritos célebres en su tiempo, ligados precisamente al problema de la enseñanza, señalaba que en España se escribía mal, que incluso profesores de Universidades escribían mal, que las facultades de Letras eran facultades ágrafas, incapaces de escribir, pero Américo Castro no identificaba exactamente el nivel de este escribir mal, que por cierto no era y no es en la mayor parte de los casos un nivel idiomático. En algunos casos puede serlo, pero en general, este escribir mal, este expresarse mal del mundo hispánico se refiere a este plano del saber elocucional, es decir, del saber hablar con coherencia, saber hablar de manera congruente.

Cito algunos ejemplos de incongruencia para que vean que se trata de errores o desviaciones elocucionales, no de errores en una lengua en particular. En un periódico leo como titular: «Confundiéndolo con un ladrón, fue repelido a balazos». Evidentemente aquí se trata de una incoherencia; lo que el hablante, o quien escribe, quiere decir es: «Porque fue confundido con un ladrón, alguien fue repelido a balazos», y no que la misma persona que confundía a otra con un ladrón fuera repelida a balazos. También de un periódico: «Un rancho fue el escenario del crimen y ocurrió hace tres meses». Se tendría la impresión, a pesar de que se entiende, que no puede ser así, que el rancho ocurrió hace tres meses. Se dirá: pero esto es una norma de la lengua española, no puede presentarse de una conjunción copulativa en tales casos diferentes que no

se encuentra en el mismo nivel. Esta norma, en realidad es una norma elocucional; en ninguna lengua podría presentarse esta identificación, independientemente del procedimiento idiomático con el que se exprese. Otros ejemplos: «El héroe de la película es un joven profesor en un colegio cuyo padre dirige».

El saber elocucional también se refiere a aquel otro fundamento del hablar, que es el conocimiento general de las cosas, que se manifiesta tanto en lo que se dice y en cómo se dice, como en lo que no se dice y en cómo no se dice. Para todos nosotros, el sol es una referencia enteramente determinada y no preguntamos cuál sol o qué sol. No lo preguntamos, porque en nuestro concepto natural, en el mundo natural que conocemos, hay un solo sol; si hubiera más de uno, entonces tendríamos que preguntar de cuál de ellos se está hablando, de suerte que el sustantivo, en realidad sustantivo común, adquiere el valor de designación única (no es un nombre propio, pero es designación única, porque se refiere a una cosa en el universo conocido) y entonces las expresiones «¿cuál sol?» o «¿qué sol», que son sin duda posibles, se interpretan de modo automático, de manera distinta que «¿cuál árbol?» o «¿qué árbol?». Si digo, «¿cuál sol?» o «¿qué sol», entonces entiendo de qué sol está hablando usted, que está todo nublado y no hay ningún sol, no se ve ningún sol. Si en cambio pregunto: «¿qué árbol?», entonces pregunto a cuál de los árboles eventualmente presentes se refiere el hablante, las expresiones adquieren sentido diferente precisamente sobre esta base del conocimiento que tenemos de las cosas.

En otra ponencia señalaba las discusiones acerca de la «sintaxis», como se ha dicho, de las partes del cuerpo. Se ha dicho mal, porque sólo se trata de los nombres de las partes del cuerpo, en rigor ni siquiera de esos nombres, sino de otra cosa muy diferente. La discusión se refería sobre todo a que los nombres de las partes del cuerpo no suelen emplearse en determinados contextos sin un adjetivo, es decir, por ejemplo: No se dice «un niño de ojos», sino «un niño de ojos azules», o «de ojos negros», etc. Que no se dice: «Una mujer con piernas», sino, «una mujer con piernas bonitas». En estas discusiones este hecho se ha presentado como idiomático, como hecho de una lengua determinada. No se trata de un hecho idiomático, sino de una norma general de hablar, por lo tanto elocucional; aquello que ya se entiende por anticipado, que representa la normalidad de las cosas conocidas, y no se dice. Se dice sólo aquello que, o especifica ulteriormente esta normalidad de las cosas, es decir, indica cuál de las variantes posibles se presenta, o afirma una no normalidad, es decir, aquello que muestra un desviarse de esa normalidad. No decimos, «una mujer con piernas», porque en nuestro mundo conocido todas tienen piernas; en cambio decimos «una mujer con piernas bonitas», porque no todas las tienen bonitas. No decimos «un niño de ojos» porque eso está dado en el conocimiento que tenemos de los niños, en cambio no está dado lo específico, por ejemplo, «de ojos azu-

les». Del mismo modo no decimos «un río con aguas», sino «un río con aguas limpias», etc. Decimos lo que especifica ulteriormente lo ya implícito. Basta con que este conocimiento de la realidad se suspenda, para que estas expresiones que parecían imposibles se hagan perfectamente posibles. Si un niño le dice a su madre: «mira, mamá, esta señora no tiene piernas»; si el niño le niega la realidad, la madre dirá, «sí, mi niño, esta señora tiene piernas». En nuestro mundo no decimos: «una mujer sin barba», porque esto no es nada nuevo, normalmente en nuestro mundo las mujeres no tienen barba, y las que la tienen no la llevan puesta. En cambio, en el mundo de las mujeres barbudas diríamos sin ninguna dificultad: «hoy he visto una mujer sin barba», porque esto sería lo excepcional, lo inesperado, aquello que para ese mundo constituiría información nueva. Es un expediente típico, por ejemplo de la literatura de ciencia ficción, precisamente este de imaginar nuestro mundo desde el punto de vista de otros mundos y entonces verán ustedes cuántas cosas se pueden decir, que en realidad en nuestro mundo no decimos porque aquí no nos sorprenden. Al adoptar el escritor esta perspectiva, desde el punto de vista de otro mundo, entonces nuestro mundo es el mundo sorprendente, el mundo diferente.

Entonces, ¿qué entiendo por saber elocucional? Por ejemplo, si alguien lleva libros en una dirección determinada (eso lo he comprobado en Alemania con un niño español que ya poseía este saber español) y si alguien dice: «este señor trae libros», entonces en ese caso, aquel niño dirá: «no, no los trae sino que los lleva». Porque no los traía en dirección al sitio en que se encontraba el hablante. Si hablando por teléfono con un amigo, le digo: «Pues bien, mañana vengo a verte». Este es un error de español, porque en este caso hay que decir «voy». Estos hechos que en español constituyen incorrecciones, son hechos absolutamente correctos en, por ejemplo, catalán o en italiano. En catalán no se hace la distinción entre «traer» y «llevar», sino que el verbo corriente (existe otro verbo también pero diferente, no en sentido semántico) que es «portar» para cualquier dirección, es decir no se hace diferencia, la distinción entre movimiento hacia el hablante y movimiento hacia cualquier otra dirección que puede ser también la del sitio de la segunda persona o de la tercera. En italiano o en catalán, sí se empleará sin más el verbo venir para este trasladarse hacia el sitio de la segunda persona porque la distinción que en estas lenguas se hace, no es como la española. En español se hace la distinción para los verbos «venir» e «ir» entre, sitio de la primera persona: «venir»; todo el resto del espacio: «ir». En cambio en italiano y en catalán se hace la distinción entre, sitios de la primera y de la segunda persona conjuntamente; el resto del espacio: sitio de la tercera persona; de suerte que, por ejemplo, si a alguien que está en un punto, quiero indicarle que voy a trasladarme a su sitio, le digo en español: «ahí voy», en italiano en cambio «vengo», porque para el sitio de la segunda persona se emplea «venir».

En el nivel del saber idiomático, tenemos todo aquello que constituye

una regla, función propia de una lengua, y donde la desviación es una incorrección en esta lengua, puede perfectamente no serlo en otra lengua. Todas las interferencias lingüísticas, en hablantes bilingües, son de este tipo, es decir, emplean en una lengua, reglas de otra lengua.

Saber expresivo

Por saber expresivo entiendo, aquel saber que es propio del nivel del texto, del nivel del discurso, ya dentro de una lengua determinada. El saber estructurar discursos, el saber hablar en situaciones determinadas de acuerdo con los tipos de factores de la situación en que se habla, con la persona o las personas a las que se habla, de acuerdo con las cosas de las que se habla y con las circunstancias en que se habla. En ese caso, las desviaciones de la realización normal de este saber, constituyen lo inapropiado, sin constituir incorrecciones idiomáticas. Por ejemplo, si le digo a alguien: «me he enterado que tu viejo tiene cáncer y que pronto va a estirar la pata», esto no contiene ninguna incorrección de lengua española; si quieren, contiene una incorrección social o ético-social, es decir, no suele hablarse así, y no cabe hablar así de la enfermedad del padre por ejemplo de un amigo o de una persona a la que se estima; se dirá por ejemplo: «me he enterado que su padre no está muy bien de salud».

Del mismo modo no cabrá, como también decía en aquella ponencia, hablar con entusiasmo lírico del cultivo de la patata en la provincia de Badajoz, salvo que las patatas constituyan un elemento absolutamente esencial en la vida de esta provincia, y que los habitantes tengan con la patata relaciones de muy particular afecto.

Saber estructurar textos, el saber producir discursos, se pauta con juicios del tipo: «Sí, estuvo bien, pero yo lo habría dicho de otro modo», o bien, «en realidad no fue una conferencia científica sino más bien, una charla superficial», es decir, no correspondía a las normas de estructuración del tipo de texto-conferencia. O es lo que decimos cuando indicamos que alguien no sabe hablar con las mujeres o no sabe escribir una carta de pésame, etc. Se puede conocer perfectamente un idioma, y ser incapaz de realizar tal o cual texto específico en este idioma.

El saber hablar es un saber muy complejo, a pesar de que se presenta como intuitivo en los hablantes (intuitivamente adquirido), y a pesar de que los hablantes en cuanto hablantes no advierten estos varios escalones. Perciben sí, sobre todo lo negativo: esto no está bien, o esto no se dice así; yo no lo diría así, por ejemplo, si se trata del saber expresivo.

Diferencia entre lo coherente, lo correcto y lo apropiado

A estos tres saberes corresponden tres tipos de juicio, el saber elocucional lo consideramos como coherente o incoherente, o congruente con

estos principios del pensar o con el conocimiento general de las cosas. El saber idiomático, lo consideramos mediante el juicio de conformidad de lo correcto. Si lo realizado se presenta en cuanto conforme con el saber idiomático, decimos que lo expresado está bien en el sentido de lo correcto. Para saber expresivo, tenemos desde la antigüedad, desde Aristóteles, es su Retórica, con ejemplos en parte análogos a los que acabo de dar, el juicio de lo apropiado.

También los contenidos implicados por estos saberes —y con esto nos acercamos a la literatura—, son diferentes aunque se den simultáneamente.

El saber elocucional, cuyas condiciones son esos principios del pensar y el conocimiento de las cosas, concierne al contenido de referencia a lo extralingüístico, al contenido que llamaremos designación.

El saber idiomático se refiere a un contenido dado en este idioma, es decir, a una organización particular de la designación, organización propia de este idioma. Así por ejemplo, «venir» en catalán y «venir» en español-castellano, pueden designar el mismo hecho en muchos casos, pero los límites de la designación son diferentes. Es decir, el contenido mediante el cual designamos esos hechos extralingüísticos desde el punto de vista de nuestra lengua en cada caso, es un contenido diferente. «Venir» significa trasladarse hacia el sitio de la primera persona; claro está que el hablante lo aplica de manera intuitiva y no dice: «vamos a ver: se trata de la primera persona o no, y entonces voy a decirlo así», sino que conoce las distinciones que hace su lengua, conoce los significados, posee este saber intuitivo.

Designación, significado y sentido

En cambio, el contenido propio de un texto, el contenido al que se refiere el saber expresivo es el contenido al que llamaremos sentido, es decir, aquello que se dice y se entiende más allá del significado y de la designación, en cuanto actitud del hablante, intención del hablante, manera de presentar las cosas propias del hablante, mediante la expresión verbal como tal, etc. Por ejemplo, en casos muy elementales: el hecho de que una expresión constituya saludo. Este no es un hecho de significado de la lengua, sino que es un valor expresivo del texto. El hecho de que «¿qué haces?» constituya en latín un tipo de saludo que pueda corresponder en español a «¿qué tal?», o «¿cómo te va?», «¿cómo va eso?», es decir, expresiones que tienen en realidad otro significado de lengua. Si se tratara de «how do you do?» significaría «¿qué hacéis vosotros hacer?». Pero el que esta fórmula constituya un saludo, es un hecho de sentido. Podemos verlo mejor con otros ejemplos: en la enseñanza

tradicional se decía con frecuencia que el imperativo podría expresarse en una lengua de muchísimas maneras. Con el imperativo se puede decir por ejemplo: «Cierra la puerta», pero podría decirse con una oración interrogativa: «¿no cierras la puerta?», y también con un futuro: «cerrarás la puerta»; se podría decir de muchísimas maneras más, por ejemplo: «¡la puerta!» y se podría decir: «¿es que no tenéis puertas en vuestra casa?», o «¡hay corriente!» y aun sólo con el dedo se podría señalar hacia la puerta, y todos esos serían imperativos. Ahora, aquí hay una unidad, pero no es la del imperativo, que es un hecho idiomático, sino que todos esos modos de decir, que tienen, cada uno, su significado propio, en este caso tienen la función de sentido que podríamos llamar de mandato, es decir, hay una función de sentido que es común, pero no es la función de significado. Otro ejemplo: un lingüista alemán que se ha ocupado precisamente de lingüística del texto, dice en cierto lugar: si una señora le dice a un señor «hace frío aquí», entonces esto puede significar muchas cosas: que la temperatura exterior ha bajado, está por debajo de lo normal o de lo esperado, como puede comprobarse en un termómetro, pero también puede significar: «Por favor, cierre la ventana», o podría entenderse «hay que encender la calefacción», o «póngame, por favor, un abrigo» o «no sea tonto, acérquese un poquito más». Es decir, se podría entender toda una serie de cosas, y esto es efectivamente cierto, pero se entienden —si se entienden—, como sentido, no como significado, porque: «hace frío», no significa sino esto: hace frío. Por lo tanto este hecho, referido a la temperatura debe separarse de los otros que pueden entenderse, porque en todos estos casos, independientemente de si hace frío o no, deben entenderse así: «hace frío y por tanto... cierre la ventana», es decir, «cumpla algo en conexión con este hecho de que precisamente hace frío». En todos los casos tenemos un «hace frío» con conexiones que se refieren a la manera de presentar el hacer las cosas, a su intención. Cabe advertir que en este caso no es suficiente saber qué significa «hacer frío», para entender más allá de lo dicho, para entender el sentido, la intención. Por ejemplo, si la señora dice esto al señor, mientras están paseando por un bosque, al señor jamás se le ocurrirá decir que la señora quiso decir que hay que cerrar la ventana. Si la señora lo dice donde no hay calefacción, no se le podrá ocurrir al señor esta interpretación. Es decir que el señor para detectar el sentido tiene que saber, no sólo cuál es el significado y cuál es la designación sino que tiene que conocer también la situación de la designación, o algo de la situación de la designación; por ejemplo, para entender que la señora quiso decir «acérquese un poquito más», tendrá que tener alguna información acerca del carácter, de las costumbres, de las actitudes de la señora, o la señora tiene que añadir algo a lo idiomático, por ejemplo, con un tonillo que dé a entender de qué se trata en realidad.

Ahora bien, todo discurso, todo lo que se dice, tiene no sólo designación y significado, tiene también sentido. Se dice por algo, con una intención, con conexiones para presentar las cosas de cierto modo, para

pedir algo, para manifestar una actitud, para establecer relaciones particulares con el interlocutor, etcétera.

La simple referencia a las cosas, el prescindir precisamente de actitudes, también esto es una actitud; es la actitud de presentar las cosas objetivamente, como son. El sentido no falta nunca. Pero, de este sentido objetivo, que coincide con el significado y con la designación, no nos damos cuenta normalmente porque no es ningún sentido particular, sino la limitación a esto mismo. Lo advertimos cuando pedimos más información, o cuando suponemos otro sentido, además de este objetivo que coincide con lo designado y con el significado. En una novela de Agatha Christie, un señor se presenta a un comisario y le dice que durante la noche le han robado un coche. Entonces el comisario lo mira y le dice: «¿Qué quiere decir usted con esto?». Agatha Christie dice que con esto el señor entendía que durante la noche le habían robado el coche. Es decir, exactamente lo que había dicho. El comisario preguntaba no por el significado y la designación, que había entendido perfectamente, sino por el sentido, por intenciones, por eventuales implicaciones, etc. Según el hablante, éstas no existían, sino que hacía una simple comunicación sobre los hechos.

La lengua debe estudiarse en relación con la literatura

Si es cierto que todos los textos tienen sentido, los literarios son aquellos textos que se presentan como construcción de sentido. Lo que preguntamos en el análisis, en la interpretación de una obra, es un preguntar por el sentido; no por el significado y por la designación, sino por este nivel superior de contenido que se da sólo en los textos. Preguntamos, por ejemplo, cuál es la visión, qué simboliza todo esto, después de haber entendido el significado y la designación, incluso perfectamente. Por ejemplo, si Don Quijote lucha contra los molinos de viento, y hemos entendido el relato objetivo de los hechos, nos preguntamos, «¿y esto qué significa?» y este segundo preguntar, que es lo que hacemos al interpretar una obra literaria, es un preguntar por el sentido. Y Quijote, con todo lo que le sucede ¿qué sentido tiene? o ¿qué quiso decir el autor con esto? Podríamos decir que Cervantes no habla del Quijote simplemente, no cuenta simplemente lo que le ha pasado, sino que habla, por medio de lo que le pasa a Don Quijote, de otra cosa, del sentido, de una visión del mundo, y de una visión también de la posición y de la situación del hombre en el mundo. La universalidad no está dada por lo que le habría sucedido a un personaje particular. Hay toda una serie de señales en el Quijote, como por ejemplo, la inseguridad y la libertad de los nombres, indicada por Leo Spitzer, hay el hecho de lo que hace el Quijote, el que una de sus ocupaciones preferidas sea la de libertar, por ejemplo, presos, forzados, etc.; tenemos el discurso mismo en un hablar sobre la libertad, donde Don Quijote no se presenta de

ningún modo como loco, sino que presenta «bonísimo entendimiento», se dice en la obra; tenemos la alegoría del Gobierno de Sancho en la isla Barataria, y otras señales más que articulan un sentido, precisamente el sentido de que, el tema de la obra es la libertad del hombre y que la obra como tal es una tragedia de la libertad. Es decir, el hecho que en la lucha por la libertad el individuo queda vencido, y tan vencido, que él mismo considera la lucha por la libertad como locura, y el no luchar más, el reducirse a comer garbanzos y unas palomitas los domingos, es decir, reducirse a una vida carente de aspiraciones, considera esto como cordura; es decir, una derrota total, de aquí precisamente el sabor amargo que deja la lectura del Quijote. Todos nosotros sentimos que existe un ideal por el cual lucha este hombre, nos identificamos más bien con el loco, tenemos simpatía por él, hasta el cuerdo Sancho llega a entusiasmarse por el loco, por eso nos decepciona profundamente la cordura de Don Quijote.

Con este ejemplo, que no puedo desarrollar, quiero indicar que el sentido debe entenderse como un nivel de contenido superior, con respecto al cual, la designación, es decir, las cosas designadas, los hechos, y los significados de lengua funcionan como signos sólo significantes. Es la misma relación que tenemos entre la palabra material y su contenido, este significante y significado, que repiten la designación y el significado, se hacen como si fueran signos materiales que, a su vez, significan algo. Los designados y la manera de decirlo en una lengua significan algo a su vez, exactamente la designación y el significado porque, precisamente, esos son los signos que tienen un sentido. Por ejemplo, hay que entender exactamente lo que dice Cervantes de Don Quijote, entender los significados y entender estas cosas, para poder plantearse la pregunta «¿y esto qué significa?, ¿qué sentido tiene?». Pregunta que efectuamos precisamente en la interpretación de la obra literaria.

Con esto creo haber mostrado, por lo menos desde el punto de vista de la lengua, lo que proponía. Porque la lengua como lenguaje, no como lengua simplemente, hay que estudiarla en relación con la literatura. Estudiarla sobre todo en textos literarios.

La literatura, plena funcionalidad del lenguaje

En unas tesis que se han publicado (y por otra parte, de acuerdo con otros autores), sostengo que es un error el de considerar la literatura, y en particular la poesía y por lo tanto la lengua que ahí se presenta, como un uso del lenguaje entre otros.

El empleo del lenguaje en la vida práctica, es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en la ciencia es un uso. Pero no, el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso

particular sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades. Por lo tanto, lejos de ser el lenguaje de la literatura, una forma especial, que se aleja de una norma, coincide con estas posibilidades virtuales del lenguaje y todo otro uso, siendo precisamente uso, es una reducción de las posibilidades del lenguaje, es una reducción del lenguaje como se presenta en la literatura con el despliegue de sus posibilidades. O, dicho con una fórmula más sencilla, lejos de ser el lenguaje de la literatura, y en particular el de la poesía, una desviación con respecto al lenguaje considerado objetivo, son estos tipos de lenguajes objetivos, también el empleo en la vida práctica y también el empleo en las ciencias, los que surgen mediante una drástica reducción de la plenitud funcional del lenguaje.

Cuando hablamos en lo práctico o cuando hablamos en la ciencia, cuando hablamos objetivamente, reducimos, en realidad olvidamos estas posibilidades que el lenguaje tiene, no las actualizamos, desactualizamos el lenguaje haciéndolo instrumento sólo para una finalidad inmediata y determinada. En cambio, en la literatura el lenguaje no es instrumento, sino que constituye la finalidad, el objetivo, en cuanto esta construcción de sentido. Y por lo tanto en la literatura, el lenguaje no se desactualiza o, al contrario, determinadas posibilidades del lenguaje se actualizan, se hacen actuales, funcionan y en este sentido es necesario referirse a ellas en la enseñanza.

La literatura debe estudiarse en relación con la lengua

Ahora quisiera tratar el sentido contrario, porque hasta ahora he dicho por qué hay que estudiar el lenguaje conjuntamente con la literatura. No he dicho por qué habría que estudiar la literatura en relación con el lenguaje. Pues bien, porque para interpretar el sentido hay que conocer las posibilidades de construcción de sentido que se dan ya en el lenguaje. No se ha hecho nunca una casuística completa de las posibilidades que tiene el lenguaje para manifestar sentido en un campo determinado. No conocemos siquiera los tipos más generales de procedimientos, salvo de manera intuitiva y a través de explicaciones de textos, de interpretaciones de textos.

Yo he tratado de identificar, por lo menos, los tipos básicos, que además de la designación y del significado, pueden contribuir a la estructuración de sentido.

Puesto que todo lo que se significa en el lenguaje, se significa mediante una relación, entonces relaciones no consideradas en el estudio inmediato del lenguaje, o sea relaciones sólo entre significante y significado y, digamos, palabras y cosas. Estos tipos son: 1.º) Posibilidades dadas por la relación material o de contenido, o al mismo tiempo, material y de conte-

nido de un signo lingüístico con otros signos, también considerados individualmente. Dentro de los mismos, relación con sistemas de signos, sistemas particulares o sistemas generales, es decir, sólo grupos coherentes o sistemas enteros de signos. 2.^o) Posibilidades dadas por la relación material del signo con las cosas designadas, por ejemplo, por la semejanza física, entre el signo y la cosa o por la equivalencia de las sensaciones físicas para sentidos diferentes. 3.^o) Posibilidades dadas por las relaciones con la experiencia de las cosas y con los saberes acerca de las cosas, con la cultura. 4.^o) Posibilidades dadas por la relación con otros textos.

Posibilidades dadas por la relación material y/o de contenido de unos signos con otros

Veamos brevemente, ejemplos para estos tipos, como tipos de construcción del sentido. Otto Jespersen, el lingüista dinamarqués que se ha ocupado sobre todo del inglés, dice que la palabra inglesa «bat», que significa murciélago, significa lo mismo que la palabra francesa «chauve-souris», y lo mismo que la palabra alemana «federmaus» en el libro de zoología, pero no propiamente para los hablantes en su caso lingüístico real, porque dice que la palabra inglesa es puramente designativa que no se relaciona con ninguna otra. Es decir, hay que saber qué significa, no presenta al animal de algún modo, no constituye también una imagen por su valor, por su relación con otras palabras; en cambio la palabra francesa que designa exactamente lo mismo y que significa también murciélago, se relaciona con otras palabras francesas, porque «souris» significa de por sí ratón y «chauve», significa calvo, por lo tanto esta palabra además de designar objetivamente al murciélago, de ser una palabra denominativa, como la palabra «bat», evoca de algún modo al murciélago, lo presenta de algún modo, presenta una imagen, es decir, si alguien se fija en la palabra, dice: sí, en un ratón calvo. En el caso de «federmaus» ya se ha perdido la relación etimológica con el verbo «flattern» que significa aletear, pero la segunda parte sigue significando ratón, de manera que, aunque no se advierta aquí «ratón que aletea», se percibe, por lo menos, que se trata de algún tipo de ratón. Podríamos agregar, por ejemplo, el italiano y el español, y veríamos que aunque la relación etimológica se ha perdido, en italiano «pipistrallo» con vesperino es el animal que sale al anochecer, hay todavía en la materialidad misma de la palabra algo que evoca esta forma de diminutivo aunque no exista, el «pipistro». El diminutivo da la idea de que debe tratarse de algo pequeño. Y en español quizá en «murciélago» no pueda verse nada, pero en otras formas como «murciégano», «murciélagos», todavía tenemos «ciego», es decir, la alusión a la ceguera del animal. Esto en cuanto a relaciones con otros signos.

En cuanto a las posibilidades virtuales del lenguaje y desactualizado. Quien emplea esta palabra sólo con este valor, aquel que no tiene pre-

sente ningún tipo de imagen del tipo de ratón calvo, no es que utilice el lenguaje más propiamente, sino que al contrario, desactualiza algo, olvida algo, reduce algo, porque lo que quiere, por ejemplo, es hablar sólo de zoología, de las costumbres y propiedades de los murciélagos y nada le interesa la imagen como tal; al contrario, puede que la imagen le estorbe. La imagen está dada, constituye una posibilidad del lenguaje, pero en ciertos modos de hablar se desactualiza, se olvida, se pone entre paréntesis.

Lo mismo se aplicará con respecto a los tres tipos restantes. Cuando decía, relación con sistemas enteros de signos; pues bien, todo hecho lingüístico que se encuentre en un sistema particular, dentro de una lengua, si se emplea fuera del ambiente correspondiente, crea también, este ambiente. Un hecho americano, empleado en España, en contexto español, pero con palabra americana, crea también, este ambiente del sistema al que pertenece el signo. O, hechos más sencillos, una palabra familiar no es familiar en la familia. Una palabra familiar tiene la posibilidad de crear lo familiar si se emplea fuera o si se emplea conjuntamente con otros sucesos, entonces sí hace esta alusión. A este hecho se le ha llamado (no es adecuada esta denominación), connotación, y se ha hablado incluso de una connotación de toda una comunidad. Lo español, por ejemplo, evoca lo español, claro está, fuera de la comunidad española. Así como a nosotros una palabra japonesa, samurai o geisha, nos evoca lo japonés. Los japoneses que emplean estas palabras corrientemente en su lengua no advierten ningún tipo de evocación, porque ya están dentro de lo japonés.

Posibilidades dadas por la relación material del signo con la cosa designada

Con respecto a la posibilidad de relación material directa con las cosas, o por semejanza o por equivalencia sinestésica de los sentidos, es decir, lo agudo que se presente también como claro, como luminoso, etc. Mallarmé dice que las palabras francesas «jour/nuit» no están bien como palabras, porque «jour» debería significar noche, es decir, algo oscuro, pesado, etc., y al contrario, «nuit», palabra alegre, debería significar día, porque es la que da la impresión de lo alegre, luminoso, etc. Claro está que no tiene razón por el significado funcional, en este sentido es una paradoja la suya. «Jour» significa día y «nuit» noche por razones de tradición histórica del francés. Pero tiene razón en lo que concierne a la evocación. Es decir, lo que puede imaginar alguien sin conocer el significado, sólo por la materialidad. Y esta posibilidad de evocación no queda anulada porque las palabras no signifiquen lo que podrían significar según su evocación. Aquí se trata de otra posibilidad del lenguaje, de otra dimensión, simplemente icástica (es decir, imitativa) y nada más. Significado y posibilidad icástica pueden coincidir o pueden no coincidir. Estas

posibilidades son las que se utilizan en la armonía imitativa, sobre todo en la poesía, con el describir al mismo tiempo, mediante la palabra. Posibilidades muy complejas, pero que se dan, que actualizan posibilidades en las que no pensamos siquiera, en cualquier momento, pero que podemos establecer nosotros al descubrir relaciones; por cierto que «nocturno» no se relaciona con «turba» por su significado idiomático, pero sí se relaciona cuando se descubre el valor icástico en el verso de Góngora: «infame turba de nocturnas aves». Entonces advertimos este «-tur-, -tur-» como si fuera un solo signo imitativo y ya entonces en «turba» está la nocturnidad, que como significado está en «nocturnas».

Posibilidades dadas por la relación con la experiencia

El tercer tipo, la relación con el conocimiento de las cosas, ya sea en la experiencia o en la cultura. Karl Vossler dice en cierto lugar que la palabra alemana «perfd», caballo, no significa lo mismo para el oficial de Caballería, para el campesino que trabaja con los caballos y para el que juega todos los domingos en las carreras y para los niños de Viena, para quienes el caballo se habría vuelto un animal exótico, casi como el elefante que se encuentra en el jardín zoológico. No tiene razón en lo que concierne al significado. La palabra significa esto, es decir, la delimitación de la designación es en cada caso, «caballo», pero Vossler tiene razón en lo que concierne a la evocación, a cómo se presenta la cosa y cómo puede presentar eventualmente el hablante esa cosa en su construcción de sentido. Es decir, se tratará de la actitud del hablante frente a la cosa. Del mismo modo, podemos decir: la evocación de los nombres mitológicos, para referirnos a la cultura, es enteramente diferente entre nosotros, que conocemos la mitología sólo indirectamente, como cultura de otros, a la evocación que estos nombres podían tener para los griegos que vivían, por así decirlo, la mitología, vivían dentro de la mitología, para quienes la mitología era algo presente, algo inmediato. Ya entonces, cuando la poetisa Safo dice, «¡Oh! Crepúsculo, todo lo traes de vuelta, todo aquello que ha desparramado la brillante Aurora», dice algo más profundo de lo que pueden decir esos versos en la traducción en español, porque el Crepúsculo y la Aurora son para Safo dos dioses, son dos fuerzas rivales de la Naturaleza que establecen este ritmo universal del día y de la noche. En ese momento ha venido el dios Crepúsculo que trae de vuelta todas las cosas, trae la cabra, trae la oveja, trae a la madre el niño; pero mañana regresará de nuevo la Aurora, la otra diosa, la otra fuerza de la naturaleza y entonces la cabra se irá de nuevo, se irá la oveja, y el hijo se irá lejos de su madre... Se trata de ese ritmo universal de apaciguamiento, pero que queda limitado porque luego ganará la otra fuerza de la naturaleza, volverá el otro momento del ritmo. Aquí, de ningún modo es indiferente cómo se considera la cosa, qué relación se tiene con la cosa a través, o bien de la experiencia efectiva de las cosas o bien a través de la cultura.

Posibilidades dadas por la relación con otros textos

Un último ejemplo para el cuarto tipo. Nosotros conocemos los signos, también por su empleo en otros textos si se encuentran en una posición muy particular en estos otros textos. Y es un conocimiento bastante general, por lo menos en una cultura donde los textos importantes se conozcan y, por lo tanto, esos signos inmediatamente se relacionan con los textos que se conocen. Hay una evocación de esos otros textos, también una evocación de la relación con lo dicho en esos otros textos, y quizá con el sentido de esos otros textos. Si digo, por ejemplo, «poderoso caballero», la mayor parte de los hispanohablantes, podrá continuar: «es don dinero», y yo lo digo con otro concepto, pero ellos lo relacionarán con ese texto que conocen. Si digo: «volverán las», algunos continuarán: «oscuras golondrinas», y yo diré: «no, no quería hablar de las golondrinas, quería hablar de otra cosa». Pero en seguida evocarán ese otro texto, que si modifico incluso, de cualquier modo advertirán aquel texto al que estoy aludiendo. Si digo, por ejemplo, «en un hotel de Madrid de cuyo nombre no quiero acordarme», entonces inmediatamente se pondrá esto en relación con: «En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme», y también con este texto y con lo dicho en ese texto, es decir, probablemente yo hable de algo análogo con respecto a este hotel de Madrid, y así como Cervantes no tenía ganas de recordar el nombre de este lugar, porque habrá tenido sus razones, también yo aquí no quiero recordar el nombre del hotel, porque tengo mis razones. Es decir, esto contribuye al sentido.

Estos tipos, analizados y diversificados, porque hay que diversificarlos, nos dicen cuáles son los grandes procedimientos dados en el lenguaje, relaciones dadas ya en el lenguaje, para construir sentido.

Ahora bien, es esto lo que hay que descubrir en el análisis, en la interpretación de las obras literarias y es esto lo que se hace. Cuando interpretamos una obra tratamos de ver cuál es el sentido y cuáles son las señales de que ese sentido es precisamente ese. Estamos identificando procedimientos que están dados como posibilidades en el lenguaje. Y una lingüística del texto, sería interpretación de la obra literaria sobre la base de las posibilidades, las virtualidades lingüísticas realizadas en ella. En realidad no es posible estudiar la obra literaria en lo que ella es, ni presentarla en la enseñanza, si no se la explica desde este punto de vista del lenguaje, no simplemente de la utilización, sino de la creación lingüística en esta construcción del sentido a través de la realización de posibilidades del lenguaje.

Se podría decir: si consideramos sólo estos tipos de relaciones, no la lengua simplemente, todos podrían ser interesantes; y podríamos estudiar éstos en la lingüística del texto y diríamos que la literatura y la enseñanza de la literatura se relacionan con el análisis del sentido, pero no

con cualquier posibilidad de la lengua. En realidad no lo sabemos; todo puede adquirir sentido en un texto determinado. Los hechos más elementales pueden adquirir sentido y pueden constituir incluso la clave del sentido, la clave de una obra literaria. Por ejemplo, A. Pagliaro comenta que en el poema de San Francisco, «El cántico del Hermano sol», la palabra, el instrumento que abre el misterio de este poema, el sentido todo del poema, es la preposición «per». Quien entienda exactamente el valor de la preposición, entiende el poema. Es decir, «Alabado sea el Señor por el sol, por el agua...». Pero «per» no significa ni que estos elementos te alaben, que serías alabado por el sol, que el sol te alabe, Dios; no significa que nosotros te alabemos porque nos has dado eso, sino que significa «a través de», es decir, «cuando alabamos al sol, a ti te alabamos, Señor»...; una especie de actitud panteísta, a través de todas las criaturas y de lo creado en general, alaba indirectamente a Dios. Simples partículas, entonces, pueden adquirir un sentido inesperado.

No hay que creer que explicar el texto desde el punto de vista lingüístico implique explicar todo el sentido sin advertir el sentido de las macroestructuras, sin advertir cuál es el valor de cada uno de los elementos, ni hay que creer que explicar un texto sea explicar sólo palabras difíciles, palabras raras que eventualmente podrían no ser entendidas por los alumnos. Hay que hacer eso también, porque la condición para interpretar el sentido es haber entendido exactamente el significado, porque esa es la parte del signo que significa el sentido. Pero, lo que tiene sentido y lo que puede ser eventualmente elemento esencial en la construcción de sentido, puede ser también lo más sencillo. Este es el sentido de la estilística desarrollada por A. Pagliaro: la palabra con el significado, con la función corriente que tiene en la lengua, es palabra que adquiere sentido en un texto determinado.

Hay conveniencia cultural para aprender, si no gramática, algo más todavía, algo de lingüística. Yo incluso reemplazaría la enseñanza de la gramática que sería una parte necesaria, por una enseñanza más amplia. He visto que en España esto ya se hace, es decir, que se ha ampliado la enseñanza de la gramática y se aprende algo de lingüística; imagino que se hará lo mismo para la ciencia literaria.

El otro punto de vista (porque éste sería autónomo). Son formas tradicionales de la cultura, y por lo tanto, hay que conocerlas. Desde este punto de vista las dos disciplinas serían autónomas. El segundo punto de vista, en cambio, es el de su interdependencia, porque de acuerdo con lo dicho, la lingüística que examina estas posibilidades del lenguaje, que pueden entonces ser realizadas concretamente en la literatura, es necesariamente complementaria de la ciencia de la literatura que considera cómo y con qué está hecha la obra de arte literaria. Y yo diría que la coincidencia de los dos puntos de vista se da en la lingüística del texto, lingüística que estudia el sentido, la estructuración del sentido, siendo tal

lingüística del texto, la forma más adecuada de hermenéutica literaria, de interpretación del texto literario. Por lo tanto, esa unidad no sólo es deseable, sino que se manifiesta efectivamente en la lingüística del texto que se está desarrollando. Estas razones teóricas, expuestas hasta aquí, son las que imponen la enseñanza conjunta de lengua y literatura lingüística y ciencia literaria.

A éstas se añaden razones que aconsejan esta unidad en la enseñanza y que son de dos tipos. Razones de política cultural hispánica y razones de oportunidad didáctica.

¿Qué quiero decir con esto?; en realidad, la gran fuerza de cohesión de las naciones hispánicas en el mundo es precisamente la dada por la unidad de la lengua, y por esta unidad literaria. Cultivando esta lengua unitaria, esta unidad de la literatura; considerando en España, la literatura en lengua española escrita fuera de España, y al revés, considerando toda esta literatura desde el poema del Cid hasta la actualidad, como una sola literatura, sólo de este modo se contribuye por un lado a la unidad de la cultura hispánica, y por otro a la afirmación de lo hispánico en el mundo frente a otras lenguas y otras tradiciones culturales. Claro que esta unidad no es una unidad ya dada, como no lo es nunca la unidad cultural. La unidad cultural es siempre una unidad que es tarea al mismo tiempo, que debe hacerse y hacerse continuamente. De todos modos esta tarea hispánica aconseja también el estudio conjunto de la lengua y la literatura, porque no se trata de aprender una forma determinada de la lengua, sino las varias formas históricas de la lengua española que se encuentran en varias regiones, con diferencias más o menos profundas, pero que hay que estudiar. Se trata de aprender esta lengua con variedad en su unidad, porque ha sido y es instrumento de la cultura hispánica.

Y la razón de oportunidad didáctica es muy sencilla. Todos tenemos la experiencia, creo, que también la lingüística, o la gramática, como por ejemplo la historia —que también puede aprenderse de este modo—, y en otras disciplinas, nada se conserva mejor en la memoria que aquello que ha tenido sobre nosotros también un efecto estético importante. A menudo tales efectos quedan como textos en la memoria y por lo tanto también son aquella información que hemos aprendido en relación con tal texto. A veces, y de manera bastante frecuente incluso, las cosas aprendidas abstractamente o en relación con textos no interesantes, que sólo se presentan como ejemplo y que no tienen ningún valor en sí, se olvidan con toda facilidad.

Conclusión

Todo lo que hemos dicho concierne al marco ideal de la enseñanza, al esquema dentro del cual cabe enseñar. En la aplicación, en lo didác-

tico, hay que tener en cuenta que es empíricamente imposible enseñar todo el lenguaje. Se puede enseñar, aunque esto tampoco se ha hecho, toda una lengua, en una forma determinada, toda una estructura de una lengua. Pero es empíricamente imposible enseñar todo aquello que pertenece al saber elocucional, y todo lo que pertenece al saber expresivo y a la estructuración de los textos, incluso porque en cada texto pueden surgir nuevos procedimientos, dados como posibilidades en el lenguaje pero no realizados hasta aquí, y que por lo tanto tampoco podrían incluirse en una lista ya hecha de procedimientos. Incluso para la lingüística del texto yo había propuesto, como tarea modesta pero absolutamente necesaria, comenzar con el registro de las posibilidades realizadas hasta la fecha, sin creer que con esto se ha agotado la posibilidad del lenguaje. Saber qué tipos de procedimientos podemos esperar, con la convicción de que podrán aparecer procedimientos nuevos todavía, no incluidos en nuestros registros. Aun cuando fuera empíricamente posible, que tampoco lo es, enseñar toda la literatura, no convendría ni siquiera enseñarla toda, se necesitarían muchísimos años y muchísimos conocimientos, pero no convendría, porque lo que en esta literatura sobresa, se va perdiendo, desaparece, en aquello que es más o menos forma de ideología, que interesa como información, pero que no es en realidad obra de arte, o gran obra de arte. Por ello, la enseñanza sólo puede ser enseñanza ejemplar, es decir, la enseñanza debe estimular en lo lingüístico, la reflexión lingüística, señalar hechos que se sabe que tienen tales y cuales funciones estructuras para que el alumno siga pensando y descubra otros hechos análogos, para que tome conciencia de la lengua y de las posibilidades del lenguaje y estimular al mismo tiempo la creatividad lingüística. Cuando se muestra cómo se ha hecho algo, cuáles han sido los procedimientos, lo cierto es que esto no asegura que otros podrán inventar tales procedimientos, pero podrá ser un estímulo, y en este sentido el ejemplo bien analizado es estímulo de la creatividad.

Y ejemplar también en lo que concierne a la literatura, no para informar sobre toda la literatura; el esquema del desarrollo debería darse para que no se pierda de vista la perspectiva histórica, y los conceptos históricos de las obras, pero no dar toda la literatura, sino, de nuevo, presentarla en forma ejemplar para estimular el interés por la literatura y para que el alumno vaya leyendo él mismo otras cosas, además de las examinadas en la escuela. Recuerdo algunos exámenes en Uruguay en los que preguntaba por Cervantes, y los alumnos me decían: «A Cervantes no lo hemos dado porque hicimos otras cosas». Consideraban este hecho como razón suficiente para no haber leído a Cervantes. En cambio, me parece absolutamente injustificable que se pueda aducir que sólo se lo habrían leído como obligación, como deber de la escuela. Claro que esto depende de la enseñanza. La enseñanza habría debido estimular el interés, también por lo analizado en la clase y señalar dónde se podría encontrar realización literaria de este nivel en otras obras no examinadas. Estimular el interés por la literatura a través del análisis, siempre dentro de este marco ideal que considera todas las posibilidades.

DIDÁCTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Expresarse es vivirse

Pedro Salinas

Juan Manuel Álvarez Méndez

1. Las Didácticas aplicadas o especiales son unas ciencias jóvenes, de historia reciente. Por lo general siempre van ligadas a la formación y perfeccionamiento del profesorado, razón por la que en principio deberían contribuir de modo especial a la organización de esta formación y de este perfeccionamiento no sólo desde un sentido práctico, utilitario e inmediato, sino también como contribución importante para su propia formación científica. Creo que con excesiva frecuencia se espera de la Didáctica Aplicada, cual caja de Pandora, las soluciones mágicas para todas las dificultades e imprevistos que se presentan en el aula, artificio de bricolage escolar en el que el resultado es producto de la combinación de múltiples partes, rompecabezas de mil piezas que es difícil conjuntar. No está de más, pues, que las primeras preguntas vayan encaminadas a dilucidar *qué es la Didáctica, cuáles son los temas centrales que estudia, qué puede aportar al profesor de lengua*. Sólo sentando estas bases podremos comprender que la Didáctica contribuye de una manera eficaz en la formación del docente, sobre todo porque ella trata de resolver problemas a los que el lingüista no llega cuando se trata de llevar la misma ciencia que estudia al escenario artificial de enseñanza-aprendizaje que es el aula. Porque

estaremos de acuerdo la gran mayoría en admitir que en cuestiones de enseñanza-aprendizaje de la lengua, para traer las aguas a nuestro molino, no es el lingüista quien debe decir al maestro lo que hay que hacer en el aula y sí el didacta especializado quien debe *saber decidir qué enseñar y actuar* para que los alumnos *aprendan*, que es otra forma de *actuar*. Para todo lo cual, la Didáctica Aplicada necesita construir una teoría propia que respalde la intervención docente. Precisamente quiero dedicar atención especial al componente teórico, pues en él se comprenden y se explican las múltiples funciones y actividades que puede desempeñar la Didáctica, comprendiendo y explicando al mismo tiempo las actividades y funciones del investigador y del maestro. Porque entre ambos la Didáctica encuentra su espacio de intervención específico y pertinente, espacio que viene a ser resultado de una concepción unitaria e interdisciplinar de la enseñanza y del aprendizaje en la que todos los elementos intervinientes deben concluir en la unidad de fines que debe presidir todo esfuerzo educativo.

2. En una reciente investigación publicada por el M.E.C. (Dirección General de Enseñanzas Medias) en 1981, se les pedía a los profesores cuáles eran las necesidades más perentorias en su formación. El apartado *Didáctica de la asignatura*, referido a Lengua y Literatura —que coincide en líneas generales con los de las otras materias curriculares— arroja el porcentaje más alto en necesidades sentidas de formación (63,5 %) frente a los apartados *Ciencias de la Educación* (47,2 %) y *Contenidos científicos de la materia* (36,5 %). Las razones del elevado porcentaje que pide formación en *Didáctica Aplicada* entre los profesores de Enseñanzas Medias —y pienso extensivas a todo el profesorado— se explican en el mismo informe: «La preferencia extraordinariamente destacada, se dice allí, que muestran los profesores por los contenidos de la *Didáctica* se corresponde perfectamente con el hecho conocido de que ni en la Universidad, ni en ninguna otra institución han recibido una formación sistemática en este campo». Esto se hace evidente si pensamos que una gran mayoría del profesorado accede directamente a la enseñanza escolar desde la formación universitaria altamente especulativa y especializada. El resultado de esta situación es de sobra conocido y ya se ha convertido en un punto común de reflexión, y a veces, muro de lamentaciones públicas: los alumnos, en clase de lengua, aprenden teorías lingüísticas nuevas («no hay apenas educación sobre el idioma y se enseñan muchas teorías lingüísticas nuevas, pero poca redacción», según Zamora Vicente) con terminologías esotéricas rodeadas de cierto misticismo científico y encubridoras de conceptos no siempre bien aclarados; acaban la E.G.B. siendo expertos (?) en análisis morfosintácticos —al menos a juzgar por las horas que se dedica a este menester; pero cada vez, es la queja generalizada, los jóvenes hablan peor («el lenguaje de los jóvenes es en general monótono y monocorde»), no saben escribir («el 80 % de los españoles no saben escribir una carta», decía García Sabell en la reunión en la

que se presentaba la Asociación de Amigos de la R.A.E. en mayo de 1984) y teniendo libertad de expresión, «carecen de expresión» según Carlos Luis Álvarez en la misma reunión; y los jóvenes se dan a entender de modos difíciles de interpretar para «un oído bien educado». Y puestos a leer, a duras penas van más allá de identificar y de descifrar grafías. La situación no es nueva y se repite hasta el hastío desde las quejas que lanzara ya Américo Castro por la década de los años 20. Para una referencia más próxima a nuestros días, valgan como ilustración de estos hechos las palabras de E. Alarcos Llorach: «La proliferación de enfoques diferentes en estos estudios ha desembocado en un revoltijo de terminologías concurrentes que no hacen más que oscurecer y confundir el panorama del objeto de nuestra actividad. Los especialistas pueden, con ligero esfuerzo, sobrenadar esta marea teórica, pero las gentes normales interesadas en entender cómo funciona este instrumento de la lengua que utilizan y las víctimas discentes o inocentes de las disciplinas lingüísticas quedan mareadas ante el caos que se desploma sobre ellos». Por su parte, González Nieto, en la misma ocasión que Alarcos Llorach, señalaba, al referirse a las reformas pedagógicas que permitieron la introducción de las nuevas teorías: «Ello ha provocado que en los últimos cursos de E.G.B. y también en primero de B.U.P. y, sobre todo, en el C.O.U. se haya atiborrado a los alumnos de contenidos teóricos y de “esquemas arbóreos” que se han convertido en intrincada selva de ambigüedades, de diversidad más allá de lo tolerable, de confusión y de descuido de tareas hoy más que nunca prioritarias y urgentes, tanto más cuanto más jóvenes sean los alumnos, como son el desarrollo de las capacidades de comprensión, de expresión y de espíritu crítico para que el lenguaje no sea, como es, una forma continua de discriminación y de manipulación sociocultural de la mayoría de los ciudadanos de este país». (*Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas. Barcelona, 1980. Madrid, 1981, pp. 47 y 173, respectivamente.*)

La situación, como se ve, es vieja, pero continua y constante. Lo que no suele aparecer en estos análisis es referencia alguna explícita a la formación del profesor de lengua, verdadero artífice de la puesta en práctica de las reformas sucesivas que se han dado. Este es un tema de estudio importante para la Didáctica, relacionado estrechamente con el interés que muestra por comprender y explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula (por contraste con el análisis del mismo proceso que se pueda dar en condiciones artificiales de laboratorio, más propias del psicólogo). Y porque el análisis y la explicación de este proceso pretenden ser científicos, la Didáctica necesita elaborar los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Todo lo cual apunta a una visión cualificada de la función docente. En este sentido el didacta no es un simple aplicador de resultados que le vienen dados por el lingüista, sino el hombre del terreno pedagógico que experimenta e inves-

tiga las áreas de otras ciencias pensando en la aplicación que de ellas puede hacerse en el aula. Para realizar esta tarea compleja y difícil el didacta se sitúa como agente interdisciplinariamente cualificado, entre el lingüista y el aula, con el fin de regular y dirigir la práctica educativa. En este espacio de especialización, el didacta tiene como tarea fundamental la de establecer los nexos entre las estructuras del campo de estudio que deben ser enseñadas y las estructuras cognoscitivas del alumno que deben ser desarrolladas. Para lo cual tiene que contar con la etapa de desarrollo del sujeto que aprende. Sólo de este modo el profesor podrá desarrollar en el individuo el pensamiento autónomo y reflexivo en cuanto él mismo pueda formular sus propios objetivos y pueda disponer los medios con los cuales alcanzarlos.

3. He aludido a los nexos que hace falta establecer en la enseñanza entre las estructuras del campo de estudio y las estructuras mentales del sujeto que aprende. Si este razonamiento general lo aplicamos al estudio (científico) de la lengua veremos que la necesidad de establecer los lazos se da entre la Lingüística como ciencia que estudia la Lengua y la enseñanza de la Lengua en el aula. La carencia de tales nexos y la falta de especialistas cualificados que los establezcan es uno de los aspectos que, a mi modo de ver, más negativamente inciden en la situación históricamente caótica en la que se encuentra la enseñanza de la Lengua. Porque en la escuela no se trata de llevar un saber científico en sí (Lingüística), sino de un saber científico reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los sujetos que aprenden. Para decirlo más llanamente y se me permite el juego de palabras, se trata de hacer «enseñable» el conocimiento (científico o no) de la Lengua de modo que sea «aprendible». Y éste es el quehacer de la Didáctica.

Se establecen por esta vía las conexiones entre la especialidad lingüística y la enseñanza de la lengua y al mismo tiempo se trazan las líneas divisorias porque en el aula ambas desempeñan funciones distintas. La *Lingüística* como soporte y sustrato latentes de la formación especializada del maestro, bagaje teórico imprescindible a la hora de tomar decisiones; la *didáctica* como base teórica y práctica de la intervención psicopedagógica del docente. Si por una parte, la lengua es para el lingüista objeto de estudio en sí, para el sujeto que aprende es, en primer lugar, medio para el crecimiento y desarrollo personal y social. La didáctica viene a ser el catalizador que atiende a lo científico del contenido y a lo psicológico del alumno para intervenir y dirigir la actividad del aprendizaje. Si el lingüista persigue una finalidad eminentemente teórica y especulativa y al alumno le interesa la lengua en su finalidad funcional, operativa, al didacta le interesa en cuanto finalidad tecnológica de intervención. (Véase esquema.)

4. Hasta ahora mi intención ha sido la de «poner en su sitio» la Didáctica Aplicada y a la vez dejar aclarado qué es la didáctica. Queda

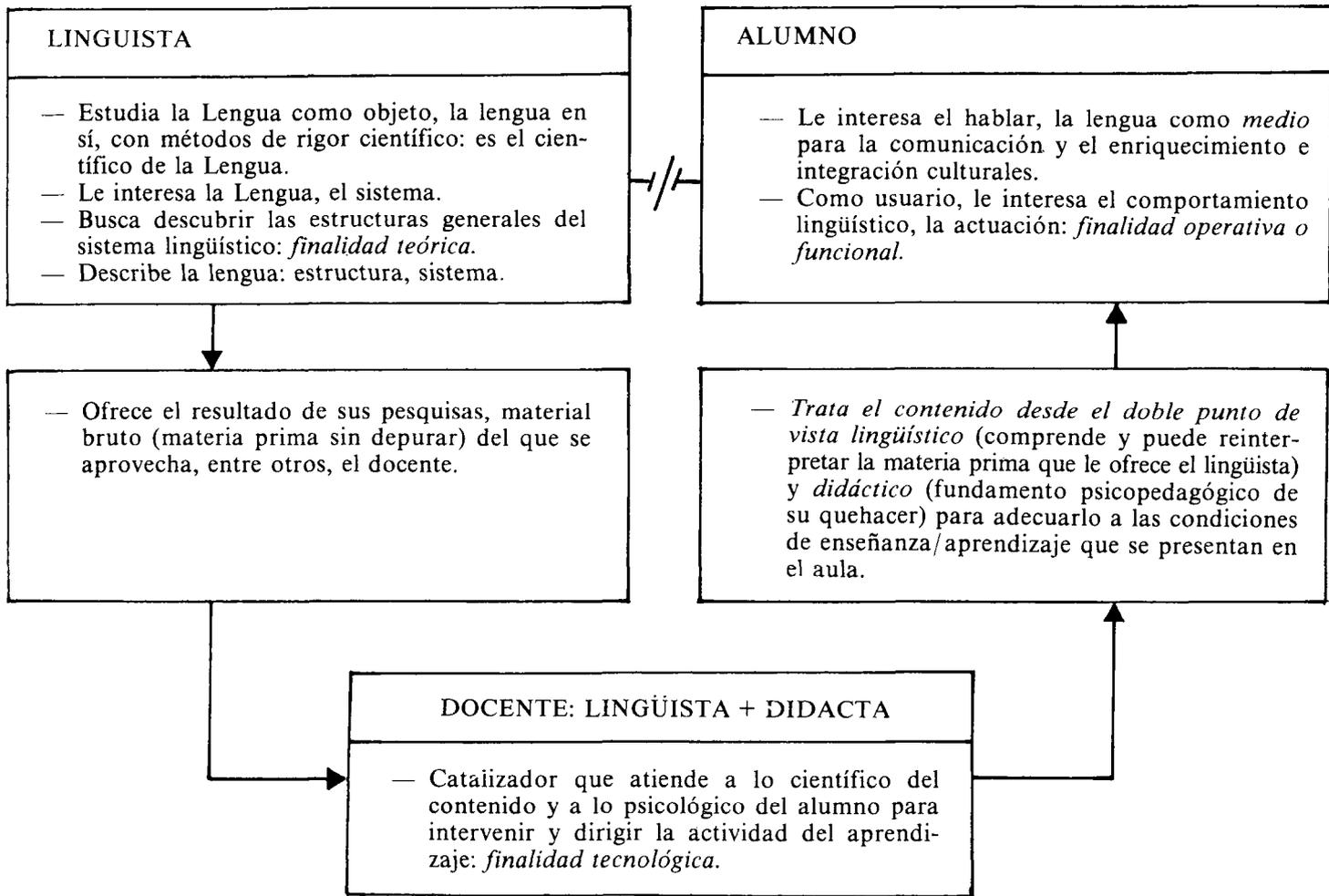
pendiente saber cuáles son los temas centrales que estudia y el punto de vista desde el que los estudia.

Tal vez una de las preocupaciones más extendidas entre los docentes sea el *cómo* enseñar (lengua, matemáticas, geografía, etc.). Desde el punto de vista de la didáctica el centro de interés se ha desplazado hacia otra cuestión y se ocupa, no tanto de *cómo* enseñar cuanto de *cómo* los alumnos aprenden. Es uno de los giros copernicanos que marcan una de las tendencias más significativas del pensamiento didáctico y que llevan necesariamente a un replanteamiento de lo que es y comporta el hecho de enseñar y de aprender. La enseñanza, en este nuevo entendimiento, va dirigida más a que el alumno realice su propia experiencia en el logro del saber que a transmitir conocimientos ya alcanzados y acabados. En este cambio de perspectivas es necesario ver la escuela como centro de estudio y de investigación en el que el conocimiento se va construyendo día-a-día y no como centro expendedor de unos contenidos académicos que hay que enseñar porque siempre habrá quienes lo vayan a aprender. (Véase anagrama página 38.) Y si la escuela debe cambiar también los presupuestos que la sustentan. Algunos de los nuevos presupuestos son:

4.1. El niño, cuando llega a la escuela, sabe y conoce, en términos generales, y en particular sabe y conoce su lengua y viene a la escuela a ampliar y profundizar sus conocimientos de partida con el estudio y el trabajo organizado confrontando sus conocimientos (idiomáticos) propios con los de los otros.

La lengua que conoce es, evidentemente, la de su medio, la de su comunidad, la lengua que utiliza y oye a diario, la lengua en y con la que el niño se siente a gusto cuando tiene algo que decir o algo que interpretar porque entiende y se da a entender, la lengua con la que juega y se divierte, y, cuando lee o le leen si aún no sabe hacerlo, la lengua con la que disfruta y construye su propio mundo de realidades y de fantasías. Esta idea no es nueva entre teóricos de la lengua y coincide con uno de los principios alcanzados por los actuales estudios en psicología y que podría resumirse así: toda enseñanza, cualquier enseñanza de algo nuevo —¡y en la escuela, tal cual está concebida, todo es nuevo y distinto!— debe tener en cuenta los conocimientos espontáneos y previamente adquiridos por los alumnos. No puede perderse de vista que el niño adquiere una gran cantidad de conocimiento fuera de la escuela que la enseñanza tiene como misión principal la de activar y sostener este proceso natural de enriquecimiento y maduración personales.

Hemos dicho que el niño que llega a la escuela conoce su lengua. Y en esto, pienso, estaremos de acuerdo. Ahora bien, esto necesita algunas precisiones. Conoce la lengua, nada se dice de *cómo la conoce* ni *cuánto conoce de ella*. Lo importante en un primer momento es reconocer que



el niño tiene un conocimiento propio, una historia llena de vivencias, que no es la tabla rasa que hay que ir llenando. Es el punto de partida imprescindible y base para hacer del aula un centro de investigación y de elaboración de conocimientos nuevos. Porque evidentemente, conoce su lengua, pero desconoce mucho de la lengua. Se trata, entonces, de fortalecer los cauces naturales de aprendizaje y estimular la indagación y el conocimiento al que ha llegado por vías naturales. La clase, ya se sabe, es un escenario artificial de aprendizaje. Se trata de convertirlo en un *centro natural de convivencia en el que se aprende, donde el alumno tenga algo que hacer y que decir (coopera, coparticipa, comparte, convive, contrasta) y aue realmente lo haga y lo diga y que el profesor lo tenga en cuenta.*

Conviene detenernos en este punto por las implicaciones que tiene para la enseñanza de la lengua. La psicología nos viene a decir que es importante no dejar arrinconados, menos infravalorados, los conocimientos previos que el niño tiene antes de llegar a la escuela y los conocimientos que adquiere fuera de ella, una vez que ha comenzado la escolarización. Si este principio lo trasladamos al área de lengua podemos preguntarnos: ¿Cuáles son esos conocimientos lingüísticos que el niño ha adquirido antes de llegar a la escuela y cuáles los que sigue adquiriendo una vez que sale del horario escolar, tiempo psicológico de liberación mental y física? Y sobre todo importa analizar *cómo* adquiere esos conocimientos de modo que la planificación escolar pueda potenciar, que no estrangular, este proceso *natural y espontáneo* de aprendizaje lingüístico.

Entre las aportaciones que la lingüística ha dado para la comprensión de los fenómenos de lengua me interesa destacar el hecho de que el lingüista contempla la lengua como una estructura global compleja en la que se integran los subsistemas lingüísticos, relacionados en formas sistemáticas con el entorno en el que los niños aprenden y juegan y en el cual la lengua adquiere significados en la estructura social, en la comunicación intersubjetiva directa cara-a-cara, frente-a-frente, y en los textos escritos. Para un profesor equipado con este bagaje de conocimientos teóricos «cualquier instancia de uso de lengua, señala atinadamente Mike Riddle, tendrá en el centro de atención un mapa del área total del sujeto que le ayudará a dar cuenta racional de las cosas diversas que los niños dicen y escriben. Basará su enseñanza en una fundamentación amplia de teoría descriptiva y predictiva sacada de las ciencias lingüísticas en vez de basarse en una respuesta estrecha de cualquier mandato prescriptivo o afán no específico» (RIDDLE, Mike. «Linguistics for education». En: CARTER, Ronald, ed. *Linguistics and The Teacher*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, p. 38). Y esto es importante, porque de esta actividad de observación y de análisis el docente-lingüista puede llegar a comprender lo que son otros modos de hablar, otros niveles de lengua que en muchos casos no coinciden con los modelos de lengua que pro-

pone la escuela como «ejemplares» para el aprendizaje, que se apartan de la norma estándar y que tradicionalmente suelen «quedar aparcados», al margen de la escuela, cuando no motivo de sanción. El resultado en estos casos no puede ser otro que el desarrollo de la habilidad adquirida del alumno que, sin saber por qué, ni tan siquiera sin saberlo, aprende a utilizar dos niveles de lengua según sea para el aula o para la calle. Y esto, desde el punto de vista didáctico y desde el punto de vista del rendimiento lingüístico y académico no deja de ser un sinsentido y una pérdida de tiempo.

Si, por varias razones, coincido en el pensamiento con H. Rosen, intentas sustituir un conjunto (... de actitudes lingüísticas) por otro y lo haces de manera rígida, hay buenas razones para que enseñes a los niños a ser silenciosos, a estar callados. Corres el peligro de hacerle perder la confianza en lo adquirido sin darle confianza en lo que es nuevo para él. Otra posibilidad es que adquiera una gramática que juzgará más aceptable, pero con la cual el alumno no tendrá nada que decir, o casi nada. (ROSEN, H. «A Social View of Language at School». En: *The Space between English and Foreign Language at School*. Londres. CILT, 1974; p. 22.)

La misma apreciación, con matices complementarios, manifiesta Arthur Brookes: «la simple exposición a un modelo diferente del de sus amigos o de sus padres no guiará por sí misma a cambiar su propio hablar; el niño debe también querer aceptar el modelo como el normal para su propio comportamiento. Mucha gente sigue usando variedades que saben que son bajas en prestigio, y que creen son deficientes, porque aquellas variedades son las únicas que ellos pueden aceptar». (BROOKES, Arthur. «Some Issues over Which Linguistics Can Agree». En: CARTER Ronald, ed. *Op. cit.*, p. 58.)

Las palabras de H. Rosen reflejan con bastante exactitud muchas de las situaciones que se producen en la clase de lengua: un grupo social en el que una parte habla (maestro) tratando de «enseñar lengua» a unos niños en medio de un silencio impresionante, por más que el leer, el hablar y el escribir, formas esenciales de la comprensión y de la expresión, sean los objetivos a los que atiende la práctica docente.

Pero hay más. Porque el problema se agrava cuando además de enseñarle niveles de lengua ajenos a su modo normal de hablar, el suyo propio es infravalorado con referencia al modelo de lengua que la escuela propone y cuando es tachado según patrones de aprobación/desaprobación, corrección/incorrección, bien/mal, que están por encima del alcance del niño. Y esto aumenta las probabilidades del fracaso escolar oficial, según han mostrado desde ópticas y concepciones distintas Basil Bernstein y William Labov, entre otros. En lugar de esta actitud prescriptiva hacia niveles de lengua no estándar, los profesores necesitan pensar menos en términos de corrección e incorrección, y más en términos de apropiado e inapropiado, que van más en consonancia con los

fines funcionales que su enseñanza debe proponerse. El profesor tiene como tarea desarrollar la competencia comunicativa de la Lengua Oficial o Lengua Estándar, pero esto no lo debe llevar a desconocer y menos infravalorar otras formas de realización de la misma competencia que es válida para distintas circunstancias y situaciones peculiares en las que el sujeto se desenvuelve. La clase es un medio importante, pero artificial, para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; a la escuela le corresponde proveer al niño de la oportunidad de *aprender* y *usar* la lengua de maneras muy diferentes, según contextos y funciones diferentes. Es necesario superar las clases tradicionales en las que los alumnos guardan silencio ejemplar, afanados en tareas individuales, en las que los niños guardan una actitud pasiva reverente. Por supuesto que hay momentos que el silencio es apropiado y forma parte de la comunicación; pero si se reconoce la importancia del aprendizaje lingüístico continuo debemos admitir que los niños solamente aprenden usando la lengua y practicándola. Ellos no aprenden a usarla oyendo al profesor que la practica. Sólo hablando aprenderán a hablar, sólo leyendo aprenderán a leer, sólo escribiendo aprenderán a escribir. Lo demás son formas de guardar la disciplina, pero formas muy cuestionables en términos de aprendizaje. Toda la concepción de la enseñanza y del aprendizaje que venimos analizando y sobre la que seguiremos insistiendo viene a coincidir en esta misma interpretación.

He aludido a los objetivos básicos que la enseñanza de la lengua, desde el Ciclo Inicial al Medio Superior se propone (leer, escribir, contar, sinónimo para nosotros este último del hablar en toda su extensión y complejidad). Pienso que sobre estos últimos vertebradores se puede elaborar suficiente material para «ocupar» el tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua. Digo aprendizaje porque, evidentemente, tal cual está concebida la escuela el tiempo dedicado a esta actividad es inversamente proporcional al tiempo dedicado a la actividad de enseñar. Y aquí surge un punto importante de reflexión, ampliamente contrastado en experiencias de clase: los maestros hablan demasiado; los alumnos sólo se limitan a responder cuando se les pide leer o escribir o hablar. Esto viene a confirmar el hecho de que hoy, desafortunadamente, hay más tiempo y prisa para enseñar que tiempo para asimilar y para aprender, lo que se traduce en la gran distancia que se establece entre lo que el profesor enseña y dice que los alumnos aprenden y lo que los alumnos aprenden realmente. Fuera de las horas de clase leemos, escribimos o hablamos cuando tenemos algo que decir, o sea, cuando nos sentimos motivados para hacerlo. En clase, el alumno habla, escribe o lee, sólo porque y cuando se lo manda el profesor, la mayoría de las veces sin tener nada propio que decir. El resultado no puede ser otro que la expresión vacía, artificial, expresión académica y mecánica, que no comunica.

Contrasta este hecho con la importancia proclamada que se pretende dar a la lengua como medio de comunicación en el aula de tal modo que

el niño aprenda a *comunicarse*, en la clase y fuera de la clase. Para lo cual importa en gran medida la atención que se preste a la lengua del niño y a sus producciones espontáneas, que son las que verdaderamente comunican. El objetivo, en este sentido, se «limita» a enseñar la lengua *en* la comunicación *para* la comunicación, que es la perspectiva comunicativa. Es imprescindible *practicarla*; y no hay otra forma de hacerlo más que dejando la palabra en manos del alumno para que juegue con ella, disfrute con la palabra, intercambie con la palabra, se exprese con la palabra, manipule con la palabra, que crezca y conviva, en fin, con la palabra. Y es que para que esto sea no queda *otro camino que hacerlo*; pero sin complicar y menos multiplicar los objetivos de tal actividad que son para una *educación general y básica*.

Alguien puede pensar que limitar la enseñanza de la lengua al aprendizaje de la lectura, de la escritura y a la expresión-comunicación es limitar excesivamente la tarea docente en la escuela. Pienso que no. De hecho las quejas más frecuentes siempre van encaminadas a denunciar que los alumnos no saben leer, ni escribir y tampoco saben expresar adecuadamente sus ideas. Nadie se atreve a criticar públicamente que los jóvenes de hoy no entienden lo que es un fonema, o una estructura profunda o superficial o un sintagma o un monema, ni tan siquiera distinguen entre verbos transitivos y verbos intransitivos. Si las quejas coinciden en la falta de conocimiento funcional de la lengua, ¿por qué no limitar nuestro quehacer en el aula en los aspectos deficitarios que suelen ser los más existenciales de la lengua? La lectura, la escritura y la expresión lo son. Evidentemente que estos son núcleos estructurados básicos. En torno a ellos, deben articularse otros contenidos de los que pueden derivarse otros objetivos. Pero sin que ello pueda significar en ningún momento ocultamiento de estos conocimientos básicos que abren las puertas para penetrar en la comprensión de otros aspectos componentes de la lengua. Joseph Sumpf, haciendo referencia a las instrucciones para la enseñanza de la Lengua en Francia, señala este valor interrelacionado de los tres aspectos indicados. «Hay una edad para leer». La lectura, dice, es una etapa necesaria para el niño y difícil para el maestro. Pero la lectura es el texto y el texto es la lengua. Esta lengua es la que el niño asimila en los ejercicios de locución, de vocabulario, de redacción. Lo que está bien leído se entiende bien y hay que escribirlo para leerlo bien. De ahí la importancia de la escritura. «Se debe persuadir al alumno de que una carta de lectura fácil y agradable a la vista predispone a favor del autor» (SUMPFF, Joseph. «Questions et Reponses dans L'enseignement Élémentaire». En *Langue Française*, 13, 1972; 52-70).

4.2. *La función del maestro es garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, lo que lleva a un entendimiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, concepción que lleva aparejada un cambio de actitud y de funciones del*

docente: de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichas se pasa a la investigación y a la discusión. Consecuentemente, el docente debe abandonar su papel de impartidor de información — o intérprete de libros de textos— y el estilo metodológico vertical y dominante que frecuentemente conlleva. En lugar de esto, está llamado a ser coordinador-responsable de un grupo de investigación y de discusión.

En esta dinámica, la materia lengua y el libro de texto correspondiente dejan de ser el centro estructurador por excelencia en torno al cual se articula todo el curso, todos y cada uno de los cursos, para pasar a lo que con acierto las disposiciones oficiales llaman *Área de Lengua*, espacio mucho más amplio y virtualmente mucho más rico, donde la lengua debe entenderse *en situación*. Y esto lleva a *estudiar* y a *investigar* sobre el terreno, lejos de la enseñanza que fomenta (y premia) el memorismo y la repetición e incapaz de apartarse, excusa débil, de un programa rígido, de un libro de texto, de modo que el alumno pueda descubrir y construir sus propios conocimientos, buscando la información necesaria, contrastándola con la de sus compañeros de clase y con el profesor. De otro modo, resulta una tarea difícil, por no decir inútil, lograr la autonomía intelectual de los alumnos que los lleve al ejercicio del pensamiento libre y crítico y contribuya a desarrollar sus capacidades intelectuales y sus cualidades para la convivencia social.

Quisiera hacer una última reflexión en este punto, casi al margen. Lo que aquí señalo como función y quehacer del docente puede chocar con la función tradicional asumida por el profesor, centro, depósito y distribuidor de saber y con las responsabilidades que de ello se derivan.

Si examinamos la actual situación del profesor no puede dejar de alarmarnos. Hoy en día al profesor «le dan» (o dispone de ellos) el programa, el libro de texto que ordena los contenidos hechos materia de estudio; le dicen qué orden seguir en las lecciones, lo que tiene que enseñar, cómo lo tiene que enseñar según los ejercicios adicionales que le señalan los libros de texto y la selección de lecturas «que vienen tan al punto». Le dicen cuándo y cómo evaluar e incluso en qué casilla debe poner la «nota»; además, tiene un programa que, lección tras lección, debe ir desgranando día a día, pues si no, en cursos posteriores los alumnos «tendrán problemas»... le dan todo hecho y dispuesto. ¿Qué le queda al maestro? ¿Qué responsabilidades reales se le pueden exigir? ¿Qué puede decidir? ¿Qué opciones puede tomar?

Podrían derivarse muchos interrogantes, algunos reales, otros ficticios, unos que le vienen dados, otros que se inventan, pero todos sentidos *in praesentia*. Pienso que en el replanteamiento y asunción de la función docente están las vías de solución, sobre todo porque desde las perspectivas a que aludí, el maestro se convierte, con el alumno, en co-partícipe

no metafórico del mismo proceso de enseñar y de aprender, que viene a ser el mismo. Compárese la situación descrita y lo que representan y lo que significan los Cursos de Verano, que tanta aceptación y éxito obtienen. ¿Por qué no convertir la clase normal en un largo Curso de Verano? Si se conocen los presupuestos de estos cursos podrán describirse las coincidencias esenciales con las propuestas que se pueden deducir de las reflexiones precedentes. ¿Por qué siempre las experiencias de aprendizaje más interesantes y estimulantes se dan fuera de la escuela? ¿Por qué asociar el aprendizaje con fruición, aprendizaje relajante y alegre, aprendizaje de acción y co-participación a las Escuelas de Verano? ¿Por qué sólo en las Escuelas de Verano o cursos al margen de la escuela preocupa tanto el que los alumnos se aburran o no muestren interés y se buscan los recursos para asegurar el éxito? ¿Por qué, en fin, no cambiamos las estructuras rígidamente establecidas de relaciones de poder-saber → sumisión/ignorancia? ¿Por qué *maestro* presupone un estadio ya alcanzado y no una circunstancia de trabajo, de investigación y de aprendizaje, no conclusa? ¿Por qué: maestro = el que sabe; y no: maestro = el experto en enseñanza que no deja ni renuncia a aprender? Y si la escuela tiene como objetivo prioritario el preparar para la vida al niño, ¿por qué no reconstruir la vida en la escuela y abrir las puertas para la vida? Hay un sólo modo de preparar para la vida: vivir. Son preguntas de reflexión que pretenden despertar el interés hacia otras formas de entender la enseñanza, la función del docente y la escuela misma.

4.3. *La pedagogía moderna, sobre todo a partir de los estudios de Piaget, se caracteriza por una toma de conciencia de la naturaleza real del niño, que deja de entenderse como un adulto en miniatura. Hay, en su desarrollo, un proceso que hay que respetar.*

La inteligencia no está dada desde el nacimiento, pero tampoco se entiende que el niño sea un depósito que hace falta ir llenando, *tanquam tabula rasa*, concepción que ha presidido por muchos años las corrientes de pensamiento pedagógico y práctica docente, concretada en métodos totalmente inhibidores y estáticos que provocaban el aburrimiento y el cansancio. Lo que no se puede hacer en clase, según lo anterior, es transmitir saberes de modo ya acabado, como algo cerrado en sí mismo (libros de texto, por ejemplo). Cada estudiante debe reconstruirlos él mismo y la tarea del docente en la enseñanza es proveer al estudiante de las oportunidades que estimulen el proceso constructivo, que es el camino de *ir haciendo* el conocimiento y desarrollando la inteligencia. Y esto conlleva *responsabilidad* por parte del alumno que no puede dejar en manos de otro su propio aprendizaje puesto que él es activador del proceso que desemboca en aprendizaje y no simplemente el depósito bancario en el que descansan los saberes que otros le dan por hechos. Esta «actividad estructurante», como la denomina Piaget, tiene como corolario la «ley del interés», en la cual se basan las decisiones sobre métodos. Si todo trabajo de la inteligencia descansa en un interés, el

aprendizaje debe partir de los intereses. Y aquí radica el pasaje de una concepción estática del aprendizaje a una concepción esencialmente dinámica, en la que el sujeto interviene.

He aludido en muchas ocasiones a los libros de texto, siempre con espíritu crítico. En mi parecer, no puede ser para menos: los libros de texto se han vuelto contraproducentes desde el momento en que se han convertido en fin en sí mismos, cuando nacieron para ser medios. Así, los libros de texto se tornan en excusa fácil para seguir un programa, desarrollar unos contenidos enciclopédicos superficiales y acabados, facilitadores en muchos casos de una cierta vagancia intelectual o conformidad con hechos que le vienen dados, y agobio perenne para los alumnos cuando los profesores se empeñan en dar todo el programa = todo el libro de texto, para evitar supuestas deficiencias en los cursos siguientes («es que en octavo de E.G.B. no me explicaron...», «es que los de B.U.P...»). En realidad, nadie obliga a dar todo. Ni tan siquiera las disposiciones oficiales. Pero, ya que estamos en una reunión de entendidos en la materia, hago la siguiente propuesta, desde el único interés que pueda tener para la enseñanza, que para las empresas editoras es otro asunto: elabórense unos núcleos de conocimientos mínimos e indispensables, muy pocos, que todos los alumnos tienen que llegar a dominar para evitar lagunas en el recorrido por los cursos escolares; y en lo demás, déjense las manos libres al profesor para que cree material, y sienta que verdaderamente tiene algo que hacer cada día, por más arriesgada que sea la empresa. Y los textos de literatura que hoy «engordan» inútilmente los libros de gramática, sobre todo porque al fin y a la postre se convierten en meros ejercicios gramaticales, déjense a la elección del maestro y de la clase. Entonces, la escuela empezará a vivir y a moverse por su cuenta, a entusiasmarse en el ejercicio de su propia responsabilidad. Y la enseñanza y al aprendizaje serán asunto de todos porque entre todos lo irán haciendo.

4.4. En esta visión global de los contextos en los cuales se da la enseñanza y el aprendizaje concebidos en espacios abiertos, comprendidos los sujetos que participan en este proceso, conviene hacer algunas puntualizaciones en torno a lo que comúnmente se entiende como control de aprendizaje (nunca de la enseñanza), que se traduce en los sistemas y técnicas de evaluación y de exámenes.

En una concepción tradicional de la enseñanza, en la que el profesor «se instala» en la atalaya del saber desde la que controla el crecimiento de su propio quehacer transmitido y depositado en la mente de los sujetos que aprenden, la función del docente no es otra que asegurar y controlar que este proceso de reproducción se efectúe de un modo eficaz y definitivo (al menos, mientras que el docente lo pueda controlar, es decir, hasta el momento crucial paranoico del examen que neurotiza). Se confunde, en este afán, el control de la información transmitida con el

conocimiento que el docente asegura tener del aprendizaje del alumno y el aprendizaje real que el alumno adquiere sin que el maestro caiga en la cuenta en muchos casos de que responder acertadamente a una pregunta determinada no supone aprendizaje: «el aprendizaje, señalan Milton Shwebel y Jane Raph, difiere mucho de la capacidad para verbalizar una respuesta correcta, o de tener una solución. El aprendizaje requiere comprensión: el individuo debe estar capacitado para asimilar nuevos conocimientos a fin de que éstos puedan utilizarse. En pocas palabras, el conocimiento debe ser asimilado —incorporado dentro de un sistema que puede acomodarlo para ser significativo». (SHWEBEL, M. y RAPH, J. «Antes y más allá de las asignaturas básicas». En: VV.AA. *Piaget en el aula*. Buenos Aires, Huemul, 1981, pp. 38-39.)

Lo que aquí planteo resulta una tarea difícil de llevar a cabo siguiendo los cauces que actualmente ofrece la institución escolar, sobre todo porque la escuela tiene prisa, mucha prisa. Como dice C. Freinet —y pido disculpas por citar un texto tan amplio, pero su belleza servirá de descargo—, la escuela «está celosamente vigilada por contra maestres que, como en la industria, exigen normas de producción y una cierta regularidad en el esfuerzo. De modo parecido a un ingeniero que quisiera medir con el metro su gasto de electricidad —tarea difícil—. Entonces, a falta de esta medida del enriquecimiento humano, la Escuela se limita a la medida de la adquisición como se mide un vaso que se llena... Pero esta adquisición escaparía demasiado a menudo a su control suspicaz si no poseyera las palabras que son sus signos y su expresión. De estas palabras se llenan los libros, se impone la memorización. Por fin se ha encontrado el remedio: un resumen, como decían los antiguos maestros, se sabe, o no se sabe; no hay término medio, y la sanción puede darse inmediatamente. Por desgracia, merced a este procedimiento, sólo se obtienen frutos precoces y degenerados, que sólo ilusionan un instante. Como el horticultor que “hace crecer” su planta químicamente, para “obligarla” a producir contra naturaleza un fruto engañoso que la agota». (FREINET, Celestin. *Los métodos naturales, I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona, Fontanella, 1970; pp. 60-61.)

De lo que trato en este punto es de cuestionar los presupuestos sobre los que la misma evaluación escolar descansa. Por de pronto, tal y como se ejerce esta función atribuida tradicionalmente a la autoridad legitimada (docente, centro, Inspección, Ministerio) no deja de ser una medida coercitiva y discriminatoria más, con los consiguientes efectos perniciosos. El círculo vicioso comienza desde el momento en el que el profesor asume que su papel se limita a dar un programa, un libro de texto y nada más. Y los alumnos, a su vez, asumen que respondiendo acertadamente al cuestionario sobre el programa «cumplen», es decir, aprenden. Y el *proceso de evaluación educativa* queda pervertido de raíz. La eficacia del Sistema o del Programa se considera aceptable en la medida en que los alumnos logran calificaciones satisfactorias. Con esta lógica,

todo el proceso queda asegurado en su misma esterilidad. Basta repasar algunas de las razones que se aducen para proponer nuevos programas de estudio: el elevado número de fracaso escolar siempre aparece preocupante como argumento capital. Del fracaso del docente, del fracaso de la estructura obsoleta de la escuela, del fracaso de quienes elaboran los libros de texto no se dice nada. Y así, reforma tras reforma —véase lo que está siendo la actual E.G.B., donde «el 35 % no obtiene el título de Graduado Escolar», según documento ministerial— y en la que el Lenguaje (oral, lectura, escritura...), junto con Matemáticas da el mayor fracaso escolar—, reforma tras reforma, digo, cada nueva que viene se agrandan los errores, se solidifican más las causas ya viejas hasta el punto que conviven con postulados innovadores; y las soluciones a corto plazo tardan en llegar, por más apremiante que la necesidad se nos presente.

Me refería al tema de la evaluación. Con frecuencia se habla de la evaluación formativa por contraste con otras formas de concebir este proceso. Como forma analítica de proceder se pueden aceptar esta y otras demarcaciones. Pero de hecho toda evaluación educativa que no forme no es evaluación, toda evaluación educativa que no eduque no es evaluación. Y aquí está el *quid* de la cuestión: que las técnicas más usuales en la escuela ni forman ni educan, por más que se trate de una *educación general y básica*. Muchas de las técnicas vician para tomar exámenes decisivos, que son a la postre exámenes disuasorios, otras *miden* la cantidad de conocimientos depositados u oportunamente memorizados; otras, simplemente contrastan la cantidad del programa dado; otras comprueban cuántos alumnos pasan; otras simplemente se limitan a discriminar entre aptos y no aptos (criterios de selectividad); y otras, en fin, son meros ejercicios de poder legitimado. En ningún caso de los descritos la evaluación forma o educa, que es de lo que se trata.

Parece conveniente, pues, abrir el diálogo sobre el sentido que pueda tener la evaluación y concretamente en el área de lengua. Para lo cual conviene tener en cuenta las reflexiones y los análisis que sobre la escuela, el docente y el proceso de enseñar y de aprender venimos haciendo.

Por de pronto, *la evaluación* no puede limitarse a comprobar resultados. Esto lo hace bien la *medición*, pero conviene distinguirlas. La primera supone un juicio, una valoración; la segunda, un hecho. La evaluación cumple una función importante que suele pasarse por alto cuando la aplicamos como criterio de validación de todo el proceso educativo y en cuanto a tal, el docente, el alumno, la enseñanza y el aprendizaje, los medios, el aula, los contenidos, los métodos, todo, debe ser objeto de evaluación. Evaluar *sólo* al alumno no deja de ser una perversión de lo que la evaluación educativa comporta.

Si la preocupación constante del docente es que el alumno aprenda

(¿o acaso su preocupación es la de enseñar?), el alumno, como parte integrante de este ejercicio intencional tiene responsabilidad propia en el acto de evaluar. Porque él, se supone, es quien *construye* su aprendizaje. La auto-evaluación deja de ser en este sentido una concepción benéfica y magnánima por parte del profesor para ser un ejercicio de responsabilidad compartida. Y, remitiéndome a pruebas contrastadas, los alumnos lo hacen realmente bien.

Si la escuela deja de ser un centro expendedor de conocimientos teóricos y se convierte en centro de investigación y de trabajo y el profesor, con el alumno, en investigador y creador en el aula, la evaluación entra a formar parte de este proceso. No se trata de controlar conductas cuanto de desarrollar la capacidad de actividad intelectual que desemboca en el aprendizaje. La evaluación interviene como un factor más que provoca por sí misma mayor aprendizaje, desarrollando la propia actividad intelectual. No se puede, en consecuencia, evaluar sin *contar con* los sujetos que participan en todo el proceso, que va desde el profesor que investiga y enseña hasta el alumno que investiga y aprende.

COMUNICACIONES

ADQUISICIÓN DE LA FONÉTICA Y DE LA FONOLOGÍA DEL IDIOMA MATERNO

Marc Monfort

INTRODUCCIÓN

La manifestación oral del lenguaje se realiza a través de la producción de cadenas de movimientos que emiten señales acústicas perceptibles para el interlocutor que los integra y los descodifica.

La adquisición de ese sistema de emisión se hace durante los primeros años de vida siguiendo unas pautas progresivas y unos mecanismos de diferenciación; su realización no tiene sólo importancia para la comunicación oral, sino también, entre otras cosas, para el aprendizaje de la lengua escrita.

MECANISMOS DE ADQUISICIÓN

Cabe primero hacer una distinción entre el desarrollo de la capacidad del niño para discriminar los elementos fonéticos y fonológicos, de lo que se sabe poco, y el desarrollo de su capacidad de emisión, que podemos registrar y sobre la que se han elaborado diversas teorías explicativas (Jacobson, Ingram, McDonald, Panagos...).

Se trata de entender por qué ciertos fonemas aparecen entre qué otros, cómo se organizan las sustituciones y diferenciaciones, sobre qué sílabas o fonemas se aplican las reducciones o las duplicaciones..., etc. El estudio de los mecanismos de adquisición a veces se limita al análisis fonético de los registros, pero cada vez más se estudian con detenimiento las condiciones ambientales durante las cuales se realizan estos aprendizajes.

Según los autores, la unidad manipulada será el fonema, la sílaba: la serie de rasgos acústicos que permiten diferenciar los fonemas unos de otros.

A pesar de algunas «zonas oscuras» y de las controversias, algunos puntos fundamentales quedan establecidos y pueden servir de referencias al pedagogo.

PAUTAS CRONOLÓGICAS

El ritmo evolutivo de la adquisición del lenguaje oral, en todos sus aspectos, mantiene una cierta homogeneidad a nivel de la comprensión; sin embargo, en lo que se refiere a la expresión, las diferencias interindividuales pueden ser muy importantes sin llegar por ello a ser necesariamente índices de capacidad posterior.

A pesar de dichas diferencias, la sucesión de las pautas evolutivas fonéticas y fonológicas es bastante similar en todos los niños, aun admitiendo la posibilidad de casos particulares que, en todo caso, no afectan al conjunto de la progresión, sino a la colocación de uno o dos fonemas.

CUADRO EVOLUTIVO DE LA ADQUISICIÓN DE FONEMAS CONSONÁNTICOS (pronunciación habitual en Madrid)

grupo inicial	primer grupo de diferenciación	segundo grupo de diferenciación	tercer grupo de diferenciación
p b m t	l n d k g	s f ñ	ch z j
combinación silábica			
sólo directas	mixtas con n m	n inversas con l mixtas con l	inversas con s mixtas con s z
cuarto grupo de diferenciación r̄ sinfonos con l		quinto grupo de diferenciación r sinfonos con r̄	

CAUSAS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFICULTADES DE ADQUISICIÓN

Salvo cuando se trata de disartría (perturbación de la emisión de un fonema por imposibilidad, sea central o periférica, de realizar el movimiento correcto), las causas exactas de los retrasos y desvíos en el aprendizaje fonético y fonológico permanecen bastante confusas, situándose entre los polos de la dificultad psico-motriz para la realización de los ajustes y desplazamientos de los órganos articulatorios y la dificultad perceptiva acústico-temporal para distinguir las diferencias entre los fonemas y su orden de sucesión en la cadena de articulación de las palabras.

Tanto en los trastornos fonéticos (dislalias) como en los fonológicos (inmadurez articulatoria o disglosia) pueden existir y coexistir distintas etiologías.

De cara a la evolución y a su eventual reeducación, lo importante es un registro y una descripción minuciosa de los síntomas y su situación dentro del conjunto evolutivo del lenguaje del niño, así como de su desarrollo general.

ENFOQUES METODOLÓGICOS

Desde la perspectiva del pedagogo, caben dos enfoques: el de la prevención, dentro de las actividades de lenguaje oral en las aulas de preescolar y el de la reeducación, cuando el período normal de adquisición ha terminado y la presencia de desórdenes fonéticos y fonológicos ponen en peligro la escolaridad del niño y/o su relación social.

Se pueden distinguir dos grandes corrientes en las metodologías aplicadas a este tema.

Por un lado, está el enfoque tradicional centrado sobre el aprendizaje consciente de los fonemas para incorporarlos a continuación dentro de palabras y frases.

Por otro, existe un enfoque más global que intenta evitar ese aprendizaje aislado y consciente, reforzando los mecanismos de adquisición, tanto en los prerrequisitos (discriminación auditiva, motricidad fina) como en las situaciones de producción de sonidos.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO GENERADORA DE PROCESOS DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Joan Fortuny Boladeras

I. Importancia del sujeto del medio en el desarrollo del lenguaje

Toda teoría científica trata de explicar, a partir de una verificación de los datos hallados en múltiples experiencias, la realidad de los fenómenos que nos suceden. La teoría genética de la inteligencia en tanto que ciencia, tiene por objetivo esclarecer la formación de los mecanismos del desarrollo mental. Aunque durante muchos años han abundado los estudios acerca de los métodos de examen de la inteligencia, éstos poco han aportado a una teoría científica de la inteligencia y menos a las posibles relaciones entre lenguaje y pensamiento.

Las técnicas actuales utilizadas para el estudio del lenguaje ponen de relieve en especial la cantidad de respuestas dadas por el sujeto y las diferencias entre ellas sin analizar el valor intrínseco de estas diferencias; comprender el porqué de las respuestas y el cómo el sujeto las construye nos parecen dos cuestiones fundamentales para comprender tanto el proceso evolutivo del pensamiento como el desarrollo de cada una de sus diversas manifestaciones —lenguaje, percepción, imagen mental, operación—.

