

L

a función de la educación secundaria es doble; se trata, por un lado, de desarrollar las capacidades generales de los adolescentes y, por otro, de proporcionarles un primer acercamiento a las distintas ramas del saber humano. La enseñanza de este nivel busca la progresiva descontextualización del conocimiento, del saber mundial, inmediato, concreto, del niño de 11 ó 12 años para iniciar un proceso de recontextualización en el saber crítico, científico de las distintas disciplinas, propio de los niveles posteriores.

En el caso del lenguaje, el proceso consistirá en partir de los usos más contextualizados, utilitarios e inmediatos al alumno. Pero debe también ofrecer las diferentes posibilidades discursivas que las distintas situaciones de comunicación requieren en la vida social. Es decir, no puede ignorar las capacidades lingüísticas reales de los alumnos, pero debe poner a su disposición, como receptor y como productor, las posibilidades más o menos complejas y “descontextualizadas” del idioma, según las diferentes necesidades de la comunicación - escrita, “científica”, “literaria”,...

LENGUA Y LITERATURA

EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (Una fundamentación disciplinar)*

LUIS GONZALEZ NIETO

Es lo que los pedagogos del idioma han preconizado siempre (1). Entre una educación primaria, destinada a adquirir las destrezas más elementales, -lectura, escritura,...- y una educación superior, centrada en las disciplinas, -filología, estudios literarios,...- lo específico de la educación secundaria es desarrollar, en el máximo grado posible, unas capacidades, las de expresión y comprensión, en todos los ámbitos de la comunicación verbal. Esto requiere, paralelamente, que los alumnos reflexionen y aprendan cosas acerca de la comunicación y el lenguaje.

Sin embargo, no es exagerado afirmar que el problema metodológico fundamental de nuestra área en la educación secundaria consiste en componer los fines instrumentales de la misma, -el desarrollo de las *capacidades de comprensión y expresión*, con la *reflexión lingüística*. Y si esto ha sido siempre así, mucho más ahora, cuando se trata de que todos los adolescentes realicen estudios secundarios, hasta los diecisésis años y la heterogeneidad de los alumnos es máxima.

Hace diez años, cuando estaba empezando aún la expansión del bachillerato, escribíamos:

“...desde que los dos primeros cursos de bachillerato se han convertido en un tercer nivel de enseñanza generalizada para la mayoría de los españoles y los institutos se asientan en todas las barriadas de la ciudad y en las zonas urbanas y rurales del país, es indudable que crecen las diferencias entre la relación lingüística que en cada aula se establece entre alumnos y profesores, independientemente de la actitud que estos adopten (2).”

Recogemos aquí estas líneas para mostrar cómo ya entonces era para nosotros evidente un fenómeno que no ha hecho más que acrecentarse (3). Hoy nos movemos en el horizonte de la LOGSE, que replantea la función social de la educación secundaria y las edades de los alumnos a que va dirigida. Lo que pensábamos hace diez años no ha hecho más que ratificarse cada día más.

Ante esta situación, el conflicto que crea en muchos profesores y en los alumnos la dificultad de hacer compatibles actividades de uso y de reflexión, se resuelve a favor de la casi total eliminación de uno de los dos extremos. O bien se elimina la reflexión, los aprendizajes gramaticales, o bien se reducen al mínimo las actividades instrumentales, de producción. Para justificar su decisión, los profesores invocan argumentos de tipo pedagógico o sociológico, de condiciones de trabajo, etc., etc.

Sin negar la importancia de estos y otros argumentos, nuestra opinión es que gran parte del conflicto es debido al modelo de teoría lingüística del profesor.

Los profesores de lengua y literatura

La formación inicial de los profesores que se encargan de la enseñanza lingüística y literaria en los niveles de 12 a 16 años es bastante poco adecuada a las necesidades que plantea la enseñanza a esas edades. El profesor de EGB ha recibido una formación psicopedagógica más o menos aceptable, pero no una formación disciplinar suficiente para definir los problemas centrales de la comunicación lingüística y literaria, en orden a tomar decisiones didácticas. La formación de los licenciados en filología tampoco tiene en cuenta las necesidades del aula; predominan enfoques especializados, limitados a una determinada escuela teórica, -generativismo, estructuralismo...-. En algunos casos se trata incluso de licenciados solamente en lingüística o en literatura.

Con este punto de partida, la reacción ante la realidad del aula, puede ser muy variada, desde reproducir los modelos académicos de la universidad, adoptando posturas “academicistas” en el bachillerato y llevando el contagio de tales posturas a los últimos cursos de EGB, hasta refugiarse en un “activismo” que rechaza todo intento de sistematización de conocimientos.