La Psicología Genética pone de relieve la relación sujeto-objeto en la explicación del desarrollo psíquico. Esta unidad epistemológica muestra la necesidad de explicar los procesos del desarrollo mental, incluido el lenguaje, en términos de una constante equilibración entre los factores endógenos propios del sujeto y los factores exógenos inherentes a toda experiencia llevada a cabo por el propio sujeto.

La construcción del lenguaje se puede entender como una organización a nivel mundial de los conocimientos en acción, que el sujeto ha construido durante el período precedente al de las percepciones; así la utilización del lenguaje permitirá la toma de conciencia de cuantos resultados haya podido elaborar con anterioridad.

La necesidad de comunicación y de elaboración de un pensamiento reflexivo hace que nuestra sociedad exija del individuo que su pensamiento evolucione hacia la consecución de los sistemas simbólicos, que van a permitir una conceptualización de los contenidos a conocer.

El interminable diálogo que se establece entre las necesidades de evolución y adaptación cognitiva del sujeto y las exigencias de su entorno comunitario permite a aquél la construcción del pensamiento en imágenes y su expresión en símbolos, los cuales evolucionan desde una conceptualización de lo real a una formalización de la idea; es así como el lenguaje para su desarrollo necesita tanto de los mecanismos de regulación inherentes a la evolución del psiquismo como de un medio cuya necesidad de comunicación facilite la construcción y puesta en marcha de dichos mecanismos.

II. Evolución natural o aprendizaje de la lengua: una falsa dicotomía

Tanto la psicopedagogía en general como la didáctica en particular, en tanto que son disciplinas relacionadas con los procesos de aprendizaje, es evidente que se plantean cuestiones en torno a las relaciones entre el alumno y su medio pedagógico; relaciones que van a desempeñar un papel importante en la evolución psíquica infantil.

Si admitimos que el acceso al lenguaje por parte del niño es un acto más de conocimiento entre los muchos que realiza, y que por tanto toma su significación dentro del marco general de la evolución del pensamiento, debemos preguntarnos por la relación entre la construcción del lenguaje y la pedagogía utilizada para su adquisición.

Todo acto educativo encaminado a proporcionar elementos para un aprendizaje de la lengua supone por parte del maestro —medio hablante— la aportación de los datos necesarios de la lengua para que el niño pueda

asimilarlos a sus propios esquemas evolutivos; inversamente, diremos que el niño, en sus respuestas cotidianas, informa al enseñante de aquello que precisa del medio para la construcción de su sistema lingüístico.

La incorporación de datos del exterior para transformarlos en mecanismos evolutivos pone de relieve la necesidad de concebir en una sola unidad el desarrollo del lenguaje y las situaciones pedagógicas ejercidas para su enseñanza. Esta misma relación la hallamos en los procesos generales del pensamiento: para toda formación de estructuras cognitivas es necesario un contenido sin el cual éstos no son posibles, y a la inversa, el sujeto no puede conocer ni organizar un contenido sin la construcción simultánea de las estructuras cognitivas inherentes a todo proceso de conocimiento.

III. El lenguaje es a la vez un mecanismo de conceptualización y un instrumento de comunicación

En nuestra cultura el lenguaje tiene una doble función: como mecanismo de conceptualización y como instrumento para poder comunicarse.

Aunque el niño sólo es capaz de conceptualizar mucho después de poder actuar correctamente, hay que reconocer el papel fundamental que las acciones desempeñan en la construcción de las primeras estructuras. El hecho de que sean correctas las acciones realizadas por el niño e incluso muchas de sus predicciones, no quiere decir que sea inmediata la posibilidad de una representación por medio de palabras organizando un discurso lingüístico tan coherente como el que ya es capaz de realizar en el plano de la acción.

Resolver problemas prácticos implica encontrar razones en la acción para aquello que se propone, mientras que poder anticipar un resultado supone una toma de conciencia y formalización capaz de predecir y modificar a la propia acción.

Entender el lenguaje como un acto comunicativo es dar una dimensión social al proceso psíquico de la toma de conciencia del propio lenguaje. Por ejemplo, el sujeto en un momento dado de su evolución experimenta dificultades en la utilización de la estructura lingüística correspondiente a las situaciones que implican la noción de causalidad. En la construcción de esta noción a nivel operatorio se pone de manifiesto el papel fundamental de la toma de conciencia de la relación entre una acción y la consecuencia de la misma.

Otro ejemplo lo encontramos en las dificultades que halla el sujeto en la organización del discurso lingüístico cuando describe una lámina y la

relación que existe entre el nivel de descripción verbal utilizado por el sujeto y la posibilidad de incrementar una historia a partes de los elementos de dicha lámina.

En un primer nivel el sujeto sólo es capaz de hacer una enumeración de los elementos que componen la lámina, pero no puede todavía incrementarse una historia, puesto que un relato comporta en su composición relaciones entre las acciones de un proceso.

En un segundo nivel, cuando la descripción se estructura en frases relacionadas entre sí por partículas gramaticales (*encima, al lado, antes, etcétera*) (las cuales anuncian las primeras relaciones entre elementos—, la invención de un relato se reduce a una simple explicación global de una situación que no excede al nivel de sugerencia de la propia lámina.

Finalmente, cuando el sujeto utiliza en su descripción un discurso lingüístico cuya sintaxis le permite relacionar oraciones, será capaz de inventar un cuento cuya sucesión de hechos superará a aquellos que aparecen en la lámina.

La relación entre la toma de conciencia, el nivel de expresión verbal y la organización cognitiva que la posibilita pone en entredicho la concepción del lenguaje como un instrumento capaz de generar por sí solo todo tipo de conocimiento.

Los avances de la tecnología facilitan al sujeto la posibilidad de acceder a grandes cantidades de información. Pero no podemos creer que el niño integra pasivamente aquello que el enseñante o el más sofisticado medio audiovisual le comunica; es necesario que cada niño construya sus propios instrumentos cognitivos en general y simbólicos en particular para poder comprender, producir, elaborar y transformar su entorno socio-lingüístico.

PANORAMA DE LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA

Seminario de Literatura Infantil
de Acción Educativa

Rosa María Benito
María Antonia Montes
María Jesús Pérez Zorrilla
Jesús Ángel Remacha

PANORÁMICA GENERAL

La infancia no es sólo un estado biológico, sino también un estado cultural, y ambos han de ser tenidos en cuenta por aquél que se dedique a escribir para niños. Sólo conociendo al niño y su mundo evitaremos que sufra un conflicto permanente entre éste y el mundo de los adultos en el que vive.

¿Cómo separar niño, juego, canto y cuento? ¿Cómo separar niño y literatura? El niño corre y chilla, brinca y salta, juega y sueña, imagina..., y para ello pide ayuda al adulto, que debe ser el que le canta y le cuenta, el que le vuelve a cantar y a contar. Así, el niño irá creciendo y aprendiendo a jugar y a leer.

«Dadnos libros —dicen los niños—, proporcionadnos unas aulas. Pues sois poderosos y fuertes, ayudadnos a evadirnos hacia la lejanía. Edificadnos palacios de azul, entre jardines encantados; mostradnos cómo discurren las hadas a la luz de la luna. No nos negamos a aprender lo que nos enseñan en la escuela, pero, por Dios, no nos quitéis el tesoro de nuestros ensueños.»

«Nuestros hijos saben leer y son ya mayorcitos —dicen los adultos—; he aquí que ya nos piden libros: aprovechemos, pues, su apetencia y su curiosidad. Simulemos edificar los mágicos castillos que los encantan, pero a nuestro modo, pues la auténtica sabiduría es patrimonio nuestro. En sus palacios pondremos aulas, muy bien disimuladas; en sus jardines sembraremos legumbres, que los niños creerán flores. En los recodos de las avenidas aparecerán el orden, la prudencia y la Historia Natural, con la Física y la Química; simulando seguir el hilo de las antiguas consejas, les narraremos cuentos científicos. Como son unos ingenuos, apenas lo notarán; y creyendo divertirse, desde la mañana a la noche, aprenderán, en realidad, cosas útiles.»

No hay más que echar un vistazo a la historia de la Literatura Infantil, para darse cuenta de que Paul Hazard tiene razón en sus palabras.

La tradición oral, tan rica, abundante y variada en los primeros años, se pierde cuando el niño empieza a ir a la escuela y aprende a leer. Además, nadie da importancia literaria a esta tradición, por lo que no es recogida ni recopilada por ningún autor, hasta que en el siglo pasado aparecen los hermanos Grimm, H. C. Andersen y el movimiento romántico con su valoración por lo tradicional.

Retrotrayéndonos en el tiempo, en el año 1653, Comenius escribe su libro «Orbis Pictus», pensado para los niños. A partir de esta fecha, encontramos raras excepciones de autores, que escribiendo para niños, no intenten dar a sus escritos lecciones didácticas o morales.

¿Qué solución quedaba a los niños? No otra que la que encontraron: apoderarse de los libros que les gustaban y les hacían soñar. Así, los niños comenzaron de la mano de Robinson, Don Quijote, Gulliver, Platero..., para vivir con ellos sus sueños y sus aventuras. Pero los adultos toman conciencia de este hecho, y vuelven a aparecer nuevas historias de estos personajes, caso de Robinson, donde los principios didácticos y morales hacen, de nuevo, su aparición. También, y en la misma línea, aparecen frecuentes adaptaciones, casi ninguna buena, de este tipo de libros.

Después del movimiento romántico, y ya en los principios de este siglo, se da un grave retroceso en el concepto de Literatura Infantil, oponiéndose nuevamente razón e imaginación, inclinándose la balanza en favor de la primera.

Habrà que llegar hasta el presente siglo para encontrar una nueva visión de la Literatura Infantil. Hacia la mitad de siglo aparecerán las nuevas corrientes literarias. Se separará pedagogía de literatura y se llevará al niño más por los caminos de la estética que por los de la didáctica y la moral.

No van a existir «temas infantiles», y «temas de adultos», sino temas vivos y únicos. El problema se centra en cómo contarlos. Así, con este planteamiento se amplía considerablemente el número de temas que hasta ahora aparecen en la Literatura Infantil: guerras, racismo, sexismo..., problemas sociales en general.

Todo este cambio esbozado en las líneas anteriores, se da fundamentalmente tras la convulsión europea de los años sesenta y más concretamente después del «Mayo del 68», donde se opone a un mundo cuyos valores están en crisis, el binomio fantasía-juventud.

Con anterioridad a esta época existe un grupo de escritores que, de alguna forma, van a ser los precursores de las corrientes que llegarán después: Selma Lagerlöf, Jean de Brunhoff, Erich Kästner, Antoine de Saint-Exupéry, Elena Fortún, María Teresa León, Antonio Robles...

Destacamos a Astrid Lindgren, autora de «Pippa Calzaslargas», libro escrito en 1945, y en el que se cuestionan el papel de la familia y de la escuela. Recordemos que Pippa, la protagonista de este libro, vive al margen de las instituciones. Esta autora sueca va a ser una de las precursoras de la llamada corriente anti-autoritaria que va a cuestionarse los modelos de socialización infantil y la relación que se establece entre los niños y los adultos. Dentro de esta misma corriente escriben actualmente la autora sueca Maria Gripe y la austríaca Christine Nöstlinger, último premio Andersen.

La corriente emancipadora pretende que el lector reflexione y se autoestime. En un plano realista, revela al lector infantil los conflictos de la dinámica social y sus problemas más inmediatos en su adaptación dentro de la sociedad adulta. Entre los autores que desarrollan esta tesis tendremos que mencionar a Ursula Wölfer, Frederik Hetmann, Ligia Bojunya Nunes, Peter Härtling...

Dentro del plano de la corriente social-fantástica, frente a la tradicional división entre realismo y fantasía, aparecen una serie de escritores en los que la fantasía necesita de la vida, y la vida necesita de la fantasía; tal es el caso de Michel Ende, Reiner Zimnik...

Dejando a un lado la vertiente social de esta corriente emancipadora, entramos de lleno en el plano individual que, influido por la psicología y el psicoanálisis, trata de ayudar al niño en su proceso de crecimiento. Entre otros autores podemos mencionar a Maurice Sendak, Leo Lionni, Arnold Lobel, como más representativos.

Erich Kästner, escritor alemán de los años 30, es el precursor de la corriente utópica, que busca una transformación radical de la sociedad, y que juega con la fantasía, el humor y la creatividad. Dentro de esta

corriente destacamos a Rodari, y a los escritores españoles Joan Manuel Gisbert, Fernando Alonso, Miquel Obiols y Joles Senell. En la misma línea, pero con un plano ideológico un poco más acentuado, y que pone al niño en contacto con problemas políticos, feministas y ecológicos, se encuentran autores como Adela Turín, Jean Craighead, Gunter Herburger...

Aparte de las anteriores, como una corriente más, está el constante descubrimiento del folklore, de los cuentos tradicionales y populares, o de los cuentos de hadas. Entre tantos autores extranjeros cabe citar aquí a las españolas Consuelo Armijo, Carmen Martín Gaité y Gloria Fuertes.

Por último, quizá habría que mencionar aquí una serie de libros que últimamente están apareciendo en el mercado. Corresponden estos libros a lo que denominaríamos «creación infantil». En muchos casos estos libros son sólo el resultado de concursos convocados por editoriales, ayuntamientos o librerías..., o bien el apoyo a una experiencia práctica publicada por personas que trabajan e investigan en este campo. Habría que cuestionarse si estos libros de creación infantil son verdaderamente literatura.

LA LITERATURA INFANTIL EN LOS PROGRAMAS RENOVADOS

En la justificación que el M.E.C. hizo sobre los programas renovados en el área de Lengua, destaca la Literatura como parte importante de esta área, diciendo que estos programas promueven una atención mayor que la otorgada hasta ahora en la E.G.B. Los objetivos principales que se proponen son estos dos:

- A) Despertar y educar la sensibilidad estética en los escolares.
- B) Fomentar en ellos el amor y el respeto por el patrimonio literario nacional.

Y siguiendo con sus justificaciones, entre otros recursos metodológicos propone los siguientes:

- Estimular la creación literaria mediante concursos...
- Seleccionar textos antiguos o modernos...
- Desentrañar su sentido mediante el método activo...

En la elaboración de los programas de Preescolar, C.I. y C.M. (esperamos aún los del C.S.), todas las alusiones que aparecen relacionadas con la literatura son incoherentes, faltas de rigor y claridad, y así, entre otras cosas, nos encontramos que dice:

- Memorizar sencillas poesías y declamarlas con buena entonación y ritmo.
- Dedicar voluntariamente tiempo libre a la lectura, en días de lluvia, como premio a los que han acabado antes.
- Leer y comentar algún aspecto de los libros leídos durante el curso.

Por tanto, y entre otras cosas, vemos bastante claro que:

- para nada se habla de Literatura Infantil y Juvenil,
- no se menciona siquiera la importancia de oír y jugar a las cancioncillas, retahílas y demás material que el niño lleva a la hora de su incorporación a la escuela,
- no se establece la diferencia de tratamiento que hay que darle en el Ciclo Inicial, en el Medio o en el Superior.

La Literatura Infantil, como antes reseñábamos, ni tan siquiera aparece mencionada; ello demuestra el poco interés que por ella tienen los responsables de la política educativa de nuestro país. Aunque si apuntáramos una de las causas de este olvido, tendríamos que llevar nuestra crítica a los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

En ninguna de estas escuelas nos encontramos con la asignatura de Literatura Infantil con carácter obligatorio, solamente en algunas aparece con carácter optativo.

Con todo, lo que en la práctica resulta más grave es la materialización de los llamados Programas Renovados en los libros de texto que se usan en nuestras escuelas, donde todo gira alrededor de lo que en ellos se denomina «Reflexión Gramatical».

La selección de fragmentos en los libros de texto, que se ofrece al niño para «iniciarle» en la literatura, no sabemos bien a qué criterio obedece. Muy a menudo sólo responde a una cuestión de espacio en la página. No se tiene para nada en cuenta el nivel de lectura de los alumnos a los que van dirigidos; textos fáciles al lado de otros bastante complejos, textos muy largos al lado de otros más breves, fragmentos de textos que no están relacionados con los intereses del alumno y que no le son asequibles, textos acompañados de ilustraciones malas y descuidadas...

Nuestra propuesta, para evitar todo esto, es que la Literatura Infantil sea la base del Área de Lengua. Entendemos además que la transformación de nuestras escuelas no vendrá dada por el cambio de unos progra-

mas que, sobre el papel, podrían ser aceptables, sino por un verdadero cambio en la metodología. Centrándonos en el Área de Lengua, queremos llevar a cabo eso que en la justificación de los programas renovados se dice: «hacer una clase de lengua donde se hable... no silenciosa».

PROPUESTAS ALTERNATIVAS

La tradición oral

Es el primer contacto del niño con la Literatura. Son la canciones de cuna, las fórmulas para la vida diaria, las fórmulas para jugar, las canciones de corro y comba, los cuentos para dormir...

Ana María Pelegrín dice en su libro *La aventura de oír*: «La literatura oral es esencial en la vida del niño, porque la palabra va llena de afectividad. El cuento, la nana, las canciones de corro, le incorporan a una cultura a la que pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad.»

Dentro de esta tradición oral podemos distinguir dos aspectos:

- Poesías (rimas y ritmos infantiles).
- Cuento.

¿Por qué las viejas canciones infantiles siguen fascinando a los niños? Es por el sonido y por el ritmo de las palabras que transmiten su significado mucho antes de que el niño pueda comprender el significado del texto.

Paul Hazard escribe en su libro *Los libros, los niños y los hombres*:

«A menudo estas cancioncillas no son más que música, sonidos que se repiten, vocales cantarinas, simples cadencias bien marcadas, rimas llenas y sonoras. Al principio era el ritmo; estos versos infantiles no ignoran esa verdad, ya que su papel consiste en adaptarse al orden general del universo, poniendo ritmo al comienzo de la vida. Poseen una armonía a un tiempo rara, burlona y tierna. El sentido tiene en ellos menos importancia que el sonido.»

Estas palabras, ¿qué otra cosa son sino ritmo y sonido?:

Una, dola, tela, catola,

o

Pinto, pinto gorgorito.

Las rimas y los ritmos infantiles son el bagaje literario con el que cualquier niño accede a la escuela y que posee desde bastante antes de llegar a ella. Y acaso desde aquí habría que pedir a los padres, abuelos... que no olvidasen nunca que desde que a un niño se le mece, se le canta para dormir..., se le están dando sus primeros pasos en la literatura.

A diferencia de las ambiguas propuestas de los Programas Renovados, creemos que la ordenación de estructuras poéticas del cancionero infantil facilitará el tratamiento progresivo del tema.

El reconocimiento de las estructuras, dará paso al juego, a la recreación, a hacerlo igual que...

A este fin nos parece válido el ordenamiento que Ana María Pelegrín propone:

- Estructuras binarias:
 - diálogos,
 - pregunta respuesta,
 - verso y estribillo alterno.
- Estructuras acumulativas:
 - numerales,
 - enumerativas,
 - adicionales,
 - encadenados.
- Estructuras mixtas.

El cuento

¿Dónde situar el origen del cuento? Se pierde en la memoria del tiempo. Hay cosas que la ciencia no podía explicar y el hombre buscaba explicaciones... El cuento sobrevive desde el tiempo en que los trovadores lo contaban o cantaban: los cuentos eran como almacenes de muchas culturas que se transmitían oralmente, de generación en generación.

El cuento se contaba, era oído y era contado de nuevo. Es el cuento, la narración, la magia de la palabra.

Rodari escribe que «el primer acontecimiento de la lengua escrita no ha encontrado aún ningún itinerario más rico, más lleno de color y más atractivo que el de un libro de cuentos. Los cuentos son aún materia prima para los primeros diálogos entre la madre y el hijo. Sus palabras tienen un sentido, un peso, una fuerza inigualable, porque han estado

fijadas una a una en un proceso de creación colectiva, única en el mundo por su duración y complejidad. Desde los primeros años de vida el niño ha de tener un instrumento que le ayude a construir sólidas estructuras a su fantasía, y a reforzar su capacidad de imaginación.»

¿Por qué los cuentos? Como dice Rodari, estimulan la fantasía del niño, porque su variedad de personajes, lugares y situaciones le dan un amplio abanico de posibilidades. El niño, a través de los cuentos, se acerca a conceptos que son difíciles de explicarle en su corta edad: envidia, generosidad, odio...

El desarrollo de la imaginación muy a menudo se olvida en la educación del niño, sin darnos cuenta de que ésta es un arma que le ayuda a resolver sus pequeños y grandes problemas, a encontrar soluciones para ellos, de ahí que el valor de la narración esté en sí misma. No creemos necesario justificar para otros fines su utilización, por eso hacemos nuestras las palabras de S. C. Bryan cuando dice:

«... Se pueden enseñar a un niño cuestiones interesantes relativas a las mariposas y a las abejas y se le pueden abrir los ojos con respecto a los procesos de la naturaleza refiriéndole determinados hechos. Sin embargo, si nos limitamos a esto, el procedimiento será tan poco riguroso como si alguien se sirviera de la Venus de Milo para hacer un estudio de anatomía. Por consiguiente, contar cuentos es ante todo un arte de distracción, de la misma manera que el fin inmediato de una obra teatral es deleitar al público. Primero complacer, después en todo caso, instruir.»

Reclamamos algo que, como ya hemos dicho, a menudo se olvida: el deleite y el placer que debe proporcionar toda actividad. La hora del cuento debería, pues, ser práctica habitual en todas las escuelas, y aunque quizá no todo el mundo pueda tener el arte especial de un buen narrador, creemos que la práctica y el interés lo pueden conseguir, a la vez que creemos que es interesante que de esta actividad participen otros miembros de la comunidad escolar: padres, abuelos, abuelas... que podrían ir al aula a contarnos los cuentos que ellos saben. Entendemos, además, que esta práctica no debe realizarse sólo con los más pequeños, y que fundamentalmente variará en la elección de cuentos que corresponden al interés y al conocimiento del grupo al que se dirigen. Así, teniendo en cuenta esta circunstancia, podemos seguir, como orientación, la clasificación que Ana María Pelegrín hace en su libro *La aventura de oír*:

- *Cuentos de fórmula:*
 - Cuentos mínimos.
 - Cuentos de nunca acabar.
 - Cuentos acumulativos y de encadenamiento.

- *Cuentos de animales:*
 - Animales salvajes.
 - Animales salvajes y domésticos.
 - El hombre y los animales salvajes.
 - Animales domésticos.
 - Pájaros, peces y otros animales.

- *Cuentos maravillosos:*
 - Cuentos mágicos.
 - Adversarios sobrenaturales.
 - Esposa/o encantados.
 - Tareas sobrehumanas.
 - Protectores o ayudantes.
 - Objetos mágicos.

También consideramos válida para un trabajo progresivo del cuento dentro del aula, la clasificación que Nuria Ventura y Teresa Durán realizan en su libro *Cuentacuentos*.

CÓMO INTRODUCIR EL LIBRO EN EL AULA

La respuesta a esta pregunta la seguimos teniendo en las mismas palabras: juego, afectividad, creación, (re)creación, tan cercanas en distintos momentos a la vida del niño. El libro debe ser siempre, desde las edades más tempranas, algo cercano, abierto y dinámico, al que el niño se pueda acercar sin ninguna traba y ningún problema. Este contacto abierto y lúdico del libro con el niño debe iniciarse desde antes de la incorporación del niño a la escuela.

Hay bellos libros de ilustraciones, a los que el niño puede acercarse desde muy pronto.

Un libro en manos de un niño debe ser jugado, tocado, vivido; deben ser vistas sus ilustraciones y sus dibujos... Un libro debe, por su carácter abierto, responder a la necesidad vital del niño en cada momento. Si el niño lo pide, el libro o el cuento debe serle leído, es un paso más para acercarle a este mundo. Si le apetece que lo (re) cree de mil formas posibles que ahora veréis: juegos de palabras, desde una actividad plástica, ampliación de vocabulario... hasta un conocimiento, en etapas superiores, que llegue al contenido y a la estructura.

Y como apoyo, Rodari nos dice:

«Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, siempre dispuesta a descubrir problemas donde los demás sólo encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo encuentran peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor, de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja conceptos y objetos sin dejarse influir por los conformistas.

Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso tiene un carácter festivo siempre, aunque se trate de las severas matemáticas. Además, todos podemos ser creativos a condición de no vivir en una sociedad represiva, en una familia represiva, o en una escuela represiva... Es posible, por tanto, una educación hacia la creatividad.»

Plasmemos estas palabras en una experiencia concreta. Tomemos por ejemplo el libro de Fernando Alonso, *Feral y las cigüeñas*. Este es un libro que puede empezar a leerse en tercer curso con ayuda del profesor y trabajarse con cierta profundidad en 6.º Curso de E.G.B.

Los niños tienen el libro en sus manos, han visto la portada, el autor, el título, las ilustraciones... incluso hasta han hojeado el interior.

Antes de empezar a leerlo vamos a imaginar cosas acerca del libro. Empezamos por entablar un pequeño diálogo en el que, entre todos, daremos mil y una respuestas a preguntas como éstas: ¿Quién es Feral? ¿Qué relación tiene con las cigüeñas? Más tarde podríamos ir proponiendo otros títulos según el nombre y el animal favorito de los miembros de cada grupo, encontrándonos entonces con que el libro se podría llamar: Antonio y los gatos... Ana y los pájaros...

Es posible que nos gustara conocer algo más del protagonista. Quizá nos ha intrigado el nombre que tiene. Es cierto que es poco corriente. Podemos dar a nuestros alumnos una pista: el nombre de Feral viene de unir los nombres de sus abuelos y de sus tíos. ¿Seríamos capaces de adivinar los nombres de los parientes de Feral? Conocemos sus iniciales F,E,R,A,L. Seguro que los niños dan en clase infinidad de soluciones y de nombres que empiecen con esas letras, pero seguro que no coincidirán con los de Filisio, Eutropio, Relogio, Abulio, Liberato, que son los nombres que el autor ha dado a estos personajes.

Y aún podemos seguir jugando con el nombre de Feral, porque ¿cómo se hubiera llamado nuestro protagonista si la unión de las letras de sus nombres, que fue debida al azar, hubiera sido otra? Quizá Ralfe o Farel...

¿Cómo nos llamaríamos cada uno de nosotros si alternáramos el orden de las letras de nuestro nombre? ¿Y si además hiciéramos con nuestro nombre o el de Feral unos acrósticos?

Cabría preguntarse si el niño sólo está jugando cuando busca palabras, separa sus sílabas o las letras de su nombre y las vuelve a juntar luego de forma distinta, o cuando hace acrósticos. No creemos que sea necesaria la respuesta.

Después nos podemos imaginar al protagonista del cuento y contrastar nuestra imaginación con la «realidad» del libro. Así nos encontraremos con que Feral ha nacido en un pueblo llamado Villalcamino y que está entre Riotuerto y Morasblancas... Y nosotros no habíamos pensado en ningún pueblo para nuestro personaje imaginario; así que ahora nos vamos a inventar uno o varios, pero vamos a hacerlo al estilo del autor, es decir, juntando varias palabras; porque de eso sí que nos hemos dado cuenta. Así que podremos coleccionar nombres: Torocuadrado, Casasola, Arbolverde...

Pero claro, al leer de qué pueblo era Feral nos hemos dado cuenta de que sus familiares tenían pensada una serie de profesiones para cuando fuera mayor... ¡y qué casualidad! Todas rimaban con su nombre:

Feral será general...

Feral será concejal...

Podríamos nosotros hacer igual con nuestros nombres y con algo que terminara igual, aunque no fuera necesariamente una profesión, así nos quedaría, por ejemplo, José María, patata fría...

De todas formas, Feral sabía ya que «todos los caminos llevan a Roma». Vamos, pues, ahora a hacer frases cambiando las palabras, pero conservando su estructura:

- Todos los caminos llevan a Roma.
- Todos los caminos vienen del campo.
- Todos los viejos fuman en pipa.

Feral también «supo desde muy temprano que su vida sería una historia de largos caminos, de polvo blanco, de polvo rojizo, de polvo gris, donde sus pies dejaban una huella clara y nítida; de campos de hierba seca y cálida, de hierba verde y húmeda.»

Nosotros ahora vamos a buscar más adjetivos cromáticos para hierba y camino, y más tarde, teniendo como base una estructura dada, los niños crearán poemillas semejantes a éste:

Blancos y rojizos
caminos, caminos
de huellas claras,
de huellas oscuras
caminos, caminos.

A través de una palabra como camino y de haber creado cada niño su propio poema, podemos iniciarles en la lectura de poemas de grandes autores: Machado y su «Caminante no hay camino, se hace camino al andar».

En ese camino polvoriento, Feral dejaba sus huellas. Nosotros no tenemos ese camino donde dejarlas, pero podremos dibujar nuestra propia huella en el papel y llenarla de palabras, de colores...

Y ya que estamos dibujando, ¿por qué no dibujar las que dejaría una mujer, un viejo, un niño, el pirata pata de palo, un gigante...?

Hubo un personaje de un cuento tradicional que dejó unas huellas o señales que le permitieron no perderse en el bosque y regresar, junto a sus hermanos, a la casa de sus padres. Nosotros podremos inventarnos juegos parecidos a los que hizo Pulgarcito y comprobar más tarde cuál es el resultado de nuestro ingenio.

Pero volvamos a Feral, que... como aún no sabía escribir corría por el campo, se paraba junto al bosque, y decía:

¡Árbol! Hasta enloquecer o hasta que un murmullo de hojas parecía devolver la respuesta.

Por esa razón, Feral empezó a recorrer los caminos.

Por ello sintió necesidad de recorrer los caminos.

Por ello...

Por esas y otras muchas cosas, Feral andaba, corría todos los días por los caminos, rojizos, grises.

Por eso podremos jugar nosotros al juego de los porqués y contestarnos con ese mismo juego.

¿Hay aquí acaso reglas ortográficas o formas de escribir respuestas y preguntas?

Siguiendo con esta idea de unir entretenimiento con aprendizaje sin que éste tenga que hacerse evidente, proponemos un juego para trabajar las comparaciones, anunciándolo así:

Un alumno sale fuera del grupo, los demás piensan en uno de los componentes, todos en la misma persona; cuando regresa el que se había salido fuera va preguntando uno por uno:

Si fuera pájaro sería como...

Si fuera comida sería como...

Y así sucesivamente hasta adivinar por las respuestas dadas a sus preguntas la persona elegida por el grupo.

Al ser mayor, Feral podría sentarse sobre una inmensa mesa de caoba, firmando muy serio montones de papeles muy importantes con letra menuda y firme. Montañas de papeles. ¡Qué exageración! No hablemos de momento a los niños de la hipérbole, pero trabajémosla.

Feral había nacido en un pueblo; le gustaba andar por los caminos y hablar con los animales y trata de hacerlo con la cigüeña, que habla así:

—Clap, clap, ¿quién habrá sido el que me ha engañado? Clap, clap.

¿Y si tratáramos ahora de reflejar por escrito todos los ruidos que se nos ocurran, después de haberlos imitado? Nos encontraríamos con que la clase se ha transformado en un mundo onomatopéyico.

Feral «marcha a estudiar el lenguaje del camino, que habla con lengua de polvo, el de las flores que habla con lenguaje de todos los colores; el de las ardillas que era jugueteón y vivaracho como ellas mismas». A partir de aquí podremos ver los distintos idiomas o lenguajes —flores, abanicos, banderas...—, con lo que haremos más cercano y comprensible algo que bajo el título de la comunicación aparece como primer tema de los libros de texto de Lengua, amenazando con aburrir a los escolares.

Villalcamino era un pueblo pequeño, de unas treinta casas apilotonadas como si hubieran encogido después de las fuertes lluvias; unas más elevadas, otras más hundidas, otras más torcidas y otras más derechas... Podríamos continuar nosotros diciendo más cualidades de las casas de Villalcamino tal y como las dice el autor. Nos fijamos rápidamente en que son cualidades contrarias, y empezamos a hablar. Ya habrá un momento adecuado más adelante para introducir la palabra antónimo en su vocabulario.

Feral va a la escuela y oír a sus compañeros jugando a la pídola cantar:

A la una andaba la mula
a las dos tiró la coza
a las tres, los tres saltitos de San Andrés...

A imitación de los compañeros de Feral podemos nosotros recopilar y aprender juegos, poemas y canciones infantiles y practicarlos en nuestros juegos y recreos de cada día. Con ello estaremos practicando las estructuras básicas de la poesía tradicional que los niños cantan y adoptan rápidamente.

Pero compliquemos un poco más nuestro trabajo, la llegada de la cigüeña al pueblo, el trabajo comunitario de todos sus habitantes para ayudarla a hacer el nido, la posterior huida del animal de la torre de la iglesia por los malos tratos recibidos de Feral y sus amigos. Vamos a compararla con este poema de Antonio Machado:

La plaza tiene una torre
la torre tiene un balcón
el balcón tiene una dama
la dama una blanca flor.

Ha pasado un caballero,
—quién sabe por qué pasó—
y se ha llevado la plaza
con su torre y su balcón
con su balcón y su dama
su dama y su blanca flor.

Nos daríamos cuenta de que nuestros alumnos son capaces de unir el texto del cuento con la integración y la desintegración de este encadenado de Machado y que es muy posible que nos encontremos este fragmento del cuento transformado en un poema encadenado.

«Por San Blas la cigüeña verás». Así se titula uno de los capítulos del libro. Veamos el refrán completo:

Por San Blas
la cigüeña verás
y si no la vieres
año de nieves.

Tratemos de entender este refrán, cosa no siempre fácil, después podemos buscar todos los que nuestros padres, abuelos, vecinos..., conocen sobre el tiempo o las épocas del año:

«Tiene cerco la luna,
si no llueve por aquí
lloverá por Cataluña.»

«Hasta el cuarenta de mayo
no te quites el sayo.»

«En abril arco en el cielo
y agua en el suelo.»

La cigüeña llega a Villalcamino cuando el reloj de la torre marca la primavera en punto. El maestro le explica a Feral que la cigüeña es un animal migratorio y que por eso «su» cigüeña pasa los inviernos en los países más cálidos. Al oír la explicación del maestro, Feral se queda serio y absorto pensando en aquellos países cálidos... ¡Seguro que allá se podría ir todo el año con los pies descalzos!

A Feral le entusiasmaba tanto la idea de conocer aquellas tierras que exclamó:

—¡Cuando sea mayor me iré con las cigüeñas a los países cálidos!

El cuento es un constante viaje y ¡qué importantes son los viajes a esta edad! Y ¡qué unidos están los viajes y sueños! Vayamos, pues, al mundo de los sueños y soñemos. Hagámoslo como lo hace Rafael Alberti en su *Marinero en tierra*.

También podríamos dibujar nuestros países cálidos, nuestras islas perdidas, itinerarios... o relatar de viva voz misteriosas aventuras.

Nuestros relatos, nuestras narraciones orales, pueden ir más lejos. Si Fernando Alonso utiliza la técnica de escribir una historia dentro de la historia y nos hemos dado cuenta de ello, vamos a hacer nosotros lo mismo.

Ya hemos hablado y contado muchas historias, quizá ahora podamos hacer alguna otra cosa por escrito, por ejemplo nuestro retrato, igual que Fernando Alonso hace de Feral: «Feral tenía el pelo alborotado, los ojos verdes y un pantalón azul con tirantes que se cruzaban en la espalda».

También podremos decir por escrito nuestras fiestas familiares similares a las que celebran en Villalcamino cuando nace Feral, o cualquier otra historia en la que intervengan animales tan simpáticos como las cigüeñas.

Fernando Alonso es un escritor que trata de transmitir en sus libros su concepción del mundo. Estas ideas que el autor da, podemos comentarlas con nuestros alumnos:

«... la vida del espantapájaros es muy complicada, es la suma de varias vidas rotas. Nosotros damos vida y utilidad a las cosas que no servían para nada.»

«las separaciones son siempre tristes; pero soñaba que al final iba a convertirse en un ser útil y esto me llenaba de alegría que compensaba todos los sacrificios.»

Estas palabras son del arado, que sigue diciendo:

«Al principio sentí un poco de envidia de la rueda: ella conocería todos los caminos, transportaría personas, sería de gran utilidad al hombre.»

Estas frases ponen de manifiesto una de las muchas constantes que tiene Fernando Alonso en todos sus libros: todos servimos para algo.

Podríamos comparar después el viaje de Feral con un cuento tradicional donde los niños puedan observar si existe o no alguna coincidencia: pruebas que hay que superar para conseguir lo que se desea, acompañamiento de alguien que ayuda al protagonista a vencer las dificultades que vaya teniendo, y finalmente el cambio o transformación que se produce en el personaje.

Y así como Feral tiene que sortear una serie de dificultades hasta llegar a las cigüeñas, y cuando consigue llegar a ellas, éstas le someten a una serie de pruebas que supera con éxito, nosotros tendríamos que tratar de superar esas mismas pruebas en clase, tendríamos, pues, que:

- Contar un cuento.
- Recitar un poema (en este libro hay uno muy bonito, que podemos hacer notar a los muchachos como el homenaje de un autor a otro autor, pues Feral recita un poema de Alberti, que según él aprendió en la escuela);

«Que no me digan a mí
que el canto de la cigüeña
no es bueno para dormir.
Si la cigüeña canta
arriba en el campanario
que no me digan a mí
que no es del cielo su canto».

- Un juego de adivinanzas en el que habrá que buscar las menos conocidas para que no sean adivinadas por los compañeros, y al contrario, avivar el ingenio para que sean adivinadas las propuestas por los demás.
- Por último, podemos trabajar las aleluyas, bien para que hagan algún resumen del cuento o para que recreen algún pasaje del mismo, que podría ser como este que nació en nuestra clase:

Jugando jugando
vi un muchachito andando.
El muchachito pequeñito
se llamaba Fernandito.

El padre le dijo que fuera mariscal
y él quiso ser vagabundo profesional.
Un día asustó a una cigüeña
y con un cuervo se fue tras ella.
Con un vagabundo se encontró
y juntos cenaron los dos.
Por el día siguió andando
y por la noche descansando.
El cuervo mucho se asustó
cuando una sombra vio.
Comprobó que en vano se asustó
y juntos cenaron los dos.
Pues era un espantapájaros
que su historia les contó.
Después de andar y andar
con las cigüeñas fue a dar.
Al pueblo las llevó
y contento se quedó.
Y el pueblo les recibió
con alegría y con amor.

Todos estos trabajos que aquí hemos expuesto no se trata de llevarlos a la práctica todos ni en un solo libro. Hemos intentado simplemente hacer con este libro un compendio de las múltiples actividades que un libro puede brindar. Son sólo algunas propuestas para intentar motivar y alentar la lectura en el aula y nuestra experiencia práctica con éste y otros libros nos ha demostrado que de esta forma se crean más y mejores lectores y no solamente eso, pues son lectores críticos y divertidos a la vez.

Y así, a la par que hemos hecho un juego del libro, estamos viendo aspectos en los órdenes gramatical y crítico:

- Ampliación de vocabulario.
- Interiorización de la historia, que tradicionalmente se ha denominado comentario de texto.

Nos fijamos en los personajes:

- Quién era Feral.
- Qué otros personajes aparecen.
- Qué relación se establece entre ellos.
- Connotación y simbolismo de los personajes. (En este caso el cuervo, la cigüeña, la golondrina.)

- Predominancia de personajes masculinos sobre los femeninos o al contrario.
- Evolución del protagonista a lo largo del cuento..., referencias culturales.

Nos fijamos también en los lugares en los que se desarrolla la acción, el tiempo en el que está contado, el “tempo” que tiene.

Con alumnos de cursos superiores se puede llegar a conocer la ideología que subyace del texto, pero ¿cómo hacer esto?

En principio, con el diálogo, que puede desarrollarse en forma técnica de debate, de libro-fórum, o hasta incluso con un reflejo escrito.

Además, recordemos que el juego en la escritura, la creación y la recreación, están presentes en muchos escritores (Cortázar, Cabrera Infante, Poe, los Surrealistas...) que no serían comprendidos ni gozados si no nos acercáramos al libro de una forma abierta y lúdica, porque no hay, como hemos dicho, Literatura para niños y para adultos, sino solamente una Literatura que se va gozando, comprendiendo y asimilando progresivamente.

LA LITERATURA CREADA POR LOS NIÑOS

Creemos que la creación de los niños no tiene como objetivo principal conseguir obras de arte o ganar uno de los muchos concursos que hoy en día cualquier organismo convoca, sino conseguir su propio placer y su desarrollo personal, por ello proponemos el taller de escritura.

TALLER DE ESCRITURA

Es una forma de acercarse al hecho de escribir... una actividad dirigida hacia lo literario.

Para que se produzca el taller de escritura se articulan las siguientes partes:

- Se hace la propuesta.
- Se escribe.
- Se leen los textos escritos.

- Se comentan.
- Se evalúa el trabajo.

La propuesta es un incentivo para que el trabajo se produzca y puede ir referida a aspectos muy diferentes del lenguaje, así como a grupos muy diferentes, pues puede ir planteada para niños que empiezan a escribir o para otros que ya tienen adquirido un mayor dominio del lenguaje.

Así podemos proponer lo siguiente:

- Construir un texto con un grupo de palabras dadas.
- Dar comienzo de un texto.
- Dar un fragmento para incluir.
- Utilizar el diccionario, sustituyendo en un texto los nombres por sus definiciones.
- Traducción de textos en un idioma desconocido.

Podríamos seguir hasta llegar a proponer textos de autores, a los que se pretende conocer llegando a imitar su estilo. El trabajo de escritura se puede plantear como trabajo individual, de grupos, o colectivo. Este último es especialmente interesante para trabajar con niños pequeños en el encerado, sirve de «papel» común.

Es importante que todos los trabajos se lean en voz alta, para que se pueda comentar el resultado y las variantes que la propuesta haya podido dar y se pueda evaluar la misma, sin que esto suponga que se deba corregir. Todos los trabajos son «acertados».

Después de todo lo expuesto, volvemos a la cuestión inicial: ¿Qué es la Literatura Infantil? En las dos palabras está la definición, el concepto: es la Literatura para la infancia, para los niños. Como tal concepto reclamamos para ella los mismos valores que reclamaríamos para la Literatura en general, con el condicionamiento que viene dado por el hecho de ser el niño al que va dirigida.

La Literatura Infantil no debe ser mala literatura, no debe ser refugio de malos escritores o de escritores frustrados; no debe ser ajena al conocimiento del niño. Y teniendo en cuenta esto último, en la Literatura Infantil se deben considerar aspectos como:

- Amplitud de la obra.

- Estructura.
- Papel de la ilustración.
- Tamaño de la letra.
- Vocabulario.
- Aspecto físico.
- Resistencia.

Por todo ello, reclamamos una Literatura Infantil que:

- Divierta, estimule y relaje.
- No sea didáctica.
- No sea paternalista.
- Que no cree conceptos falsos.
- Que no eluda temas.
- Que sea imaginativa y/o dé posibilidades de recreación imaginaria.
- Que permita la identificación del lector.
- Que la fantasía signifique liberación no escapismo.
- Que favorezca la capacidad crítica, la madurez psicológica y sea capaz de integrar al niño en la sociedad.
- Que tenga un lenguaje enriquecedor. Que no acuda a los tópicos de los diminutivos y demás «lindezas».
- Que fomente actitudes de libertad, tolerancia y solidaridad.
- Que respete siempre al niño.

Y todo esto desde el diálogo y la libertad; nunca desde la imposición.

Así, alejados de la propuesta tradicional «la letra con sangre entra», pensamos que la creatividad como patrimonio colectivo es la utopía posible de esta nueva escuela que nace.

DE LA ÉPICA A LA HISTORIETA

Una teoría del héroe

Blas Matamoro

El héroe del que nos ocupamos aquí tiene límites bastante amplios: es todo protagonista, en el sentido de «primer luchador» o contrincante, simulacro humano, dotado de un nombre o su sucedáneo que aparece referido en las narraciones que nos venimos contando los hombres desde tiempo inmemorial. Al respecto cabe hacer algunas precisiones:

1) No importan las divisiones de géneros (mitos, epopeyas, novelas, cuentos populares, leyendas). Las constantes estructurales del héroe, con los matices que señalaremos, son las mismas en todos ellos.

2) La narrativa que nos ocupa pertenece a la civilización patriarcal, que podemos convenir en llamar machista, de racismo sexual masculino o monosexual de dominante masculino. Da igual. Esto importa porque, en el esquema de la plenitud, el héroe es siempre un varón y el esquema de división del trabajo sexual, con las implicaciones políticas que corresponden —la división de funciones sexuales es, también, una división del trabajo en cuanto a ocupación de funciones de dominio— es el clásico:

varón equivale a sujeto con falo, mujer equivale a sujeto sin falo, producto de una instancia fantástica de castración que denuncia una herida simbólica. Dejo el esquema como tal, sin someterlo a crítica, pero señalo este aspecto del juego divisorio: el falo —desde luego, no es el pene— es el espacio simbólico del poder y existen, por lo mismo, accesos oblicuos de la mujer a la investidura fálica, como ya veremos en los casos. Ahora bien: como estamos reduciendo los fenómenos a esquemas, nos quedamos con las notas mínimas indispensables.

3) A partir de lo anterior, se ordena el esquema del desarrollo del héroe como un camino iniciático hacia la conquista del falo, en el cual el sujeto heroico debe poner a prueba y demostrar su aptitud fálica hasta que la sociedad le reconozca la plena identidad paternal.

4) La estructura probática de toda narración heroica implica que se trata de un proceso de selección: los aspirantes deben superar unas pruebas para ser reconocidos. El héroe, en el momento clásico del paradigma heroico, es el que supera las pruebas. No se narran las historias de los aspirantes fracasados. Veremos que, más tarde, los términos se alteran, pero son estos términos los que se alteran, por lo que las constantes estructurales del paradigma se mantienen.

5) El paso del rito al mito y de éste al discurso lógico supone un paso de lo sagrado a lo profano. El rito es el acto mecánico y reiterativo que pone al hombre en contacto con la divinidad. Al convertirse en narración se torna mito y sobre él opera el discurso lógico. No importa ahora ahondar en estas distinciones, sino señalar algunas supervivencias sacrales en todo paradigma heroico: el héroe tiende hacia lo otro (ir a un reino extraño, exiliarse de su casa paterna, adquirir poderes que no puede lograr en su medio natal, etc.) y lo absolutamente otro es característico de la categoría de lo divino; el héroe, al asumir su plenitud fálica, está preparado para engendrar y proveer, funciones inherentes a la paternidad y que pueden leerse como variantes de la categoría de don, que es también de raíz religiosa; el héroe, al ensayarse para asumir el falo, también pasa por las pruebas de resistencia al mal, cometiendo actos contrarios a la norma, por lo que integra la categoría *sacer* del tabú, o sea lo sacro que es, a la vez lo inmundo: los héroes deben ser admirados, pero no imitados, su contacto debe ser rehuido como se rehuye el contacto con los objetos santos, que traen desdichas.

6) De lo anterior puede deducirse el doble juego de la norma y la ley: el trasgresor viola la norma y cumple con la ley (no hay más que leer cualquier Código Penal): la norma ordena inhibirse de la conducta contraria al valor y la ley sanciona al que realiza la conducta contraria al valor, o sea que necesita la trasgresión para movilizar el castigo. Edipo viola la norma que dice «no cometerás incesto», pero cumple con la ley que dice «el que cometiére incesto será castigado con el ostracismo».

Esta duplicidad está llevada a su máxima tensión en el discurso del arte, que es ambiguo por naturaleza. Porque es ambiguo, es estético y su virtualidad, respecto al conocimiento, consiste en tensar todo lo posible lo manifiesto ante lo latente. En las narraciones heroicas se realizan las latencias y entran en contradicción con lo manifiesto, generando una relación mutua de oposición dialéctica.

Suponiendo que las narraciones que nos contamos y que nos constituyen tengan un fondo, diríamos que este fondo es especular y consiste en mostrarnos nuestra identidad fantástica. Los héroes vienen dibujando —y seguirán haciéndolo un tiempo más— nuestro difuso rostro, nuestra provisoria identidad. Es ese espejo el que recoge y fija, aunque sea fugazmente, el rostro que no llevamos puesto, el que nos ponen y nos atribuimos. Como la diosa azteca Coatlicue, carecemos de cabeza pero tenemos *persona*: una máscara, una seña de identidad exterior que sirve para que los demás «sepan» quiénes somos y nos carguen la *personalidad* correspondiente (la personalidad: la inherencia virtual de la máscara).

Por esto, el paradigma narrativo tiene un alto interés antropológico que no agotaré porque carezco de elementos para hacerlo, pero que dejo en manos de los especialistas. La identidad del hombre —de cualquier hombre y de todos— está fuera de él, en la dirección que las miradas, las palabras, los deseos y los hechos de los otros orientan hacia él. Esta trama de miradas, palabras, deseos y actos es, tal vez, lo que solemos llamar sociedad. Al fijar, aunque sea fugazmente, en los contornos del héroe, el rostro del otro, al que constituimos con nuestra mirada, que es, de algún modo, como nuestro rostro, y que es el rostro que nos mira y nos constituye con su mirada, lo que hacemos es imaginarnos, o sea imaginar a ese modelo identificatorio que llamamos ser humano.

Este ser humano no es, pues, una esencia, ni una entidad pura y originaria que ha sido arrebatada al jardín de los comienzos por alguna suerte de pecado primordial. Es, por el contrario, algo que sólo hemos alcanzado en estado de propuesta, o sea que no hemos alcanzado. Y en ese juego entre lo propuesto y lo puesto se nos va la vida, o sea la historia.

El paradigma abstracto conforma el comportamiento del paradigma concreto (lo cual no significa que éste se conforme a aquél), como el yo conforma al sujeto, que trata siempre de escapar a tal conformación. Este drama de la identidad constituye el suelo resbaladizo sobre el que viven sus hazañas los héroes. A cada época le corresponde un paradigma dominante y una serie de héroes que, por querer ajustar su subjetividad a aquél y querer, también, destronar su vigencia, son los mantenedores dialécticos de su existencia. Lo ha dicho alguien tan poco sospechoso de humanismo como Alain Robbe-Grillet: «Todos los que buscan unas nuevas formas novelescas, capaces de expresar (o de crear) unas nuevas relaciones entre el hombre y el mundo..., están decididos a inventar la novela, es decir, a inventar el hombre.»

Para desarrollar esta teoría del héroe tomo apoyo en varias fuentes: Sigmund Freud y Otto Rank, concretamente cuando se ocupan de tema heroico y del análisis del héroe Moisés; estas investigaciones tienen un buen aprovechamiento teórico por parte de Freud y, en cuanto a Rank, son objeto de una lectura que juzgo estrechamente psicológica; Aristóteles y el estudio que hace de la estructura trágica y épica (en esquema, son la misma) en su *Poética*; los estudios de Vladimir Propp y Algirdas Greimas sobre el cuento popular y sus constantes estructurales; los estudios de los historiadores de la religión sobre los ritos de iniciación; las teorías de Hegel sobre el sujeto y el ser-para-sí en la *Fenomenología del espíritu* y en la *Ciencia de la lógica*, respectivamente. En el cuadro que sigue a esta primera parte intento sistematizar estas fuentes y mostrar cómo integran un paradigma.

Freud fija los parámetros del héroe en estos términos: es hijo de personas de rango elevado; el padre o un enviado suyo intentan matarlo o lo abandonan, generalmente en un castillo que flota en el agua (este símbolo es descifrado por Freud como uterino y señala un segundo nacimiento que coincide con el segundo nacimiento de la estructura iniciática); el héroe es criado por una familia de adopción de rango inferior a la originaria; por medio de la realización de una serie de hazañas, el héroe escala posiciones sociales, alcanza el poder y la gloria y es reconocido por sus padres.

Dejo de lado la lectura psicologista del esquema, que ve en el héroe el rival del padre en el cariño de la madre, el niño que nace contra la voluntad del padre y al cual éste quiere exterminar para quedarse nuevamente con la madre, etc. Retengo, en cambio, la noción freudiana del héroe como quien se alza contra el padre para ser padre de sí mismo, o sea que soslaya su condición de hijo para constituirse en padre. Se construye así una identidad segunda (a partir del «nacimiento segundo») que busca su reconocimiento por los terceros y rompe y acaba con la identidad primera o dada (el hijo).

Las investigaciones de Propp y Greimas coinciden, en líneas generales, con el paradigma heroico freudiano, aunque ignoro si lo tienen en cuenta. No reitero las notas comunes. Sí, en cambio, subrayo algunas matizaciones.

Propp, por ejemplo, hace hincapié en la mutilación simbólica que sirve al héroe para ser reconocido de adulto (la herida en el pie de Ulises), elemento que remite a los ritos de iniciación que examinamos luego. También apunta que el viaje del héroe en el vientre de un animal evoca la comunión del sujeto con el animal totémico, que personifica al clan o la tribu. En definitiva, se trata de la socialización del sujeto por la asunción de las normas sociales y el aprovechamiento educativo de la historia heroica. La identidad es siempre heterónoma, o sea otorgada

por los demás a través del reconocer (re-conocer: conocer de nuevo, conocer lo nuevo del sujeto). El animal totémico da al héroe unas facultades prodigiosas, lo cual connota el tema de la adquisición fálica: la prueba de muerte y renacimiento dota al héroe de poderes, lo adiestra para ejercer el poder.

Frecuentemente —sigue apuntando Propp— la educación del héroe es entre mujeres o una mujer de talante mágico le da un talismán u objeto igualmente mágico que le permite enfrentar las pruebas con éxito. Esto es también relevante, pues define la función de la mujer en el esquema patriarcal del heroísmo.

La mujer, no destinada al poder, por lo tanto castrada, no puede ser héroe. Pero puede alcanzar indirectamente una investidura fálica haciendo que el varón conquiste un falo «para ella». Es, además, depositaria de un saber fálico que, en calidad de madre iniciática, trasmite al héroe. Es la ocasión y el espacio para que éste ejercite sus facultades fálicas y adquiera el falo (talisman del poder, objeto mágico). Esta función de la mujer en el paradigma puede denominarse *materna*: liga al héroe con el pasado de la sociedad, con el saber cristalizado, con el poder que implica el manejo del saber.

En las leyendas populares la mujer-madre suele afectar la forma de una maga que habita un bosque, donde el héroe se pierde y ella actúa de guía (el bosque es el escenario o espacio simbólico materno). También suele ser presentada como un ser metafórico que se lleva bien con los animales: en el esquema patriarcal, la mujer es más «animal» que «racional» y se connota por la vaguedad y carácter envolvente de su presencia. Así la Fata Morgana del ciclo bretón o Urganda la Desconocida en el ciclo de Amadís. Pero también la amada lejana (Beatriz en Dante, Dulcinea en Cervantes) y la mujer instalada en la sociedad que inicia al joven inexperto en el arte de relacionarse con el poder (Sanseverina en *La cartuja de Parma* y la serie de señoras burguesas que adoptan amantes adolescentes, a menudo los preceptores de sus niños, y que pueblan las novelas de Balzac, Flaubert, etc.).

Frente a la mujer-madre que corresponde a la etapa iniciática y filial del héroe (cuando éste es hijo de su segunda familia), aparece la mujer-hija, la esposa del héroe, en la cual engendrará sus hijos y que, al revés de la otra, será instruida por un varón ya dueño de su sabiduría fálica.

Otra variante registrada por Propp es el alejamiento del héroe de la casa paterna, no porque el padre lo expulse o porque intente matarlo o lo abandone, sino porque los padres se han ausentado o han muerto. Este elemento de «desaparición» de la casa paterna hace de cualquier habitáculo futuro del héroe una tierra extraña, un exilio, donde debe construirse una patria y una casa propia, ocasión de devenir padre de sí mismo, hijo de sus obras.

Greimas matiza con otro ingrediente que también es iluminador: el contrato pedagógico entre el padre y el hijo, lo que permite ver en la exposición del héroe freudiano una prueba de muerte y sobrevivida que la instancia paterna coloca en el camino formativo del héroe para que la sortee y comience una nueva vida. En la variante de Greimas es el padre quien conviene con el hijo la separación de la casa paterna y el viaje iniciático. Hay novelas donde la intervención docente del padre o quien lo reemplace está bien clara con el esquema del «contrato pedagógico», pues la instancia paterna contrata con un preceptor la educación del joven héroe: *Wilhelm Meister* de Goethe, *La escuela de los Robinsones* de Julio Verne, *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, etc.

En todos los análisis, Propp y Greimas coinciden, por su parte, en el juego sublevación contra el orden/restablecimiento del orden, juego que permite al joven héroe, adiestrándose en la trasgresión, conocer mejor los mecanismos internos del poder. ¿Qué mejor que cometer incesto para aplicar el castigo al incestuoso en carne propia?

Otro elemento que podemos ya fijar decididamente como el cimientado de toda narración heroica es su *estructura de viaje*, que liga el paradigma con los ritos de iniciación. El viaje puede ser efectivo, ocurrir «hacia adelante» en el tiempo y en el espacio, o ser metafórico, y tener la fugacidad y la coetaneidad de los sueños. El viaje de Dante, por ejemplo, es el relato de un sueño, es un viaje metafórico en vertical hacia regiones cada vez más luminosas, menos corpóreas, de saber, de virtud y de proximidad a Dios (el padre con el que se producirá la identificación final por mediación de la mujer-madre, conductora iniciática: Beatriz). Poniendo esta vertical sobre la horizontal del tiempo profano tenemos esa «marcha infinita hacia el futuro» que es la historia.

En el viaje suele tener un papel simbólico importante el agua, cuya polivalencia como símbolo ha estudiado Bachelard (1956).

Todo rito de iniciación es la puesta en escena de un viaje al más allá, a los confines de la vida y la muerte, un viaje a la alteridad, del cual el iniciado vuelve alterado, o sea convertido en otro.

El adolescente que va a ser iniciado es despedido por su familia como si partiera para siempre y fuera a morir. Los hombres de la tribu lo llevan de la aldea, a un bosque donde hay un artefacto que simboliza al animal totémico del grupo. El muchacho es introducido en el artefacto y se mima su engullimiento por el animal, del cual surge tiempo después, como vuelto a nacer. Unas vestiduras nuevas señalan la identidad recientemente adquirida.

El iniciando es también sometido a una mutilación simbólica. La más frecuente es la circuncisión, practicada en la creencia de que el falo, al

ser «podado» se regenera y crece más vigoroso, como ocurre con las plantas. Este aspecto de las iniciaciones remite directamente a su carácter de adiestramiento para la conquista del falo. Si a ello agregamos que, durante las ceremonias, el muchacho es instruido por los hombres adultos acerca de lo sagrado (y lo sagrado es, en la vida tribal, todo el saber social), tenemos completo el esquema saber/poder.

Al «morir y renacer» para retornar a su casa siendo el mismo y otro, hay, en términos simbólicos, una puesta en escena de la dialéctica de la identidad: hay la identidad de lo idéntico y la identidad de lo no-idéntico, dadas en la síntesis corporal y la disidencia de papeles otorgados por la sociedad durante la temporada de iniciación.

Resumido, el esquema iniciático es un viaje que implica muerte y renacimiento (por lo tanto, muerte aparente o *palingenesia*), pérdida de la identidad y conquista de la identidad. Pueden advertirse las coincidencias que van enriqueciendo nuestro paradigma, a las cuales agregamos ahora las dadas por Aristóteles en su *Poética*.

El héroe aristotélico, sea trágico o épico, recorre también un tramo de tres partes:

1) La *peripecia*, desconocimiento o pérdida de la identidad.

2) Los *episodios*, padecimientos que derivan del error del héroe, originado en el desconocimiento de su identidad.

3) La *anagnórisis* o *agnición*: el héroe es reconocido por quienes lo desconocían y llega a este estadio final a través del tortuoso camino de los episodios.

Estas vueltas permiten volver al planteamiento freudiano del comienzo y advertir su aprovechamiento teórico. A propósito de su teoría del héroe, Freud teoriza también:

1.º *Sobre la estructura del aparato psíquico*: creo que es en el ensayo sobre Moisés donde Freud recapitula, por última vez, sus ideas sobre el tema. La estructura tripartita (Superyó, Yo, Ello) merece una formulación escueta y clara: el Ello —los impulsos originales y sus recorridos previos inconscientes— es rodeado por el Yo de una suerte de corsé o costra (*Rindenschicht*) que condiciona su desarrollo en función de las presiones del mundo exterior. El Yo se desarrolla, pues, a partir del Ello, en tiempos primordiales, educándose para enviar a ese depósito todos los materiales desplazados. Educarse es, pues, aprender a distinguir lo admisible de lo rechazable. Así es como, en el espacio del Yo, se instala la función restrictiva del Superyó, que discrimina cuáles materiales de lo preconsciente van a incorporarse al Yo y cuáles serán devueltos, por inconvenientes, al «sótano» del Ello.

El héroe, por lo tanto, debe aprender a construir dentro de sí una figura paterna que sirva para discriminar y reprimir, de modo que la sociedad cuente con él para discriminaciones y represiones de más amplio alcance y de carácter gregario. Con esta figura, el héroe incorpora la herencia cultural (aprendizaje del lenguaje: poner un objeto en lugar de otro, abstraer, traducir) y la herencia arcaica, que se da supuesta por la transmisión biológica de reacciones reflejas. Todos los lazos que atan los impulsos son lazos paternos, riendas que sofrenan la vida instintiva. Por eso los paradigmas narrativos nos cuentan, en general, las historias de reyes, guerreros, conquistadores, modelos de bellos varones, fuertes y victoriosos, encarnaciones de las máximas cualidades del dominio: la virilidad, el sometimiento de los demás, la ocupación del espacio. Todo ello requiere, en el lugar simétrico e imaginario del Yo, una pedagogía previa en que el héroe es rey, conquistador y vencedor de sí mismo, de las instancias socialmente rechazables de sí mismo. Si Moisés se rebela contra el politeísmo de los egipcios y la idolatría de sus paisanos, es porque quiere él mismo ocupar el espacio del legislador e imponer el Decálogo en nombre de Dios, no porque tenga malas relaciones con su papá o que éste tema encontrarlo en la cama con su mamá, ni porque Moisés quiera un mundo sin leyes.

El héroe, pues, es sometido a unas pruebas que controlan sus padres y educadores, donde cabe demostrar (ante el lector de la historia paradigmática, en primer término) que es capaz de inhibir sus malos impulsos y dirigir sus energías hacia objetos socialmente aceptables. Pero para ello debe mostrar sus relaciones con los impulsos socialmente indeseables, asumíroslos y ejemplificarlos. De allí su ambigüedad y el peligro, que en cierta medida, siempre ha acarreado el contar a los hombres las hazañas de los héroes. De algún modo, el héroe debe ser admirado, pero nunca imitado. Está rodeado por la aureola de lo *sacer*, de lo sagrado, y por lo tanto, es también inundo y nadie debe tocarlo, so peligro de graves desgracias. El héroe es ambiguo, ambivalente, tabú, en el sentido que Freud adjudica a esta categoría y que luego veremos con más detalle. Por otra parte, el héroe es seleccionado para ejercer el poder, de modo que la imitación de su ejemplo crearía más agentes poderosos de los que la sociedad necesita, y ello subvertiría las relaciones óptimas entre gobernantes y gobernados, sometedores y sometidos.

Ya antes, en su ensayo *Der Dichter und das Phantasieren (El poeta y la fantasía, 1908)*, Freud había vinculado la obra de arte con la teoría del aparato psíquico, lo cual subraya el carácter paradigmático de la primera. El verdadero héroe de los sueños diurnos es el Yo, «Su Majestad el Yo», llevado luego por los escritores a las novelas. Malherido y moribundo, curado y resucitado a través de variadas aventuras que trazan un camino progresivo (*Fortgang*), seguro de sus poderes y sometido, por el destino, a la superación de una serie de obstáculos, sostenido en los inconvenientes por unos personajes buenos que le ayudan a vencer-

los, entorpecido pero a la vez definido por los personajes malos que coadyuvan a mantener los obstáculos antes citados, este héroe es casi el que vimos infaliblemente esbozado por Aristóteles y reconocido por Propp, Greimas, Rank y el mismo Freud en otro contexto.

La diferencia entre el sueño diurno y el relato literario es casi una simetría; el soñador diurno oculta sus fantasías ante los demás porque siente vergüenza; el narrador las exhibe, pero las vela con los trucos del arte. De algún modo, los dos son lo mismo: un sujeto que sueña con su Yo, que imagina un Yo heroico, que fantasea su identidad fuera de sí.

El placer de la lectura deviene, para Freud, de levantar los velos que el arte ha dejado caer y conectarse directamente con la fantasía heroica, que es una suerte de hipótesis del Yo, de Paradigma de los paradigmas. Sería éste el placer que proporciona el arte, el placer estético que Freud denomina «placer previo» (*Vorlust*) o «prima de seducción» (*Verlockungsprämie*).

Este esquema de lucha por la conquista del Yo sobre el campo del Ello y con las armas del Superyó lleva a la consideración del tema del Otro. Todo héroe necesita una otredad o alteridad que integre su identidad. Debe luchar contra sus enemigos, que se interponen en el campo probático, pero si ellos no existieran, él no podría vencerlos ni demostrar sus dones; por lo tanto, tampoco llegaría a ser él mismo. Debe contar con amigos que completen su batería de poderes para ser eficaz en la lucha contra los obstáculos. Debe contar con un modelo interno al modelo, con el Paradigma del paradigma —luego veremos que Freud se ha ocupado también de esto— o sea con alguien que haya hecho antes o esté haciendo al mismo tiempo lo que él debe hacer. Nathalie Sarraute lo dice con estas palabras: «Estos dramas interiores, tienen de común que no pueden prescindir del compañero, pareja o asociado (*partenaire*). A menudo, se trata de un compañero imaginario surgido de nuestras experiencias pasadas o de nuestros ensueños. No por ello el elemento esencial de estos dramas deja de ser el constituido por el compañero «real».

Los ejemplos de unión necesaria entre el Yo y el Otro (Yo) serían innumerables y no cabe recorrerlos ahora. El tema del doble, o de la duplicidad del Yo, también inquietó desde siempre a Freud, como se ve en su carta del 13 de octubre de 1911 a Carl Gustav Jung, donde recuerda los casos de Gilgamés y Enkidu y de Don Quijote y Sancho Panza. El Uno y el Otro se necesitan por ser opuestos: uno es humano, el otro es groseramente sensual como un animal, uno es débil y de muerte temprana, el otro es fuerte y llega a viejo (los hermanos Rómulo y Remo). Hay entre ellos un lazo real o fantástico de hermandad, el haber tenido algo en común: el lugar materno. La memoria filogenética de la especie fija y transmite estas figuras, que sirven como paradigma

para el desarrollo de una cultura basada, también, en estructuras dualistas: el alma y el cuerpo, lo inmortal y lo mortal, lo genérico y lo individual.

En las novelas de caballerías suelen ocurrir estas apariciones duales, pero no como complementarias, sino como paradigmáticas: uno es el ejemplo del otro. Galván es, para Perceval, su segundo yo, el cual corresponde al cumplimiento de sus exigencias sociales y constituye el criterio que permite medir el proceso de evolución del héroe. Lo mismo ocurre entre Amadís y Galaor.

Por fin, dejo esbozado otro aspecto del tema que nos llevaría muy lejos: las relaciones entre el héroe como paradigma del sujeto, o sea como Yo fantástico, y la cultura del Yo en la época de oro del individualismo burgués, cuando el Yo fue considerado un dato natural que había que cultivar como se cultivan las demás posibilidades naturales del hombre.

«Que el triunfo del relato en *Yo* se produzca en el momento en que, componiéndose con el hombre de espada, el hombre de pluma (no sólo el escritor, sino también el burgués, cuyo saber escribir bien es el atributo cultural por excelencia) conquista de hecho el derecho de ciudad, no es, evidentemente, una casualidad. A través de la historia de la novela personal se lee la del vínculo de una sociedad con una escritura que tiene, en su funcionamiento y en sus preocupaciones, una importancia creciente, siendo la variación especialmente sensible en este período (siglos XVII y XVIII)». (René Démoris: *Le roman a première personne du classicisme aux Lumières*, París, Armand Colin, 1975, p. 8).

2.º *Sobre el paradigma original*: En la teoría social de Freud, el poder es un espacio ocupado por el símbolo del antepasado totémico, que ha sido muerto e incorporado por medio de un sistema de obligaciones y prohibiciones codificadas por la moral y el derecho. Las sagas y leyendas cuentan cómo se formó el tótem y cómo los individuos de la tribu tratan de ocupar el espacio que se atribuye a la creación del padre original (*Urvater*). La sociedad resulta ser, de este modo, una suerte de hermandad surgida del sacrificio del *Urvater*, es decir, de su ejecución y su transformación en algo sagrado. El hombre de gobierno no es honrado y acatado por sí mismo, sino porque encarna o concreta al padre, es un padre sustituto.

El hecho de que el *Urvater* no es un señor de carne y hueso, sino un espacio simbólico, se prueba porque, eventualmente, la figura poderosa es una mujer, la madre fálica, lo cual hace de la virilidad, también, un símbolo que circula de un cuerpo a otro. Esto suele ocurrir en las civilizaciones matriarcales.

El poder es paterno en cuanto amenazante: el desobediente será castrado, parece ser su discurso latente y continuo. Se rodea de figuras monstruosas que Freud interpreta como la encarnación de las fobias producidas por el terror a la castración. De hecho, las narraciones legendarias abundan en monstruos que ponen a prueba la valentía, y sobre todo el ingenio del héroe para vencer por la astucia lo que no puede superar con la fuerza.

Esto permite ver la paternidad como algo más amplio que la mera figura del padre en la novela familiar del neurótico. La cultura y la sociedad, en tanto instituciones que respaldan al Superyó, son neuróticas por definición. El hombre que engendró a todos los engendrados, el padre de los padres, es un antepasado mítico que se honra en las figuras del poder y en las personas de los héroes. El núcleo histórico de los mitos, razona Rank, es un ascendiente sublimado (Ciro y Sargón son sus ejemplos; podríamos agregar a Godofredo de Bouillon, el conquistador de Jerusalén para los cruzados, que se da por origen de una estirpe en la fábula de *La gran conquista de Ultramar*). El tótem puede humanizarse y convertirse en la figura de un padre, divino y generoso, que envía a su Hijo a la tierra para mostrar que es semejante a su criatura, como en la escatología cristiana de la Trinidad. No obstante, algunos rasgos totémicos subsisten en el valor simbólico que se otorga a los animales que rodean a los Evangelistas y a ciertos santos.

Si el padre no lo es por sí, sino porque simboliza al *Urvater*, estamos de nuevo en la dialéctica de la identidad que viene de los otros. Así es cómo el héroe debe arrebatar su identidad a los otros y hacérsela reconocer. Él también debe llegar a ocupar el espacio simbólico del *Urvater*. La mentalidad primitiva creía que representarse a un dios era ser ese dios, dice Karl Kerényi, y esto permite a Thomas Mann cristalizar la fórmula de la «identidad mística ampliada y real», o sea: comulgando con la identidad del dios (*Urvater*) el sujeto actúa como si lo fuera, es decir, incorpora ese Superyó de que hablan las leyendas y los héroes. Él es realmente el *Urvater* en la medida en que se comporta como si lo fuera, ejerciendo el poder vicario que ha demostrado ser capaz de ejercer.

Este juego con lo divino y la posibilidad de comunidad con él ha tenido en la historia un papel esencial para la formación del orden simbólico y, por lo mismo, para entender los así llamados fenómenos psíquicos. La religión griega, por ejemplo, ha suministrado, en la figura de sus dioses, un orden espiritual —narrado en los paradigmas mitológicos— que explicaba el orden natural y la idea misma del mundo como un orden. Estos cuentos heroicos y divinos han educado al pueblo griego hasta posibilitar la reflexión sobre el símbolo mítico en la filosofía de Platón y Aristóteles, o sea: hasta posibilitar la superposición de un orden de símbolos más abstractos sobre un orden de símbolos menos abstractos. El mundo natural, doblado de una orla mitológica, terminó

siendo la excusa para entender la verdadera realidad del mundo, o sea la trascendental. Cuando ésta fue convertida en sistema de pensamiento, volvió a la concreta realidad humana, pero no ya como realidad inmediata, sino como realidad simbólica.

Para nuestro paradigma, esta sucesión de figuras que representan el poder y que terminan por ser el poder, importa como una estructura en eco o en espiral: el héroe trata de ocupar el lugar de su padre, que es el lugar del padre de su padre, que es el lugar de etcétera, hasta el *Urvater*, que damos por supuesto en la historia y por supuesto en la narración mítica de los orígenes.

3.º *Sobre el retorno de lo desplazado*: Creo que es ésta una de las inferencias teóricas más importantes que Freud extrae de sus consideraciones sobre el héroe. Tanto es así que llega a atribuir al poeta o novelista una tarea análoga a la del psicoanalista: «mediar en un conocimiento de las vivencias olvidadas». En el esquema: trauma temprano (1), defensa (2), latencia (3), estallido de la enfermedad neurótica (4), retorno de lo desplazado (5), hay el juego que se repite en el sueño y en la etiología de las neurosis: lo vivido y lo olvidado, que vuelve, pues no es materia de disolución, sino de traducción. Y así como se siguen las huellas del recuerdo en el individuo se pueden seguir las huellas de la memoria tradicional en la literatura, tanto mítica como de autor, folklórica o culta, escrita por ese gran neurótico y gran soñador que es el hombre, todos los hombres, cualesquiera hombres. Si es cierto que lo inconsciente es irrecuperable para la conciencia, hay, en cambio, la zona de lo preconscious, de lo que es capaz de conciencia aunque actualmente no la tenga, de lo virtualmente consciente. Tirando del hilo del recuerdo hasta traer a la luz de la memoria consciente lo olvidado, actualizando las vivencias de lo pretérito, se pueden retomar los materiales perdidos.

En esto hay que prescindir de categorías confusas, como la frontera entre lo normal y lo patológico, la comparación de lo individual y lo colectivo, las analogías del arte y la enfermedad mental, etc. Creo que lo saludable es tomar a Freud, al menos en esta circunstancia, como una herramienta descifradora del discurso, para lo cual el tesoro colectivo de las literaturas es un corpus general, donde resulta impertinente distinguir entre mito y leyenda, epopeya y novela, etc.

4.º *Sobre el tabú*: Freud define, al pasar, su héroe como un ser sacralizado y tabú, es decir, aislado de la vida profana y celebrado en fiestas que son como una ruptura del tiempo histórico y un momentáneo retorno al tiempo mítico. La fiesta, para Freud, tiene, además, el carácter de suspensión de las normas inhibitorias que rigen la vida ordinaria: en ella, la excepción se torna regla. No es el caso de desarrollar las teorías freudianas sobre el tabú, pero sí recordar el carácter ambivalente

que tiene lo sagrado, por una parte considerado lo superior de la realidad, lo más elevado, lo sublime, y, por otra parte, lo que no debe tocarse, so pena de desgracia, lo inmundo, lo tabú. Lo sacro produce cierto temor que, hecho consciente, se revela ser una suerte de *despilfarrador amoroso en lo indebido*, según la fórmula de Karl Kerényi.

Los casos de narraciones heroicas en que la violación de las normas éticas fundamentales es propia del héroe son innumerables. Recojo algunas al azar, entre las más significativas para nuestra cultura.

El mito del génesis (en opinión de Rank que recoge Freud) puede implicar un incesto: Eva es la madre de Adán y el fruto que simboliza la fecundidad (granada o manzana) es una metáfora del coito, por lo tanto, del tabú quebrantado (el Árbol de la Ciencia del Bien y del Mal es una metonimia de la ley ética). De hecho, la entrega de un fruto es un rito matrimonial común a muchos pueblos primitivos. De esta lectura se desprende que toda la especie humana sería descendiente de una pareja incestuosa.

De algún modo, el esquema se repite en el mito de Cristo, hijo de Dios y que es Dios, o sea padre de sí mismo, o sea esposo de su madre. Estos caracteres se repiten en los casos de otros fundadores de religiones, como Zoroastro y Amenofis III. Habis, hijo ilegítimo de una hija del rey, es perseguido por su abuelo, Gárgoris, según la leyenda celta que algunos mitólogos interpretan como el mito del origen de España.

Sagrado es, en ciertas tribus esquimales, el autor de un homicidio, que la ley del lugar no atribuye a la acción humana sino a un accidente, limitándose la comunidad a exilar al «sagrado» en una balsa sin velas ni remos, para que no contagie a los demás. En el mito de Lohengrin, la novia no debe preguntarle su nombre, modo que tiene el héroe de ocultar su origen sexual, que considera vergonzoso.

Este bastardo o hijo del incesto, eventualmente fruto de una *mésalliance* entre el demonio y un hombre o entre un dios y una mortal o viceversa, que escapa al peligro de muerte del abandono o la exposición, ya está en condiciones de entrar en el espacio del prodigio. Los romances cortesano-caballerescos abundan en esta clase de héroes. Merlín, según *El romance de Bruto* de Geoffrey de Monmouth y Robert Wace, es hijo de un mensajero diabólico y una virgen desflorada en el sueño, la cual es juzgada por este delito, punible de muerte. Encerrada en una torre, da a luz a Merlín que, al mes, ya habla sabiamente y conforta a su madre. La madre será finalmente absuelta por un tribunal eclesiástico, ante el cual abogará Merlín en su favor, argumentando que el presidente de la curia es el hijo sacrilego de un monje. Robert Borron recoge la especie en su *Vida de Merlín*. Del rey Arturo sabemos que era hijo adúltero de Utero y de Iguerna, esposa del duque de Tintadiel. De similar

origen (diabólico) es Godofredo de Bouillon, entreverado en narraciones caballerescas, y Amadís de Gaula, hijo irregular de Perión y Elisena. Amor y muerte, dice el mito, son hermanos, como Isis y Osiris, como Eros y Tánatos.

Los desarrollos anteriores permiten fijar un paradigma heroico de estructura triádica, basado en el esquema del viaje inciático y centrado en el tema de la dialéctica de la identidad. Por ello no es ocioso vincularlo, aunque sea rápidamente, con una posible teoría del sujeto, que sería impertinente siquiera esbozar aquí, pero que conviene señalar.

En Hegel, que aborda la estructura triádica del sujeto en la *Fenomenología del espíritu*, vemos las tres instancias subjetivas así explicadas:

1) El sujeto del lenguaje: es el sujeto de los predicados o sujeto del que se habla. Su realidad está afuera y lo sujeta pasivamente. Es lo que podríamos llamar sujeto en sí mismo.

2) El sujeto de la praxis: es el sujeto que se automociona, que se mueve a sí mismo y, por lo mismo, se constituye en realidad de sí mismo. Lo que está fuera de él es su obra y se sujeta por medio de ella. Es el predicado en tanto éste predica lo hecho y no simplemente dice lo que el sujeto es.

3) El sujeto del saber: el sujeto que se ha objetivado, «saliendo de sí» en el lenguaje y en la praxis, se refleja dentro de sí, recoge el reflejo de eso que ha hecho y que está fuera de sí y llega al conocimiento.

Esta estructura triádica también evoca el salir de sí y buscar la identidad en lo hecho, fuera de sí mismo, haciendo de lo extraño (realidad primera: *Realität*) algo propio (realidad segunda u obrada: *Wirklichkeit*).

Si se examina la teoría hegeliana del ser-para-sí como se expone en la *Ciencia de la lógica*, se advierte la misma estructura triádica y un hincapié puesto en el recorrido de una fase a la otra como una búsqueda de reconocimiento.

1) La existencia (ser-ahí o ser que está ahí: *Dasein*): es el ser determinado por su propia existencia, definido por sus cualidades, por lo tanto, finito.

2) Lo otro: es lo que está fuera de la existencia y que, por ser infinito, es el ser-otro de aquélla, su dimensión infinita. El ser-para-sí tiene con lo otro unas relaciones de atracción y repulsión, en tanto lo otro es en sí mismo pura determinación exterior de la existencia. La existencia es negativa frente a lo otro y su vínculo con él es dialécticamente polémico.

3) La autoconciencia: la existencia, al salir al campo de lo otro, se sitúa en nuevas determinaciones que, reflejadas dentro de sí, son conciencia de sí misma, autoconciencia. En este estado, vuelve a ser existencia, pero no ya la existencia originaria, sino una que es cualitativamente distinta. Es una nueva finitud, con otros confines. Y así se reinicia la tríada dialéctica.

No es difícil armonizar estos tres elementos dobles del esquema hegeliano con las tríadas anteriores (el esquema freudiano con las matizaciones de Propp y Greimas, Aristóteles, el rito de iniciación). En el cuadro sinóptico se verá con facilidad la constante correspondencia y la lectura vertical de las columnas permitirá las asociaciones complementarias a la lectura horizontal, que hemos desplegado en el texto precedente. Recapitulación: duración en el cambio, superación y metamorfosis. Así veía Thomas Mann en Goethe el desarrollo de esta dialéctica de la identidad que podría ser una clave filosófica para extraer, del paradigma heroico, una teoría del sujeto. Pues, si bien se mira el proceso, se trata de una maniobra de socialización, o sea, de sujetación por medio de una competencia por el apoderamiento del falo, que tiene consecuencias en cuanto a la identidad y su subconsciencia inmediata, el nombramiento y reconocimiento del sujeto socializado.

Toda historia paradigmática es una biografía, apócrifa por no ser la biografía de nadie concreto, como Ramón Fernández quería que fuera la novela, «biografía de un ser imaginario» (agregamos: el yo fantástico o modelo de identificación exterior, espejo oscuro en que se depositan nuestras fantasías ejemplares).

Un repaso al estadio del espejo en Lacan puede completar esta lectura combinada en que Aristóteles y Freud, Propp y cualquiera de nosotros somos sincrónicos.

El espejo lacaniano contiene un fantasma al que el lenguaje adjudica el mismo nombre que el sujeto, nombre que le viene de los otros, identidad que los demás le adjudican, a su vez, por medio de símbolos: el acta de nacimiento, el bautizo. El sujeto, con su narcisismo primario, no puede constituirse a sí mismo. Es como el héroe-hijo, la existencia hegeliana, la mera imputación de los predicados del lenguaje. Necesita de la mirada, los deseos, las palabras de los otros para constituirse fuera de sí, reconocerse y asumir esta exterioridad como propia, como contenido de «interioridad» (el sujeto reflejado en sí, la autoconciencia).

De todo lo expuesto antes puede extraerse el siguiente esquema de paradigma narrativo:

1) La peripecia: el héroe es desconocido en su identidad por la ins-

tancia paterna. Esto puede tener diversas concreciones anecdóticas: la orfandad, la exposición, el abandono, el hurto, el envío del héroe fuera del hogar paterno, etc.

2) Los episodios o aventuras: el héroe es sometido a una serie de pruebas en un lugar que le resulta extraño por no ser el originario, para manifestar sus cualidades. Al ser reconocidas estas cualidades, se lo acepta en un círculo social cada vez más elevado. Aumentan, paralelamente, su experiencia, su poder y su saber. Coadyuvan en estas pruebas los personajes favorables e instructores como así también los desfavorables y enemigos. Pueden descifrarse los episodios como ritos de iniciación, según el esquema: muerte aparente (palingenesia) —resurrección—, rebautizo y cambio de identidad. Como señal de estos cambios, el «cuerpo psíquico» del héroe va registrando heridas (luego cicatrices) simbólicas que diseñan su identidad. En el espacio de su exilio, el héroe construye su patria. Entre estos episodios destaca la catábasis o descenso a las regiones infernales y convivencia, real o simbólica, con los muertos (los antepasados): este episodio significa la coetaneidad de todos los tiempos de la vida del héroe: el presente, el pasado y el futuro, en una suerte de presente inmóvil, síntesis estática u homeostasis de su identidad. Esta es, a su vez, dialéctica, pues reúne lo idéntico y lo no idéntico, por medio del lenguaje que puede decir «yo» (yo soy el que soy y el que no soy, soy el que fui y ya no soy el que soy y no fui, soy el que seré, el que voy siendo, etc.) y de la memoria, cuyas síntesis constantes y provisionales son retratos fugaces del héroe en los que se mira como un espejo. La identidad del héroe es social, heterónoma alterada (en tanto viene del otro).

3) El reconocimiento: la instancia paterna que desconoció la identidad del héroe en el número 1, la reconoce ahora, otorgando al héroe el espacio del padre. Pero esta identidad no corresponde a la del hijo que dejó de serlo en la peripecia, sino que es la identidad que reconoce lo hecho por el héroe en 2, o sea su biografía, su subjetividad, el espacio abierto en la superficie social.

El ámbito de vigencia de este esquema no es absoluto. No se trata de un arquetipo cuya paternidad esté asegurada. Se trata de las constantes estructurales que pueden detectarse en todo tipo de narraciones de la literatura occidental (entendiendo literatura con toda la amplitud que se quiera y excluyendo las otras literaturas por falta de información) dentro de cierto período histórico más o menos prolongado.

De los mitos primitivos no podemos extraer la totalidad del esquema, sino algunos elementos aislados. La primera obra en que se dan estas constantes es la *Odisea* homérica (siglos VIII-VII antes de Cristo). Creo que desde esta obra hasta la mitad del siglo XIX se man-

tienen con matizaciones epocales, y sobre todo, se acentúan con carácter firme a partir de la novela o romance cortesano-caballeresco del siglo XII. Hay aquí una parábola muy clara que la novela de la modernidad traza acompañando la historia de la burguesía occidental y su gran superestructura ideológica, el humanismo.

La novela cuenta, en pocas palabras, la historia del paradigma humano según las fantasías históricas y las recapitulaciones (también históricas) de la burguesía. Primero como clase ascendiente, unida a la corona contra el orden señorial; luego como clase conflictiva y revolucionaria; por fin, como clase dominante. En estas etapas, el paradigma narrativo se ocupa de contar la construcción del héroe.

A partir de la mitad del siglo XIX —si se quieren mojonos: a partir de la última revolución burguesa, la de 1848— la economía del paradigma se altera. La novela, en lugar de la construcción del héroe, empieza a contar su desconstrucción (o sea, la composición de otro paradigma con los elementos del anterior), la imposibilidad de la construcción, la frustración o fragmentación del proceso constructivo, o la simple destrucción de un héroe previamente construido conforme al esquema paradigmático. Las obras fronterizas pueden ser *El verde Enrique* de Gottfried Keller (1855) y *Madame Bovary* de Flaubert (1857). Los fenómenos históricos que enmarcan este proceso son, a grandes rasgos: la pérdida de vigencia del sujeto individual en la economía de mercado, su reconversión en economía de monopolio, la paralela decadencia del esquema humanista de desarrollo subjetivo-social, la crisis del arte como sistema y su sustitución por el arte como fragmento, el agotamiento de la burguesía como clase transformadora del sistema social y su rigidez conservadora a nivel de mentalidad.

FREUD - RANK	Abandono o exposición del héroe.	La familia adoptiva del héroe. Su ascenso social.	Retorno del héroe al hogar paterno.
VLADIMIR PROPP	El héroe es arrojado al mar.	Viaje y rebautizo del héroe. Llegada al reino lejano. Encuentro con la maga. El bosque iniciático.	Llegada del héroe al poder. Casamiento con la princesa.
VLADIMIR PROPP	<i>Variante:</i> El héroe se aleja de la casa paterna en ausencia o por muerte de los padres.		
ALGIRDAS GREIMAS	<i>Variante:</i> El contrato pedagógico entre padre e hijo.		
ARISTÓTELES	Peripecia	Episodio/s	Anagnórisis o agnición
RITOS DE INICIACIÓN (según la antropología)	Separación y muerte aparente (palingenesia).	Iniciación (viaje metafórico y resurrección).	Retorno.
HEGEL (<i>Fenomenología del Espíritu</i>)	Sujeto del lenguaje.	Sujeto de la praxis (sale de sí, es lo que hace = el predicado).	Sujeto del saber: vuelve en sí, reflejando dentro de sí lo hecho fuera de sí.
HEGEL (<i>Ciencia de la Lógica</i>)	Evidencia o estar ahí (<i>Dasein</i>): el ser determinado en cuanto a sus cualidades. Narcisismo primario.	Lo otro.	La autoconciencia: la introyección del otro como espejo fantástico de sí mismo. Narcisismo secundario.

HOMERO: ODISEA

La historia de Ulises es la narración de un viaje iniciático en dos etapas: la primera de casa a la guerra, la segunda, el retorno a casa con el objeto mágico adquirido (en el caso de Ulises es la perenne juventud, suerte de calidad fálica inalterable). Para volver y ocupar un lugar en su patria, junto al padre, restableciendo el orden deshecho por los pretendientes de Penélope, con lo cual demuestra su aptitud para ejercer el poder, Ulises debe superar diversas pruebas: la primera es la guerra de Troya, que los griegos ganan gracias a su estratagema. Luego, en el viaje de retorno: la cuevas de Calipso y el cíclope Polifemo, los embrujos de Circe, las amenazas de las sirenas, las harpías, Escila y Caribdis, las competiciones con los feacios y con Iro. Por fin, para ser reconocido tras la falsa identidad que adopta en Ítaca, es sometido a pruebas de reconocimiento por su padre (quien le exige que describa su huerto) y por su mujer (destreza en el uso del arco, descripción del lecho matrimonial).

Hay episodios de muerte y resurrección: todos tienen por muerto a Ulises, hasta su mujer y su hijo, en apariencia. Hay un naufragio y renacimiento de las aguas, el descenso al reino de los muertos (catábasis), el episodio del olvido de sí mismo en la isla de los Feacios.

Esta evolución traumática del héroe altera su identidad: de hijo de rey pasa a guerrero, es tomado por muerto, traficante, pirata, mendigo, hasta que logra ser reconocido por sus cualidades de atleta. En el fondo de sí mismo, Ulises, como todos los héroes, es nadie, según se lo dice él mismo al gigante Polifemo.

El final de la historia es que Ulises, gracias a las pruebas superadas, adquiere el reconocimiento de su cualidad fálica por los demás: el padre lo indica como sucesor en el trono, la mujer como esposa, el hijo como padre.

CERVANTES: DON QUIJOTE (1605)

El libro de Cervantes supone la historia de la literatura y, por lo tanto, se refiere a ella, deformando algunos elementos típicos del paradigma, en clave de parodia. Cervantes inventa el héroe cuyas hazañas terminan mal y que, por carecer de padre y de hijo, no puede ocupar esta doble condición en el reconocimiento de los demás. Para suplir esta deficiencia, Alonso Quijano escoge un paradigma literario: quiere ser alguno de los héroes de las novelas caballerescas que ha leído. Sus yoes ideales son Amadís, los Pares de Francia, Reinaldo de Montalbán, Rol-dán, el conde de Mantua. Don Quijote es el sujeto en relación a ese

modelo de yo. A su vez, estableciendo con Sancho una relación de caballero a escudero, o sea de señor a siervo, intenta ser como el padre de Sancho, en el esquema señorial de relaciones.

Todo esto es frustrado por la falta de espacio social para realizarse. Si bien la sociedad que rodea a los personajes sigue hablando de los valores nobles (discurso manifiesto), practica los valores de competitividad propios del estado moderno y la moral burguesa (discurso latente). No hay lugar para caballeros ni escuderos y el héroe quiere llenar un paradigma de imposible realización.

Por esto, las etapas del paradigma tienen un tono paródico y grotesco. Hay un viaje, pero no lleva a ninguna parte. Hay la iniciación en la venta, pero es falsa, como falso el descenso al mundo de los muertos en la cueva de Montesinos, falso el vuelo en el caballo aéreo Clavileño, etc.

No obstante, esta lucha entre lo manifiesto y lo latente va constituyendo la identidad de Don Quijote, que también tiene esos dos niveles. Don Quijote quiere, manifiestamente, que lo reconozcan como caballero andante, pero hace todo lo posible porque lo reconozcan como a un loco, al menos en punto a caballerías. Su fama y cierto respeto por su conducta provienen de esta identidad. Y el ejemplo más señalado de reconocimiento lo da Sancho, con su creciente «quijotización», pues él cree que realmente su amo le conseguirá el gobierno de una isla.

El discurso de la novela es, como todo discurso estético, ambiguo. Y si, por una parte, la aventura del personaje termina mal, por otra la aventura del sujeto termina bien. Finalmente, Alonso Quijano, tras atravesar el espacio de la enajenación (ser otro, ser don Quijote que quiere ser Amadís), reconoce esta enajenación y se sabe Alonso Quijano, cuerdo y bueno. El desengaño cumple su función pedagógica y el héroe termina de acuerdo con el mundo, reconciliando lo manifiesto y lo latente, aceptando su identidad *verdadera*, la que emerge como síntesis de su alocada biografía. Pero, entonces, muere.

GOETHE: AÑOS DE APRENDIZAJE DE WILHELM MEISTER (1795/6)

Esta novela de Goethe, que también podría llevar por título *Los años teóricos del maestro*, es el ejemplo más perfilado del *Bildungsroman*, relato ejemplar donde, además de narrarse las aventuras del héroe, se explican teóricamente las doctrinas cuya vigencia se pretende demostrar.

La historia está tejida sobre un viaje del héroe fuera de su casa paterna, viaje en que se encuentra —al final sabremos que no

casualmente— con diversos personajes que son sus maestros y ayudantes, siendo él un inopinado alumno en una serie de crecientes episodios iniciáticos.

El héroe se separa de su padre al encomendarle éste una tarea comercial (cobrar unas deudas) y tomar, finalmente, el camino del arte, asociándose a unos cómicos de la legua. Deja de lado el modelo paterno (el burgués que vende sus colecciones de arte para hacer negocios), y lo sustituye por otros, que son de origen libresco y caballeresco, como en Cervantes: los héroes de Torquato Tasso, luego el Hamlet («héroe sin plan en un drama planeado»). Quiere ser el fundador de un teatro nacional alemán, pero, como Hamlet, está obsesionado, sin saberlo, por recuperar el espacio paterno: Hamlet venga a su padre y desconoce a su padraastro, restaurando, con el crimen, el orden violado por el adulterio de su madre. Menos dramático, Wilhelm se somete a una serie de pruebas en que, finalmente, sus maestros y ayudantes lo aceptan como a un maestro más y le conceden el papel de padre, o sea de instructor y proveedor, del niño que ha tenido con su primera amante.

Estas pruebas importan un cambio de identidades que ocurre sobre un cambio de paisajes físicos y naturales, dispuestos para recalcar los cambios. Wilhelm, el señorito burgués, pasa a ser un artista diletante, un saltimbanqui, cortesano, guerrero, actor profesional, finalmente, maestro en una sociedad de elegidos que lo invisten como tal, o sea, como uno de los selectos llamado a ejercer el poder. Cuando, por fin, alcanza el recinto iniciático más íntimo, oye la voz de su padre (el primero de sus maestros, el que lo lanza al viaje instructivo) que le dice: «Estás salvado y en camino hacia el objetivo. Has colmado todos mis deseos».

Esta obra moviliza los ideales pedagógicos de la Ilustración, reuniendo el viaje histórico (marcha infinita hacia el futuro sobre la superficie del mundo) con el viaje simbólico, cuyo modelo sería la *Divina comedia* de Dante (viaje hacia arriba, conducido por una figura femenina para la cual el hombre conquista niveles cada vez más altos de espiritualidad, saber, cordura, luminosidad, etc.).

Se advierte, en ciertos momentos, la repetición del modelo cervantino, pues, si el héroe triunfa en sus pruebas y es admitido por sus maestros como otro maestro, por su padre como padre, etc., no puede, en otro orden, llenar ninguno de los papeles intentados: comediante, hombre de acción, sabio, etc. El desengaño progresivo, simbolizado por los velos que cubren los recintos iniciativos, instruye al héroe, pero también deshace sus proyectos ideales. Diríamos que constituye al sujeto en detrimento del yo.

Goethe insiste en una figura de rica connotación: la mujer vestida de hombre, la Clorinda de Taso, la Amazona, que persigue Wilhelm como

la amada ideal. Es como la mujer investida de lo masculino, uniéndose a la cual el hombre adquiere su plenitud fálica. Es la ocasión de que el héroe ejerza y desarrolle su potencia, pero, en fin, también, la que instrumenta al héroe como elemento del poder, la mediadora entre el poder y el sujeto.

STENDHAL: LA CARTUJA DE PARMA (1842)

Varios elementos ya señalados se repiten en esta obra: el héroe vive viajando, huyendo, preso o fugitivo de la prisión, en busca del espacio del yo que no es de este mundo y ejerciendo un señorío provisional en distintos lugares de la geografía y de la sociedad.

El punto de partida es la ruptura con el padre (ruptura política: padre reaccionario, hijo bonapartista que abandona su casa para luchar con el Emperador en Waterloo) y la sustitución del modelo paterno heredado por otro, elegido: Napoleón, eco de los héroes caballerescos de Tasso y Ariosto. Otros «padres» serán su maestro el abate Blanes, que lo orienta hacia la astrología y la mística, y el conde Mosca, su protector en la corte de Parma, que lo dirige, por el contrario, hacia el poder y la intriga. Mosca es, además, amante de la Sanseverina, con quien el héroe tiene un amor del modelo materno-filial.

Fabricio, el héroe, ensaya distintos papeles: soldado, eclesiástico, cortesano, bajo el auspicio de la Sanseverina, figura materna equivalente a la Amazona goetheana y a la Beatriz dantesca (en clave paródica: a la Dulcinea cervantina): es la mujer que envía al héroe-hijo para que conquiste un espacio fálico en su nombre y la invista de calidad fálica. Las etapas de este proceso son también de desilusión y realización del héroe (en el sentido de incorporar el principio de realidad), construcción del sujeto y disolución del yo ideal.

El héroe se realiza: llega a la cima del poder como arzobispo, ocupando un lugar paternal simbólico (el anterior arzobispo lo trataba como a un hijo) y real (engendrando un hijo de su amante Clelia). La historia termina bien, pues el héroe ha aprendido a ocupar un lugar de poder y a ejercerlo. Y termina mal, porque las violaciones al modelo de yo ideal son pagadas por los personajes como si debieran expiar una culpa: mueren su amante y su hijo y él se retira del mundo a la cartuja, derogando, de esta forma, todos los valores vinculados a la acción.

**GOTTFRIED KELLER: EL VERDE ENRIQUE (1855),
FLAUBERT: MADAME BOVARY (1857)**

Como señalé antes, estas dos novelas pueden marcar el comienzo de la crisis del paradigma. En la primera de ellas se proyecta narrar una

novela instructiva de modelo goetheano (de hecho, una de las lecturas de Enrique serán las obras de Goethe), movida, igualmente, por las tensiones entre la burguesía y el arte.

El protagonista es un niño de provincia, cuyo padre ha muerto en su primera infancia. El modelo paterno es borroso, la figura de la madre (una madre sin padre, o sea carente de investidura fálica) es dominante y siempre habrá en Enrique cierta pasividad «femenina» ante el mundo, una deficiencia radical en cuanto a los niveles de acción, que acabará frustrando todos sus proyectos.

El héroe sabe que su padre era arquitecto y él se dirige hacia las artes plásticas. Emprende un viaje por Alemania, empezando por una temporada en el campo, entre sus parientes y el recuerdo de sus ancestros, que equivale a un descenso al reino de los muertos.

Sucesivos traslados y la aparición de distintos maestros lo van introduciendo en espacios instructivos diferentes: el arte popular, el clásico, el romántico, el arte mundano aceptado por la burguesía. El viaje lo lleva del campo a la aldea y de allí a la capital. Dos mujeres atraen su amor, uno descorporizado (la amada es enferma y muere) y otro, intensamente sexual, pero que se interrumpe por un viaje de la mujer a América.

Enrique, instruido teóricamente en los distintos niveles del arte, no logra ser reconocido, sin embargo, como un igual, por ninguno de sus maestros. Tampoco los burgueses compran sus obras. Acosado por la miseria, debe vender una vieja flauta con la que se entretiene haciendo música. El comprador le dice una frase clave: «Toque como si quisiera hechizar los objetos». Pero Enrique es un flautista carente de hechizo, tiene un instrumento que no funciona y al cual renuncia.

Vuelve a su aldea, pero tampoco se cumple el reconocimiento clásico, ya que su madre se está muriendo y, por otra parte, no habría nada que reconocer en él. Su amada retorna de América y se vuelven a reunir, pero ella no lo quiere por esposo. Enrique termina como empleado en una gris oficina de provincias.

El héroe ha fallado en sus pruebas y no ha conquistado la identidad anhelada ni otra que la sustituya. Aparece el tema del viaje inútil, pues la conclusión implícita de la fábula es que más le hubiera valido quedarse en su lugar natal y evitarse las zozobras del mundo, si es que, finalmente, iba a quedar en burócrata sin pena ni gloria. Ni artista, ni burgués, ni padre, ni esposo, el héroe tampoco es héroe y su aventura no lleva al saber ni al poder: es superflua y frustrada. También en la escena final de *La educación sentimental* de Flaubert hay una conclusión equivalente: más valdría no haber salido al mundo y haberse quedado junto al fuego, renunciando de antemano a una aventura inútil.

Madame Bovary también plantea el antiparadigma del héroe frustrado, que no llega a encontrarse con su lugar fálico, y Flaubert ha tenido la genial ocurrencia de anunciarlo desde el principio, escogiendo como héroe a una mujer, es decir, a un sujeto no fálico por naturaleza.

Desde otro punto de vista, Emma Bovary, aunque con cierta carga cervantina de parodia, también está constituida por las piezas que han servido para construir los paradigmas heroicos. Si bien ella no puede aspirar a romper con su padre y ocupar su lugar, porque es mujer, puede fantasear que será el instrumento de la conquista fálica por parte de un caballero que la ame como se aman los héroes de los novelones que ha leído.

En cambio, lo que hace la heroína es casarse con un médico de aldea y ser la amante de un pasante de notaría y de un viajante de comercio. Tiene un episodio místico, en que pretende llenar otro paradigma libresco: el de la pecadora arrepentida que llega a santa, pero en todos ellos domina la falta de reconocimiento, esencial para que se constituya la identidad del héroe: nadie se entera de que es una santa, ni una adúltera, ni una cortesana que instala su refugio en un hotel de la ciudad.

El viaje instructivo, esbozado al principio del relato (Emma sueña con llegar a París y ser aceptada como una mujer del gran mundo) tampoco se cumple. La heroína no pasa de Rouen, quedando trunco el itinerario clásico de la novela decimonónica donde se suele narrar el traslado del héroe de provincias a la capital y su iniciación en el mundo parisino del poder.

Emma no cumple ni con el yo ni con el sujeto, no se constituye en señora, ni en cortesana, ni en adúltera, ni en santa, ni en dama del gran mundo. No es nadie y, para concluir con este vacío de identidad, se suicida.

GÜNTHER GRASS: EL TAMBOR DE HOJALATA (1959)

Esta novela de Grass también remite a la novela pedagógica de modelo goetheano, la desconstruye y la cita frecuentemente en clave paródica. Si los años de aprendizaje contaban la historia de un crecimiento, el paso de la inmadurez a la madurez, de lo filial a lo paterno, de las tinieblas infantiles a la luz adulta, la historia de Grass cuenta todo lo contrario: la imposibilidad de crecer de un «héroe» que decide permanecer, ante los ojos de los demás, como un niño de tres años, y que, cuando resuelve crecer, porque ha muerto el hombre que formalmente era su padre, sólo llega a ser un enano contrahecho.

Como en *Madame Bovary*, hay un presupuesto que impide la plena realización del paradigma. A ello se une la dificultad del héroe niño para identificar su figura paterna, ya que, en su fantasía es hijo del amante de su madre y no de su esposo, que le da el nombre. La verdadera figura fálica del triángulo es la madre, que toma al amante como el adorador fálico y al marido como sirviente.

Al decretarse un perpetuo niño, el héroe renuncia, de antemano, a llegar a nada y a ser padre. Esto no obsta a que se desarrollen sus facultades genitales y a que pueda, aunque penosamente, hacer el amor y engendrar un niño (en la amante de su padre, de cuya cama trata de desplazarlo). Pero la mujer le niega la calidad de padre, lo mismo que el hijo, y tampoco querrá casarse con él.

En lugar de adquirir facultades, el héroe las pierde: su voz vitricida se apaga con los años, su tambor, símbolo infantil sustituto del falo, se convierte de juguete en instrumento de trabajo.

Las etapas de su formación se suceden, como en la novela instructiva: de niño prodigioso pasa a ser saltimbanqui de las tropas nazis (parodia del Meister goetheano, otra vez), a pandillero, aprendiz de lapidario, modelo de retratos grotescos, músico. Finalmente, está enfermo en un hospital, tal vez internado en un manicomio, tal vez preso por un crimen que no ha cometido, sin que ninguna de las identidades anteriores le sirva, como historia, para constituir su identidad actual. Su incapacidad de crecer y desarrollarse se simboliza en la Bruja Negra, personaje de cuentos infantiles que el «héroe» siente sentada en su joroba e interponiéndose en su paso por el viaje de la vida. El sujeto ya no puede salir al mundo, se lo impiden su invalidez y su condición de perpetuo internado, enfermo que necesita, pasivamente, como los niños, de la asistencia de los demás.

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES: *Poética*, versión directa, introducción y notas de Juan David García Bacca, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1970.

MIGUEL ASÍN PALACIOS: *La escatología musulmana en la Divina Comedia*, Madrid, Imprenta de Estanislao Mestre, 1919.

GASTON BACHELARD: *L'eau et les rêves*, París, Librairie José Corti, 1956.

MAURICE BLANCHOT: *L'entretien infini*, París, Gallimard, 1969, capítulo «La fin du héros».

BRUNO BETTELHEIM: *Les blessures symboliques. Essai d'interprétation des rites d'initiation*, tr. de Claude Monot, París, Gallimard, 1971.

NÉSTOR A. BRAUNSTEIN: *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*, México, Siglo XXI, 1980.

ROGER CAILLOIS: *L'homme et le sacré*, París, Gallimard, 1963, capítulo «Ambigüité du sacré».

- JOSEPH CAMPBELL: *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, traducción de Luisa Josefina Hernández, México, FCE, 1959.
- ÉMILE DURKHEIM: *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, París, PUF, 1960.
- MIRCEA ÉLIADÉ: *Tratado de historia de las religiones*, traducción de A. Medinaveitia, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1954.
- MIRCEA ÉLIADÉ: *Historia de las creencias y de las ideas religiosas*, traducción de J. Valiente Malla, Madrid, Cristiandad, 1978-1980 (tres volúmenes).
- JAMES GEORGE FRAZER: *La rama dorada. Magia y religión*, traducción de Elizabeth y Tadeo Campuzano, México-Buenos Aires, FCE, 1951.
- SIGMUND FREUD: *Obras completas*, ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey con la colaboración de Anna Freud, traducción directa del alemán de José L. Etcheverry, 24 vols. Buenos Aires, Amorrortu, 1978-1982.
- SIGMUND FREUD: *Der Mann Moses und die monotheistische Religion*, en *Studienausgabe*, Frankfurt, S. Fischer Verlag, 1974, volumen IX. (o.c., vol. 23).
- SIGMUND FREUD: *Der Tabu und die Ambivalenz der Gefühlsregungen*, en *ibid.* (o.c., vol. 23).
- SIGMUND FREUD: *Der Dichter und das Phantasieren*, en *Neue Revue*, Berlín, I, 1907-1908. (o.c., vol. 9).
- SIGMUND FREUD-CARL GUSTAV JUNG: *Correspondencia*, traducción de Alfredo Guerra Miralles, Madrid, Taurus, 1979.
- RENÉ GIRAUD: *Mensonge romantique et vérité romanesque*, París, Grasset, 1961.
- RENÉ GIRARD: *De l'expérience romanesque au mythe oedipien*, en *Critique*, núm. 222, noviembre de 1965.
- ALGIRDAS JULIEN GREIMAS: *Du sens. Essais sémiotiques*, París, Seuil, 1970, capítulo «Pour une théorie de l'interprétation du récit mythique».
- G. F. W. HEGEL: *Fenomenología del espíritu*, traducción de Wenceslao Roces, México, FCE, 1966.
- G. F. W. HEGEL: *Ciencia de la lógica*, traducción de Augusta y Rodolfo Mondolfo, Buenos Aires, Hachette, 1956 (dos volúmenes).
- KARL KERENYI: *Die antike Religion. Ein Entwurf von Grundlinien*, Düsseldorf-Köln, Eugen Dieterichs Verlag, 1952.
- THOMAS MANN-KARL KERENYI: *Gespräch in Briefen*, Zurich, Rhein Verlag, 1960.
- MARCEL MAUSS: *L'âme, le nom et la personne*, en *Oeuvres 2: Représentations collectives et diversité des civilisations*, París, Minuit, 1969.
- VLADIMIR PROPP: *Morphologie du conte*, trad. de Derrida-Todorov-Kahn, París, Seuil, 1970.
- VLADIMIR PROPP: *Las raíces históricas del cuento*, traducción de José Martín Arancibia, Madrid, Fundamentos, 1979.
- VLADIMIR PROPP: *Edipo a la luz del folklore. Cuatro estudios de etnografía histórico-estructural*, traducción de C. Caro López, Madrid, Fundamentos, 1981.
- OTTO RANK: *El mito del nacimiento del héroe*, traducción de Eduardo A. Loe-del, Buenos Aires, Paidós, 1961.
- OTTO RANK: *El trauma del nacimiento*, traducción de H. F. de Saltzmann, Buenos Aires, Paidós, 1961.
- ALAIN ROBBE-GRILLET: *Pour un nouveau roman*, París, Minuit, 1963.
- MARTHE ROBERT: *Roman des origines et origines du roman*, París, Bernard Grasset, 1972.

NATHALIE SARRAUTE: *L'ère du soupçon. Essais sur le roman*, Paris, Gallimard, 1962.

MICHEL ZERAFFA: *Personne et personnages. Le romanesque des années 1920 aux années 1950*, Paris, Klincksieck, 1971.

NÉSTOR BRAUNSTEIN: *El lenguaje y el inconsciente freudiano*, México, 1982.

UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DEL CÓMIC EN EL ÁREA DE LA LENGUA

Carmen Muñoz Olivares

y

José Luis Calero López de Ayala

1. INTRODUCCIÓN

El nacimiento del cómic en Estados Unidos a finales del siglo XIX, tuvo ya este carácter de medio de comunicación de masas que ha conservado hasta nuestros días. Aquellas primeras tiras cómicas tienen desde su comienzo una entidad y unas características estéticas diferentes de todos los procedimientos narrativos anteriores con los que parece guardar relación, tales como jeroglíficos egipcios, aucas valencianas, etc., de los que se pueden considerar síntesis. La principal diferencia vendrá dada por el canal periodístico del que se sirven para llegar al público, adquiriendo rápidamente sus peculiaridades distintivas como son: convenciones, estructuras, viñetas, etc., siendo en la actualidad uno de los medios de expresión más típicos de la cultura contemporánea.

La rivalidad entre las dos grandes cadenas de periódicos, el *MORNING JOURNAL*, de Hearts, y el *WORLD*, de Pulitzer, hace que en el suplemento dominical en color que este último lanza en abril de 1893, aparezca una serie de viñetas donde, con clara intención crítica y carica-

turesca, presenta estampas infantiles, pero, sobre todo, de carácter colectivo del barrio proletario de Hogan Halley de Nueva York. Surge allí una figura ejemplar: *Yellow Kid*, un niño amarillo de aspecto poco común, orejudo y con un gran camisón de dormir. Precisamente es en esta prenda donde aparecen los mensajes escritos, con un lenguaje absolutamente popular.

Empujado por la competencia antes señalada, el MORNING JOURNAL lanza también sus tiras de carácter jocoso pero orientadas preferentemente al mundo infantil y juvenil.

Estos cómics primitivos pronto se enriquecen con la aportación de nuevas técnicas que luego los diferenciarán como géneros, por ejemplo, la aparición del «balloon», donde se introduce el mensaje oral por medio de la escritura, la inclusión también de animales como protagonistas de series, etc. En fin, rápidamente adquieren las características que hoy en día conocemos como propias del cómic.

En estos primeros años se asiste al libre desbordamiento de la fantasía en los cómics, pero ésta acabó rota cuando fueron estandarizados de manera rígida por los sindicatos y las industrias periodísticas. Ello obedeció al enorme éxito obtenido por estas tiras cómicas y a la vasta capa social que las aceptaba y demandaba. Tal solicitud hizo que las empresas periodísticas pusieran gran cuidado en dar lo que se les pedía, lo cual supuso para los dibujantes y para los creadores del cómic, la ruptura, la mutilación de aquella primera libertad suya en la que las viñetas, por ejemplo, se podían leer al derecho o al revés, eran de formas diferentes, se utilizaba el sueño, aparecían personajes disparatados, etc.

La estandarización llegó a partir de los condicionantes antes señalados, y se vieron sometidos ya a un formato determinado de la viñeta, a unas dimensiones, y lo que es más importante, a una temática fija. Los temas ahora eran seleccionados con situaciones totalmente inocentes, evitando molestar así a la gran clientela. La libertad e independencia de los dibujantes quedó totalmente amenazada.

En este período es cuando se introducen las aventuras en el cómic y pasan a Europa. En España los cómics inician su publicación en el año 1916 en la revista CHARLOT y en el popular TBO (1917). La década 1929-1939 es el período de auge para el cómic, debido sobre todo a la ampliación temática que la introducción de la aventura supone. Esta aventura viene dada, sobre todo, en tres direcciones: aventuras exóticas, de ciencia-ficción, y policíacas o de intriga. No olvidemos que estamos hablando de años en los que hay una profunda crisis económica, años difíciles, muy difíciles para todo: esto supuso que el género derivara hacia posturas de agresividad política. Aparecen cómics que reflejan

problemas sociales, como por ejemplo, “El Ratón Mickey” (1930), donde detrás de la comicidad de este personaje, aparece un mensaje sociopolítico como puede ser el triunfo del débil sobre el más fuerte. También surgen en este momento los llamados «Comics Books», o libro de cómic, que proporcionó una gran difusión a los cómics por muy diversos motivos como pueden ser el color, el número mayor de páginas, etc. Surge así la figura del superhéroe como “Supermán” (1938), “El Capitán Marvel”, “Batman”, etcétera. Mientras, enormes cambios técnicos se producen en este modelo. Así, en Francia lo nuevo vino dado por la imaginación de *Hergé* con la creación y aparición de su personaje “Tintín”, el niño aventurero (1929). En España, la revista PULGARCITO (1923) dio un gran impulso a este género y se suceden las revistas como PINOCHO (1931), YUMBO (1934), MICKEY (1935), CHICOS (1938), etcétera.

El estallido de la segunda guerra mundial abre un período de crisis en la evolución, sobre todo, del arte de los cómics. Se convierten éstos en armas propagandísticas al servicio de la guerra, perdiendo así originalidad. Aparecen ahora los clásicos héroes de uniforme, o simplemente héroes que sirven a su patria, a su país, de muy diversas formas. Como es lógico, aparece también el enemigo.

El fin de la guerra abrió un período de desconcierto en el mercado de los cómics. Los creadores no sabían cómo había evolucionado el gusto colectivo y cómo tendrían que adecuar a sus personajes a un nuevo período, ahora de posguerra. Ensayan nuevos personajes y nuevos escenarios. Surgen en España algunos de aquellos que se hacen cada vez más famosos, como pueden ser: “La familia Ulises”, “El Gordito Relleno”, “Carpanta”, “Zipí y Zape”, “El Repórter Tribulete”... todos ellos tratados en clave cómica.

La década de los cincuenta supone un renacer del género y aparecen personajes que van a manifestar, a reflejar la angustia cotidiana, por ejemplo, “Charlie Brown” critica la neurosis del mundo de los adultos; “Snoopy” el perro, contempla también con talante crítico la conducta humana y sus servidumbres; el concepto de civilización actual se satiriza con “The Flinstones” (“Los Picapiedra”), “El Oso Yogui”, etc. El éxito de estas actitudes y personajes se verá enormemente acrecentado por su paso al cine.

Poco a poco se va permitiendo una mayor libertad de acción al dibujante en todos los campos. Esta trayectoria más permisiva y más agresiva hacia una expresión más adulta estuvo ligada a la evolución de las costumbres y a la sensibilidad colectiva de los años sesenta. En este sentido tuvo una enorme influencia la contracultura juvenil, de signo protestatario que dio lugar al nacimiento de los cómics llamados UNDERGROUND o comix, nacido en 1968 en los COMIX BOOKS, obra de

Robert Crumb. Este autor marca un nuevo movimiento dentro del cómic, no buscando una comercialidad del mismo ni afán de lucro, sino una protesta de tipo libertario. En el campo de «tiras» aparecen los cómics del oeste y el del humor, que tiene como protagonistas a “Los Pitufos”, obra del belga Peyó; “Asterix” (1959)...

En los años sesenta asistimos también a una revalorización del cómic por parte de las minorías intelectuales. Se crean en 1962 el Club de Bandes Dessinées, en Francia y en España el Grupo de Estudio de la Literatura Popular y de la Imagen. Aquí se asistió a una renovación de los cómics. La tradición de “El Guerrero del Antifaz” fue continuada por “El Capitán Trueno” (1950), y en cómic de humor se crean nuevas revistas, por ejemplo, D.D.T. (1950), CAN-CAN (1958), TRINCA (1970), CAVALL FORT (1961). Se desarrolla en nuestro país básicamente el cómic de humor, pero el gran renacimiento moderno del cómic español estuvo ligado sobre todo al género de ciencia-ficción con la creación de numerosos personajes como pueden ser “Diego Valor” (1953), “Delta 59” (1963), “Dani Futuro” (1969).

La importancia que actualmente se concede a este género está fuera de toda duda y la viene a corroborar la bibliografía cada vez más abundante que sobre él existe a cargo de sociólogos, psicólogos, pedagogos, críticos de arte, etc.

El cómic ha dejado de ser una subliteratura para acceder a la categoría de arte mayor. Quizá por ello se ha visto la conveniencia también de un acercamiento del mismo al mundo infantil y juvenil, considerándolo no sólo como instrumento de ocio, sino como medio de comunicación de masas con las implicaciones ideológicas, mercantiles, etc., que ello entraña y por lo que a nosotros profesionalmente atañe, como instrumento didáctico.

2. CONCEPTO DE CÓMIC

La cultura actual, denominada con toda razón “cultura de la imagen”, recurre cada vez más a incorporar el elemento gráfico en las producciones impresas. La imagen en movimiento (cine, TV...) o estática (Cómic, fotonovela...) se constituye en eje central informativo que supera en capacidad comunicativa al mensaje escrito. El aserto de que «una imagen vale más que mil palabras» queda justificado y elevado a la categoría de dogma en nuestra actual cultura. Una imagen en una viñeta es capaz por sí sola de transmitir un estado de ánimo, un ambiente. Cualquier pequeño detalle del dibujo nos proporciona un conocimiento complementario, rápido, cómodo y enriquecedor que, de otra forma, necesitaría explicación prolija para alcanzarse. De tal manera puede ser completa la información que es innecesaria, en ocasiones, la presencia

del texto escrito, y cuando existe, tiene un carácter complementario del dibujo.

El cómic pertenece al grupo de medios expresivos que integran el lenguaje icónico y el verbal. Podemos definirlo, y para ello seguimos a Román Gubern como «estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética» (1). En Francia se le denomina “Bandes dessinées”, en Italia, “Fumetti”; en Sudamérica, “Historieta”; en Estados Unidos, “Comic strip”, tira cómica. De esta última aparición ha surgido el nombre genérico de cómic. En España, por metonimia, se ha popularizado la forma de **TEBEO**, título de una popular revista infantil, para denominar el género que estamos tratando.

El cómic se caracteriza básicamente por los dos tipos de lenguaje que aparecen integrados en el pictograma o viñeta: icónico y verbal, que transmiten dos clases de información: la suministrada por la percepción óptica y la procedente de los mensajes orales.

La información de los mensajes icónicos posee características distintas de los mensajes verbales. Entenderemos por signo icónico: «cualquier signo que en algunos aspectos ofrezca semejanza con lo denotado» (2), lo cual significa que, en relación con la realidad que presenta, posee mayor concreción que el verbal, cuyos sonidos pueden evocar la imagen del ser u objeto designado (referente), pero no es capaz de ofrecer una presencia óptica, siendo, informativamente hablando, más completo aquél, por la relativa universalidad e inteligibilidad que posee frente a otro tipo de signos, entre ellos el verbal. Por otra parte, al hacer referencia la definición a elementos fonéticos, señala la integración de éstos en las unidades significativas (pictogramas o viñetas) para diferenciar bien el cómic de otras formas próximas —aleluyas— que no integran, sino yuxtaponen este tipo de mensaje. La posibilidad de la no existencia de los mismos, cómic mudo, viene dada por la última parte de la definición: «*pueden integrarse* elementos de escritura fonética».

3. SINTAXIS DEL CÓMIC

La unidad significativa, cuya secuencia forma la estructura narrativa, es el pictograma o viñeta: «representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad de montaje del cómic» (3).

(1) GUBERN, ROMÁN. *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península. Barna, 79, pág. 35.

(2) *Idem.*, pág. 108.

(3) Obra citada, pág. 115.

Representa, como vemos, un espacio que adquiere dimensión temporal, que en principio no posee por el carácter estático del signo icónico. Esta dimensión nace de la acción que representa, a la que el lector atribuye una duración, apoyado en la lectura de los textos. Así, en la viñeta se unen el discurso verbal y los signos icónicos estáticos a los que el lector atribuye imaginariamente una duración real acorde con la de los mensajes verbales que emiten los personajes.

La selección de espacios y tiempos significativos que el dibujante realiza para articular la estructura, se basa en un lenguaje elíptico, mediante el que se seleccionan los más significativos, omitiendo los tiempos y/o espacios intermedios, que el lector «recreará» en su lectura, eliminándose las redundancias.

En relación con este espacio está el concepto de *línea de indicatividad*, que regirá el orden de lectura, concediendo prioridad a la izquierda sobre la derecha y a lo superior sobre lo inferior. Este principio rige, no sólo para la lectura de secuencias de unidades significativas (viñetas), sino también para la lectura en el interior de la misma. Así, leeremos antes la viñeta izquierda superior y dentro de la misma los mensajes, icónicos o no, en este mismo orden. Esta línea de indicatividad tiene la función de traducir a tiempo el espacio representado en el pictograma o en la secuencia de los mismos.

Toda viñeta se define por su encuadre, y para calificarlo, se han adoptado términos del lenguaje cinematográfico, tomando como referencia empírica el cuerpo humano:

- Primer plano.—Muestra el detalle de una figura: mano, boca, ojos...
- Plano medio.—Ofrece un personaje cortado por la cintura.
- Plano tres cuartos o americano.—Cuando la figura se corta a la altura de las rodillas.
- Plano general.—El que nos muestra la figura completa.

La viñeta puede presentar las formas más caprichosas, aunque la más generalizada es la rectangular.

Ya se señaló más arriba que el montaje de los cómics, como el del cine y el de las fotonovelas, está basado en la selección de espacios y tiempos significativos, articulados de tal manera que formen una unidad narrativa. La estructura se consigue mediante la yuxtaposición o adición de unidades (viñetas) siguiendo la línea de indicatividad. La articulación de una viñeta con otra puede hacerse a través de *espacios contiguos*, mostrando en las viñetas sucesivos espacios correlativos; *apoyaturas*, textos integrados en la viñeta que tienen la función de aclarar o explicar su contenido, facilitar la continuidad o reproducir el comentario del narra-

dor; los *cartuchos*, apoyatura entre dos viñetas consecutivas y *la voz en off*, que sirve para representar dentro de la viñeta sonidos procedentes de lugares próximos, presentados en viñetas anteriores o posteriores.

Atendiendo a un criterio espacial, el paso de una viñeta a otra puede estar regido por un criterio de *ampliación* (alejamiento), o *concentración* (acercamiento) de la óptica del tema. Un caso particular del montaje de concentración lo ofrece el llamado *montaje analítico*, donde la escena se descompone minuciosamente en sucesivos primeros planos de sus detalles más expresivos con el consiguiente efecto de ralentización de la acción, en el aspecto temporal.

En cuanto a la realización del montaje teniendo en cuenta el criterio temporal, podemos señalar la técnica conocida como *flash-back* (evocación del pasado) y la *flash-forward* (anticipación del futuro), técnicas utilizadas principalmente en la novela. Se realizan al yuxtaponer viñetas que hacen alusión al presente y al pasado o futuro, según el caso, por regla general en forma de recuerdos, evocaciones, sueños, o bien el relato por parte de un personaje de sucesos acontecidos.

El montaje de viñetas constituye propiamente la sintaxis del cómic y de su articulación nace la estructura de su narrativa, diferente de otros géneros y que tanto debe a la técnica cinematográfica.

En cuanto a la lectura, ha de basarse en el conocimiento previo de un código, de unas convenciones que van desde la línea de indicatividad a la función del globo o bocadillo, el valor de las onomatopeyas, de las líneas cinéticas, etc. Analizado el proceso de lectura, bastante complejo, ya que se encuentra con dos tipos de lenguaje y, por tanto, de mensajes, idealmente se pueden señalar los siguientes pasos:

- a) lectura de la imagen;
- b) lectura del texto;
- c) integración de los mensajes icónico y fonético para alcanzar una comprensión global de la viñeta, al tiempo que hay una recreación de la temporalidad;
- d) enlace lógico con la viñeta siguiente a través de nuevas operaciones, a), b) y c).

La recreación del tiempo entre viñeta y viñeta hace que el lector de cómic sea activo, con un grado de participación superior al espectador de cine, por ejemplo.

De todo lo expuesto podemos deducir el enorme grado de artificiosidad que presenta el cómic, que viene a completarse con un elaborado sistema de convenciones propias que le confieren esa personalidad diferenciadora respecto a otros géneros.

4. CONVENCIONES ESPECÍFICAS DEL CÓMIC

El lenguaje de los cómics está basado en un sistema de convenciones muy complejo en el que no siempre se repara, por el hábito de lectura que desde pequeños se va adquiriendo.

Al ser mudos, cosa que no ocurre en el cine, los mensajes no tienen personalidad acústica y aparecen escritos en los “globos” o “bocadillos”, de forma y tamaño variable, acabados en una delta orientada hacia la cara del que habla. Hay que distinguir en él su *silueta* o continente y los *signos* que alberga o contenido. El continente puede revestir formas muy diversas, pero hay una serie de ellas que ayudan a adjetivar su contenido. Así, el delineamiento en forma de dientes de sierra puede significar irritación, o que el mensaje procede de un lugar cercano al espacio representado en la viñeta, una habitación contigua, por ejemplo: el globo o “balloon” con estalactitas indica frío intenso; el “globo del sueño” es utilizado para representar icónicamente sueños, pensamientos, deseos, etc. El continente que alberga estos sueños reviste la forma de nube, con delta formada por nubecillas circulares decrecientes que trazan una línea discontinua que apunta al personaje del que emanan tales fantasías. Como variante se puede señalar también el llamado “globo colectivo”, en el que varias deltas apuntan a otros tantos personajes, tratándose, pues, de un mismo mensaje emitido por varios sujetos.

Al lenguaje verbal del cómic pertenecen también las *onomatopeyas*, que independizadas del globo y mediante fonemas con valor gráfico, sugieren el ruido de una acción o el sonido emitido por un animal. Esta convención posee un doble valor: *plástico* por su estallido visual dentro de la viñeta y *fonético* por su traducción acústica. Los onomatopeyas del cómic proceden del inglés, muy rico en sustantivos y verbos fonosimbólicos, así: ring, click, crack, boom, etc. El valor plástico de las mismas, que en ocasiones llegan a ocupar totalmente la viñeta, hizo que fuera técnicamente imposible y artísticamente inconveniente su eliminación, de tal forma que al ser traducido el cómic a diferentes idiomas, sí cambia el mensaje de los globos, pero permanecen las onomatopeyas, produciéndose así una verdadera colonización lingüística al incorporarse estos términos ingleses al código internacional del cómic.

Las metáforas visualizadas se emplean sobre todo para expresar el estado psíquico de los personajes, a partir de signos icónicos de carácter metonímico o metafórico. Entre ellas podemos señalar: el interrogante sobre la cabeza de un personaje que indica perplejidad; la bombilla, idea luminosa; las estrellas, porrazo; el tronco y la sierra, el ronquido; el corazón, pasión, enamoramiento; sapos y culebras, para representar palabras malsonantes, etc. Para ser leído este tipo de mensajes necesita un aprendizaje previo. El número de metáforas visualizadas utilizadas

por el cómic es limitado, aunque las posibilidades serían infinitas. Sin embargo, dibujantes y editores utilizan unas pocas, fijas y conocidas, porque un cúmulo de metáforas originales complicaría la lectura, en detrimento, posiblemente, del mercado, a pesar de que, indudablemente, enriquecerían el lenguaje del cómic.

La última convención específica de los cómics son las *figuras cinéticas* que «expresan la ilusión del movimiento o la trayectoria de los móviles» (4). En realidad no son signos icónicos al no poseer semejanza figurativa con la realidad. Debe mejor ser considerada como una metonimia que procede de un proceso físico (el desplazamiento), indicado al señalar el vacío espacial que el cuerpo ha producido a su paso. Son un medio que nace para compensar la naturaleza estática de los signos icónicos, produciendo la ilusión del movimiento. Su representación puede ser muy variada: línea puntuada, que indica dirección; líneas próximas, más o menos densas; paralelas; nubecillas... Lógicamente, el cómic de aventuras es el que más profusamente utiliza esta convención tan característica del género.



Plano general



Plano medio



Plano americano



Primer plano



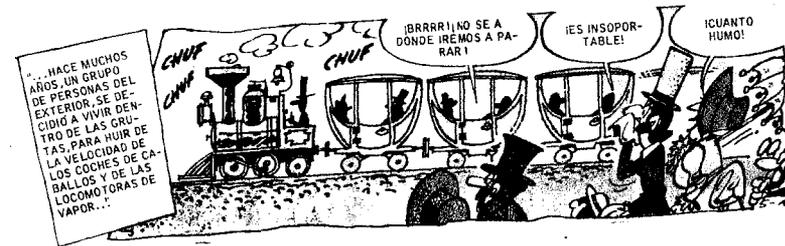
(4) Obra citada, pág. 155.



Utilización de espacios contiguos



Apoyaturas



Cartucho



Paso de una viñeta a otra por concentración



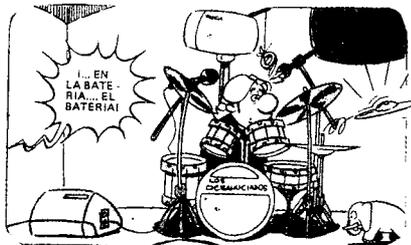
Paso de una viñeta a otra por ampliación



Pensamientos presentados a partir del globo del sueño



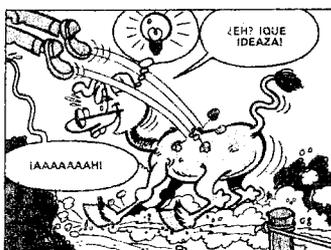
Montaje analítico



Distintos tipos de globos



Onomatopeyas



Metáforas visualizadas



Figuras cinéticas

5. UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DEL CÓMIC

Es bien conocida la aceptación que los *tebeos* tienen por parte de la población infantil. El interés que suscitan, la búsqueda del mismo para sus ratos de ocio y el éxito que observamos en su utilización en distintas áreas y actividades, nos llevó a plantearnos la posibilidad de usarlo como base para experiencias del área de lengua.

Parece innecesario señalar la importancia del cómic como medio de transmisión informativa, con una capacidad de difusión masiva, situándose y concretándose como uno de los medios de expresión característicos de la cultura contemporánea.

El descubrimiento, en la década de los sesenta del cómic como arte mayor, jalonado por congresos, estudios, exposiciones, publicaciones de lujo, asociaciones de la literatura dibujada, grupos de trabajo, etc., demuestra la atención que el mundo adulto concede a esta forma de expresión. Pero los niños la han patentizado ya con su actitud receptiva en grado sumo. Su gusto por la lectura de cómics, la búsqueda de nuevos personajes, hablan por sí solas del placer que este tipo de literatura produce en ellos. Sin embargo, su contacto se realiza siempre fuera de la escuela. Los ratos de asueto, los escasos ratos que la televisión concede, suelen rellenarse con este tipo de lectura.

Durante años, ni en las bibliotecas escolares tenían cabida los cómics. Afortunadamente esta situación se va superando y la valoración que de este género se hace, cada vez es más positiva. Personas conocedoras del mundo del cómic lo defienden de manera tajante. Así, el editor durante muchos años de la revista TBO, Alberto Viñas, señala: «Para mí, un tebeo es el primer peldaño que ha de subir un niño en su acercamiento a la lectura, en su afición por la letra impresa» (5), y Francisco Ibáñez, el creador de personajes tan queridos por los niños como «Mortadelo y Filemón», considera que: «... puede recurrirse al “tebeo”, “cómic” o como quiera llamársele para lograr una colaboración inestimable en la educación del niño» (6). Aún, queremos traer la opinión del que fue Secretario General de la Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles, Jesús M.^a Vázquez, también en su calidad de sociólogo, que defiende el cómic, porque: «... indudablemente, el contenido y técnicas básicas de los tebeos son una forma de cultura, entendida esta en su sentido sociológico. Dentro de la pedagogía ambiental (distinta de la técnica o escolar y la familiar) aparecen los factores ocultos de educación. En definitiva, hoy, los tebeos representan un instrumento cultural. Pero es tan ingenuo hablar de una cultura específica-

(5) Vida Escolar núm. 155. Enero de 1974, pág. 70.

(6) V. Escolar, citada pág. 54.

mente del cómic como desorbitado el comulgar con aquello de que la enseñanza sistemática es la única fuente de cultura» (7); y aclara posteriormente: «Resulta incomprensible que en la actualidad haya educadores que tengan recelos hacia los tebeos...; ante este hecho social incontestable es más fácil dosificar en los tebeos la evasión, la información y la educación, que pretender anularlos» (8).

Haciendo un poco de historia, podemos decir que las Orientaciones Pedagógicas de 1971, proponían dentro del área de Lenguaje, la lectura de periódicos, revistas juveniles y *tebeos*, actividades todas ellas encaminadas a lograr un perfeccionamiento de la comprensión lectora. Diez años después, los Programas Renovados para el Ciclo Superior, área de Lenguaje, incluyen ya unos objetivos concretos referidos al cómic. Aparecen dentro del bloque temático número 1, que hace referencia a «uso de la lengua», y formando parte del tema de trabajo 1.5.—Medios de comunicación social. Los objetivos concretos son:

- 1.5.15. Explicar los principales procedimientos narrativos utilizados en el tebeo.
- 1.5.16. Comentar breves narraciones gráficas para descubrir los rasgos habituales del tebeo.

Como se ve, tienen un marcado carácter de acercamiento a la técnica de este género.

En la presentación del tema del trabajo se justifica su inclusión de una forma un tanto peyorativa, cuando se refiere a la técnica que estamos trabajando: «la escuela tiene como uno de los objetivos principales el enseñar a leer a los alumnos. La actividad de la lectura no ha de limitarse a textos literarios, técnicos o científicos. Es preciso que el alumno aprenda también a leer los periódicos, los anuncios publicitarios y *hasta el tebeo* (el subrayado es nuestro), pero, sobre todo, es necesario que el alumno aprenda a *analizar* estos medios de comunicación». Esta última parte de la cita queda claramente encuadrada en la enumeración posterior de los objetivos en el Ciclo Superior. Parece claro que lo que hace referencia a la lectura se reserva para el Ciclo Medio.

La inclusión de los mismos supone la aceptación por parte del Ministerio de esta forma comunicativa y el reconocimiento como tal dentro del quehacer escolar.

Aparte de estos objetivos incluidos en el Ciclo Superior, son muy variadas las formas, las posibilidades de utilización de la historieta grá-

(7) *Vida Escolar* n.º 155. Enero de 1974, pág. 17.

(8) *Idem.*, pág. 77.

fica dentro de la tarea educativa. Un poco de imaginación, de inquietud por salir de la monotonía es suficiente para encontrar en ella el aliado ideal. Es una técnica con la que se pueden presentar contenidos del área de Ciencias Sociales, Naturales o Ética. Cualquier materia, unas mejor que otras, puede hacerse llegar al niño por medio de esta secuencia de viñetas.

Ya hemos señalado anteriormente el atractivo y el interés que los niños sienten hacia esta forma de comunicación. Pues bien, aprovechar ambos como primera forma de motivación es lo que nos ha movido a llevar a cabo una serie de experiencias a nivel de segundo y tercer curso de Escuela Universitaria de Profesorado.

No se trata, lógicamente, de señalar aquí o analizar los objetivos antes enunciados de los Programas Renovados, sino de exponer *unas posibilidades de utilización por parte de los profesores para aprovechar aquella inclinación de los niños hacia esta técnica expresiva*. Esta idea es la que nos llevó a plantearnos las siguientes cuestiones: ¿sería posible utilizar el atractivo del tebeo para hacerles llegar los contenidos del área de lengua?, ¿es conveniente, educativamente hablando, usar esta técnica como forma de presentación?

A la primera pregunta, han sido los propios escolares quienes han respondido con su actitud. Román Gubern contesta a la segunda: «el grado de participación exigido al lector de cómics es superior al del espectador cuasi hipnótico del cine (...). La recreación del ritmo narrativo la efectúa activamente el lector mediante su compleja operación de lectura, pudiendo además releer a voluntad viñetas anteriores para aclarar algún punto (...). A la luz de este hecho deberían revisarse los toscos ataques que muchos pedagogos han dirigido tradicionalmente contra los cómics» (9).

Es posible que lo que vamos a presentar no sea nuevo ni original, pero a la vista de la aceptación que ha tenido nuestra experiencia, creemos que puede constituirse en una aportación más a la enseñanza de la lengua, que tan poco atractiva resulta en la mayoría de las ocasiones para los niños. Conseguir que los contenidos lingüísticos les lleguen a través de un soporte grato, bien aceptado, creemos que ya es algo positivo, algo que vale la pena comentar y exponer.

En la Cátedra de Lengua y Literatura Española de nuestra escuela Universitaria del Profesorado, trabajamos el tema del cómic a nivel de conocimiento teórico del mismo: historia, características, técnicas, etc., y de utilización didáctica. Esto dio lugar en años sucesivos a ir consta-

(9) GUBERN, R.: *Obra citada*, pág. 178.

tando la aceptación del mismo, tanto por parte de nuestros alumnos como por los niños de EGB. Además, un copioso e interesante material se iba acumulando. Trabajos de curso, experiencias individuales y de grupo, ideas que surgían aquí y allá, inquietud por hacer, denotaban el interés que esta técnica ha despertado curso tras curso. Los comentarios posteriores al período de prácticas que hacían los futuros maestros no dejaban lugar a dudas de la aprobación que habían encontrado en la escuela cuando utilizaban el cómic, bien para comentar sus características como género, bien cuando era empleado como técnica para presentar contenidos de la más diversa índole. Por otra parte este mismo entusiasmo lo observábamos nosotros en nuestros alumnos. De ahí que durante el curso 1982-83 propusiéramos a tercer curso de Filología la realización de un trabajo que podría resultar interesante: presentar, previo conocimiento teórico de esta forma comunicativa, contenidos de lengua a partir de la técnica del tebeo. La idea encerraba inconvenientes serios. En principio parecía que las Sociales, Cívica u otras áreas, eran más propicias para ello. La lengua, la aburrida Lengua, no se presentaba como materia dúctil para ser tratada así. Sin embargo la idea fructificó y se constituyó en trabajo de curso. Pero en principio fue simplemente eso: un trabajo práctico sin más pretensiones.

El grupo que realizó la experiencia estaba constituido por 42 alumnos, agrupados en equipos de dos componentes, dibujante y guionista. El trabajo se realizó fuera de las horas de clase. El período de realización no debía exceder de la fecha señalada para el comienzo de las prácticas, con el fin de que durante ellas pudiera ser utilizado el material.

Previamente se habían delimitado los contenidos que se iban a tratar. El área de Lengua del Ciclo Medio pareció la más adecuada y ello por distintas razones. Sabido es que una característica básica en la articulación de viñetas y en el tratamiento por consiguiente espacio-temporal es el principio de elipsis. Entre una y otra unidad —viñeta— y dentro de ella, hay una supresión de espacio y tiempo que el lector ha de rellenar para conseguir así el continuum espacio-temporal y narrativo. Esta operación supone un aprendizaje previo. Este aprendizaje del lenguaje elíptico permite eliminar las redundancias y los tiempos muertos o menos significativos. Hay, pues, por parte del lector una participación activa en la lectura del cómic al tener que suplir mentalmente lo omitido por este lenguaje. Pensamos que el alumno del Ciclo Inicial, aunque comprobamos que aceptaba extraordinariamente el cómic, tendría más problema a la hora de esta participación activa. Sin embargo, el alumno del Ciclo Medio se encuentra ya en un estadio de paso de las operaciones lógico-concretas a las lógico-abstractas, según Piaget, que le permitirá suplir lo elidido en el mensaje del cómic con más facilidad. Por otra parte, este tipo de lectura necesita de un aprendizaje previo, que en el Ciclo medio es más probable.

Una vez señalado y concretado el espacio de la EGB que íbamos a trabajar, comenzamos, a partir de los Programas Renovados del Ciclo Medio, la delimitación de los contenidos.

Los objetivos señalados para este período son los siguientes:

- a) Desarrollar la capacidad de comprensión de los mensajes orales.
- b) Desarrollar la capacidad de expresarse oralmente.
- c) Fomentar la capacidad de comprender lo que se lee.
- d) Ampliar la capacidad de expresarse por escrito.
- e) Crear y desarrollar el hábito de lectura.
- f) Iniciar la reflexión elemental sobre la lengua.

Para conseguir varios de ellos, el cómic puede constituirse en un elemento auxiliar importante.

Como es fácil observar, los objetivos no son nuevos ni espectaculares. Quizá la novedad esté en el talante que se pretende conferir a los mismos: han de convertirse, y parece algo obvio, en orientadores de todas las actividades escolares: «La calidad de la enseñanza consiste, precisamente, en la búsqueda permanente y en la realización de aquellas actividades que pueden llevar antes y mejor a los alumnos al logro de los objetivos» (10). Y en esta línea pretende ir nuestro trabajo.

De los objetivos enumerados, creemos que puede contribuirse a alcanzar los señalados con *c)*, *d)*, *e)* y *f)*.

Los contenidos desarrollados fueron los siguientes:

- 1.—La sílaba.
- 2.—Sílabas átonas y tónicas.
- 3.—Hiatos y diptongos.
- 4.—Palabras agudas, graves y esdrújulas.
- 5.—Palabras derivadas y compuestas I y II.
- 6.—La tilde en las palabras.
- 7.—Nombres comunes y propios, derivados y colectivos.
- 8.—El número en los nombres.
- 9.—El género en los nombres.
- 10.—Nombres concretos y abstractos.
- 11.—El número en los adjetivos calificativos.
- 12.—Oraciones, palabras y sílabas.
- 13.—La oración: sujeto y predicado.
- 14.—El orden de las palabras dentro de la oración.

(10) Varios autores; *El Ciclo Medio en la Educación Básica*. Santillana, Aula XXI, Madrid, 1982, pág. 85.

- 15.—La oración enunciativa e interrogativa.
- 16.—La oración exclamativa e imperativa.
- 17.—Los pronombres personales.
- 18.—Los verbos.
- 19.—Las lenguas de España.
- 20.—Mayúsculas, punto y coma.

El número de alumnos supuso una limitación a la hora de señalar los contenidos. Los enumerados anteriormente no constituyen todo el cuerpo de contenidos del Ciclo Medio. Son aquellos que desarrollamos en función del número de alumnos de filología y que ellos, entre todos los del ciclo, eligieron.

En general, hemos pretendido que el dibujo y la presentación en esta forma determinada pueda ser la motivación por la que se llegue a acotar el contenido a tratar.

Normalmente los libros de texto que hay en el mercado, presentan los temas divididos en dos partes bien diferenciadas. La primera, a partir de un texto inicial, procura un acercamiento al hecho lingüístico, a la lengua, analizándolo a partir, por ejemplo, de una palabra, una expresión, un uso metafórico, etc., pretendiendo con ello que el alumno observe y comprenda la complejidad intelectual del fenómeno expresivo. La última parte, más o menos enlazada o independiente de la primera, trata de presentar sistemáticamente nociones gramaticales, con un tratamiento más severo de contenidos con un carácter más normativo. Pues bien, aquí es donde queremos de alguna manera contribuir a “descargar” de talante normativo, serio, de clase magistral, la presentación de los aspectos gramaticales.

La profundidad y extensión de los conceptos vendrían dados por las actividades posteriores, pudiendo por tanto utilizarlos para primero, segundo o tercer nivel del ciclo, aunque hay unidades destinadas a uno determinado.

Ya señalamos anteriormente la forma de trabajo utilizado: equipos de dos personas que se hacían cargo de un contenido. El problema primero que se nos planteó a la hora de la práctica, era la falta de unión de un tema con otro, ya que, lógicamente, cada equipo emplearía personajes, recursos y aspectos muy diferentes. El inconveniente que esto presentaba es que restaría posibilidades para utilizarlo con cierta continuidad. Se superó el escollo buscando una mascota que tendría como finalidad ser hilo conductor, elemento que uniría todo el trabajo. La elección del personaje se realizó de forma democrática y previa selección de los candidatos más votados. Al final, resultó ser “Rodajitas”, cómodo de dibujar, sin grandes complicaciones técnicas y que encerraba en sí posibilidades de actuación muy diversas, como pudimos comprobar poste-

riormente. La única condición era que “Rodajitas” fuera el personaje central, con la finalidad antes señalada, de unificar, pero el resto de los personajes, así como la trama, sería totalmente libre.

Consecuencia de ello, surgieron trabajos diferentes en grado sumo, tanto en calidad técnica como en la originalidad o el trato de los contenidos.

Lógicamente, se aconsejó emplear el número máximo de convenciones del cómic; no olvidemos que el trabajo tenía dos vertientes: poner en juego los conocimientos de las técnicas del mismo que el futuro profesor poseía y utilizar esta forma como presentación a los alumnos de EGB de los contenidos de lengua.

Complemento obligado era la inclusión de actividades. También aquí, cada equipo era libre, según la dinámica de su historieta, de hacer entrar las mismas a lo largo del desarrollo de su trama, al final o bien en hoja aparte, pensadas para los distintos niveles del ciclo, cuando el caso lo requiriera.

La calidad artística de algunos de ellos deja bastante que desear. Sin embargo, creemos que a los alumnos les resultó interesante, ameno y fructífero. Sería ideal alcanzar junto al aspecto didáctico perseguido, unas calidades técnicas elevadas, pero pensamos que ni a este nivel de Escuela Universitaria ni al de EGB debe ser este el objetivo último a alcanzar, sino que más bien el entusiasmo, el interés y la participación pueden paliar los defectos puramente técnicos.

Así, por ejemplo, la línea de indicatividad en algunos casos no se respeta; no hay muchas onomatopeyas en general ni metáforas visualizadas. Pero señalamos nuevamente, todo esto es un aspecto más, no el básico.

Una vez señalados contenidos, seleccionado el personaje mascota y formalizados los equipos, cada uno de ellos realizó su trabajo en horas extraescolares y con el asesoramiento oportuno por parte del profesor cuando era solicitado. En la fecha prevista fueron entregados, comentados en clase y expuestos durante algún tiempo en la Normal, con lo que logramos que profesores y alumnos de otras asignaturas lo conocieran, y utilizaran a “Rodajitas” para mostrar contenidos diversos. Así en francés e inglés se empleó el cómic y la mascota para trabajos de distinta índole que, ni que decir tiene, supuso para el grupo un refuerzo importante, pedagógicamente hablando. Con lo expuesto hasta aquí se cubrió una fase de nuestro planteamiento inicial.

La segunda sería la más importante y en realidad el objetivo básico y central de la experiencia: llevar a la escuela el material y utilizarlo con el fin de observar la aceptación que tenía por parte de los escolares.

Cada alumno venía a buscar al departamento la unidad que necesitaba y, lógicamente, primero usó la realizada por él. Podemos asegurar, no sólo que no quedó ninguna sin presentar, sino que fueron empleadas en varias ocasiones y en muy diferentes escuelas.

Las directrices a seguir eran muy sencillas: adecuación al momento, en principio, y libertad de utilización, después. Todos conocemos la problemática que entraña programar el uso determinado de un material en la escuela cuando nuestros alumnos van a realizar su período de prácticas. Problemas de nivel, de programas, de tiempo, de técnicas, etc. Por eso, aconsejamos por encima de todo, adaptación. Esta también fue una de las razones por las que los murales son para todo el Ciclo y no para un nivel concreto dentro del mismo.

La motivación previa venía dada, casi siempre, por la presentación del mural.

Hubo niveles en que cuando los niños llegaban a clase se encontraban ya con el material expuesto. Se dejaba libertad cuando se disponían a leerlo, comentarlo, etc. Otras veces, los profesores en prácticas hablaban de “Rodajitas”, creando un clima de expectación, dibujándolo en la pizarra y ofreciendo posteriormente la unidad que correspondía. Cada uno lo presentó y utilizó como le pareció más conveniente y, en general, a partir de las memorias de prácticas y de conversaciones con ellos hemos podido constatar que el resultado fue positivo. En alguna ocasión han comentado cómo los niños retraídos leían con gusto, trabajaron con “Rodajitas”, rieron con sus peripecias y realizaron con presteza las actividades que su amigo les indicaba.

En cuanto a quién presentaba el material, también entresacamos una serie de datos que creemos interesante comentar. Una forma muy general es la que ya hemos señalado: el profesor muestra primero la mascota y luego el cómic y va desarrollando la clase según la aventura de “Rodajitas”. En otras ocasiones, a requerimiento del profesor, varios alumnos se ofrecen y comentan, ayudan, colaboran con “Rodajitas” para explicar la lección. O bien de forma mixta, es decir, profesor y algún alumno desarrolla el texto.

En general, el clima que la presencia de la mascota crea es de expectación, de gozo. Hay así un ambiente relajado, festivo, con un grado de interés elevado y una motivación positiva. Suele ser bastante inusual que la lengua se presente como si de una aventura de “Pepe Gotera y Otilio” se tratase.

Todos somos conscientes de que los problemas de la enseñanza son muchos y se multiplican: económicos, sociales, culturales, ideológicos, etc. Para paliar los mismos se arbitran una serie de recursos y ninguno de

ellos puede constituirse en la panacea general, por la complejidad del proceso educativo. Pero pensamos que el afán de experimentación, que no se resigna ante los primeros fracasos, es uno de los aspectos importantes a tener en cuenta. Esta búsqueda se cifra muchas veces en los métodos. El intento de adquisición de nuevas formas, es algo con lo que nos debemos enfrentar con voluntad de continuidad, en una acción combinada de esfuerzos y con una capacidad de rectificación que serán la garantía de éxito. Sabemos que el método es instrumento nada más, pero no por ello menos importante. Siempre utilizamos en nuestro quehacer educativo alguno. Se trata, pues, de elegir el mejor posible para que con él, los contenidos puedan ser transmitidos de la forma más eficaz. Una mala elección puede suponer que la transmisión de contenidos no sea la adecuada, o que no exista siquiera. El problema no es enseñar, sino aprender. En muchas ocasiones gran parte del qué (contenido) de una enseñanza, depende del cómo se transmite (método). La demostración de que un profesor enseña es que sus alumnos aprenden. Esto nos obliga a buscar métodos de enseñanza en pro del aprendizaje y hoy por hoy, sin estudios que demuestren la eficacia de cada metodología en particular, los pocos datos existentes están a favor de los métodos activos. La actividad del alumno, orientado, ayudado y motivado por el profesor, es lo que hemos de pretender. Este principio de actividad obliga al docente a diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el alumno esté inmerso en actividad intelectual y/o física.

«La enseñanza consiste en organizar situaciones de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que, produciendo los estímulos necesarios y propiciando la motivación indispensable (mostrar adecuadamente), el aprendizaje se realice con el mismo esfuerzo y la máxima garantía de eficacia. El profesor es el encargado de planificar, orientar, dirigir y evaluar el conjunto del proceso enseñanza-aprendizaje» (11). Provocar estas situaciones es lo que pretendemos con la forma, el instrumento que comentamos.

Somos conscientes de las lagunas enormes que tiene nuestro trabajo si aplicamos a él todos los pasos de un proceso de experimentación con un nivel científico mínimo. Pero es que el objetivo primario no fue ese. Ya lo hemos comentado. Por lo tanto, se trata de una descripción más o menos sistematizada. Esto no quiere decir que en ocasiones futuras el planteamiento sea diferente y se trate de manera científica de comprobar cuantitativamente su eficacia.

La valoración de la experiencia, con los límites que hemos ya señalado, a partir de la que individualmente han hecho los profesores en prácticas, a través de sus memorias, y las realizadas directamente por nosotros, creemos que, en general, es positiva.

(11) ROTGER, B.: *El proceso programador en la escuela*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1979.

Haciendo un balance, podemos señalar como positivo el hecho de que:

- Los alumnos, ante objetivos que encerraban alguna dificultad, podían volver sobre ellos, releer, comentar, etc., cuantas veces quisieran.
- La manipulación del material era también algo muy estimado por los niños. Gustaban de cogerlo, llevarlo al sitio, copiarlo, calcarlo, etcétera. El cómic estuvo siempre a su alcance.
- Llegan a considerar al personaje central como amigo, conocido, algo propio y cercano.
- Se ha llegado a convertir, en más de un caso, en mascota de la clase y con ello en el medio de transmisión por el que los incidentes cotidianos se daban a conocer.
- La lectura no se convertía en actividad antipática, sino más bien esperada.
- La presentación del cómic ha trascendido del área de lengua y ha llegado a todo el quehacer escolar.
- La capacidad de “Rodajitas” a la hora de señalar, indicar u ordenar actividades, nos ha recordado experiencias con títeres en las que hasta los niños más introvertidos cumplían con gusto las tareas señaladas por el muñeco (no así cuando la actividad venía sugerida por el profesor).
- El punto más positivo que hemos constatado en todos los comentarios, ha sido, sin lugar a dudas, el interés creado en los alumnos y el clima de distensión de la clase; nunca mejor que aquí la máxima de Horacio de «aprender deleitando».
- Es más eficaz cuando la mascota la ha creado la propia clase.
- No han surgido problemas con la disciplina de la clase.

Como inconvenientes hemos de señalar:

- La dificultad del dibujo del cómic. La preparación y realización material del mismo se puede soslayar (no ha sido en este caso, pero sí en otros diversos), con el recorte de figuras de algún tebeo y su posterior utilización, pegándola a una cartulina, con lo que se evita el dibujo.
- El encontrar una idea atractiva para el niño.
- La información que se puede ofrecer a través del cómic no será siempre todo lo completa que desearíamos, pero en estos casos se usa sólo como base, introducción o material de apoyo del tema.
- Hemos constatado que pierde operatividad cuando su uso es asiduo y único.
- Con niños que sólo permanecen en la lectura de la historieta, el profesor ha de tener sumo cuidado para que se realicen las actividades propuestas.

6. ACTIVIDADES

Concluimos este trabajo presentando a continuación una serie de actividades en torno al cómic que se pueden desarrollar en la Escuela, encaminadas, sobre todo, al conocimiento de éste (lenguaje, conversaciones, etc.), y a su utilización como medio expresivo. Son éstas:

- 1.—Ordenar sus viñetas.
- 2.—Cambiar el desenlace del cómic.
- 3.—Pasar el texto del cómic a narración.
- 4.—Dado un cómic mudo, que el niño invente varios diálogos.
- 5.—Dada una narración, pasarla a cómic.
- 6.—Dibujar una mascota que aparecerá en todas las actividades.
- 7.—Completar una historia.
- 8.—Dado un texto, inventar los personajes.
- 9.—Inventar un nuevo diálogo para una historieta.
- 10.—Buscar diferentes tipos de conversaciones dentro del cómic.
- 11.—Informar a la clase de una noticia a través de cómic.
- 12.—Explicar, a partir de un personaje creado por los alumnos, aspectos técnicos del cómic: tipos de lenguaje, planos, onomatopeyas, viñetas, convenciones...
- 13.—Buscar un título para una historieta.
- 14.—Dados unos personajes conocidos, invéntate el texto. Aprovecha la clase de dibujo para realizar tú mismo tus propios personajes.
- 15.—Explicar unas determinadas viñetas.
- 16.—Reconstruir unas historias a partir de unas viñetas entremezcladas. (Pueden ser mudas o con textos, con lo que el grado de dificultad cambiará.)
- 17.—Mezclar las viñetas de tres historias diferentes. El niño debe separarlas de cada historieta y ponerlas en orden.
- 18.—Servirse del cómic para desarrollar distintas unidades del programa escolar: higiene-enfermedad, idea de adjetivo. Galicia...
- 19.—¿Qué sistema de convención se utiliza en una determinada viñeta? Indica en cada una de ellas qué representa el tipo de convención que aparece: trayectoria en que se mueve el avión, del movimiento de la escoba, de la mano, de cambio de dirección..., que le da vueltas la cabeza, movimiento de las manos, el paso inseguro de un borracho.
- 20.—Comparar dos viñetas que aparentemente parecen idénticas pero que reflejan medios diferentes: urbano (artificial), rural (natural).
- 21.—Seleccionar viñetas que utilicen diferentes tipos de globos o bocadillos, señalando el sentido que le dan cada uno de ellos.
- 22.—Léete bien esta historieta. Verás que alguna viñeta no tiene relación con la siguiente. Entre ellas hay dos mal colocadas. Ordénalas, poniendo el número que le corresponde encima de cada una de ellas.

- 23.—Ante una página de cómic actual de viñeta única que resulte sugerente, preguntar: ¿qué te sugiere esta página? Realiza una composición de veinte líneas.
- 24.—Distinguir tipos diferentes de viñetas: de terror, sugestión, aventura, fantasía, caricaturesca, con fotografía de fondo político, viñeta dividida...
- 25.—Buscar ejemplos de cómics que utilicen formas de viñeta originales.
- 26.—Buscar viñetas en las que se observe la utilización de cartuchos y apoyaturas para ayudar a la temporalización o para aclarar algunas ideas mediante una breve explicación.
- 27.—Pon ejemplos de viñetas que utilicen metáforas visualizadas para expresar con precisión el estado psíquico de los personajes.
- 28.—Buscar varias viñetas que empleen las líneas cinéticas para expresar desplazamientos o movimientos.
- 29.—Pon ejemplos de viñetas en las que se aprecie la utilización de onomatopeyas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- COMA, J.: *Los cómics, un arte del siglo XX*. Ed. Guadarrama, Barcelona, 1978.
- ECO, U.: *Apocalípticos e integrados*. Ed. Lumen. Barcelona.
- GASCA, LUIS: *Los cómics en España*. Ed. Lumen. Barcelona, 1969.
- GUBERN, R.: *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península. Barcelona, 1979.
- GRANDES TEMAS: *Literatura de la imagen*. Ed. Salvat. Barcelona, 1973.
- ROTGER, B.: *El proceso programador en la escuela*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1979.
- VV.AA.: *El ciclo medio en la Educación Básica*. Santillana. Aula XXI. Madrid, 1982.
- Vida Escolar, núm. 155 y 206.

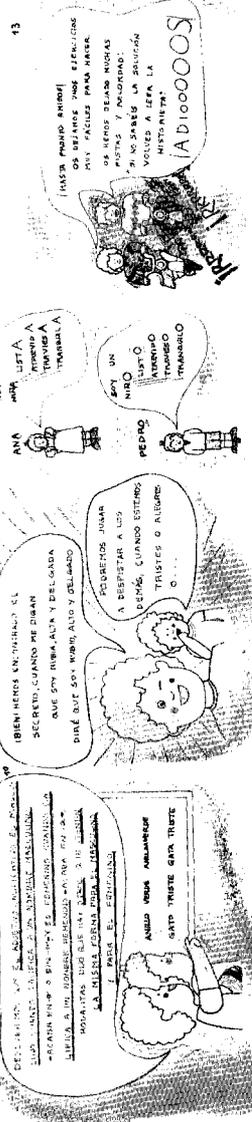
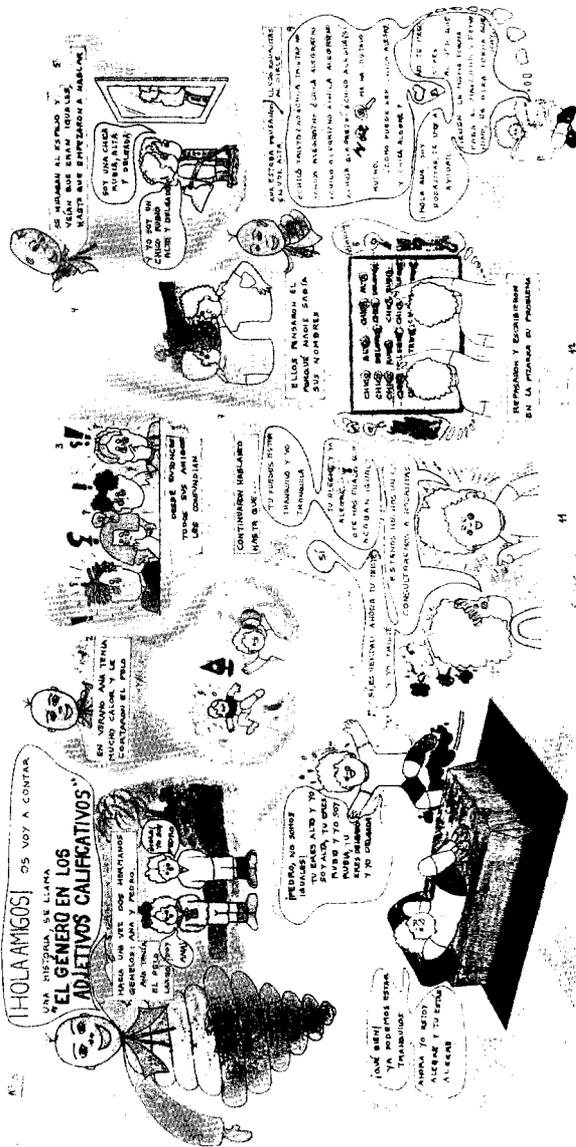
Tarragona, mayo de 1984

MODELOS DE TRABAJOS DE CURSO REALIZADOS

- N.º 1. Nombres concretos y abstractos.
- N.º 2. Sujeto y predicado.
- N.º 3. El género en los adjetivos.
- N.º 4. La palabra.

LA ORACIÓN: SUJETO Y PREDICADO





El género en los adjetivos

LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Jaime García Padrino

Características esenciales de la asignatura

Cuando nos decidimos a abordar el concepto de literatura infantil, desde cualquiera de los puntos de vista posibles y sea cual sea el propósito de tal aproximación, resulta obligada una explicación concreta de cuál es exactamente la consideración de este objeto científico: «literatura infantil». Si esta necesidad casi constante viene además facilitada por el debate en un simposio como el que nos convoca, la obligación se convierte, más bien, en una oportunidad para reafirmar su carácter de objeto científico en un plano de absoluta igualdad con otras materias que pueden y deben figurar en el currículum de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB.

A veces dicha explicación debe discurrir en sus primeros pasos entre afirmaciones que pueden merecer la calificación de excesivamente obvias, como indicar que la delimitación científica de la «literatura infantil» se ha de circunscribir a los mismos ámbitos de la teoría general

de la literatura por tratarse, sencillamente, de una manifestación más del arte basado en la palabra. Aunque esta precisión podría ser interpretada como una mayor facilidad en la justificación científica de la literatura infantil, al poder recurrir a hechos plenamente aceptados por la riquísima tradición científica y la consideración educativa de la literatura, supone realmente algo bien distinto: la literatura infantil encuentra en su misma esencia y concepto el carácter especialmente problemático de su naturaleza como literatura, sujeta, pues, a concepciones bien fluctuantes y que justifican afirmaciones como «nada menos diáfano que el concepto literatura» (1), cuestiones como «¿qué es la literatura?» (2) o los diferentes criterios sobre la especificidad de la literatura (3).

Pese a las fluctuaciones del concepto de «literatura», a tan variadas tomas de postura y de criterios en su consideración crítica o científica, todas las aportaciones teóricas sobre la literatura siguen siendo válidas —de nuevo la posible obviedad— para nuestro propósito de una delimitación de la esencia de la llamada «literatura infantil». Ahora bien, el segundo término de este sintagma sigue presente y plantea una adecuada concreción de su función; por otra parte, señalemos que este término se toma en ocasiones —y esta es una de ellas— como englobador de «juvenil» en el deseo de evitar una ambigua delimitación entre ambas categorías psicológicas o etapas evolutivas del ser humano (4).

Para una adecuada valoración del término «infantil», referido a la literatura, acudiremos a la consideración de esta expresión artística como un fenómeno comunicativo (5), pues es a través de la figura abstracta del receptor de la creación literaria como el carácter infantil se proyecta en esta consideración de la literatura. En los restantes componentes del fenómeno comunicativo enumerados por Jakobson —emisor, contexto, código, mensaje y mantenimiento del contacto comunicativo— no debe suponer el carácter infantil del receptor un auténtico menoscabo o alteración cualitativa de las exigencias o premisas esenciales para la propia naturaleza literaria. Esta exigencia no puede impedir la normal consagración del emisor del mensaje literario a un particular esfuerzo por construir el papel de un destinatario o lector universal con unos

(1) ESCARPIT, R. (1970): «Lo literario y lo social», en *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid, Edicusa, 1974, pág. 13.

(2) LÁZARO, CARRETER, F. (1976): *¿Qué es la literatura?* Santander. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Publicado con el título de «La literatura como fenómeno comunicativo», en *Estudios de lingüística*. Barcelona, Crítica, 1980, págs. 173-192.

Entre los diversos estudios consagrados con el título de esta misma pregunta, recuérdense:

— CASTAGNINO, R. H. (1954): *¿Qué es la literatura?*, Buenos Aires, Nova, 1977.

— SARTRE, J. P. (1948): *¿Qué es la literatura?*, Buenos Aires, Losada, 1976.

(3) En la obra de Lázaro Carreter antes citada puede verse una exposición de algunas significativas consideraciones sobre la especificidad de lo literario.

(4) LÁZARO, CARRETER, F.: *Ob. cit.*

(5) LOTMAN, J., y Escuela de Tartu (1979): *Semiótica de la cultura*. Madrid, Cátedra.

consiguientes efectos particulares en el contenido, en el estilo y en la morfología de la obra literaria (6).

Y es en este lector universal donde nos encontramos con la personalidad concreta del niño o del joven. Sobre él actúan una amplia serie de condicionamientos, intrínsecos, y extrínsecos, que determinan inequívocamente las posibilidades de su acceso a la obra literaria y a la realización total del proceso comunicativo.

Entre las circunstancias intrínsecas al destinatario, su capacidad lingüística en progresiva evolución dominadora de la capacidad decodificadora de los mensajes lingüísticos, tanto orales como escritos, su desarrollo psicológico, su maduración afectiva, la peculiar visión del mundo... son, en una simple enumeración, algunos de los factores relevantes que condicionan y limitan el acceso de este destinatario (niño-joven) al mensaje literario. De los condicionamientos extrínsecos, la mediación del adulto en el acceso del niño a la obra literaria es uno de los factores más determinantes, ya desde el ambiente familiar, ya en la atención escolar para un auténtico acceso del niño a la cultura y, por proyección lógica, a la literatura, ya desde la atención e importancia concedida por la propia sociedad a las posibilidades que faciliten el acto voluntario del niño por acercarse y disfrutar de la obra literaria. De cada una de estas perspectivas podría desglosarse un repertorio variado de circunstancias mediadoras o mediatizadoras en el adecuado desarrollo del proceso comunicativo correspondiente a la literatura infantil y cuya exposición completa podría rebasar los límites impuestos para esta memoria.

Otras precisiones son necesarias para una adecuada delimitación de nuestro objeto científico. si bien es frecuente englobar en el hecho literario sus tres modalidades principales —el libro, la lectura, la literatura— que llegan a ser empleadas en el lenguaje corriente indiferentemente, tal como ha apuntado Robert Escarpit (7), para nuestro estudio no nos importa tanto el primero de los tres términos citados, el libro, como la función relacionadora de la lectura y la literatura. No todo libro infantil es vehículo de la literatura. Tampoco ésta necesita en exclusividad el soporte libro para poder constituirse en mensaje artístico. Pero la implicación de la lectura como vía de acceso con una importante presencia en la relación del niño con la literatura sí nos interesa más como educadores. No olvidemos que Sartre llegó a afirmar que para que surja la literatura es necesario un acto concreto que se denomina lectura (8).

En esta relación lectura y literatura está una de las principales razones para un planteamiento científico de esta materia. La lectura como

(6) KAYSER, W. (1970): «A qui raconte le roman?», *Poétique*, 4, 1970, pág. 503. (Cit. por Lázaro Carreter, F., en *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica, 1980, págs. 180-181).

(7) ESCARPIT, R. (1971): *Sociología de la literatura*. Barcelona, Oikos-Tau, pág. 16.

(8) SARTRE, J. P. (1948): *Ob. cit.*, pág. 52.

instrumento de desarrollo personal y estético y como vía de acercamiento a la literatura. El arte expresado con palabras como estímulo de la capacidad lectora y para la formación de hábitos lectores y como impulsor de una más completa formación lingüística.

De este modo entramos además en una aplicación de la literatura infantil con otras ciencias humanas, que le han hecho merecer la calificación de Marc Soriano como «género híbrido situado en la confluencia de numerosas ciencias humanas» (9). Si bien dejamos ahora la motivación de esa hibridez, sí nos interesan esas relaciones con otras ciencias. Además de la señalada anteriormente con la teoría de la Literatura, la Sociología, la Historia en sus más variadas concepciones —evolución de las ideas estéticas, la evolución del pensamiento social, los conceptos educativos, los factores económicos con repercusión en la difusión del libro y la literatura...—, en suma, la propia relación con el desarrollo social, con la cultura y el arte de un determinado tiempo y de un espacio geográfico.

Tales planteamientos confieren una categoría científica a esta materia, literatura infantil, que permite desarrollar un estudio sistemático y riguroso de las principales relaciones y aspectos implicados en el acceso del niño a la literatura infantil y con evidentes posibilidades proyectivas para la relación hombre-literatura.

La inclusión de la asignatura «Literatura Infantil» en la Formación del Profesorado de EGB

Sentados los presupuestos científicos desde los que hemos elaborado la base para el desarrollo de la Literatura Infantil en el plan de estudios de las Escuelas Universitarias para la Formación del Profesorado de EGB, conviene hacer una recapitulación de los aspectos más significativos en la filosofía educativa que ha inspirado la labor de estos centros en su larga tradición y la atención, o falta de atención más bien, merecida en ella por la materia a la que corresponde esta memoria.

Ha quedado señalada la necesidad social que justifica unos nuevos planteamientos educativos para superar los bajos índices de lectura y de actitudes culturales mostrados por las distintas encuestas sobre los hábitos relacionados con el acceso a la cultura por parte de la población española (10). La necesidad educativa también quedó circunscrita a la propia consideración del niño como centro de atención en los planteamientos de la educación actual. Para satisfacer ambas necesidades, el

(9) SORIANO, M. (1975): «Definition du livre d'enfants», en *Guide de littérature pour la jeunesse*. París, Flammarion, pág. 18é.

(10) MINISTERIO DE CULTURA (1980): *Los hábitos culturales de la población infantil*. Madrid. Secretaría General Técnica.

papel del educador es el elemento básico en una labor planteada de acuerdo con tales objetivos.

La consecuencia es lógica. El plan de estudios dirigido a una formación de este profesorado de los niveles primarios debe recoger en su espíritu y en su desarrollo tal adaptación a las exigencias sociales y educativas. Así, la Literatura Infantil es una materia instructiva encaminada a una preparación para la labor futura del profesor de niños y jóvenes, pero al mismo tiempo una materia formativa para los propios alumnos de las Escuelas Universitarias. Pero ante estas razones basadas en criterios eminentemente científicos, ¿cuál ha sido y es la situación de la asignatura «Literatura Infantil» en los planes de estudio de las Escuelas Normales y las hoy Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.?

Bien avanzado el siglo XIX nacía la primera Escuela Normal de Maestros para regularizar la formación de las personas a las que se había de confiar la educación infantil. En este año de aquella primera fundación, 1839, el reconocimiento de la propia identidad y entidad del niño tenía ante sí un largo camino de lucha y dificultades. La meta esencial en los objetivos educativos de aquella época era la superación de aspectos primarios básicamente utilitarios en la formación del niño (11) y el proporcionarle prolijos contenidos instructivos. No podía haber lugar entonces para la Literatura Infantil en aquella realidad educativa cuando además ella misma no gozaba de un mínimo reconocimiento social.

La indicada concepción de lo que debía ser la instrucción del niño y del joven se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX y aún la Literatura Infantil resultaba una auténtica ignorada por las corrientes educativas con inquietudes renovadoras, salvo quizás la educación libertaria (12) pero que sólo recurrió a la literatura como una vía de adoctrinamiento y más como reflejo de una determinada mentalidad social hacia el niño que como un recurso auténticamente original. En lugar de Fenelón —su *Telémaco* era entonces considerado como «el don más útil que las Musas hayan hecho a los hombres» (13)—, *Las aventuras de Nono* no dejaban de ser una curiosa concepción del «instruir deleitando».

La profunda reforma educativa emprendida en nuestro país a partir de 1931 se plasmó en la formación del profesorado con el llamado Plan Profesional, donde no se tuvo en cuenta esta materia como objeto científico, pese a que en estos años comenzaba a ganar consideración social la

(11) MEDINA, E. (1977): *La lucha por la educación en España: 1770-1970*. Madrid, Ayuso.

(12) GRAVE, J. (1905): *Las aventuras de Nono*. Prólogo de F. Ferrer Guardia. Barcelona. Publicaciones de la Escuela Moderna. (Edición facsimil. José J. Olaneta. Barcelona, Palma de Mallorca, 1980).

(13) SALIGNAC DE LA MOTHE, M. F. de: (Fenelón) (1902): *Aventuras de Telémaco*. Trad. y reducción de A. B. Rodríguez. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, pág. 5.

Literatura Infantil y a vivir una gran época en cuanto a la dedicación de autores y a la aparición de obras significativas. Sólo merece destacarse la labor entonces del Patronato de Misiones Pedagógicas especialmente en la creación de bibliotecas infantiles y de «Museos Pedagógicos» donde se incluyeron obras de literatura infantil entonces relevantes.

En 1938, la «España Nacional» buscaba asentar su propia concepción ideológica dentro de una concreta orientación educativa inspirada fundamentalmente en la reacción furibunda a las líneas vigentes en los años anteriores a 1936. Dentro de los temas incluidos en un cursillo para Maestros Nacionales encaminado a desarrollar las «Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria» se dio cabida a charlas centradas en la biblioteca y el niño, la promoción de la lectura infantil y el estudio de la literatura dirigida al niño (14). Las conferencias sobre estos aspectos serían recogidas en una publicación dedicada por el Ministerio de Educación Nacional a esta relación del niño y la biblioteca.

El Plan de Estudios de 1950 ignora esta realidad científica de la Literatura Infantil. Son años de difícil existencia para la propia creación literaria dirigida al niño, pese a que en los años de la posguerra los docentes, tanto maestros como inspectores de enseñanza dedicaron atención a las lecturas infantiles desde posturas de un auténtico apostolado dirigido al niño.

Cuando llega otro plan de estudios a la formación de los maestros primarios, corre 1967 y la Literatura Infantil goza de un cierto lugar y atención social con una correcta promoción de su trascendencia. La Literatura Española incluía en su programa cuatro temas dedicados a la temática de lo que entendemos por Literatura Infantil, pero desconectados del conjunto general del temario y víctimas aún de un tímido acercamiento educativo.

Las líneas generales del Plan Experimental de 1971 no recogían esta materia en su currículo de materias obligatorias y generales. Entre los aspectos innovadores de este plan de estudios, aún hoy vigente, la libertad de cada escuela para incluir y nominar distintas asignaturas optativas ofrecía una buena oportunidad desconocida hasta entonces para el tratamiento digno de esta materia dentro de la formación del Profesorado de E.G.B.

En la Escuela «Pablo Montesino» es incluida como asignatura optativa a propuesta del catedrático de Lengua y Literatura don Arturo Medina Padilla, para los cursos de Ciencias y Ciencias Humanas, que

(14) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1938): *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. (Celebrada en Pamplona, del 1 al 30 de junio de 1938. Segundo Año Triunfal). Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

— Publicado por LASSO DE LA VEGA, J. (1939). *La biblioteca y el niño*. Ministerio de Educación Nacional.

disponen, pues, de la posibilidad de elegirla en un cuatrimestre de los tres años de carrera. El Área de Filología, en su segundo año, cuenta con esta materia de un modo generalizado a todos los alumnos, pese a la calificación administrativa de optativa. Son ya diez cursos desde su implantación y la respuesta por parte del alumnado ha colmado todas las expectativas por su actitud positiva, interesada «a priori» y amplia en sus peticiones de matrícula. Los cursos destinados al Área de Ciencias y a la de Ciencias Humanas han cubierto siempre la disponibilidad de las 50 plazas asignadas. Con la inclusión del Área de Preescolar en el plan de estudios, la materia Literatura Infantil es ya obligatoria y de carácter anual para los alumnos de tercer año en esta sección.

Paralelamente a la atención nacida en las propias escuelas —me limito a la referencia a la Escuela «Pablo Montesino» por la razón obvia de corresponder esta Memoria al programa que desarrollo en ella—, diversos encuentros, cursos de perfeccionamiento, seminarios o simposios han dedicado sus trabajos a la literatura infantil y han reclamado su inclusión generalizada a los planes de formación del profesorado. En 1979, el Ministerio de Cultura convocaba el I Simposio Nacional de Literatura Infantil. De una de las comunicaciones (15) se recogía una propuesta en el sentido antes indicado y quedaba así plasmada en sus conclusiones: «Que ante la presunta, inmediata gestación de un nuevo Plan de Estudios para las E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B., se recomendase de modo oficial por el Ministerio de Cultura y en el cuadro de la permisibilidad de las autonomías universitarias, el que la Literatura Infantil ocupara su adecuado sitio en el conjunto de las asignaturas de tales «Escuelas».

Este Simposio convocado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, del Ministerio de Educación y Ciencia, representa una magnífica ocasión para insistir en la misma petición de su inclusión entre las materias del plan de estudios de la formación del profesorado.

(15) MEDINA PADILLA, A. (1979): «El papel del educador en la promoción y difusión de la literatura para niños» (Comunicación a *I Simposio Nacional de Literatura Infantil*). Ministerio de Cultura. Madrid, 1980, págs. 146-147.

APROXIMACIÓN A UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL CICLO SUPERIOR Y EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

César A. Cascante Fernández

La enseñanza de la lengua no puede realizarse como suma de objetivos que se van sucediendo en el «tiempo didáctico», de los que derivan unos contenidos y para los que son necesarias una serie de actividades. Es necesario plantearse todo el proceso como algo metodológicamente unitario en el que la sucesividad de actividades se articula coherentemente, no sólo una a una, sino dentro de un modelo que las sitúe, que les haga cobrar sentido.

El modelo que se adopte tiene que partir de bases científicas que le hagan ser una base firme de estructuración y no simplemente una «mera experiencia» que igual que se da de una determinada manera pudiera darse de otra.

Sin duda, estas bases, en el caso de la lengua, deben buscarse en la Psicología Evolutiva y del aprendizaje, así como en la Lingüística. La

síntesis de estas disciplinas es la Psicolingüística, disciplina en la que tratamos de apoyar el modelo que vamos a proponer.

Por otro lado, el modelo que se proponga debe permitir integrar en él las distintas subáreas del área de la lengua. Con esto queremos decir que la expresión oral o escrita, la comprensión, el vocabulario, la gramática, etc., deben poder ser incluidas en él atendiendo a las necesidades que cada una de ellas plantea para su didáctica.

Nos parece también muy importante que el modelo que se proponga no sea algo rígido, demasiado encorsetado para permitir dentro de él la adaptación a distintos niveles de enseñanza, diferentes objetivos, diferentes contextos socioculturales, etc. Es de esta manera flexible, como marco en cuyo interior se puede jugar con libertad, pero que al mismo tiempo siente unos esquemas, en el sentido que nosotros queremos desarrollar nuestro modelo.

Decíamos que el modelo debe permitir integrar en él las distintas subáreas de la lengua; veamos cuáles pueden ser éstas y sus bases didácticas. Señalaremos las siguientes: Lengua hablada (expresión y comprensión oral); Lengua escrita (lectura, ortografía, composición); Vocabulario; Gramática; Medios de Comunicación Social; Literatura; Técnicas de Estudio, entre otras posibles.

No es nuestro propósito entrar en detalle en la didáctica específica de cada una de estas subáreas, solamente señalaremos algunos aspectos que pueden establecer el enfoque con que las abordamos y las bases de su tratamiento.

DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

A. R. Luria (*Conciencia y Lenguaje*. Pablo del Río, editor) establece que el proceso de comprensión de la locución verbal puede concretarse de la siguiente forma:

- 1.^a Comprensión del sentido general de la locución.
- 2.^a Localización de los núcleos semánticos o ideas principales de la misma.
- 3.^a Comprensión de las palabras (carácter paradigmático).