Existe una tercera posibilidad. Es más frecuente de lo que parece; en cierto modo, todo el mundo tiene que recurrir a ella, lo confiese o no. Se trata de cuestionarse los propios saberes, sus lagunas y sus excesos. Pero para hacerlo adecuadamente es necesario el cotejo permanente de los problemas que uno se encuentra en el aula - en la lectura, el taller de expresión, la explicación gramatical o el comentario de textos- con las ciencias de la comunicación y el lenguaje al tiempo que con la psicología de la educación. Es así como se va formando un pensamiento del profesor, una teoría no para su transmisión directa a los alumnos sino para la organización de su práctica y para poder decir que es lo que debe o no enseñar en un momento dado.

“On ne peut se représenter les choses comme si la linguistique pure se développait tout d'abord et ne devenait pratique que par la suite”, afirmaba F. François en uno de los pocos tratados de lingüística que conozco, junto con el de Bronckart que cito más adelante, que están escritos para el profesorado. Y añadía:

“...nous ne pensons pas qu'on doive considérer le pédagogue comme un simple applicateur d'une théorie élaborée ailleurs. L'enseignant doit pouvoir analyser lui-même les faits auxquels il est confronté pour en tirer une pratique pédagogique [para que] la linguistique ne serve pas à compliquer la pédagogie (4)».

Mi intención es ahora describir cuál es, desde mi punto de vista, el estado de la cuestión del que debe partir el profesor como paradigma o contexto teórico de su actividad, para que la lingüística no sirva para complicar a la pedagogía, como pro-pugnaba François.

Lingüística, semiología y enseñanza

1. Perspectiva psicológica

Cuando los alumnos comienzan el ciclo superior de EGB, -que en el futuro será la edad inicial de la educación secundaria-, están en una fase de su desarrollo que Piaget ha descrito como el inicio de las “operaciones formales”, de sus capacidades de abstracción, generalización... Evidentemente, cada alumno estará en una determinada fase del proceso; en algunos ni se habrá iniciado.

A esto se añaden diferencias específicamente verbales que tienen múltiples causas, de tipo social y cultural, y que tampoco deben ser entendidas de manera simplificadora (5). Pero todos, en condiciones normales, poseen un “conocimiento de uso” más que aceptable de su lengua materna a un nivel coloquial, para sus necesidades inmediatas.

En general, los estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil parecen coincidir en que, desde los cuatro años, los niños poseen un dominio muy aceptable del lenguaje para los usos de la vida cotidiana (6). Entre los 6 y los 11 años han asistido a la escuela, en la que han ejercitado una serie de entrenamientos que les han dado cierta soltura en el uso de la lengua escrita. Si esto es así, surge una de las paradojas específicas de nuestra disciplina: ¿Se trata de enseñar a los alumnos algo que ya saben?

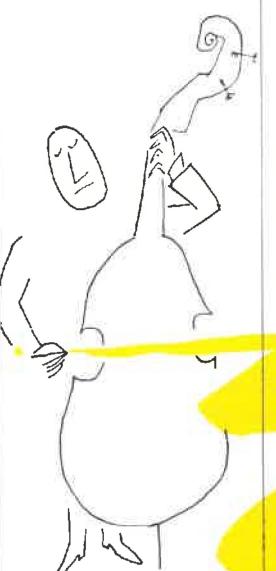
Investigaciones recientes (7) ponen de manifiesto que el proceso no es tan sencillo y que más allá de los 7 años que-

“El problema metodológico fundamental de nuestra área en la educación secundaria consiste en compaginar los fines instrumentales de la misma –el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión–, con la reflexión lingüística”

dan muchas cosas que aprender, si consideramos el lenguaje como el elemento generador de estrategias para resolver problemas de comunicación en situaciones diversas; es decir, si planteamos el lenguaje no solo como uso de unos significados tomados de una “langue”, en el sentido de Saussure, sino como el uso de unas formas lingüísticas para funciones comunicativas distintas, en distintos contextos y situaciones, cuyo dominio se va adquiriendo a través de la interacción comunicativa con otras personas. Estas investigaciones, enmarcadas en una perspectiva cuyos orígenes están en la psicología y la filosofía del lenguaje rusas de los años veinte (Vigotsky, Voloshinov,...) (8), nos hacen ver que, el intercambio comunicativo del niño con los adultos produce, en primer lugar, la adquisición de una forma para una función determinada, en una determinada situación; vendría luego el intento de utilizarla en otras situaciones, con los consiguientes errores, y finalmente, llegaría el dominio del uso plurifuncional de cada forma lingüística. Este proceso nos lleva mucho más allá de los 7 y de los 10 años. Si a esto añadimos la perspectiva del discurso, tal como lo plantea Maya Hickmann (9) respecto del uso de formas de deixis interna, correferencias textuales, etc., el proceso no está completo ni siquiera en la adolescencia.

Si tenemos en cuenta además los planteamientos de la psicología constructivista (10), los procesos que se producen en el paso de un uso unifuncional al uso plurifuncional de las formas lingüísticas son procesos de adquisición de destrezas discursivas y cognitivas que se siguen produciendo mucho más allá de la adolescencia, a lo largo de toda la vida.

Dos experiencias de aula pueden hacernos ver la