Este esquema de comprensión de la comunicación verbal da lugar a una didáctica cuyos puntos más generales pueden ser los siguientes:

1. La didáctica seguirá siempre la secuencia de: Sentido general-Núcleos Semánticos-Palabras.
2. Se utilizarán los recursos necesarios para facilitar los momentos

de la secuencia: Contextualizar o introducir el texto para facilitar la comprensión del sentido general, subrayar «mediante diferentes recursos los núcleos semánticos; ejercitarse con las palabras para descubrir su sentido en el texto.

3. Se irán progresivamente disminuyendo los «apoyos» si la dificultad de la elocución lo permite.

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Según Luria (obra antes citada), el proceso de expresión puede concretarse de la siguiente forma:

1.^a Motivo que impulsa a la comunicación.

2.^a Registro semántico primario o cúmulo de ideas que todavía no están dispuestas de forma sintagmática.

3.^a Enunciación verbal desplegada. El lenguaje interior hace pasar del esquema del registro semántico primario a la comunicación verbal desplegada, dotando de estructuras sintagmáticas y manteniendo el «control» general de la misma.

Aunque este proceso sea así, tanto para el lenguaje oral como para el escrito, conviene señalar las diferencias entre ambos para tenerlas en cuenta a la hora de un planteamiento didáctico diferenciado. Las diferencias del lenguaje escrito con respecto al oral se pueden concretar en:

- En el lenguaje escrito, el motivo y proyecto inicial o registro semántico primario vienen determinados en gran parte por el mismo sujeto.
- En el lenguaje escrito no existe ningún medio complementario no verbal.
- El lenguaje escrito no supone conocimiento de la situación.
- No tiene tampoco marcadores verbales.
- No puede apoyarse en un contexto simprásico, sólo en medios gramaticales.

Todas estas características diferenciadoras hacen que el lenguaje escrito sea un lenguaje más elaborado y complejo, que exige para su dominio unas series de códigos suplementarios en lo que se refiere a su comparación con el lenguaje oral. Esto hace que si estos códigos no se dominan, se escriba como se habla y al dominarlos, éstos influyan en el lenguaje oral y se llegue a hablar como se escribe.

Teniendo en cuenta lo dicho, la didáctica general de la expresión oral y escrita se puede concretar en los siguientes puntos:

1.º Seguirá siempre el proceso de la expresión: Motivo-Registro semántico primario-Comunicación verbal desplegada.

2.º Se utilizarán los recursos necesarios para facilitar los momentos de la secuencia: Motivación inicial que incite a la expresión oral o escrita; Esquema de ideas a exponer; Estructuras fundamentales de frases y palabras a utilizar en el tema. (Las actividades que se pueden realizar para concretar estos momentos pueden ser muy variadas.)

3.º Se irán disminuyendo progresivamente las actividades de apoyo, teniendo en cuenta la dificultad del mensaje a realizar.

4.º Existe una cierta prioridad en conseguir una expresión oral correcta, ya que ésta condiciona la escrita.

DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Como bases de la misma señalaremos que cada palabra, para ser escrita correctamente, debe ser conocida por todas las vías posibles. Así, habrá que pronunciarla correctamente y retener su sonido (imagen auditiva); escribirla (imagen gráfica) y saber su significado (semántica). El trabajo sobre estos tres aspectos conseguirá que finalmente quede automatizado el rasgo gráfico correcto de la palabra.

Estas bases, junto con otras circunstancias que no vamos a especificar, hacen que una «sesión ortográfica» pueda consistir en las siguientes actividades sucesivas:

1.^a Palabras sobre el tema ortográfico que se copia correctamente.

2.^a Discusión sobre el significado y otras actividades que aclaren el sentido de las palabras.

3.^a Elaboración de frases en las que aparecen palabras de las anteriores y otras similares. Aclaración de su significado. Subrayado de las palabras que tengan que ver con las iniciales.

4.^a Deducción de la regla o reglas del tema ortográfico que vendrá facilitada por la estructura de las palabras y las frases propuestas.

5.^a Ejercicios de aplicación.

Conviene señalar que no basta con no cometer faltas ortográficas en la sesión de ortografía, ni siquiera en las clases de lengua. No se deben cometer nunca. La ortografía es un hábito.

DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA

Partimos de dos consideraciones básicas:

1.^a La enseñanza de la gramática ha de ser funcional: servir para comprender y expresarse mejor.

2.^a El procedimiento de enseñanza debe ser en lo fundamental induc-

tivo, de modo que sirva de la mejor manera posible como elemento de reflexión sobre el habla de cada uno.

Por lo tanto, la metodología que adoptemos ha de considerar:

- Evitar caer en olvidar que lo que se pretende es que los alumnos comprendan y se expresen mejor.
- Eliminar los contenidos que no vayan a tener funcionalidad.
- Partir siempre del habla empleada por los alumnos.
- Buscar la aplicación práctica inmediata de los temas.
- Procurar hacer una gramática viva, dinámica, funcional y no muerta e intrascendente; esto se ha podido concretar a la hora de desarrollar un tema en:

- 1.º Planear los contenidos en forma de preguntas funcionales.
- 2.º Introducir a partir del habla de los alumnos los conceptos gramaticales.
- 3.º Hacer presentes estos conceptos cada vez que surja una aplicación funcional.

DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO

El vocabulario relativo a un tema, para su tratamiento, exige al menos lo siguientes aspectos:

- 1.º Exploración del vocabulario activo y pasivo de los alumnos en torno al tema.
- 2.º Fijación del vocabulario activo y pasivo del tema, teniendo en cuenta el nivel más bajo de conocimiento del mismo que se haya dado en la clase (nombres, verbo y adjetivos).
- 3.º Tratamiento de ese vocabulario pasivo a partir de un contexto.
- 4.º Definición del mismo de manera conceptual o casi conceptual.
- 5.º Utilización del vocabulario pasivo (que pasa a ser activo) mediante actividades dirigidas.

Señalaremos para completar este breve repaso a la didáctica de las que hemos llamado subáreas, algunos aspectos relativos a las técnicas de trabajo, medios de comunicación y literatura.

En lo que se refiere a las técnicas de trabajo: conversación, narración y descripción, diálogo, redacción, interpretación de signos, subrayado, realización de esquemas, toma de notas o apuntes; su didáctica está basada en lo apuntado sobre la expresión y la comprensión orales y escritas.

En cuanto a los medios de comunicación social, lo que se debe inten-

tar es un acercamiento a los diferentes medios y a su análisis. Hay, pues, que conocerlos y a ser posible iniciarse en su utilización.

En cuanto a la literatura y el comentario de textos se propondrá un acercamiento gradual a las obras literarias, fomentador de la lectura, así como una progresiva mejor información sobre las mismas.

No ha sido nuestro propósito hacer un tratamiento a fondo de la didáctica de las diferentes subáreas de la lengua, ni mucho menos tratar de establecer cuáles son éstas. Hemos tratado simplemente de citar bases didácticas en las que algunas de ellas se apoyan, con el fin de poder extraer enfoques que han de condicionar necesariamente el modelo que se proponga y por otra parte van a determinar la forma más adecuada de su inclusión en el mismo.

Pasamos a exponer en forma breve el modelo que proponemos.

Concebimos la «lección» o unidad de aprendizaje integradora de todas las subáreas como un mensaje que ha de ser comprendido y expresado en torno a un centro de interés. Este centro de interés puede ser de muy diversa naturaleza. Puede ser un tema de otra área de aprendizaje (Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Ética, etc.); de Literatura (una época literaria, un movimiento, un autor, etc.), o simplemente un tema cualquiera (la música pop, la delincuencia juvenil, la droga, etc.).

El mensaje en torno a este centro de interés tiene que ser comprendido por el alumno y también expresado, en un proceso simultáneo de comprensión y expresión que culminará al final del tema o de lo que hemos llamado antes «lección» o unidad de aprendizaje. El proceso de comprensión, como ya hemos dicho antes al tratar de la didáctica de la comprensión oral y escrita, se realiza según el siguiente esquema:

Sentido general-núcleos semántico o ideas principales-palabras.

El proceso de expresión, como ya expusimos anteriormente, según Luria, sería:

Motivo-registro semántico primario-comunicación verbal desplegada.

Como estos dos esquemas se dan de forma simultánea a lo largo del tema, el modelo tendrá fundamentalmente tres momentos que hemos llamado: introducción, información y conclusión. Estos tres momentos unirán los dos procesos como vamos a ver a continuación.

La introducción atenderá al primer momento de la comprensión y de la expresión; es decir, a la idea general o sentido del tema por una parte y por otra a la motivación. Se tratará de que los alumnos puedan captar

el sentido general de todo aquello que se tratará con más detalle, aunque no sea más que una idea vaga e imprecisa. Habrá que buscar asimismo la motivación, el interés por transmitir un mensaje en torno a lo que se vaya a desarrollar.

El segundo momento, que hemos llamado información, servirá para localizar las ideas claves dentro del proceso de comprensión (núcleos semánticos) y por otra parte conformar el registro semántico primario (conjunto de ideas aún no desplegadas sintagmáticamente) en el proceso de expresión.

Por último, el momento de conclusión, será el momento dedicado al análisis de las palabras en su aspecto paradigmático en cuanto a la comprensión se refiere y por lo que respecta a la expresión, será el de pasar a la comunicación verbal desplegada.

Lo que acabamos de exponer en cuanto al modelo lo podemos esquematizar de la siguiente manera:

Comprensión:	sentido general	núcleos semánticos	palabras
Expresión:	motivo-registro	semántico primario	comunicación verbal desplegada
	Introducción	Información	Conclusión

Llegados a este punto, aunque más tarde podamos desarrollar una programación tipo con arreglo a este modelo, nos gustaría ejemplificar con respecto a un determinado tema para que se pueda tener una idea más concreta de lo que hemos querido decir.

Supongamos un centro de interés libremente elegido por los alumnos: Los OVNIS (tema que efectivamente nos «salió» en 8.º de E.G.B.).

Veremos en qué pueden consistir los momentos de introducción, información y conclusión.

Introducción

El sentido general del tema no está *a priori* determinado como podía estarlo en un tema de otra área de aprendizaje; le damos el sentido que nos parece más interesante: detrás de los OVNIS existe un gran comercio de películas, revistas, etc.; la ciencia-ficción (de la que pueden formar parte los OVNIS) debe servir para interrogarnos sobre nuestra civilización y hacia dónde camina; las apariciones de aparatos de otros planetas pueden servir para ocultar peligros reales próximos: la guerra nuclear.

Este momento lo cubrimos con una película que visionamos y en cuya posterior discusión se plantearán los problemas antes citados. La motivación, el otro motivo parece estar asegurado.

Información

Se recogerá material, se formarán distintos equipos y los alumnos comenzarán a trabajar en torno a un guión relativo a las tres ideas iniciales. De esta manera se dará contenido a los temas planteados (registro semántico primario) y también se localizarán con más claridad los núcleos semánticos del mensaje.

Exposición

Los equipos formados, una vez acabados sus trabajos expondrán y de una u otra forma se sintetizarán dando lugar a una revista, la representación de una obra teatral, una película, etc.

Una vez insinuada una posible concreción de un tema, lo que se nos plantea es cómo «encajar» lo que hemos llamado Subáreas dentro del modelo, teniendo en cuenta los planteamientos que hemos hecho sobre sus didácticas.

El resolver pormenorizadamente este aspecto exigía un gran espacio y tiempo. Por otra parte creemos que es mucho mejor verlo dentro de una programación tipo en torno a un centro de interés determinado.

De cualquier forma, si queremos hacer algunas consideraciones que nos acerquen un poco más.

La lengua hablada en cuanto a su comprensión puede tener muy diversos momentos a lo largo del desarrollo del tema (en la Introducción: como una exposición oral del profesor, de alguien que conozca el tema o lo haya vivido; en la Conclusión, al escuchar a los demás equipos que exponen su trabajo, etc.). En cuanto a la Exposición hay un momento claro que es en el que cada equipo expone la información que ha recopilado, o si no se adopta este sistema de trabajo, simplemente el de la puesta en común de la información. En cuanto a la lengua escrita, ésta puede tener muy diversos momentos según qué actividades se realicen para el desarrollo del modelo. Para la comprensión parece haber un momento obligado que es el de recoger información. Para la expresión también obligado el momento de la síntesis o conclusión, cualquiera que sea el modo en que se realice.

La ortografía, para cumplir lo más adecuadamente posible lo que hemos planteado sobre ella, debe situarse en un momento inmediata-

nente anterior al máximo de actividad escrita, que bien pudiera ser durante el momento de información anterior a la conclusión. El vocabulario exige un tratamiento a lo largo de todo el tema tal como hemos visto en su didáctica. Parece, sin embargo, imprescindible que sea elaborado al final del tema en el momento de la conclusión.

Los medios de comunicación pueden aparecer a lo largo de todo el tema, pero en sus dos vertientes de conocimiento y utilización tienen dos momentos muy claros. Para la primera, el momento de la información, y para la iniciación a su utilización, el momento de la conclusión.

Las técnicas de estudio también pueden tener su desarrollo en diferentes momentos. De cualquier forma parece que el más propio para su tratamiento sistemático será el de la recogida de información.

La literatura y el comentario de texto pueden ser un elemento de apoyo a lo largo de todo el tema y en cualquiera de sus momentos: Introducción, Información y Conclusión.

La gramática, tal y como la hemos planteado buscando su proyección funcional va a tener mejor momento entre las exposiciones orales de puesta en común de información y los trabajos escritos dentro de la conclusión. De esta forma será más fácil plantearse una reflexión en torno al lenguaje oral para inducir planteamientos que luego puedan ser aplicados con más precisión y reflexión en la escritura, más formalizada que lo oral.

Queda únicamente tratar de plasmar todo lo dicho en una programación que sirva de referencia concreta.

GRAMÁTICA Y PESADILLA:

El útil tránsito del habla a la lengua

Javier Laborda

Es mi intención comentar el nuevo talante que se observa en una parte significativa del profesorado de lengua y literatura, que reuniré en dos notas: el cambio de actitud y la aplicación de técnicas creativas. Es lo que ajustadamente se denomina la educación de la creatividad. Y también quería insistir en la necesidad de que los principios de la educación de la creatividad se asuman en la estructura profunda de nuestro quehacer como enseñantes y no sólo superficialmente mediante la fácil imitación de sus señas de identidad con el maquillaje de moda. A este respecto, no podemos olvidar que la institución escolar tiende a escorar hacia el pasado e insistir en el recuerdo y la repetición, a pesar del cambio de «modelos». Este vicioso mimetismo puede conducirnos, ¿quién sabe con qué fatal fidelidad?, no sólo a enseñar lo que se nos enseñó, sino también a enseñarlo tal y como se nos enseñó.

Por los síntomas, se diría que los alumnos de ahora mantienen una guerra no declarada con la lengua y la literatura. Suelen tropezar con la teoría, violentar las pautas de puntuación, descuidar la ortografía, tirani-

zar la sintaxis, laminar el léxico, solucionar mecánicamente el análisis de la frase, no ubicar a Juan de Mena ni recordar más de un título de Galdós, distinguir a tientas diferentes corrientes literarias, ignorar la conjugación..., y así hasta agotar la tinta.

No pocos profesores añoran ese alumnado de dos décadas atrás. O, mejor aún, el de principios de siglo. La gramática era su fuerte y las lenguas clásicas su ocupación. Apenas leían textos, pero conocían los resúmenes argumentales de todas las obras (pregunte, pregunte, por ejemplo, por *El abencerraje* o la *Historia de los amores de Clareo o Florisea*). Su conocimiento de gramática les permitía reconocer el influjo latino en la inexistente flexión del caso en castellano. Sabrosas frases latinas o griegas recitadas en su momento expresaban la seguridad de su saber. Y, ¿para qué hablar de la ortografía?

Parece que la comparación entre el pasado reciente y el presente no resiste un análisis serio. Se diría que la ignorancia lingüística y literaria se ha adueñado de las modernas promociones estudiantiles. Y, en buena lógica, se concluye que, para nuestro mal, hemos sobrevivido el ocaso educativo: somos los profesores una casta aislada, en medio de un cuerpo social aquejado de una tosca competencia lingüística. Si esto es así, el compromiso sobreviene cuando se plantea cómo encarar lo que aún nos queda de vida profesional, qué estrategia desplegar para seguir incólumes hasta el retiro.

Este razonamiento irreprochable suscita, no obstante, alguna sospecha. ¿Qué cabe pensar de uno mismo, si el entorno cambia y uno permanece tal cual, inalterable? Pues podemos inferir dos conclusiones extremas: ya se posee una pureza resistente a todo deterioro, ya se ha «perdido el tren» de lo contemporáneo. Y lo más seguro es que ninguna de estas posibilidades se dé. La explicación puede hallarse en una disociación: personalmente se es más flexible, y profesionalmente se porfía en unas formas aprendidas (como individuo, uno no puede sustraerse al flujo social; como actor gremial, sí).

Algo se nos escapa. ¿Cómo es posible, si no, que concibamos un panorama tan colmado de incultura, de ignorancia? Quizá estemos repitiendo el viejo error de juzgar algo según patrones añejos. Invirtamos por un momento los términos. ¿Qué pensaríamos de los alumnos decimonónicos si los situamos frente a los que conocemos en nuestras aulas? Porque éstos poseen un conocimiento tan amplio, diverso y útil, que acostumbramos a tomarlo como valor entendido y, por consiguiente, a no computar. Les censuramos el insuficiente desarrollo de la memoria, pero conocen centenares de eslóganes publicitarios: frases y canciones, marcas y escenografía, que repentizarán perfectamente al primer estímulo. Estas voraces raíces publicitarias que homogeneizan el tejido social son, tal vez, las que condensan el saber útil de ahora; los publicis-

tas han asumido la función —diferida y no menos mendaz— de los clásicos y escolásticos, con la diferencia de prescindir del lustre y la oscuridad de lenguas muertas.

Los estudiantes conocen la literatura de los trovadores y juglares modernos, que ya no cantan en la plaza y cuya presencia es casi omnipresencia por la ubicuidad de discos y videogramas. Los hitparades no son una tontería, y no son ajenos a las motivaciones de romances, poemas de clérigos, leyendas piadosas y similares.

No poca literatura se sirve y, también, se hace en pantallas. Y no es menos el conocimiento en este campo; lopes de rueda y shakespeares de nombres actualizados se confunden entre los autores-actores-realizadores que acaparan los créditos de las obras, los programas de difusión, las revistas del corazón y del hígado... Y estos jóvenes que suponemos en blanco asimilan rostros, voces, nombres, argumentos, géneros, localizaciones, técnicas narrativas. Y de ello, ¿qué es banal y qué no lo es? El medio homogeneiza productos tan dispares como «La ciudadela», «La comunidad», «Fama», «Retorno a Brideshead», «Fortunata y Jacinta» o «Flamingo Road».

Estos jóvenes han palpado la cara bombardeada del Líbano o la maquillada de Reagan, las focas de la Patagonia, los fondos marinos..., la vida y la muerte en directo y en diferido. Informativos y documentales les surten de datos que, reunidos, formarían enciclopedia. Concursos y retransmisiones deportivas sumergen al receptor en el aprendizaje del ser social que se manifiesta discriminadamente mediante comportamientos especialmente pautados.

¿Que mucha información es trivial y embrutecedora? Más trivial puede resultar una enciclopedia por indigesta y obsoleta, y más embrutecedor puede ser el aislamiento. Con estos medios audioicónicos (pronto interactivos), aunque supuestamente de escaso valor cultural (¿porque se asimilan con poco esfuerzo?), estos jóvenes tienen conocimientos de muchas materias, y no sólo conocimientos teóricos. La habilidad para el manejo, mantenimiento y aprovechamiento creativo de toda clase de aparatos mecánicos y electrónicos es un bien común en ellos. La comodidad con que se mueven en sistemas y subsistemas semióticos es envidiable.

La enumeración tipológica no se agota rápidamente. Pero, dejando a un lado este empeño secundario, cabe señalar varios elementos definitivos de este amplio conjunto. En primer lugar, la información que estos alumnos reciben es ingente. En segundo lugar, las fuentes de información no son únicamente escolares, ni tampoco literarias y/o librerías. Y en tercer lugar, su organización es muy propia: se comienza a recibir desde muy temprana edad (irrespetuosa con la pausada cronología del

currículum escolar) y consiste en un consumo considerable y efímero, que responde a una visión del mundo tan inacabada como cambiante.

Pero, a todo esto, ¿tiene alguna relación esta consideración de la ignorancia y del conocimiento social con la lengua y la literatura? Porque, si no estamos equivocados, el verdadero problema de la enseñanza de la lengua y la literatura radican en el escandaloso desaprovechamiento escolar, es decir, la mala escritura y peor comprensión de las teorías lingüísticas (¡lástima de alarde científico!), la amnesia literaria y una desalentadora ausencia de motivación. Por ello surge esa añoranza del alumno de corte decimonónico que escribía con corrección, asistía reverencialmente y memorizaba con mayor paciencia. Un puro mito, que añoramos porque en esencia los usos educativos de entonces no han desaparecido.

Soñamos con el niño idealizado que se fue, y nos empeñamos en vestir a los recién incorporados con sus ropas. Eso sí, con toques modernos como unas coderas de cuero y una chalina escocesa bien prieta al cuello para que se entere el interesado. Las coderas representan a los benditos análisis generativos (de amplio repertorio) y la chalina, al comentario de texto (estructural, estilístico).

Volviendo a la pregunta anterior, sí nos afecta (y palmariamente) la realidad social en que vivimos. ¿No explica acaso este preocupante fracaso escolar el divorcio entre la didáctica de la lengua y el vivaz mundo exterior de la comunicación?

LA METÁFORA DEL ESPEJO ELECTRÓNICO

Olvidemos por ahora el *macrocosmos* social e ingresemos de nuevo en la Escuela. Supongamos que nos hallamos en el aula de un curso del ciclo medio de E.G.B. Es un aula un tanto singular (aunque pronto ha de resultar cotidiana) donde podemos reconocer la producción de una metáfora, la metáfora del espejo electrónico.

El alumno se enfrenta al libro. Aprieta el interruptor que conecta con la red y, con este gesto, abre su libro, comenzando siempre con el índice. Para llegar a la lección que le interesa no se ve obligado a pasar páginas; basta con que diga cuál es o, mejor dicho, que lo escriba, e inmediatamente aparece. El libro es a la vez libreta y pizarra, ya que permite realizar en él los ejercicios; los resultados quedan reflejados en cada intento y borrados posteriormente. El libro incluye texto, imagen en movimiento y sonidos, esto es, reúne peculiarmente al audiovisual y al libro tradicional. Y además rescata para la modernidad al espejo mágico de los cuentos fantásticos con su capacidad de dialogar con su dueño, contestar o proponer acertijos, señalar el éxito o error de las manipula-

ciones, sugerir repeticiones o formas de recuperación, y, fundamentalmente, reflejar en su pantalla las bondades intelectivas de su usuario.

Este libro, que no está hecho de papel, sino de circuitos integrados, y que no está escrito en tinta, sino con impulsos eléctricos en virtud de un alfabeto binario, constituye la más actual metáfora de su lector. Esta máquina se erige en metáfora multiforme, dinámica y personal.

Estamos describiendo el aprendizaje mediante ordenador y, en este caso de E.G.B., el que se apoya en los conocidos micromundos en lenguaje Logo iniciados por Seymour Papert. Abren la puerta al estudio de casi todas las materias, la matemática —por supuesto—, la geografía, el dibujo... o la literatura y la lengua.

Hagamos aquí una consideración que nos facilite la orientación. Entre la mentalidad pedagógica que acompaña al libro tradicional y la propia del libro electrónico y computerizado, media la de las técnicas de taller. Quede entendido que no implica ello un proceso irresistible y excluyente en este espectro, por lo que no insistiremos al respecto. Mas sí nos interesa destacar una afinidad entre la técnica de taller y el uso del ordenador como herramienta metodológica en la clase de lengua. En ambos casos se produce la postergación de las formas magisteriales y autoritarias, a la vez que irrumpe lo activo, lo independiente y lo personal.

En definitiva, con sus diferencias naturales, significan la adaptación a una nueva sensibilidad, simplemente creativa una, creativa y tecnológica la otra. E indudablemente estas formas prácticamente inéditas no se instalan sin un desplazamiento de otras rancias y empecinadas en cebar contenidos gramaticales e historicismos literarios.

Para qué recordar que cuando la enseñanza se concibe como un proceso que no encuentra satisfacción en sí, sino en el más allá de una proyección profesional, sólo merece la cualificación de equivocado (entre otras razones, porque ni los jóvenes se muestran dispuestos a posponer su razonablemente gozoso aprendizaje, ni tampoco este desierto de conceptos prepara paña el trabajo). Para qué recordar que los cambios de las estructuras social y económica han generado la masificación de las enseñanzas medias y que la pérdida de su carácter de ciclo terminal y selectivo no es resistible sin una remodelación radical. Para qué recordar que en nuestra sociedad tecnificada el volumen de conocimientos se duplica en períodos cada vez más cortos, próximos a la unidad de diez años, y que el esfuerzo intelectual que ello exige de los alumnos choca con la inadecuación de los objetivos, metodología y programas tradicionales frente a los cambios estructurales. Para qué recordar que la educación constituye una exigencia social y laboral apremiante y que su no satisfactoria cumplimentación genera frustración personal y un tipo de marginación social, algo que no tiene razón de ser, salvo que así se

quiera. Para qué recordar, en fin, que el llamado fracaso escolar no es otro fenómeno que el de la incapacidad del sistema escolar y que, para ceñirnos a nuestra materia y no disipar nuestra responsabilidad, el analfabetismo funcional y la agrafia hacen guiños de complicidad desde las aulas.

Veamos brevemente qué relación guarda la alfabetización real con las prácticas pedagógicamente creativas y con la asimilación de la tecnología de hoy y definamos qué es la «nueva alfabetización».

LA NUEVA ALFABETIZACIÓN

A pesar de la estridencia con que puede sonar una comparación tan rotunda, la alfabetización tradicional equivale a un analfabetismo funcional en una sociedad amalgamada por una red de medios audioicónicos y telemáticos que destacan por su ductilidad, inmediatez, versatilidad e interacción. Un trasunto de esto lo podemos hallar en una constatación muy particular: la sorprendente comodidad con que se mueven nuestros alumnos en los ejercicios de dramatización y recreación de campos semióticos integrales, donde el gesto y el cuerpo comunican también, en fuerte contraste con aquellos que exigen un uso exclusivo de la palabra. ¿Se trata de dificultades con el registro idiomático o de algo más?

La Escuela no cumple tan sólo con la instrucción en las técnicas instrumentales básicas, esto es, lectura, escritura y cálculo, sino cuando se aplica también al desarrollo de las habilidades y la terminología necesarias para el manejo de las fuentes de información técnicamente más cualificadas y cuando, simultáneamente, fomenta la maduración cognitiva y emocional. La alfabetización es una forma de organizar el pensamiento y de ejercer la memoria. No puede desligarse, pues, este concepto móvil del referente social, en lo que abunda con perspicacia Paulo Freire:

«El acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita, sino que se anticipa y se alarga en la comprensión del mundo.»

Efectivamente, la lectura del universo —de la realidad cercana y lejana— ha de preceder y envolver al acto de la lectura de la palabra para su eficacia. Dicho de otro modo, no debe interrumpirse un continuo de realidad y lenguaje o, también —como proponen los maestros del relativismo lingüístico— de lenguaje y lenguaje.

Esta relación imprescindible entre la situación —y, más ampliamente, el paradigma cultural— y el texto pone de manifiesto dos grandes deficiencias en el planteamiento de la asignatura de lengua y literatura: en primer lugar, la ignorancia de las intensas transformaciones tecnológicas.

Y, en segundo lugar, la escasa permeabilidad de la tipología social del alumno. Por decirlo brevemente, los enseñantes hemos de incorporar las formas comunicativas que ha introducido la revolución tecnológica, así como también hemos de ser sensibles a las habilidades y amplios conocimientos que poseen los alumnos, en vez de insistir únicamente en caminos de poco tránsito, lo que no hace más que ofrecer un contraste más acusado con el aparente hedonismo estudiantil.

El microordenador es un instrumento educativamente extensivo y duro, esto es, no se acomoda al sistema sin generar una cadena de cambios que afecta a la lógica conceptual, el tipo de pedagogía y el lenguaje. Esta máquina constituye un amalgama no sólo de teclas, «chips» y demás, sino también de nueva terminología —con su consiguiente sección conceptual y de sintaxis del conocimiento—, con inmediatas repercusiones lingüísticas para educador y educando. Como práctica, en absoluto trivial, de las capacidades formales *del* y de *un* lenguaje, su desarrollo ha de ser para el alumno una ayuda inestimable en las disciplinas más formales. Y ejerce una acción combinada en dos direcciones: desde el punto de vista extrínseco, el ordenador pone en relación el quehacer escolar con el entorno; desde el punto de vista intrínseco, no sólo optimiza el aprendizaje, sino que, situados en el punto cero, facilita la adquisición de los primeros rudimentos de lectura y escritura a la que inicia en el dominio del teclado.

En este último supuesto se produce el fenómeno del ingreso simultáneo en las dos galaxias y la asunción de la forma superior de alfabetización. Indudablemente, la práctica de la alfabetización ordinaria por medio del ordenador supone en sí misma el inicio de la nueva o cualificada alfabetización.

Por no entrar en una pormenorización prolija, señalaré tan sólo que los programas informáticos que conducen al niño ágrafo a un universo plenamente significativo resultan generalmente eficaces a partir de los cinco años. No obstante, desde los tres años, mediante una gradación en dos fases (analítica y sintética), es factible iniciar el aprendizaje con éxito. La razón estriba en que el niño no se mueve por interés en la lectura, sino en el dominio de la máquina y del programa cargado en memoria, y descubre que, desde el primer momento, escribir es tan fácil y efectivo como hablar.

El lenguaje es acción pura. He aquí el elemento nuclear que provee el medio electrónico para el cambio metodológico y de motivación. Si los métodos de alfabetización al uso sufren la servidumbre de la pasividad del alumno, el microordenador ofrece la transformación del aprendizaje de la escritura en una experiencia tan gratificante, por inmediata y autónoma, como lo es la del aprendizaje del lenguaje oral. En primer lugar, la lectura y la escritura quedan identificadas, sin discontinuidad alguna

frente a la disociación tradicional. En segundo lugar, cualquier palabra que se pueda leer, puede ser utilizada introduciéndola en el aparato y extrayendo su carga significativa la representación icónica.

Que aprender a escribir sea una experiencia tan agradable como aprender a hablar, significa la obtención de una satisfacción inmediata y de un poder instantáneo sobre el entorno. Por de pronto, la escritura entraña el dominio de la máquina sorprendente.

Esta transformación de la cronología, hábitos y metodología educativas, tan radical en el ejemplo de la iniciación a la lectura y la escritura, no pierde brío en sus ilimitadas aplicaciones posteriores. Se trata de una alfabetización cuyo potencial se ha de desarrollar adecuadamente. Y ello supondrá para la Escuela el acercamiento a la figura del alumno como sujeto y no objeto de la educación, la fusión de contenido y método y la autoformación.

OTRAS ESTRATEGIAS DE LA LENGUA

Dejemos aquí la consideración de estas experiencias algo particulares por el momento, para centrarnos —en el espacio que queda— en los principios que informan una gran diversidad de tentativas renovadoras de nuestra materia, mediante las técnicas de taller, según el bagaje que personalmente he adquirido y las referencias ajenas que he recibido.

«Taller» es un nombre modesto: connota cierta autosuficiencia del grupo y una unidad en su pequeñez que hace recordar el eslogan «lo pequeño es hermoso». Responde a la necesidad que sienten los alumnos de hacer ellos su propio libro, de ser emisores y receptores interrelacionados de sus productos lingüísticos, de inventar un programa que les permita la utilización inmediata de la lengua.

Desde esta postura que busca desligarse de la tradición didáctica, ¿cómo se concibe la enseñanza de la lengua y la literatura? Dicho escuetamente, su pretensión es la de favorecer los patrones de conducta verbal (escrita y oral), atendiendo a tres criterios: corrección, creación, comunicación plena.

Se trata, por consiguiente, de potenciar comportamientos, nunca de inhibirlos. Ello significa que el conocimiento que se ha de adquirir se equipara a la acción, esto es, *conocimiento como acción*, no como verbalismo pseudoteórico. Qué duda cabe de que subyace en esta divisa el pensamiento de Austin respecto a cualquier reducción a la dicotomía verdadero/falso, puesto que son pura acción.

La expresión de los alumnos debe alcanzar una digna corrección, pero esta labor correctiva y ampliadora no puede desligarse de una estrategia generosamente amplia. A la vez, ha de servir de vehículo a la creatividad, donde confluyen los otros «lenguajes», los del sentimiento, la

afectividad, el inconsciente —en palabras del pedagogo Malaguzzi—. Esta manifestación de la creatividad personal ha de estar presente sin discontinuidades a lo largo del curso y debe ser encauzada por una metodología que impulse la producción y la reflexión. Pero —he aquí otra condición imprescindible— si no conquista una expresión correcta (ortografía, sintaxis, léxico) y una canalización comunicativa trascendente, pierde sentido y eficacia. La consecuencia es clara: no puede haber partes, distracciones ni excepciones. El trabajo es un todo, una actividad integral amalgamada por un objetivo central.

Acabamos de mencionar un adjetivo de moda, *integral*. No creemos que su vindicación sea un tópico. El lenguaje debe entenderse como una forma de educación integral. Los alumnos han de hablar y escribir como una maduración progresiva, está dicho, y a ello confluyen todas las actividades. No obstante, ello no significa hablar, sin más, en el aula o escribir en un papel. El objetivo nunca es el medio.

Nadie desconoce la necesidad que origina el lenguaje, esto es, la comunicación, la puesta en común. Sin embargo, en ocasiones, los profesionales olvidamos en el aula esta verdad y pretendemos simulacros de comunicación, ejercicios de laboratorio, que los alumnos saben destinados a la nada y a cuyo falseamiento se suman. ¿Dónde está el receptor?, ¿dónde la sugestiva retroalimentación?, ¿dónde la sinceridad comunicativa?.

Se ha de considerar, pues, que, en primer lugar, la lengua ha de utilizarse para cumplir sus funciones, según las enunció Jakobson, informar, atraer la atención acerca de la forma lingüística, alterar las conductas y mover los corazones. En segundo lugar, la corriente comunicativa ha de servirse de canales y técnicas apropiadas a la realidad social e, indefectiblemente, a los intereses de los comunicantes... En este contexto toma consistencia plena la pretensión de una nueva antropología, un mejor conocimiento de nuestra cultura y, sobremanera, de los medios de comunicación social, para una didáctica feliz de la lengua. Porque la lengua —como código— y la literatura —como aplicación excelente del código— son más que una asignatura.

La inserción de su práctica en un marco global, vivo, supraescolar, constituye la mejor garantía de su calidad. Este principio permite múltiples traducciones prácticas, y convierte al alumno, que accede así a la vida real, en un ciudadano cuando se desenvuelve como periodista, fotógrafo, radiofonista, publicista, economista, artesano, impresor, actor, animador... Todos los medios a nuestro alcance —debemos decir— para tantos vectores de interés.

Con estas actividades, simultáneas o estratificadas, transita el alumno los dominios multidisciplinares de la información, investigación, creati-

vidad y afectividad. Todo le exige, por activa y por pasiva, una continua reflexión sobre el lenguaje y la lengua.

La forma de aplicación de estas propuestas no guarda ninguna relación con una empresa improvisada. En ellas es común la metodología del aprendizaje inductivo. De la práctica se extrae la teoría. De lo propio y particular se progresa hacia lo general y social. Se parte del habla para arribar a la lengua y el lenguaje. Se inicia la aventura de la escritura en la forja de unas habilidades personales de expresión y narración, para fomentar, con mayores posibilidades de éxito, amor y admiración por la literatura.

Esta es la descripción de un método inverso al usual. Lo mismo ocurre con los logros. Así, los alumnos ensayan por la vía del cuento o de la poesía los recursos lingüísticos: analizan modelos breves según temáticas y estructura, se ejercitan para la imitación y la inversión y, tras un ciclo, adaptan correctamente los cuentos y los poemas a los formatos teatral, radiofónico, periodístico o del cómic. En otro curso se interioriza la riqueza literaria a través de los géneros, en un ejercicio sucesivo de análisis y composición que proporciona interesantes piezas de creación y unos meses de trabajo genuinamente vividos. Y, finalmente, los alumnos del último curso fundamentan y coordinan los medios de comunicación de que dispone el centro, por ejemplo, la revista, hojas volanderas, pizarra-revista, etc.

OBRAS SON AMORES...

Quizá todos estos principios suenen algo gratuitos. Es fácil proponer una educación de la creatividad pero igualmente fácil resulta incurrir en una ejecución falseada. Para evitar que quede esta impresión describiré esquemáticamente una cara de las muchas que ofrece este poliedro especular de las técnicas de taller. Se trata de una experiencia que hemos desarrollado en 1.º de BUP, con el apoyo técnico y editorial del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El elemento central de este primer año de BUP es el subgénero del cuento, y reúne en torno a sí muy diversas actividades para un solo fin: la pedagogía de la escritura. Las actividades complementarias son el cómic, la representación teatral, el guión radiofónico, el periódico y la actividad publicitaria. Estas, a pesar de su lejanía con respecto a la escritura desarrollan un efecto de boomerang.

Las pautas son muy simples: el alumno trabajará con cuentos seleccionados y creará otros tantos propios, con la única exigencia de que aprenda a provocar el humor, mantener el suspense, plantear el drama, suscitar el sentimiento. Como aprendiz del taller de la lengua, se valora

en el alumno su capacidad para realizar esos pequeños objetos narrativos, contruidos con palabras, a cuya finalidad coadyuva el dominio de determinadas herramientas teóricas y la madurez que proporciona la reflexión sobre los fenómenos lingüísticos.

UNA PROGRAMACIÓN DIFERENTE DEL CURSO

La distribución del trabajo atiende a los trimestres del curso, a saber: el primero se dedica al desarrollo del humor, el segundo, al suspense y la aventura, y el tercero, al cuento poético. Estas tres unidades son temáticas y metodológicas. En cada una de ellas se desarrollan las mismas técnicas con la diferencia de la superación de las deficiencias formales de la escritura de los alumnos y la superior exigencia que supone llegar a la expresión de situaciones poéticas.

A efectos ejemplificatorios, puede servir la descripción de las actividades del primer trimestre. Se inicia con la provisión de un informe sobre los recursos lingüísticos de todo tipo (fonéticos, morfosintácticos y semánticos), que tienen el atractivo de especial orientación a los efectos humorísticos. La lectura de este informe es el pórtico al conocimiento integral del humor, y para cada uno de ellos se establece el siguiente plan: 1.º lectura de un cuento; 2.º ejercicios: *a)* banco de recursos, *b)* «cuentamos» contigo, *c)* humor se escribe con «h». El distinto acercamiento al humor por los textos presentados, sean de humor negro, disparatado, irónico, de situación, etc., da pie a reflexionar sobre sus elementos y esencialmente sobre los recursos lingüísticos que en ellos se despliegan. En el apartado del «banco de recursos» se realiza el despiece del texto propuesto y el ensayo de sus recursos, con la intención de aplicarlos a creaciones propias. Se entiende que este apartado intenta la asimilación de la teoría facilitada en el informe primero y la adecuada preparación para que pueda ser utilizada con cierta eficacia. El segundo apartado de los ejercicios, que con cierta libertad denominamos «cuentamos contigo», propone diversas formas de preparación del relato que va a realizar el alumno según el tipo de humor tabajado. Hemos de añadir que, como materia prima de los relatos, el alumno dispone de una serie de noticias periodísticas, susceptibles de tratamiento polivalente. Finalmente, en cada una de estas «lecciones» del trimestre se presta atención a la ortografía. En el segundo trimestre se atiende ya a la puntuación. Pero estas cuestiones formales exigirán un tratamiento personalizado, según los casos, al margen de los ejercicios colectivos.

El trabajo se realiza en grupos de cuatro a seis miembros. La resolución de los ejercicios, la redacción final, suscitan dudas y sugerencias, que, por regla general, pueden ser solventadas en el seno del grupo. La crítica de los cuentos creados es uno de los momentos de discusión más interesantes.

En la última parte del trimestre, concluida la fase de creación, viene la parte de *comunicación*. Los grupos han permanecido relativamente aislados, y es el momento de que transmitan de manera especial alguno de sus trabajos al conjunto de la clase. Para ello se les facilita un conjunto de informes. El primero y más general, titulado festivamente «Vamos a contar cuentos», explica cuáles son los medios de comunicación y cuáles sus elementos y funciones: junto con la teoría, se incluyen ejercicios para afianzar el conocimiento de lo expuesto. A continuación, un abanico de posibilidades comunicativas, de entre las cuales deberán escoger una y adaptar un cuento (cada uno de los grupos) a las características del medio. Los informes que posibilitan esta actividad son los relativos al lenguaje teatral, del cómic, de la radio, del periódico y de la publicidad. Los medios directamente comunicativos son los tres primeros: el grupo de periodistas ha de realizar crónicas de la preparación de estos trabajos y valoración de los resultados; los publicistas han de conocer los cuentos elegidos y proveer elementos propagandísticos de tido tipo (canciones eslóganes, remitidos periodísticos, etc.) para «vender» los productos.

En el primer trimestre se cuidan los aspectos fonéticos, morfológicos y semánticos, sin perjuicio de que se traten de nuevo posteriormente. En el segundo trimestre se hace hincapié en la sintaxis, a la vez que se trabaja el cuento de miedo, ciencia ficción y policíaco, todo lo cual sirve para denominar al trimestre como «la sintaxis del suspense». El tercer trimestre se aplica al cuento poético, a la vez se suministran los elementos teóricos respecto a la poesía y métrica y los usos del lenguaje; las tres modalidades que se conocen en este cuento son el cuento en verso, el lírico y el de realismo mágico.

Sin duda, la radicalidad de esta propuesta de enseñanza creativa de la lengua no puede ser, a la vez, fiel a los principios que la animan y totalmente respetuosa con el temario clásico. Los resultados parecen ser mucho más halagüeños que los obtenidos con metodologías tradicionales; aún así, resulta evidente que se han de operar reformas en un proceso de maduración lógico para alcanzar una eficacia óptima.

CREATIVIDAD, INTEGRACIÓN Y MULTIDISCIPLINARIEDAD

Para acabar, planteémonos una cuestión que posee mayor significación que una abultada taxonomía. ¿Qué se puede predicar de esta y de otras experiencias análogas en su variedad? Sin duda cabe predicar los principios de la creatividad, integración y multidisciplinariedad, que intervienen desigualmente en cada caso. No es fácil virar rápidamente la metafórica nave que es esta materia porque ello supone conseguir un programa flexible, prescindir de contenidos itinerantes y exhaustivos,

apreciar el valor formativo del trabajo manual y su relación con la técnica, conectar con el resto de las asignaturas, inculcar técnicas de estudio y aprendizaje para que se adquieran los hábitos de hacer y, por ende, el saber.

No es fácil virar tan rápidamente la nave escolar, y sin embargo de no producirse los cambios esperados es una especie institucional en vías de extinción. Por de pronto ya están aquí los saldos.

¿A qué conduce estudiar prácticamente toda la historia de la literatura en cada uno de los cursos, sino a su repudio y olvido? Se mata la literatura, la curiosidad y la capacidad de afrontar cualquier trabajo científico. Se la convierte en una botánica de flores muertas. Como antidoto, se dispone de la concepción instrumental, y no nuclear, de la gramática y de la historia literaria, y también su magisterio indiferenciado. Separar, por norma, la lengua de la literatura es un error.

Se parte de unas prácticas pedagógicas viciadas. Superar el gramatikalismo y el historicismo, tan enquistados en el sistema, significa la difícil victoria sobre unas pautas-prótesis realmente nocivas. El otro extremo que se ha de evitar es la siembra de un variopinto mosaico de prácticas y actividades, de endeble tramado, atractivas pero inconexas. Si carecen de una columna vertebradora resultarán inanes. De la misma forma que el alumno distingue los ejercicios falsamente comunicativos, también reconoce la gavilla de ejercicios faltos de sólida orientación final.

Por razones científicas y sociológicas es recomendable que en la enseñanza de la lengua y la literatura se potencie el protagonismo útil del alumno y la génesis de criterios algo rítmicos en la adquisición y tratamiento de los conocimientos. A la bondad del método se sumará la adecuación a la realidad social del sujeto, que se caracteriza por poseer una memoria fuerte a corto plazo y un conocimiento funcional: sabe lo que le es útil.

Y ello supondrá un acto de humildad porque la Escuela ya no es el centro del aprendizaje de niños y jóvenes, lo que no debe alarmarnos porque hoy no hallaremos un centro sustitutivo sino multicentros. Pero si la Escuela insiste en ignorar su nuevo papel y las características sociológicas del alumnado, corre el riesgo de convertirse en un mustio arrabal.

RECUPERACIÓN DE GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS OLVIDADAS (esquemas)

A la memoria, siempre viva en materia de enseñanza de nuestro idioma, del Dr. Alfredo Carballo Picazo (1925-1976)

José Polo

0. NOTA PREVIA

1

Como da a entender el subtítulo, no constituye el texto presente desarrollo alguno por escrito de las múltiples ideas sugeridas en la enunciación titular. Cuando intervine en esas jornadas pedagógicas, de junio de 1984, me limité a presentar un sumario del tema prometido y a comentarlo muy sucintamente, dado el tiempo disponible. La síntesis que ahora ofrezco es fruto de la revisión y ampliación del esquema originario, llamado entonces por mí "provisional". Este ha dejado, naturalmente, de poseer carácter de provisionalidad y, en cuanto esquema, puedo darlo como definitivo..., salvo que, si algún día explano en la forma debida estas ideas y recorro el largo y matizado camino a que ellas invitan, saldrá, con la mayor espontaneidad, una verdadera síntesis —simplemente inductiva— del mundo conceptual que por aquí bulle. Tal labor de desarrollo explicativo habría sido facilitada por la etapa

previa de la grabación megnetofónica de esa conferencia o seminario; pero no fue así y no resulta fácil de un solo golpe pasar de la visión nuclear a una expandida, convenientemente analítica y justificada. Conservan por ello estas notas forma interior de parquedad en los datos y en su hermenéutica, de carácter oral más que escrito, intento de acercamiento a eso tan clásico de «lo bueno, si breve, dos veces bueno». Sea, pues, ojalá, de este modo.

2

Por otra parte, no tratándose de un tema usual en nuestras reuniones científicas y siendo, además, poco explorado —según entiendo—, no podía plantearse con una carga de afirmaciones apodícticas ni con seguridades sistemáticas en todos los resquicios, sino, más bien, como un prudente acercamiento, aunque incisivo por momentos, en el que se combinaran una dosis aceptable de planteamientos relativamente novedosos, con garra, y otro tanto de concordancia inicial de puntos de vista entre el interlocutor individual que emitía y el colectivo que recibía la información, la reinterpretaba y, a su vez, la podía replantear en forma de sana redundancia confirmadora o con tono justamente crítico. Tampoco era ajeno a mi intención el llevar a la práctica un auténtico diálogo interdisciplinario, a saber: proceso de comunicación que involucra elementos netamente lingüísticos junto a los propiamente pedagógicos y todo ello en el marco de los más bien... sociológicos. En suma, se trataba de llamar la atención sobre una serie de hechos problemáticos en la encrucijada de varias parcelas del saber y teniendo todos nosotros como punto de interés común el lenguaje: la enseñanza equilibrada y eficaz de nuestro idioma.

1. CUESTIONES LIMINARES

1. Gramáticas concretas/*principios* que las conforman.

Lo más importante no es pretender establecer una lista completa de esas gramáticas recuperables —labor difícilísima, por otra parte—, sino examinar sus fundamentos, las bases que las animan. Con todo, tampoco convendrá operar meramente en abstracto; por ello, habrá que dar siquiera unas pistas orientadoras, que podrían estar constituidas, en lo que a este siglo respecta, por especímenes como los de Manuel de MONTOLIÚ (I-III= tres volúmenes), Amado ALONSO y Pedro HENRÍQUEZ UREÑA (I-II), Amado ALONSO y Concepción PRAT GAY DE CONSTENLA (1939) y Luis Juan PICCARDO y Nieves A. de LARROBLA (I-II). Naturalmente, se encuentran en distintos niveles de olvido/recuperación, con diferente virtualidad de reajuste inteligente a la época actual.

2. Olvidadas o “antiguas”. Base económica y supraestructura “cultural”.

Los tiempos corren con una celeridad, que lo acabado de nacer puede convertirse de la noche a la mañana en viejo y decrepito. Sin embargo, tales procesos de envejecimiento artificioso y prematuro no se dan sobre la base de la maduración objetiva de los hechos nucleares o de sus entornos naturales varios, sino, con mucha frecuencia, como resultado de factores distorsionantes de la comunicación *científica* normal; factores que convierten en antiguas hermosas teorías y aplicaciones “en la flor de la juventud” (en los casos más generosos). Aparte, claro está, del hecho del olvido de obras cronológicamente antiguas, pero no anticuadas ni mucho menos, sobre todo si nos habituamos a la sana operación de restañar lo corregible, revisar, perfeccionar los productos pedagógicos de buena planta, con fundamentos sólidos, antes que tirarlos como desecho ante el irresistible empuje de los intereses creados. Evidente es, por cegatos que seamos, que tales labores menores de “remendería” exigen de nosotros, en primer lugar, una conciencia lúcida en la valoración objetiva de las gramáticas pedagógicas y de su inmediato contorno de investigación (artículos, libros sobre metodología, etc.) y luego, naturalmente, la necesaria paciencia y preparación técnica para llevarlas adelante contra viento y marea (“el amor a la verdad y a las cosas bien hechas”). Por supuesto que he aludido antes a los intereses comerciales, a esos ruidos o interferencias comunicativas que quieren hacernos ver desfigurados, descromatizados, los colores naturales o méritos (y defectos) intrínsecos de una obra pedagógica dada: las multinacionales y las nacionales y las regionales y las... fuerzas particulares que presionan sobre el libro. Pero en algún momento habrá que romper ese círculo vicioso para intentar enderezar la marcha lógica de las cosas, para ponerlas en su sitio. Difícil tarea, pues, la que (muy) interdisciplinariamente nos incumbe a todos (perspectiva social).

3. Progreso colorista (o tipográfico) y progreso pedagógico.

Está pero que muy bien el avance de la presentación visual —como de cualquier otro tipo— de los materiales pedagógicos. Pero seamos precavidos antes de lanzar las campanas al vuelo: hay que ir al fondo... pedagógico de la cuestión, de esos objetos. No nos ocurra, así pues, lo que a los fetichistas de los esquemas, árboles, árbolomas y demás filigranas espaciales (útiles en su punto, en su valor real): que busquemos con mayor insistencia la redondez del círculo que la propia aprehensión de los sustanciales contenidos subyacentes; traducibles, por otra parte, de mil y una maneras, gráficas o no, al equilibrado entendimiento de su receptor natural. Recordemos una idea sistemáticamente presente en los trabajos de COSERIU: los aparatos conceptuales pueden ser también representados en forma matemáticamente perfecta. No confundamos, pues, la perfección o finura geométrica con la difícil redondez conceptual del mundo. Por supuesto, si llegasen a coincidir..., miel sobre hojuelas.

2. HECHOS Y PERSONAS

1. La concepción del lenguaje y su metalenguaje pedagógico. Un ejemplo: Leo WEISGERBER (o sea, HUMBOLDT). La importancia decisiva de la lengua primera. Síntesis de las ideas de esta escuela, de esa obra en particular (véase más adelante 5-1).

2. Clasificación “profesional” de los pedagogos de la lengua.

Criterios: a) *espectro amplio:* de la teoría del lenguaje a la pedagogía práctica; b) *espectro medio:* de la lingüística española, por ejemplo, al extremo pedagógico; c) **espectro reducido:** los concentrados —no siempre con suficiente perspectiva por falta de metros cuadrados— en lo nuclearmente pedagógico, bien en lo de hispanohablantes, bien en lo de extranjeros (o en las dos vertientes).

Coordenadas (o matizaciones a lo anterior): teoría del lenguaje y lingüística general, lingüística española, filología española (lengua y literatura), teóricos de la pedagogía lingüística, “prácticos” o “aplicadores”, teóricos y prácticos (en mayor o menor grado, como siempre); *enseñanza del español a extranjeros:* con esto último nos desviamos ya hacia otros rumbos, no incluidos en la intención de la presente comunicación, de estas jornadas pedagógicas.

3. A manera de ejercicio: describíbase profesionalmente a estas personas (aquí alfabéticamente) en función de las orientaciones anteriores (en 2):

Amado Alonso, Ana María Barrenechea, Nicolás Bratosevich, Alfredo Carballo Picazo, Américo Castro, Luis Jaime Cisneros, Eugenio Coseriu, Salvador Fernández Ramírez, Vicente García de Diego, Rafael Lapesa, Fernando Lázaro Carreter, Rodolfo Lenz, Manuel de Montolíu, Luis Juan Piccardo, José Pedro Rona, Ángel Rosenblat, Rafael Torres Quintero, Manuel Seco. Menciónense casos no tenidos en cuenta en esta lista, meramente orientativa, y clasifíquense. Por ejemplo: Emilio Alarcos Llorach (y equipo pedagógico), Balderrama-Sibemhart, Ofelia Kovacci. Lacau-Rosetti, Aristóbulo Pardo. ¿Cómo explicaría la inclusión de Beatriz Fontanella de Weinberg y de Nérida Esther Donni de Mirande, por ejemplo? ¿Y la de R. M. Albasa (1963)? ¿Conoce alguna editorial especializada en pedagogía lingüística o, al menos, que contenga una colección o varias obras en tal ámbito? Diga algo de Anaya, Cincel-Kapelusz, de Narcea, de Akal, del Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid), de la Secretaría de Educación (Méjico), de... Realmente, ¿se ha atendido en forma sistemática, y en el conjunto del mundo hispanohablante, a este tipo de cuestiones pedagógico-lingüísticas, esta clase de proyectos editoriales sostenidos? Toda una pregunta desafortunadamente retórica...

3. ALGUNOS PRINCIPIOS COMUNES A “LOS CLÁSICOS”

1. Unión/integración lengua-literatura. La plenitud o “normalidad” literaria.

Siguiendo la orientación de Coseriu acerca de la completa normalidad o naturalidad de la lengua literaria (no es desviación de un supuesto estándar de realización), se recomienda tener muy en cuenta el funcionamiento de las estructuras —abstracción— gramaticales, bien graduadas de acuerdo con el nivel de maduración psicológica de los alumnos, y su realización plena (es decir, con el sistema o mecanismo creador no al mínimo nivel o de subsistencia, sino con el vigor de sus “infinitos” recursos) en la lengua literaria, especialmente la que pueda considerarse paradigma o más ejemplar para el desarrollo de las dimensiones estética, de tradición o conciencia histórica y de eficacia: hablamos con lenguas funcionales —espacio, tiempo, nivel sociolingüístico y estilo— dentro de una lengua histórica o diasistema.

2. Equilibrada preocupación normativa. Norma y normas. Lo descriptivo y lo “normativo”. Lo ejemplar. Planos universal (elocucional), histórico (idiomático) y particular (estilístico o de las lenguas funcionales con las que operamos en cuanto hablantes): de nuevo Coseriu. *Apéndice: AMÉRICO CASTRO* (1941, ²1961), bien y mal interpretado.
3. Contorno humanístico amplio: la filología y su (tremendo) potencial educativo. Su irradiación hacia casi todos los rincones de la cultura. Menéndez Pidal, Américo Castro, Amado Alonso, Rafael Lapesa, Guillermo L. Guitarte...
4. Parsimonia frente a las avasalladoras corrientes hipercríticas sobre el pasado pedagógico. Conciencia epistemológica frente al concepto “ciencias de la cultura”: W. Dilthey, H. Rickert, W. Windelband, Louis Hjelmslev, Eugenio Coseriu, Roman Jakobson, etc. No podemos crear de la nada.
5. En suma: principios no ajenos al espíritu, y práctica consecuente, de la rama filológica del *Centro de Estudios Históricos* (1910-1936): Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (compárense algunos de los nombres citados en 2-2).

4. LA RECUPERACIÓN DEL PASADO (“INTRAHISTÓRICAMENTE” NO IDO)

1. Las buenas intenciones de la revista *Cauce* (Escuela Universitaria del Profesorado de Enseñanza General Básica, Sevilla).

2. Un proyecto en marcha: *Biblioteca Clásica de Pedagogía Lingüística* (título provisional). El primer volumen. Otros en perspectiva (véase Apéndice).
3. Tránsito de la teoría pedagógica a los libros de texto o gramáticas pedagógicas: antiguas —recuperables— y de nueva factura: sin solución de continuidad con el pasado y abiertas al futuro; críticas siempre. El difícil contexto del llamado COU: entre lo viejo y lo nuevo, lo práctico y lo teórico: la dramática antesala de la *universidad*. Ejemplos por doquier; baremos imposibles y reales a la hora de juzgar trabajos y corregir exámenes: mis últimas experiencias en vías de maduración. Desenlace: no pueden realizarse gramáticas pedagógicas de calidad si no son inmanentemente/lingüísticamente buenas gramáticas. La pedagogía, de dentro hacia afuera (compárese 1-3): no nos quedemos con la caja vacía.

5. BIBLIOGRAFÍA

0. Dado el cúmulo de fichas posibles, aun siendo selectivos y supuesta la forma interior de la presente comunicación, me limitaré a las pocas que vienen a continuación...
1. WEISGERBER Leo, *Dos enfoques del lenguaje: «lingüística» y ciencia energética del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1979 (1973 la edición original), tr. de Isidoro Pisonero del Amo.
2. COSERIU, Eugenio, *El problema de la corrección idiomática*, Gredos, Madrid, 1986.
3. FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador: *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Espasa-Calpe, Madrid, 1941; segunda edición, revisada y considerablemente aumentada por quien esto escribe: sin editorial en el momento de redactar estas líneas (véase Apéndice). En las notas de esta segunda edición aparece, entre otras cosas, información bibliográfica sobre gran parte de los trabajos citados aquí en forma volandera.
4. Como situación provisional (mientras llega el momento de preparar un inventario más amplio de esta zona de estudio) puede consultarse, de quien esto escribe, *Pedagogía y lingüística*, fichas 81-124, páginas 29-34. de *Lingüística, investigación y enseñanza. Notas y bibliografía*, Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid, 1972 (obra agotada). La labor bibliográfica iniciada, en forma "discontinua", en el volumen mencionado en 3, continuará —también en función de la circunstancial necesidad— en los otros que se publiquen (véase a continuación).

6. APÉNDICE: PROPUESTA DE COLECCIÓN DE PEDAGOGÍA LINGÜÍSTICA

0

Reproduzco ahora (no iba con el esquema que entregué en esas jornadas pedagógicas) el texto con el que, dada su racionalidad y necesi-

dad, me las prometía felices en cuanto a una respuesta positiva y no excesivamente dilatada en el tiempo. Sin embargo, no ha sido así, sino todo lo contrario; una vez más, firme comprobación de la distancia entre el decir y lo hecho: una lección pedagógica adicional. Las razones han ido desde la socorrida, o no, de encajar en la estructura o planes de la editorial hasta la conciencia de la crisis esa (sólo podrían atreverse con libros de salida inmediata, no a medio ni a largo plazo, cual piensan, no sin fundamento, que sería el caso de esta colección), pasando, naturalmente, por la respuesta más esperanzadora: el proyecto es de gran interés, pero de momento no nos hallamos en condiciones de llevarlo a buen puerto; si más adelante cambiasen las circunstancias, por supuesto nos pondríamos en contacto con usted. Como parte necesaria de esta segura información, daré los nombres de las entidades a las que me he dirigido, oralmente o por escrito, al respecto: a) Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid), Editora Nacional y Oficina de Educación Iberoamericana, también con sede en esta, aunque, como reza el nombre, representante de un ámbito cultural más amplio; b) las siguientes editoriales (ibidem), por orden alfabético: Anaya, Cincel, Espasa-Calpe, Narcea, Paraninfo, SM y no sé si alguna más. Naturalmente, una colección tan seria no podrá seguir rodando en busca de fortuna. No está bien que los tumbos (económicos, culturales, etcétera) de una sociedad, arrastren en su generosidad también a productos tan de lujo como los proyectados en dicha colección. En todo caso, la dirección postal de este que de momento clama en el desierto es: Departamento de Lengua Española, Universidad Autónoma/Cantoblanco, 28049 Madrid.

1

a) Visto el desconcierto que con frecuencia se observa en la orientación de textos escolares, en mayor o menor grado, en el ámbito de la lengua española, parece conveniente crear una colección o similar en donde se agrupen formando sistema una serie de obras que ayuden, con rigor y en lenguaje muy claro, en esa orientación pedagógica y en sus relaciones con la propia teoría del lenguaje y con la metodología gramatical.

b) Esa colección podría llamarse algo así como: 1) *Nuestra lengua materna. Clásicos de la pedagogía del lenguaje/del idioma*; 2) *Didáctica de la lengua*; 3) *La enseñanza de nuestra lengua*; 4) *Para la renovación fundamental de la enseñanza de nuestro idioma*; 5) *Clásicos de la pedagogía del idioma/de la lengua*; 6) *Biblioteca clásica de didáctica de la lengua*; 7) *Biblioteca clásica de pedagogía lingüística*; 8) algún otro posible; por ejemplo, *Biblioteca hispana de pedagogía lingüística*.

c) Habría que recuperar, en volúmenes esmeradamente realizados (anotados, etc.), el pensamiento pedagógico gramatical y literario de

estudiosos como Américo Castro, Amado Alonso. Pedro Henríquez Ureña (trabajos propios), Luis Juan Piccardo, José Rona, Fernando Lázaro Carreter, Alfredo Carballo Picazo, Luis Jaime Cisneros, Manuel Seco... Serían volúmenes preparados por mí en gran parte; en los demás casos habría que contar con la colaboración de otras personas. El ritmo de publicaciones podría ser un libro cada año (máximo dos), comenzando inmediatamente (véase a continuación *d*). Se trata casi siempre de poner juntos materialmente trabajos de un autor dispersos y en irremediable desconocimiento creciente para las jóvenes generaciones y aun, parcialmente, para las coetáneas de esos autores.

d) Listo para la imprenta tengo ya el volumen que inauguraría la colección: Salvador Fernández Ramírez (la ficha en 5-3 expuesta); unas 150 páginas impreso, incluyendo índices [Arco-Libros, Madrid, 1985, 132 páginas, aunque sigue sin resolver el problema de los otros volúmenes, o sea, de la mencionada colección].

e) La primera etapa en la preparación de esos volúmenes la tengo ya acabada: búsqueda de materiales, estructuración... De ser aprobada la colección, podría entregar el volumen segundo (de Amado Alonso; el tercero, de Piccardo) en un plazo de un año. La ampliación de la colección con nuevos nombres podría darse en una segunda fase, una vez realizada la etapa de urgencia o “entrada en bloque” (en un máximo de seis años).

(Redacción de este trabajo, *Recuperación de gramáticas pedagógicas olvidadas*: 28 de noviembre de 1984.)

HACIA LA PROGRAMACIÓN DIFERENCIADA DE LENGUAJE PARA «ANDALUCES-PARLANTES»

Jerónimo de las Heras Borrero

Quiero empezar diciendo que esta comunicación, que hoy presentamos, es fruto de nuestra labor diaria, en la E. U. del Profesorado de EGB de Huelva con mis alumnos de Dialectología Andaluza de 3.º Curso y Didáctica de la Lengua (2º Curso) de la Especialidad de Lengua e Idiomas y sin cuya eficaz colaboración esta comunicación no hubiera sido posible.

Quiero, asimismo, antes de pasar a desarrollar esta ponencia, expresar mi sincero agradecimiento a diferentes colegios y profesores de EGB de nuestra ciudad por su colaboración en el logro de los objetivos y, sobre todo, por poner, desinteresadamente, sus centros y alumnos a nuestra disposición, con el fin de llevar a cabo nuestra experiencia.

Vaya, para todos, mi agradecimiento y consideración.

Quiero, por último, dejar claro que se trata de una «experiencia de clase», de una «experiencia didáctica», realizada, como antes he señalado, con mis alumnos de la Escuela de Magisterio, no de una «investigación oficial», aunque sí fiable y evaluable por su diseño y realización.

Paso, ahora, a comentar, brevemente, estas palabras, porque en estos momentos de replanteamientos de metodologías, de reorganización de contenidos, de búsqueda de nuevos horizontes pedagógicos, quizá, sin pretenderlo, estemos dejando al margen una de las instituciones que, con sus defectos, más han hecho por la formación de los enseñantes de nuestro país: las Escuelas de Magisterio. Escuelas que, en su interrelación con los colegios de EGB, cobran su identidad y sentido, constituyéndose, de esta manera, en el soporte educativo del cambio que nuestra sociedad espera y nuestros centros de EGB demandan. Ambos —Escuela y Colegios— interconexiónados en un proceso de investigación activa, han de sacar la enseñanza en EGB —nivel básico y fundamental del sistema educativo— de la atonía en que se encuentra.

Mi comunicación la he estructurado de la siguiente forma:

1. Introducción

Donde consideramos el contexto general de mi comunicación ofreciendo una visión panorámica de ella, así como un análisis de la situación general de partida: la Legislación que la posibilita. En relación a esto hay que señalar que hasta hace poco, como todos sabemos, por razones de la misma legislación vigente, se combatía el uso del dialecto en la escuela.

Sin embargo, hoy, las nuevas corrientes pedagógicas han hecho variar este influjo legislativo, que acepta el valor formativo del habla dialectal, ya que mediante ella se puede valorar a su vez todo aquello que el niño trae procedente de la familia y del ambiente en que ha vivido los primeros años de su existencia hasta su incorporación a la escuela y que constituye, en definitiva, la expresión de sus vivencias personales.

2. Planteamiento

En este punto que, a su vez, hemos subdividido en dos grandes apartados, tratamos:

- De una parte, el entorno socioeducativo del alumno, es decir, el ámbito vital en el que el alumno crece y desarrolla su lenguaje.
- De otra, la conveniencia, más bien necesidad de una educación vivencial, ya que es en este lenguaje (el dialecto) en el que el niño ha plasmado sus experiencias, el que ha usado para pensar, para imaginar y para sentir. En su lenguaje y el de su grupo social.

Urge, a este respecto, que los profesores de EGB y en general la clase docente, tomen conciencia de que el andaluz es una lengua regional (1), digna, como la primera, de ser enseñada.

Pero no es por aquí por donde quiero llevar mi comunicación. No obstante, quiero aprovechar la oportunidad (creo que ésta es la primera vez que se habla en un Simposio sobre la necesidad, más que conveniencia, de que la enseñanza de la lengua Española —en su modalidad meridional— sea abordada de manera diferente) para señalar, con palabras de Goodman, que el niño debe iniciarse en las letras dentro de su propio lenguaje; en realidad, dentro de su dialecto nativo. Por tanto, habría que proporcionar a los niños material de lenguaje en su propio dialecto. La empresa, como sabemos, no es fácil y, en muchos casos, tendremos que enfrentarnos con la oposición de los padres y líderes de la comunidad en materia de lenguaje.

Esta es, en líneas generales, la tesis de mi comunicación.

3. Desarrollo de la experiencia

En este apartado exponemos en qué consiste la experiencia, cómo va hasta ahora, para qué nos ha servido, cómo son las perspectivas que se vislumbran, etc.

Hacemos, pues, un análisis lo más exhaustivo posible, naturalmente dentro del tiempo de que disponemos.

4. Consideraciones finales

Reflexiones, que no conclusiones, sobre el trabajo realizado hasta ahora y, que, por supuesto, pensamos continuar; lo de hoy no es, en mi opinión, más que el comienzo: la denuncia.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Panorámica general de la comunicación.

1.1.1. *A modo de denuncia: Los rasgos del andaluz en los textos de Lenguaje: su incidencia en la comunicación negativa del hablante andaluz.*

(1) ALVAR, M.: *Lengua y dialecto: Delimitaciones históricas y estructuradas*, Albor, núm. 299, págs. 145-158, 1970.

Aunque no quiero detenerme mucho tiempo en la consideración de este punto, tampoco quiero pasarlo por alto. Sólo voy a puntualizar algunos extremos, tales como:

- Una evidencia: el niño cuando entra en la escuela no sabe cómo habla: bien o mal, no tiene conciencia de la norma.
- Una realidad: el niño —joven— cuando sale de la escuela —e incluso antes— ha adquirido una concienciación negativa sobre sus peculiaridades llamadas por sus libros de Lenguaje (y, a veces, por sus profesores) vicios.
- Una consecuencia: la situación de agresividad cultural en que nuestra alumnos —en Andalucía— aprenden Lenguaje.
- Una justificación: cambian las intenciones, no las realidades. Actualmente, nuestros alumnos de EGB siguen estudiando con los mismos textos de hace cinco, siete e incluso más años.

Conclusión: Hoy, en 1984, no existe una programación diferenciada de Lenguaje para «andaluces-parlantes» —entiéndase bien, no programación sobre el habla andaluza—, lo que, en mi opinión se hace, en los momentos actuales de los conocimientos lingüísticos, pedagógicos y didácticos, insostenible, y esto por varias razones:

1. Toda programación ha de partir de las exigencias (en nuestro caso, exigencias lingüísticas) derivadas del ámbito vital en el que el alumno se desarrolla y adquiere su lenguaje.

2. La escuela no puede ignorar su entorno social que gravita sobre sus contenidos culturales, condicionándola en gran parte.

1.1.2. *Nuestra intención: propósito de nuestra intervención.*

La finalidad de nuestra comunicación no queda —aunque también lo es— en una actitud de denuncia. Pretende dar a conocer, a nivel de todo el Estado, la problemática real y específica que tiene la enseñanza de la Lengua en nuestra comunidad, problemática, por otra parte, que no es nueva ni reciente, sino que viene de antiguo, pero que, por razones de todos conocidas —centralismo, sobre todo de la política educativa, interés de editores y libreros, etc.—, se ha silenciado, se ha callado. En este sentido —y como antes he señalado— se prefería considerar nuestros rasgos, nuestras peculiaridades, como vicios, como defectos, sin querernos dar cuenta de algo evidente: la existencia de dos modalidades —bien

diferenciadas, por cierto—, dentro del español: la castellana y la andaluza, la de Toledo y la de Sevilla.

1.1.3. *Objetivos generales de mi comunicación.*

a) Despertar en el auditorio un sentimiento de respeto y consideración hacia la modalidad lingüística andaluza.

b) Exponer la situación de diglosia en la que se encuentra nuestra comunidad.

c) Dar a conocer la necesidad de una programación diferenciada de Lenguaje para «andaluces-parlantes».

d) Revalorización social de nuestra lengua regional —el habla andaluza.

e) Potenciar el conocimiento y las posibilidades didácticas de nuestra modalidad lingüística dentro del Área de Lenguaje.

f) Presentar una metodología clara y eficaz para la didáctica del Lenguaje —oral y escrito— en nuestra región.

1.2. **Situación de partida.**

1.2.1. *Lenguas y modalidades lingüísticas en la Legislación General.*

1.2.1.1. *En la Constitución Española.* De ella quiero, ahora, recoger el artículo 3, apartado 3 de nuestra Carta Magna: «La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección».

1.2.1.2. *En el Estatuto de Autonomía:* Reflejaremos sólo el artículo 12, punto 3, apartado 2; «el acceso de todos los andaluces a los niveles educativos y culturales que les permitan su realización personal y social. Afianzar la conciencia de identidad andaluza, a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad».

1.2.2. *Consideración de las modalidades lingüísticas en la Legislación educativa.*

- De la Ley General de Educación sólo subrayaremos: «El fin de la Educación en todos sus niveles y modalidades, la incorporación de las peculiaridades regionales que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España (Art. 1 Preliminar).

- En la EGB la formación se orientará (...) al desarrollo de actitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional (Art. 16).
- Reconoce que dentro de lo dispuesto en la Ley y en las normas que desarrollen los centros docentes gozarán de autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están empleados, ensayar y adaptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración (Art. 56).
- De los Programas Renovados de la EGB, señalamos:
 - Posibilitar la integración en los programas de las características de cada región. La estructura de los Programas Renovados permite su adecuación a las peculiaridades de las diversas regiones españolas, así como la incorporación de todo aquello que pueda enriquecer la programación y las actividades escolares.
 - «En los Programas Renovados para los Ciclos Inicial y Medio, se reconoce la existencia de una hora semanal de libre disposición, que se dedicará al desarrollo de aquellas actividades escolares que hayan de adaptarse al medio en que se encuentre la institución escolar o que se deriven de sus específicas características» (pág. 11).
- En los Objetivos básicos de la Consejería de Educación se recoge:
 - Reforma de los contenidos en función de las necesidades educativas en Andalucía.

No es posible respetar seriamente los derechos del hombre si los contenidos de la enseñanza tienen un carácter, en los niveles obligatorios, excesivamente academicista y, por consiguiente, alejados del entorno vital, lo que produce un desclasamiento aniquilador de la personalidad propia...

(...) Hay que reconocer, por tanto, las peculiaridades andaluzas en todos los ámbitos de su cultura, de su manera de ser y de hacer. Profundizar en la historia y en el alma para que el alumno se encuentre consigo mismo y supere los efectos despersonalizadores y alienantes que una concepción basada en la dependencia económica, social y cultural le ha impuesto.

Como conclusión de este punto conviene subrayar el tratamiento poco progresivo y desconcertador de la realidad sociolingüística andaluza que realiza nuestro Estatuto de Autonomía en relación con las de otras Comunidades del Estado español (Cataluña, Aragón, Valencia,

Asturias, fundamentalmente), lo que trae serias dificultades para el proceso de normalización lingüística que, creemos, imprescindible se lleve a cabo en Andalucía, dada su peculiar situación lingüística.

2. PLANTEAMIENTO

2.1. Consideraciones previas.

2.1.1. *Entorno socioeducativo.*

La escuela, como sabemos, debe ser centro de vida, debe estar estrechamente vinculada a la sociedad a la que pretende servir. Y en lenguaje —que lo es— no puede ser una excepción, pues se educa, en lenguaje, para el lenguaje de la vida, del entorno vital del alumno, no para un lenguaje estándar y atípico, para desarrollar no un lenguaje del pasado, sino para entender los mensajes del presente y del futuro.

2.1.1.1. *Ámbito vital del alumno: comunidad y centro escolar*

El medio ha de ser vivido por el sujeto, éste ha de hacerlo suyo, tiene que interiorizarlo e integrarlo en su mundo. Constatamos en nuestra comunidad andaluza una serie de realidades de tipo lingüístico, psicológico y social que nos obligan a profundizar en este hecho.

2.1.1.2. *Interrelación Escuela-Medio Sociolingüístico cultural.* La Escuela no puede ignorar la interrelación existente entre la persona y el medio. Como señala el Profesor García Yagüe, «toda persona vive en un medio que ejerce su influjo».

Estos elementos —pensamos— pueden ser ordenados en relación a la educación y estudiada su influencia real sobre la persona. Cabe, por tanto, una postura pedagógica frente a ello.

La Escuela necesita vitalizar los contenidos culturales a partir del medio. Ello exige incorporar al programa —tal como nosotros hacemos— la cultura y los recursos de la comunidad; en nuestro caso, obviamente del lenguaje de esa comunidad.

Además —y esto es algo que no acaba de verse, pero que nuestra programación resuelve, es que la escuela no puede romper la línea de investigación—, el aprendizaje, para que sea aprendizaje ha de ser investigado, hecho propio que el niño inicia desde su nacimiento, y esta investigación se lleva a cabo en el seno de una cultura y una comunidad; en nuestro caso, la andaluza.

2.1.2. *Hacia una educación vivencial.*

Entresacamos:

La Escuela misma como institución y a través de sus miembros debe constituirse como agente y fermento de cambio en la línea de un servicio eficaz y profundo a la persona humana y a las comunidades en que ésta está inserta. Se trata, pues, de una comprensión de la comunidad por la escuela.

Pero, hasta hoy, ¿qué ha sucedido?, ¿qué sigue sucediendo? Es evidente y se comenta por sí solo el divorcio existente entre el lenguaje de la escuela y el lenguaje de la calle.

Nuestro trabajo, aunando ambos, pretende desarrollar la expresión del niño andaluz, capacitándolo lingüísticamente.

2.2. Contexto sociocultural andaluz.

Entendemos por cultura la posibilidad de efectuar un replanteamiento total en la vivencia y en la concepción de la existencia de un pueblo; en nuestro caso, del pueblo andaluz. Además, la herramienta de la liberación es, como sabemos, la cultura. Por ello, urge una programación de lenguaje dentro de este contexto sociocultural andaluz capaz de dinamizar el aprendizaje de la lengua de nuestros alumnos.

2.2.1. *El despertar lingüístico de Andalucía: Papel de la Escuela en la concienciación del hablante andaluz.*

La Escuela, frente a lo que ha venido haciendo hasta ahora, debe enseñar a nuestros niños, andaluces, hombres mañana, que los andaluces tenemos nuestra propia cultura, muy distinta de la castellana, la vasca, la gallega o la catalana. Tenemos suficientes razones para que el famoso «hecho diferencial» al que tantos otros se agarran tenga una fuerte identidad.

Nadie podrá negar que tenemos nuestros hábitos y nuestras costumbres, nuestros cantes, nuestras danzas, nuestra forma de comportarnos colectivamente ante el fenómeno religioso, etc. Existe, en definitiva, «lo andaluz», aunque definirlo y sintetizarlo resulta tan difícil o casi tan imposible como definir «lo francés», «lo catalán» o «lo ruso». Lo que importa es que tenemos fundamentos histórico-culturales suficientes para ser un pueblo.

La Escuela tiene que cumplir, ha de cumplir un importante papel en

la concienciación del joven andaluz, y para ello pensamos nada mejor que el reconocimiento de un hecho diferencial lingüístico.

2.2.1.1. *Perfil psicolingüístico y sociolingüístico del niño andaluz.* Es éste un aspecto que, con cierta frecuencia, se considera de pasada y, sin embargo, es de gran importancia para la concienciación del joven andaluz —de la sociedad andaluza— y, sobre todo, para el mayor o menor aprecio en que éstos tengan a su lengua —obviamente el español en una de sus variedades dialectales.

Es en este aspecto que debe ser suficientemente potenciado por la escuela, en sus programaciones, actividades, etc., para que los andaluces, día a día, vayamos tomando conciencia de nuestra idiosincrasia, de nuestra singularidad, de nuestras peculiaridades; en definitiva, de nuestra propia forma de ser. Y esto, no lo olvidemos, como labor lenta que es, ha de comenzarse cuanto antes; en realidad desde los primeros años escolares.

2.2.2. *La comunidad lingüística andaluza.*

Bien es sabido que la extensión de la Andalucía dialectal es algo menor que la extensión de la Andalucía político-administrativa.

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico hay dos Andalucías cuyos límites en nada o en casi nada coinciden con la división administrativa.

Ello es algo a tener muy en cuenta a la hora de realizar nuestra programación de Lenguaje en Andalucía, que no la imposibilita, sino la delimita, precisa y concreta.

2.2.2.1. *Binlingüismo y diglosia.*

Comenzaremos diciendo que, aunque se trata de fenómenos antiguos, en los últimos años ha cobrado, por diversas circunstancias sociopolíticas (Estatutos de Autonomía, fundamentalmente) gran difusión y actualidad.

Nosotros, en nuestro enfoque, seguiremos un planteamiento estrictamente lingüístico, sin penetrar, por tanto, en las otras consideraciones que todo tratamiento sobre este tema suele conllevar.

Es el tema de la situación lingüística del hablante andaluz un tema delicado, difícil, complejo y polémico sobre todo, polémico, pero inelu-

dible a la hora de realizar la programación, pues, es evidente, que se programa en un medio y para un entorno; en este caso, el andaluz.

Nuestra exposición parte de los criterios lingüísticos fundamentales de la reflexión científica, sin caer en ningún momento en criterios sentimentales dictados del corazón. No obstante, no se nos escapa la carga afectiva que un tema como el que nos ocupa hoy lleva.

La valoración del papel de la lengua —o modalidad lingüística, poco importa para nuestro caso— ha ido unida al concepto de nacionalidad —factor extralingüístico, ciertamente— y a la intensidad con que se haya sentido en un momento determinado, pues, como sabemos, el lenguaje se forma en el seno de una sociedad —en realidad, de una comunidad lingüística— y en ella lo aprende el individuo si quiere integrarse en dicha sociedad. Ahora bien, hemos de saber y tener muy claro que lo que el individuo aprende es una manifestación lingüística concreta —en nuestro caso, la modalidad lingüística andaluza— y no una forma abstracta. En ello, podemos considerar un aspecto psicológico por cuanto afecta al individuo y un aspecto sociológico derivado de la interrelación de los grupos en que se produce.

Considero llegado el momento de subrayar algo que todos sabemos y, en principio, parece evidente —tanto para los andaluces como para los que no lo son—: nuestra posición con respecto a la lengua de Castilla. La pregunta, entonces, surge rápida: ¿Cómo definir nuestra situación? Nos encontramos, en efecto, con una variedad lingüística que ofrece, en muchos casos, un fuerte contraste respecto de la Lengua española común. No se trata, ciertamente, de una situación bilingüe —en el sentido clásico del término—, pero sí se da —y ello es algo admitido por la mayoría de los lingüistas— una clara situación de diglosia, esto es, la coexistencia en nuestra comunidad, no de dos lenguas diferentes (a esto se le llama bilingüismo), sino de dos estados de una misma lengua —uno culto y otro popular— para sus comunidades internas, observándose, al mismo tiempo, que la utilización de dichos códigos diferentes dependía de los servicios prestados por cada uno de ellos, así como de las diversas funciones atribuidas a cada código.

Pensemos que ambos códigos han de ser conocidos —y, por tanto, enseñados en nuestras escuelas— por los alumnos. Desconocer —o no considerar— la realidad lingüística de nuestro alumnado es —cuando menos— no tener presente la realidad sociocultural del pueblo andaluz, cuando no impedir la recuperación de su propia identidad; dificultando, al mismo tiempo, un mayor conocimiento —desde su propia modalidad lingüística— de nuestro idioma en toda su riqueza y manifestaciones.

A ello se encamina mi comunicación aquí y la programación de Lenguaje para andaluces que llevo tiempo reflexionando y defendiendo.

2.2.2.2. *Competencia lingüística del hablante andaluz: desarrollo del lenguaje y construcción de la persona.* El sujeto utiliza el lenguaje para organizar sus propias conductas y también para descubrir su universo interior.

Nuestro universo subjetivo y nuestra experiencia vivida no son datos con los que podamos voluntariamente ejercer nuestra actividad descriptiva basándonos en los recursos de la lengua.

Son, en su mayoría, esta misma actividad descriptiva, como tales, tributarias de las características del lenguaje que lo ha formado.

Se comprenderá con esto la parte que en la génesis de la persona corresponde a la comunidad lingüística donde el niño se desarrolla.

Señalemos, por último, que el grupo social contribuye a definir la personalidad de sus miembros por el lenguaje.

La Escuela desempeña, ello es evidente, un importante papel en el desarrollo del lenguaje del niño.

Pero esto, obviamente, no quiere decir que solamente la escuela desarrolla el lenguaje del niño, sino que, por el contrario, ésta ha de tener muy en cuenta, a la hora de programar las actividades de lenguaje, que el alumno está inmerso en su contexto sociolingüístico.

Este contexto sociolingüístico o entorno sociolingüístico, como se prefiere llamarlo, ha de estar presente a la hora de abordar la didáctica del lenguaje en nuestros centros.

Este es el ambiente sociocultural en el que el niño va a ir desarrollando su lenguaje: ¡no desconectemos al niño de su entorno cultural!

El papel de la escuela ha de consistir en encauzar, potenciar y vivificar el lenguaje del niño, no impedir, coaccionar o frustrar su desarrollo.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

3.0. Limitación previa.

Centramos nuestra comunicación, por razones obvias de espacio y tiempo, en la transferencia del aspecto, en mi opinión, más significativo de nuestra experiencia, y que yo he titulado: «Estrategias didácticas del Lenguaje en Andalucía: papel de la escuela en el desarrollo del lenguaje infantil».

3.1. Denominación genérica: «Aprende disfrutando y descubre tu lengua materna».

Pretendemos, desde el propio título, aunar los dos pilares, los dos grandes soportes sobre los que se sustenta nuestra estrategia didáctica, diferenciada, para «andaluces-parlantes»: juego e investigación. Queremos conseguir —sabemos que ello es posible— niños que aprendan divirtiéndose, que avancen por sí solos en el análisis y descripción de su lengua, al tiempo que disfrutan con ello. Somos conscientes de la influencia de las variables monotonía/diversión para cualquier tipo de aprendizaje. Si a ello le unimos el interés propio de una actividad cuando la considero «mía», tendremos asegurado desde el comienzo gran parte del éxito.

3.2. Finalidad. ¿Qué se pretende?

Con este planteamiento queremos conseguir una mayor integración del alumno en el aprendizaje de la lengua, mejor aún, de su lengua. En concreto:

- a) Búsqueda de modelos alternativos al proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional de la lengua.
- b) Traspasar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor al alumno, haciéndolo el eje central y protagonista principal de su aprendizaje lingüístico.
- c) Partir de la realidad ambiental y, más concretamente, del entorno sociocultural del alumno, para el aprendizaje de la lengua.
- d) Capacitar al alumno para desenvolverse en su entorno ambiental y contexto sociocultural y lingüístico.

3.3. Objetivos: ¿Qué se quiere conseguir?

- a) Dar respuesta a todas las situaciones de niños distintos para conseguir su capacitación y desarrollo lingüísticos.
- b) Dotar al niño andaluz de su propia cosmovisión de hechos y situaciones.
- c) Capacitar al sujeto para comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita.

En concreto:

- Desarrollar en los alumnos la capacidad de comprensión lectora.
- Ampliar la expresión oral del alumno:
 - Habituarse al alumno a expresar el propio pensamiento con claridad, sencillez y precisión.
 - Exigir orden y coherencia en la expresión de las ideas.
 - Enseñar al alumno a escuchar, a dejar hablar a los otros, a contar con la opinión ajena.
- Contribuir a ampliar el vocabulario activo del alumno.
- Manejo, correcto y propio, de las palabras, según el nivel ortográfico.
- Desarrollo de la creatividad.
- Idem de la expresión dramática.

3.4. Planteamiento didáctico.

3.4.0. *Denominación específica:* «Estudio de investigación lingüística».

- Justificación científica y metodológica.

Preferimos el término estudio no sólo por una cuestión semántica («pieza donde el hombre de letras tiene su librería y estudia»; pieza donde los pintores, escultores y arquitectos trabajan, en la cual tiene los modelos, estampas, dibujos y otras cosas necesarias para ejercitar su arte»), a taller («escuela o seminario de ciencias, donde concurren mucho a la común enseñanza»), sino por cuestiones metodológicas y didácticas y de la propia estructuración científica de la ciencia, será, pues, el término que, habitualmente, empleemos; el estudio alude más a investigación individual, personal; así, aplicado a nuestra metodología, alude al esfuerzo individual que ha de realizar el alumno consigo mismo para superar los escollos que le presenta el aprendizaje. Taller, sin embargo, asocia colectividad de personas, posibilidad de distracción, de pérdida de atención.

El vocablo «investigación» hace hincapié en el papel del alumno como artífice de su propio proyecto educativo, como forjador de su propio aprendizaje.

Por todo ello hemos denominado muestra metodología específica «estudios de investigación lingüística».

Por otra parte, y como tendremos ocasión de considerar en el apartado siguiente, en mi opinión, los «estudios de investigación» tienen unos condicionamientos diferentes y dan una respuesta distinta.

3.4.1. *Fundamentos psicopedagógicos.*

- Saber estudiar es saber investigar. El niño se convierte en investigador de su propio aprendizaje, desarrollando su capacidad de autoaprendizaje.
- Progresión y ritmo adecuados a la capacidad de cada alumno.
- Dar opción al alumno para llevar a cabo su aprendizaje según sus propias capacidades y gustos personales, con lo cual contamos con algo —en otras ocasiones— muy difícil de conseguir: la motivación intrínseca del alumno, al presentarse los «estudios de investigación» como una opción múltiple y simultánea.
- Refuerzo inter-estudios, al converger éstos en el desarrollo de una misma capacidad.
- Aunar el dinamismo —propio del taller— y la observación —base del trabajo de laboratorio—, requisitos, como sabemos, necesarios en todo aprendizaje.
- Desarrollar, simultáneamente, el proceso analítico-sintético, al tener, en su trabajo, que ir creando su propio aprendizaje.

3.4.2. *Estudios de investigación lingüística.*

3.4.2.1. *Organización y funcionamiento:*

- La adscripción a cada estudio de investigación, dentro de los diferentes grupos existentes, es libre.
- Se pondrán en funcionamiento dos o tres talleres —cuando menos— simultáneamente para que, de esta manera, el alumno, en cada momento, pueda optar libremente por el que más le interese.

3.4.2.2. *Metodología didáctica:*

- Dada la metodología de estos estudios de investigación, el alumno

puede saber en cada momento qué lugar ocupa —en realidad, va ocupando— en el proceso educativo (no se halla, pues, «perdido» nunca, sin saber qué hacer o qué decir, sino que, por el contrario, es consciente, en cada momento, de las dificultades que atraviesa y de sus propias limitaciones).

- Didácticamente, los «estudios de investigación» han de ser activos, participativos, lúdicos y coloquiales, al tiempo que libres de trabas disciplinarias. Se posibilitará, asimismo, la interacción grupal y la creatividad personal.
- Se cuidará, especialmente, el entorno ambiental del «estudio de investigación» —música, murales, luminotecnia, etc.—, procurando que sea un ambiente similar al que «vive» el alumno.
- Respecto del profesor, creemos que su figura como tal no ha lugar en los «estudios de investigación lingüística».

Consideramos que el mejor profesor es el ejemplo y, sobre todo, su reflejo en él. Estimamos que el profesor —dada la complejidad funcional y orgánica de los «estudios de investigación»— no debe ser uno y aislado, dentro de la dinámica general de este tipo de estudios, sino que, por el contrario, ha de ser un grupo de profesores los que lo lleven, ya que, cada uno, obviamente, será especialista en uno o varios aspectos, pero nunca en todos.

Pensamos, por último, que los «estudios de investigación» hacen sentir al profesor la necesidad del trabajo en equipo y la labor de Departamento.

- Se procurará fomentar, asimismo, la interdisciplinariedad.

3.4.2.3. *Clasificación.*

En nuestro trabajo de investigación, hemos establecido las siguientes variantes de «estudios de investigación lingüística»:

I. “*Creatividad expresiva*”. Presentamos algunos modelos en anexo aparte.

- *Finalidad:* Desarrollar la capacidad de expresión y comprensión oral.

- *Actividades:*
 - I. Trabalenguas.
 - II. Refranes.
 - III. Adivinanzas.
 - IV. Chistes.
 - V. Lectura:
 - Expresiva.
 - Creativa.

II. *Publicación y propaganda.*

- *Finalidad:* Entender, en su exacto sentido, diferentes mensajes que nos llegan del entorno ambiental, pero en su contexto.
- *Actividades:*
 - Análisis de mensajes publicitarios.
 - Análisis de discursos electorales de distintos líderes políticos.

III. *Creación literaria.*

- *Finalidad:* desarrollar la capacidad de expresión escrita del niño.
- *Actividades:*
 - Cartas a personajes imaginarios y reales.
 - Redacción periodística (crónicas, artículos, entrevistas, reportajes, etc.) para el periódico de la clase, del colegio y de la ciudad.
 - Producción artística: composiciones narrativas, descriptivas, poéticas, etc.

IV. *Expresión dinámica y corporal.*

- *Finalidad:* Desarrollar otras capacidades de expresión en el niño.
- *Actividades:*
 - Psicomotricidad inicial.
 - Mímica.
 - Guiñol.
 - Teatro leído.
 - Dramatizaciones.

V. Medios audiovisuales.

- *Finalidad:* Desarrollar la capacidad de expresión oral y corporal en público.
- *Actividades:*
 - Lectura y comentario de noticias.
 - Entrevistas a personajes.
 - Teatro leído.

VI. Expresión total: «El Parlamento en el aula».

- *Finalidad:* Desarrollar la capacidad de expresión y comprensión oral y escrita en público.
- *Actividades:*
 - Intervenciones orales.
 - Interpelaciones.
 - Defensa y réplica de ponencias.

Observaciones.

- El día de nuestra comunicación llevaremos, para ser presentado, parte del material que hemos ya elaborado.
- Como se puede comprobar, la ortografía y el vocabulario por un lado, así como la gramática, por otro, no disponen de «estudios de investigación», ya que, para nosotros, no son un fin en sí mismos.

A ellos llegaremos por inducción y siempre dentro de los diferentes «estudios de investigación». No obstante, si fuera necesario, están previstos para entrar en funcionamiento un laboratorio de inducción ortográfica y otro de recogida y análisis de vocabulario.

- No aparecen las técnicas de estudio, porque el alumno «aprende» con el trabajo que realiza.

3.4.2.4. De la alternativa de “los estudios de investigación”.

- Al «estudio de la expresión total: el Parlamento, en el aula», hay que acceder con los objetivos cubiertos en lenguaje oral y en len-

guaje escrito, a través del trabajo en los diferentes «estudios de investigación» —bien en uno, ya en varios.

3.5. Materiales y recursos didácticos: ¿Con qué enseñar? ¿Cómo enseñar?

- El mejor material didáctico para una enseñanza del lenguaje por el entorno —como nosotros proponemos— está, en nuestra opinión, en los propios recursos socioculturales y lingüísticos —bien seleccionados, ciertamente— que, espontáneamente, nos ofrece el entorno.

3.6. Temporalización: ¿Qué duración?

- El paso del niño por el «estudio de investigación» elegido dependerá, sobre todo, de su interés y progreso. Caso de que éste no se viese claro en el «estudio de investigación» por el alumno elegido se le sugerirá otro.

3.7. Evaluación: ¿Cómo evaluar?

- La evaluación irá sólo y exclusivamente por el rendimiento satisfactorio —estamos en un nivel de enseñanza obligatorio, básico y elemental—; en concreto, se atenderá a:
 - Asistencia, participación, interés, etc.
 - Esfuerzo realmente realizado.
- La recuperación se llevará a cabo en los «Talleres de recuperación lingüística» que, a tal efecto, se monten. De momento, creemos más en la ampliación de actividades, en la recurrencia de éstas, que en la mera recuperación que, en nuestra opinión, marca al alumno.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Creo haber hecho una comunicación breve, sintética, como corresponde al tiempo de que se dispone. Esperamos haber podido transmitir todo lo que deseábamos.

Sentimos no poder dar conclusiones más firmes. Esa hubiera sido una gran ilusión para todos nosotros, pero es mucho el trabajo por hacer y muy pocos a colaborar; ¡lástima! porque el reto es bonito. Está ahí. Nosotros ya hemos comenzado. Ahora queda que otros —a ser posible, muchos— nos sigan.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *La comarca escolar*, Escuela Española, Madrid, 1983.
- FISHMAN, J.: *Sociolinguistique*, Labor, París, 1971.
- M.E.C.: *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial*, "Vida Escolar" núm. 208, sep.-oct., 1980.
- M.E.C.: *Programas Renovados del Ciclo Medio*, "Vida Escolar" núms. 216-217, marz.-jun., 1982.
- OLIVER JAUME, J.: *Los programas escolares y la investigación del entorno*, Escuela Española, Madrid, 1981.
- OLSEN, E. G.: *La escuela y la comunidad*, Uthea, México, 1981.

A N E X O

ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA. CREATIVIDAD EXPRESIVA (I):

TRABALENGUAS

Lee detenidamente estos trabalenguas y procura decirlos con rapidez:

1

Me han dicho un dicho
y ese dicho no lo he dicho yo.
Porque si yo lo hubiera dicho
estaría muy bien dicho
por haberlo dicho yo.

2

El amor es una locura
que sólo el cura la cura
y cuando el cura lo cura
comete una gran locura.

3

No hay quien me ayude a voces
a decir tres veces ocho:
ocho, corcho, troncho y caña
caña, troncho, corcho y ocho.

4

Manuel Micho por capricho
mecha la carne de macho
y ayer decía un muchacho:
mucho macho mecha Micho.

5

Principio principiando
principio quiero
por ver si principiando
principiar puedo.

GUÍA DE ACTIVIDADES

Ahora, ¡vamos a jugar con las palabras!

¿Has conseguido ya leer correcta y rápidamente los trabalenguas?
¿No? No importa, sigue intentándolo.

Ahora intenta responder las siguientes preguntas:

1. Entresaca el sonido o los sonidos que dificultan la pronunciación del texto.
2. Observa si los trabalenguas tienen algún sentido; si es así, explícalo con otras palabras.
3. Intenta construir otros trabalenguas con los mismos sonidos.
4. Y ahora, aún más difícil, ¿lo conseguirás? ¡Seguro que sí! Intenta hacer una adivinanza con forma de trabalenguas.

Divertido, ¿verdad?

ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA. CREATIVIDAD EXPRESIVA (II):

ADIVINANZAS

Lee detenidamente estas adivinanzas e intenta acertarlas.

Piensa primero, escribe después. ¡Ánimo y suerte!

1. Un platito de avellanas
que de día se recoge
y de noche se derrama.
2. Campo blanco, flores negras,
un arado y cinco yeguas.
3. ¿Qué cosa es que entra en
el río y no se moja?
4. Cae de un tajo y no se mata,
cae en el río y se desbarata.

5. ¿Qué cosa es, que cuanto más grande menos se ve?
6. Una vieja arrugadita
y en la mano
una tranquita.
7. ¿Qué es? di, que nace en el suelo y tiene nariz.

GUÍA DE ACTIVIDADES

Y ahora... ¡Vamos a pasarlo bien!

1. Busca la solución de las adivinanzas.
2. ¿Tiene otras soluciones posibles? Explica por qué.
3. Intenta construir varias adivinanzas para una misma solución. ¿Puedes? ¡Claro que sí!
4. Construye adivinanzas para objetos muy conocidos por ti.
Por ejemplo:
 - Un lápiz.
 - Una bicicleta.
 - La pizarra.
 - La campana de una iglesia, etc.
5. Algunas adivinanzas se fundan en un significado, otras en la forma de la palabra. ¿Ves la diferencia? ¿No? Pregunta a tu profesor. Intenta agrupar las adivinanzas, según esto.

ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA. CREATIVIDAD EXPRESIVA (III):

REFRANES

Lee detenidamente estos refranes e intenta explicarlos. Piensa primero, escribe después. ¡Ánimo y suerte!

1. No por mucho madrugar, amanece más temprano.
2. A quien madruga, Dios le ayuda.

3. Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.
4. Hasta el 40 de Mayo no te quites el sayo.
5. En Abril, aguas mil.
6. En Agosto, frío en rostro.
7. A río revuelto, ganancia de pescadores.
8. Mucho ruido, pocas nueces.
9. Cuando el río suena, agua lleva.
10. De tal palo, tal astilla.
11. Cuando la Candelaria flora, invierno «fora»; si llueve o hace viento, invierno «dentro».
12. No es oro todo lo que reluce.
13. En casa del herrero, cucharón de palo.
14. Entre col y col, lechuga.
15. En Navidad, los ajos ni crecidos ni por sembrar.
16. Zapatero, a tus zapatos.
17. No hay mal que por bien no venga.
18. Con la ayuda de un vecino mató mi padre a un cochino.
19. Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, echa las tuyas a remojar.
20. Ande yo caliente, ríase la gente.

GUÍA DE ACTIVIDADES

Ahora vamos a jugar con la imaginación. ¡Tú puedes hacerlo!
¡Ánimo y suerte!

1. Averigua el sentido literal de estos refranes.
2. ¿Qué sentido figurado tienen?

3. ¿Qué moraleja se deduce?
4. ¿Cuáles son los medios que ha utilizado el refrán para llevarnos a deducir la moraleja? (metáforas, relaciones de ideas, juegos de palabras, etc.).
5. Explica un caso práctico en el que se pueda aplicar cada uno de estos refranes.
6. Inventá tú otros refranes que expresen las mismas ideas.

No te preocupes si no sabes hacerlo. Sigue realizando el ejercicio.

**ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA. CREATIVIDAD
EXPRESIVA (IV):**

CHISTES

Narra estos chistes con el gracejo adecuado. ¡Ánimo y suerte!

1. Me da usted un eeh de pipas.
—¿Un paquete de qué?
2. Me da usted cinco chicles.
—¿Cheiw?
—No, cinco.
3. Un hombre va al estanco y le dice al estancero:
—¿Tiene usted bisontes sueltos?
—Sí.
—Pues amárrelos no se vayan a escapar.
4. Me da un bote de sal de fruta.
—Heno.
—No, si te parece me lo das vacío.
5. Estaba una vez Jaimito en clase y le pregunta el profesor:
—Jaimito, ¿sabrías decirme el nombre de tres carabelas? Al oír esto Jaimito quedó pensativo mirando a la ventana y dijo al ver pasar una chavala por la calle: ¡Santa María, qué «pinta» tiene la «niña»!
—Muy bien, Jaimito.

6. Me da usted una peseta de aceite.
—¿Dónde quiere que le eche la mancha?

GUÍA DE ACTIVIDADES

Ahora ¡vamos a reírnos un poco!

1. Explica el significado de cada uno de ellos.
2. Cuenta el chiste a tus compañeros.
3. ¿Dónde radica la gracia del chiste?
4. Cuenta alguna anécdota que te haya ocurrido alguna vez y que pueda ser considerada como chiste.
5. Busca juego de palabras dentro de los chistes.
6. ¿Qué características tienen los chistes?
 - ¿Son largos?
 - ¿Tienen muchos personajes?
 - ¿Se cuenta alguna historia?
 - ¿Tiene importancia la forma de contarlo?
7. Escribe chistes de tu colección.
8. Intenta mezclar varios chistes. ¿Queda gracioso?
9. Elige un chiste y quítale el elemento humorístico, ¿qué resulta?
10. Inventa un chiste lo más corto que puedas.

ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA. CREATIVIDAD (V):

Lee detenidamente estos textos e intenta darles su entonación adecuada.
¡Ánimo y suerte!

Cuento del Zurrón

María vivía en un pueblecito de la montaña; todas las mañanas se levantaba muy temprano para ir a la fuente a recoger agua en su cántaro.

Un día, por su cumpleaños, su madre le regaló un lindo anillito de oro. María se sintió muy contenta, le había gustado mucho su regalo.

Todos los días María, cuando llegaba a la fuente se quitaba el anillo y lo dejaba en el brocal de la pila por miedo a perderlo.

Mientras cogía el agua, una mañana, llegó un hombre por detrás; la golpeó y la metió en un saco llevándosela del pueblo. El anillo quedó encima de la pila.

El hombre llevaba a la niña de pueblo en pueblo dentro del saco, y de esta manera ganaba dinero cuando delante de la gente decía:

«Zurrón, canta o te doy con la palanca»
y la niña cantaba:
«En un zurrón estoy metida
en un zurrón moriré
por un anillo de oro
que en la fuente me dejé».

La gente entonces tiraba algunas monedas que el hombre recogía y las guardaba en su bolsillo.

Después de mucho tiempo el hombre del zurrón llegó al pueblo de la niña y cuando ella entonó su canción los padres la reconocieron por el detalle del anillo.

Entonces cuando el hombre dormía sacaron a María del saco y en su lugar metieron algunos gatos.

Cuando al día siguiente, el que raptó a la niña dijo aquello de:

«Zurrón canta o te doy con la palanca», el zurrón no cantó, el hombre lo golpeó con un palo y salieron los gatos enfurecidos, arañando y mordiendo al hombre. Éste quedó escarmentado y se propuso no hacer ninguna mala acción más como la del rapto de la niña.

GUÍA DE ACTIVIDADES

Ahora, ¡vamos a divertirnos!

1. ¿Qué personajes me gustan más y por qué?
2. ¿Qué personajes me gustan menos y por qué?
3. Resume el argumento de la obra hasta un punto e imagina un desenlace distinto al que tiene

4. ¿Qué impresión me causó este texto?
5. ¿Cómo es el ambiente en el que se desarrolla la acción?
6. Escribe cartas a los personajes del cuento
7. Entrevista a los personajes siguiendo este cuestionario o inventa tú las respuestas.
 - ¿Te gusta tu situación en el cuento?
 - ¿Te gustaría haber sido otro personaje?
 - ¿Dónde vives y dónde te gustaría vivir?
 - ¿De qué hablas con tus amigos?
 - ¿A qué sueles jugar con tus amigos?
8. Diálogo con los personajes.
 - habla con él de lo que haces en el colegio.
 - Háblale de tu familia.
 - Háblale de tus preferencias lectoras.
 - Cuéntale lo que haces en el verano.

ESTUDIO DE AMPLIACIÓN LINGÜÍSTICA (I):

FANDANGOS

Ya has superado una etapa en el aprendizaje de lengua. Sigue adelante. ¡Ánimo y suerte!

Las estrellitas del cielo
 las cuento y no están cabales
 falta la tuya y la mía
 que son las dos principales

Anda, vete, corre y vete
 y métete en un agujero
 y si viene el alguacil
 dile que ha sido un mochuelo
 que no ha podido salir.

Yo sólo canto el fandango
 el fandango es mi alegría
 se alegran las penas mías.

Yo tenía un picapuerco
con el rabillo cortado
ha pegado un voletío
y se ha ido a un tejao
qué pícaro y qué joío.

GUÍA DE ACTIVIDADES

1. De todos estos fandangos elige el que más te guste y léelo con entonación.
 - ¿Te gustan? ¿Los habías oído alguna vez? ¿No? Esta es tu oportunidad de conocer algo nuevo y con gracia.
 - ¿Te atreverías a cantar alguno? ¿No sabes? Bueno... Son bastante difíciles y casi nadie sabe hacerlo. Nos conformaremos con que los leas y comprendas su significado.
2. ¿Qué quieren decir estos poemitas?
 - Dilo con tus palabras y escribe el significado de forma muy breve. ¡Te damos una ayuda!
 - ¿Nos habla el primero de amor? ¿De dos jóvenes enamorados? ¿Quién habla, el chico o la chica?
 - ¿Hay elementos de realidad cotidiana? Señala cuáles son. Haz lo mismo con los otros...
 - ¿Has contado cuántos versos tiene? ¿Son largos o cortos? Cuenta las sílabas
 - ¿Hay palabras que no entiendes? ¿Qué es un picapuerco? ¿Y un voletío? ¿Utilizas esas palabras normalmente? ¿Las conocías?
 - ¿Hay alguna palabra que tiene un significado especial? ¿Qué pasa con «joío»? ¿Es una palabra «fea»? ¿Por qué?

ESTUDIO DE AMPLIACIÓN LINGÜÍSTICA (II):

SEVILLANAS

Ya has superado una etapa en el aprendizaje de tu lengua. Sigue adelante. ¡Ánimo y suerte!

1

Dos poderosas naves
se van batiendo
la una va al abordaje
la otra va huyendo.
Quién lo dijera
que dos naves tan finas
se combatieran.

2

En la copa de un pino
puse bandera
y vino mi contraria
pidiendo guerra.
Contraria mía
tú te mueres de pena
yo de alegría.

3

Todo el mundo está lleno
de guasa y loco
porque yo creo que cuerdos
quedan bien pocos.
Así Cervantes
al escribir el Quijote
dijo bastante.

4

Me enamoré jugando
de una María
cuando quise olvidarla
ya no podía.
Que esa María
era mi prima hermana
yo la quería.

GUÍA DE ACTIVIDADES

Ahora, ¡vamos a reflexionar!

1. De todas estas sevillanas, elige la que más te guste y léela con entonación.

- ¿Te gustan! ¿Las habías leído alguna vez! ¿No? Esta es tu oportunidad de conocer algo nuevo y con gracia. Léelas y comprende su significado.
- ¿Te atreverías a cantar alguna? ¡Claro que sí! Pues, adelante...
2. ¿Qué significado tienen? ¿Sabrías decirnos de qué nos hablan estas sevillanas?
- Hazlo con tus palabras y escribe el significado de forma muy breve.
- ¿Qué sentido figurado tienen?
- ¿Qué reflexiones sacas de cada una?
3. Cuenta los versos que cada sevillana tiene.
- ¿Son largos? ¿Cuántas sílabas tienen?
- ¿Llevan rima? ¿En qué lo notas?
4. Si quieres puedes buscar más sevillanas con un compañero/a, pero no olvides que estás en clase de lengua. ¡Te lo pasas bien! Pues, diviértete y sigue aprendiendo.
- ¿Hay estrofas que se repiten? ¿Por qué?
- ¿Cómo repercuten las repeticiones en el ritmo?
5. Ahora, vas a convertirte en investigador de tu lengua. Dile a tu abuela que te cante alguna sevillana y escribe su letra.
- ¿De qué tratan? ¿Se parecen a las de ahora? ¿En qué se diferencian?

ESTUDIO DE AMPLIACIÓN LINGÜÍSTICA (III):

SAETAS

Ya has superado una etapa en el aprendizaje de tu lengua. Sigue adelante. ¡Ánimo y suerte!

1

Madre mía de la Esperanza,
 honra de los trianeros,
 es tu cara más bonita
 que la de los macarenos.

¡La que con luz propia brilla!,
¡la hermosura sobrehumana!
¡la paloma más sencilla!
¡la Esperanza de Triana!,
¡la más bella de Sevilla!

Para pasos que entusiasma
el del Gran Poder; la efigie
Quinta Angustia llega al alma;
y para paso de Virgen
el de San Juan de la Palma.

2

Padre mío de Jesús
te lo pido de rodillas,
que cojan los asesinos
del expreso de Sevilla.

Aquel que osado te ofenda
y alce contra ti la mano,
yo te juro, ¡oh, Gran Poder!
que no ha podido nacer
bajo el cielo sevillano.

Han dicho en el banco azul
que por ser republicana
España ya no es cristiana
¡Aquí quien manda eres Tú,
Estrella de la mañana!

3

Estaba al pie de la cruz
María toda llorosa
y dolorida,
viendo difunto a Jesús
que murió en cruz afrentosa
por nuestra vida.

La Virgen pura cayó
al pie de la cruz postrada
y dolorida;
al pie de la cruz sagrada
donde su Hijo murió
por nuestra vida.

Consuela a la mano herida
 el centurión que al mirarlo
 muy contrito,
 a la plebe le decía
 que sin duda el que moría
 era Cristo.

El centurión asombrado
 al ver tan gran desconcierto
 decía:
 «este hombre que ha expirado
 es sin duda el que ha pronunciado
 la profecía».

GUÍA DE ACTIVIDADES

Ahora, ¡vamos a reflexionar!

1. De todas las saetas elige la que más te guste y léela con entonación.
 - ¿Te gustan? ¿Las habías oído alguna vez? ¿No? Esta es tu oportunidad de conocer la manifestación del lenguaje de tu pueblo en una de sus actitudes vitales: cuando llora.
 - ¿Te atreverías a cantar alguna? ¿No sabes? Bueno... Son bastante difíciles y casi nadie sabe hacerlo. Vamos a conformarnos, hoy, con que las leas y comprendas su significado.
2. ¿Qué quieren decir estos poemitas?
 - Dilo con tus palabras y escribe el significado de forma muy breve. ¡Te damos una ayuda!
 - ¿Nos habla la primera de rivalidad?
 - La tercera, ¿trata de la soledad de María?
 - Ahora, dínos de qué tratan la segunda y la tercera saetas.
 - ¿Hay elementos de la realidad cotidiana? Señala cuáles son. Haz lo mismo con los otros.
 - ¿Has contado cuántos versos tiene? ¿Son largos o cortos? Cuenta las sílabas.
 - ¿Hay palabras que no entiendes? ¿Qué es una efigie? ¿Qué significa «afrentosa»? ¿Y «postrada»?.
 - Sigue así y busca las palabras que no conozcas en tu diccionario.

- ¿Hay alguna palabra que tiene un significado especial?
- ¿Sabrías decir el significado literal de cada saeta? ¿Y el figurado?
- ¿Qué reflexiones morales se deducen de cada saeta?
- Conviértete en investigador de tu lengua. Pregunta a tus familiares y conocidos letras de saetas. Recógelas y anótalas en tu cuaderno.

MESA REDONDA
SOBRE LAS LENGUAS
DEL ESTADO ESPAÑOL

«LENGUA NACIONAL» ¿UNA CRISIS SIN CRÍTICA?

Lluís V. Aracil

Cut off from contact with the outer world and with past, the citizen of Oceania is like a man in interstellar space, who has no way of knowing which direction is up and which is down.

George ORWELL, *Nineteen eighty-four* (1949).

Ils ne mentent pas: ils sont aveugles.

Yona FRIEDMAN, *Utopies réalisables* (1975).

0.1. Resultado provisional de una investigación en curso, esta comunicación se propone señalar pistas y atar *algunos* cabos en torno a un lugar común cuya celebridad parece ahora completamente oscurecida.

El rótulo «lengua nacional» es un cliché que tiene, por ejemplo, un equivalente exacto en chino moderno: *guóyǔ*. La abundancia de calcos como ese atestigua la difusión mundial de la noción de «lengua nacional» como parte integrante del modelo de «modernización» (o «desarrollo») cuya crisis estamos descubriendo ahora.

Los datos confirman plenamente que el tema de la «lengua nacional» es coetáneo de la Historia Contemporánea y que surgió como aspecto esencial del Estado-nación. La realización misma del proyecto oscureció

después la inspiración original hasta tal punto que, en bastantes contextos actuales, la «lengua nacional», perfectamente camuflada por su propia evidencia, no suscita ya preocupación ni curiosidad.

0.2. Sin duda, la «lengua nacional» resolvió algunos problemas a un cierto nivel y en una cierta coyuntura. Aquella solución *no* fue, sin embargo, equitativa en todos los casos —ni definitiva en ninguno.

Mi indagación se ha concentrado en tres casos: el británico, el francés y el español. Los rasgos esenciales que tienen en común definen *un tipo* —del cual forman parte situaciones minoritarias ahora inveteradas (como la galesa, la catalana y la vasca). El contraste entre ese tipo y *otros* no desmiente, sin embargo, la cohesión global de la Historia Contemporánea, cuyo rumbo hasta aquí ha sido bastante claro.

Hay analogías patentes y esenciales entre la generalización de las «lenguas nacionales» (en contextos como el británico, el francés y español) y la expansión creciente del inglés como interlingua mundial. La historiografía corriente, cuyo marco consabido es el Estado-nación, desenfoca las relaciones entre las comunidades lingüísticas *dentro y fuera* de él. Al enfocar la urdimbre sociolingüística de la Historia Contemporánea, constatamos que la «modernización» ha exagerado más y más los *desniveles* iniciales entre comunidades lingüísticas. El juego desigual es, después de todo, una *fórmula de integración* que ha resultado *viable* hasta ahora —a costa de desintegraciones que *no* han sido anomalías esporádicas ni insignificantes.

0.3. Esta comunicación no intenta agotar un tema consabido ni tampoco descubrir un tema inédito. El tema de la «lengua nacional» es realmente un nudo entrelazado con una red y es menester explorar la red para entender el nudo. En este caso, los datos fundamentales *no* son escasos ni inaccesibles, sino más bien abrumadoramente obvios y copiosos. *No* es cierto que no podamos saber a qué atenernos. Parece más bien que muchos no quieren atenerse a lo que saben.

Mantengo que la complejidad de la historia real es *inteligible* y que son falaces las mutilaciones arbitrarias. No es demasiado difícil esbozar un esquema explicativo que se ajuste bien a los hechos conocidos. Claro está que hay que preocuparse de *construirlo* y empezar por necesitarlo. Cualquier aportación será «intempestiva» si el tema que aborda no es algo que no se sabe, sino algo que *no se quiere saber*. En todo caso, las preocupaciones y las aprensiones son uno de los embrollos más refractarios de esta crisis, en la que esclarecer el pasado real resulta tan arduo como concebir cualquier futuro posible.

Como la importancia de una cosa cualquiera consiste en sus relaciones con otras, enfocarla exige *conectarla* —y aislarla es desenfocarla. Quienes han disociado la historia lingüística de la historia general han

esquivado (o escamoteado) efectivamente las pistas indispensables para entender la historia real —y la han suplantado a menudo con fantasías estereotipadas.

0.4. El objetivo de esta comunicación es, en suma, un aspecto de una historia general (o «social») que *debe* interesar singularmente a los educadores por razones de responsabilidad profesional.

Como vehículo general (amén de materia fundamental) de la educación, la lengua plantea cuestiones enormemente intrincadas e importantes. Es imposible debatir racionalmente los contenidos y los métodos de la enseñanza lingüística haciendo abstracción de sus *funciones* —que dependen, a su vez, de contextos y perspectivas. La incuriosidad histórica y sociológica es, pues, una deficiencia incapacitante en la formación del personal docente. Espero que esta modesta aportación ayude a algunos a *situarse* en un panorama más amplio que las temáticas filológicas, lingüísticas y literarias.

Claramente: el contexto pertinente de la educación no es simple ni cerrado, sino múltiple y abierto. Hasta hace poco, la noción de «lengua nacional» orientó la acción educativa porque *implicaba* una doctrina coherente y operante que cristalizó al comienzo mismo de la Historia Contemporánea. La historia misma ha desembocado en una crisis en que aquellas convicciones no son la mejor guía ni inspiración para los educadores —ni para nadie. Hay que reconocer y concebir cuestiones *nuevas* que apenas empezamos a entrever. El problema consiste nada menos que en *combinar* las consideraciones locales y globales, retrospectivas y prospectivas, sin perder de vista nada esencial —y empezando por poner en cuestión las convicciones inculcadas que dan por sabido lo que hay que esclarecer y por decidido lo que hay que debatir.

0.5. La indagación retrospectiva sirve en todo caso para poner en ridículo la pretensión de estar de vuelta sin haber ido. La verdad es que los planes de estudio mismos persisten en inculcar una versión falseada del pasado y en ignorar la dinámica más notoria y formidable de la Historia Contemporánea.

Como trato de situar el tema de la «lengua nacional» en una perspectiva real e inteligible, una parte de esta comunicación consiste en alusiones a un *trasfondo* que no es accesorio, sino indispensable. No presento una crónica que ni siquiera ha sido hilvanada, aunque los datos accesibles permiten ya esbozarla. Más allá del enredo de los episodios, intento desentrañar un *multidiscursio* y un *haz de macrotendencias*, porque creo que ese es el argumento global de la Historia Contemporánea.

Procurando aprender y apreciar aportaciones anteriores muy diversas, me permito diferir de las doctrinas establecidas. Como François Furet (en *Penser la Révolution française*, 1978), me preocupo más de tomar *distancia* que de tomar partido.

I.1. La relación entre «lengua nacional» y «educación nacional» no es tenue ni aleatoria. Sabemos que los libros mismos de texto han inculcado una noción de «lengua» en función de la «nación». Y los usos estereotipados del adjetivo «nacional», ordenados cronológicamente, muestran las ramificaciones de una trama. «La Nación», es, en efecto, el quicio de un multidiscurso en que la «economía» aparece inextricablemente entrelazada con una filosofía de la historia, una ética y una doctrina de la legitimidad política («soberanía nacional»). La boga de rótulos como «Civilización» y «estadística» (que aparecen *circa* 1750), revela las *convicciones* de un sentido común que ha prevalecido durante la Historia Contemporánea y que Alexis C. de Tocqueville percibió y señaló con admirable lucidez. Es razonable situar precisamente a mediados del siglo XVIII el arranque de aquel multidiscurso —del que, por cierto, forma parte el marxismo—.

I.2. Dentro del aquel contexto surgió el consenso que instauró el Estado-nación —y que se perpetuó como sentido común solidario de un orden establecido que *llegaría* a ser inmemorial. Las doctrinas inspiradoras se redujeron a rutinas maquinales que hoy pasan inapercibidas. Ponerlas en evidencia y en cuestión es realmente un ejercicio inacostumbrado —o inaudito—. El método consiste en enfocar lo que *no* es discutido. Una constatación interesante es que «la Nación» no ha sido casi nunca definida explícitamente —y en cambio ha sido casi siempre *definidora*; lo cual prueba que ha sido un punto firme de apoyo y de partida. Se trata de un nudo semántico tan inextricablemente tupido que parece simple —un caso típico de ambigüedad *conjuntiva*. Los rótulos bímembres («riqueza nacional», «educación nacional», «soberanía nacional», «lengua nacional», «defensa nacional», etcétera) son *asociaciones* obvias en cuya «naturalidad» estriba la trabazón del conjunto. Aunque el discurso es ciertamente múltiple, esos lugares comunes entrelazan íntimamente las diversas versiones. Lejos de poner en cuestión las convicciones comunes, la crítica misma les invoca como razones concluyentes —de modo que atenerse a ellas es deslindar el ámbito *dentro* del cual la polémica es concebible y válida.

II.1. En casos como el británico, el francés y el español, un aspecto esencial del orden establecido fue la supremacía de una «lengua nacional», exigida e impuesta por el Estado-nación que fue fundado *en ella*. La verdad es que en esos casos la «lengua nacional» *no* ha sido (hasta ahora mismo) una cuestión pendiente ni abierta. No ha sido, pues, decidida (ni siquiera abordada y debatida), sino simplemente *dada por decidida* sin discusión. Desde luego, sí que ha habido debates y forcejeos en *otros* casos —y es bien sabido que bastantes idiomas que no eran «nacionales» *han llegado* a serlo después por diversos caminos. No es menos evidente, sin embargo, que las situaciones minoritarias actuales datan de la época en que unas «lenguas nacionales» preestablecidas fueron exigidas e impuestas a quienes *no* las usaban ni sabían. Un cambio

crucial fue la «alfabetización» en masa —propósito y resultado de una «educación nacional» cuyo vehículo era, por definición, la «lengua nacional».

II.2. A partir de la instauración del Estado-nación (*Assemblée nationale* en Francia, Cortes de Cádiz en España), un Discurso de la Necesidad explicó y justificó la promoción expansiva de la «lengua nacional» como vehículo de la comunicación pública y de la cultura general moderna, amén de una «literatura nacional» *No sólo*, pues, como lengua oficial legislativa y burocrática. Aquel mismo discurso descalificó y desahució otros idiomas. La fraseología misma los relegó al pasado invocando una tendencia histórica consabida e ineluctable. En la medida en que la «lengua nacional» era necesaria, aquellos otros idiomas eran insuficientes. Al principio, sin embargo, eran perfectamente *viabiles* —y llegaron más tarde a ser inviabiles, seguramente porque habían sido *antes* considerados sacrificables—.

II.3. Durante la *Belle Époque* (*Late Victorian Age, Troisième République*, Restauración española), un Discurso de la Buena Voluntad intentó «salvar» aquellos idiomas relegados, cuya subsistencia parecía más y más problemática a medida que *todos* sus hablantes se hicieron bilingües al adquirir la «lengua nacional». En los casos británicos, francés y español, ese discurso surgió precisamente cuando la «educación nacional» llegó a ser obligatoria y general. Lejos de impugnar la supremacía de la «lengua nacional» preestablecida, sin embargo, aquel discurso la acató como un hecho consumado y limitó sus demandas a un precario resquicio dentro del orden jerárquico. La historia subsiguiente mostró la futilidad de aquellas efusiones. Si la minorización era irreversible, la extinción era inevitable. Comprensiblemente, un Discurso de la Impotencia surgiría más tarde del descrédito del de la Buena Voluntad —*cuyas aspiraciones máximas fueron siempre muy inferiores a los requerimientos mínimos*—.

II.4. La minorización de varias comunidades (o subcomunidades) lingüísticas dentro de un Estado-nación es la contrapartida de la supremacía y la generalización de la «lengua nacional». Ese proceso es parte integrante de la urdimbre sociolingüística de la Historia Contemporánea. En la etapa actual, vemos que los idiomas minorizados aparecen en distribución complementaria con la «lengua nacional», precisamente en forma de bilingüismo *unilateral*, de modo que sus comunidades son hoy *subconjuntos* de las «nacionales». La minorización fue la bilingüización en masa de esas comunidades. La inviabilidad y la extinción del unilingüismo dentro de ellas muestran que llegó a ser invivible. Por otra parte, el idioma necesario llegó a ser *suficiente* al generalizarse —y el idioma insuficiente llegó así a ser *innecesario*—. La necesidad de un idioma y la voluntariedad de otro, forman una complementariedad patentemente desigual, que funciona como un *encliquetage* y genera una tendencia

irreversible —como un proceso estocástico absorbente—. En suma: la generalización de la «lengua nacional» y la minorización de otras son dos aspectos estrictamente correlativos de *un* proceso histórico que no es meramente político. Su dinámica es la de la «modernización», considerada inevitable e indispensable desde *circa* 1750.

III.1. El discurso corriente actual sobre la educación no sólo no ha abierto una brecha ni revisado sus propios antecedentes, sino que se aferra a presuposiciones que frustran toda alternativa y estultifican la voluntad de «cambio». Encarrilado en un rumbo histórico del cual no es consciente, ese discurso persiste en los tópicos predilectos de la *Belle Époque* y recita obtusamente una fraseología escandalosamente inadecuada a las posibilidades y exigencias de la coyuntura *actual*. Una crisis (que no es sólo económica) *no* ha producido hasta ahora una crítica lúcida y estimulante. La falta de curiosidad y de inventiva reduce esta encrucijada —que *podría* ser esperanzadora— a un atolladero desolado y siniestro. El eslogan «no hay futuro» es todo un síntoma.

III.2. En las situaciones minoritarias, las concesiones simbólicas oportunistas (llamadas *tokenism* en inglés) no hacen sino asegurar y facilitar la «Solución Final» predecida. Funcionan *dentro* del sentido común y dejan *intactas* las reglas básicas del juego inveterado. El Discurso de la Impotencia atestigua, en efecto, el agotamiento del de la Buena Voluntad. La correlación necesidad-voluntariedad confirma que la *misma* premisa de la desigualdad que ha encauzado la historia reciente traba e incapacita *aún* el pensamiento. La extinción es inevitable porque lo indispensable es imposible —inconcebible en su primer lugar—. El pensamiento, atrapado, se debate inútilmente —y su impotencia confirma la imposibilidad de cambiar *así* las reglas del juego.

III.3. No es, pues, muy «difícil», sino simplemente imposible que las mismas presuposiciones generen *otro* discurso. En semejante marasmo, las técnicas auxiliares y aplicadas no pueden aclarar ni modificar el orden establecido. Encauzadas en el sentido común inmemorial, son maquinalmente adoptativas. Los sucedáneos paliativos y dilatorios revelan indiscretamente la desolada inanidad de «respuestas» y «soluciones» que *prejuzan* las cuestiones y *desenfocan* los problemas. El pretexto de «ganar» tiempo sirve para *perder* oportunidades.

III.4. Sin duda, es imposible abrir un futuro sin arrancar de una vez y aventurarse *fuera*. El arranque decisivo podría ser el Discurso de la Responsabilidad que apenas empieza a despuntar. En contraste con el de la Impotencia, ese discurso parte de una *afirmación* decidida que puede prevalecer contra las meras invocaciones de la necesidad-fatalidad. Claro está que, para que pueda ser descrito ese discurso, habrá que empezar por *construirlo*. Y no supongo que los educadores, tan íntimamente implicados, hayan de ser meros espectadores.

IV.1. Dentro del orden establecido, las situaciones minoritarias son «marginales» por definición —y se supone que son peculiaridades locales insignificantes—. Las comunidades minorizadas parecen ser «residuos» y «supervivencias» *porque* se las supone inviables. Los datos, sin embargo, sugieren que la clausura del futuro fue una conclusión *previa* —y que la inviabilidad fue el *resultado* de unas expectativas. Conviene esclarecer eso porque hay una curiosa analogía entre la crisis actual y las situaciones minoritarias: una especie de reducción al absurdo (y la desesperación), puesto que *lo indispensable parece imposible*. El discurso parece atrapado y acorralado, dominado por el rumbo inflexible de la historia. *Esta fatalidad pesimista es seguramente la continuación directa de aquella necesidad optimista invocada todavía durante la Belle Époque* —aunque, por otra parte, el paso de la euforia a la consternación es un vuelco notable—. De todos modos, las paradojas e ironías que ahora vemos desmienten *aquella* coherencia: los que invocaron la necesidad decidieron que algo era sacrificable. La promoción expansiva de la «dengua nacional», por ejemplo, tuvo una contrapartida *destruktiva*. Por otra parte, las previsiones empiezan a preocupar y a hacer sentir la urgencia de controlar el proceso. Controlar, sin embargo, implica *mucho más* que prever. En todo caso, a menos que lleguemos pronto al Fin de la Historia, habrá que pensar que llegamos al fin de *una* historia —es decir: a un *viraje* todavía incierto.

IV.2. Por alguna razón, el futuro global parece ahora tan problemático (o desesperado) como el de las comunidades minorizadas. Esta crisis pone a prueba la capacidad constructiva de la investigación, singularmente en las ciencias sociales. Un resultado feliz sería una nueva síntesis —probablemente a partir de un enfoque integrador y de una nueva *inspiración*. La ecología puede ser una brecha epistemológica, tanto más revolucionaria cuanto que enfoca precisamente lo que ha sido sistemáticamente desenfocado: las *interacciones e interdependencias*. La sospecha de que lo «marginal» puede ser central libera al menos la imaginación. Todo ello es bastante vago. Creo, sin embargo, que el movimiento se demuestra andando y que la investigación sociolingüística puede modestamente aventurarse fuera del marco de un multidiscurso notoriamente inconexo y confuso. Además de reconstruir y entender un pasado *real* pertinente (al menos un hilo importante de la Historia Contemporánea), puede iluminar el marasmo *actual* de esta crisis sin crítica y ayudar a explicitar los *dilemas* que las diversas rutinas y propagandas conspiran para eludir.

IV.3. Como cualquier otra investigación, la sociolingüística ha de coordinar la exploración empírica con la construcción teórica. Su dificultad no es la «falta» de datos, sino más bien lo contrario: el escándalo de unos datos que «sobran» porque faltan absolutamente las *ideas* indispensables para sacar algo de ellos. Y el primer obstáculo es la obscuridad misma: las confusiones que camuflan el vacío intelectual. La fraseo-

logía suplanta la terminología. Lo esencial, sin embargo, no son los rótulos (siempre convencionales), sino la marcha misma del discurso. Las invocaciones simbólicas y las declamaciones expresivas son recitaciones que no esclarecen nada ni llevan a ninguna parte. Son simplemente sintomáticas —y muestran que el sentido común *veda* las cuestiones más importantes. La futilidad del Discurso de la Buena Voluntad confirma la eficacia del tabú.

IV.4. Una buena manera de arrancar puede ser constatar que no hay ningún problema entre idiomas, sino en las relaciones entre gentes distintas —y también dentro de la vida de alguna gente—. En primer lugar, hay *comunidades lingüísticas*, que son *poblaciones* (en el sentido literal) y *sistemas sociales*. Las comunidades lingüísticas, ciertamente más antiguas que el Estado-nación, tienen su propia *cohesión* global y se mantienen y renuevan gracias a mecanismos de *reproducción social*. Desde luego, coexisten con otras, y su coexistencia depende de unas ciertas *reglas del juego*. Esas reglas *pueden* ser enunciadas y entendidas —y *deben* ser reconocidas y debatidas para que la opción entre alternativas sea razonable y democráticamente legítima—. Las buenas intenciones profesadas por el multidiscurso político, económico y educativo *no* bastan para averiguar de qué se trata y qué está en juego. Al contrario: sirven más bien para mantener el tabú y perpetuar los equívocos.

IV.5. Es típico que una comunidad lingüística dominante (la de la «lengua nacional») sea maquinamente confundida con el Estado-nación. Y esa identificación implícita impide reconocer (y concebir) la existencia misma de las comunidades minorizadas —que, por otra parte, han sido reducidas a subconjuntos de la comunidad «nacional»—. No se suele reconocer, por lo demás, que, al adoptar y promover como suya una «lengua nacional», el Estado, proverbialmente «centralizador», ha *centrifugado* otros idiomas. A la vez que se arrogaba y acaparaba unas cosas, el Estado-nación se ha *desentendido* de otras. Y el resultado es que, justamente porque hay *una* «lengua nacional» común e indiscutida, hay diversos problemas «locales» (a menudo llamados «bilingüismo»). Gracias precisamente al bilingüismo unilateral de las comunidades minorizadas, el *uni*-lingüismo del Estado-nación (y de la «mayoría») pasa inapercibido. La «naturalidad» de esa distribución es, en definitiva, la premisa de la desigualdad. Y el sentido común que la salvaguarda puede a veces parecer un consenso «democrático». Huelga añadir que toda «política lingüística» que prescinda de la clarificación indispensable no sólo prejuzgará lo cuestionable y escamoteará la opción, sino que mantendrá el pensamiento mismo encerrado en una *prison de longue durée*.

V.1. En la Historia Contemporánea, ha llegado a ser problemática la diversidad lingüística y cultural de la Humanidad —sobre todo porque algunas comunidades han crecido desmesuradamente a costa de

otras y se han agravado más y más los desniveles iniciales. Los procesos de sustitución lingüística (que son un hilo importante de esa historia) *pueden* ser investigados y explicados bastante bien. La sociolingüística puede al menos contribuir así a disipar la sensación desmoralizadora de fatalidad. Por lo demás, es importante ver que la cuestión de la diversidad es siempre la cuestión de la *coexistencia* —y que la coexistencia no implica aislamiento absoluto, sino contacto e imbricación—. El igualitarismo será visionario si estriba en un aislacionismo fantástico —pero no lo será si se preocupa de concebir las reglas del juego que aseguren la coexistencia. Un enunciado realista de la cuestión será más útil que las meras buenas intenciones.

V.2. La verdad es que la coexistencia de las comunidades lingüísticas (es decir: la diversidad lingüística) ha planteado y planteará problemas en muchos ámbitos y a distintos niveles, *no sólo*, pues, dentro del Estado ni entre Estados. En la Historia Contemporánea, sin embargo, el Estado ha sido (y es aún) un ámbito muy importante. Por lo demás, hay problemas globales que reclaman en todo caso decisiones y responsabilidades esencialmente políticas. Aunque una cierta tecnocracia pretenda hacer abstracción de la «política», vemos que el juego (desde los ordenamientos constitucionales hasta las medidas administrativas) ha dirimido una y otra vez cuestiones sociolingüísticas. Y está claro que las consideraciones políticamente pertinentes se han basado en convicciones implícitas. Introducir algunos *principios explícitos* puede ser un cambio radical. Habrá que reconocer que la viabilidad de las comunidades lingüísticas depende de ciertas condiciones —ciertamente, por ejemplo, de *equipamientos colectivos* que son inversiones económicas considerables—. También depende de un *marco normativo*, en parte formalmente legal. Todo ello funciona de alguna manera —y es al *intentar cambiar* su funcionamiento cuando se descubre la cohesión estructural e infraestructural—. Las reglas básicas y las convicciones tienen, sin duda, una importancia crucial. Aclararlas y debatirlas es el *momento crítico* de la acción —y ese momento es, por consiguiente, político—.

V.3. No es, pues, ocioso constatar que la legitimidad fundacional del Estado-nación fue *explícitamente oligárquica*. El consenso y el sentido común que prevalecieron fueron los de los notables, que se arrogaron la «soberanía nacional», precisamente porque ellos monopolizaban de hecho la opinión pública y la cultura general moderna. La «lengua nacional» era, naturalmente, la que *ellos*, que encarnaban «la Nación» tenían en común. Desde luego, también encarnaban las *lumières*, que los capacitaban y legitimaban como administradores de los intereses públicos y conductores del «pueblo». Ellos poseían, en suma, la *raison publique* que iluminaba el rumbo histórico a seguir. Aquella oligarquía (no siempre burguesa) era en todo caso la *élite* ilustrada que se destacaba del vulgo ignorante. Los notables bilingües (o políglotas) decidieron así por su cuenta cuál era su «lengua nacional» —y el resto no tuvo voz ni voto en aquella cuestión ni en *ninguna* otra de gran envergadura—. Los

tumultos populares fueron meras erupciones esporádicas. El debate político fue regularmente una polémica entre notables que no pusieron en cuestión sus propios privilegios «naturales». Las doctrinas antidemocráticas de algunos parecen cínicas porque ponen en entredicho la buena conciencia predominante. El hecho claro es que el Estado-nación asumió y promovió en cada caso la «lengua nacional» de los notables —y se desentendió de los idiomas relegados por los notables—. La historia sociolingüística de la Europa contemporánea confirma abrumadoramente esa regla general. La posición y las funciones *cualitativas* de los idiomas han sido mucho más decisivas que su extensión cuantitativa.

V.4. El orden establecido en esos términos era muy coherente *entonces* —pero ya no lo es—. La «educación nacional» misma, generalizando a la larga la *literacy* y las *lumières*, ha contribuido decisivamente a reducir bastantes desigualdades políticas —las cuales son, en todo caso, *menos legítimas* que nunca, en la medida en que ya no parecen «naturales»—. Pasó ya la época en que los campesinos iletrados eran el «pueblo» más propiamente dicho. La urbanización ha sido una de las tendencias más patentes de la «modernización». Y el «analfabetismo», más y más raro, es ahora «anormal». Las comunidades minorizadas *no* son, pues, masas rurales ignorantes —no son tampoco súbditos, puesto que todos los adultos normales son ciudadanos—. El éxito de la «lengua nacional», aparentemente definitivo en todas partes, ha producido situaciones minoritarias que no podemos dar por «superadas» precisamente cuando *empiezan* a ser conflictivas.

V.5. Claramente: la coyuntura actual es crítica porque presenta incoherencias muy tensas. Salta a la vista, por ejemplo, que una jerarquización de los idiomas que reflejaba demasiado fielmente desigualdades sociales y políticas no puede sobrevivir en una sociedad que se pretenda democrática. Las situaciones minoritarias no son más (ni menos), que ejemplos notorios de cuestiones que resultan estar pendientes *después* de haber sido «superadas». Su urgencia «intempestiva» plantea ahora un dilema que no puede ser enunciado (ni concebido) dentro de un sentido común que persiste en dar por seguro *un* desenlace: la «Solución Final». Desde luego, la extinción de las comunidades minorizadas es posible —incluso *probable*—. De momento, sin embargo, lo único seguro es la imposibilidad de mantener el desnivel, mayor que nunca, entre la «lengua nacional» y los idiomas minorizados (a veces llamados «regionales»)—. Es puro ilusionismo pensar como «solución» un enunciado (*una* «lengua nacional» y diversos «bilingüismos regionales») que refleja la incoherencia misma de esta coyuntura. Y es pura obtusidad no ver que los problemas actuales han sido *producidos* por una cierta historia, a lo largo de la cual han sido entrevistados (y aludidos) una y otra vez. En rigor, no son, pues, imprevistos ni inéditos.

VI.1. Como algunos previeron, la minorización conduce a la extinción —de modo que la jerarquización resulta ser incompatible con la

diversidad lingüística—. Esa evidencia puede, por otra parte, ser un *shock* que provoque reacciones positivas. A medida que resultan violentas e insostenibles desigualdades que parecieron legítimas e indefinidamente estables, se impone la idea de que la estabilidad exige una igualdad básica: unos *standards* de «normalidad» y de dignidad formalmente reconocidos y efectivamente asegurados. Y esa convicción razonable puede ser *fuerza* de legitimidad. Por el contrario, la premisa de la desigualdad resulta ser, además de ilegítima, prácticamente insostenible a la larga porque genera tendencias esencialmente análogas a las emigraciones que drenan (hasta vaciar) las comunidades minorizadas. Comprensiblemente, la gente opta por evacuar una posición invivible. Fue así como más y más hablantes de otros idiomas se bilingüizaron, adquiriendo la «lengua nacional». También es comprensible que la bilingüización y la unilingüización sean *regularmente consecutivas*. La comunidad minorizada tiende a la extinción porque el idioma necesario llega a ser suficiente y el voluntario se hace innecesario. Esa tendencia es, sin duda, el resultado acumulativo de muchas experiencias y decisiones —pero es también «generada» por el *marco* en que ocurren las experiencias y decisiones. Las reglas de la coexistencia *global* de las comunidades son cualitativas y cruciales. La sustitución lingüística que observamos en las situaciones minoritarias es un perfecto ejemplo de proceso *macro-histórico*.

VI.2. La inviabilidad de las comunidades minorizadas plantea, en definitiva, la cuestión de la viabilidad de la diversidad lingüística *en general*. Las relaciones entre la diversidad y las desigualdades (entre comunidades en primer lugar) son seguramente un factor decisivo. La coexistencia en general es problemática en la medida en que plantea el dilema típico de las situaciones minoritarias. Los casos locales son comparables porque tienen algo esencial en común. Lo esencial es inteligible —tal vez universal—. Aunque la coexistencia «internacional» difiera de la «interior» —porque las fronteras discriminan entre «dentro» y «fuera»—las diferencias quizá *no* son esenciales. Después de todo, el Estado-nación, ahora inmemorial, no es único ni eterno —y ahora es, si acaso, *menos* impermeable y autosuficiente que nunca—. En rigor, ninguna comunidad lingüística coincide exactamente con un Estado-nación —y muchas relaciones importantes entre comunidades no son relaciones entre Estados—.

VI.3. Un hecho revelador es que la expansión mundial del inglés (previsible desde *circa* 1800) aparece asociada al tráfico, unida a más y más novedades expansivas y explicada por una necesidad —esquema manifiestamente análogo a la promoción anterior de las «lenguas nacionales». Las dos etapas consecutivas enlazan perfectamente —y están de hecho imbricadas—. Pues bien: la difusión de la interlingua mundial (que es una de las «lenguas nacionales» preestablecidas) parece ya anunciar e implicar la minorización de comunidades lingüísticas pretendidamente invulnerables —la retórica defensiva de la *Francophonie* y de la

Hispanidad no sugiere otra cosa. A fin de cuentas, las «lenguas nacionales» pueden ser meras finalistas regionales en una competición eliminatória escalonada. El mecanismo es inteligible —y las etapas sucesivas son previsibles—. Algunos observadores previeron por cierto *explícitamente* el desenlace.

VI.4. El esquema del «campeonato» estuvo ciertamente en boga durante la *Belle Époque* —quizá porque era el modelo más obvio (o el único) que el sentido común podía concebir—. La noción multiforme de «lucha» (*struggle, Kampf, etc.*) prevaleció claramente desde *circa* 1800. El evolucionismo darwinista fue una versión de ella. La guerra misma («divina» según el reaccionario J. de Maistre) fue también celebrada como factor de «civilización» y «progreso». Por otra parte, la perspectiva histórica esbozada por K. Marx y F. Engels *circa* 1800 era muy coherente con el rumbo manifiesto de la Historia Contemporánea y con su sentido común. Algunos socialistas (F. Engels, K. Kautsky *et alii*) expresaron clara y vigorosamente una noción bastante común: que, a medida que el tráfico a través de las fronteras abría un mercado mundial, una *Weltsprache* prevalecería necesariamente y relegaría las «lenguas nacionales». J. de Maistre había expresado algo muy semejante *circa* 1800. Por lo demás, la previsión socialista era una *extrapolación* (a menudo explícita) a partir de la historia típica de varias «lenguas nacionales». El sociólogo evolucionista J. Nóvikov (crítico del «darwinismo social») formuló en la *Belle Époque* una doctrina más liberal y pacifista, pero basada en la misma previsión. Y el hecho de que J. Stalin no concibiera *circa* 1950 un futuro alternativo confirma la formidable compacidad de aquel sentido común —ciertamente común a capitalistas y marxistas en todo caso—. Pero claro que la unilingüización final de la Humanidad es una *self-fulfilling prophecy*, engranada con los círculos «viciosos» (o «virtuosos») de la concentración y acumulación. Es la idea de que una comunidad lingüística crecerá más y más absorbiendo las demás, a la manera de una bola de nieve.

VII.1. La educación —que enlaza con el pasado y se proyecta hacia el futuro— parece la actividad social más evidentemente *histórica* y en la que es más conflictiva la pugna entre reproducción e innovación. Sabemos que la «educación nacional» ha sido uno de los factores principales de la «modernización» durante la Historia Contemporánea. Considerarla «causa» o «efecto» es, sin embargo, bastante arbitrario. Las misiones que se le han impuesto y los recursos que ha exigido son una trama de conexiones que impide desglosar la educación de su contexto. Méritos y culpas aparte, su singularidad consiste en un nudo de enlaces.

VII.2. La automatización burocrática y tecnocrática no consigue impedir que los educadores *necesiten* conocer el contexto actual de su trabajo y entenderlo en una perspectiva histórica. En esta crisis, la con-

ciencia y la responsabilidad de los educadores son singularmente incómodas. Merecen al menos respeto. Sería desleal imponer o exigir a los educadores «soluciones» automáticas, cuando está claro que la opinión pública y los gobernantes apenas han empezado a sospechar los problemas. La pertinencia y la eficacia de las técnicas auxiliares y aplicadas son, por lo demás, absolutamente condicionales. Lo más razonable es que los educadores indaguen, experimenten y discutan para dar sentido a su propio trabajo. Ese esfuerzo sincero, modesto y tenaz parece el servicio más valioso que pueden prestar a las nuevas generaciones. Construir un sentido *propio* es seguramente la mejor manera de preparar un nuevo sentido común. De hecho, la posición de los educadores los ayuda (u obliga) a clarificar y explicitar cosas que no son públicamente reconocidas. Y es innegable que algunos educadores han empezado ya a contribuir al Discurso de la Responsabilidad.

VII.3. Si la educación es un mero engranaje reproductivo del sentido común, no tendrá nada que descubrir ni que aportar por su cuenta en esta crisis. La conciencia y la responsabilidad propias de los educadores consisten en su capacidad de *reflexión crítica* y la *iniciativa original*. Para empezar, pueden darse cuenta de que la invocación de «la Nación» ha sido un apoyo y una traba del discurso educativo. En rigor, la «educación nacional» ha sido (hasta ahora mismo) una ilusión o pretensión más bien que una realidad. Una noción global aparentemente inequívoca ha encubierto y mantenido diformismos, desigualdades e incoherencias. El contraste entre la educación de calidad y la popular, apenas paliado, es aún notorio. La noción misma de «lengua nacional» es una simplificación que oscurece la diversidad de repertorios lingüísticos y estilísticos y reduce brutalmente las funciones de la lengua (y los lenguajes en general) en la educación —y en el mundo—. Señalar las confusiones, incoherencias y duplicidades latentes en el sistema es más positivo y menos absurdo que acatarlas servilmente. La peor traba es el cortocircuito, la cerrazón obtusa, la pretensión de «resolver problemas» automáticamente. Las obviedades son en definitiva invocacionales del sentido común, rutinas que frustran la innovación constructiva. Los educadores en particular deberían negarse a meter el vino nuevo en odres viejos.

VIII.1. Un nuevo discurso *descartará* pseudo-problemas consabidos y *descubrirá* cripto-problemas no-reconocidos. La investigación debe contribuir a aclarar y declarar una *nueva* problemática, muy distinta del repertorio de lugares comunes de la «educación nacional». El enfoque sociolingüístico es específicamente indispensable para replantear en esta coyuntura la cuestión de la lengua *en general* (y otros lenguajes) como vehículo y contenido de la educación. La nueva problemática que empezamos a entrever es formidablemente intrincada. No sabemos de antemano a qué atenernos —pero sí que hay que tener en cuenta *muchas* cosas—. Un buen criterio es no disociar arbitrariamente unos idiomas de otros encerrándolos en sendos compartimentos estancos y justificando la

segregación con rótulos ineptos y tendenciosos (como «idioma extranjero» o «moderno», «lengua regional» y «lengua» propiamente dicha). Si nos preguntamos por qué (y para qué), rechazaremos las restricciones tendenciosas y mezquinas —y necesitaremos concebir globalmente el *repertorio lingüístico* y *estilístico* de la educación para que sea coherente y adecuado. Sin duda, hay mucho que decir antes de decidir. La distribución de los idiomas dentro de la educación tiene bastante que ver con sus posiciones y funciones respectivas *en el mundo*. ¿En *qué* mundo pues? Un modelo educativo responde (a menudo implícitamente) a un «modelo de sociedad» y a un *World Order* (generalmente consabidos). Como *eso* es crucial, *debe* ser explorado y debatido adecuadamente. Seguramente hay un orden establecido —pero no es el pasado lo que está en juego—. La facilidad rutinaria no es pues digna de confianza. Una opción consciente y razonada (mucho más ardua) ofrece más garantías. Al menos, no perderá de vista lo más decisivo, que es también lo más problemático: el futuro. Darnos cuenta de que la educación contribuye a *producirlo* es más serio, decente y valioso que pretender profetizarlo.

LENGUA MATERNA, LENGUA DE INSTRUCCIÓN Y ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL ESTADO ESPAÑOL

Ignasi Vila

Actualmente nadie es ajeno a la importancia de la educación. En el proceso educativo, niños y niñas adquieren los conocimientos que reflejan la experiencia socio-histórica de la especie humana y que constituyen una de las fuentes más importantes de la actividad consciente de hombres y mujeres. La transmisión de conocimientos se vincula mediante el lenguaje, de ahí que su dominio se convierta en un indicador en relación al éxito o fracaso escolar.

Estos presupuestos revelan la importancia de las relaciones entre lengua y enseñanza que aún adquieren más valor en una situación de conflicto lingüístico como es el caso del Estado español. La tradición pedagógica ha mantenido que el mejor medio para la instrucción es hacer coincidir la lengua del hogar con la lengua de la escuela. El criterio de la «lengua materna» fue defendido con fuerza, en 1928, por los representantes de algunas minorías lingüísticas (Catalunya, País de Gales, etc.), en la Conferencia de Luxemburgo, porque veían amenazadas su lengua y su cultura por la política lingüística de los Estados-Nación que hacían de la lengua oficial un factor de «unidad nacional». Esta posición se convirtió

en un «axioma», cuando, en 1951, un grupo de especialistas convocados por la UNESCO, elevaban las conclusiones de la Conferencia de Luxemburgo a principio educativo. Sin embargo, la práctica pedagógica no siempre ha respetado este criterio y algunos enseñantes desarrollaron, por diferentes motivos, programas que implicaban un cambio de lengua hogar-escuela. Es el caso de las primeras Ikastolas que si bien nacieron ligadas al deseo de instruir en euskera a niños y niñas euskaldunes pronto aceptaron niños y niñas en castellano.

El impulso más importante a estos programas, conocidos con el nombre de inmersión, provino de Canadá. En este país un grupo de investigadores de la Universidad McGill de Montreal, coordinados por Wallace E. Lambert, iniciaron, en 1962, un conjunto de trabajos para conocer los componentes específicos del déficit que la literatura en boga suponía a los bilingües. Sus resultados no sólo no confirmaron sus expectativas, sino que demostraron que «sus bilingües obtenían resultados superiores a los monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no-verbal. Estas primeras conclusiones, apoyadas posteriormente en otros estudios, fueron interpretadas por Lambert y sus colaboradores según un modelo socio-psicológico en el que se distinguía entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo*. En el primer caso se encontrarían los individuos que siguen programas de inmersión de forma voluntaria, pertenecientes a grupos etnolingüísticos de alto prestigio. En esta situación, los individuos añaden una nueva lengua, sin que la suya resulte perjudicada. Mientras que en el caso de los grupos etnolingüísticos de bajo prestigio el bilingüismo empuja a una experiencia sustractiva. En este caso (cuando el medio comunitario denigra sus propios valores socioculturales y atribuye valores «superiores» a una lengua y cultura de mayor prestigio), la adquisición de una segunda lengua se hace en detrimento de la lengua materna, provocando su sustitución por la lengua de mayor prestigio.

En el ámbito educativo, Lambert impulsó una experiencia que se concretaba en un programa de cambio de lengua hogar-escuela. En septiembre de 1965, la escuela St. Lambert, situada en South Shore (barrio de Montreal), a iniciativa de un grupo de padres anglófonos comenzaba las primeras clases de «inmersión» al francés para niños y niñas de parvulario. En el Curso 1972-1973, el programa se aplicaba desde parvulario hasta séptimo grado y se había extendido a otras cinco escuelas del barrio, de forma que, aproximadamente, un 40 por 100 de los niños de South Shore seguían programas de inmersión al francés. La evaluación del programa ofreció resultados enormemente positivos que cuestionaban el criterio de hacer coincidir la lengua familiar con la lengua escolar.

En la misma época, en un buen número de países (USA, Suecia, México, Perú, etc.), se evaluaron distintos programas que tenían en común instruir en una lengua distinta a la lengua oficial del Estado y

que coincidía con la lengua del hogar de los escolares. La mayor parte de ellos estaban dirigidos a minorías étnicas y lingüísticas, inmigrantes, etc., y mostraron ser superiores en sus resultados a los programas que comportaban un cambio de lengua hogar-escuela a estos grupos.

Puestas así las cosas, el problema consiste en elaborar una teoría de la educación bilingüe y del bilingüismo que explique por qué un cambio de lengua hogar-escuela comporta desventajas académicas, cognitivas y lingüísticas a determinados grupos de niños y niñas, mientras que para otros escolares supone ventajas académicas, cognitivas y lingüísticas.

La distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo es coherente con los resultados obtenidos en la educación bilingüe. Los programas de inmersión, tanto en Canadá como en USA, se dirigen a grupos de lengua anglófona que, por diferentes motivos, están interesados en la adquisición de una segunda lengua de forma voluntaria. En general, los alumnos pertenecen a un nivel sociocultural medio/alto y no ven amenazada por razones obvias, ni su lengua ni su cultura. Mientras que los resultados positivos obtenidos mediante la aproximación de la lengua materna concuerdan con programas dirigidos bien a grupos de inmigrantes que constituyen ghettos dentro de las grandes ciudades, bien a grupos étnicos que durante años han visto denigrada su lengua y su cultura (el caso de los indios en USA).

Sin embargo, esta explicación es insuficiente, ya que incide, fundamentalmente, en factores sociológicos y actitudinales, por otra parte bien fundados y decisivos, pero no explica cómo se añade o se sustrae competencia lingüística y, por tanto, margina los factores lingüísticos que son los que explican las relaciones entre la lengua del hogar (L1) y la segunda lengua (L2).

Cummins (1979) basándose en un modelo, apoyado por la psicolingüística, que presupone la existencia de una competencia subyacente común a ambas lenguas (L1 y L2) a diferencia de otros modelos que proponen que cada lengua se almacena independientemente, sugiere la Hipótesis de Interdependencia: «el nivel de competencia en L2 que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en L1 en el momento en que comienza la exposición intensiva a la L2» (Cummins, 1979, pág. 233). En consecuencia, alcanzado un umbral mínimo en L1, la experiencia en una u otra lengua puede promover el desarrollo de la competencia subyacente a ambas.

Esta hipótesis, apoyada en numerosas investigaciones, reconcilia los resultados de programas bilingües dirigidos a niños y niñas de lengua minoritaria y de programas de inmersión en los que participan niños y niñas de lengua mayoritaria. En el primer caso es obvio; en el segundo, los asistentes mantienen su propia identidad, no ven amenazada su len-

gua y, además, ésta recibe un importante apoyo para su desarrollo en el hogar y en el entorno. En definitiva, la hipótesis puede reformularse de la siguiente forma: «en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición de la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Lx» (Cummins, 1981, pág. 29). Así, el modelo de «competencia subyacente común», en vez de presentar como contradictorios los resultados de los programas de inmersión y de enseñanza mediante la lengua materna, los explica.

Otro aspecto de la cuestión remite al concepto de «competencia comunicativa» de indudable interés no sólo para explicar los resultados de la educación bilingüe, sino también para encarar una pedagogía de la lengua. Cummins (1981) y Swain (1981), apoyándose en los trabajos de Canale y Swain (1980) y Canale (1981), proponen que la competencia comunicativa debe conceptualizarse a lo largo de dos desarrollos. El primero se relaciona con el soporte contextual disponible para codificar o decodificar un mensaje. Los extremos se designan como comunicación con soporte contextual (context-embedded) y sin soporte contextual (context-reduced), distinguiéndose porque en uno, los participantes, pueden negociar el significado y el lenguaje recibe para su comprensión el apoyo de gestos, señales paralingüísticas, etc., mientras que en el otro el éxito en la interpretación de un mensaje depende exclusivamente del conocimiento del lenguaje, siendo éste con el que se relacionan gran parte de las actividades escolares. El segundo expresa un continuo en el que un extremo representa el conjunto de tareas y actividades comunicativas en el que las herramientas lingüísticas están automatizadas (reconocer una palabra en un texto), mientras que en el otro se incluyen las que requieren una participación cognitiva al no estar automatizadas (interpretar un texto).

FIGURA 1

Alcance de soporte contextual y grado de participación cognitiva en tareas comunicativas

	sin participación cognitiva	participación cognitiva
soporte contextual	A	B
sin soporte contextual	C	D

(reproducido de Cummins, 1981)

Esta distinción tiene implicaciones importantes para una pedagogía de la lengua. El objetivo de la instrucción escolar es desarrollar habili-

dades para manipular e interpretar textos sin soporte contextual y que requieren una participación cognitiva (cuadrante D). Pero, las investigaciones sobre la adquisición de habilidades orales y escritas tanto de la primera como de la segunda lengua muestran que éstas se desarrollan e interiorizan mejor si en el inicio se adquieren en situaciones con soporte contextual (Smith, 1979); Wells, 1981; Bruner, 1982; Krashen, 1982). Queda decir, siguiendo a Vygotski (1934), que las capacidades cognitivas se ven «catalizadas» gracias a la interiorización de instrumentos y signos que el niño adquiere en contextos de interacción social.

Los niños y niñas de lengua minoritaria que asisten a programas de cambio de lengua hogar-escuela reciben su instrucción, en la mayoría de los casos, en situaciones comunicativas sin soporte contextual. En general, los educadores acostumbran a inducir que ya conocen la lengua mayoritaria debido a su inserción en el medio o que basta el contacto lingüístico con el resto de escolares para que se alcance un buen dominio de la segunda lengua. En estas condiciones, el fracaso escolar tiene el campo abonado, como lo demuestra el hecho de que este grupo de niños obtiene mejores resultados en programas de mantenimiento de la lengua materna. Por el contrario, en los programas de inmersión, los educadores asumen que los niños y las niñas que asisten a ellos desconocen la lengua que será vehículo de instrucción. Por ello, todos sus esfuerzos se dirigen a conseguir un buen dominio de la L2, propiciando un sinnúmero de situaciones y actividades comunicativas con soporte contextual. No es extraño, por tanto, que en estas situaciones aparezca un bilingüismo aditivo con sus ventajas académicas, cognitivas y lingüísticas.

En el Estado español existe una situación de conflicto lingüístico. Junto al castellano existen otras lenguas que se encuentran en un proceso de minorización sustentado por una política lingüística que prima al castellano sobre las demás lenguas del Estado (por ejemplo, el Art. 3 de la Constitución). Sin embargo, los hablantes de lenguas distintas al castellano, en numerosas ocasiones, han expresado su deseo de poder vivir y convivir en su propia lengua. Además, numerosas personas, habitantes de territorios con lengua propia y monolingües en castellano porque han perdido su propia lengua al ser víctimas de la política de unificación lingüística o porque se sienten solidarios de los derechos lingüísticos de estas comunidades, han expresado, también, el deseo de conocer la lengua del territorio. La defensa de estas reivindicaciones comporta reorientar en sentido inverso la política de unificación lingüística sobre la base del castellano. Y parece claro que la enseñanza es un campo que debería adecuarse a estas nuevas propuestas lingüísticas. Tras las vicisitudes políticas de los últimos siete años, estos deseos distan mucho de ser una realidad, aunque el esfuerzo realizado por diversos sectores haya dado algunos frutos en la enseñanza. Pero, aún queda un trecho muy largo a recorrer para considerar que en el ámbito de la educación el gallego, el euskera, etc., son lenguas normales.

En los territorios que tienen una lengua propia distinta al castellano es importante que cualquier escolar, al finalizar la EGB, tenga un dominio funcional de la lengua del territorio que le permita incorporarse a programas de BUP, vehiculados por ella, si así lo desea. Evidentemente, conseguir este objetivo no depende únicamente de la escuela, ni probablemente, en último término, sea lo decisivo, pero, como ya hemos señalado, todos los esfuerzos que se hagan en este sentido son importantes y necesarios.

El reconocimiento de este objetivo lingüístico implica que los niños y las niñas que tienen como lengua propia la lengua del territorio accedan a programas que no comporten un cambio de lengua hogar-escuela, independientemente de la presencia del castellano u otras lenguas a lo largo del currículo escolar. Por otra parte, supone desarrollar programas de enseñanza bilingüe para aquellos escolares que entren en contacto en la escuela con la lengua del territorio. Estos programas deben proceder mediante diseños adecuados y estar consensuados entre padres y maestros. De ellos, la literatura señala como los más positivos a los programas de inmersión siempre y cuando procedan desde situaciones y actividades comunicativas con soporte contextual y atiendan al desarrollo de la lengua materna del niño.

Finalmente, señalar que la escuela no sólo debe dar un trato específico a lenguas como el catalán, el gallego, etc., sino también a sus variables dialectales, al igual que a las del castellano, no en el sentido de no facilitar una normativa para la lecto-escritura, sino en el de conectar las experiencias escolares con las experiencias anteriores del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. S.: *Child's Talk. Learning to use language*. New York, Norton, 1982.
- CANALE, M.: "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. Richard and R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. New York, Longman, 1981.
- CANALE, M y SWAIN, M.: "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, 1980, 1, 1-47.
- CUMMINS, J.: "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, 1979, 49, 222-251.
- CUMMINS, J.: "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, 1981.
- KRASHEN, S. D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.
- SMITH, F.: *Reading without nonsense*. New York, Teachers College Press, 1979.
- SWAIN, M.: "Bilingual education for majority and minority language children". *Studia Linguistica*, 1981, 35, 15-32.
- VYGOTSKI, L. S.: *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade, 1977. (1.ª edición en ruso, 1934).
- WELLS, C. G.: *Learning through interaction*. Cambridge University Press, 1981.

IGUALDAD Y DESIGUALDAD ENTRE LAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS: UNA OPINIÓN DESDE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA GALLEGA

Antonio Gil Hernández

Cuando recibí la invitación para participar en esta *mesa redonda*, tuve ocasión de disfrutar de una gozosa conversación telefónica con Concepción Gúgel Giménez, del Equipo Coordinador de este *Simposio*. La acabamos con un estrecho abrazo telefónico que, reconvertido en felicitación por el trabajo ya desarrollado y exitoso, quisiera en este momento que se hiciese extensivo a todos los que concibieron y organizaron estas reuniones.

Pero más tarde me enviaron el programa, lleno, apretado y sobre todo interesante por los temas que anunciaba y por los profesores y especialistas que prometía para exponerlos. De todas maneras, he observado en él dos «cosas», aparentemente menores, que os confío:

1.^a La primera, en el propio título del Simposio. Dice: «Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura *españolas*».

2.^a La otra atañe al de esta mesa redonda. Se intitula: «Las lenguas del Estado español». A propósito, me permito recordaros que la ponen-

cia de la mañana se decía «La enseñanza de la lengua oficial *en España*» (1).

Si me tomo la libertad aquí de confiaros mis observaciones personales, lo hago remitiéndome al texto constitucional español de 1978 por partida doble:

a) En su art. 20.^º 1 reconoce y protege «los derechos a expresar y difundir los pensamientos, ideas y opiniones». Como parece que en esta palestra se puede uno comportar de acuerdo con el orden democrático continuaré expresándoos libremente mis opiniones, aunque con los debidos respetos.

b) Pertinentes de lleno a nuestra exposición son los artículos 3.^º y 148.^º 1.17.^a Los releeremos para comentarlos a continuación brevemente:

Art. 3.^º 1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Art. 148.^º 1.17.^a Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

A MODO DE COMENTARIO

¡Dios me libre de corregir estos artículos de la Constitución! Precisamente por eso, porque no los corrijo, os invito a examinar su *texto* y su *contexto*.

(1) Quiero advertir que me consta la buena fe y mejor voluntad del equipo organizador. Con mi observación solamente pretendo que reparéis en los equívocos a que se induce cuando se denomina con los vocablos «castellano» y «español» la que de hecho funciona como *lengua nacional (langue nationale)* de España.

Tales equívocos se refuerzan por la conciencia, buena o mala, de que la grandísima mayoría de los miembros de las Comunidades lingüísticas no castellanas pertenecen, en el Estado español, también a la Comunidad lingüística castellana; esto es, de que efectivamente aquellas son subconjuntos de ésta, por una parte. Por otra, tal conciencia se intensifica debido a la indistinción habitual del vocablo «español» aplicado a la esfera bien de lo administrativo o bien de lo estrictamente idiomático. De este modo parece entenderse, como veremos, que el castellano es la lengua española por excelencia. Así la Comunidad lingüística castellana queda situada en lugar predominante y privilegiado hasta el punto de que «la lengua española oficial del Estado» funciona a todos los efectos como lengua de interposición para los integrantes de las «otras» Comunidades lingüísticas. *Vid.* ARACIL LL. V. "Sobre la situación minoritaria, en *Dir la realitat*, Eds. Països Catalans, Barcelona, 1983, pp. 171-217.

1.º TEXTO

a) Antes de nada, salta a la vista el diferente criterio utilizado por los Padres de la Patria para *definir* el castellano y las demás lenguas. Aquél se da como el todo, lugar de referencia suficiente y necesario; éstas se explican por relación, de semejanza y de diferencia, con la lengua oficial. Se comprobará si disponemos a dos columnas los principales elementos léxicos del art. 3.º 1. y 2.:

el castellano (2)	vs. las demás
la lengua española	vs. lenguas españolas
oficial	vs. también oficiales
del Estado	vs. en las respectivas C.A.

Me atrevería a hacer explícita la línea discursiva que ha guiado la redacción del artículo: Como las Comunidades Autónomas se organizan a modo de regiones en el territorio nacional, segmentos de un único pueblo soberano, así se ordenan las comunidades lingüísticas. Sin valorar aquí su adecuación o pertinencia, es claro que el criterio político (*organización del Estado*), se impone sobre el lingüístico. De este modo podemos extraer una consecuencia inmediata y es que «las demás lenguas españolas», de hecho, son *definidas* como *dia-lectos* de la nacional (3).

b) Sabemos, por otro lado, que la temporalidad verbal cumple la función del «shifter» en cuanto que «caracteriza el proceso del enunciado por referencia al proceso de la enunciación» (4). Según esto, resulta sintomático que se atribuya también diferente época verbal a «el castellano» y a «las demás lenguas españolas»:

es (*presente*) vs. será (*futuro*)

Pienso que no sólo aparece como una inocente cuestión de hecho ni que derive del tipo de discurso, directivo; opino, más bien, que la oposi-

(2) Prescindimos aquí de las formas verbales, que analizamos en el punto *b*).

(3) Si alguien juzga que exagero (está en su derecho), que repare, por ejemplo, en los recientes procesos normativizadores, esto es, *definidores* del «estatuto idiomático», *del valenciano* (por la Academia de Cultura Valenciana), parece que invalidado felizmente por ahora, y *del gallego* (por la Real Academia Gallega de La Coruña, que no es de la lengua, y el Instituto de la Lengua Gallega, que es instituto universitario), oficializado por un Decreto de la «Xunta de Galicia» actual, de Alianza Popular.

Vid. PÉREZ MORAGÓN, F.: *L'Acadèmia de Cultura Valenciana*, Quaderns 3i4, València, 1982; COMISSOM LINGÜÍSTICA (da Associacòm Galega da Lingua). *Estudo crítico das «Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego» (RAG-ILG)*, a Corunha, 1983.

(4) Cf. JAKOBSON, R.: «Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe», en *Essais de Linguistique générale*. Eds. de Minuit, París, 1963, pp. 183.

ción/actualidad/ vs. /hipoteticidad (5), se corresponde con la consideración desigualitaria de las Comunidades lingüísticas, la castellana y las demás, apuntada en *a*).

c) Como se dice en la *Declaración de Pamplona*, «el Estado cita por su nombre el único idioma que ampara e impone como oficial, mientras que relega a la indefinición e indefensión “las demás lenguas españolas”. El contraste entre el idioma enfáticamente proclamado y los idiomas vergonzantemente innominables no hace sino declarar con la suprema jerarquía ideológica y legal las reglas fundamentales de la desigualdad preestablecida» (6).

De iure ya, a tenor de los arts. 3.º y 148.º 1.17.^a, el Estado *responde* del conocimiento y uso que todos los españoles tienen del castellano, mientras que solamente las Comunidades Autónomas se *podrán* ocupar de la enseñanza de la lengua «otra»; esto es, las demás lenguas «españolas» no se presentan como competencia o asunto del Estado, sino tal vez únicamente como objeto de «respeto y protección» especiales por parte de éste (art. 3.º 2).

2.º CONTEXTO

A pesar de la letra de la Constitución, siguen tomándose como preceptivas las denominaciones «LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS» para los Seminarios de los Centros docentes, «lengua española» para los libros de texto; así llegamos a no saber si el rótulo «española» referido a *literatura*, se aplica adecuadamente a la literatura que se hace en *España* o a la que se hace en *español*. No obstante, conviene que anotemos otros contextos más caracterizados que éste.

(5) *Vid.*, por ej.: ALCINA FRANCH, J. M.: *Gramática española*, «Palabras III. Verbo», Ed. Ariel, Col. Letras e Ideas, Instrumenta núm. 10, Barcelona, 1975. Lo señalado vale igualmente para las formas verbales de los arts. 3.º 2. y 148.º 1.17.^a

Un análisis más amplio de estos artículos del texto constitucional se halla en RODRÍGUEZ, F. «Filosofía lingüística de la Constitución española» en AA.VV. *Problemática das línguas sem normalizar. O caso galego*, Eds. Xistral (AS-PG), Compostela, 1980, pp. 57-75.

Véase también mi colaboración en AA.VV. *Que galego na escola?* (Ponencias de los I Encontros LABACA), Eds. do Castro, Sada-A Coruña, 1984, especialmente pp. 116-148. En ella reproduzco la «Declaración de Pamplona», a que aludo seguidamente.

(6) La *Declaración de Pamplona* sirvió de conclusión a las reuniones que en dicha ciudad tuvieron, del 2 al 6 de julio de 1983, un grupo de vascos, catalanes y gallegos preocupados por la situación conflictiva de sus comunidades lingüísticas.

Las segundas reuniones se celebraron en Lleida a finales de octubre y las terceras, hasta ahora, en Santiago, en torno al 19 de marzo de 1984. Durante el *Congreso internacional de Sociología de las Lenguas minorizadas*, desarrollado en Getxo (Bizkaia) del 1 al 5 de octubre de 1984, este mismo grupo volvió a revisar la situación lingüística en el Estado y comprobó la actualidad de la *Declaración de Pamplona*.

a) Sin salirnos del cuerpo legal fundamental del Estado, os indico lo que acontece con el término «oficial». En la Constitución (art. 3.^o 1), no importa si como explicación o más bien como consecuencia *lógica* del carácter *oficial* de la lengua castellana, se añade «todos los españoles tienen el *deber de conocerla y el derecho a usarla*», mientras que en el artículo correspondiente del Estatuto gallego, por ej., sólo se recoge el «*derecho de conocerlo y usarlo*» (el idioma propio de Galicia) (art. 5.^o 2.).

b) El vocablo *respectivas* modifica incorrectamente a «Comunidades Autónomas», como *españolas* lo hace también incorrectamente con «las demás lenguas» (*Constitución*, art. 3.^o).

En efecto, lo afirmado en el párrafo en que aparecen dichos vocablos no se adecua a la realidad. Ni es cierto que cada Comunidad Autónoma posea su *respectiva* lengua, ni es cierto, menos aún, que en las Comunidades, donde se usa «otra» lengua, ésta sea *respectiva* de aquélla, es decir, correspondiente (7). Parece obvio también que ni los miembros de las «otras» comunidades lingüísticas (vasca, catalana e inclusive gallega) son todos ciudadanos españoles, ni, dentro del propio Estado, cada comunidad lingüística se corresponde con una Comunidad Autónoma. Por ej., el gallego se usa, fuera de Galicia, en Asturias y en Castilla-León; el catalán es lengua en tres Comunidades Autónomas, además de utilizarse en una parte del Estado francés y en una reducida porción del Estado italiano.

c) Por fin, conviene advertir que en la Constitución, y también en este Simposio, se dice del castellano «lengua oficial» cuando de hecho y de derecho se está aludiendo a *lengua nacional*, en el sentido en que se viene entendiendo desde la Revolución (francesa).

LENGUA NACIONAL, EL CASTELLANO

Lengua nacional (8) es, según indica el adjetivo, *lengua de la nación*: a todos los efectos no es precisamente la lengua del pueblo, aunque a veces lo parezca, sino la lengua de los notables, de los que en el nuevo estado de cosas tienen y comparten el ejercicio del Poder; es la lengua de los que conocen («*co-gnoscent*»), disponen y ordenan, esto es, «ponen en orden», «mandan y previenen que se haga algo», «encaminan y dirigen a un fin».

(7) *Vid.*, DRAE 1970, p. 1.139 b). M.^a MOLINER (Diccionario de uso del español, Ed. Gredos, Madrid, 1975, II, p. 1.017 b) define *respectivo*: «Correspondiente. Se aplica a una cosa o las cosas de un conjunto que corresponden cada una a otra de otro conjunto».

(8) El tema y su alcance fueron analizados en este Simposio por LUIS V. ARACIL. Sobre la *notabilidad »culturab*, de la que hablamos inmediatamente, conviene tener en cuenta el estudio de P. BOURDIEU, *La distinction. Critique social du jugement*, Eds. de Minuit, París, 1979.

Durante la Revolución, la lengua nacional, el francés se presentó como lengua de la libertad, de la unidad y de la verdad, lengua de la familia que *ya* es la nación. Tomo del «Rapport Grégoire» (9) algunos párrafos sumamente ilustrativos. Huelga, por cierto, cualquier comentario:

1. Un des moyens le plus efficaces peut-être pour électriser les citoyens, c'est de leur prouver que la connaissance et l'usage de la langue nationale importent à la conservation de la liberté.
2. C'est surtout vers non frontières que les dialectes, communs aux peuples des limites opposées, établissent avec nos ennemis des relations dangereuses, tandis que, dans l'étendue de la République, tant de jargons sont autant de barrières qui gênent les mouvements du commerce et atténuent les relations sociales.
3. C'est surtout l'ignorance de l'idiome national qui tient tant d'individus à une grande distance de la vérité: cependant, si vous ne les mettez en communication directe avec les hommes et les livres, leurs erreurs, accumulées, enracinées depuis des siècles, seront indestructibles.

La conclusión es, por tanto, que

pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vérités, tous les talents, toutes les vertues, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, simplifier le mécanisme et faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage.

Idéntico tipo de discurso, referente al objetivo de «universalizar el uso de la lengua nacional», prevalece en España hasta hoy mismo; no obstante, anoto una distinción decisiva: El «Rapport-Grégoire» ofrece un proyecto de futuro a partir de un glorioso pasado inmediato del francés; los notables españoles, al mismo tiempo que valoran peyorativamente su mundo coetáneo, se retrotraen habitualmente a las épocas pasadas, siempre mejores, del castellano.

Reproduzco algunos testimonios, cercanos en el tiempo y en la «ideología» al texto de Grégoire. Son todos párrafos de discursos académicos, destinados en principio no al pueblo, sino a los propios notables en cuyo círculo se producían:

(9) «Rapport sur la nécessité et les moyens d'annéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française», presentado por Grégoire a la Convención en la sesión del 16 pradiel del año segundo (6 de junio de 1794). Se contiene y estudia en BALIBAR, R., LAPORTE, D.: *Le français nationale*, Liv. Hachette, París, 1974 y en CERTEAU, M. DE JULIA, D. REVEL, J.: *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Eds. Gallimard, París. 1975.

1. *La lengua, primer lazo de fraternidad entre los hombres, es la expresión de la vida espiritual y material de un pueblo; de sus creencias, ideas, costumbres o intereses de todas clases; el inventario de su riqueza religiosa, moral, jurídica, científica, artística, mercantil e industrial; la pintura de la fisonomía entera de su nacionalidad* (10).

Este es el principio universal o axioma, enunciado de uno u otro modo, que se ha convertido en lugar común de donde se extraen las consecuencias apropiadas para cada caso, desde las que tocan a la tarea académica misma:

2. La extensión y transcendencia de este vuestro poder sobre la lengua os identifica con ella y os veda al ejercerlo, aislaros, remontaros o descender del nivel social, como pudierais si se tratase de un sistema vuestro, o si llevaseis entre manos tareas puramente artísticas o científicas. El oficio que habéis de positivo y continuo gobierno os impele a la complicidad con cualquiera revolución que sufran los elementos de nuestra nacionalidad, porque todas ellas han de alcanzar y trascender al habla castellana (pp. 403-404). Año de 1863.

Desde el principio recogido en 1., se define el pasado y el futuro de la nación, pienso que con no secreta parcialidad a favor del primero:

3. *La historia de un pueblo se revela en el idioma que habla; las invasiones de otras gentes dejan huella indeleble en las costumbres, pero más que en ellas en el habla que usaron. Las revoluciones de que fue víctima se conocen en la confusión y contradicción con que sus habitantes se explican.* Alderete, Mayans y el autor del *Diálogo de las lenguas* han notado el origen griego y romano del habla castellana; pero no alcanzaron estos tiempos en que, divididos por la política los españoles, cada uno discurre a su manera, dando al signo que emplea el valor que le cuadra y la significación que más le agrada (p. 387). Año de 1872.
4. *Que el progreso, supuesto por mí inherente a la lengua y a su conservación, debía introducirse en su forma o Gramática, procurando encarnarla a las leyes del pensamiento cuya expresión es; en su materia o Diccionario, haciendo que para enunciar la vida, esencia, propiedades precisas e idóneas en consonancia científica y a manera de radios que descubran el círculo que los determina* (p. 407). Año de 1863.
5. (...) esa filosofía, esa política y esa industria, cada una a su modo, muestran particular empeño en destruir el gallardo monumento de nuestra lengua patria, de esa lengua que ha sabido contarle al mundo y extender por la tierra nuestro nombre y nuestra grandeza.
Mas hoy, que anda en tan viva disputa lo tuyo y lo mío; hoy, que la

(10) Los textos que siguen están tomados de *Antología de elogios de la Lengua española*, Selección de Germán Bleiberg, Eds. Cultura Hispánica, Madrid, 1951. El primero, en la p. 403, es de D. ISAAC NÚÑEZ DE ARENAS. Para los siguientes, figuran en el texto la página de que están tomados y el año en que se publicaron.

Las cursivas son, en adelante, mías casi en su totalidad.

propiedad se ve tan frecuentemente acometida, propósito heroico es el vuestro pretendiendo conservar la propiedad del idioma castellano, invadido por la filosofía, subvertido por la política y explotado por la industria (p. 412). Año de 1874.

No se trata apenas de la lengua como factor de libertad; casi ha desaparecido el reclamo a la verdad; en cambio, el discurso retorizante sobre la unidad (¿y la fraternidad?) se vuelve insistente y hasta reiterativo:

6. *El habla es el sello de nuestra nacionalidad y de nuestra raza, uno de los títulos de nuestra nobleza, y vosotros sois sus custodios y defensores. Tan cierto es que el habla es sello de nacionalidad, que para explicar el olvido del común origen hay que apelar a la confusión de las lenguas. Hablando los hombres idiomas diferentes, pudieron dispersarse y, dispersos, olvidar que eran hermanos. Así como el olvido del habla hace olvidar la fraternidad, así la comunión del habla la conserva y hasta la crea (p. 417). Año de 1862.*
7. (...) el idioma es uno de los principales, si no el más preponderante, de los elementos de la idea que nos representa la dulce voz patria. *No hay patria donde no hay lengua común.* Entre los romanos, bastaba no entender el idioma para merecer el título de extranjero.

BARBARUS HIC EGO SUM, QUIA NON INTELLIGOR ILLI.
Y en efecto, ¿no es el idioma de nuestro suelo natal, el que transmite de una generación a otra las hazañas de nuestros abuelos, los elogios de nuestros grandes hombres, las inspiraciones del ingenio nacional, los nobles y magníficos cuadros de nuestra historia? ¿No es el idioma el órgano esencial de nuestras leyes? ¿No es el vínculo que nos liga con la autoridad que nos gobierna y con nuestros iguales en derechos y en subordinación? ¿No es el consolador de nuestros males en los labios de la amistad, y el conductor de nuestras ideas y de nuestros sentimientos en pos de la sabiduría? Pues, ¿cómo osamos mancillar su pureza, afeársu gallardía, viciar su elegancia y disfrazar su gentileza primitiva con los adornos postizos importados por la moda, aplaudidos por la ignorancia y propagados por la vulgaridad y el mal gusto? (p. 351). Año de 1848 (11).

Me he permitido reproducir con bastante generosidad párrafos un tanto repetitivos a fin de que se pueda comprobar *in vivo* (?) las dominantes que aparecen constantemente en los discursos acerca del castellano, lengua nacional de España, desde una determinada época (mediados del siglo XVIII y con especial insistencia en el segundo y tercer tercios del siglo XIX).

(11) Todos los textos de este apartado, numerados del 1 al 7, pertenecen a *discursos leídos en las recepciones públicas* celebradas en la Real Academia Española: el 1., como dije, el 2. y 4. son de la autoría de D. ISAAC NÚÑEZ DE ARENAS (1812-1869); el 3., de D. ANTONIO BENAVIDES (1808-1884); el 5., de D. JOSÉ DE SELGAS Y CARRASCO (1822-1884); el 6., de D. JUAN VALERA (1824-1905); el 7., de D. JOSÉ JOAQUÍN DE MORA (1783-1864).

De tal manera que no se viene exaltando *una* comunidad lingüística, la castellana, en perjuicio de las *otras* que asientan, por lo menos parcialmente, en territorio español; sino que más bien los *notables* utilizan e inclusive manipulan una cierta conciencia idiomática (del pueblo) y una precisa lengua, las castellanas, para que «puras», «gallardas», «elegantes», «gentiles», según conviene a la «esencia», «sabiduría» y «buen gusto» (que de ellas tiene la notabilidad «española»), se extiendan a la *nación* entera como «lazo de fraternidad» entre los hombres y los pueblos. Por consecuencia, las «demás» comunidades lingüísticas (catalana, vasca y gallega) e inclusive la «una» (la castellana y las de sus presuntos dialectos) quedan marginadas y minorizadas en beneficio del proyecto superior de «nuestra nacionalidad y de nuestra raza», creado en aras del «progreso», «inherente a la lengua y a su conservación». Parece y es pura tautología (12).

IDIOMA Y PODER POLÍTICO

La notabilidad moderna «hereda» de épocas anteriores el ejercicio del Poder; y de aquellas adopta y adapta la lengua (*la suya*, la de los nobles) como instrumento, suficientemente compuesto en el pasado, de dicho Poder.

Así lo entendieron los primeros gramáticos de la «lengua vulgar». Escribía Lebrixa en el «preámbulo» de su *Gramática de la lengua castellana* «a la mui alta i assi esclarecida princesa doña Isabel, la tercera deste nombre, Reina i Señora de España i las Islas de nuestro Mar»:

«Cuando bien conmigo pienso, mui esclarecida Reina i pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas que para nuestra recordación i memoria quedaron escriptas, una cosa hállo i sáco por conclusión mui cierta: *que siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente començaron, crecieron i florecieron, i después junta fue la caída de entrambos*».

Lebrixa o Nebrija, latinista e sabedor de letras, tomaba la palabra

(12) Vid. HAUGEN, E.: «Dialect, Language, Nation» (originariamente en *American Anthropologist*, vol. (1966), pp. 922-935), en *Sociolinguistics. Selected Reading*, Edited by J. B. Pride and Janet Holmes, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, England, 1979, pp. 97-111.

Son interesantes también a este respecto, LÓPEZ-SUEVOS, R.: *Dialéctica do desenvolvemento: Nacom, Lingua, Classes sociais*, Associaçom Galega da Língua (AGAL), A Corunha, 1983; JESPERSEN, O.: *La lengua en la humanitat, la nació i l'individu* (edición original de 1925), Edicions 62, Barcelona, 1969.

imperio en la acepción más apropiada, que no se corresponde tanto con territorio, sino con *poder* en cuanto que *ejercido* (13).

No menos elocuente es el testimonio de Duarte Nunes de Leão en *Origen da Língua Portuguesa* (Lisboa, 1604). Afirma al comienzo del capítulo I:

«Assim como em todas cousas humanas há continua mudanca e alteração, assim é também nas línguagens. E o que parecia increíble, também isto está sujeito ao arbitrio da fortuna, porque, *assim como os vencedores das terras e prouíncias lhes dão leis em que vivam, assim lhes dão língua que falem*».

Y en el capítulo VI dice a nuestro caso:

«E, fazendo cabeças de alguns senhorios, ficou aquela língua gótica, que era comun a toda Espanha, fazendo algũa divisão e mudança entre si cada um em sua região, segundo era a gente com que tratavam, como os de Catalunha, que, por áquela vir el-rei Pepino de França, com os seus, ficou naquela prouíncia sabor da língua francesa e, se apartou, lhes ficou notável diferença entre ela e a língua de Castela e das de Galiza e Portugal, as quais ambas eram antigamente quase ãa mesma, nas palavras-e nos ditongos e pronunçiação que as outras partes de Espanha não ten.

La influencia de la Corte de Pipino provocó en el catalán «sabor da língua francesa»; queda suficientemente insinuado. Inmediatamente se afirma que el portugués, uno con el gallego, se le ha adelantado por la misma razón:

«Da qual língua galega a portuguesa se aventajou tanto, quanto na cópia como na elegância dela vemos. *O que se causou por em Portugal haver reis e corte que é a oficina onde os vocábulos se forjam e pulem e donde manam para os outros homens, o que nunca houve em Galiza*».

(13) Cf. GAFFIOT, F.: *Dictionnaire illustré latin-Français*, Librairie Hachette, Paris, 1934, p. 781 a) *imperium*: 1. commandement, orde [...]; 2. pouvoir de donner des ordres, autorité, Pouvoir [...]; (officiel) pouvoir Suprême (attribué a certain magistrats, ou confié en dehors de la magistrature, c.-a.-d., délégation de la souveraineté de l'état et comportant le commandement militaire et la jurisdiction) [...]; 4. (en part.) commandement militaire [...]; 5. (qqf. au plur., sens concret) autorités, magistrats ou commandants, généraux [...]; 6. (en gén.) domination, souveraineté, Hégémonie [...] (sens concret) étendue de la domination, empire [...]; 7. empire, gouvernement impérial [...].

Utilizo la edición de la *Gramática de la Lengua Castellana* preparada por Antonio Quilis para la Editora Nacional, Madrid, 1980.

La concisión y claridad en el texto de Nunes de Leão (14), así como la contundencia en el de Nebrija nos eximen de mayores explicaciones. Parece obvio al que observa sin pretextos la capacidad comunicativa de los idiomas lo siguiente:

- 1.º La acción del Poder político, al tomar una lengua como vehículo de comunicación, ocasiona (o *causa*) la reorganización y diversificación de las funciones sociales que tal lengua desenvolvía ya en un determinado territorio.
- 2.º El propio ejercicio del Poder expresado en tal lengua impulsa a forjar y a pulir los diferentes (sub) sistemas del diasistema, según un determinado modelo de corrección idiomática.
- 3.º Más aún, el hecho de que una lengua lo sea en un centro de poder la prestigia hasta el punto de que, independientemente del currículo escolar, el modelo de corrección idiomática dominante en la «Corte» se hace digno de imitación y expansión entre los ciudadanos. Este movimiento se compara al de las ondas en la superficie tersa de un lago...
- 4.º Añadamos que en circunstancias este mismo hecho desencadena y acelera los procesos de sustitución lingüística.

LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO

Ya hemos dicho que los notables han elevado *su* idioma al rango de lengua nacional. Ésta es la única que, dignamente, puede *funcionar* con normalidad; de las demás se dirá, como mucho, que «el Gobierno está por apoyar toda iniciativa de normalización de las lenguas (que) forman parte de la cultura de cada comunidad, y de España en su conjunto, y tiene la máxima comprensión y apoyo por esa política de normalización». Así se expresaba don Tomás de la Quadra Salcedo, Ministro de Administración Territorial, según recogía *La Voz de Galicia* del 7 de octubre de 1983.

El castellano y «las demás lenguas españolas» son objeto de discursos

(14) Cito por DUARTE NUNES DE LEÃO, *Ortografia e Origem da língua Portuguesa*. Introdução, notas e leitura de Maria Leonor Carvalho Buescu, Imprensa Nacional-Casa da moeda, 1983.

Vid. para lo que sigue HALLIDAY, M. A. K.: *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold (Publishers), London, 1973/1981; en otro orden de cosas, los estudios del profesor COSERIU. Particularmente, «Sincronía, diacronía y tipología» en *El hombre y su lenguaje*, Ed. Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, 1977, pp. 186-200, y las observaciones que sobre «lengua histórica» y «lenguas funcionales» hace en *Sincronía, diacronía e historia*, Ed. Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, 1973, 2.ª ed.

desigualitarios; aquél lo es de *discursos de la necesidad* («hay que usar castellano»); éstas sólo alcanzan a ser objeto de *discursos de la buena voluntad o del posibilismo* (15).

Confirmémoslo con algunos ejemplos:

1.^o El Estado, por el gobierno del Estado, ha recurrido como inconstitucionales las leyes de normalización de «las demás lenguas españolas», a saber, la del catalán, del euskera y del gallego. Supongo que no lo ha hecho porque no pueda normalizarlas. Sería absurdo, en Europa existen Estados suficientes en que se usan con normalidad dos y más lenguas (Bélgica, Suiza, Yugoslavia, v. gr.), como para que se pueda seguir su ejemplo en estas partes del Continente. Pienso razonablemente, a la vista de las alegaciones presentadas ante el Tribunal Constitucional, que la *causa* es otra: el Estado no quiere permitir que la lengua *oficial* o nacional, así declarada por la nación, por los notables, corra el riesgo de «desnormalizarse».

Con todo, si, por garantizar el *status* de lengua a la nacional, «las demás lenguas españolas» acaban por desnormalizarse del todo, ¿qué cabe esperar del Poder, de los notables, de la nación española? Os adelanto una respuesta, creo que la más razonable: *Nada*, por la simple razón de que *no son* sino verbal o retóricamente *lenguas españolas*; el Poder, la nación española, los notables *ya* tienen su lengua propia y no responde por «las demás».

2.^o El Poder emitió en su día *Decretos de bilingüismo*, como ha emitido las Leyes de Normalización (leyes de bilingüismo, más bien) a las que aludíamos en el apartado anterior. Los emite precisamente para los ámbitos «bilingües» del Estado, que son precisamente los que éste reconoce como tales. En dichos ámbitos el Poder asegura los *derechos para el uso del castellano por razón de territorialidad*; a saber, reconoce y sustenta unos derechos objetivos al usuario de castellano, mientras que *al usuario de gallego o de euskara e inclusive al de catalán solamente le son reconocidos derechos subjetivos en su propio territorio*.

No es que proceda ahora a jugar con los conceptos «centralismo» y «regionalismo»; es que la *línea de pensamiento*, dominante en las expresiones de la legalidad, se apoya y desenvuelve la «filosofía» de la Constitución y de los Estatutos, explícita en el gallego y en el vasco: «Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua», principio que de hecho y de derecho resulta ser unilateral (contra gallegos, vascos y catalanes y a favor de castellano-hablantes) y, por tanto, desigualitario, indigno de un Estado democrático.

(15) Para un análisis de estos tipos de discurso, referidos a la lengua oficial y al gallego, véase mi colaboración en *Que galego na escola?* (citado en la nota 5), pp. 88-116.

Si alguien no me cree, que lea atentamente el *Segundo decreto de bilingüismo* (Decreto 81/1982, de 29 de abril, D.O.G., de 14 de mayo, pp. 134-139), plenamente autonómico, no derogado, en el que se dispone que:

«En aquellos casos en que el Gallego sea utilizado como lengua vehicular para la enseñanza de otras materias, el horario dedicado a la enseñanza del castellano será incrementado adecuadamente» (art. 2.º.2.).

La inversa no se dispone: Que en aquellos casos en que el Castellano sea utilizado como lengua vehicular para la enseñanza de otras materias, el horario dedicado a la enseñanza del Gallego será incrementado adecuadamente...

Lo que me importa resaltar aquí es que eficazmente, más que efectivamente, existe una contundente jerarquización legal en la organización de la docencia-discencia de las lenguas. Este hecho se une y refuerza los discursos sobre las lenguas, que dominan en la sociedad española, en la central y en las marginales; son discursos desigualitarios, insolentemente desigualitarios no sólo entre los componentes de la comunidad lingüística castellana (quizá no siempre tan insolentes), sino sobre todo entre los miembros de las «otras» comunidades lingüísticas, la mayoría de los cuales también están incluidos, por necesidad o por fuerza, en la castellana. Tal vez en Galicia esta doble presión, la legal y la social, es más insistente, áspera y llamativa que en Euskadi (e inclusive Euskal Herria) o que en Cataluña (e inclusive en los Países Catalanes).

LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO, LENGUA Y LITERATURA

Situados en este marco legal y social, respondedme sinceramente, si os fuera posible:

¿Qué objetivos perseguirá en las comunidades «bilingües» la enseñanza de la lengua y de la literatura «españolas»?

Me refiero, claro está, a los objetivos-objetivos, a los que realmente se quieren por la mayoría, aunque la mayoría los silencie, y a los que en la práctica se van consiguiendo.

Podríamos responder, adentrándonos en la irrealidad, que tal enseñanza no incide ni tiene por qué incidir en la normalización de las comunidades lingüísticas desnormalizadas en el Estado: «queremos que buenamente “las demás lenguas españolas” se normalicen en todos sus buenos usos».

O quizá, un poco más prudentes: «Así, con un marco legal adverso, dudo mucho que las lenguas desnormalizadas se normalicen, sobre todo si consideramos que la plenamente normalizada continúa privilegiada, inclusive en el ámbito escolar».

O quizá, más prudentes, más previsores: «Si no hay igualdad efectiva y eficaz, el tiempo juega contra el dominado a favor del dominador, también en la enseñanza».

PARA CONCLUIR

Acabo con una sarta de preguntas, acaso necias, acaso razonables:

1.^a) ¿No concebirá el Poder o la nación o los notables la posibilidad de asumir «las demás lenguas españolas» como *lenguas nacionales* u oficiales del Estado, a todos los efectos, junto con el castellano?

Si ya lo han hecho Bélgica, Suiza, Yugoslavia, ¿no es factible llevarlo adelante en España?

2.^a) ¿No podrían los ciudadanos gallegos desenvolverse *normalmente* en gallego (que es más que la Galicia actual), y los ciudadanos vascos, en euskera dentro de Euskal Herria, y en catalán, los ciudadanos catalanes dentro de los Países Catalanes?

Por lo menos, ¿no se podría de una vez por todas distinguir entre el bilingüismo deseable para los individuos (¡Quién nos diese que todos fuésemos políglotas!) y el mal denominado, interesadamente, «bilingüismo social»?

3.^a) ¿No se podría, por lo tanto, orientar la enseñanza de los idiomas, entre ellos y principalmente el castellano, de manera que, este sobre todo, no substituyan ni en la estima ni en los usos a la lengua *propia* de cada comunidad lingüística?

Más universalmente, ¿no se podría substituir el darwinismo destructor por el ecologismo?

Confío en que responderéis con sinceridad y espero anhelante vuestras intervenciones. *Dixit.*

INFORMACIONES VARIAS

LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Julián Moreiro

I. EL PUNTO DE PARTIDA

El documento de Lengua y Literatura españolas recogido en el folleto *Hacia la reforma* —«libro verde»— editado por la Dirección General de Enseñanzas Medias en julio de 1983, se configura a partir de un condicionante externo —la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años—, unos objetivos generales básicos —los que definen el tipo de enseñanza que se pretende para la etapa comprendida entre los 14 y los 16 años— y unos presupuestos específicos.

Estos últimos constituyen el marco dentro del que debe entenderse el documento. En síntesis, son los siguientes:

- a) El objeto de estudio es la lengua. La gramática se concibe como uno de los instrumentos de este estudio.
- b) El motivo central del estudio de la literatura es el texto, que no debe entenderse como pretexto para justificar un recorrido diacrónico por la «sociología de la literatura» o para incurrir en un desmedido «historicismo».

- c) El estudio de la lengua y el de la literatura se consideran inseparables; debe huirse de la disociación actual, que convierte a la literatura en materia artificiosa y alejada del alumno.
- d) La enseñanza de la lengua girará en torno al alumno, hablante de la misma, y promoverá una reflexión permanente sobre su propio discurso.
- b) El método de estudio ha de ser, en consecuencia, inductivo y no debe descuidar la necesaria relación de la escuela con el entorno.

II. LA PUESTA EN MARCHA

Seleccionados 31 centros de EE.MM. de toda España, públicos y privados, pertenecientes a BUP y FP, situados en zonas rurales y urbanas, el curso comenzó en octubre tras una reunión de trabajo con todos ellos, celebrada en septiembre.

Desde la Dirección General, un equipo de profesores ha mantenido contacto permanente con los centros y se ha ocupado del seguimiento de la experiencia, así como de recoger cuanta información generaba la misma. Al propio tiempo, distintos servicios trabajaban en el desarrollo de los problemas que se suscitaban y en la búsqueda de soluciones a los mismos, además de estudiar las reformas que habrán de abordarse a corto plazo y que afectan a diferentes campos.

III. EL DESARROLLO DEL CURSO EN LENGUA Y LITERATURA

- El dato más positivo parece proceder de los alumnos, quienes se muestran, en general, motivados; sin embargo, este hecho debe ser interpretado con cautela: a los estudiantes no les resulta fácil adaptarse a nuevas formas de estudio y menos aún perder la referencia habitual del libro de texto. Los profesores coinciden en señalar un notable avance en lo referido a la expresión oral y un más lento progreso en la expresión escrita. Todos ellos apuntan la necesidad de caminar hacia un trabajo en equipo, capaz de superar esfuerzos individuales aislados.

- El método de trabajo es, necesariamente, lento y sus efectos habrán de comprobarse a largo plazo. Por ello, es opinión generalizada entre los profesores la de que son insuficientes las tres horas semanales señaladas como mínimo para la materia; sin embargo, es propósito de la Dirección General conceder autonomía a los centros y dejar horas a su libre disposición. Se trata, por otra parte, de evitar que el horario escolar resulte recargado. Un planteamiento del curso desde perspectivas

comunes por parte del equipo de profesores llevaría a una consideración diferente de la distribución horaria, actualmente asignada a los diferentes compartimentos estancos que son las asignaturas.

- Tal vez el problema metodológico más grave tenga su origen en las diferencias de nivel observadas entre los alumnos, especialmente acusadas en los centros de Formación Profesional. De ahí que se hayan fijado objetivos mínimos sin perjuicio de que el sistema de trabajo permita que cada alumno trabaje y avance en la medida de sus posibilidades.

IV. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

Teniendo en cuenta que durante el curso 84-85, nuevos centros estarán implicados en la reforma, y a partir de la experiencia del presente, cabe enunciar una serie de aspectos fundamentales que necesitan un esfuerzo de investigación teórica y metodológica. En ellos se centra actualmente el trabajo de los profesores y de la coordinación. Existe el convencimiento de que no se pueden disociar la investigación didáctica y la tarea de impartir clase, especialmente cuando se trata de abrir caminos explorados hasta ahora por múltiples pero dispersas experiencias. Esa investigación se refiere a cuestiones que van desde el comentario de textos a la reflexión sobre la lengua de los adolescentes, pasando por las formas de estudio de la literatura, el problema de la gramática o el desarrollo de las prácticas de creación de textos.

En última instancia, se trata de un trabajo coincidente con las propuestas de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y constituye, sin duda, una de las claves de la reforma educativa.

Sólo la difusión lenta pero firme de la experiencia y la paulatina implicación en la misma, de una u otra forma de un buen número de profesores, pueden garantizar el éxito de un proceso que se halla en sus comienzos.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA A LOS EMIGRANTES DE LA SEGUNDA GENERACIÓN

Jesús Toboso

PROYECTO DE PROGRAMA PARA LAS ENSEÑANZAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN EL NIVEL DE BACHI- LLERATO

La especial importancia que se debe conceder a las enseñanzas de lengua y Cultura españolas en el exterior no estriba sólo en la obligatoriedad de dar una adecuada respuesta a las demandas educativas y culturales de los españoles residentes en países foráneos, sino, sobre todo, a la necesidad perentoria de crear unas condiciones que propicien la difusión de nuestra lengua y de nuestra cultura en el marco de una nueva política educativa en el exterior.

Los objetivos que persigue esta materia son los que citamos a continuación:

- Conocimiento y dominio de la lengua española, oralmente y por escrito. El alumno deberá comprender nuestra lengua con cierta facilidad, tendrá que ser capaz de pensar en español y empleará con fluidez sus mecanismos lingüísticos.

- Conocimiento de la cultura española y de su importancia y prestigio en la Historia.
- Conocimiento general de los distintos pueblos que han configurado y conforman actualmente nuestro país.
- Establecer relaciones entre la cultura e historia españolas y las de los países de residencia.
- Propagación, en definitiva, de nuestra lengua y de nuestra cultura en el exterior, a través del número considerable de españoles afincados fuera de nuestras fronteras.

De los tres ciclos en que podría estructurarse el programa de esta asignatura —inicial, medio y superior—, me voy a referir al último, que se corresponde con el nivel de Bachillerato. El acceso a este ciclo ha de suponer un previo dominio básico de la lengua, ya que su objetivo esencial en esta etapa de perfeccionamiento, será la utilización correcta de los mecanismos y recursos expresivos del español. Para elaborar una programación en este ciclo habrá que contar previamente con la fijada en los anteriores.

La experiencia adquirida y el conocimiento que tenemos de los alumnos demuestran que, dentro de la heterogeneidad que caracteriza a este colectivo, la situación es la siguiente:

- En el dominio de la lengua, el registro oral suele ser aceptable frente al escrito, deficiente en la mayoría de los casos. La comprensión es, asimismo, mejor que la expresión.
- Una de las causas más importantes de estos desajustes son las interferencias lingüísticas en los niveles fónico, morfosintáctico y léxico-semántico.
- Los alumnos no están agrupados por niveles reales de competencia lingüística, sino por cursos correspondientes a los que generalizan en ese momento en el país de acogida, lo que ocasiona graves trastornos a profesores y alumnos.
- Material didáctico escaso e inadecuado.
- Desconocimiento profundo de la cultura española y de su importante papel en la Historia Universal, lo que impide una justa valoración.
- Desconocimiento o conocimiento parcial, e incluso tendencioso, de la España actual.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, proponemos el siguiente programa, desarrollado en cuatro cursos:

CURSOS PRIMERO Y SEGUNDO

En los dos primeros cursos se atenderá, prioritariamente, al estudio de la lengua, perfeccionando el nivel y profundizando al máximo en el nivel escrito, de manera que el alumno pueda desenvolverse en cualquier situación de comunicación empleando el registro adecuado (familiar, culto, etc.) y que pueda acceder a la lectura de libros científicos o de relevante valor literario, así como expresarse con la debida corrección en las distintas formas de lengua o tipos de escrito.

El estudio de la lengua se estructuraría en torno a los diferentes tipos de escrito, a saber: descripción, narración, exposición-argumentación y diálogo. Los mecanismos de la lengua en los niveles fónico, morfológico y léxico-semántico se ordenarían, no a la manera tradicional de las gramáticas al uso, sino según los tipos de escrito, desde las estructuras menos complejas hasta las que ofrecen una mayor dificultad. En este sentido, el profesor debería tener en cuenta, para una mayor eficacia, los conceptos y las destrezas aprendidos en la lengua receptora, que es la dominante.

El método de enseñanza será más práctico que teórico, procurando evitar el tratamiento metalingüístico de la lengua. Teniendo en cuenta que el sistema de aprendizaje empleado debe estar a caballo entre los métodos de enseñanza de lengua materna y los de lengua extranjera, se hará especial hincapié en el estudio de las interferencias, proponiendo múltiples ejercicios que vayan corrigiendo estas deficiencias.

Aunque en estos dos primeros cursos, el estudio de la cultura esté subordinado al de la lengua o, dicho de otro modo, venga dado por el análisis de textos, mensajes o debates que se realicen en clase, sería conveniente, si no se ha hecho en los ciclos anteriores, abordar el conocimiento del medio físico español, con mapas, diapositivas y textos que informen de las características geográficas de España y de las distintas Comunidades Autónomas que, actualmente, la conforman.

CURSOS TERCERO Y CUARTO

Una vez que el alumno posee un buen dominio de la lengua española, se debe dar prioridad a los aspectos culturales y tratarlos con la aconsejable medida.

En estos dos cursos se estudiarían las grandes etapas de la Historia de la Cultura Española. Tomando como eje de ordenamiento y como hilo conductor la Historia, se analizarían e interrelacionarían en cada ciclo histórico el significado e importancia de las distintas manifestaciones de la cultura que surgen en ese momento, procurando alcanzar tres objetivos:

- a) Visión global de lo que caracteriza a cada período histórico.
- b) Elementos comunes entre las distintas manifestaciones artísticas y culturales que determinan los valores de cada etapa.
- c) Aportaciones fundamentales de cada ciclo que han perdurado a través de los tiempos y que forman parte de lo diferencial español.

Es obvio que, en estos dos cursos, el perfeccionamiento progresivo de la lengua se conseguirá indirectamente a través del estudio y análisis de textos y documentos, de la reflexión y crítica sobre los contenidos y de las discusiones colectivas y composiciones escritas que tengan que realizar los alumnos.

En consecuencia con el método activo de enseñanza de la lengua, el aprendizaje de la cultura española será también activo, de manera que el alumno pueda sentirse atraído por cada una de las etapas objeto de estudio y, lo que es más importante, pueda sacar sus propias conclusiones. El material didáctico que se haya de elaborar, será más un cuaderno de trabajo que un manual teórico.

Además de las actividades extraescolares que se lleven a cabo en las aulas, sería conveniente para romper la posible monotonía del programa que, a lo largo de los cuatro cursos, se estudiase, monográficamente, un número indeterminado de personajes relevantes de la cultura española, con proyección universal. Este material podría componerse a modo de carpetas, incluyendo material vario (incluso audiovisual) con el que el alumno pueda trabajar.

Por último, es preciso hacer dos observaciones importantes:

- 1) En cada curso, el alumno deberá leer obligatoriamente tres o cuatro obras de la literatura española o hispánica —no más—. Obviamente, la literatura no sólo origina conocimiento sino que es modelo de expresión y fuente de enriquecimiento lingüístico. Las obras deberán ser preferentemente narrativas, porque los poemas o las escenas dramáticas pueden ser trabajados en clase. La selección se basará en criterios de interés, amenidad y progresiva complejidad. Preferentemente serán obras contemporáneas, sin que ello suponga en modo alguno la eliminación de

obras clásicas. Si fuera así, habrá de modernizarse la lengua y se actualizará el mensaje.

2) La ejecución del programa será absolutamente flexible, de modo que pueda adaptarse a las necesidades y a las circunstancias de los alumnos de cada país.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LA SEGUNDA GENERACIÓN DE EMIGRANTES: HACIA UNA NUEVA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

M.^a Asunción Barroso Gil

Los hijos de los emigrantes de diferentes minorías étnicas y culturales constituyen un porcentaje creciente en las poblaciones escolares de los países más desarrollados de la Europa occidental. Muchos de estos muchachos han nacido en el país que acogió a sus padres; son los emigrantes de la segunda generación.

La educación de estos muchachos plantea serios problemas, que, deben ser resueltos por los países receptores en colaboración con los de origen de una manera satisfactoria, justa y humanitaria. La política educativa de la Europa occidental debe tener en cuenta el derecho que asiste a las minorías que en su día acudieron a resolver problemas de mano de obra, a integrarse con plenos derechos en la sociedad en la que trabajan y viven, sin perder por ello su identidad lingüística y cultural.

Estas preocupaciones están asumidas, al menos teóricamente, por los organismos supra-europeos competentes en educación. En el seno de los proyectos educativos del Consejo de Europa, existen varios programas destinados a mejorar las condiciones de educación y de integración social de los muchachos emigrantes de la segunda generación. En curso está el *Proyecto número 7*, en el que participan todos los países afectados —receptores y de origen— y que tienen por objetivo la formación de profesores en orden a una educación de dimensión intercultural, en la que tengan cabida la lengua y la cultura de origen de las minorías.

Por otra parte, la Asamblea de Parlamentarios del Consejo de Europa, recogió en una ya famosa *Recomendación*, la número 841, sus preocupaciones al respecto. Esta recomendación determinó una *Resolución* de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, en mayo de 1983. Una y otra, resumiendo, instan a países receptores y a países de origen a la cooperación para conseguir que los emigrantes y sus hijos:

- Participen plenamente en la vida social del país receptor.
- Tengan oportunidades iguales —en su desarrollo personal y profesional— a las de los oriundos del país de que se trate.
- Conserven los lazos culturales con el país de origen.

Todos los afectados suscriben estos principios generales. Los problemas se plantean cuando se desciende a los hechos concretos. Las soluciones que pueden arbitrarse no son fáciles, puesto que deben atender a una casuística muy compleja, en relación con las diferentes situaciones en que se encuentran los muchachos emigrantes dentro de cada uno de los países receptores. El diseño de la estructura de una educación verdaderamente intercultural tiene todavía mucho camino que recorrer y dependerá, en última instancia, de convenios bilaterales entre los países implicados.

Cualesquiera que sean las soluciones que se vayan encontrando, debemos dejar siempre a salvo la libertad de opción de las personas directamente afectadas: los emigrantes y sus hijos. Son ellos quienes deben tener la posibilidad real de elegir por sí mismos en qué medida desean mantener y desarrollar su identidad cultural y lingüística de origen y en qué medida quieren ser asimilados por la lengua y cultura del país receptor.

Para asegurar la posibilidad de elección, España, como país originario de emigración, viene ofreciendo desde hace años clases de lengua y Cultura españolas a los jóvenes emigrantes. Los alumnos españoles cursan los estudios correspondientes a las enseñanzas básicas y medias en

un centro escolar del país de residencia, y reciben, además, clases complementarias de lengua y Cultura españolas. Dos son las modalidades educativas por lo que a las enseñanzas complementarias se refiere:

a) *Clases integradas*

Constituyen la situación más ventajosa, pero desgraciadamente todavía hoy minoritaria. Los alumnos reciben las clases dentro del horario escolar y en el mismo centro donde cursan sus estudios regulares. Las calificaciones de lengua y Cultura españolas son valoradas en su currículum y los profesores españoles tienen la ocasión de participar en la vida dentro del centro escolar.

b) *Clases paralelas*

Estas clases se imparten fuera del horario escolar, en aulas cedidas por instituciones escolares del país de residencia. Constituyen la situación mayoritaria, a pesar de las desventajas que presentan. Suponen más horas de trabajo para el alumno, dentro de un horario de tarde-noche o sábados, que los muchachos necesitan para su natural esparcimiento, lo que provoca con frecuencia el cansancio, la falta de interés e, incluso, el absentismo. Los profesores, por su parte, tienen pocas oportunidades de relacionarse con sus colegas del país receptor para incidir conjuntamente en la formación integral de los alumnos.

Los profesores que se encargan de estas clases son normalmente numerarios de los niveles de EGB y BUP, nombrados en comisión de servicios por el MEC, previo concurso de méritos, por un período de tres años, renovable por otros tres.

Estas clases complementarias persiguen un doble objetivo:

- Mantener los lazos culturales y lingüísticos con España.
- Proporcionar a los alumnos la posibilidad de convalidar sus estudios extranjeros y tener, por tanto, una doble titulación.

Así, pues, las enseñanzas regulares correspondientes a los niveles básicos y medio las reciben los muchachos en el idioma del país receptor. Las enseñanzas de lengua española, historia, geografía o arte de España tienen un carácter —y un tratamiento— complementario.

En estas circunstancias, la enseñanza del español presenta problemas específicos, diferentes de los propios de la enseñanza de nuestra lengua en España, lengua materna o primera, y a los propios del español entendido como lengua extranjera o segunda. Los muchachos españoles de la segunda generación viven una peculiar situación de bilingüismo y de biculturismo, que exige una metodología específica para la enseñanza de nuestro idioma.

En la actualidad, la Subdirección General de Educación en el Exterior ha emprendido la tarea de elaborar un programa para las clases complementarias que se ajuste a las reales condiciones de aprendizaje en las que se encuentran nuestros alumnos en el extranjero. Este programa se está haciendo en colaboración con el INBAD. Grupos de profesores que trabajan en la emigración, organizados en seminarios de trabajo en cada uno de los países que constituyen la base de la reforma que se pretende.

El programa que está en curso de elaboración responde a los principios siguientes:

- *Continuidad de la EGB al BUP*, puesto que el aprendizaje de la lengua constituye un proceso en el que los objetivos deben ser alcanzados progresivamente.
- *Autonomía*. Esta autonomía se refiere a que la programación no puede ser un calco de los programas que se imparten o que se impartirán en España, puesto que son otras las circunstancias que condicionan el aprendizaje.
- *Flexibilidad* para poder adaptarse a las peculiaridades de cada país y a las interferencias de la lengua en contacto.
- *Dinamismo* para adaptarse a nuevas realidades que se prevén cambiantes: emigrantes de la tercera generación, respuesta a la creciente demanda de la lengua española en numerosos países, etc.

El programa se estructuraría en tres niveles: inicial - medio - superior. Los dos primeros serían impartidos por profesores de EGB y el tercero por profesores de BUP. El manejo instrumental de nuestra lengua en su doble faceta de comprensión y expresión oral y la adquisición de las destrezas correspondientes a la lectura y a la escritura serían los objetivos del nivel inicial. Al final del nivel medio el alumno debería dominar el uso instrumental oral de la lengua y haber alcanzado un aceptable dominio del uso escrito.

El nivel superior —o de perfeccionamiento— se estructuraría en dos ciclos: el primero daría prioridad a la lengua y el segundo a la cultura. El objetivo fundamental del primer ciclo sería, pues, el perfeccionamiento de la expresión oral y escrita, con particular atención a la creación de un estilo personal. En el segundo ciclo el perfeccionamiento lingüístico vendría dado por el hecho de utilizar la lengua como vehículo de transmisión y expresión cultural y, muy especialmente, por la lectura y comentario de las obras más representativas de nuestra historia literaria.

Para alcanzar los objetivos que nos proponemos, estamos esforzándonos por encontrar una metodología adecuada, que no puede ser exactamente la del español lengua materna, ni tampoco la del español considerado como lengua segunda o extranjera. Nuestros alumnos son españoles de origen, pero viven una peculiar situación de aprendizaje de la lengua española en un contexto no español.

PRESENCIA DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLA EN EL MUNDO: ESTADO ACTUAL Y PERSPECTIVAS

José M. Pérez Carrera

I. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

En el estudio que el lingüista francés Bernard Pottier hiciera en 1973 sobre el número de hablantes de los diferentes idiomas del mundo, el español, con 160 millones de hablantes, se encontraba en tercer lugar, tras el chino-mandarín (500 millones) y el inglés (270 millones).

Muy difícil, imposible hoy, es, sin embargo, señalar aproximadamente cuántos hombres y mujeres conocen y estudian el español como segundo idioma. Les voy a presentar algunas cifras, algunos datos, desgraciadamente dispersos e incómplos, pero que nos pueden servir como punto de referencia.

En España, al margen de las academias privadas, el español para extranjeros se enseña en las Escuelas Oficiales de Idiomas y en las Universidades. Según datos del Ministerio de Educación (1), en el curso

(1) «Cursos para extranjeros en España. Curso 1981/82». Col. «Cuadernos de Información». Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia. 1981.

1981/82 se impartieron en centros dependientes de las Universidades hasta 88 cursos diferentes de español para alumnos extranjeros.

Fuera de España es preciso diferenciar dos marcos de la enseñanza de lo español: el promovido por la Administración española y el que corre a cargo de las instituciones oficiales de los diferentes países.

Respecto al primer bloque, las enseñanzas promovidas por la Administración española, nos encontramos con tres instituciones fundamentales que atienden este sector:

El *Ministerio de Educación y Ciencia*, a través de una red de diecisiete Colegios de EGB, dos Centros de Formación Profesional y nueve Institutos de Bachillerato, en los que 417 profesores atienden a 9.500 alumnos (2).

Con sensibles diferencias entre los diferentes Centros, las enseñanzas que se imparten son muy semejantes a las de España, a alumnos frecuentemente españoles o de raíces hispánicas.

El profesorado de estos Centros es español, propietarios de EGB o numerarios de BUP, que están en Comisión de Servicio por un período de tres años renovable por otros tres.

El *Instituto Español de Emigración*, a través de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles. Atiende, principalmente en Europa pero también en Australia y en países del Golfo Pérsico, a los hijos de los emigrantes en los niveles de EGB, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Permanente de Adultos y Universidad a Distancia.

Las cifras más significativas (3) del curso 1981/82 son las siguientes:

EGB y Educación Permanente de Adultos: 66.318 alumnos, atendidos por 1.488 profesores.

BUP y FP: 5.183 alumnos, atendidos por 272 profesores.

Universidad: firmado un Convenio de colaboración entre el Instituto Español de Emigración y la Universidad Nacional de Educación a Distancia en enero de 1984, por el que se han establecido seis Centros Colaboradores de la UNED en Europa.

(2) Fuentes de la Subdirección General de Educación en el Exterior. Ministerio de Educación y Ciencia.

(3) Fuentes de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles. Instituto Español de Emigración.

Las enseñanzas que imparten los profesores dependientes de la Junta de Promoción Educativa se agrupan en las siguientes modalidades:

- a) Enseñanzas integradas del español dentro del currículum general del alumno, impartidas en el horario escolar y con el profesor que forma parte del Claustro de Profesores. Abunda esta modalidad en Holanda y Alemania.
- b) Enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas, impartidas fuera del horario escolar y que es la modalidad de la que han hablado los compañeros que me han precedido. Es, con mucho, la variedad más extendida.
- c) Clases de adultos para la obtención del Graduado Escolar.
- d) Colegios bilingües, en los casos de París y Londres, sólo hasta el final del período de enseñanza obligatoria.
- e) BUP y COU a la manera de los nocturnos españoles.
- f) Tutorías en Centros Colaboradores de la UNED.

Al igual que en el caso anterior, el profesorado que imparte estas enseñanzas es oficial y su condición es la de Comisión de Servicio por tres/seis años. En el caso de BUP, desde el punto de vista pedagógico y administrativo, dependen del INBAD.

Con muy pocas excepciones, el alumnado es exclusivamente español o descendiente de españoles.

El *Ministerio de Asuntos Exteriores* en los Institutos de España, dependientes de la Dirección General de Asuntos Culturales. Al menos hay una media docena de estos Institutos en Europa, otros tantos en los países árabes y un par de ellos en Hispanoamérica.

En estos Centros —de carácter e importancia muy variados y en los que la enseñanza del español forma parte de un programa de actividades más general— se imparten cursos de español de distinto tipo (español comercial, Cursos Superiores de Español Actual...) según las demandas del alumnado y las posibilidades de la Institución.

El profesorado suele ser español, contratado directamente por el Instituto de España correspondiente, en condiciones frecuentemente «leoninas», entre licenciados de cualquier Facultad —no necesariamente de Letras— que estén residiendo o de paso en ese país.

El alumnado es, predominantemente, nativo.

Los Títulos o Certificados que se expiden no tienen en la mayoría de los casos validez académica alguna.

En cuanto a la enseñanza del español en el extranjero promovida por las Administraciones Educativas de los diferentes países, debo reconocer que carecemos de datos suficientes en la mayoría de los casos; pero sí podemos afirmar que, a excepción de los países de Europa Occidental y de los EE.UU., el castellano no pasa de ser una «exótica» asignatura que en las capitales —Moscú, Hong-Kong, Ottawa— de algunos países se imparte, con pocos medios humanos y materiales, aunque la demanda es creciente y con una política diferente los resultados serían bien distintos.

En Europa Occidental el español no es el primer segundo idioma en ningún país (4); es el segundo en Inglaterra e Irlanda donde ha reemplazado al alemán; el tercero en Francia (tras el inglés y el alemán); el cuarto en Italia y Luxemburgo; el quinto en Bélgica y Suiza. Las optimistas previsiones de hace diez/quince años sobre el desarrollo de los idiomas extranjeros en las Enseñanzas Medias y las Universidades se han visto incumplidas en los últimos años por la recesión económica de Europa Occidental y los consiguientes recortes en los gastos económicos. Pero hay que destacar que el español como segundo idioma en los planes de estudio de los diferentes países europeos está soportando la crisis mejor que otros idiomas.

En los Estados Unidos también es el español el idioma extranjero más estudiado, seguido a bastante distancia del francés y, ya mucho más, del alemán.

El profesorado de estas enseñanzas en los niveles medios suele ser nativo en la casi totalidad de los casos, mientras que en los niveles universitarios no escasean los licenciados españoles. Frecuentemente los profesores se agrupan en sociedades tipo «Asociación de Profesores Europeos de Español», «Asociación de Profesores de Español y Portugués», etc., que realizan un meritorio trabajo a través de congresos y publicaciones periódicas y que se muestran quejosos y sorprendidos del poco eco y ayuda que encuentran entre las autoridades españolas de la materia.

Finalmente, una última modalidad de colaboración entre la Administración española y las de otros países es la que se concreta en el intercambio de profesores auxiliares de clases prácticas y conversación.

(4) Vid. D. Halls «Foreign Languages in Education in Western Europe». Londres, Harrap, 1970, y Eric Hawkins «Modern Languages in the curriculum». Cambridge University Press, 1981.

2. INICIATIVAS PARA POTENCIAR Y MEJORAR NUESTRA PRESENCIA EDUCATIVA Y CULTURAL EN EL EXTRANJERO

Antes de nada, debo decirles que lo que aquí les voy a proponer no es nada original ni personal, sino el punto de coincidencia casi general de todos cuantos, por el motivo que sea, nos movemos en el campo de la enseñanza en el exterior.

Y también debo decirles que lo que se necesita es un vuelco total de lo que hasta ahora, a nivel institucional, se está haciendo, que es poco más que poner remedios de urgencia cuando la situación se vuelve insostenible, o, por el contrario, hacer alardes de «escaparate», sin ninguna consistencia detrás.

Y, tercero, que, reconozcámoslo, el papel que nos toca desempeñar a los profesores en este campo se sitúa en un plano secundario, tras decisiones que competen al conjunto de la Administración. Porque aquí se trata, ni más ni menos, de saber si la Administración en su conjunto está dispuesta a potenciar la presencia cultural digna de España y lo español en el exterior, o si, en estos momentos de ajustes económicos, hay otras prioridades y este tema hay que dejarlo para otros momentos más favorables. Y ello sin ser tan ingenuo como para ignorar que el interés por el conocimiento de la lengua y la cultura de un país extranjero obedece a un conjunto de tradiciones e intereses que tampoco en una o dos legislaturas se pueden modificar sólo con la voluntad política de un Gobierno. (Aunque en este caso no podemos dejar a un lado el interés que los mercados hispanoamericanos ofrecen al mundo actual como para que el conocimiento del idioma de ese continente no se vaya convirtiendo en herramienta imprescindible.)

Es decir, tenemos que saber si, por ejemplo, la Administración española se puede gastar los 30.000 millones de pesetas que el Gobierno inglés destinó en 1982 a mantener el Consejo Británico (5) o la cantidad similar que el Gobierno francés habrá destinado a la Alianza Francesa.

Pero entre el deseo y la realidad, entre «lo que tendría que ser» y «lo que se puede hacer», hay un campo intermedio y en este campo hay iniciativas urgentes que tomar y que pueden resultar un punto de partida que favorezca posteriores empresas más ambiciosas.

He aquí, sin carácter exhaustivo y poco más que enunciadas, algunas de estas acciones a emprender:

- a) Coordinar la acción educativa de los diferentes organismos de la

(5) «The British Council Annual Report. 1982/83». Londres, 1984.

Administración, lo que conducirá a una planificación más racional de nuestra presencia en el mundo.

- b) Potenciar el intercambio de experiencias entre los profesionales que nos dedicamos a este tema, que actualmente nos movemos en islotes que se desconocen e ignoran.
- c) Aglutinar y apoyar a las asociaciones y entidades del profesorado extranjero de español, a través de un efectivo sistema de intercambio y becas de estudio.
- d) Coordinar los esfuerzos de quienes están elaborando material pedagógico del español como segundo idioma, a través de alguna institución del tipo de CREDIF francés (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français) que elaboró el texto «Le Français Fondamental» o del CILT inglés (Centro para la Información e Investigación y Enseñanza del Lenguaje), ligado al Consejo Británico.
- e) Establecer una especialización universitaria dentro de la rama de Filología Hispánica de «español como segundo idioma» de la misma forma que existe en Alemania, Francia o Inglaterra.

**TALLERES
Y EXPERIENCIAS**

LA GLOBALIZACION EN E.G.B. A TRAVÉS DEL TEATRO

Juan Antonio Alberti Cadenas

Tradicionalmente la escuela fue concebida como una institución dedicada, fundamentalmente, a la transmisión y perpetuación de los roles sociales establecidos. Para ello, se basa en la rigidez de su estructura, jerárquica y cerrada, en la que el maestro, poseedor del conocimiento, es colocado en un plano superior a los alumnos receptores y asume —acaso inconscientemente— su papel claramente autoritario y dirigista que espera del alumno una actitud pasiva y sumisa, sin ningún tipo de iniciativas y falta de creatividad. No debe extrañar que esta escuela sea fundamentalmente instructiva y verbalista, que apenas tenga en cuenta las aportaciones de la psicología evolutiva, que sus planteamientos pedagógicos estén alejados de los intereses del alumno y que resulte por tanto aburrida, rutinaria, monótona, memorística... Creemos que es uno de los factores importantes responsables del fracaso escolar.

En Elche, al igual que en otros lugares, se han dado casos aislados que intentan cambiar la escuela, concretados en grupos de trabajo, surgidos del propio ámbito escolar, y que la mayoría de las veces chocan con la incomprensión, cuando no con el rechazo de los diversos estamentos que intervienen en el proceso educativo (padres, claustros, direc-

tores, inspección), pese a que las leyes contemplan la posibilidad de realizar proyectos e investigaciones educativos.

Uno de estos colectivos de enseñantes, preocupados por la baja estimulación que la tarea escolar suponía para los alumnos y el escaso rendimiento del trabajo escolar, coincidió en la necesidad de utilizar otros métodos de enseñanza para tratar de paliar estas deficiencias. Se partió de la confección de encuestas para averiguar los temas que interesaban y preocupaban a la población infantil, para fundamentar en dichos temas la enseñanza. Con los ocho temas que aparecían con mayor frecuencia en las encuestas se hizo un programa de lenguaje para octavo nivel; dicho programa, globalizado, se basaba en la expresión oral como núcleo y a partir de ellos se trabajaba de una manera activa y participativa por medio de debates y mesas redondas, charlas y conferencias, entrevistas, visitas, investigación en prensa y bibliotecas y dramatizaciones.

Observado el entusiasmo con que fue acogida esta última actividad, algunos profesores dedicaron tiempo extraescolar a sesiones de expresión corporal, audiciones musicales, improvisaciones, creación de textos dramáticos y montajes de los mismos que eran representados en la clase. Este proceso que acabamos de describir someramente, espontáneo y muy minoritario, se vio reforzado cuando en el curso 79-80 el grupo teatral La Carátula de Elche impartió dos cursillos de iniciación a la dramatización para profesores de EGB, en los que participaron un total de 80 profesores. Al mismo tiempo el citado grupo realizó una experiencia teatral con alumnos de 6.º y un circuito de actuaciones en los colegios ilicitanos; estas actividades dieron como resultado la creación de talleres de teatro en algunos centros que funcionaban en horario extraescolar, coordinados por profesores del colegio y a los que acudían los alumnos de manera voluntaria. Actualmente funcionan 30 talleres de teatro que llevan a cabo la tarea de experimentar las programaciones elaboradas por el seminario permanente de teatro sobre la dramatización en la EGB.

DRAMATIZACIÓN Y LENGUAJE

La relación dramatización-lenguaje se plantea en el seminario permanente de teatro desde dos perspectivas:

1. La improvisación dramática (a partir de estímulos sonoros, visuales, sensaciones, juegos, etc...) como punto de partida para llegar a la creación literaria (oral, escrita, y los diversos lenguajes expresivos); actividad que creemos cercana al mundo infantil porque es consecuencia de sus propias vivencias.

2. Partir de textos literarios y mediante análisis, adecuados a los dis-

tintos niveles, improvisar sobre las ideas, personajes, situaciones... de los textos, para conseguir un mejor entendimiento de la intencionalidad del autor, conocimiento de la época, descubrir nuevos valores, vivenciar las situaciones, enriquecer el vocabulario...

Este planteamiento nos ha llevado a la conclusión de considerar la expresión como una actividad global, fundamentada en el hecho psicomotor, y que, por tanto el actual programa compartimentado en áreas, debe ser sustituido por un proyecto globalizado que partirá del cuerpo en la expresión para diversificar las manifestaciones hasta llegar a los diferentes lenguajes: oral, escrito, dramático, músico, plástico, matemático.

PROYECTO DE TRABAJO

Actualmente nos encontramos en una fase de reflexión y en el momento inicial de investigación y experimentación de la expresión basada en las dos perspectivas anteriormente citadas. Las programaciones que se están experimentando fundamentadas en las conclusiones a que hemos llegado, pretenden demostrar que, dentro de la globalidad de la expresión, el hecho dramático puede ser el vehículo aglutinador que soporte el peso que tuvo el lenguaje en los comienzos de nuestra experiencia.

Por último, nos queda resaltar que este proyecto de trabajo está abierto a cuantas sugerencias, aportaciones y críticas quieran hacerse, y que pueden modificarlo parcial o sustancialmente, tanto en su formulación teórica como en los resultados, ya que como toda experiencia no es definitivo e inamovible.

LA LECTO-ESCRITURA EN EL CICLO INICIAL DE E. G. B.

Milagros Franco

PROGRAMACION GLOBALIZADA

Centro de interés: LA CASA

2.^a Semana de noviembre

DESARROLLO

Trabajamos el área de lenguaje contemplándola desde los tres bloques de comprensión y expresión oral, lectura y escritura; y la presentación del centro de interés e introducción del nuevo fonema y grafía correspondiente al desarrollo del aprendizaje de lecto-escritura y que en este caso es «d».

- Presentación del centro de interés e introducción del nuevo fonema:

En esta segunda semana de noviembre el centro de interés que trabajamos es «la casa», sus funciones, formas y relaciones con el medio.

El viernes de la semana anterior hacemos una salida de observación de distintos tipos de casas y del medio en que se sitúan: barrio de ciudad, pueblo, la gente que las habita, los animales y plantas que haya, etc.

Recogemos el material que nos parece interesante y hacemos una grabación de los distintos sonidos que nos encontramos: coches de la

ciudad, voces, sonidos de los animales que encontramos, conversaciones con personas, el guardia urbano, la señora de la casería, etc.

Este material lo guardamos para el lunes de la semana siguiente en el que por la mañana hacemos la presentación del centro de interés.

Para ello proyectamos la diapositiva de este centro de interés en la que se ve a unos niños a la puerta de una casa tocando el timbre y el cartel de la palabra motivadora, en este caso «din-don». Se inicia entonces la conversación que, partiendo del área de experiencia nos llevará a la lectura del cartel y al reconocimiento del nuevo fonema, desconocido para ellos. Y con esto nos acercamos a los distintos aspectos de su estudio, que consideramos son:

- Estudio del sonido «d».
- Estudio de la grafía «d».
- Lectura y composición.

Los objetivos de este estudio los situamos dentro de los bloques antes mencionados.

BLOQUE I: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

OBJETIVOS

- Escuchar y comprender narraciones, descripciones y explicaciones sencillas.
- Comprender el sentido de una frase, cuento o poesía.
- Realizar y comprender mandatos orales.
- Distinguir y pronunciar correctamente el fonema «d».
- Distinguir sílabas tónicas.
- Comprender y usar el vocabulario del centro de interés:

Nombres:

Felpudo, mirilla, alfombra, balcón, pasillo, electrodoméstico, llave de paso, biblioteca, habitación, bombilla, fachada, tejado, canalón, alero, sótano, ático, terraza, cristales, ascensor, montacargas, portería, escalera.

Cualidades:

Duro, blando, estrecho, ancho, grueso, transparente, cómodo, incómodo, sucio, limpio, pintado, empapelado, amueblada, desamueblada, acogedora, decorada.

Acciones:

Pintar, barrer, fregar, bajar, subir, construir, reparar, empapelar, decorar, amueblar, limpiar, edificar, habitar.

- Conocer y apreciar la expresión literaria adecuada a su edad.
- Mantener una conversación ordenadamente y exponiendo las ideas con lenguaje claro y coherente.
- Aprender y recitar poesías y dramatizaciones.

ACTIVIDADES

- Conversaciones sobre la diapositiva.
- Conversaciones sobre material recogido en la salida.
- Contestar a preguntas sobre los cuentos leídos o contados en clase.

- Poner distintos finales a una historia inacabada:

«Había una vez, una casa en un bosque; con el otoño, caían sobre su tejado las hojas de los árboles. Las ardillas empezaban a tener frío y no encontraban agujeros, en los troncos, donde resguardarse. Como el problema era muy grande, aquel lunes, después de una noche de mucho viento y lluvia, hicieron una asamblea para decidir cómo solucionar su problema...»

- Descubrir absurdos introducidos en el cuento de Hamsel y Gretel.
- Explicar el sentido de:

«casa con dos puertas mala es de guardar»
«empezar la casa por el tejado»

- Resolver las siguientes adivinanzas:

«A la puerta está
y no quiere entrar.»
(felpudo)

«Salgo de la sala,
voy a la cocina
meneando la cola
como una gallina.»
(escoba)

«Pequeña como un ratón
guarda la casa como un león.»
(llave)

«Una señorita
muy aseñorá
siempre tá abeyugo
siempre tá mollá.»
(la llingua)

— Realizar las siguientes órdenes:

«Ir a la cocina, encender la luz, abrir la nevera, llenar un vaso de leche y tomarla.»

«Ir al cuarto de baño, coger un cepillo de dientes, echarle pasta y lavar los dientes.»

«Levantarse de la cama, poner las zapatillas, la bata, subir la persiana y salir de la habitación cerrando la puerta.»

- Explicar: «grande como una casa, pequeño como un alfiler».
- Al dictado del profesor: dibuja una casa, a la derecha pon un árbol, a la izquierda la caseta del perro, delante un camino y detrás unas montañas.
- Ante la palabra «din-don» de la que conocen todos los sonidos menos «d», llegar por medio de la conversación a la intuición de su sonido.
- Estudio de la articulación del sonido «d». ¿Cómo colocamos la lengua, los labios, la boca...? (siempre diremos el sonido y no el nombre de la letra).
- Jugamos a encontrar este sonido en los nombres de los niños de clase.
- Los mismo con los objetos de clase.
- Hacemos juegos de palabras que lleven el sonido «d» y otras el sonido «t», jugando con la intensidad, tono y altura: «día-tía», «dedo-techo», «pido-pito», «dado-pato».

NOTA: Estas actividades, junto con las observaciones recogidas por la prueba de madurez, nos permitirán evaluar los niños con dificultades de pronunciación de este fonema. Con ellos haremos, según su actividad, los ejercicios recogidos sobre pronunciación y articulación en las actividades previas, y según la situación de clase y la dificultad del niño recurriremos al tratamiento del especialista adecuado, médico, logopeda, previa información y acuerdo de los padres.

- Localizar los nombres de objetos de la clase con el mismo esquema rítmico que «din-don» y palmearlos.
- Formar palabras derivadas de casa: caseta, casería, casucha...
- Buscar sinónimos y contrarios de subir y construir.
- Sobre el mural de la casa definir sus elementos por sus usos y características.

- Dada la frase: «en la casa vive mucha gente» construir otra que exprese lo mismo con palabras distintas.
- Explicar a toda la clase cómo es nuestra casa y la diferencia con alguna rural que conozcan.
- Cuentos:
 - La casa de Tres Botones Gianni Rodari; Ed. P. del Río
 - Hansel y Gretel Hns. Grim
 - El guante del abuelo Ed. Progreso. Moscú
 - Los tres cerditos Popular
 - El osu, el llobu y el raposu Populares asturianos. Ayalaga
- Diálogo colectivo todas las mañanas sobre el centro de interés «la casa». Dramatizaciones sobre el mismo: «somos obreros de la construcción y vamos a construir una casa».
- Improvisamos un diálogo ante la siguiente situación: «un vendedor llama a la puerta de casa...».
- Poesías:

«Para tu ventana
un ramo de rosas me dio la mañana.
Por un laberinto, de calle en calleja,
buscando, he corrido, tu casa y tu reja.»
A. Machado

«Arre, arre, borriquín
pa la casa de Xuan Martín;
Xuan Martín nun tába en casa,
arre borriquín pa casa.»
Chemag

«Por los altos corredores
se pasean dos señores
(Cielo
nuevo.
¡Cielo
azul!)
... se pasean dos señores
que antes fueron cazadores.»
F. G. Lorca

BLOQUE 2: LECTURA

OBJETIVOS

- Conseguir la adquisición de la técnica lectora.
- Conseguir una lectura expresiva.

- Comprender los textos leídos explicando sus partes esenciales.
- Adquirir el hábito lector.
- Llegar al disfrute de la lectura participativa y no solamente descriptiva.

ACTIVIDADES

- A partir de la diapositiva leer con la entonación adecuada la palabra motivadora.
- Lectura colectiva y por equipos de los carteles de la clase relativos a la «d».
- Cuentos sobre los carteles de las sílabas: «da-de-di-do-du».
- Lectura individual y colectiva en los diferentes manuales y cuentos adecuados.

NOTA: Procuramos que la lectura de textos impresos se haga en el mayor número posible de libros, cartillas, etc., distintos, teniendo en cuenta dos requisitos imprescindibles:

1. Al principio del aprendizaje leerán solamente textos con el tipo de letra que trabajamos: «redonda».
2. Nunca leerán ninguna palabra que lleve alguna letra que no se haya estudiado.

- Lectura individual y por equipos de las composiciones hechas en clase.
- Con las cajas de letras, composición y lectura de las palabras de los carteles.
- Juegos de barajas.
- Juego silábico de carteles.
- Lectura de los libros de la biblioteca de clase.

BLOQUE 3: ESCRITURA

Caligrafía

OBJETIVOS

- Realizar correctamente la grafía de la «d», con su dirección, forma, tamaño y enlaces.
- Realizar correctamente la mayúscula «D».

ACTIVIDADES

En la presentación con la diapositiva después de haber discriminado el sonido «d» pasamos al estudio de su grafía, su forma teniendo en cuenta la comparación con las otras letras del cartel, diferencias de tamaños, semejanzas con otras ya aprendidas, etc.

A continuación se hace la letra en el encerado en grandes proporciones y marcando la referencia del comienzo del trazado, así como su dirección y sentido. Los niños van pasando uno a uno y repasando con el dedo, según las pautas marcadas, la letra, con el apoyo de alguna canción que haga referencia a su trazado o forma para una mejor diferenciación y fijación: “Con un redondel y a su derecha un largo palito, yo hago la «d»”.

- Hacer la grafía en el encerado, con los dedos mojados en agua.
- Con las letras de lija.
- En el cajón de arena.
- Fichas de la «d».

NOTA: Durante estos ejercicios, así como con los datos ofrecidos por los test relativos a la escritura de la prueba de madurez, observaremos y evaluaremos los niños con dificultades para la correcta realización de la grafía y según aquellos aspectos en los que tenga dificultad, haremos los correspondientes ejercicios de recuperación. Estos ejercicios serán los relativos a las actividades previas y ejercicios específicos de recuperación de los diferentes aspectos de la escritura.

- Explicación del enlace y ejercicios sobre el papel para enlazar la «d».
- Fichas pautadas, según las necesidades del niño, para la adquisición de la forma, tamaño, enlace y situación de la letra.
- Copia con lápiz y papel de las palabras compuestas con las cajas de letras.
- Dictado mudo con los carteles y autoevaluación.
- Dibujo libre con composición de títulos por equipos.

Composición

OBJETIVOS

Lograr un desarrollo del lenguaje propio de esta edad, estimulando y favoreciendo la adquisición de experiencias que ampliarán su campo semántico y desarrollarán su pensamiento.

ACTIVIDADES

Partimos siempre de la necesidad del interés del niño en querer expresar algo, facilitándole el motivo. Trabajamos siempre tres aspectos:

- Debate, lectura o dramatización del tema que se va a desarrollar.
- Selección de lo esencial «que queremos decir».
- Guía o esquema de apoyo para el desarrollo del tema.

- Composición de frases con las palabras de las cajas de palabras.
- Componer frases relativas al centro de interés, primero propuesto como:
 - mamá empapela la sala
 - mamá posa el dedal en la mesa
 - papá limpia la despensa.

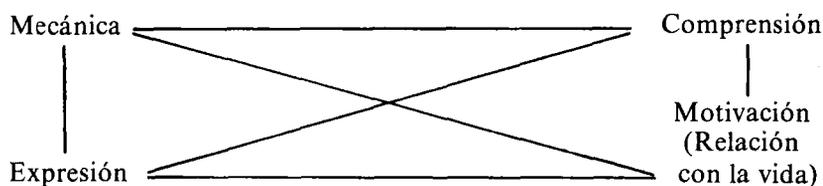
- Composición de frases libres.
- Periódico escolar.
- Correspondencia escolar.
- Cuentos diapositivados: **Proyectadas las diapositivas de un cuento:**
 - a) Se cuenta la historia.
 - b) *Cambian la historia en su contenido.*
 - c) Cambian la historia en el orden.

- Contado un cuento o inventado por ellos, confeccionan las diapositivas del cuento y elaboran su guión.
- Dramatizaciones con títeres.
- Juegos de descripciones.

TALLER DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Isabel Jiménez Torroella

En el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, consideramos que hay cuatro elementos básicos cuya interrelación constituye la estructura de dicho aprendizaje. Estos elementos son:



Mecánica: Hacer descubrir al niño el conjunto de correspondencias que hay entre tira fónica-tira gráfica, sonido-grafía y el conjunto de leyes que rigen el código escrito con sus excepciones.

Comprensión: Deberá llevar al niño a reaccionar ante un texto escrito de la misma manera que lo haría ante la realidad. Para ello es imprescindible trabajar situaciones bien conocidas por el niño y con un vocabulario adecuado.

Expresión: La expresión depende de la mecánica y la comprensión. Hará que la lectura sea tan viva y expresiva como el lenguaje oral. Para trabajarla hemos de tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Hablar mucho antes de leer sobre el tema de la lectura.
- Lectura silenciosa hasta asegurar del todo la comprensión, antes de leer un texto en voz alta.

Motivación o relación con la vida: Es un aspecto esencial. El niño debe relacionar estrechamente la lengua escrita con su vida. Para ello ha de conocer la utilidad que la lectura y la escritura tienen para comunicarse con los demás, para adquirir información y como medio de diversión.

Estos cuatro elementos se trabajarán de forma distinta en las tres etapas del aprendizaje:

- etapa oral, de preparación,
- etapa de aprendizaje propiamente dicho,
- etapa de consolidación.

MECÁNICA

Preparación: Conversación. Distinción entre significado y significante (comparar la longitud de las palabras y el tamaño de los objetos que representan...).

Capacitar al niño para que sea capaz de reproducir correctamente todos los sonidos de su lengua, aprovechando la gran riqueza del folklore popular.

Tomar conciencia de su capacidad de hablar, de articular sonidos y las diferentes zonas de la boca y de las diversas formas de articularlos.

Adquirir la noción de fonema viendo cómo se pueden formar palabras nuevas cambiando un poco las que ya tenemos, buscando palabras que empiecen o terminen igual...

Introducirse en los movimientos básicos del trazado de la escritura: sentido de rotación, ritmo, lateralidad, direccionalidad, partiendo del dominio del esquema corporal e iniciando el movimiento con el propio cuerpo.

Aprendizaje: Conocimiento de los fonemas, como final del proceso si se utiliza un método global y como inicio si se utiliza una metodología analítica.

Aprender el movimiento concreto de cada una de las grafías y sus voces. Trabajar las mayúsculas.

Recursos: Letras de componer, diccionario de clase, cartones, murales, imprenta, frases cortadas, dictado mudo, lectura individual y colectiva, texto libre.

Consolidación: Trabajar sistemáticamente las situaciones conflictivas de los fonemas que así lo requieran.

Adquirir y asegurar la retención de morfemas gramaticales y otras palabras frecuentes que tienen una grafía difícil.

Iniciación a la ortografía arbitraria.

COMPRENSIÓN

Preparación: Teniendo en cuenta que la comprensión del lenguaje escrito es una aplicación de la capacidad de comprensión general, empezaremos por esta comprensión global trabajando los siguientes aspectos:

- Imaginación sensorial, que nos hará ver, oír, tocar... todas las cosas, reconociendo o evocando sus cualidades sensoriales.
- Relaciones lógicas, saber situarnos en el espacio y el tiempo, establecer relaciones de causalidad, utilidad, de género-especie, de parte-todo, de analogía. Encontrar la idea capital de una narración, lámina...
- Reacciones emotivas, que nos despierta una respuesta personal ante un relato, canción, poesía, fotografía...
- Integración personal, por la que incorporamos todo conocimiento nuevo al bagaje de informaciones y experiencias acumulados con anterioridad.

Aprendizaje: Seguir trabajando los mismos aspectos, pero aplicados ahora al lenguaje escrito. En este momento es muy importante que la lectura esté íntimamente relacionada con la vida del niño.

Trabajar textos con vocabulario conocido, pero introduciendo situaciones nuevas, fantásticas, poéticas...

Consolidación: Partiendo directamente del texto escrito:

Ampliar el vocabulario. Trabajar la precisión semántica: comparaciones, oposiciones, sinónimos, contrarios, familias de palabras...

Trabajar los diferentes niveles de lenguaje: literario, estándar, familiar, vulgar.

En esta etapa los libros han de enseñar cosas nuevas, pueden sobrepasar el ámbito de la vida del niño.

EXPRESIÓN

Preparación: Trabajar sistemáticamente el lenguaje oral partiendo de la libre expresión del niño.

Trabajaremos:

el léxico,
las estructuras sintácticas y gramaticales,
el cultivo de un lenguaje rico y creativo.

Utilizando como recurso:

la conversación,
el cuento,
juegos, adivinanzas, trabalenguas,
representaciones,
imágenes y grabaciones.

Aprendizaje: El trabajo básico seguirá siendo el del lenguaje oral.

Leer desde el primer momento con buena entonación, para ello será preciso que el texto ayude. Deberá interesar al niño y facilitar la expresividad por medio de diálogos, signos de interrogación, exclamación...

Será la clase quien decida el tono que ha de tener la lectura, fomentando las particularidades individuales.

Consolidación: Además de los ejercicios de lectura de la etapa de aprendizaje (lectura del texto libre, lectura colectiva) podemos realizar otros:

Lectura en voz alta de un fragmento interesante del libro de Biblioteca.

Lectura de las «conferencias» que han preparado los niños.

Inicio a la lectura de sencillas obras teatrales.

Preparación: Poner a los niños muy pronto en contacto con material escrito que les resulte muy próximo:

El nombre propio y el de los compañeros, viéndolo en las carpetas, perchas, murales, cartel de encargados y en sus hojas.

La fecha, que se escribirá en la pizarra y se comentará todos los días.

Los títulos de los trabajos que se pondrán en la pizarra o directamente en su hoja.

Inicio al texto libre, dibujando el niño y escribiendo la maestra.

Inicio a la correspondencia aprovechando las ocasiones en que haya un compañero enfermo...

Biblioteca, familiarizando a los niños con los libros que habrán sido presentados previamente por la maestra.

Aprendizaje: Iniciar el contacto con otros códigos (circulación, computadores...)

Diccionario de clase.

Correspondencia de clase.

Revista de clase.

Llevar a clase material escrito por los propios niños.

Biblioteca de clase.

Consolidación: Correspondencia de clase e inicio a la correspondencia individual.

Texto libre.

Normas de funcionamiento: listas de cargos, horarios, autocontrol...

Murales.

Inicio a las conferencias.

Confección de libros. Elaboración de recetas.

LA CREACIÓN LITERARIA EN LA ESCUELA

Miguel Muñoz López

Hablar de CREACIÓN LITERARIA en la escuela tal vez suene a pretencioso, sobre todo si pensamos que esa denominación nos la han manipulado para encasillarla en aquellos movimientos literarios de élite y cuyas metas sólo eran accesibles a una minoría de poetas, novelistas y narradores que, conservados en urnas, nos pusieron como modelos para NO SER ALCANZADOS.

Hablar de CREACIÓN LITERARIA en la escuela tal vez suene también a lluvia de sueños irrealizables, a vientos de hojas a rayos de mágicos encuentros.

Hablar de CREACIÓN LITERARIA en la escuela tal vez lleve a muchos educadores a desistir de una experiencia viva en la que el aula se convierta en laboratorio, taller de lluvias, de sueños, de hojas, de rayos, de magia.

Por todo ello quisiera hacer una corta reflexión sobre la CREACIÓN LITERARIA en una escuela activa y transformadora. De esa escuela que, pienso, debe estar en nosotros como educadores, con una mínima sensibilización hacia los problemas que día a día nos encontramos.

Bien es cierto que a casi todos los maestros que ahora ejercemos nuestro magisterio nos educaron en unos presupuestos que nada tienen que ver con los que ahora queremos educar. Aquella escuela primera a la que asistimos, aquella escuela de formación a la que después acudimos para hacernos maestros estaban impregnadas de unos valores que en nada (y es una opinión) dignificaban al hombre.

Era una escuela impositiva, acrítica, transmisora de una determinada ideología, rígida, memorística, no liberadora, irresponsable y temerosa. De ahí que nuestras alas para volar estuvieran hipertrofiadas. ¿Cómo íbamos a enseñar a volar a nuestros alumnos si los primeros que carecíamos de alas éramos nosotros?

Las alas se desarrollan con el vuelo; y no nos dejaban volar. Las alas se fortalecen con el vuelo; y no nos dejaban volar. Las alas se hacen elásticas con el vuelo; y no nos dejaban volar.

Así pues, pienso que si hemos de hacer una escuela viva-nueva, en constante evolución, debemos ir desechando aquellos órdenes rígidos de los que he hablado antes.

¿Nos educaron en la IMAGINACIÓN?

¿Nos educaron en la CREATIVIDAD?

Una escuela que eduque en la IMAGINACIÓN será el punto potencial de donde surgan los futuros individuos que sean capaces de dar soluciones humanas, racionales e imaginativas a los problemas que se presenten en un determinado momento y en una determinada sociedad.

Una escuela que eduque en la CREATIVIDAD será la que dé respuestas avanzadas, dignificantes, bellas e imaginativas a una sociedad en crisis, en vías de desarrollo, o desarrollada.

Por lo tanto, aquella escuela cuyos presupuestos estén basados en estos dos puntos será una escuela VIVA, una escuela DIALOGANTE y una escuela TRANSFORMADORA.

La IMAGINACIÓN y LA CREATIVIDAD las lleva el niño a la escuela. Lo que debemos hacer es potenciarlas, buscar recursos que puedan ampliarlas. No debemos nunca coartar la IMAGINACIÓN. **TODO AQUELLO QUE SE IMAGINA PUEDE SER REAL. TODO AQUELLO QUE SE CREA DEBE SERVIR PARA SER LIBRES.**

La escuela debe ser el recinto donde el niño vaya a imaginar, a crear, a jugar, a experimentar, a aprender. Sólo la escuela que proporcione al

niño la satisfacción de ser él mismo, de imaginar, de crear experimentando, estará dando los pasos firmes para el aprendizaje.

Las preguntas en el juego y las respuestas espontáneas y libres, sin ningun cortapisa, sin verdad y sin mentira, imaginativas, absurdas, subrealistas, hay que recogerlas para el aprendizaje del niño.

La escuela que da LIBERTAD para la EXPRESIÓN, la escuela que enseña que no hay verdades únicas, la escuela que proporciona miles de respuestas a la curiosidad y a la imaginación está dando al niño la posibilidad de conocer más, de saber más, de amar más.

¿Qué le ocurre a nuestro árbol?
Que está triste.

¿Qué le ocurre que está triste?
Que tiene sed.

¿Qué le ocurre que tiene sed?
Que el cielo no llora.

¿Qué le ocurre que el cielo no llora?
Que los pájaros se le fueron.

¿Qué le ocurre que los pájaros se le fueron?
Que está triste.

(Colectiva)

La creación poética: deben plantearse al niño preguntas y problemas a fin de que se esfuerce en contestar.

Si a mi globo le pongo boca
se ríe y llora.
Si a mi globo le pongo un ojo
ve el viento.
Si a mi globo le pongo orejas
oye los sueños.
Si a mi globo le pongo nariz
huele la brisa.
Si a mi globo le doy mis manos
jugamos los dos.

(Grupo Quinto)

No sólo en lenguaje está la pregunta. La pregunta debe estar en cualquiera de las áreas, en la vida misma. Pero ya que me estoy refi-

riendo al lenguaje diré que EL LENGUAJE ES COMUNICACIÓN. EL LENGUAJE ES EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE AQUELLO QUE SENTIMOS, DE AQUELLO QUE VEMOS, DE AQUELLO QUE TOCAMOS.

El lenguaje, sobre todo en el Ciclo Inicial y Ciclo Medio, no es aprender qué es el sujeto, qué es un adjetivo, qué es un adverbio, El lenguaje es saber utilizar unos signos gráficos para contar qué le ocurre al viento, qué me ocurre a mí, qué le ocurre a la luna...

El único objetivo que debemos tener en lenguaje es el de poder comunicarnos lo más correctamente posible, lo más poéticamente posible, lo más sencillamente posible. ¡Usar el lenguaje! ¡Usarlo! ¡Entenderlo! ¡Leerlo! Ese es el principal objetivo.

El único objetivo que debemos tener en lenguaje es el de poder comunicarnos lo más correctamente posible, lo más poéticamente posible, lo más sencillamente posible. ¡Usar el lenguaje! ¡Usarlo! ¡Entenderlo! ¡Leerlo! Ese es el principal objetivo.

El lenguaje tal como pienso que debe entenderse no tiene demasiadas cosas en común con aquel que nos enseñaron y que por desgracia se sigue enseñando. El primero es expresión, creación, imaginación, comunicación, belleza. El segundo es imposición, memorización, atadura.

El niño desea, ya desde párvulos, conocer su instrumentación para contarnos aquello que ve, aquello que siente, aquello que se pregunta.

Nosotros debemos dárselo. Le preguntaremos. Le haremos dar respuestas. Le haremos observar qué ocurre cuando cambiamos una palabra, cuando la modificamos, y él lo experimentará y aprenderá.

El sol *sale* por la mañana.
Las estrellas *se peinan* en el río.
El viento *azota las ramas*.
Las aguas lavan las algas.

El sol *se peina* por la mañana.
Las estrellas *se azotan* en el río.
El viento *lava* las ramas.
Las aguas *salen* en las algas.

El sol *azota* por la mañana.
Las estrellas *se lavan* en el río.
El viento *sale* por las ramas.
Las aguas *se peinan* en las algas.

El sol *se lava* por la mañana.
Las estrellas *salen* en el río.
El viento *se peina* en las ramas.
Las aguas *azotan* las algas.

He aquí un ejemplo de lo que les ocurre a algunas palabras. El niño está haciendo concordancias. Está experimentando las leyes del Lenguaje. Saca conclusiones. Fija reglas que deduce de la experimentación. Al mismo tiempo crea belleza. Usa un lenguaje metafórico. ¿Qué quiere decir que las estrellas se peinan en el río? ¿Qué cambia cuando combinamos «Las estrellas» con «azota»? —¡Escribamos palabras que digan lo mismo que *azotan!* «Dar latigazos», «acariciar», «balancear»...

El niño va a ir aprendiendo a utilizar su lengua y va a ir descubriendo sus reglas, pero ¡USÁNDOLA! Va a encontrar que sus textos, utilizando una serie de recursos que el maestro le indicará, está dentro de la creación realizada durante todos los tiempos. Que esos recursos han sido usados por los poetas de la literatura y sobre todo de nuestra literatura.

¿Quién no conoce el poema de Manuel Machado «Cantares»?

Vino, sentimiento, guitarra y poesía...
hacen los cantares de la patria mía...
Cantares...
Quien dice cantares, dice Andalucía.
A la sombra fresca de la vieja parra
un mozo moreno rasguea la guitarra...
Cantares...
Algo que acaricia y algo que desgarrar. (...)

¿Quién no conoce a Nicolás Guillén con su ritmo tremendo en la repetición de esas palabras negroides, patrimonio de su origen africano y de su color de esclavo?

Ay, *ácana*, con *ácana*,
con *ácana*;
ay, *ácana* con *ácana*...

Con *ácana*.

Pues bien, no sólo estos dos ejemplos que se me ocurren a vuelapluma, sino cientos y cientos de ejemplos que andan por ahí de nuestro acervo cultural.

Y éstos, estos recursos nos han sido vedados para la creación en la escuela.

Ahí van dos ejemplos creados por niños:

La luna se levanta.
Luz-en-co.
El sol se acuesta.
Luz-en-co.
Las ramas vigilan.
Luz-en-co.
La noche estrellada.
Luz-en-co.
Un río que llora.
Luz-en-co.
Bajo unas ramas.
Luz-en-co.
El búho se duerme.
Luz-en-co.
Viene la mañana.
Luz-en-co.
La luna se acuesta.
Luz-en-co.
El sol se levanta.
Luz-en-co.

.....

—¿Por dónde andas?
—En el suelo de las mil andanzas.
—¿Qué haces?
—Corro, salto, ando hasta el fin de los ríos largos.
—¿Qué tomas?
—Yo, las piedras, guijarros y cantos que cojo a mi paso.
—¿Cuántos hijos tienes?
—Muchos, y todos vienen a mí.
—¿Qué te pones?
—Un vestido azulado, pero siempre está manchado.
—¿Por qué me odias?
—Porque con muchos de los míos has acabado.
—¿Por qué me quieres?
—Porque me alimentaste con gotas verdes.
—¿No coges frío ahí tumbado?
—No, ya estoy acostumbrado.
—¿Tú, además, por qué me quieres?
—Porque en mi soledad me entretienes.

EL SOL Y EL RÍO

Pondría muchos ejemplos para demostrar cómo la creación literaria del niño crece a medida que nosotros le dejamos, le ayudamos, le valo-

ramos todo aquello que él lleva dentro, pero el espacio me lo impide.

Así pues, como ya he dicho anteriormente, el maestro debe potenciar, animar al niño para que su creatividad y su imaginación crezcan.

Debemos esforzarnos por hacer nuestras clases más imaginativas, más creativas. Hacer de nuestras clases un laboratorio donde todo sea vivo, experimentado, una realidad donde el niño se encuentre a gusto y vaya a ella con ilusión, con libertad y sobre todo con imagiación.

El mundo de la creación y de la imaginación debe estar en nuestra escuela.

Debemos hacer que el lenguaje, ese instrumento que aprendemos desde pequeños, desde nuestros primeros balbuceos, sea el vehículo que nos transporte hacia un mundo mejor.

El lenguaje nos ha sido vedado constantemente. Nos ha hecho creer que «los poetas», «los creadores» eran seres inalcanzables. Se nació ya. ¡Cuántas mentiras?

La creación, la poesía, las historias, están dentro de nosotros. Sólo hemos de sacarlas.

Nosotros como maestros hemos de hacer de nuestras escuelas verdaderos talleres de creación donde el lenguaje sirva para transformarnos y para transformar.

Es el esfuerzo, el trabajo diario, el amor a todo lo que nos rodea, lo que va a conseguir que lleguemos a ser poetas, cuentistas, narradores.

La creación se busca y se trabaja. La creación se alimenta y alimenta. La creación se educa y educa. La creación está en nosotros, en el momento que se potencia, en el momento que se desarrolla una serie de recursos que no van a ser más que la excusa para dar rienda suelta a lo que llevamos dentro.

Crear e imaginar es vivir.
Crear e imaginar es amar.
Crear e imaginar es comunicar.
Crear e imaginar es transformar.
Crear e imaginar es sabiduría.
Crear e imaginar es cultura.
Crear e imaginar es reír.
Crear e imaginar es sentir.
Crear e imaginar es llorar.
Crear e imaginar es soñar.

Crear e imaginar es comprender.
Crear e imaginar es hacer nuestra escuela,
nuestra sociedad,
nuestras relaciones.
más hermosas y humanas.

No quisiera concluir esta pequeña exposición sin contaros un cuento:

«Hace tiempo había una librería que guardaba entre sus volúmenes un libro titulado: «LOS CABALLEROS DE LA TABLA REDONDA». Un día llegó un señor que quería comprarlo.

Cuando llegué con el señor de la mano noté un cosquilleo. ¡Eran mis letras! ¡Se me estaban cayendo!

Al final se me cayeron todas las letras. Bueno, casi todas. Las vocales no se caían ni soplando.

Entre las vocales se formaban muchas palabras: oea, ueo, iou, ao,...

Me colocaron en una estantería. Las consonantes se iban deslizando por las baldas.

Cayeron encima de un cepo para ratones.
El hierro las pilló y las partió.

Un señor que andaba por allí las cogió y las llevó a su casa.
Las miró fijamente y más tarde las pegó.
Con otras letras que ya había encontrado las metió en un bote.
Las juntó y decidió hacer un libro.

El libro se empezó a mover y el hijo de aquel señor se alegró mucho.
Se lo dijo a su padre y el padre a la madre.
Entonces se lo dijeron al pueblo.

El nuevo libro tenía palabras muy bonitas y raras. La gente que lo leía se entusiasmaba e imaginaba al leerlo cosas maravillosas.
Era como si la persona que lo estaba leyendo lo hubiera escrito.
Todo el que lo leía se sentía muy satisfecho.

El señor que pegó las letras nunca se hubiera imaginado un resultado tan emocionante.»

(Cuento escrito por el grupo 3)

Los textos aparecidos son creaciones de la clase de Quinto de E.G.B. del Colegio Guadalupe. C/Infanta Mercedes, 36. 28020 Madrid.

«TALLER DE POESÍA»

Ana Pelegrín

I

En esta sesión teórico-práctica proponemos el acercamiento a la poesía tradicional, recalcando un aspecto esencial: su supervivencia oral, ligazón profunda entre poesía oral, ritmo, audición. Poesía para decir, oír, jugar, materia primera en la comprensión de la palabra-partitura literaria.

El análisis del *corpus* del juego, cancionero infantil, nos conducirá a una reflexión de los mecanismos receptores, de la transmisión creativa de la literatura oral, a la búsqueda de la relación entre lo popular y lo culto a través de procedimientos literarios tradicionales —estructura, motivos, formas poéticas— que recorren la historia de las letras españolas y la literatura infantil.

Esta tarea nos lleva a una nueva perspectiva en el tratamiento del material de folclore infantil —investigación, recopilación, comprensión y recreación de técnicas de la literatura tradicional— y su relación en el ámbito educativo.

- Poesía infantil de tradición oral. Mecanismos de transmisión.
- El ritmo en la poesía. Retahílas.
- Estructuras en la poesía popular. Análisis. Prácticas creativas.
- Temas. Motivos en el romancero oral infantil.

ESTRUCTURAS BÁSICAS

Hemos considerado con toda la inexactitud que se recarga una clasificación tres núcleos organizadores:

1. ESTRUCTURAS BINARIAS
 - movimiento binario
 - diálogo: pregunta, respuesta
 - reiteración: verso y estribillo

2. ESTRUCTURAS ACUMULATIVAS
 - numerales (crecientes / decrecientes)
 - enumerativas
 - adicionales
 - encadenadas

3. MIXTAS

1. ESTRUCTURA BINARIA

1.1. La estructura binaria supone un movimiento rítmico dual, y también conceptual. Dos elementos alternativos (A + B), *arman* la estructura, que aparece por debajo de la forma, y de la variación de versos, sílabas y métrica, con independencia de ellos.

Anda niño anda	(A)	
	+	
que Dios te lo manda.	(B)	
Santa Bárbara bendita	(A)	
que en el cielo estás escrita	}	+
con papel y agua bendita.		(B)
Luna lunera	(A)	
cascabelera	+	
debajo de la cama	(B)	
tienes la cena.		

1.2. En la estructura binaria hallamos esquemas-diálogos: dos voces que a manera de coloquio desarrollan situaciones, a menudo ilógicas, en *preguntas y respuestas* (pregunta A - contesta B).

- Tin, tan, tin, tan
- ¿Quién se ha muerto?
- Juan el del Puerto.
- ¿Quién le llama?
- Su señora.
- ¿Quién le canta?
- Su garganta.
- ¿Quién le chilla?
- Su perrilla.

1.3. El diálogo deja oír las voces de los *personajes*, que manifiestan un deseo o petición, creando un núcleo dramatizado, una escena con personajes.

- Vecinica:
- ¿Ha visto usted a mis pollitos?
- Por el río abajo van.
- ¿Qué llevan en el pico?
- Una cucharada de manteca.
- ¿Quién se las ha hechado?
- ¡Los mantequeros!
- Llámelos usted a ver si vienen...
- ¡Pi, pi, pi, pi, pi!...
- ¡Ya están aquí!

1.4. El movimiento binario, aparece con toda claridad en la reiteración. Un elemento reiterativo —estribillo— conjuga con un verso alternativamente, o con un par de versos. Verso y estribillo alterno:

Cucú
cantaba la rana
cucú
debajo del agua
cucú
pasó un caballero
cucú
vendiendo romero.

Se me ha perdido un niña
cataplín, cataplín, cataplero
Se me ha perdido una niña
en el fondo del jardín.
Pues yo la he encontrado
cataplín, cataplín, cataplero
pues yo la he encontrado
en el fondo del jardín.

2. ESTRUCTURAS ACUMULATIVAS

Movimiento de seriación, elementos diversos reunidos, con la voluntad de multiplicidad.

Aparece en estas estructuras:

- 2.1. un orden aritmético (*estructuras numerales*);
- 2.2. un listado, inventario de elementos lógicos o alógicos (*estructura enumerativa*);
- 2.3. una suma de nuevos elementos creando una profusa relación (*estructuras adicionales*);
- 2.4. enlaza un elemento terminal con otro inicial, en un *toma y deja* (*estructuras encadenadas*).

2.1. Numerales

Por seriación lógica, encontramos ejemplos de *organización numeral creciente*:

Pico, pico, menorico,
quien te dio tamaño pico,
la gallina, la jabada,
puso un huevo en la cebada,
puso uno, puso dos, puso tres,
puso cuatro, puso cinco, puso seis,
puso siete, puso ocho;
que se esconda este bizcocho
hasta mañana a las ocho.

y numeral decreciente:

Yo tenía diez perritos
uno se murió en la nieve
no me quedan más que nueve.
Yo tenía nueve perritos
uno se tragó un bizcocho
no me quedan más que ocho.
(continúa «disminuyendo» hasta quedar sin ningún perrito).

2.2. Enumerativas

Reunión de elementos a manera de un inventario, o listado de acciones, cosas, personajes.

Un don, din, caluré, calureté
un, don, din la felicidad,
el estuche, las tijeras,
el bastidor para bordar.
Mira niña cómo cantan
las sirenas de la mar,
para ti la lima
para ti la ro-sa del-se-ñor.
A mí una
con una mano
con un pie.
A la rueda del molino
de la Cruz de Jesús.

2.2.1. Enumeración alógica

Una dan dimensé
era de la bamba sé
era comediante
cuqui mendi
la mamá de fililandi
a quien salva usted mensé

Tín Marinde
dos por tres
cúcara maca
títtere fue
abre la caja
a ver quién es.

2.3. Adicionales

A partir de un elemento se suman otros, y reiterándose cada nuevo elemento.

A mi burro, a mi burro
le duele la cabeza
y el médico le manda
una gorrita negra
zapatitos lilá
zapatitos lilá.
A mi burro, a mi burro
le duele la garganta
el médico le manda
una bufanda blanca

una bufanda blanca
una gorrita negra
zapatitos lilá
zapatitos lilá
A mi burro, a mi burro
le duele el corazón
y el médico le manda
jarabe de limón
jarabe de limón
una bufanda blanca
una gorrita negra
zapātitos lilá
zapatitos lilá
A mi burro, a mi burro
le duelen las pezuñas
y el médico le manda
que se corte las uñas
que se corte las uñas
jarabe de limón
una bufanda blanca
una gorrita negra
zapatitos lilá
zapatitos lilá
A mi burro, a mi burro
ya no le duele nada
y el médico le manda
¡que salte de la cama!

2.4. Encadenamiento

Un término final aparece en primer lugar del verso siguiente. En algunos casos se inicia una cuenta atrás (a) un efecto desencadenante...

- a) Esta es la llave de Roma
y toma.
En Roma hay una calle
en la calle hay una plaza
en la plaza una casa
en la casa una alcoba
en la alcoba una jaula
en la jaula una lora.

Saltó la lora
saltó la jaula
saltó la alcoba

saltó la casa
saltó la plaza
saltó la calle
y aquí tienes a Roma
con todas sus siete llaves.

- b) (165)
San Isidro Labrador
muerto lo llevan en un serón.
El serón era de paja,
muerto lo llevan en una caja.
La caja era de pino,
muerto lo llevan en un pepino.
El pepino era de aceite,
muerto lo llevan en un bonete.
El bonete lo llevan a la sepultura.
La sepultura se abrió
Y San Isidro se escapó.

Aunque hemos considerado el encadenamiento dentro del mecanismo de variación, es decir en las estructuras acumulativas, resulta que en el ejemplo *b* el encadenamiento, *toma y deja*, opera con un movimiento binario.

ESTRUCTURAS MIXTAS (BINARIAS-ACUMULATIVAS)

3.1. *Veamos dos ejemplos:* En el primero, consideramos que la *enumeración* es acompañada por un movimiento dual, correspondiente a la *estructura binaria*.

A la una sale la mula.
A las dos sale el reloj.
A las tres sale Andrés.
A las cuatro sale el gato.
A las cinco doy un brinco.
A las seis monta el pez.
A las siete pan y leche.
A las ocho un bizcocho.
A las nueve, alza la bota y bebe.

3.2. En otro aparece *el diálogo*, dos veces alternándose (binario) yuxtaponiéndose al esquema *encadenamiento*.

— ¿De dónde viene el ganso?
— De tierras del garbanzo.

- ¿Qué trae en el pico?
 - Un pollo mal pelado.
 - ¿Quién lo peló?
 - El agüita que cayó.
 - ¿Dónde está el agüita?
 - La gallinita lo bebió.
 - ¿Dónde está la gallinita?
 - Poniendo huevos en su casita.
 - ¿Dónde están los huevos?
 - Los frailes se los comieron.
 - ¿Dónde están los frailes?
 - Diciendo misa en sus altares.
- Tarés Tarés cucururusé

Radiografía de las estructuras

El análisis y comprensión de las estructuras elementales, posibilita realizar un divertido juego de «desmonte» y construcción, como armar/-desarmar un rompecabezas, activo puzzle poético. Desentrañar las técnicas y mecanismos de creación. Dibujar su huella en el espacio.

II

El núcleo motivador lo constituye el encuentro con poetas contemporáneos —Juan Ramón Jiménez, Lorca, Alberti— en su vertiente neopopular, a través de una lectura expresiva de los textos seleccionados.

El sentido sonido de la onomatopeya, ritmo vertebral en Nicolás Guillén, el sentido poético —su sentido lógico— de un texto rítmico o disparatado.

La lectura expresiva del poema guiará las propuestas creativas para la escenificación de la poesía, explorando el ritmo, las pausas, las acentuaciones y las posibilidades sonoras de la voz —timbre, volumen, intensidad— así como el movimiento gestual o corporal.

- Procedimientos, estructuras, motivos populares en los textos de Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Rafael Alberti.
- El ritmo onomatopéyico. La reiteración.
- De la lectura expresiva. Guía práctica.
- Memoria, ritmo, movimiento en la poesía escenificada.

TRASCIELO DEL CIELO AZUL

¡Qué miedo el azul del cielo!
¡Negro!
¡Negro de día, en agosto!
¡Qué miedo!

¡Qué espanto en la siesta azul!
¡Negro!
¡Negro en las rosas y el río!
¡Qué miedo!

¡Negro, de día, en mi tierra
—¡Negro!—
sobre las paredes blancas!
¡Qué miedo!

Juan Ramón Jiménez

MARIPOSA DEL AIRE...

Mariposa del aire,
qué hermosa eres,
mariposa del aire
dorada y verde.

Luz del candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí!...
No te quieres parar,
pararte no quieres.
mariposa del aire,
dorada y verde.
Luz del candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí!...

¡Quédate ahí!
Mariposa, ¿estás ahí?

Federico García Lorca

CANCIONCILLA SEVILLANA

Amanecía
en el naranjel.
Abejita de oro
buscaba la miel.

¿Dónde estará
la miel?

Está en la flor azul,
Isabel.
En la flor
del romero aquél.

(Sillita de oro
para el moro.

Silla de oropel
para su mujer.)

Amanecía
en el naranjel.

Federico García Lorca

NOCTURNO

Toma y toma la llave de Roma,
porque en Roma hay una calle,
en la calle una casa,
en la casa hay una alcoba,
en la alcoba una cama,
en la cama una dama,
una dama enamorada,
que toma la llave,
que deja la cama,
que deja la alcoba,
que deja la casa,
que sale a la calle,
que toma una espada,

que corre en la noche,
matando al que pasa,
que vuelve a su calle,
que vuelve a su casa,
que sube a su alcoba,
que se entra en su cama,
que esconde la llave,
que esconde la espada,
quedándose Roma
sin gente que pasa,
sin muerte y sin noche,
sin llave y sin dama.

Anónimo

UN SON PARA NIÑOS ANTILLANOS

Por el Mar de las Antillas
anda un barco de papel:
anda y anda el barco barco,
sin timonel.

De La Habana a Portobelo,
de Jamaica a Trinidad,
anda y anda el barco barco,
sin Capitán.

Una negra va en la popa,
va en la proa un español:
anda y anda el barco barco,
con ellos dos.

Pasan islas, islas, islas,
muchas islas, siempre más;
anda y anda el barco barco,
sin descansar.

Un cañón de chocolate
contra el barco disparó,
y un cañón de azúcar, azúcar,
le contestó.

¡Ay, mi barco marinero,
con su casco de papel!
¡Ay, mi barco negro y blanco
sin timonel!
Allá va la negra negra,
junto junto al español;
anda y anda el barco barco
con ellos dos.

Nicolás Guillén

SÓNGORO COSONGO

Ay negra
¡si tú supieras!
Anoche te ví pasar
y no quise que me vieras
A él le harás como a mí
que cuando no tuve plata
te corriste de bachata
sin acordarte de mí.

Songoro cosongo
songo be
songoro cosongo
de maney

Songoro de uno
songoro de tré

aé, vengan a ver
ae, vamo ¡pá ver!
¿vengam!

Songoro cosongo
songo be
songoro la negra
baila bien

Songoro cosongo
songoro be
songoro cosongo
de maney.

Nicolás Guillén

BUSTER KEATON BUSCA
POR EL BOSQUE A SU NOVIA,
QUE ES UNA VERDADERA VACA

Poema representable

1, 2, 3 y 4.

En estas cuatro huellas no caben mis zapatos.
Si en estas cuatro huellas no caben mis zapatos,
¿de quién son estas cuatro huellas?
¿De un tiburón?
de un elefante recién nacido o de un pato?
¿De una pulga o de una codorniz?

(Pi, pi, pi)

¡Georginaaaaaaa!
¿Dónde estás?
¡Qué no te oigo, Georgina!
¿Qué pensarán de mí los bigotes de tu papá?

(Paapáááá.)

LOS TALLERES LITERARIOS

Juan Sánchez-Enciso
Francisco Rincón Ríos

Revisión crítica del «comentario de textos»

- Valoración como única alternativa motivadora.
- Crisis general de motivaciones culturales (masificación de la enseñanza y relevancia de códigos subculturales, «decepción» ante la cultura, divorcio entre una posible cultura adolescente y la cultura adultas, pérdida del papel «promocionador» del BUP).
- El comentario no es método motivador (su práctica motiva escasamente el interés por la Literatura. Tampoco motiva el aparato cultural y crítico en el que se inserta: historia literaria, métodos de análisis. Se sigue manteniendo por parte del alumno, una relación vivencialmente lejana con el texto objeto neutro sobre el que se aplican más o menos mecánicamente unos procedimientos).

Alternativas a una concepción «culturalista» de la literatura

- Actualización de objetivos de la tradición humanista.

1) *Comprensión del mundo*. Vivencia de la literatura como una «suprarrealidad innecesaria. Las asignaturas de ciencias permiten una «interpretación de la realidad», aparte de ser pensadas como «más rentables».

2) *Comprensión de uno mismo.* Desaprovechamiento de grandes posibilidades de la asignatura en este aspecto. Acercamiento fundamentalmente «cultural». Se sigue el modelo de una cultura universitaria «rebajada».

- Valoración de la perspectiva creativa frente a la «receptiva» (consumidor). Ventajas generales del planteamiento creativo, implicación personal, desarrollo de facultades personales, asimilación de la información en tanto que integrada en un proceso de creación.

Bases para una nueva propuesta

Aspectos ambientales. Bienestar, relajación, compromiso individual con el propio trabajo y revisión del proceso personal de adiestramiento por parte del profesor, improcedencia de los exámenes, intercomunicación de experiencias en la clase.

La lengua de primero, a examen

A lo largo de los cursos de BUP, los profesores de lengua oírán con mucha frecuencia a los compañeros de otras asignaturas una queja de la que nunca tenemos la seguridad de que no se nos considere culpables: los chicos no saben escribir, no saben expresarse. No se trata de que no se sepa Lengua, Geografía o Historia, sino de que no saben expresar los conocimientos adquiridos. Y eso, con buena parte de razón, consideran que han de desarrollarlo en la clase de Lengua.

Por otra parte, hay asignaturas cuya interdependencia con la nuestra exige que los alumnos asimilen los núcleos que los programas les asignan. Es el caso del latín y de las demás lenguas que se estudian en el BUP.

Junto a estas necesidades se hallan las exigencias de la propia asignatura, en su doble vertiente de lengua y literatura. Primero ha de ser, en este sentido, un curso que deje sentados unos mínimos conocimientos de lengua y que a la vez sirva de introducción a la literatura, que el chico comenzará a estudiar en segundo.

El modo de hacer cara a estos tres frentes es variado entre los profesores de Lengua. Es frecuente el refugiarse en el conocimiento de los programas establecidos, sin más preguntas ni más cavilaciones. Alguna vez hemos oído hablar de que la gramática no es para que el chico se exprese mejor, de forma oral o escrita, sino para que organice de forma científica sus conocimientos de la lengua —cosa dudosa a este nivel—.

Lo más común es la alternativa entre exigencias del programa y una serie de actividades más o menos fijadas y seguidas, en las que con frecuencia se consiguen cosas interesantes y capaces de motivar a los alumnos.

En nuestro planteamiento de trabajo de taller, con el que abordamos la lengua y la literatura, someramente expuesto en el apartado anterior, nos ha parecido encontrar un marco adecuado a las exigencias mencionadas.

La parte de conocimientos, fijada por el programa, la división en cuatro bloques, que recibe distinto tratamiento, como veremos en seguida:

1. Fonética, morfología, semántica.
2. Sintaxis.
3. Lenguaje poético.
4. Comunicación.

El proceso de introducción a la literatura, además del bloque del lenguaje poético, lo realizamos por la concentración de todos los estudios y actividades en torno a un género literario; proceso que, repetido en cada curso, nos permite, a lo largo del BUP, trabajar los géneros literarios más comunes.

En esta perspectiva, el género aglutinador propuesto para primero fue el cuento. La distribución de los subgéneros la hicimos a la vista de los distintos bloques de conocimientos. Por ejemplo, para leer la parte de fonética y semántica da más juego el cuento de humor que cualquier otro. Por ello destinamos el primer trimestre a este tipo de narración. Para la sintaxis buscamos la mayor variedad del suspense y la aventura de terror, ciencia ficción, cuento policíaco... El lenguaje poético era claro que debía verse en el cuento lírico en distintas versiones: el cuento en verso, el realismo mágico...

El cuarto bloque de conocimientos, la comunicación, recibe un trato especial, aunque conectado con lo restante.

Al final de cada trimestre, y coincidiendo con el final de cada bloque narrativo y de conocimientos, los chicos inician un trabajo por grupos. Cada uno aporta al grupo el cuento que más le gusta de los que ha realizado durante el trimestre. El grupo elige uno de ellos, y a partir de una serie de informes de los códigos utilizados por ciertos tipos de lenguaje, transforman el cuento elegido en una grabación para la radio, una pequeña obra de teatro, un cómic, una revista o antología del humor, y hacen su propia publicidad en el centro.

Este proceso, repetido una vez por trimestre, sirve para paliar la monotonía del ritmo del trabajo normal y hacer luz sobre los conceptos propios del tema de la comunicación.

Esta programación general del curso hace al chico escribir cuatro cuentos de humor, cuatro de aventuras y otros tantos de tipo lírico. La escritura de cada uno de estos cuentos es el objetivo último de cada trabajo que se le propone. Para llegar a ello, analizan un cuento modelo del subgénero a escribir, con insistencia sobre todo en los elementos lingüísticos. Prepara una serie de recursos, figuras, vocabulario... en torno al tema por él elegido, y comienza la redacción de su propio cuento a partir de los materiales analizados y acumulados.

Un último apartado ortográfico completa el trabajo anterior.

EL TALLER DE LITERATURA EN 2.º DE BUP

El curso de Literatura de segundo lo concebimos como un curso de introducción a la literatura y al lenguaje literario, y lo hemos montado sobre sus géneros más representativos: la novela, la poesía y el teatro, cuyo trabajo coincide respectivamente con los tres trimestres del curso escolar.

La forma de trabajarlos, con una rápida presentación de posibilidades y perspectivas, constituirá el cuerpo de esta comunicación.

1. El taller de novela:

El objetivo para los alumnos es la creación de una novela.

Partimos de la elaboración de cinco aspectos motivadores o impulsores de la creación; punto de vista, estructura, tiempo, espacio, personajes. El funcionamiento de estos aspectos como elementos creativos en el aula centrará el tema de la exposición del taller de la novela.

Objeciones y problemas de esta forma de trabajo sería el final del apartado.

2. Taller de la poesía:

La dificultad más sensible al comienzo del trabajo de la poesía es el paso del lenguaje denotativo al connotativo. De cara a ello dedicamos una primera etapa a intentar introducirlos de una forma espontánea a este tipo de lenguaje a través de la interrelación de la pintura, la música

y el verso. Posteriormente iniciamos al trabajo de los elementos técnicos de la poesía, centrados en torno

al ritmo,
la fonética,
la semántica.

El método sigue siendo de taller. Pocos conceptos teóricos y gran cantidad de ejercicios prácticos e imaginativos, que llevan, primero a la realización y a través de ella a la comprensión.

3. Taller de teatro:

Dos grandes partes que se dan en el curso de forma alternativa, dividen el trimestre:

a) Teórica: entendiendo por tal el trabajo de los elementos técnicos de concepción y montaje de los diversos tipos de teatro:

1) Teatro «clásico»: nos referimos aquí a todo ese teatro que va de Lope a Buero y que responde al esquema de planteamiento, nudo y desenlace.

2) Teatro de vanguardia: estudiado en alguno de sus exponentes a título de muestra de aspiraciones y perspectivas.

3) Teatro ideológico: como los anteriores, visto desde la perspectiva de sus elementos técnicos y sobre un modelo determinado.

b) Práctica: Representación de una obra de teatro por clase, actividad en la que involucramos a todo el grupo de actividades diversas y con tareas muy específicas:

- Directores-coordinadores.
- Actores.
- Decorado.
- Maquillaje.
- Efectos especiales.

TERCERO O LA HISTORIA CREATIVA

Tercero de BUP se nos planteaba, dentro de nuestro esquema de trabajo, como un curso especialmente dificultoso.

Una vez realizada la introducción o el contacto creativo con la litera-

tura que el curso de segundo significó, tercero, con la literatura optativa, recoge a los que de un modo u otro, piensan seguir en sus estudios en contacto con ella.

El problema consistía en realizar ese contacto con los estudios de historia literaria de tal forma que el chico, tras la experiencia gratificante de segundo, no quedara decepcionado ante un enfrentamiento árido con una historia poco motivadora y con pocos alicientes aún para sus años. Historia con la que, por otro lado, tenía que contactar, por exigencias del programa y sobre todo por la necesidad de su conocimiento para cualquier tipo de opción posterior, que cualquiera de las salidas posibles que se le ofrecen hacen imprescindibles.

La síntesis fue posible a través de un planteamiento creador de la historia de la literatura.

El género literario apto para tercero nos lo ofreció el ensayo en sus modalidades más próximas a la estampa, a la interpretación libre, a la recreación documentadas.

Desde esta perspectiva abordamos el estudio de la poesía trovadoresca, el *Libro de Buen Amor* y *La Celestina*.

Tres informes documentados, pero en un tono vivo e inmediato fueron los puntos de partida de los trabajos. Tras su lectura y comentario en la clase, los chicos debían realizar:

- Un ensayo creativo.
- Una estampa recreativa.
- Una carta del autor a un amigo.

El segundo trimestre, centrado en los Siglos de Oro, lo planteamos de forma paralela a lo que en segundo de BUP significaba el montaje teatral, es decir, como un rompimiento que evitase el cansancio creativo y le pusiese en contacto con dicha literatura a través de una serie de actividades.

Estas fueron, en concreto, tras los socorridos informes:

- Una teatralización para niños del Quijote; lo que implica su lectura comprensiva y un buena síntesis, que procurábamos representar en algún colegio de EGB de la localidad.
- Un montaje audiovisual de la poesía del Siglo de Oro, con posibilidad de representación abierta al público.
- Una interpretación a base de diapositivas con guión pregrabado

por los chicos, de algún libro de la picaresca, en la que las fotos las realizaban ellos mismos vestidos y maquillados y con decorados naturales lo más próximos posibles a la realidad del siglo estudiado.

En el tercer trimestre abordamos un género al que sólo habíamos hecho tímidas aproximaciones desde un plano creativo: el teatro.

Una selección de artículos de Larra y *Tormento*, de Galdós, fueron los puntos de partida para la creación de una obra teatral, que habría de captar las circunstancias históricas y sociales del romanticismo o del período realista.

Esto cerraba el ciclo de BUP y nos dejaba a las puertas de COU y de la literatura del siglo XX, donde el estudio sistemático y creativo del ensayo y el trabajo científico, en todas sus exigencias, aplicados sobre la literatura, dejaría al chico preparado, con un buen bagaje científico y creativo para los más especializados estudios literarios de la universidad.

APRENDIZAJE DE LA LENGUA DESDE LOS TEXTOS

Propuesta de actividades expresivo-comprensivas, a partir de un texto en que se respeta el sistema pero se va, en parte, más allá de la norma.

Myrian Najt
Eduardo Theirs

0. Estos materiales, que ofrecemos en proceso de elaboración, emanan y están ideados para taller. Confiamos en que no sean recibidos como recetas de aplicación automática. No lo preparamos para facilitar la tarea del profesor. Lejos de nuestro ánimo el concebirlos como manual escolar. Ello significaría perder de vista las peculiaridades inéditas de cada curso que, sin detrimento de programas modélicos, nos preocupan especialmente en este caso. Para la enseñanza indiferenciada existen buenos manuales; para aliviar al profesor está el memorandum. No propiciamos la generalización de nuestras conclusiones. Por el contrario, interesa que se efectúen más pruebas. Este trabajo concierne a unas pocas clases de un curso que aún no ha terminado. Lo que aquí se dice, también fue planteado en un cursillo auspiciado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid (enero-marzo 1984) que, afortunadamente, se constituyó sin dilaciones en taller (Taller Cortázar); en él trabajaron unos 35 profesores (EGB, EM, Esc. Univ. de Magisterio) durante tres meses, con una sesión semanal de tres horas. El taller continúa más allá de la entrega de certificados, ya que ha derivado en grupo permanente, con un número reducido de integrantes, pero que permanecen en contacto con la mayoría de quienes participaron desde el comienzo. La periodicidad de las reuniones se ha llevado a dos por mes, una cada quince días; no sólo se siguen reelaborando los (también éstos) materia-

les de primera etapa, sino que se formulan nuevas programaciones. Se proyecta que, una vez concluido el curso, se efectúe la selección última que abarque enero-julio, y se ofrezca una carpeta que será complementaria-integradora de la presente. Una tercera carpeta contiene la programación anual en la que se inserta esta muestra.

0.1. Este trabajo fue confeccionado en distintas etapas. Por ello, una parte corresponde, con variantes, a la comunicación leída el 3 de mayo en el II Congreso de AESLA, titulada «Aprendizaje sistemático de la lengua materna a partir de textos: ¿Qué?, ¿cómo?, ¿para qué?» En esa comunicación, no se incluyó el apéndice ni sus comentarios; lo ofrecemos ahora porque creemos que puede resultar un elemento de reflexión y confrontación. También agregamos las observaciones sobre las actividades efectuadas el 30 de abril y el 2 de mayo. Otro ítem nuevo concierne a los casos (no recogemos todos) en que los alumnos no respeten el sistema, ya sea porque inventan significantes con combinaciones no admitidas de consonantes y vocales o porque introducen préstamos (cruces) de otras lenguas (ejs.: francés e inglés, que son asignaturas escolares). Por fin, tampoco ofrecimos en AESLA las observaciones que corresponden a algunos ejemplos de composiciones de palabras efectuadas por los alumnos.

0.1.1. De la lectura en el Congreso de AESLA, recogemos los siguientes aprendizajes y que conciernen a:

0.1.1.1. Resquemor del docente ante la función que cumplen textos de este tipo. Posibilidad de que generen-propicien, consecuentemente, anormalidades lingüísticas inapropiadas.

Creemos que este temor estaría fundamentado si se tratara de una experiencia no controlada y persiguiera la creación azarosa. Sin embargo, desde la elección del autor al texto, desde los objetivos a las actividades, hemos tratado de evitar, en la medida de lo posible, lo caótico.

En cuanto al autor, más allá de su obras, es conocida su tarea docente en lengua y literatura; no elegimos un autor intuitivo, sino por el contrario, alguien de quien podríamos decir que planifica al detalle sus producciones.

En cuanto a los objetivos, tuvimos presente de modo constante el atender no sólo al saber idiomático, sino al coherente y al expresivo. Si se comparan informes con obras de teatro, se podrá verificar que, por los dos últimos saberes, los alumnos van adquiriendo unas herramientas de trabajo intelectual que les permiten moverse con comodidad en el cambio de estilo porque estructuran o componen sus textos de acuerdo a estrategias finalizadas.

0.1.1.2. Temor a que el placer resulte improductivo:

En la base, parece darse la idea de que la letra sólo con sangre entra. En la enseñanza-aprendizaje, el placer es medio y fin. No es necesario plantearlo como objetivo a alcanzar. Si se reconoce que tendencialmente es constituyente de la energía vital primaria, sólo corresponde detectarlo y usarlo de modo adecuado. El placer no suele asociarse a la ley del mayor esfuerzo porque se olvida lo esforzado y divertido que, simultáneamente, es el juego. Lamentablemente, no hemos conseguido que todas las actividades fueran placenteras para todos los alumnos; conciliar gratificaciones (no premios) en 28 personas es una tarea ímproba.

0.1.1.3. Peligro de absolutizar esta propuesta:

Por prudencia, reiteramos estos conceptos. Por una parte, no puede constituirse en renta que asegure el éxito, por que está posibilitada y contextualizada por una programación anual, que hace que en los resultados concurren una serie de factores concomitantes. Por ejemplo, el proceso de aprendizaje previo en cuanto a dinámica de grupos. Por ejemplo, las actividades tendentes a robustecer la atención, la observación, la concentración, la capacidad de análisis y síntesis. Por ejemplo, los debates, exposiciones orales y escritas, recitados, cantos. Por ejemplo, el trabajo con obras literarias extensas.

0.2. En la carpeta proyectada por el Taller Cortázar, se incluirán programas y muestras de actividades realizadas por alumnos pertenecientes a diversos cursos de EGB en los que se aplicó este mismo texto (entre otros). La muestra practicada permite verificar etapas de comprensión lectora según las edades (que debiera completarse con el seguimiento de los mismos alumnos a lo largo de varios cursos). La conclusión es obvia; un mismo texto no sólo puede ser abordado en distintas edades, sino que las varias lecturas son convenientes y aconsejables. En este sentido, la clasificación de textos «para» las distintas edades no es condicionante en la función pedagógica.

0.3. En nuestra preocupación por el aprendizaje de la lengua materna hemos tratado de revisar propuestas teóricas e informes prácticos que conciernen a la escolaridad en sus distintos ciclos. Las comunicaciones, los grupos activos y renovadores que presentan experiencias en marcha, son más abundantes en la Enseñanza General Básica que en la Enseñanza Media. Estos fermentos de renovación que se detectan en la EGB resultan esperanzadores, pero dependen de los criterios de unificación que se apliquen para evitar superposiciones de esfuerzos, y de la difusión y apoyo que los entes oficiales les presten, ya que ninguna reforma educativa se sostiene exclusivamente con decretos, ni con voluntarismo personal.

Nuestra tarea desde la E.M. pretende colaborar en la superación del vacío que suele establecerse entre la enseñanza primaria y la secundaria.

Estamos persuadidos de que una reforma que cubra las necesidades culturales de la sociedad y del individuo en base a sólidos criterios de indagación científica, puede constituirse en pilar educativo general. En esa medida no os concedemos treguas en la autocrítica y agradecemos todas las sugerencias superadoras de errores.

0.3.1. Por lo anteriormente expuesto, hemos organizado nuestros materiales, tratando de hacer explícitas:

0.3.1.1. Las tesis generales de la llamada, en sentido no restringido, escuela activa.

0.3.1.2. Las que conciernen específicamente al aprendizaje de lengua-literatura.

0.3.1.3. Las hipótesis que, en parte, tratamos de demostrar.

0.3.1.4. El modelo de lingüística general y de lingüística textual en que nos apoyamos para nuestro intento didáctico.

0.3.1.5. Las actividades (a partir de un texto) y sus objetivos (propuestos a los discentes, algunos no concluidos).

0.3.1.6. Las conclusiones.

0.4. Nuestra tarea primaria consiste en la recopilación y síntesis coherente de todas aquellas tesis que consideramos experiencial y racionalmente válidas para aumentar un cambio educativo en las condiciones de la sociedad española actual. Pero, a la vez, propiciadores de la renovación permanente, ya que uno de los peligros de los sistemas es la tendencia a estabilizarse globalmente y ceder sólo parcelas de cambio en aquello que no afecta a su estructura básica ni al funcionamiento general; aspectos que no siempre resultan justos para una mayoría de la población (zonas agrarias, estratos socioculturales bajos, etc.).

0.5. El modelo lingüístico utilizado concierne a un único aparato epistémico que conlleva metodológicamente, en el punto de partida, una propuesta inductiva (descripción estructural funcionalista).

0.6. La práctica forma parte de la programación anual del curso 1.^o F del INB, Joaquín Turina (Madrid). En sentido estricto cobra valor en la medida en que no se presuponga que representa un modelo único en el proceso reflexivo acerca de la creatividad del hablante. Por esta razón, entre otras, nuestras conclusiones son tentativas.

Otras razones de peso que nos impiden un mayor grado de fiabilidad, provienen del hecho del aislamiento al que se ve relegado el profesor de EM que intenta recorrer nuevos caminos (no sólo en el aspecto humano, sino en cuanto a la carencia de medios materiales, a la rigidez horaria, a la falta de cursos testigos que aporten a lo propuesto valor de experiencia científica).

1. TESIS DE LA LLAMADA, EN SENTIDO NO RESTRINGIDO, ESCUELA ACTIVA.

1.0. Sus tesis generales son ajenas a los profesionales que no se cuestionen a sí mismos y nieguen las posibilidades renovadoras que todo proceso histórico o funcional comporta. Resumen sucintamente sus postulados las respuestas que ofrecen a los siguientes interrogantes:

1.1. ¿Qué es la educación activa?

1.1.1. La escuela activa, abierta, participativa se basa en programaciones, contenidos, métodos: diferenciados, no compartimentados, no estáticos.

1.1.2. Excluye el espontaneísmo porque programa dentro de una coherente planificación educativa. Conciérne a las posibilidades actuales de las relaciones humanas que van madurando conjuntamente.

1.1.3. Supera la instancia de las hipótesis acerca de lo enseñable, porque, detecta *qué* cosa es efectivamente aprendible; a la vez permite revisar *por qué* no se aprende lo que permanece como residual.

1.1.4. Tiene posibilidades de superar el fracaso escolar porque se concibe a la medida del sujeto de aprendizaje. La única limitación que acepta es la que surge de los condicionamientos históricos, pero pensados desde y para el cambio.

1.1.5. Atiende a todas las esferas de la persona, con lo que supera los postulados del logocentrismo.

1.1.6. Acepta el reto de desarrollo a pleno de potencialidades o propensiones normales o medias.

1.1.7. Rebase a los intermediarios de la cultura que se constituyen en filtros direccionales ya que continua y enriquecedoramente los discute.

1.1.8. Propicia la iniciación del aprendizaje sistemático activo desde los primeros cursos ya que colabora en la no repetición del error o en la restricción de los caminos azarosos. Rechaza el ser relegada a la Universidad, porque en estas condiciones sólo unos pocos tienen éxito.

1.1.9. Vuelve proceso todo producto que recibe. El conocimiento, la cultura, la lengua, no son nunca productos acabados.

1.1.10. La clase se hace con todos los elementos de que esté consti-

tuida la sociedad, por lo que, los edificios escolares, los manuales, los programas, los profesores, no pueden ser factores restrictivos.

1.1.11. No teme al individuo ni a la sociedad; se reconoce en y para ellos.

1.2. **¿Cómo se lleva a cabo?**

1.2.1. Exigiendo que el docente se repiense de modo permanente. La reflexión recae fundamentalmente en lo que es, lo que hace, lo que transmite. Debe, a la vez, ser un colaborador de la reflexión del alumno. Con el objetivo de que forme su conciencia crítica, la asuma libremente, e integre su personalidad sin desmedro de ninguna de las esferas.

1.2.2. Estimulando equipos que interactúen en el rescate de la unidad del saber, sin que ello implique pérdida de la especificidad de los conocimientos y de los métodos de adquisición concomitantes.

1.2.3. Revisando, problematizando, reinventando, procesando todo conocimiento que recibe.

1.2.4. Considerando que el entorno es el medio de inserción humanizadora. En la vida cotidiana se encuentra y sobre ella se proyecta la actualización de la ciencia, de toda ciencia. Por la vida cotidiana se supera el divorcio entre teoría y práctica. Es el primero y el último de los temas generadores de reflexión pedagógica. En su circuito se inscribe la idea de cultura funcional para el individuo (del entorno, de la vida cotidiana, al universo; de la actualidad a su historia; de sus costumbres a las costumbres de los otros pueblos; de su manera peculiar de hablar a las otras lenguas, etc.).

1.2.5. Concibiendo el aprendizaje como participación voluntaria, consciente, interesada, comprometida, activa, del sujeto que manipula el «objeto», reflexiona, saca conclusiones, crea, recrea, inventa.

1.2.6. Enfrentando al sujeto de aprendizaje con situaciones problemáticas para que extrapole la solución más adecuada. Este momento representa la comprensión integral de las conceptualizaciones de experiencias ajenas recibidas por transmisión intelectual. De este modo se dimientos más supera uno de los procesados en la enseñanza sistemática, pero que permanece en el estudio de pensamiento verbalizado.

1.3. **¿Para qué sirve?**

1.3.1. Para ofrecer igualdad de oportunidades.

1.3.2. Educa para la solidaridad porque se fundamenta en la interacción recíproca de los seres humanos.

1.3.3. Provoca el cambio de conciencia y de práctica en el profesor aferrado a su rol tradicional de informador y controlador de pensamiento convergente.

1.3.4. La clase se hace desde la vida para la vida.

1.3.5. Para proveer herramientas idóneas (intelectuales, manuales, afectivas, emocionales, científicas, artísticas) con que el hombre se asuma libremente.

1.3.6. Para que el ser humano se reconozca en su capacidad creativa y luche contra todo tipo de manipulaciones.

1.3.7. Para superar la alienación que supone el recinto cerrado, concebido como microcosmos que ni siquiera intenta reproducir o reflejar, sino que filtra.

1.3.8. Para naturalizar la ciencia, la técnica y el arte, reconduciéndolos hacia lo que los genera: la función social humanizadora.

1.3.9. Para superar el concepto, la realidad objetiva, las causas y las consecuencias del fracaso escolar.

1.3.10. Para desautomatizar al individuo y a la sociedad.

1.3.11. Para que el trabajo deje de ser ajeno y el ocio se vuelva creativo.

2. TESIS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA

2.1. La reflexión escolar acerca de la propia lengua es una de las más difíciles porque no se trata de un objeto exterior al sujeto que aprende. La lengua corresponde a lo «obvio», a lo «evidente». Aun cuando el alumno se motiva para adquirir parcelas de lengua, tardíamente supera lo tautológico para referirse a lo aprendido.

2.1. La reflexión más cercana a los centros de interés es aquella en que el alumno ve inscritos sus mensajes —porque los inscribe él— en el circuito del habla, con sus contextos y situaciones.

2.3. La reflexión que en la escolaridad tenga como punto de partida la lengua ideal, presentada como fragmentos de productos acabados y

sin que se le gradúe (no ya lingüística, sino cognitivamente) aparece ante el alumno como un objeto extraño que no le concierne. Puede estudiarlo pero no lo asume como propio. De hecho no lo es, porque se trata de un metalenguaje.

2.4. Ningún hablante conoce toda la lengua histórica que usa, sólo conoce parcelas de lenguas funcionales; este es el sentido que se asigna a la tesis de que las lenguas pueden y deben ser aprendidas a lo largo de toda la vida.

2.5. La realización del lenguaje ordinario (cotidiano) es sólo la actualización pragmática de las posibilidades del lenguaje, del mismo modo que toda realización del ser humano es sólo la actualización parcial de sus potencialidades.

2.6. La disociación de lengua y literatura en la enseñanza, conlleva el extrañamiento por parte del hablante de aquello que le pertenece pero de lo que no se apropia ni goza.

2.7. La relación texto-receptor [no sólo textos literarios, no sólo textos escritos (= lector)] es parte de un acto de interlocución insoslayable en el proceso de aprendizaje de la lengua. La sustitución de la obra por el catálogo-manual, es un residuo del enciclopedismo y se mantiene fundamentada en un supuesto panorama cultural que debe proveerse al alumno.

2.8. Lengua-literatura es una asignatura que debe plantearse de modo graduado y sin solución de continuidad en toda la escolaridad obligatoria, entendiéndose en ésta la enseñanza media inclusive.

2.9. Todo profesor es profesor de lengua. Esta tesis no implica pérdida de especificidad de las asignaturas, ni ampliación de las tareas de los docentes que no pertenecen al seminario de lengua. Simplemente alude a un aspecto que les concierne y que tiene que ver con la claridad expresivo-comprensiva (coherencia, corrección), tanto oral como escrita, que no es exclusiva de una asignatura.

2.10. En nuestras sociedades, parece evidente que la maduración lingüística (sintomática) es más adecuada en aquellos niños a los que se acostumbra de pequeños a la audición-repetición sistemática de discursos (especialmente relatos: en la familia, para provocar la ensoñación y el sueño; en preescolar, con distintas finalidades). Cabe preguntarse si la EGB y la EM son capaces de cubrir el vacío existente en aquellos otros desfavorecidos por el medio.

2.1.1. En la clase de lengua-literatura (pero no sólo) corresponde atender a los saberes elocucional, idiomático y expresivo. La lingüística, como tal ciencia, no debe ser introducida ni en EGB ni en EM. Ello no

obsta para que, en la medida de la profundización reflexiva, se incorpore la terminología que designa aquellas unidades que el discente produce, manipula y comprende.

3. HIPÓTESIS DE TRABAJO:

3.1. En todo texto se dan unas leyes estructurantes de lo que el texto dice.

3.2. Este decir, como totalidad, condiciona la elección de las partes.

3.3. Si el texto «se entiende», esta comprensión facilita el entender las partes (por ejemplo: significados de palabras no conocidas).

3.4. Cuanto más obvio resulta el decir del texto, más difícil resulta la reflexión consciente sobre el mismo.

3.5. Un texto en el que se haya utilizado alguna técnica de «confusión» o «ambiguación» resulta más interesante para la didáctica de la lengua, en cuanto ésta pretende iniciar o profundizar en la capacitación reflexiva del discente.

El hablar de confusión o ambigüación en el texto literario, resulta de un punto de vista que tiene como «absoluto» el lenguaje cotidiano, de la vida práctica.

Por el contrario, consideramos el lenguaje cotidiano como una utilización de las posibilidades funcionales tanto del saber idiomático como expresivo; desde esta perspectiva detectamos en los textos, despliegues, realizaciones, actualizaciones, no desvíos ni ambigüaciones.

3.6. Las técnicas (de despliegues, realizaciones, actualizaciones) pueden corresponder a objetos lingüísticos (en sentido genérico) distintos: a) a la constitución de la historia en relato (¿épica?); b) ¿dramática?; c) ¿lírica?; d) a utilizaciones peculiares de elementos de lengua: variedades diastráticas, diatópicas, diafásicas; e) a creaciones individuales que van más allá de la norma pero respetan el sistema y/o tipo (morfemas, palabras, construcciones); f) a utilizaciones peculiares de la determinación y el entorno.

3.7. Cuando el lector se enfrenta con el texto ya hecho, a modo de interlocutor, opera en él el análisis, necesario para la comprensión; pero en el autor (en el supuesto de textos de autor individual), cuando opera con las técnicas del punto 3.6. puede darse:

a) La síntesis (necesaria para la transmisión), y que el «texto» como producto se mantenga tal y como resulta de lo que se podría llamar «intuición poética» (en el sentido genérico de la palabra poesía).

b) O que el autor se enfrente a su texto, lo objective, y ya colocado en la posición del lector opere el análisis que le permita el o los «ajustes», llegando a producir, quizá, una re-estructuración del texto.

Ahora bien, cuando se proponen estrategias de abordaje del texto por parte del alumno, ¿qué pasos deben postularse como iniciales? Para provocar el desarrollo de su creatividad: ¿resulta productivo el incentivar la «intuición creativa», o corresponde que, sin anular la primera, se insista en el trabajo de «lima»?

Al modo en que los pintores copian a los grandes maestros hasta que lo suyo se convierte en auténtica creación: ¿conviene mantener y actualizar el ejercicio de componer «al estilo de...»? ya que, aunque no se nombren técnicamente sus artificios, el alumno, para reproducirlos debe reconocerlos y, en la medida en que los usa, le resulta más fácil hacerse consciente.

4. MODELO DE LINGÜÍSTICA GENERAL Y DE LINGÜÍSTICA TEXTUAL:

4.1. El modelo de lingüística que utilizamos proviene sustancialmente del aparato epistemológico del profesor E. Coseriu, y en él encuentran solidez y coherencia los aspectos parciales adoptados. La elección de estos aspectos está estrechamente condicionada por el texto escogido («La inmiscusión terrupta». Julio Cortázar - «Ultimo Round») que plantea problemas semánticos.

4.2. Para el nivel gramatical de la lengua, nos basamos en el método (descriptivo) estructural-funcionalista en la doble vertiente constitucional y funcional; para el subsistema de constitución interna de la palabra, hemos tenido en cuenta la gramática relacional.

4.3. Para el nivel semántico, nos apoyamos en la fundamental diferenciación entre designación y significado. *Designación* es la «referencia a lo extralingüístico, o lo extralingüístico mismo (en cuanto «designado») ya sea como estado de cosas o como contenido de pensamiento (estado de cosas pensado)». (E. Coseriu/1978-a/pág. 135).

Significado es el «contenido dado en y por la lengua como tal» (Idem), es la «base semántica de la investigación de las lenguas» y de la libertad creativa dentro de ellas (mientras se respeten las reglas del sis-

tema, se pueden emplear signos lingüísticos carentes de rentabilidad actual en la norma). No nos restringimos al significado léxico sino que tratamos de abordar el categorial, instrumental, estructural y óptico. Otro aspecto del plano semántico que estudiamos es el *sentido*, es decir, el «propio y exclusivo del “texto”» (Idem. pág. 136.)

4.4. Por otra parte, somos conscientes de la dificultad de llegar al texto partiendo de la lengua; por ello, nos adherimos a la tesis de la que emerge la lingüística del hablar, que considera los problemas del lenguaje desde el punto de vista de la actividad lingüística concreta. Se trata de una gramática del hablar, descriptiva en sentido estricto, e indispensable para el análisis de los textos en general y de la tipología que nos concierne en particular.

La «gramática del hablar» nos permite reconocer y describir las funciones específicas de la actividad lingüística e indicar sus posibles instrumentos (tanto verbales como extraverbales). Es por ello que enfocamos el análisis de este texto desde la perspectiva de sus instrumentos verbales (descripción de la determinación verbal y nominal) y de los extraverbales (entornos en que el texto está inmerso y aquellos que él mismo engendra).

4.5. Por último, se nos plantea el problema del «cambio lingüístico» en un caso de creación individual y actual por parte de un escritor. Desconocemos, lógicamente, si alguno de estos neologismos se volverá tradición y, como tal, enriquecerá la norma. Pero, si esto se produjese, corroboraría la premisa de que «no se trata de un problema causal, sino de un “para qué” (razones de orden final de la misma libertad) y de un “cómo” (condiciones dentro de las que actúa esta libertad)».

4.6. A continuación ofrecemos una muestra que no analiza exhaustivamente el texto, porque sólo pretende (en función de espacio y tiempo disponible) destacar la diferencia entre el uso de la lingüística por parte del docente, contrapuesta a lo que es la asimilación posible por parte de los discentes.

En la hipótesis 3.1., se supone que en todo texto se dan unas leyes estructurantes que tienen que ver con la coherencia, corrección, expresividad, temática, relato, etc. En el caso de «La inmiscusión terrupta» de J. Cortázar, desde el mismo título encontramos elementos que, en cuanto al saber idiomático del español, resultan no normativos, lo que llevaría a suponer que el texto contiene, y responde a leyes que en este aspecto le son propias (algunos hablarían de agramaticalidad). Sin embargo, bastará una primera lectura para obtener la comprensión temática y argumental, además de una cierta intuición del sentido. Tampoco resultaría difícil entender palabras inexistentes en nuestra tradición lingüística: por ejemplo, ¿qué es «melga»? ¿qué significa «mofa»? Sepa-

radas de su entorno, se vuelven incomprensibles no sólo desde una perspectiva léxica, sino también desde el punto de vista de las categorías gramaticales: ¿materializan verbos, sustantivos, adjetivos o adverbios? Tomadas en su propio entorno verbal y dado que a la señora Fifa «no le melga nada que le contradigan, se acerca a la Tota y ahí nomás le flamenca la cara de un rotundo mofo», quién de nosotros no concluirá: «le melga mucho que le den la razón». Respecto a «mofos», es evidente que la Tota no sólo comprende su significado sino que sufre los efectos de lo designado. Es posible afirmar (en el supuesto de ser yo, la señora Fifa) que, si ustedes me contradijeran, podría flamencarles de rotundos y contundentes mofos, no sólo la cara, sino también la tetamancia, el fano y las colotas, dependiendo del sexo al que pertenezcan, de este modo terruptaría (yo/Sra. Fifa) la inmiscusión que ustedes se hubieran permitido.

Entonces, si el texto «se entiende» no sólo globalmente sino también en las partes que lo constituyen, debemos rechazar la idea de una supuesta agramaticalidad. Tampoco podremos sostener la hipótesis de que estamos ante unas leyes estructurantes que son propiedad exclusiva del autor, para este texto concreto (lo que equivaldría a la afirmación de que nadie lo puede comprender, salvo él mismo y aquel a quien revele su código). Muchos de los principios que rigen la lengua en que se expresa son propiedad del lenguaje en cuanto tal, y de una gran comunidad idiomática en particular, la hispanohablante, en la que se entiende. Pero es preciso reconocer que sólo permite como lectura «unívoca» la que sostiene el relato, mientras que en los detalles posibilita tantas como tipos de lectores lo aborden, es decir, algunas de estas leyes pautan textualmente la dimensión de la libertad del lector.

Desde esta perspectiva, «La inmiscusión terrupta» (como cualquier otro texto) está construido sobre un entramado del lenguaje, en parte propiedad de la humanidad en general, en parte sólo de una comunidad histórica, en parte propio del autor para este texto en particular. El problema consiste en dar al lenguaje lo que es del lenguaje y a Julio lo que es suyo.

4.7. Esta tipología de textos es analizada, en general, desde dos perspectivas distintas y contrapuestas, pero desde ambas se llega a una misma conclusión: son inútiles para una didáctica de la lengua; en todo caso para ejemplificar la función poética del lenguaje.

4.7.1. La primera postura es la de aquellos que ven en la lengua un sistema de signos superior y exterior al hablante, una institución que actúa sobre el individuo con toda su fuerza normativa. Para ellos «La inmiscusión terrupta» representará una transgresión, un texto que no enseña lengua, sino que la desenseña. Esta «tendencia a considerar (el cambio lingüístico) como fenómeno espúreo... se debe al hecho de partir

de la lengua abstracta —y, por lo tanto, estática— separada del hablar y considerada como *cosa hecha*, como *ergon* (producto)» (E. Coseriu, 1978-b, pág. 29). A lo que Cortázar respondería: «... lo que ustedes le piden al escritor (poeta, narrador, novelista) es que renuncie a adelantarse y se instale *hic et nunc* (¡traduzca, López!) para que su mensaje no rebase las esferas semánticas, sintácticas, cognoscitivas, paramétricas del hombre circundante. Ejem.: Dicho en otras palabras, que se abstenga de explorar más allá de lo explorado, o que explore explicando lo explorado para que toda exploración se integre a las exploraciones terminadas» (J. Cortázar, 1979, pág. 110).

E. Coseriu, desde la perspectiva del lingüista, refuerza lo dicho, le da mayor amplitud y elimina la oposición hecha por Cortázar entre escritor y hombre circundante: «En el hablar histórico, la lengua ya establecida es término necesario de la libertad; pero este término, en cuanto técnica y material para nuevos actos libres, más bien que propiamente «límite», es condición necesaria de la libertad. *Todo acto de hablar...*, tiene una extremidad anclada en la «necesidad» histórica..., y otra extremidad que apunta a una finalidad significativa inédita...» (E. Coseriu, 1978-b, pág. 48).

4.7.2. La segunda postura es la de aquellos que consideran a la lengua literaria como «desviación» con respecto al lenguaje «corriente». Este texto representará un ejemplo de distanciamiento de la lengua común («normal») y, por ello, un buen modelo para estudiar procedimientos de lengua literaria, pero no para una didáctica de la lengua, de la cual se ha apartado. Por el contrario, la tesis novena de Coseriu sobre Lenguaje y Poesía parece más objetiva: «La poesía no es..., una «desviación» con respecto al lenguaje «corriente»...; en rigor, más bien el lenguaje «corriente» es el que representa una desviación frente a la totalidad del lenguaje. Este lenguaje «corriente» no es más que una drástica reducción funcional del lenguaje como tal, que coincide con el lenguaje de la poesía» (E. Coseriu, 1977, pág. 203). No se trata, por lo tanto, de que lo literario se aparte del habla cotidiana, sino de lo contrario: el cotidiano es un uso restringido de las posibilidades que se explicitan en la literatura. Todo aquello que contribuya a aprender cómo se rompen las restricciones cotidianas, será un material instrumental válido para ampliar el campo de libertad en el uso de las posibilidades funcionales del lenguaje.

En busca de esos mecanismos enriquecedores del uso funcional de la lengua, nos planteamos la utilización didáctica de «La inmiscusión terrupta».

4.8. *Para una lectura...*

4.8.1. Confrontando el texto con los principios del pensar y del hacer, válidos para la humanidad en general en lo referente a la narración de unos sucesos, este relato está dotado de coherencia interna.

En el planteamiento del relato se diferencian: un comienzo, tres fases distintas en los sucesos y una conclusión.

El comienzo se realiza «in media res»: determinados acontecimientos que se han iniciado antes, sólo están aludidos. Son la causa de la actuación de la señora Fifa, por eso se los presupone; una proposición subordinada causal sirve para denotarlos («Como no le melga que la contradigan»). Previamente se ha producido una discusión en la que la Tota ha disgustado a la señora Fifa, contradiciéndola.

El relato se inicia con la pelea entre estos dos personajes femeninos; la señora Fifa da por terminada la discusión verbal con una agresión física a la Tota; ésta replica de la misma manera. La pelea es generalizada y alcanza su momento culminante.

Se produce la intervención del doctor Feta, que intenta poner paz: «¡Payahás, payahás!», anagrama seseante de «Haya paz», ¿quizá el juego tan frecuente en Argentina de hablar al «vesre»? Esta intromisión del doctor Feta marca el clímax del texto, es el eje temático que da origen al título y a la conclusión del narrador. El doctor obtiene lo que buscaba, la Tota y la señora Fifa abandonan la pelea entre ellas; pero no en la forma por él pretendida, porque se unen ante el enemigo que se permite inmiscuir en asuntos que no le corresponden. Al doctor Feta de nada le vale la buena intención, pues sale apaleado.

El tercer momento narrativo es ya un descenso rápido del clímax.

La señora Fifa y la Tota dejan de ser actantes individuales para convertirse en tipos: «las tofifas y las fitotas»; el relato se constituye en ejemplificación del ¿cómo son?, son así, son siempre así. La conclusión alcanza el grado de auténtica moraleja: uno no debe nunca inmiscuirse en sus asuntos, saldrá siempre malparado.

4.8.2. Esta estructura literaria es coherente con la fábula, entendida como «/5. Ficción alegórica (por medio de la que) se da una enseñanza útil o moral». (D.R.A.E.).

En los juegos con significantes es donde tal vez, destaque más, o resulte más inmediatamente visible la propiedad expresiva del texto (que realiza parte del «saber expresivo» del autor), en apoyo del sentido alegórico de la fábula. En esta dimensión semántica, a pesar de la suspensión de configuraciones físicas normales o tradicionales, se alcanza la comprensión, no sólo por las partes en las que se ha respetado la objetivación idiomática habitual de los significados, sino por «recursos asociativos, ecos mnemónicos y analogías», como dice Lucas (Cortázar, 1979, pág. 112), que operan sobre los elementos nuevos, y que al parecer, han sido producidos con estos mismos procedimientos.

4.8.3. Comprobamos, además, que toda palabra inventada designa lo mismo en todas sus apariciones. «Mofo», por ejemplo, aparece tres veces en el texto, dos de ellas relacionado con el verbo «flamencar» y con alguna parte del cuerpo; en su tercera aparición, forma parte de una cadena enumerativa de nombres que configuran un campo asociativo de denominaciones de golpes (mofo, sueño, miercolanas):

- a) La señora Fifa «le flamenca la cara de un rotundo *mofo*».
- b) A la Tota, «se le arrumba un *mofo* sin merma a flamencarle las mecochas».
- c) [Receptor el doctor feta]: *mofo* que arriba y sueño al medio y dos miercolanas que para qué».

4.8.3.1. *En a)*, «mofo» es el núcleo del término de una construcción exocéntrica (E/T) que modifica indirectamente al verbo flamencar; el MI es un circunstancial-instrumental. Designa algo con que se puede flamencar la cara. El indefinido «un» lo actualiza a la vez que lo determina; en especial lo discrimina particularizándolo, es decir, lo muestra como ejemplo de una «clase»: la de los «mofos». El adjetivo «rotundo» lo delimita explicándolo, es decir, destaca y acentúa una característica inherente de lo nombrado o denotado. Su valor designativo lo coloca en sinonimia cognitiva con todos los nombres de golpes.

4.8.3.2. *En b)*, es núcleo de una construcción endocéntrica que oficia de sujeto paciente del verbo arrumbarse (un «mofo» se le arrumba a la Tota) estamos ante una construcción segunda de pasiva, donde el receptor es representado por el objeto indirecto. Al mismo tiempo, es el sujeto contextual del verbo «flamencar», que materializa esa predicación referida en la proposición subordinada final de infinitivo concertado (predicación reconocida por entorno verbal, no por flexión). En el «mofo le flamenca las mecochas» se entiende que «las mecochas» designan una parte del cuerpo por su paralelismo con el ejemplo anterior (le flamenca la *cara*), porque si *Alguien le flamenca una parte del cuerpo a otro por medio de un mofo*, entonces, *un mofo puede flamencarle una parte del cuerpo a alguien* (el instrumento es sujeto metonímico).

En b) está nuevamente «particularizado» por el indefinido «un» y «delimitado» por una construcción exocéntrica (E/T) que actúa como «especificador» (un mofo sin merma) «que restringe las posibilidades referenciales de («mofo»), añadiéndole notas no esenciales a su significado», de hecho, si existen *mofos no mermados* existirán *mofos mermados*, mofos débiles y suaves, etc. A pesar de haber cambiado, en este caso, la función delimitadora de la adjetivación, «sin merma» es un intensificador equivalente a «rotundo».

4.8.3.3. *En c)* es «actualizado» a la vez que «especificado» por una proposición de relativo, en la que «mofo» como antecedente, asigna (y actualiza) significado léxico al categorema que funciona en el sujeto («un mofo arriba», es decir llega). La cadena enumerativa del punto c) («mofo que arriba y suño al medio y dos miercolanas que para qué») puede ser considerada como utilización expresiva de «discurso repetido»; expresiva porque el narrador la usa para una pelea «amateur», «ocasional»; sin embargo se trata de construcciones correspondientes a la jerga del periodismo deportivo, cuya ocurrencia usual se da en la descripción de combates de boxeo. (De esa profesión vivió, Cortázar, un tiempo.)

4.8.3.4. En cualquiera de los tres casos, si conmutamos «mofo», por un componente del campo asociativo «golpes», por ejemplo «tortazo», se mantiene la coherencia.

4.8.4. El campo asociativo está constituido por «mofos», «acarios», «suños», «miercolamas», «Peticuras», «cafotos»; los intercambian la señora Fifa y la Tota, «terruptando» también con ellos la inmiscusión del doctor Feta.

Los nombres de los «golpes» propinados por la señora Fifa: «mofos», «suños», no son los mismos que los asestados por la Tota: «acarios», «peticuras», «miercolamas» y su variante «miercolanas» (¿errata, quizá? Con Cortázar no se sabe). Pero todos ellos están englobados bajo el nombre genérico de «cafotos», al que podríamos describir como: «género de golpes que suelen propinar las tofitas y las fitotas». Unos y otros no deben ser confundidos, porque tratándose siempre de «cafotos», no es lo mismo un cafoto-tofita que un cafoto-fitota.

Los personajes femeninos no figuran en el texto sólo en su carácter individual, sino que constituyen un ejemplo del comportamiento de los (o las) sujetos de dos especies diferentes: las «tofitas» y las «fitotas». Especies no disjuntas, ya que los nombres comunes están constituidos por una composición morfológica de ambos nombres propios (Tota y Fifa), pero, indudablemente, especies distintas.

4.8.5. «Los inventores de palabras inventan siempre palabras “posibles” en el sistema (en un sistema).» (E. Coseriu, 1978-b, pág. 59), como se puede comprobar en este texto de Cortázar. Esta posibilidad creativa restringida por la necesidad de transmisión del sentido, le permite respetar las leyes de formación y transformación, impuestas a la textura por el sistema, a la vez que respetar el sistema y la norma en cuanto a las palabras «instrumentales» y «categoremáticas». Sus invenciones se reducen a la producción de palabras «dexemáticas» campo en el que también está condicionado por la textura, por la transmisión del sentido, ya que no puede modificar los «morfemas instrumentales» existentes (sistemizados en la lengua) a riesgo de perder de vista la intersubjetividad nece-

saría en todo discurso. Los «instrumentales» (palabras y morfemas) y los «categoremas», respetados en su totalidad, así como la existencia de muchos lexemas normativos, permiten la comprensión del relato, de tal modo que, si realizamos un vaciado lexemático en las palabras inventadas, alguien que acceda al texto por primera vez podría reconstruirlo subjetivamente con un alto grado de conservación del sentido.

La libertad creadora del autor, su capacidad inventiva, se reduce a la producción de lexemas (el campo más abierto y manipulable de la lengua) y, aún aquí, con tres restricciones: en primer lugar, que su uso responda a una gradación cuantitativa ascendente en el transcurso del texto; en segundo lugar, que su porcentaje sea proporcionalmente inferior con relación a lexemas ya existentes en la norma; por último, que un alto porcentaje de los inventados responda a una composición, a una proximidad o relación fónica, que los haga altamente comprensibles por sí mismos.

4.8.6. La creación de lexemas efectuada por Cortázar responde a variadas posibilidades constitucionales que pasamos a describir. Excluimos del inventario los morfemas instrumentales, pero los mantenemos presentes en el análisis lexemático textual para facilitar la comprensión.

4.8.6.1. El ejemplo extremo es el de la creación que sólo respeta el sistema fónico, sus combinaciones silábicas, pero que obtiene productos nuevos. Es lo que sucede con las denominaciones de «golpes» ya mencionadas, y con varias del campo asociativo «partes del cuerpo» (mecochas, nalcunias, aunque en este campo otras responden a distintas posibilidades: fano, colotas, tetamancia). La mayoría de las configuraciones lexemáticas inventadas por Cortázar pertenecen a dos campos asociativos que pueden ser determinados por su propio entorno oracional.

4.8.6.2. En el extremo opuesto, se observa la composición de palabras con lexemas existentes, por ejemplo; «sujeritar», compuesto de «sujetar» y «tirar»; «manocrujiendo», compuesto de «mano» y «crujir»; «sinterruge», compuesto de «se interrumpe» y «rugir» «diagonía», cuyos constituyentes son «diagonal» y «agonía»; «polichantado», constituido por «poli» y «chantar»; «cornaputo», cuyos componentes obviamos para demostrar solidaridad con la mayoría de los chicos condicionados por el pudor y habituados al eufemismo.

Un caso particular de composición es la palabra «abroncojantes», que mantiene íntegro el lexema de «bronco», mientras que, si quitamos sólo los fonos «b» y «r» el residuo fónico es un anagrama de «acojonantes».

Un conjunto especial en la composición lo forman: «bocinomias», «vocifugio» y «vociflama», compuestos de «voz y un lexema cultista» (nomias, fugio, flama). «Fugio», el menos comprensible, ha dado «huyo».

En sus respectivos entornos, se reconoce el significado categorial que contribuye a complementarlos semánticamente:

- Las «abroncojonantes *bocinomias*» de la Tota.
- La señora Fifa recibe un golpe de esos «que no te dan tiempo a *vocifugio*».
- ¡El muy cornaputo! —*vociflama* la Tota.

La única salvedad posible la constituye la «b» de «*bocinomias*», que la distingue de las otras. En primer lugar, podemos asimilar este ejemplo a casos de seseos (Payahás, por ejemplo) ya que corresponde al uso fónico habitual. En segundo lugar, permite suponer un cruce entre «voz» y «bocina».

4.8.6.3. En otros casos predomina la relación fónica con lexemas existentes, sea porque se agregan elementos fónicos: «horadra el raire»; sea porque se disminuyen: por ejemplo, el neologismo cultista «*terrupta*» o «*terruptar*» pierde «in» (que no debe ser confundido con el prefijo homónimo), en este caso se trata sólo de una parte del prefijo «inter» (inter/romperé); también hay una posible pérdida fónica (prefijo en este caso) en «ré/plica». Compárese en su entorno sintagmático:

- «La señora Fifa contrae una “ré” / plica de miercolamas».

También se producen cambios de fonos: por ejemplo, «desporrona» confróntese con desmorona; «inmoluirse» con inmiscuirse; «alanchufarse» con enchufarse.

Otro caso particular lo constituye la reduplicación del lexema en «sonsonarse» («son/son») que lo asemeja a hechos onomatopéyicos, además de ser el lexema del verbo sonar.

4.8.6.4. Por último, se dan derivaciones no rentables en la norma, sean homogéneas como en «elegant / iorum», «contra / carga»; como heterogéneas, por ejemplo: «a / yelm / ado», «inmiscu / sión».

4.8.7.1. En el primer párrafo, se da un juego de dos significados negativos que estilísticamente destacan el valor afirmativo de las proposiciones a las que preceden. En este aspecto, se podría hablar de una estructuración en serie paralelística binaria, que en armonía imitativa, marca el ritmo de la pelea.

4.8.7.2. El segundo párrafo, se inicia con un apelativo-exclamativo que representa la expresión (descarga) de la situación emocional de la señora Fifa (a la vez la elección del término: «asquerosa», represen-

tativo de su manera peculiar de hablar, es mostrativo de su manera de ser); el inciso explicativo confirma esta interpretación y da pie a la continuidad del relato, en el que el narrador objetiva los sucesos mediante enunciativas afirmativas (aparición de distanciamiento de los hechos, contradicha por la moraleja-cierre del texto. Con esta moraleja-tesis se conforma la estructura sintetizante del relato, ya que los acontecimientos anteriores pasan a tener valor de ejemplos de lo que aquí se sostiene. El planteamiento de objetivación y exterioridad de lo narrado se complementa con el predominio del presente de indicativo que, a la vez que actualiza la historia, por lo mismo, la constituye en acontecer paradigmático, pero paradigma negativo.

4.8.7.3. En el tercer párrafo, nuevamente aparece una estructura exclamativa, en este caso con significado exhortativo, en donde el presente de subjuntivo usado con valor de predicación no referida, implica el no compromiso en la asignación de responsabilidades a las contrincantes. Por otra parte, rasgo de cortesía esperable en un «elegantiorum».

4.8.7.4. El diálogo final colabora en la caracterización de las «gladiofentas»: mientras la señora Fifa se manifiesta a través de una interrogación retórica (actúa como sintagma síntesis que expresa de modo indirecto y genérico todo lo que ella sabe sobre las pautas de conducta), la Tota, directa, espontánea, no eufemística, exclama (proclama) lo que piensa del personaje constituido en tercero en discordia.

5. ACTIVIDADES PROGRAMADAS PARA «LA INMISCUSIÓN TERRUPTA»

Período escolar 83-84. Curso 1.º F del INB «Joaquín Turina» de Madrid.

5.0. Ofrecemos una copia de los momentos en que se dividieron las actividades programadas para «la inmiscusión terrupta», distribuidas en dos sesiones semanales y un total de veinte clases. A continuación, comentamos algunos aspectos que nos parecen de interés destacable. Las observaciones atienden a una valoración cualitativa de los resultados, que se corresponde con la estadística cuantitativa, fácil de realizar ya que la muestra se integra con un total de 28 alumnos.

5.0.1. Lecturas expresivo-comprensivas. Exposición(es) oral(es) del relato. Exposición individual escrita.

5.0.2. Selección de sustantivos y verbos (los adjetivos se suponen por elusión) que el alumno considere inventados por Cortázar. Fundamentación de la clase de pertenencia de cada ejemplo, en función de su

constitución interna y los contextos en que aparezca. Atribución de significados sin uso de diccionario. Discusión en grupo. Informe escrito individual.

5.0.3. Estudio en grupo de los procedimientos que, supuestamente, utilizó Cortázar para la creación de las palabras de marras. Justificación con casos analógicos del castellano. Informe escrito individual.

5.0.4. Redacción en grupo de una obra de teatro en un acto y una escena. La elección del género literario surge de propuestas de los alumnos que participan en la programación de actividades (en todos los casos indican causas y objetivos). Procedimiento: Debate teórico coordinado por un alumno acerca de la idea de teatro, acto, escena, actor, personaje, diálogo, acciones, acciones, relato, historia, narrador, etc. Informe escrito individual del proceso (refleja las estrategias en la estructuración del discurso). Entrega de copia individual de la obra escrita en castellano. Cada grupo decide qué palabras y/o expresiones sustituye y cada autor-actor se encarga de efectuar la sustitución en el o en los personajes que ha creado. Se efectúa la revisión por parte del grupo en búsqueda de coherencia y cada uno efectúa una copia completa. Puesta en escena de una o de las dos versiones de cada obra (esta actividad se programa fuera del horario escolar).

5.0.5. Actividades complementarias: Asistencia (con información previa y debate posterior) a la puesta en escena de una obra por parte de un grupo profesional. Lectura de «Fuenteovejuna»: no se trata de una actividad secundaria, sino imbricada con la presente y a la vez con sus propios objetivos.

5.0.6. Culminado este ciclo, se suspende por un mes, para evitar la saturación del trabajo sobre un mismo texto y, a la vez, permitir los procesos de maduración. A continuación, se retoma «La inmiscusión terrupta», se aplican los pasos 1) y 2), se entregan los informes obtenidos en 3) y 4). Cada alumno los compara, saca conclusiones (ratifica o rectifica sus interpretaciones iniciales) y efectúa un último informe.

5.1. Observaciones sobre las actividades programadas

Durante la etapa en la que el discente se halla en condiciones de maduración para iniciarse en la reflexión sistemática acerca de la propia lengua (7.º, 8.º EGB, 1.º EM), uno de los objetivos del profesor debiera ser propiciar el interés por el «saber técnico... en el que se funda la capacidad de hablar y, al mismo tiempo, de entender lo hablado» (E. Cose-riu, 1977, pág. 19). En un primer momento, correspondería inducirlo a la expresión de ese «... saber al que Leibniz llamó «claro-confuso» (es decir, seguro, pero no justificable)...» (Idem., pág. 19). Lamentablemente, en la práctica docente no interesa lo que el alumno sabe; estos datos sue-

len recogerse de modo fragmentario en trabajos psicolingüísticos, que ofrecen al profesor un corpus restringido y no siempre coincidente con el que obtendría de los alumnos a su cargo.

Una vez que el adiestramiento en esa observación-explicitación, que también es introspección, se haya vuelto ágil, que haya recibido el esfuerzo necesario para superar las inhibiciones que se generan ante este tipo de enfrentamientos, el alumno podrá pasar paulatinamente «de lo dado en la intuición al plano del saber “distinto-adecuado” o “teórico”» (Idem., pág. 19.).

En alguna oportunidad nos hemos preguntado si el orden temático ofrecido por los programas oficiales y manuales para el alumno (dentro de cada curso y en los distintos ciclos), respeta los procesos de maduración cognitiva, ya que al parecer sólo responden a una graduación coincidente con la estrategia que el lingüista usa para abordar la lengua.

Además, qué incidencia tendría en tanto colaborador de esos momentos de maduración, el planificar las clases de lengua a partir de discursos o textos seleccionados, entre otros factores, porque reflejan tanto lo que el alumno use, como lo que esté en condiciones de aprender.

Ahora bien, en nuestro caso particular, nos vemos inhibidos de responder a esta pregunta porque la experiencia se desarrolla con alumnos de 1.º de BUP, que desde 6.º de Básica han sido «contaminados» con metalenguajes y conocimientos teóricos, procedentes de esa enseñanza de la lingüística teórica que no siempre es contrastada con lo que el alumno dice, ni con los textos que lee e interpreta.

5.2. En este sentido, nos interesaba una estrategia didáctica que, sin imponerles desde la autoridad del profesor un cambio de perspectiva aplicable a lo ya conocido, sin embargo, los indujera, por los mismos procedimientos utilizados, a recapacitar y aún relativizar y superar lo anteriormente estudiado.

5.2.1. Un caso peculiar, a modo de ejemplo, lo constituye el saber «morfológico» adquirido en la EGB. Cuando se trató la segmentación de palabras, su constitución interna, aparecieron las terminologías más diversas, pero todos coincidieron en describir la «raíz» como «la parte invariable de la palabra», que sólo encuentra su justificación en casos de corpus pequeños seleccionados especialmente. Aparecieron también términos como «lexema», «semantema» y «morfema», caracterizados —relativamente— por su asociación de significados. Se aprovechó esta oportunidad para introducir la descripción por variantes alomórficas, con muestras de alternantes contextuales, aunque sin indicar una terminología nueva. Sin embargo, algunos alumnos, varios meses después, y

en el momento de fundamentar el cambio de código en la obra de teatro producida por el grupo, cayeron en una especie de reactancia, mostrando, entre otras cosas, que sobre ellos pesaba más lo aprendido primero. En rigor, esta conclusión surge de datos tales como: (Transcripción literal del informe de Enrique. 10/4/84) («El único problema que tuvimos al cambiar los verbos, fue que los verbos irregulares no sabíamos cómo cambiarlos, ya que no tienen raíz y nos dan verbos iguales, por eso no lo hicimos»). Como el código es común al grupo, este informe muestra el saber de los cuatro integrantes, en el que es posible leer: a) las raíces son regulares (no cambian); b) si hay verbos irregulares, estos verbos no pueden tener raíces, sólo las tienen los regulares, c) cambiar la raíz en los verbos regulares es posible porque es siempre la misma en toda la conjugación, pero si la cambiamos (¿la raíz?) en los irregulares, los regularizamos, con lo que no respetamos esa realidad del castellano que es una de las exigencias implícitamente aceptada.

El alumno cae en contradicción porque parte de una descripción inadecuada que se le impuso como metalenguaje; al mismo tiempo la supera, porque reconoce como sistemáticos tanto los verbos regulares como los irregulares; a la vez, prepara el terreno para que el docente pueda, a partir de ese saber, conducirlo a que lo supere ya que «sabe» que hay raíces irregulares. Lo importante ahora es la estrategia para que integre los significantes con los significados a ellos asociados.

5.3. Creemos contar con un material riquísimo de observaciones efectuadas por los alumnos. Errores, intuiciones, aciertos, que la didáctica de la lengua debiera tener en cuenta (y es nuestro propósito tratar en otros trabajos), ya que «... el lenguaje no significa *para* el científico que lo estudia objetivamente, sino para los hablantes y oyentes, y todo lo que los hablantes piensan, creen o sienten acerca del lenguaje constituye objeto de la lingüística, tanto como el lenguaje mismo. Todas las «declaraciones» que se registren merecen, pues, atención. Si se refieren a las palabras concretas, su misma variedad revela indirectamente el poder sugestivo del texto considerado. Y si son de índole general, ellas adquieren el carácter de descripciones psicológicas y pueden contener intuiciones importantes acerca de aspectos esenciales». (E. Coseriu, 1978, «Sobre las categorías verbales», pág. 76).

Del saber del alumno también surgen aprendizajes para el profesor en cuanto a posibles errores en la formulación de las cuestiones, en la estrategia planteada para colaborar con los discentes en la búsqueda de soluciones, y aun en la programación global del curso.

5.3.1. En el segundo momento de las actividades, los chicos no tuvieron problemas en asignar las palabras a las categorías respectivas: verbos/sustantivos, porque partían de su uso en un texto y «sólo con res-

pecto al hablar, es decir, a determinados empleos concretos (o pensados como tales), se puede afirmar de una palabra que corresponde a tal o cual categoría». (Idem., pág. 64.)

Esto no quiere decir que hayan alcanzado el grado de coherencia exigible al lingüista, ni siquiera que hayan usado los mismos criterios en todos los casos, y de modo exhaustivo; aunque sí se observa que operaron al modo de los lingüistas, «a veces respecto al eje paradigmático (flexión, en sentido amplio) y otras veces con respecto al eje sintagmático (posibilidades de distribución y enlace entre palabras en el enunciado)». (Idem., pág. 65.)

5.3.2. En cuanto al significado léxico de las palabras inventadas, en lugar de describirlo, recurrieron a la constitución de auténticos campos asociativos; en el significado categorial, revelaron interesarse más por los modificadores «sintácticos», que por la flexión, y por algunos trabajos paralelos han demostrado, muchos de ellos, que no son capaces de asignar las denominaciones correspondientes a los tiempos verbales, aunque nada les impedía trabajar con la bibliografía que necesitaran; incluso tenían los verbos «tipo» en sus carpetas.

5.3.3. Otro aspecto interesante lo constituye el conjunto de confusiones a que llevó el uso del diccionario en el tercer momento. Se trataba de comprobar si lo que intuitivamente se había considerado como inventado por Cortázar existía en la lengua. Entonces, si para un verbo del texto, se encontraba en el diccionario un sustantivo, que sólo coincidía en la forma física, aunque fuera en parte, y no tuviera ninguna relación significativa, algunos de los chicos, en lugar de considerarlo como combinación de consonantes y vocales ya existente o admitida por la pauta de la lengua, trataron de forzar la génesis no sólo de significante, sino de significado. Esta confusión fue superada en el 6.º momento de las actividades, ya que sólo contaban con el texto, como al principio, para efectuar las descripciones.

En este tercer momento, no sólo se dieron confusiones. Algunos alumnos, adiestrados desde la EGB en el uso del diccionario, alcanzaron cotas expresivas de una precisión encomiable. Por ejemplo, en el informe de Juan (14-II-84) (alumno de atención errática, que suele caer en estados de ensoñación que lo distraen y apartan de los temas teóricos) se lee: «*Flamenca*» es inventada. Del supuesto infinitivo del verbo flamencar, conjugado en la 3.ª persona del singular, de la forma presente. Con el contexto, el significado más adecuado es el verbo cruzar, por lo que flamenca significa cruza. Se basó tan sólo en la terminación «ar» para inventar este verbo.

5.4. Por fin, como se puede observar en el cuarto momento, sólo se trabajó con la hipótesis 3.7-b, es decir, los grupos confeccionaron su obra

de teatro en castellano, luego, discutieron el código que usarían para el cambio, y por fin reescribieron la obra, incorporando por sustitución los elementos «inventados».

Se tentó una sola hipótesis porque pareció que dividir el curso en dos partes para que una funcionara como testigo de la otra, podría provocar conflictos y rivalidades. Se eligió la hipótesis 3.7.-b porque se la supuso más adecuada para fijar técnicas de trabajo intelectual. La tarea que combinara las dos hipótesis de estructuración de textos, debiera realizarse en y desde la EGB.

5.4.1. Después que los chicos explicitaron en forma de reglas los procedimientos usados por Cortázar para sus invenciones, y acordaron sus propias reglas, se dio la situación de que trabajaban como si tuvieran, de modo previo, los significados (en el texto) con las denotaciones actualizadas y determinadas, sólo tenían que buscar significantes que les convinieran. En efecto, tenían ya un texto, con una textura y un sentido; significados y sentido eran conocidos por ellos puesto que los produjeron; estaban fijados objetivamente. Ahora se trataba de darles otra vuelta de tuerca, simplemente para profundizar en ese conocimiento, ya que «... la creación de significados es conocimiento y el unirlos a tales y cuales significantes, es decir, el transformarlos en contenidos da «signos», es un modo de fijarlos y hacerlos objetivos; por consiguiente, puede decirse que el lenguaje como energía es, en un solo acto, conocimiento y forma de fijación y objetivación del conocimiento mismo. Ahora bien, conocer significa concebir algo como en sí mismo idéntico y como diferente de todo lo demás; y en esto consiste muy propiamente la función primaria del lenguaje». (E. Coseriu, 1977, págs. 25-27).

5.5. Ahora bien, esta experiencia propuesta a los alumnos, no tuvo la pretensión de que supieran que cambiaban la lengua, sino por el contrario, que experimentaran con posibilidades dadas por el sistema. A través del juego, alcanzaron a percibir aquello que tenían a su disposición para hacer más allá de lo ya hecho.

5.5.1. Independientemente de que hubieran logrado que la obra de teatro permaneciera comprensible para el oyente (o lector) inadvertido, al menos lo intentaron, y al asumir esta actitud reconocieron implícitamente que el lenguaje «... es también expresión de la intersubjetividad en el doble sentido de la solidaridad con una tradición histórica y de la solidaridad «contemporánea» con una comunidad hablante, que también es histórica». (E. Coseriu, 1977, pág. 32.)

El texto de Cortázar que había generado la experiencia didáctica, ya los había preparado en este sentido: a las dificultades del dialecto rioplatense se sumaban las novedades cortazarianas; no obstante, la intersubjetividad del texto no estaba anulada. Bien es verdad que algún elemento

ni siquiera llegó a ser vislumbrado por los alumnos. Nos referimos, por ejemplo, al caso de «Payahás». El significado de orden o exhortación fue pensado con relación a un significante inventado, o con respecto al sustantivo «payasas». A ello concurrían tres circunstancias agravantes: la caracterización del doctor Feta surge por las atribuciones de «doctor», o «elegantiorum», y por esta expresión con la que intenta detener la pelea. Segundo, en España, los chicos no se adiestran, en la actualidad, durante sus juegos infantiles escolares o extraescolares, con invenciones lingüísticas, tan sencillas como puede ser el caso de hablar al «vesre». Por el contrario, esta es una forma comúnmente divulgada entre niños y adultos argentinos. En tercer lugar, el problema de la ortografía sólo parcialmente fonológica: se respeta la grafía de «h», probablemente como pista, y se usa la grafía seseante. El reordenamiento da lugar a «haya paz».

En todo caso, el problema en general concierne a algunos signos usados en una norma y no en otra, y que en la lectura pueden tener interpretaciones relativamente distintas; en unos casos en cuanto a la denotación, en otros inclusive a la designación (por ejemplo, si «mazoca» fuera «escoba», el objeto usado en la Argentina no correspondería a la experiencia peninsular, ya que aquí su forma es distinta). En síntesis, estas dificultades no impidieron la comprensión global del relato, ni la asignación de clase de pertenencia de las palabras estudiadas.

Al respecto, y en la búsqueda de mecanismos de cambio de significantes, los discentes discutieron sobre la conveniencia de cambiar raíces o cambiar afijos, y llegaron a conclusiones que en la práctica coinciden con las tesis lingüísticas, aunque no las formularan teóricamente. Por ejemplo, en su necesidad de mantener el significado categorial de los verbos decidieron cambiar las raíces ya que «Un semantema no es verbo *porque* por ejemplo, se combina con morfemas de tiempo y persona, sino, al contrario, se combina con tales morfemas *para* ser verbo, y porque se piensa con significado verbal». (E. Coseriu, 1978 a), pág. 70.)

5.6. En el ejercicio individual del momento sexto, llamó la atención la lectura de «mofo que arriba». Algunos alumnos transcribieron «para arriba» o dejaron un espacio en blanco. Nos preguntamos si se debía a simple distracción en unos casos, y/o a ignorancia del significado léxico en todos. Como experiencia indagadora, propusimos cinco pares de oraciones, entre las que figuraban: «El golpe, que *arriba* demoledor, asusta al boxeador» y «El golpe va *para arriba*, hacia la cara del boxeador». A la subordinada adjetiva la presentamos como explicativa, a diferencia de la del texto, porque esta configuración material podía resultar menos ambigua.

El alumno debía indicar en las palabras subrayadas: clase, composición interna y significados asociados a los monemas. Entre los veinticinco alumnos que participaron en el ejercicio, cinco no respondieron las

cuestiones relativas a estas dos oraciones, cuatro trataron el verbo (que *arriba*) como adverbio (para *arriba*), y 16 lo clasificaron adecuadamente. Sólo tres indicaron como significado léxico: «llegar» y cinco respondieron tautológicamente: acción de / pertenece al verbo «arribar». Resulta indudable que estas palabras no las habían trabajado con el diccionario, y además se corrobora que el significado categorial es reconocible aunque se ignore el léxico.

Por otra parte, el lastre de la disociación entre significante y significado que se produce en la EGB, pesó una vez más, ya que no tuvieron problemas en la segmentación, pero sí en la asignación de significados. Muchos optaron por exponerlos globalizados, con lo que el metalenguaje que habían adquirido no resultó operativo, pero tampoco necesario para resolver las cuestiones.

En cuanto a las respuestas tautológicas, resultaba sintomático que algunas correspondieran a alumnos que en otros casos reaccionaban con un buen grado de maduración conceptual. La estrategia de indagación fue triple: a) Ejercicio de corrección oral coordinado por un alumno (no se cogían notas); b) reelaboración de las respuestas con búsqueda en diccionario (trabajo en casa); c) autocorrección en clase: el alumno comparaba los dos trabajos y trataba de aproximar una explicación del porqué de los errores (distracción, ignorancia, confusión en el enunciado de la cuestión, etc.). Si lo creía conveniente, elaboraba una respuesta nueva. Bernardo, en el ejercicio del 27/04, para el significado del lexema *arrib-*, anotó: «acción de arribar»; en el trabajo en casa: «acción de llegar»; y en la autocorrección: «a mí en básica me enseñaron que la raíz significa el verbo en sí, en infinitivo... aunque yo ya sabía que arribar significaba llegar, porque son sinónimos».

En estas condiciones dejaba de ser preocupante el rendimiento de los alumnos, que habían tenido oportunidad (con sacrificio evidente de tiempo, pues este proceso consumió cuatro clases) para desplegar-demostrar sus conocimientos. Sin embargo, cabía la reflexión acerca del saber transmitido y sus efectos. En rigor, en la información por parte del docente existe un aspecto adecuado y que probablemente coincida con la intuición del alumno de 6.^º/7.^º curso de EGB. Este no conoce toda la conjugación de los verbos, en el sentido de que no usa todas las formas, y algunas las verá materializadas, si acaso, en algún texto literario. La segmentación lexemática en el infinitivo resulta una buena práctica porque es la forma del diccionario, cuyo uso está aprendiendo el alumno. Pero el limitarse a la solución significativa tautológica es contraproducente, porque si bien no se pretende que se capacite en la noción de que, por ejemplo, «arribar» y «llegar» comparten semas comunes, sin embargo, resulta interesante la utilización sinonímica porque vuelve activo un vocabulario que se ha internalizado como pasivo.

El descuido o inadvertencia terminológica, conceptual, expresiva en que podemos caer los profesores, se refleja en el rendimiento del alumno.

Con respecto a la descripción tautológica del significado léxico de los verbos, no sólo existe una tradición lexicográfica y docente, sino que se manifiesta hasta en los textos en los que la exigencia epistemológica es de rigor. Así, por ejemplo, en la traducción de un texto de J. P. Bronckart, eminente psicolingüista francés (no averiguamos si se trata de una traición del traductor-adaptador) se lee: «Sin embargo, la noción de significante no se reduce estrictamente a la del vocable; en efecto, entidades como *destac-able*; *pre-fabric-ación* o *retorna-rá*, que forman cada una un vocable, en realidad están compuestos de varios significantes: *destac*, que expresa la idea de destacar; *able* que transmite la noción de “digno de”; ...» (Bronckart, 1980, pág. 12). Dejamos de lado el ejemplo de *retorna* en el que al incorporar la vocal temática a la raíz, ofrece dos significantes como si fuera uno (radical). Ahora bien, si el traductor respetó el proceso descriptivo del autor en *destacable*, para ser coherente con la interpretación tautológica del significado asociado a la raíz, tendría que haber indicado: *able*, transmite la noción de able.

5.7. En el comentario de la configuración material de las palabras creadas por los chicos, recurrimos a otros grupos, ya que al parecer la coherencia con la que trabajaron los integrantes del número cinco fue condicionante para que resultaran pocas anomalías y ninguna en cuanto a combinación de consonantes y vocales dentro de la sílaba, de lo que son conscientes los componentes del grupo ya que así lo indican en la actividad individual efecuada el 16-5. Para nuestra intuición de hablantes nativos, la configuración total de las siguientes palabras: atrancuchar, intrungiendo, guarranchicante, podría resultar anómala.

5.7.1. Una observación general: Conciene a los casos en que se limitaron a sustituir letras del alfabeto (la consonante «x» de la palabra era reemplazada por la anterior o la siguiente en el orden alfabético. La misma regla, o con variantes diptongadas, la aplicaban a vocales). Esta convención llevó a inconsistencias ortográficas. Cuando se hizo la indicación (de modo oral), y se preguntó por qué no habían trabajado con sonidos en lugar de letras, Benito protestó con respecto a la idea de conservación de la ortografía, y explicó que les era más fácil elaborarlo a partir del alfabeto. Este grupo no utilizó en su código las siguientes grafías: k, ll, ñ, rr, w, x. El trabajo de codificación fue sencillo en este caso, pero su efecto fue peculiar. La temática era trágica, sin embargo, trasladada al lenguaje Edubenlolmar, resultaba una desmitificación de la misma, en el sentido catártico del teatro; algunos chicos, en el comentario oral a la lectura, indicaron: «Es triste, pero nos reíamos». (La lectura codificada fue previa a la del texto base.)

5.7.2. En el informe de César, integrante del grupo número 1, se lee: «Al acabar la obra fuimos pensando en el código. Yo sugerí poner a los verbos regulares terminación irregular y a los irregulares terminación regular. Mari Carmen dijo que se podía dividir una palabra en dos e intercalar una partícula que era «eril» para masculinos e invariables, «eral» para femeninos. Alicia pensó en poner palabras al revés, y se quedó en eso, pero poniendo antes la terminación que la raíz. Juan dijo que se podría cambiar en los verbos la raíz y poner otra que acordamos que fuera la raíz del mismo verbo en otro idioma. El nombre del código es “Trocherilal”, y fue ideado por mí. Yo había pensado en Trochal, derivado de trocar, y le añadí “eril” por haber muchas palabras en la obra que tienen esa partícula.»

Con los informes de Marta y Alicia, se completa la idea de cambio de raíz verbal por la de otro idioma: para las chicas la cogían del inglés, y para los chicos, del francés.

Cabe recordar que este proceso es anterior a la revisión de las segmentaciones morfológicas inadecuadas (véase cita informe Enrique), por lo que se observan anomalías, no sólo en cuanto a la configuración total de la palabra resultante, sino en el trabajo morfológico; ejemplos: aparato — caparat; paquete — epaquet. En la actividad del 16-5, todos coinciden en reconocer las contravenciones al sistema y afirmar que «no hay palabras en castellano cuya sílaba final acabe en dos consonantes», o «no hay palabras en castellano cuya última sílaba acabe en “t”».

Para la interferencia de sistemas se pueden citar: «*goy* a ver si etá en acas», «*Boy* yo, Juan», «*Voulía* saver...», «a nadie le apetezay *sortir*...».

La revisión de la obra de teatro mostró que los integrantes del grupo no aplicaron hasta sus últimas consecuencias las reglas de codificación. Al parecer trabajaron aleatoriamente; cambiaron verbos por «los de otro idioma», cuando conocían esos significantes, pero no llegaron a un estudio semántico de propiedad en la utilización; tampoco buscaron nuevas formas en diccionarios. Cabe anotar que, a pesar de estas críticas, el efecto de conjunto, cuando se practicó el «teatro leído» resultó no sólo interesante, sino que atrajo y mantuvo la atención de los compañeros constituidos en público. Aunque no concierne a este ítem, como justo reconocimiento al esfuerzo de los chicos, manifestamos que el «público» destacó lo elaboradas que estaban las interpretaciones de Juan y Marta con lo que, una vez más, percibimos la función didáctica del teatro leído.

5.7.3. Otro grupo en el que aparecen configuraciones que no respetan el sistema es el integrado por José, Fernando y Sonsoles (grupo 2). El código aparenta un grado de racionalidad bastante elevado si sólo se tienen en cuenta los informes de José y Fernando, pero en el de Sonso-

les aparecen pistas en el sentido de que algunos elementos surgieron por casualidad o por presión de las circunstancias: «... este método no lo inventamos así...», se refiere a la sustitución del alomorfo del plural «—es», «... porque no sabíamos qué terminación añadirle, y estuvimos pensando un rato; yo dije, venga decir algo, pues algo es la terminación».

Este grupo también trabajó con cambios de letras según orden del alfabeto, aunque con un mecanismo bastante más complejo que el del grupo de Benito. Por el resultado obtenido, se observa que no cumplieron con la última etapa de corroboración en grupo de las sustituciones efectuadas. Así, la palabra cordones en Sonsoles resulta: caividanenadas; en José: caurdanalgas; y en Fernando: Cordonalgos. La palabra «cosas», en José y Sonsoles, resulta «cadsadadas», mientras que en Fernando es «codsanadas». La forma «se come» es transformada en «se iñanñañea» por Sonsoles, mientras Fernando ofrece «ñanñamea», y José «namñamñea».

No sólo se trata, entonces, de un grupo que no respetó el sistema, sino que, en sentido estricto, dejó inconcluso el trabajo.

5.8. El trabajo de invención o formación de palabras llevado a cabo por el Grupo 5 resulta, en la mayoría de los casos, correcto y realizable en el sistema de la lengua («Los inventores de palabras inventan siempre palabras “posibles” en el sistema», Coseriu, 1978 / b, pág. 59). Este éxito en el resultado proviene de su propósito consciente de escribir «al modo de» Cortázar, y de la capacidad de análisis morfológico) demostrada ante «La inmiscusión terrupta». Esta imitación de Cortázar se basa en siete principios, que no siempre logran racionalizar y definir de manera coherente, pero que utilizan con resultados válidos.

Realizamos, a modo de ejemplo, un análisis de los recursos utilizados, con la intención de mostrar que la conciencia refleja del hablante sobre la propia lengua es superior a la capacidad para describir técnicamente lo ya conocido.

5.8.1. Respetan todos los «instrumentales» (palabras y morfemas) y los «categoremas». Pero lo define así: «Se respetan las formas de género, número, etc., del castellano» (Informe sobre la elaboración), aunque él mismo es mucho más explícito cuando analiza el código de Cortázar; «... cambia las raíces pero deja siempre los sufijos que existen en el castellano, de tal manera que aunque la palabra sea inventada, respeta la forma de los adjetivos, nombres y verbos de nuestro idioma». Hay otros componentes del grupo que están muy alejados de este grado de reflexión, Eva María, por ejemplo, lo dice así: «Nuestro código es muy fácil pues: cambiábamos la desinencia y dejábamos la raíz, cambiábamos la raíz y dejábamos la desinencia» (Informe sobre la elaboración).

5.8.2. Realizan transformaciones fónicas en la configuración material de algunos lexemas. Pedro lo explica así: «Se cambia la raíz por

una (...) que suena más o menos igual» (Informe). Algunos ejemplos de esta transformación: «infernúa»/insinúa; «plantufado»/plantado; «socorréjanme»/socórranme; «currula»-currela-trabaja (en la obra en castellano).

5.8.3. Inventan algunos lexemas. «Se cambia la raíz por una totalmente diferente...» (Informe de Pedro). Es el caso de «potaspita»/pastilla; «zafo»/creo; «bleboso»/terrible; «chigurezas»/cosas. Estas palabras logran ser comprendidas por su determinación y por su entorno como puede comprobarse en la lectura de «El subichungo».

5.8.4. Utilizan omomatopeyas. Pedro lo define así en su informe: «Convertir una onomatopeya en sustantivos o verbos». Los ejemplos hallados son todos sustantivos: «Chupchup»/Avecrem; «Puf»/fin; «cocorical»/corral-gallinero; «cocoricás»/gallinas.

5.8.5. «Modificación» o «desarrollo» (Coseriu, 1978 / a), pág. 250) de un solo elemento morfológico. En el informe de Pedro se lee: «Dejar la raíz y poner una desinencia nueva que signifique lo mismo o diferente que exista en castellano».

5.8.5.1. *Faldona*: Reemplaza en el texto a «señora». Es una *modificación aumentativa* de falda. Si recordamos que: «La designación puede considerarse como determinación ulterior y complementaria de los procedimientos de formación de palabras...» Coseriu, 1978 / a, pág. 243), la utilización contextual referida a una persona concreta convierte su significado en: «persona portadora de faldonas, o largas faldas». Nocionalmente equivale al uso que le dan de «señora», referido a la «vieja paleta», aunque por extensión lo utilizan para los dos personajes femeninos. Desde la perspectiva de la adecuación expresiva resulta apropiada para referirse a la vieja, pero no a la «chorizanta» (mujer no-vieja y de ciudad).

Desprevencia: Los procedimientos de formación se combinan en esta palabra varias veces. Algunos normales en la lengua, como *modificación*: pre+venir→prevenir; y *desarrollo*: prevenir+ción→prevención, pasa de verbo a sustantivo y está en relación sinónima con «prudencia». Algunos actualizados por ellos y no normativos: *modificación*: «des» (prefijo negativo)+prevención→«desprevención» (lo equipara a «im»prudencia) y por último una transformación del sufijo normativo «ción» por cruce con la terminación de impruden«cia»: «desprevencia».

Chorizanta: Reemplaza en el texto a ladrona. Proviene del lexema «choriz»/a con la acepción popular de ladrona. Por *desarrollo*: Choriz/a+ar→chorizar, pasa así de sustantivo a verbo (en este ejemplo nos basamos en el desarrollo realizado por los alumnos). Luego, por un proceso de formación que discrónicamente es *modificación*: chorizar+-

ante/a→chorizanta (participio activo), con la acepción de «la que roba», aunque actualmente podría ser considerado un *desarrollo*, de verbo a adjetivo o sustantivo.

5.8.6. «Composición» (Coseriu - idem anterior). La definición de Pedro es: «Juntar dos palabras» (informe):

5.8.6.1. *Subichungo*: Reemplaza en el texto a «ascensor». Se trata de la combinación de una *composición prolexemática* (Coseriu, 1978 / a), pág. 251) del tipo «elemento sustantivo-pronominal genérico (como «alguien» o «algo»)» (Coseriu, 1978 / a), pág. 252) - subir — «subidor»; con una *composición lexemática* (Coseriu, 1978 / a), pág. 251): «subidor»+«chungo»; «en la fase correspondiente a la composición lexemática, el compuesto prolexemático se reduce por la supresión de los posibles sufijos» (Coseriu, 1978 / a), pág. 259)=«subi». El componente «subi», que desde una perspectiva formal es el «tema verbal» de «subir», funcionalmente es aquí un sustantivo, modificado por una predicación atributiva: «subidor» que es o está «chungo». «Chungo» es una expresión popular no registrada en masculino en los diccionarios consultados, excepto en el Corominas, donde la entrada «chunga» aparece como derivada «del gitano chungo «feo, pesado». En este contexto equivale a malo, expuesto a estropearse en cualquier momento.

Notichungo: Reemplaza en el texto a «telediario». Es una combinación de una *modificación*: noticia— «noticiario», con una *composición lexemática*: noticiario+chungo. En la composición lexemática la supresión afecta en parte a la raíz y no sólo a los sufijos, probablemente debido a razones fónicas (comparar «notichungo» con «notichungo»). Planteamos la palabra noticia como primitiva pensando en la intuición actual del hablante y en las posibilidades didácticas de segmentación en un primer año). También en este caso estamos ante un sustantivo (aunque no tema verbal) modificado por una predicación atributiva («noticiario» que es «chungo»). En este contexto, «chungo» hace referencia a «baja calidad, malo».

Gilichungo: Reemplaza (en cierto sentido) a «castellano», pues es el adjetivo que especifica a su nuevo idioma. Es un *compuesto lexemático* de dos adjetivos coordinados copulativos: «gili» y «chungo». «Gili» significa «tonto, lelo» y «chungo», en la acepción de «malo». Significa, por tanto, «idioma tonto y malo».

Rosquimeto: Reemplaza en el texto a «destornillador». Formado por el lexema de «rosca» nocional y metonímicamente relacionado con tornillo, con una variante fónica condicionada por el contexto: «rosqui» en *composición lexemática*: «rosqui»+meter. En el compuesto, la forma «meto» no es sentida con el valor de primera persona singular del presente de indicativo, sino con el valor de «yo» impersonalizado, generali-

zador, semejante a «todos, cualquiera». Esta formación resultaría más acorde con el sistema si dijera «el rosquimete», donde más que un verbo sería un sustantivo, «una especie de participio activo transitivo» (Coseriu, 1978 / a, pág. 260). Compárese el «rosquimetiente» o el prolexemático «rosquimetedor» con «rosquimete», producto de la supresión de los sufijos. Así se entendería: «algo» o «alguien» que «mete» una «rosca»=«tornillo». Mientras que en «rosquimeto» la significación se siente como: «algo con lo que yo (=cualquier yo=todos) meto una rosca». Sin embargo, es probable que la aparición de «o» en lugar de «e» esté más condicionada por una concepción equivocada de la «o» como instrumental flexivo de género masculino, que por la flexión verbal.

Tapaqueso/Portachismes: Tiene la formación típica de muchos compuestos del sistema (cortaúñas, abrecartas, etc.). Como en el caso de «subichungo», «tapa» y «porta», provienen de la supresión de los sufijos de una *composición prolexemática* con «un sustantivo que tiene la función oracional implícita... de objeto directo» Coseriu, 1978 / a), pág. 259). Es decir: «tapador»+queso→ tapaqueso («queso» tiene aquí la acepción popular de pie); y «portador»+chismes→ portachismes (chismes está usado en la acepción popular de «cosas»).

5.8.6.2. En base a los resultados de las obras de teatro codificadas, concebimos un ejercicio individual de segmentación morfológica de algunas de las palabras inventadas por los chicos (realizado el día 17-5), que tenía varios objetivos. Entre otros, se intentaba revisar si la llamada reactividad (5.2.1.) había sido superada por las actividades mencionadas en 5.6.

Al grupo 5 se le propuso que además de palabras de su elección describieran las que en su configuración se integraban con la forma «chungo». En los informes de Eva y Encarna (evidente preparación conjunta de las soluciones) se lee: «gilichungo»: Sustantivo - Gili - Chungo; gili: mal hecho, tonto, es un lexema. Chungo: peor que mal, es un morfema. La palabra entera significa que el teatro es tonto y está mal hecho.

Creemos que no nos desentendemos de la intuición lingüística que guió a estas alumnas, si indicamos que han operado con mentalidad sintética y la técnica intelectual de comparaciones mutuas, antes de sacar conclusiones, no la han usado. Al significado del lexema base lo han visto modificado por un sufijo intensificador (lo consideran morfema) hecho que coincide coherentemente con la lectura del primer significado que atribuyen a Gili. A la totalidad la ven en función de sustantivo, por lo tanto, no segmentan la «o» como instrumental de masculino (recordemos que es el nombre metalingüístico que designa al adjetivo del lenguaje).

El mismo análisis lo trasladan mecánicamente a subichungo y notichungo:

«*Subichungo*: Subi - chungo; subi: que sube, es un lexema y chungo: que está mal, es un morfema. Todo significa ascensor pero que sube cuando le da la gana» (Ejercicio de Eva).

«*Notichungo*: Noti - chungo; noti: significa libreta, agenda, es un lexema. Chungo: que al estropearse el ascensor no sirvió de nada, es un morfema. Notichungo significa libreta que de nada sirve». (Ejercicio de Encarna.)

Este ejercicio lo realizan sin una lectura previa de la obra (véase confusión entre notichungo y fordenchufilita), ni reelaboración posterior, ya que precisamente esos dos casos les indicaban el valor lexemático de la forma chungo.

Por el contrario, el informe de Pedro lo muestra operando con mentalidad analítica, y, tal vez por lo escueto, no llega a la etapa de síntesis. En la descripción de Gilichungo leemos: «gili: raíz, malo. Chungo: chunga-; raíz, peor; o: morfema, masculino». Al igual que sus compañeras de grupo, ha interpretado el significado de chungo como intensificador, sin embargo, lo ha categorizado como adjetivo (por el valor lexemático y segmentación de género). Esta analiticidad es la que aplica a los otros dos sustantivos, es decir a los tres los ve mecánicamente como palabras compuestas (primer elemento - Adjetivo) pero en «notichungo» y «subichungo», al componente «chungo» le atribuye la acepción de «malo». Como señalábamos anteriormente, no llega a indicar la síntesis de significado global de las palabras.

Las observaciones didácticas atienden a cuestiones que van más allá del hecho lingüístico. Creemos que si estos alumnos tuvieran la oportunidad de trabajar asociados en grupos constituidos en cursos posteriores, podrían enriquecerse de modo recíproco, precisamente por la diferencia de mentalidad. Los límites de un curso no son suficientes. Las condiciones de la dinámica de grupo imponen el cambio periódico de componentes, pero en esa periodicidad deben darse momentos de reencuentro. En el caso particular de estos alumnos, en la etapa del curso en que redactamos estas notas integran grupos distintos; el caso de Encarna y Eva es de solidaridad y colaboración mutua extraescolar.

5.8.7. Otras palabras que aparecen en el texto se justifican debido a que utilizan asociaciones nocionales en cuanto a lo designado. Eva María describe así este procedimiento: «En la palabra: disimulo, cogimos la parte "mulo" y como quiere decir lo mismo que burro, pusimos disiburro».

«En otros casos como mundo, al saber que la tierra era más o menos redonda poníamos boloide. O en la palabra fin poníamos pluf, pues eso es lo que hace algo que explota». (Informe de Eva María.)

En este sentido es muy expresivo, también, el verbo «pupilar» por mirar.

5.8.8. Un recurso empleado por ellos (no mencionado en ninguno de los informes y que no pertenece ya al campo morfológico) es el discurso repetido como textura semántica que facilita la comprensión de palabras inventadas, por ejemplo:

«¿Y qué fistufa una jamundiana como usted en un hotelpigio como éste?»

5.8.9. En algunos casos se constatan inadecuaciones expresivas debido a que comprenden la correlación entre un significante y un significado como idéntica para todos los contextos, sin tener en cuenta las acepciones que el entorno verbal puede darle. Un ejemplo lo constituye la palabra «*manguichuflar*».

Esta palabra representa un acierto expresivo en el contexto en el que la vieja confiesa en voz alta sus pecados, donde la sustitución de «coger» se produce por una asociación nacional entre «mangar» (=«robar») y la acepción de «robar» que adquiere el verbo «coger» por su asociación textual.

En la segunda aparición de la palabra «*manguichuflar*», en cambio, se produce una inadecuación expresiva debido a que se respeta la relación entre las configuraciones materiales de las palabras (significantes), sin tener en cuenta las acepciones producidas por el entorno verbal. Al comprobar ambas versiones encontramos que: «*coger este oficio*» se transforma en «*manguichuflar este oficio*», perdiéndose toda relación nocional entre ellas.

Este tipo de problemas responde a una inadecuada enseñanza, en la lengua natural, de la correlación entre significante y significado, que no tiene en cuenta las acepciones según contexto. De ello extraemos como enseñanza didáctica la necesidad de programar actividades que contemplen el objetivo de flexibilizar a los discentes en el uso de vocabulario según los entornos verbales.

6. CONCLUSIONES

Con este trabajo, creemos haber mostrado cómo:

6.1. La hipótesis acerca de lo enseñable no puede plantearse desde la perspectiva del profesor que transmite habilidades y conocimientos, sino desde el punto de vista de lo asimilable por el alumno.

6.1.1. Toda programación, ya sea la propuesta por el profesor o la conjunta profesor-alumnos, es tentativa. Los actores de la enseñanza-aprendizaje deben estar predispuestos para las reprogramaciones según los ritmos reales e individuales de lo aprendible.

6.1.2. La participación (voluntaria, constante, responsable) del alumno es, por el momento, el dato objetivo más apropiado para la evaluación cualitativa.

6.2. La dinámica de grupos, combinada con tareas individuales, permite superar los techos en las clases masificadas y despersonalizadas. Esto se consigue porque en la base funciona la libertad.

6.3. En tanto sujeto activo de aprendizaje, el alumno se reconoce en su capacidad creativa y lucha contra las manipulaciones.

6.4. La organización de la clase de lengua a partir de textos propicia el éxito en el aprendizaje, por oposición a la utilización exclusiva de manuales para el alumno, que sólo consigue adquisiciones informativas memorizadas.

6.5. La introducción de metalenguajes no comprensibles para el alumno sólo contribuye a fijar errores difíciles de superar.

6.6. En la escuela activa el discente manipula el lenguaje, lo crea y recrea, lo recibe y lo usa. Cuando están dadas las condiciones de apropiación y reflexión, y sólo entonces, debe introducirse la terminología.

6.7. La práctica de escritura «a imitación de», con discusiones en grupo acerca de los mecanismos creativos, lleva a que el alumno se apropie, por aumento cualitativo, de registros (niveles de uso) inusuales hasta entonces en él, pero sin el traumatismo que produce lo extraño, lo distinto, enseñado como esquema teórico.

6.8. Como muchos de los lexemas del texto de Cortázar dan un paso adelante con respecto a lo habitual en nuestra comunidad, posibilitan la reflexión acerca de las pautas del sistema que no admiten ser descartadas.

Comprobamos así, la eficacia de trabajar con discursos apartados tanto de lo obvio como de los meros ejercicios metalingüísticos.

El uso de esta tipología de textos, debe ir más allá de la limitación del fragmento modélico, para constituirse en herramienta que colabore en el desarrollo a pleno de distintas capacidades.

6.9. Actividades escolares de esta índole corroboran no sólo el valor teórico de tesis como la que a continuación se cita, sino que la muestran

en su dimensión didáctica: «... el sistema representa la *dinamicidad* de la lengua, su *modo de hacerse*, y, por tanto, su posibilidad de ir más allá de lo ya realizado; la norma, en cambio, corresponde a la *fijación* de la lengua en moldes tradicionales; ...» (Coseriu, 1978 / b, pág. 56).

BIBLIOGRAFÍA

- EUGENIO COSERIU: 1977. *El hombre y su lenguaje*. Editorial Gredos, Madrid.
1978 / a. *Gramática, semántica, universales*. Editorial Gredos, Madrid. 1978
1978 / b. *Sincronía, diacronía e historia*. Editorial Gredos, 3.^a edición,
Madrid. 1982. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Editorial Gredos, 3.^a
edición, 2.^a reimpresión, Madrid.
- JULIO CORTÁZAR: 1969. «La inmiscusión terrupta», en *Último Round*. Editorial
Siglo XXI, Buenos Aires. 1979. *Un tal Lucas*. Editorial Alfaguara, Madrid.
- J. P. BRONCKART: 1980. *Teorías del lenguaje*. Editorial Herder, Barcelona.
- JOSÉ BLEGER: 1972. «Grupos operativos en la enseñanza», en *Temas de psicología*.
Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- MARIO BUNGE: 1983. *Lingüística y Filosofía*. Editorial Ariel, Barcelona.
- WILMA JO BUSH Y MARIAN TAYLOR GILES: 1976. *Cómo desarrollar las aptitudes
psicolingüísticas*. Editorial Fontanella, Barcelona.
- P. JUIF Y L. LEGRAND: 1980. *Didáctica y renovación pedagógica*. Editorial
Narcea, Madrid.
- JESÚS PALACIOS: 1979. *La cuestión escolar (críticas y alternativas)*. Editorial
Laia, Barcelona.
- JEAN PIAGET: 1981. *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel, Barcelona.

7. APÉNDICE

7. Apéndice: Muestra de trabajo de los alumnos. Observaciones.

7.1. Por cuestiones de espacio, sólo ofrecemos copia fiel de los trabajos producidos colectiva o individualmente por los integrantes de uno de los siete grupos constituidos para esta etapa del curso.

7.2. La muestra está integrada exclusivamente por los escritos de Pedro, y según su génesis se distribuyen del siguiente modo: 1) Inventario. Corresponde al tercer momento de la programación. Discusión en grupo, redacción individual. 2) Dos obras de teatro. Corresponden al tercer momento. Discusión y redacción colectiva. 3) Informe del proceso. corresponde al cuarto momento. Discusión en grupo, redacción individual. 4) Dos trabajos efectuados individualmente en clase. Corresponden al sexto momento y constituyen el repaso-revisión de parte de lo asimilado en los momentos anteriores.

7.3. El total de las actividades, incluidas las del primer y segundo momento y excluidas las del quinto, ocupó 22 sesiones distribuidas en dos clases semanales.

7.4. Aunque no ofrecemos copia del escrito del segundo momento, lo comentamos para facilitar el contraste con el que resulta del uso de diccionarios. Las observaciones las personalizamos arbitrariamente en Pedro; muchas de ellas tienen que ver no sólo con el grupo, sino con la clase en su conjunto.

7.5. En el trabajo correspondiente al segundo momento, Pedro selecciona estrictamente todos los sustantivos y verbos creados por Cortázar, pero suma al inventario, las palabras “crimea” y “revoleando”; en el caso del sustantivo, describe su clase de pertenencia mediante los determinadores, mientras que al verbo lo justifica por su flexión. Atribuye significados con acierto. Su síntesis del texto, muestra la comprensión de la historia.

7.6. En el informe del tercer momento, no aparecen algunas de las palabras que detalló en el anterior. Los significados se modifican respecto a la primera versión (sobre todo en las partes del cuerpo, que ahora son más «sexuales»); busca significados contextuales a partir de los inherentes (influjo del diccionario), aunque cuando no los encuentra arriesga la interpretación personal; detecta sonidos plásticos en función de una armonía imitativa.

7.7. En el trabajo del sexto momento actualiza los conocimientos adquiridos: hace una buena transcripción del texto; extrapola sólidas teorías acerca del valor de los determinadores y de los morfemas instrumentales en la estructuración del mensaje, así como de la formación de signos. Recupera la acertada intuición lectora del segundo momento al tener que enfrentarse nuevamente solo con el texto.

* * *

Nombre: Pedro (Discusión en grupo). Informe individual (uso de diccionario).

Grupo: 5 (corresponde al tercer momento de la programación).

Trabajo: Origen de las palabras de «La inmiscusión terrupta». J. Cortázar.

La inmiscusión terrupta

Como no le melga que la contradigan, la señora Fifa se acerca a la Tota y ahí nomás la flamenca la cara de un rotundo mofo. Pero la Tota no es inane y de vuelta le arremulga tal acario en pleno tripolio que se lo ladea hasta el copo.

—¡Asquerosa! —brama la señora Fifa, tratando de sonsonarse el ayelmado tripolio que ademenos es de satén rosa. Revoleando una mazoca más bien prolapsa, contracarga y consigue marivolarle un sueño a la Tota que se desporrona en diagonía y por un momento horadra el raire con sus abroncojantes bocinomias. Por segunda vez le arrumba un mofo sin merma a flamen-carle las mecochas, pero nadie le ha desmunido el encuadre a la Tota sin tener que alanchufarse su contragofia, y así pasa que la señora Fifa contrae una plica miercolamas a media resma y cuatro peticuras de esas que no te dan tiempo al vocifugio, y en eso están arremulgándose de ida y vuelta cuando se ve precivenir al doctor Feta que se inmoluye inclótumo entre las gladiofantas.

—¡Payahás, payahás! —crona el elagantorium, sujetirando de las desme-crenzas empebufantes. No ha terminado de hablar cuando ya le están mano-crujiendo el fano, las colotas, el rijo enjuto y las nalcunias, mofo que arriba y sueño al medio y dos miercolanas que para qué.

—¿Te das cuenta? —sinterruge la señora Fifa.

—¡El muy cornaputo! —vociflama la Tota.

Y ahí nomás se recompalmean y fraternuflan como si no se hubieran estado polichantando más de cuatro cafotos en plena tetamancia; son así las tofitas y las fitotas, mejor es no terrupearlas porque te desmunen el persiglotio y se quedan tan polas.

Inmiscusión: Se forma a partir del verbo inmiscuirse. Significa...

Melgar: En el texto significa gustar. En el diccionario viene esta misma forma pero como sustantivo; pero el significado no tiene nada que ver. Por tanto, lo único que toma del castellano es la terminación -ar, de los verbos en infinitivo de la 1.^a conjugación, cuyo modelo es amar.

Flamencar: Significa dar, pegar. Deriva de flamenco, se le añade la terminación ar de los verbos en infinitivo de la 1.^a conjugación. Creo que deriva del significado de «gitanesco» de la palabra flamenco. Su idea de temperamento y movimiento es la que toma.

Mofo: Puede que provenga de mofa (burla, escarnio). En el texto significa golpe. Entonces coge la idea de agresión.

Arremulgar: Tiene significado parecido a flamencar. Quizá difiera un poco y se complementa con el de arremeter (acometer con ímpetu) y que, por cierto, se parece. En cualquier caso toma la forma de los verbos de la 1.ª conjugación.

Acario: Significa también golpe o tortazo. El único origen español que veo es la división de la palabra en a-, que significa dirección, y -cario, que sería cara. Aunque, también, si caro en italiano es querido, el a- sería prefijo de privación o negación.

Tripolio: A primera vista la palabra se podría dividir en tri- y en -polio, pero no encuentro que con ellos (tri= tres, polio= una planta) se pueda formar una palabra que su significado encaje en el texto. Pero hay una palabra española que se parece mucho que es “tripa”, la terminación podría venir de «polys» griego que significa mucho. En este caso significaría barriga.

Sonsonarse: Sonarse; significa limpiarse los mocos de las narices. Pero si tripolio es tripa es difícil que se acople. Esto se arregla con el prefijo son- que significa SUB; y SUB significa inferioridad, bajo de. Entonces significaría descongestionar la parte de abajo.

Revollear: Existe en español y por tanto no está inventada. significa volar haciendo tornos.

Contracarga: En castellano existe contra- (cosa contraria) y cargar (acometer con fuerza al enemigo). Cortázar las une y forma una palabra con significado parecido a contraatacar.

Marivolar: Resulta de la unión del prefijo mari- (relativo a la mujer y de tono despectivo o irónico), hay que recordar que se relata una pelea entre mujeres, y de volarse (ir por el aire una cosa arrojada con gran violencia). Significa golpe dado por una mujer.

Mazoca: No veo un parecido de forma y significado. Toma sólo entonces la forma castellana de los sustantivos, femeninos, singulares y comunes.

Suño: Tampoco veo aquí un gran parecido. Significa seguramente puñetazo. Además termina igual que puño.

Diagonía: Sería la palabra de donde derivaría diagonal. Significa de forma diagonal.

Horadar, Raire: Se forma a partir de las palabras horadar y aire, respectivamente. Se añade la —r— para dar idea de espeso, condición para que el aire pueda ser horadado.

Bocinomas: Significa gritos. Se forma a partir de la unión de bocina (instrumento acústico) y nomen (del latín, palabra).

Mecochas; Ninguna palabra parecida (meconio, meco, cocha) tiene un significado parecido. Sólo toma la forma de los sustantivos, femeninos, plurales y comunes. Puede significar cualquier parte del cuerpo.

Desmunir: Des- (partícula negativa). Munir (suministro de víveres). Cortázar junta ambas palabras y las convierte en verbo de la 3.^a conjugación. Significa estropear.

Alanchufar: Puede que tome parte de alancear (Herir con lanza), en ese caso -chufar, sería una terminación de tono despectivo. En el texto significa herir.

Contragofia: Contra significa o cosa contraria o segundo. Gofio es harina de maíz tostado. No encuentro un significado que encaje en el texto.

(La expresión: «Alanchufarse la contragofia», podría significar: «tragarse la lengua».)

Vocifugio: Significa grito y viene de juntar voz y fuga.

Inmoluirse: La palabra en castellano que más se le parece es inmolarse (sacrificar). Al añadir «se» quedaría sacrificarse, sólo cambia la raíz ligeramente.

Gladiofantas: Viene de gladiador. La terminación fantas puede venir de infantas. Su significado es luchadoras.

Elegantorium: A la palabra elegante se la añade -orium en tono despectivo. Significa señor «demasiado» elegante.

Sujetirar: Une sujetar y tirar formando un verbo de la 1.^a conjugación. Significa, por tanto, sujetar, y tirar a la vez.

Desmecrenzas: Mecrenzas no existe en castellano. La palabra más parecida es desmedrar (deteriorar). En cualquier caso, toma la forma de los sustantivos, femeninos, plurales y comunes.

Halar: Viene de hablar. Quitar la -b- puede significar hablar entrecortadamente.

Manocrujir: Junta las palabras mano y crujir y las convierte en un verbo de la 3.^a conjugación. Significa romper con la mano.

Fano	F-ano	} Quizá analizadas una por una estas palabras no tengan un significado claro, pero todas juntas giran alrededor del mismo tema.
Colotas	Cola	
Rijo	Propensión a lo sensual	
Nalgunias ...	Nalgas	

Sinterrugir: Viene de rugir, de síntesis que añade la idea de totalidad. Con ambas, Cortázar forma un verbo de la 3.^a conjugación. Significa gritar.

Vociflamar: A «voz» añade Cortázar flamar (llama) para indicar la viveza o destrucción de la acción. Lo junta y forma un verbo de la 1.^a conjugación. Su significado también es gritar.

Recompalmearse: Re: repetición: Palmear: dar palmadas; Se: mutuamente; Se junta todo y se forma un verbo reflexivo de la 1.^a conjugación. como se supone, el significado es darse palmaditas amigablemente.

Fraternuliarse: A partir de Fraternus (hermano en latín) Julio forma un verbo reflexivo de la 1.*conjugación. Significa hacerse hermanos o amigos.

Polichantar: Poli (varias veces). Chanzas es burla. En este caso pasaría como en mofo, que cambiaría el significado de burla por golpe. Se junta y se forma un verbo de la 1.^a conjugación. Significa dar, golpear.

Cafotos: No creo que venga de café. Sólo coge la forma de los sustantivos masculinos, plurales y comunes.

Tetamancia: Puede venir del español teta (pecho) o del francés tête (cabeza). Añade el sufijo mencia que significa adivinación. En el primer caso, sería pecho liso y en el segundo cabeza pequeña.

Terruptar: Viene de terrupto y esto de interrumpir, se quita la partícula negativa in-, se forma uno de sus participios, y después se forma un verbo de la 1.^a conjugación. Significaría no interrumpir.

Persiglotio: No soy capaz de sacar de dónde viene. De todas formas, Cortázar coge la forma de los sustantivos singulares, masculinos y comunes castellanos.

Feta, Tota, Fifa: Como no son nombres propios de uso corriente, son inventados en parte. Creo que no tienen un significado especial.

Fitotas, Tofifas: Derivan de Fifa y Tota. Significa la clase de la que son Fifa y Tota.

Nombres: Pedro, Encarnación, Eva María, José Ramón. (Redacción colectiva. Cuarto momento.)

Grupo: 5.

Tema: Obra de teatro.

Texto en castellano

Personajes: Vieja
Hombre serio
Botones
Ladrona.

EL ASCENSOR

(Los cuatro están dentro del ascensor de un hotel de lujo en la época actual.)

Vieja: ¡Uy! ¿Ya hemos llegado?

Botones: No, qué va. algo va mal.

H. serio: ¿Insinúa usted acaso que nos hemos quedado encerrados?

Ladrona: ¿Está bromeando?

Botones: A..., e..., i..., o..., u... Me temo que sí.

Vieja: (Grito.) La pastilla, la pastilla.

(Abre el bolso y la ladrona ve que la vieja tiene mucho dinero.)

Ladrona: Pensándolo bien, no creo que sea tan terrible. Alguien vendrá a sacarnos de aquí.

H. serio: No nos podemos quedar sin hacer nada. Veamos lo que se puede hacer.

(El hombre serio y el botones investigan.)

H. serio: ¿Tiene destornillador?

Botones: Cómo no, yo vengo preparado para todo.

(Empieza a sacar herramientas del bolsillo hasta que da con el destornillador.)

Ladrona: Están tardando mucho.

(Se retira la manga y se le ven cuatro relojes.)

Vieja: No quiero morir sin haberme confesado antes.

Ladrona: Pero señora, que esto no es el fin del mundo.

Botones: Cállense y no nos pongan nerviosos.

(La vieja se arrodilla y empieza a rezar.)

Vieja: Señor, perdóname todos mis pecados. El otro día entré en el economato y cogí con disimulo cinco pastillas de Avecrem y dos tarros de Nocilla. Y perdóname por blasfemar cuando salió en la tele el Felipito Catapún.

Choriza: Ya están aquí los de la División Azul.

H. serio: (Le da un calambrazo y pega un berrido.) Así no hay manera. Hay que buscar una trampilla. Agáchese, por favor (al botones). Señora, deje de rezar y busque por el suelo.

(El botones se agacha y se sube encima el hombre serio.)

Botones: ¿Encuentra algo?

H. serio: No, sólo un momento más.

Botones: Es porque me está metiendo un zapato en la boca.

H. serio: No hay nada que hacer, lo mejor que podemos hacer es esperar.

Vieja: Esto me recuerda a aquella vez que me encerraron en el corral con las gallinas.

Ladrona: ¿Usted es de pueblo?

Vieja: Y a mucha honra.

Botones: ¿Y qué hace una paleta como usted en un hotel como éste?

Vieja: Un respeto, hijo, que me tocó una quiniela y ahora soy rica.

Ladrona: ¿Y lo lleva encima?

Vieja: Pues sí, hijica, sí.

H. serio: ¡Qué imprudencia señora! Con la cantidad de ladrones que hay sueltos.

Botones: ¡Ay! ¿Quién me mandaría a mí coger este oficio?

H. serio: ¿Encuentra algo por ahí abajo?

Vieja: Lo que encuentro es que está muy sucio esto.

Ladrona: Y a mí que me está esperando mi Johny con la moto.

Vieja: ¿Es tu mozico?

Ladrona: No señora, no.

Botones: ¿Vieron ustedes el telediario de ayer? Yo no quiero decir nada, pero murieron cuatro personas encerradas en un ascensor.

H. serio: Cállese. No ponga más nerviosas a las señoras de lo que están.

Ladrona: ¡Ay! ¡Qué sed tengo!

Vieja: Espere hijica que debajo del refajo tengo una botija.

(Saca la botija y la ladrona bebe.)

Ladrona: ¿Y también lleva el dinero en el refajo, señora?

Vieja: No, no, que hay mucho maníaco suelto en la ciudad.

Ladrona: Entonces, objetivo: el bolso.

H. serio: ¿Qué? ¿Qué ha dicho?

Ladrona: Nada, nada. Cosas mías.

H. serio: Con este retraso tendré que modificar mi agendita.

(Saca su «libreta» y empieza a cambiar las horas.)

Botones: Bueno, así, por lo menos, no se trabaja.

(En ese momento, la choriza mete la mano en el bolso de la vieja y ésta, al verla, le pega un bolsazo.)

Vieja: ¡Pécora, más que pécora!

(La choriza se da un golpe contra el ascensor y se abren las puertas.)

Ladrona: ¡Qué oportuno, se han abierto las puertas!

(La vieja agarra a la choriza.)

Vieja: Ayúdenme, que se me escapa.

H. serio: Lo siento, tengo una cita, llego tarde.

Botones: Yo no me puedo mover de aquí.

(Se quedan todos quietos.)

—FIN—

EL SUBICHUNGO

(En un ascensor de lujo en la época actual.)

Vieja: ¡Ay! ¿Ya hemos letado?

Botones: No, qué va. Algo va cornimuscado.

H. serio: ¿Infernúa usted acaso que nos hemos plantufado atrancunchados?

Chorizante: ¿Está broncachando?

Botones: A... E... I... O... U... Me tronchinchuelo que sí.

Vieja: (Grito.) La potaspita, la potaspita.

(Abre la vieja el bolso para sacar la pastilla y la chorizante ve que la vieja tiene mucho dinero.)

Chorizante: Zarimalándalo bien, no zafo que sea tan bleboso. Alguien vendrá a safirarnos de aquí.

H. serio: No nos podemos plantufar sin fistufer nada. Pupilemos lo que se puede fistufer.

(El hombre serio y el botones investigan.)

H. serio: ¿Tiene rosquimeto?

Botones: Cómo no, yo vengo gilprovisto para todo.

(Empieza a sacar herramientas de los bolsillos, hasta que da con el destornillador.)

Chorizante: Están colmitando mucho.

(Se retira la manga y se le ven cuatro relojes.)

Vieja: No quiero trengiñarla sin haberme despecatado antes.

Chorizante: Pero faldona, que esto no es el pluf del boloide.

Botones: Callepitense y no nos chiruffen nervisimos.

(La vieja se arrodilla y empieza a rezar.)

Vieja: Señor, sufficame todas mis pecatinas. El otro día dentromé en el economato y manguichuflé con didiburro cinco potaspitas de Chup-Chup y dos tatarros de Norcilla. Y sufficame por gilillamar cuando salió en el visiternucio el Felipito Catapún

Chorizante: Ya están aquí las fachipochas.

H. serio: (Le da un calambrazo y pega un berrido.) Así no hay modera. hay que chuscapar un tempontillo. Inclichúflese, por favor (al botones). Faldona, deje de tectar y busque por el pasaplanas.

(El botones se agacha y se sube encima el hombre serio.)

Botones: ¿Hallisgipia algo?

H. serio: No, sólo un minupito más.

Botones: Es porque me está intrungiriendo un tapaqueso en el chupamino.

H. serio: No hay duda que fistufer. Lo uniquinio que podemos fistufer es quetiquedar.

Vieja: Esto me reconcorda a aquella vez que me atrancuncharon en el cocorical con las cocoricas.

Chorizante: ¿Usted es de jamundia?

Vieja: Y a mucha petifloria.

Botones: ¿Y qué fistufa una jamundiana como usted en un hotelpigio como éste?

Vieja: Un rescopleto, hijo, que me giñió una equisdosuna y ahora soy cornapigia.

Chorizante: ¿Y lo portichufla encima?

Vieja: Pues sí, zacalica, sí.

H. serio: ¡Qué desprevencia, faldona! Con la cantidad de chorizantes que hay soltisuelos.

Botones: ¡Ay! ¿Quián me coñisfucaría a mí manguichuflar este oficio?

H. serio: ¿Hallisgipis algo por ahí abajo?

Vieja: Lo que hallisgipio es que está muy guarranchincante esto.

Chorizante: Y a mí que me está quetiquedando mi Johny con la ruidolomucho.

Vieja: ¿Es tu ligoncio?

Chorizante: No, faldona, no.

Botones: ¿Pupilaron ustedes el Notichungo de ayer? Yo no quiero parli-giñar nada, pero la trengiñaron cuatro personas atrancuchadas en un subichungo.

H. serio: Callepítese, no chirufle más nervisinas a las faldonas de lo que están.

Chorizante: ¡Ay! ¡Qué agüilia tengo!

Vieja: Quitequede, zacalica, que debajo del faldafajo tengo la boterija. (Saca la botija y la ladrona bebe.)

Chorizante: ¿Y también portichufla el dinero en el faldefajo, faldona?

Vieja: No, no, que hay mucho manomete soltisuelto en la contarruidad.

Chorizante: Entonces, planotivo: al portachismes.

H. serio: ¿Qué? ¿Qué ha parligiñado?

Chorizante: nada, nada. Chigurezas mías.

H. serio: Con este patraso tendré que refistafer mi fordenchuflita.

(Saca la «libretita» y empieza a cambiar las horas.)

Botones: Bueno, así, por lo menos, no se currula.

(En ese momento, la chorizante mete la mano en el bolso de la vieja, y ésta, al verlo, le pega un bolsazo.)

Vieja: ¡Cornabrupta! ¡Más que cornabrupta!

(La choriza se da un golpe contra el ascensor y, en ese momento, se abren las puertas.)

Chorizante: ¡Qué precismoto, se han apartijado las purtonotas!

(La vieja agarra a la choriza.)

Vieja: Socorréjanme, que se me escurruma.

H. serio: lo felo, tengo una terliana, leto tarde.

Botones: Yo no me puedo zaranquitar de aquí.

(Se quedan todos quietos.)

—FIN—

Nombre: Pedro (discusión en grupo - Redacción individual. Cuarto momento).

Grupo: 5.

Trabajo: Informe sobre la elaboración de la obra de teatro.

El primer paso que dimos fue el de plantear el tema. En un principio, pensamos en lo del marido invisible; pero, para no cometer, plagio, lo cambiamos. Nos decidimos por el de encerrarnos los cuatro en un ascensor, así nos ahorraríamos problemas a la hora de entradas y salidas de gente y, por tanto, el cambio de escena. Luego, situamos la acción en el tiempo y en el espacio. Un ascensor de un hotel de lujo, y en la época actual. Al mismo tiempo, decidimos los personajes; no había problemas, no se necesitaban personajes específicos y cada uno eligió el suyo.

Después, la cuestión era redactar la obra en castellano. El final ya estaba decidido: salir. Así que empezamos a rellenar. Lo hicimos en base a situaciones cortas y divertidas en las que se alternaran los personajes y no hubiese uno que hablara mucho más que otro. El problema estuvo en que la mayor parte de los días faltaba alguien. Entonces, a su personaje se le relegaba un poco en ese trozo. Cada uno hacía su papel, aunque, a veces, nos ayudáramos para plantear alguna situación diferente. Otro pero, fue el de hacer el final. Ya dije que lo teníamos pensado; sin embargo, nos costó escribir. Al final tomamos la idea de terminar todos quietos, de la obra «El precio» y, así, nos evitamos el cambio de escena.

El código se basó casi únicamente en el de Cortázar:

- Se cambia la raíz por una totalmente diferente o que suene más o menos igual. Se respetan las formas de género, número, etc., del castellano.
- Juntar dos palabras.
- Dejar la raíz y poner una desinencia nueva que signifique lo mismo o diferente que exista en castellano.
- Convertir una onomatopeya en sustantivos o verbos.

La distribución en el texto no es exactamente igual de todas formas; pero todas se ajustan a los puntos anteriores.

Para cambiar el texto, cogimos especialmente sustantivos y verbos, y también algunos adjetivos. Lo hicimos en clase, y así, si se repetía una misma palabra podíamos decidir cuál sería la mejor, y además cuidábamos de la coherencia. Cada uno cambiaba su papel, excepto en el caso de palabras que habían salido. Nos dio tiempo y creo que el resultado es bastante bueno.

Nuestro nuevo idioma se llama gilichungo.

* * *

Nombre: Pedro (lectura individual. Corresponde al sexto momento).

Grupo: 5.

Tema: Transcripción al castellano de «La inmiscusión terrupta».

La intromisión no interrumpida

Como no le gusta nada que la contradigan, la señora Fifa se acerca a la Tota y ahí sin más le da en la cara un rotundo tortazo. Pero la Tota no se queda con las ganas y de vuelta le pega tal puñetazo en plena tripa que se la hunde hasta el fondo.

¡Asquerosa! —brama la señora Fifa—, tratando de recomponer la ayelmada tripa que además no es de satén rosa. Tirando una piedra más bien dura, contracarga a la nariz y consigue darle un golpe a la Tota que se desporrona diagonalmente y por un momento horada el aire denso con sus fuertes gritos. Por segunda vez, se le pega un tortazo sin merma en las narices, pero nadie le ha descompuesto el encuadre a la Tota sin tener que tragarse su lengua, y así pasa que la señora Fifa contrae una serie de tortas a medio vientre y cuatro reveses de esos que no te dan tiempo a gritar, y en eso están pegándose de ida y de vuelta cuando se ve venir al doctor Feta que se interna indefenso entre las luchadoras.

—¡Parad, parad! —trona el señor elegante, sujetando y tirando de las bestias furiosas. No ha terminado de hablar entrecortadamente cuando ya le están rompiendo el ano, las bolas, el pene enjuto y las nalgas, tortazo que arriba y puñetazo al medio y dos tortas que para qué.

—¡Te das cuenta! —dice la señora Fifa.

—¡El muy cretino! —grita la Tota.

Y ahí sin más se dan golpecitos en la espalda y se hacen amigas como si no se hubieran estado pegando más de cuatro golpes en plena cabeza; son así los hijos Fifa y de Tota, mejor es no tratar de pararlas porque te descomponen el rostro y se quedan tan anchas.

* * *

Nombre: Pedro (trabajo individual. Sexto momento)..

Grupo: 5.

Tema: Código de Cortázar.

Cortázar cambia las raíces pero deja siempre los sufijos que existen en el castellano, de tal manera que, aunque la palabra sea inventada, respeta la forma de los adjetivos, nombres y verbos de nuestro idioma.

Las formas de cambiar las raíces son varias:

- Juntando dos palabras. Ejemplo: sujetirando.
- Inventándose una raíz totalmente nueva. Ejemplo: melgar.
- Añadir o quitar letras para dar un nuevo sentido a la palabra.

Ejemplos: halar, horadar.

También puede coger una raíz y ponerle un sufijo castellano, pero que, con esa raíz no venga en el diccionario. Ejemplo: inmiscusión.

Con los prefijos, puede quitarlos (terrupta) o añadirlos.

Nombre: Pedro (trabajo individual. Sexto momento. Inventario sin diccionario).

Grupo: 5.

Trabajo: Síntesis, título/Inventario.

1) De qué trata el texto en no más de ocho y no menos de cuatro. Poner un nuevo título.

Dos señoras, Fifa y Tota, convierten una discusión en una pelea. Cuando se están pegando, aparece el doctor Feta. Intenta separarlas, pero las mujeres tienen un carácter muy fuerte y se juntan para castigar al doctor. Después de esto y de haberle insultado, se vuelven a hacer amigas. Moraleja: lo mejor es dejarlas en paz.

Nuevo título: «De enemigas a amigas».

2) Inventario de sustantivos y verbos creados, indicando por qué es sustantivo o verbo, tanto por la forma como por el contexto, e indicando el significado que le corresponde en cada caso.

Melga: Verbo. Tiene la forma de la tercera persona del singular del presente de indicativo de los verbos de la 1.^a conjugación, cuyo modelo es amar. Está acompañado de un pronombre personal que indica objeto indirecto. Significado: gusta.

Flamenca: Verbo. Tiene la forma de la 3.^a persona del singular del

presente de indicativo de los verbos de la 1.^a conjugación. Está acompañado de un pronombre personal que indica objeto indirecto. Significado: hace daño en.

Mofa: Nombre o sustantivo. Tiene la forma de un sustantivo masculino singular. Está acompañado de un determinante y un adjetivo. Significado: tortazo.

Inmiscusión: Sustantivo. Tiene la forma de un sustantivo masculino singular. Está acompañado de un determinante. Significación: intromisión.

Arremulga: Verbo. Tiene la forma de la 3.^a persona del singular del presente de indicativo de los verbos de la 1.^a conjugación. Está acompañado de un pronombre personal que indica objeto indirecto. Significa: pega.

Tripolio: Sustantivo. Tiene la forma de un sustantivo masculino singular. Está acompañado por un adjetivo. Significado: tripa.

Sonsonarse: Verbo. Tiene la forma de infinitivo de los verbos reflexivos de la 1.^a conjugación. Está unido a la partícula reflexiva «se». Significado: recomponer.

Revoleando: Verbo. Tiene la forma de gerundio de los verbos de la 1.^a conjugación. Significado: tirando.

Mazoca: Sustantivo. Tiene la forma de un sustantivo femenino singular. Está acompañado de un determinante. Significado: piedra.

Crimea: Sustantivo. Tiene la forma de un sustantivo femenino singular. Está acompañado de un determinante. Significado: nariz.

Marivolarle: Verbo. Tiene la forma de infinitivo de los verbos de la 1.^a conjugación. Está unida a una partícula, le, que significa objeto indirecto. Significado: pegarle.

Algunas diferencias entre las transcripciones de la obra en «Gili-chungo» (¿distracciones, errores y/o faltas de ortografía, imitación acrítica, insuficiente revisión mutua!):

PALABRA	Pedro	Eva	Encarna	José Ramón
Cornismucado	X			
Cornibuscado		X	X	X
Tronchinhuelo	X			X
Tronchinguelo		X	X	
Colmitando	X			
Corbitando		X	X	X
Suficame	X			
Susficame		X	X	X
Didiburro	X			
Disiburro		X		X
Disburro			X	
Intrungiriendo	X			
Intrugiriendo		X	X	X
Jamundia	X			
Jamondia		X	X	X
Jamundiana	X			
Jamondia		X		
Jamondiana			X	X
Portichufla	X		X	
Portachufla		X		X
Ligoncio	X			
Ligoncico		X	X	X
Pupilaron	X		X	X
Pulilaron		X		
Fordenchuflita	X			
Fordinchuflita		X	X	
En blanco				X
Cornabrupta	X			
Coñabrupta		X		X
Coñabrupta			X	
Terliana	X			
Ternicunia		X		X
Terlicunia			X	

EL COMENTARIO Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

María Victoria Reyzábal

En estos momentos la palabra «taller» ha adquirido una difusión relevante en el ámbito intelectual. De ser elemento de una terminología especializada en la designación de tareas manuales (taller mecánico, de costura, de cerámica, de pintura, etc.) ha ganado terreno hacia la producción artístico-poética: taller de poesía, de cuento, de teatro... Creo que esta utilización tiene que ver con dos aspectos de la toma de conciencia acerca de la índole de la creación artística:

Por una parte, se intenta superar la dicotomía entre trabajo manual e intelectual, entonces, ambos requieren esfuerzo, preparación, aprendizaje de determinadas técnicas, práctica cotidiana y reflexión sobre esa práctica.

Por otra, y de modo concomitante con la anterior visión, la creación poética (en el sentido amplio de la palabra poesía) deja de ser privativa de unos pocos privilegiados, misteriosamente iluminados con este don, para pasar al dominio del “demos” que quiera asumirla.

Esta pérdida elitista implica un proceso de naturalización cuyo objetivo, en sentido estricto, está muy lejos de ser alcanzado, sobre todo en la educación sistemática.

La división entre teoría y práctica es notoria en la Universidad, esto conlleva un círculo vicioso, que se está rompiendo, no tanto desde el sistema, como por el esfuerzo de algunos grupos renovadores. Pero con voluntarismo no se renueva la enseñanza de un país.

Dentro de este planteamiento en el que el lector (-oyente) tradicional recupera su función de productor, es el sector de la docencia básica el que se pliega más rápidamente, con mayor plasticidad, con una toma de conciencia profunda de las propias falencias, con una disposición mental digna de encomio.

Por el contrario, el docente de la enseñanza media parece ser más reacio, tal vez por un cierto apoltronamiento favorecido por una mecánica academicista más cercana a la edad del alumno universitario, que a las edades con las que debe trabajar el profesor de EGB (iniciación sistemática en el conocimiento).

Así como son cada vez más los profesores de EGB que leen, escriben, actúan, programan, evalúan con sus alumnos, son muy pocos los docentes de EM, dispuestos a abandonar su papel de controladores de la actividad del alumno. Persiste en ellos como un temor al desprestigio, a quedar inermes ante una práctica de escritura que demuestre que sólo hacen correctamente lo que a algunos les posibilita la fama internacional.

Y creo que este es uno de los puntos álgidos que debe ser desmitificado. El profesor de Educación Física no tiene que ser campeón olímpico, el de música no necesita proceder de la Scala de Milán, el de Física no suele haber asesorado a Einstein ni a Von Brown, mientras que el de Diseño no precisa haber sido seleccionado para una muestra permanente de pinturas en el Museo de Arte Contemporáneo. Todos deben aceptar, sin embargo, que corresponde conjugar adecuadamente teoría y práctica. ¿Por qué entonces el profesor de Lengua y Literatura es reacio a escribir? ¿Cómo exigir que el alumno se constituya en buen lector cuando uno no lo es?

El llamado comentario de textos, consiste en una recopilación de opiniones de distintos autores (criterio de autoridad) cuando el texto ni siquiera ha llegado al aula, no es tal comentario.

Las clases de lengua en las que el alumno se dedica a reproducir mediante una memoria mecánica las nociones lingüísticas, con ejemplos metalingüísticos, no son clases de lengua.

La lengua y la literatura se aprenden desde los textos; los propios y los de autor. El asumir una postura de indiferencia o de rechazo ante esta tesis, es una cuestión de ética negativa. Y no sólo de ética profesional.

Al profesor de lengua y literatura le cabe la tarea de mostrar los caminos gozosos de la poesía (literatura), la gratificación de un lenguaje que no se restringe al pragmatismo de la comunicación cotidiana, reglada lamentablemente hoy en día por el compro y vendo del mercado de consumo. La lengua literaria corresponde a un registro verbal no mercantilizado (por cierto, hay autores que confunden mercado del libro con mercado de la lengua, por no mencionar editores y/o políticos). La poesía no es meramente designativa de objetos reales ya existentes; no por evasión sino por capacitación en la creación de mundos posibles e imposibles.

La literatura —como todo arte— crea su propia realidad, y esta se corresponde con la aspiración de perfectibilidad humanizadora del creador (o aún con sus tendencias negativas).

La auténtica poesía es revolucionaria porque niega la alienación automatizante, dignifica lo trivial hostigando con desequilibrios al sistema que anula y oculta el detalle tal vez lúdico, pero vitalmente significativo. La palabra poética siempre es búsqueda de nuevos horizontes. Es realización del hablante desrealizado por condicionamientos concebidos en detrimento de la sociedad y el individuo. El verbo poético se erige en arma para desnombrar lo que el despostismo nombra.

En esta concepción, la didáctica de la lengua y la literatura entiende la creación y recreación textual como objetivo prioritario que favorece las potencialidades del discente. El texto es visto como producto-proceso en dependencias no sólo del sujeto productor (emisor-autor) sino de la libertad del receptor (lector-intérprete).

Si en el mundo actual, el escritor recibe-toma la representación de los sectores del poder o por el contrario, la de la mayoría silente, es función del docente el propiciar que cada uno asuma la palabra, asumiéndola él mismo, como instancia transgresora contra la imposición de esas intermediaciones. El hombre callado no es libre. El arte en libertad es lúdico.

Ahora bien, esta propuesta no implica que el docente y sus alumnos, eliminen al «escritor profesional»; ni siquiera lo sustituyen. Su ámbito de actuación es otro. Cuando un escritor elabora sus textos y lo hace como forma de trabajo seleccionada entre las disponibilidades laborales de la oferta y la demanda entra en un circuito editorialista al que no accede la enseñanza. Cuando el profesor y el alumno componen sus textos, también se relacionan por/con un trabajo, con una forma de inserción social, pero cuyo objetivo es el aprender, el capacitarse; la difusión queda restringida al mural del aula o al periódico escolar. Escribir un poema a los doce años o una obra de teatro a los catorce, no implica ni exige madurez para adoptar decisiones profesionales.

Así como la forma interior de la lengua representa la concepción del mundo de la comunidad que la engendra, del mismo modo en los textos

(por afirmación, negación o elusión) se refleja un modo de conocer el mundo por parte del autor. Conducir al discente a la detección de este conocimiento en sus textos y en los de los autores consagrados implica que adquiera la capacidad de construir referentes objetivos de su conciencia, de su modalidad reflexiva, referentes que no pueden ser únicos, sino preparatorios y complementarios de otras modalidades de acción.

Por fin, entiendo que en este tipo de propuestas se defiende el simple derecho a la expresión del yo-para-el-otro, que anhela alcanzar solidariamente el nosotros.

El hombre necesita decirse, predicarse; afirmarse desde y con los otros; el sujeto sin palabra se convierte en objeto de sí y para los demás. Simple individuo, transita por los costados de múltiples individuos-otros que sólo son cuerpo sin pensamiento correspondido en la praxis del diálogo.

Cuando en la clase, la literatura se convierta en texto producido por cada garganta, la belleza en sus mil formas posibles será concordancia con la realidad y no sólo realismo de una corriente literaria.

Cuando nuestros estudiantes puedan-tengan qué decir y elijan apropiadamente el cómo, se estará cumpliendo el para qué de la lengua y la literatura en la enseñanza sistemática.

Cuando en las clases de lengua y literatura —limpias de la asepsia tendenciosa—, se reconozca —como en todas las disciplinas—, el valor formativo en la configuración de ideologías, y esta función se cumpla honestamente propiciando que el discente la asuma con la sola limitación que impone el condicionamiento histórico, entonces constituirán un servicio público. Colaborarán en la integración cultural —derecho de todos— de ciudadanos libres.

Los textos que acompañan esta presentación del taller, fueron experimentados con los cursos de 1.º, 2.º y 3.º de BUP y COU (años 1982-83-84) y con los profesores asistentes al Taller: Metodología del Comentario y de la Producción textual, auspiciado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Independientemente de su calidad literaria, el efecto didáctico buscado: que los alumnos supieran-reconocieran que quien escribe es un ser humano como ellos, próximo a ellos, se alcanzó sin violencias ni traumatismos y los animó a que, alegremente, iniciaran la ardua tarea sistemática de componer-expresar-reflexionar-sentir-jugar...

Interesa llamar la atención sobre una situación reiterada en las experiencias por mí realizadas y a la vez confrontada con otros profesores participantes de los cursos/talleres a mi cargo.

La propuesta de escribir individual o colectivamente, con aplicación de técnicas variadas, ha despertado, sacado de la indiferencia, entusiasmado a alumnos que hasta ese momento negaban su participación en el curso.

Creo que la interpretación de este hecho no sigue caminos erróneos si se recuerda que comúnmente los profesores recaemos en la estrechez de miras, en el sentido de perseguir exclusivamente resultados intelectuales. El logocentrismo domina nuestras clases. Ahora bien, no necesariamente un alumno gratificado por sus logros intelectuales, ha desarrollado sus propensiones sensitivas, afectivas. Por el contrario, muchos de los que fracasan en lo que otros rinden, manifiestan un buen desarrollo (desequilibrio siempre) de esas otras esferas de la personalidad. Es precisamente en estas actividades, entonces, donde estos discentes pueden nivelarse con sus compañeros, efectuar aportes, ser reconocidos y reconocerse como iguales.

Un profesor ocupado por el rendimiento a pleno de todas las potencialidades de sus alumnos, tiene la obligación de programar los cursos de tal modo que todos aporten solidariamente en función de sus posibilidades actuales. De este modo el enriquecimiento, el aumento de calidad, no será privativo de unos pocos.

INTEGRACIÓN DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA E.G.B.

Miguel Muñoz

I. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ÁREA DE LENGUA EN EL CICLO MEDIO DE EGB.

- ¿A qué obedece esta propuesta?
- Organización del aula.
- Objetivos que se persiguen con esta propuesta.

II. PROGRAMACIÓN DEL ÁREA DE LENGUAJE EN EL CICLO MEDIO DE EGB CON RECURSOS CREATIVOS

- a) La creación del verso:
 - La repetición.
 - El encadenamiento.
 - La combinatoria.
 - Pregunta y respuesta.
 - El verso acróstico.

- La creación visual.
- El aleluya.
- La adivinanza.

b) La creación en prosa:

- Cuentos encadenados en acordeón.
- Cuentos por núcleos.
- La descripción.
- Creación de cuentos: su preparación.
- Creación de cuentos dando el principio de la narración.
- Creación de cuentos dando un párrafo central de la narración.
- Creación de cuentos dando el final de la narración.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO BASE DE UN TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Carmen Pleyán

A) Breve análisis de las definiciones que se observan en los alumnos de los distintos niveles de estudios —EGB, BUP y COU—, con referencia a la comprensión y al uso del lenguaje como transmisor de conocimientos.

- I. Dificultades en la adquisición e interiorización de los conceptos, tanto de los que se forman en EGB a partir de la observación, y se expresan en lenguaje natural, como de los del lenguaje científico correspondiente a los años de BUP o los formalizados en COU.
- II. Dificultades en el ejercicio de algunas operaciones intelectuales que se expresan por medio del discurso —abstracción, establecimiento de relaciones, clasificación, seriación, medición— y en el de aquéllas en las que se aplica la lógica natural del lenguaje—presuposiciones, implicaciones, inferencias, etc., y de modo especial en el uso de las argumentaciones.

III. Dificultades en la comprensión de textos.

IV. Incoherencias en la propia expresión verbal.

B) Exposición de distintos recursos didácticos correspondientes a cada nivel de estudios, que en las clases de lenguaje ayudan a prevenir y a corregir tales deficiencias, porque potencian y desarrollan directamente las *capacidades intelectuales que se hallan en la base de todo aprendizaje*.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO BASE DE UN TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Si la relación entre lenguaje y pensamiento es evidente, incluso en los primeros años de aprendizaje —cuando éste se hace a través de la manipulación y observación—, a medida que se avanza en el camino de la escolarización, la función del lenguaje en el conocimiento se vuelve cada vez más fundamental y operativa.

Teniendo en cuenta que tal relación está condicionada por la que tiene el sujeto con la realidad, no es de extrañar que el lenguaje se modifique a través del aprendizaje.

Mientras en los primeros años la *finalidad del lenguaje es meramente descriptiva* de los rasgos que el sujeto percibe al observar directamente la realidad de su entorno, hacia el término de EGB, y especialmente en BUP, el conocimiento va convirtiéndose paulatinamente en un intento de *explicación del mundo*.

En consecuencia, el léxico familiar del *lenguaje natural, que se utilizaba al principio como pauta de reconocimiento, deja paso a otro, el del lenguaje científico*, más preciso, más abstracto, y sobre todo con un propósito de validez universal. Es obvia la trascendencia de este paso.

A medida que aumenta el nivel de abstracción, por el que es posible llegar a dar explicaciones generales —teóricas— que aclaren los comportamientos de la realidad, hay que recurrir a los *lenguajes simbólicos*, capaces de dar cuentas de la formalización del conocimiento y de permitir el acceso a técnicas operatorias con las que se puede llegar a la previsión de los fenómenos. Este tipo de lenguaje corresponde a los estudios de BUP y de un modo específico a los de COU. En ellos, ya no sólo se muestra, interpreta o explicita al alumno la realidad, sino que se intenta darle además los medios para influir en ella.

Este proceso lingüístico —con mayor o menor profundidad— es propio de cualquier materia de las que integran el currículum. Enfocarlos

correctamente desde la clase de lengua, supone ya una magnífica base interdisciplinar.

En la imposibilidad de atender a todos los aspectos del aprendizaje centraremos nuestra reflexión en aquellos en los que se advierten mayores dificultades. Partimos de las observadas en la comprensión y expresión verbal del alumno del Ciclo Superior de EGB y de 1.º de BUP, tal como se manifiesta en el estudio de las ciencias naturales, matemáticas, geografía e historia, ética y en la propia clase de lengua.

Tales dificultades aparecen especialmente en los aspectos siguientes:

- a) En la *adquisición de los conceptos* y en el *uso de la definición*.
- b) En las *operaciones intelectuales* que se manifiestan a través del lenguaje; *abstracción*, establecimiento de relaciones entre conceptos —seriaciones, *clasificación*, *inferencias*—, práctica de la lógica natural en el uso de argumentos, etc.
- c) En la construcción coherente de la *expresión*, *al dar cuenta de los conocimientos adquiridos* o de las propias opiniones.
- d) En la *lectura y comprensión de los textos utilizados* como fuente de información y reflexión.

Con la *adecuada y progresiva adquisición del léxico*, incorporando poco a poco los abstractos que indican circunstancias, relaciones, etc., se crea un cierto distanciamiento respecto de los objetos, y el alumno puede pasar de la creencia de que las palabras dan nombre a las cosas, a la convicción de que lo que dan cuenta es de nuestro conocimiento o de nuestra relación con ellas, actitud que indudablemente facilita la comprensión científica.

Más adelante cabe una *presentación de la amplia función designatoria de cada categoría gramatical*, constataando que, por ejemplo, con los «nombres» nos referimos a «clase» de objetos, a «propiedades», a «relaciones», a «sistemas», a «procesos», a «resultados», a «operaciones», a «unidades de medida», etc., etc. Y que al establecer la definición de cada uno de ellos, su condición determina los elementos y la estructura verbal de la misma.

Los análisis componenciales de las palabras pueden ayudar a establecer claramente las diferencias entre el «modelo» y el «ejemplo» y disipar así la confusión entre ambos, confusión que constituye uno de los obstáculos más frecuentes en la adquisición de los conceptos técnicos o científicos.

El análisis componencial puede servir también de punto de partida para la generación de inferencias, propias de la lógica natural, la cual subyace en el fondo de cualquier actividad intelectual no formalizada, correspondiente a los años de EGB y BUP. La lógica natural con la que se controla la expresión, no de lo que es «verdadero» y «falso», sino de lo que es «verosímil», es el instrumento racional y de argumentación expresado en el lenguaje natural y utilizado básicamente en estos años de aprendizaje. Y se da el caso de que ningún programa de las diversas materias lo atiende específicamente. Parece, pues, que corresponde al estudio del lenguaje.

A tal efecto, el aprendizaje de la gramática deberá hacerse siempre poniendo en relación las categorías gramaticales con su función significativa, y teniendo en cuenta que el significado de una palabra implica la presencia, en su entorno, de determinadas funciones sintácticas.

En cuanto al problema de la *estructura del propio discurso*, es indudable que todos los ejercicios a que hemos aludido ayudan a resolverlo.

Por lo que respecta al pensamiento «en cadenas», que tan frecuentemente aparece en la expresión de los alumnos, habría que llevar a cabo el análisis de la estructura del texto con gráficas y procedimientos «ad hoc».

La observación de *los valores subjetivos manifiestos en el propio léxico puede ayudar también a clarificar el contenido y el valor del discurso, y a reconocer las implicaciones ideológicas y de actitud que se esconden tras el lenguaje.*

Asimismo, las *Técnicas de lectura* de textos explicativos o de argumentación —sea cual fuere su tema— deben plantearse en clase de lengua de modo que quede *clarificado el contenido y función de cada párrafo, dentro de la estructura general, merced a la percepción de la función de los nexos y de ciertos valores que toman las palabras* en un contexto determinado.

Con ello será posible no sólo la comprensión de la información patente, sino también de la escondida en las presuposiciones e implicaciones que genera cualquier discurso.

EL TEATRO COMO PROYECTO DIDÁCTICO: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

Fco. Javier Noriega
Pilar Sanjosé
Félix Velasco
Elisa Huete

Durante los cursos de 1981-82, 1982-83 y 1983-84, se han venido realizando en nuestro Centro, el IB «Mixto» de Peñafiel (Valladolid), trabajos teatrales que pueden ser calificados de experiencias de renovación pedagógica dentro de una línea de interrelación disciplinar, pues no existe en nuestros centros actividad «oficial» alguna que permita a profesores y alumnos poner en práctica los conocimientos que a lo largo de los años de estudio se han ido impartiendo y adquiriendo. Las experiencias que ahora presentamos surgieron de un modo espontáneo en un primer momento y, visto el alcance que podían tener, se decidieron canalizar y organizar posteriormente. Giran todas ellas en torno a la práctica teatral y se organizaron a partir de tres obras: *Luces de Bohemia* de R. de Valle-Inclán, *Antígona* de Sófocles y *Asesinato en la Catedral*, de T. S. Eliot.

Al comienzo del curso 1981-82 y con un claustro de profesores casi enteramente renovado, los alumnos del centro solicitaron alguna actividad teatral dentro del capítulo de actividades extraescolares, pues el año anterior habían preparado y representado *El Médico a palos* de Moliere. Algunos profesores nos hicimos eco de esta solicitud y nos encargamos de preparar con los alumnos alguna representación teatral. En las primeras reuniones que mantuvimos alumnos y profesores surgió la iniciativa de preparar alguna obra que se saliese de la rutina de lo que se conoce con el nombre de «teatro escolar»; es decir, la obrita corta e intrascendente que lo único que busca es el lucimiento personal de algunos actores, el aplauso o la carcajada fáciles en un público ya dispuesto de antemano a ello; o bien la obra sería y trascendente que se prepara y representa pensando de antemano que quienes la realizan son «chavales» y que por tanto todo vale porque el público a quien va destinada ya se hará cargo de ello. Creíamos que valía la pena acercarnos a una experiencia teatral seria y moderna en la que el éxito de la obra no dependiese ni de la condescendencia de un público, ni de un ACTOR, sino de un grupo en el que son tan importantes e imprescindibles los actores como los encargados de las luces y en el que tanto el actor principal como el más secundario de los personajes *colaboran y crean* ellos mismos el espectáculo que van a ofrecer.

Pretendíamos con esto acercar a los alumnos de un medio rural a un teatro que, para una inmensa mayoría, era inasequible, pues el único al que tienen acceso es el teatro televisado (y que suele reposar sobre la figura de ACTOR), o bien al que, durante las fiestas patronales llevan compañías mediocres casi siempre y que es llamado teatro por representarse en un tablado. La mayoría de nuestros alumnos desconocían la existencia de Grupos de teatro en los que la obra es el fruto de un trabajo colectivo y no de un ACTOR o de experiencias teatrales tan fundamentales como las del *Living Theatre*, *Le Théâtre du Soleil* o *Els Comediants* por citar varios ejemplos.

En segundo lugar se pretendía reunir en torno a una actividad extraescolar al mayor número de profesores y de alumnos posibles, pues en las diversas facetas y fases del trabajo podían colaborar muchos seminarios didácticos y muchos alumnos, aportando ideas y conocimientos que una o dos personas no podían reunir. Así, una obra de teatro no era tarea exclusiva del Seminario de Lengua y Literatura, sino de todo el Centro. La actividad extraescolar podía convertirse en un factor de unión del Centro y de una canalización de los conocimientos adquiridos a lo largo de los años de estudio en las diferentes materias. El análisis previo en cada una de las asignaturas —que el alumno suele vivir como compartimentos estancos— servía entonces para realizar una síntesis, para aplicarlo en un momento dado.

La elección de la obra que fuese capaz de cumplir las premisas anteriormente expuestas fue sencilla y muy laboriosa al tiempo. Debía de ser verdaderamente teatral (para poderla actualizar, es decir darle existencia concreta) y de carácter universal; debía permitir la participación del mayor número de alumnos y profesores de los distintos Seminarios didácticos, no sólo en la representación, sino en la preparación; debía encajar —en la medida de lo posible— dentro de la programación escolar (y no concebida como una actividad exclusiva del Seminario de Lengua y Literatura); y, por último, debía ser una actividad válida y atractiva para alumnos y profesores. *Luces de Bohemia* reunía los requisitos formales y temáticos, a pesar de las dificultades, que necesitábamos.

Como es de suponer, las dificultades que teníamos que salvar se revelaron enormes. La primera de ellas, la resistencia por parte de algunos alumnos, abrumados por las dificultades del tema, del lenguaje y de la representación concreta. Se unía a esto el hecho de que ninguno de los profesores directamente implicados tenía la menor experiencia teatral, la nula existencia de medios (ni económicos, ni físicos) y la dificultad intrínseca de la obra (del lenguaje del texto, la temática y la época, la comunicación del texto a los espectadores y las dificultades de puesta en escena).

Cómo solucionamos los problemas anteriormente expuestos y qué proceso de trabajo fue el que seguimos es lo que vamos a tratar de exponer a continuación, sin necesidad de dar respuesta ordenadamente a cada uno de los puntos expresados en el párrafo anterior.

Nos parecía evidente que, dado que la actividad iba dirigida a los alumnos, lo primero que había que hacer era intentar salvar el desánimo que en más de uno había producido la elección de la obra, inyectar confianza, levantar el ánimo para poder trabajar productivamente. Tratamos de aclarar que no éramos una Compañía de Teatro, que nuestro producto final sería sólo nuestro y que lo daríamos a conocer o no, dependiendo del resultado obtenido, pero que había que tratar de trabajar bien y demostrar que los «escolares» pueden ofrecer productos de calidad. Necesitábamos toda la ayuda que nos pudiesen brindar y a ella recurrimos.

Dado que lo primero que nos faltaba eran medios materiales, hubo que orientar todo el trabajo hacia una representación «pobre»; esto determinó el punto de vista desde el que íbamos a enfocar la obra de teatro: basarnos en el texto —¡claro está!— y echar una mano de recursos muy expresivos, altamente comunicativos y muy baratos. La buena *dicción* del texto, la expresión corporal, la luz y un escenario casi desnudo pero muy sugestivo (una escalera y una espaldera brindadas por el seminario de Gimnasia, y varios módulos de madera) fueron nuestras herramientas de trabajo.

El seminario de Lengua y Literatura tuvo, como es de suponer, una gran importancia en todo el montaje. Había que entender el texto (muy marcado a veces por expresiones populacheras y casi soeces, otras muy literario), repetirlo con la debida entonación y claridad para que el público, a su vez, fuese capaz de entenderlo correctamente en su contexto; había que explicar (y *aplicar* la explicación) qué era el esperpento, quiénes los modernistas, quién y por qué aparecía Rubén Darío o el Marqués de Bradomín... Un largo etcétera.

No sólo este Seminario tuvo una colaboración directa y fundamental; todos estuvieron disponibles para procurar la información que se les solicitaba, pues si se pretendía hacer un trabajo con seriedad, lo primero era documentarse. El Seminario de Historia facilitó las coordenadas históricas sobre las que se fundamenta la obra, el de Física preparó con alumnos de COU un estudio sobre la luz que se necesitaba y confeccionó e instaló, asimismo, todo el sistema de iluminación; el Seminario y los alumnos de Dibujo y Diseño prepararon no sólo las maquetas de las diferentes escenas, sino que realizaron las máscaras que la dirección de la obra les requirió, así como diferentes «atrezzos» (una farola, una cabeza de caballo en cartón de tamaño natural, etc.). Aquellos profesores pertenecientes a Seminarios que por su naturaleza no podían ofrecer directamente nada, colaboraron en el trabajo de confección de vestuarios, ensayos, elección de música, trabajos sobre maquillaje, etc. Es decir, sobre los numerosísimos y puntuales problemas que un trabajo como éste plantea.

El acto final de todos estos preparativos, la representación de la obra, fue un éxito. El resultado satisfizo a todos los que participamos directamente en este trabajo, así como a quienes presenciaron las dos representaciones. Logramos la participación directa y activa de profesores de diferentes Seminarios en una tarea común e interdisciplinar. Se motivó muy positivamente a los alumnos hacia el teatro como acto de participación y de trabajo común y se sentaron las bases del trabajo, mucho más metódico y elaborado, que al año siguiente se realizó: la preparación y la representación de la *Antígona* de Sófocles, cuyos planteamientos de fondo continuaron siendo los mismos, si bien siguiendo unos esquemas más organizados, ya que se contaba con la experiencia del año anterior. El trabajo preparatorio de *Antígona* está publicado en el número 5 de las *Publicaciones de la Nueva revista de Enseñanzas medias*, Monografía dedicada a «Actividades Artísticas y Culturales», así como en el número 2 de *El Folleto de Educación*, publicado por el Consejo Educativo de Castilla y León, con el título «hacia la renovación de las Enseñanzas Medias». Esta actividad ha sido expuesta en la Escuela de Verano de Castilla y León (Zamora, julio de 1984).

ESTUDIO INTEGRADO DE LA HISTORIA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN 3.º DE B.U.P.

Matilde Muñoz Peraita
Carmen Escribano Sánchez

1. PLANTEAMIENTO DE LA EXPERIENCIA REALIZADA

Durante el curso 83-84, hemos realizado un trabajo de programación conjunta de las asignaturas de historia y literatura españolas, con un grupo de alumnos de 3º de BUP del IB «García Morente».

La idea de llevar a cabo esta experiencia surgió de nuestra coincidencia en la necesidad de estudiar de manera conjunta la realidad, que consideramos única, pero susceptible de ser abordada desde distintos campos del saber, en este caso desde la Historia y la Literatura; pensamos que *toda manifestación literaria es resultado y, a la vez, configura la realidad histórica*; por el contrario, el estudio de estas materias sin coordinación puede distorsionar la correcta comprensión de los hechos.

Por otra parte, desde el punto de vista didáctico, la *descoordinación puede dar lugar a repeticiones o contradicciones conceptuales que normalmente cansan y confunden al alumno*.

Coincidimos, además, en la persecución de unos objetivos comunes que podríamos resumir en fomentar en los alumnos la capacidad de investigación, discusión y creación, así como el interés por las distintas manifestaciones culturales que estén a su alcance. A la consecuencia de estos objetivos hemos tenido que sacrificar muchas veces la adquisición y retención de datos.

Hemos basado el trabajo en el estudio y comentario de una *selección de obras y textos literarios suficientemente significativos y susceptibles de un doble análisis histórico y literario*. De ellos os adjuntamos la relación.

2. EJEMPLO DEL ESTUDIO DE DOS PERÍODOS: EL SIGLO XV Y LA TRANSICIÓN AL SIGLO XX. MATERIAL. ACTIVIDADES. EVALUACION (1)

Les hemos proporcionado a los alumnos el siguiente material: para los dos períodos, unos esquemas sobre los contextos históricos y literarios; unos guiones de lectura y trabajo de las obras *La Celestina* y *La Busca*. Como complemento de la primera obra, un texto de Juan Goytisolo perteneciente a su libro *Disidencias*, y para la segunda obra, un mapa de Madrid de 1896 y planos actuales.

Han utilizado como material básico de consulta los libros de texto y los estudios sobre Madrid de Pascual Madoz, Mesonero Romanos y Fernández de los Ríos.

En cuanto a las actividades, las individuales han consistido en el desarrollo de los esquemas entregados, la lectura de las obras y un trabajo escrito de *La Celestina* sobre uno de los temas propuestos en el guión de la lectura.

Las actividades en clase se han basado fundamentalmente en la discusión y aclaración de los trabajos individuales.

A propósito de la lectura de *La Busca*, en grupos pequeños han realizado un trabajo cuyos resultados han expuesto ante la clase y que han terminado con un recorrido parcial de Madrid, siguiendo el itinerario preparado por un grupo.

La evaluación de los alumnos la hemos realizado básicamente por el seguimiento de su actitud y participación durante el tiempo de clases y actividades; por los trabajos realizados a lo largo del curso y por medio de exámenes.

(1) Adjuntamos los materiales empleados.

3. LOS ALUMNOS

Para hacer el balance de esta experiencia hemos tenido en cuenta las características del grupo (número, nivel, interés por el estudio), su actitud ante el planteamiento conjunto de las materias, su evolución y el resultado de su trabajo.

HISTORIA Y LITERATURA DE 3º DE BUP

1. PROGRAMA DE LECTURAS PARA EL CURSO 1983-84

Edad Media

Mes de octubre

Poema de Mio Cid (fragmentos)

Gonzalo de Berceo: *Milagros de Nuestra Señora* (fragmentos)

Arcipreste de Hita: *Libro del Buen Amor* (fragmentos)

Don Juan Manuel: *El Conde Lucanor* (fragmentos)

Siglos XV - XVI - XVII

Desde noviembre hasta mediados de enero

Fernando de Rojas: *La Celestina* (completa)

Lazarillo de Tormes (fragmentos)

Miguel de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha* (selección)

Francisco de Quevedo: *Poemas* (selección)

Siglo XVIII

Final de enero

José Blanco White: *Cartas de España* (fragmentos)

Siglo XIX

Mes de febrero hasta el 10 de marzo

Mariano José de Larra: *Artículos* (fragmentos)

Benito Pérez Galdós: *Fortunata y Jacinta* (fragmentos)

Leopoldo Alas «Clarín»: *La regenta* (completa)

Siglo XX

Hasta S. Santa

Pío Baroja: *La Busca* (completa)

Antonio Machado: *Campos de Castilla* (fragmentos)

Tercer trimestre

Poemas en torno a la Guerra Civil (selección)

Blas de Otero: *A la inmensa mayoría* (fragmentos)

Camilo José Cela: *La Colmena* (fragmentos)

Luis Martín Santos: *Tiempo de Silencio* (fragmentos)

Miguel Delibes: *Cinco horas con Mario* (fragmentos)

Eduardo Mendoza: *El misterio de la cripta embrujada*.

2. ACTIVIDADES COMUNES A LAS DOS ASIGNATURAS

— *Trabajos:*

- bibliográficos
- fichas
- análisis personal
- creación

— *Exámenes:*

- Información general sobre el período estudiado
- Equilibrio en el tratamiento de las cuestiones
- Cuidado en la *organización temática*, en la *expresión*, tanto en relación a la ortografía como en el uso de la morfosintaxis, y en la *presentación*. Esta exigencia vale para los demás trabajos.
- Representaciones teatrales, exposiciones y otras actividades.

3. LA EVALUACIÓN SE BASARÁ EN LA VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ANTES EXPUESTAS

CONTEXTO HISTÓRICO DEL SIGLO XV

Situación política en la Península a mediados del siglo XV

— *Diversidad:*

- de reinos: Castilla, Aragón, Navarra, Granada
- de grupos étnicos y religiosos.

- Enfrentamientos entre la monarquía y la nobleza.
- Cuestión sucesoria en Castilla: Guerra civil.

La España de los Reyes Católicos

- Demografía.
- *Economía*:
 - actividades agrarias
 - artesanía
 - comercio
- *Sociedad*:
 - nobleza
 - burguesía
 - campesinado
 - otros grupos

Política de los Reyes Católicos

- *Creación de una entidad territorial*:
 - Anexiones: unión matrimonial
 - conquistas militares
 - características de esta unidad
- Sometimiento político de los grupos sociales: Nobleza, Iglesia.
- Infraestructura de gobierno: Monarca, cancilleres y secretarios, audiencias y cancillerías, corregidores, Cortes, legislación, ejército, diplomacia.
- *Política exterior*:
 - Enfrentamiento con Francia
 - Matrimonios con estados periféricos de Francia
 - Guerras en Italia (dominio del Mediterráneo)
 - Expansión atlántica:
 - África.
 - América.

CONTEXTO LITERARIO DEL SIGLO XV

1. Los temas en la literatura de este período:

— Temas que persisten de los períodos anteriores. Destacan aquellos que son tratados de distinta forma, indicando las causas de este cambio de visión.

— Nuevos temas. Busca las causas de su aparición en los cambios económicos, sociales, políticos y religiosos.

2. Los géneros:

— *La lírica:*

Modelos autóctonos:

Romances

Poesía popular

Poesía satírica

Modelos no castellanos:

Poesía cortesana

— *La prosa:*

Modelos no castellanos:

Libros de caballerías

Novelas sentimentales

Comedia humanística

Modelos autóctonos:

Didáctica satírica

Estudio del idioma

Historia

— Teatro

3. Los escritores:

— Grupos sociales a los que pertenecen.

— Influencias culturales y literarias que reciben (prestar especial atención al influjo provenzal y al italiano —petrarquismo—).

4. La lengua:

— Su expansión geográfica.

— Cambios fonéticos y morfológicos.

— Ampliación léxica: cultismos latinos e italianismos.

— *La lengua literaria:*

- Tendencia latinizante. Caracteres sintácticos y léxicos.

- Transposición artística del nivel coloquial.
- Autores y obras que utilizan estas tendencias.
- Motivaciones extraliterarias de su uso.

LA CELESTINA, DE FERNANDO DE ROJAS

1. Información sobre la autoría. Rasgos que aparecen en la obra como consecuencia del grupo social al que pertenece el autor.

2. Temas:

— El amor (visión que de él tienen los distintos personajes, su importancia en la obra).

— La vida y la muerte (¿medieval o renacentista?)

— La religiosidad.

— La sociedad:

- grupos sociales
- formas de vida de cada uno de ellos - costumbres;
- consideración que unos grupos sociales tienen sobre los otros - síntomas de desvinculación de las relaciones sociales;
- importancia del dinero;
- valoración de la mujer.

— Elementos que configuran la realidad física de la ciudad donde se desarrolla la acción.

3. Personajes:

— Relaciones humanas entre ellos. Atender especialmente a las relaciones entre:

- Los amantes.
- Estos y la Celestina.
- Estos y los padres de Melibea.
- Celestina y los criados.
- Los criados entre sí.
- Criados y prostitutas.
- Celestina y pupilas.

— Como conclusión del análisis anterior, comenta la conducta de los personajes, así como las motivaciones y consecuencias de su actuación.

4. Procedimientos literarios y estilo:

- Recursos para caracterizar a los personajes.
- El diálogo y el monólogo. Sus funciones.

- La descripción.
- El estilo elevado y el estilo popular: quiénes emplean cada uno de ellos; en qué situaciones, rasgos característicos (ilustrar las observaciones con ejemplos).
- Empleo del criterio de autoridad.

5. Valoración personal:

- Intención del autor: relacionar lo que dice Rojas en la carta y prólogo con el contenido de la obra.
- Vigencia actual de *La Celestina*.

JUAN GOYTISOLO: «LA ESPAÑA DE FERNANDO DE ROJAS», EN DISIDENCIAS

Para los españoles de casta hebrea que vivieron los acontecimientos dramáticos del reinado de Isabel y Fernando —la instauración del Santo Oficio, los decretos de expulsión de 1492—, el cambio de rumbo que adoptaba la monarquía, y tras ella la sociedad entera de su país, significaba un cataclismo sin precedentes cuyas perdurables consecuencias debían perseguirles generación tras generación, con tenacidad implacable. Rota la coexistencia secular de las tres casas, enfrentados al dilema de la conversión o el exilio, habían asistido impotentes, como quien sufre una pesadilla, al derrumbe de los valores que sustentaban su vida —verdaderos condenados a plazo, víctimas en potencia de un sistema expresamente creado para su vigilancia, represión y tortura. En estas condiciones de angustia y apremio es fácil imaginar que la sinceridad de numerosas conversiones fuera más que dudosa. El desliz verbal de Álvaro de Montalbán —así como docenas de otros casos revelados por los documentos de la época— nos hace presumir la existencia de numerosos conversos que, habiendo perdido la fe de sus antepasados, no habían abrazado no obstante en su fuero interno la religión nueva y acampaban, por así decirlo, en agnosticismo prudente y, a veces, abiertamente ateo.

Que Fernando de Rojas pertenecía a este grupo de marginales —auténticos emigrantes del interior— es algo que ofrece pocas dudas a juzgar por lo que nos revela su obra y la documentación que sobre él poseemos. Como dice Gilman con gran acierto en el prólogo de una reciente edición de la tragicomedia, «en vez del abovedado y cubierto mundo medieval, donde el hombre estaba protegido si se mantenía en su papel de criatura, el mundo de *La Celestina* es un mundo expuesto a un peligro constante». El universo, nos explica Rojas desde el comienzo mismo de la obra, no es sino un caos generalizado, ante el que los propósitos y voluntades humanas son irrisorios e inútiles: la rueda de la Fortuna

gira de modo ciego, aplastando en su movimiento nuestros sueños, proyectos y anhelos; el mal y el bien, la prosperidad y la adversidad, la gloria y la pena, todo pierde con el tiempo la fuerza de su acelerado principio; no hay, pues, un Creador ni armonía ni orden; todo es tumulto, frenesí, desorden, estridencia, guerra, litigio.

Aunque la descripción del orbe del prólogo de la tragicomedia es una simple traducción ampliada del *De remediis* de Petrarca, una lectura atenta del mismo descubre que, en su utilización, Rojas va mucho más lejos de su modelo. Mientras Petrarca propone una aceptación estoica de los daños y calamidades de la Fortuna, el autor de *La Celestina* no sugiere aceptación virtuosa alguna. La descripción del mundo natural como campo de batalla le sirve tan sólo de pretexto para trazar un cuadro paralelo de la sociedad humana y algo en la violencia de la descripción nos advierte que no se trata de una mera influencia libresca ni de un recurso literario común. Esta víbora reptilia o serpiente enconada que en el acto de la concepción aprieta con dulzura la cabeza del macho hasta darle muerte y cuyo hijo, al nacer, rompe los ijares de la madre —lo que le hace exclamar «qué mayor guerra que engendrar en su cuerpo quien coma sus entrañas»—, ¿no es acaso esta Castilla que devora a sus hijos, esta misma Castilla «que faze a los omes e los gasta»? La referencia a que la vida de los hombres «desde la primera edad hasta que blanquean las canas, es batalla» y a ser «todas las cosas criadas a manera de contienda», ¿no es la dura, terrible experiencia que la sociedad de su país les ha impuesto, a él y a su familia?: «¿Pues qué diremos entre los hombres a quien todo lo sobredicho es sujeto? ¿Quién explicará sus guerras, sus enemistades, sus envidias, sus aceleramientos y movimientos y descontentamientos? Aquel mudar de trajes, aquel derribar y renovar edificios, y otros muchos afectos diversos y variedades que de esta nuestra humanidad nos provienen?». Tópico de una vieja tradición medieval; sin duda; pero la circunstancia personal del autor les ha inyectado una nueva savia.

Una lectura sin anteojeras de la tragicomedia nos muestra que los elementos cristianos que figuran en ella son escasos, y en la mayoría de los casos, claramente postizos. Los personajes de La Celestina nos dan a entender, tanto por su conducta como por sus palabras, que no creen en el más allá ni en la existencia de una Providencia oculta: «Goza tu mocedad, el buen día, la buena noche, el buen comer y beber. Cuando pudieres haberlo, no lo dejes. Piérdase lo que se perdió. No llores tú la hacienda que tu amo heredó, que esto te llevarás de este mundo, pues no le tenemos más de por nuestra vida, aconseja Celestina: «hayamos mucho placer. Mientras hoy tuviéramos de comer, no pensemos en mañana... No habemos de vivir para siempre, que la vejez pocos la ven y de los que la ven ninguno murió de hambre», dice Elicia. Dicha actitud no es privativa ni mucho menos de la alcahueta, los criados y las rame-

ras. El comportamiento de los dos enamorados, su egoísmo ciego, tampoco tiene en cuenta la realidad de una Creación bien ordenada o un Dios justiciero en la atribución de las recompensas y castigos. Cuando Calisto explica a Sempronio la intensidad del fuego amoroso que le consume y su servidor le recuerda que sus palabras contradicen las enseñanzas de la religión cristiana, le responde en estos términos:

CALISTO.—¿Qué a mí?

SEMPRONIO.—¿Tú no eres cristiano?

CALISTO.—¿Yo? Melibeo soy y a Melibea adoro y en Melibea creo y a Melibea amo.

En el momento de anunciar a su padre su «agradable fin», su «forzada alegre partida», Melibea, a su vez no manifiesta remordimiento o temor ante un acto que, según el dogma oficial católico, debe excluirla del reino futuro de los bienaventurados: «Mi fin es llegado, llegado es mi descanso y tu pasión, llegado es mi alivio y tu pena, llegada es mi acompañada hora y tu tiempo de soledad». Más revelador aún: en el desvalido, conmovedor soliloquio que remata la obra, Pleberio tampoco incluye entre las razones de su dolor ninguna referencia a la eterna condenación de su hija. Su desolada meditación sobre el fin trágico de Melibea se convierte, al contrario, en una meditación no menos desolada sobre un mundo extraño, ajeno y vertiginoso, un mundo en el cual «la muerte es una bendición a causa del loco e impotente dinamismo de estar vivo». Como señala agudamente Gilman, *linaje, honor, posición social* no son sino máscaras encubridoras de un *inmenso vacío*: «La negación del yo por autores y personajes —dice— se acompaña de una negación de todo sentido».

Los protagonistas de la tragicomedia viven literalmente obsesionados por la certeza de un mundo hecho de «zumbido y de furia» —un mundo frío, impersonal e inhumano, alimentado, diríase, por su propio frenesí delirante: «Mundo es, pase, ande su rueda, rodee sus alcaduces, unos llenos, otros vacíos. La ley es de fortuna que ninguna cosa en su ser mucho tiempo permanece; su orden es mudanzas», dice Celestina; «Cada día vemos novedades y las oímos y las pasamos y dejamos atrás. Disminúyelas el tiempo hácelas contingibles. ¿Qué tanto te maravillarías si dijese: la tierra tembló o otra semejante cosa que no olvidases luego? Así como, helado está el río, el ciego ya ve, muerto es tu padre, un rayo cayó, ganada es Granada, el rey entra hoy, el turco es vencido, eclipse hay mañana, la puente es llevada, aquél es ya obispo, a Pedro robaron, Inés se ahorcó, Cristóbal fue borracho.»

* * *

ESPAÑA A FINES DEL SIGLO XIX

- La trama política: los partidos y el sistema
- El redescubrimiento de una España plural:
 - regionalismos y nacionalismos
- El desastre colonial
- La crisis de fin de siglo

EL MADRID DE FIN DE SIGLO

La población

- Las actividades profesionales:
 - el comercio
 - el avance del proceso industrial madrileño
 - la banca
 - los servicios
- Las infraestructuras
- Las instituciones benéficas y los centros de sanidad
- Los grupos sociales:
 - la burguesía
 - los trabajadores: condiciones de trabajo:
 - jornadas
 - salarios
 - trabajo de menores
 - condiciones de vida:
 - relaciones precios-salarios
 - la vivienda popular
 - actividades políticas obreras
- el mundo de los marginados:
 - la prostitución
 - golfos y delincuentes

CONTEXTO LITERARIO DEL SIGLO XX

1. Transición literaria al siglo XX

A. La crisis de fin de siglo, el proceso científico y las nuevas corrientes filosóficas: su proyección en los movimientos artísticos y literarios.

B. Modernismo y 98 en España.

Rasgos comunes:

- Motivaciones y actitudes.
- Conciencia temática.
- Elementos estéticos.

C. Rasgos diferenciales entre el Modernismo y el 98.

- Objetivos.
- Temática.
- Expresión.

D. Los escritores del 98:

- Evolución ideológica y estética.

E. Renovación de la novela en el 98 (aplicación a *La busca*).

- Sentido de la vida humana. Individuo y colectividad.
- Subjetivización de la realidad. Destrucción de la perspectiva tradicional. Rechazo de la omnisciencia.
- Elementos impresionistas: fragmentación de la prosa; narrativa lineal y episódica; papel del lector.

PÍO BAROJA: «LA BUSCA»

Sobre los tres capítulos, que con tu grupo de trabajo tienes que analizar, debes hacer los siguientes ejercicios:

1. Localizar sobre el plano de Madrid de 1896 todos los elementos de la realidad física de la ciudad que aparecen en la obra y que puedas señalar.

Contrasta estos elementos señalizados con un plano del Madrid actual y anota las diferencias que observes (Ej.: nuevas calles, cambios de nombres en las calles...). Indaga a qué pueden ser debidos estos cambios.

2. Infraestructuras:

- alcantarillado
- luz
- pavimentación
- basuras

— Edificios:

- viviendas: descripción:
 - materiales
 - formas
 - dimensiones

- mobiliario, ventilación, servicios...
- precios de los alquileres
- Instituciones benéficas
- Fábricas
- Tabernas, posadas, tiendas, mercados...

3. Personajes:

- grupo social al que pertenece
- medios de vida
- condiciones de trabajo y de vida
- relaciones personales

Cada grupo debe de recoger en fichas la información que sobre estos aspectos aparece en la novela. Debéis constatar, cuando sea posible, la información recogida con la realidad que hoy se puede encontrar en el mismo lugar. Para ello, será necesario que visitéis el barrio que corresponda.

Un grupo se encargará de confeccionar el itinerario de una visita a Madrid de *La Busca*. A lo largo de la visita la parte que corresponda a la información recogida en su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Historia de España*, dirigida por M. Tuñón de Lara: Tomo V, *La frustración de un imperio (1476-1714)*. Tomo VIII, *revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo (1834-1923)*. Ed. labor, Barcelona, 1981.
- VALDEÓN, J.: *La Baja Edad Media. Crisis y renovación en los siglos XIV y XV*. Tomo 5 de «Historia de España», Historia 16, Madrid, 1981.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *El Antiguo Régimen: Los Reyes Católicos y los Austrias*. Alianza, Madrid, 1978.
- TUÑÓN, M.: *La España de los caciques. Del sexenio democrático a la crisis de 1917*. Tomo 10 de «Historia de España». H.^a 16, Madrid, 1981.
- MARTÍNEZ CUADRADO, M.: *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Alianza Editorial, Madrid, 1978.
- BAHAMONDE, A., TORO, J.: *Burguesía y cuestión social en el Madrid del siglo XIX*. Siglo Veintiuno, Madrid, 1978.
- MORAL, Carmen del: *La sociedad madrileña fin de siglo y Baroja*. Ediciones Turner, Madrid, 1974.
- Historia de la literatura española*, vs. 1, 5, 6, Ed. Ariel, Barcelona, 1976, Dirigida por Francisco Rico.
- BLANCO AGUINAGA, C. y otros: *Historia social de la literatura española*, vs. 1, 2, Editorial Castalia, Madrid, 1978.
- MARAVALL, J. A.: *El mundo social de La Celestina*. Ed. Gredos, Madrid, 1981.
- DÍAZ VIANA, L.: *Del medievo al renacimiento: poesía y prosa de siglo XV*. Ed. Cíncel, Madrid.

- CHICHARRO, D.: *Orígenes del teatro. La Celestina. El teatro prelopista*. Ed. Cincel, Madrid.
- SUÁREZ MIRAMÓN, A.: *Modernismo y 98*. Ed. Cincel, Madrid, 1980.
- BASANTA, A.: *La novela de Baroja. El esperpento de Valle-Inclán*, Ed, Cincel, Madrid, 1983.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones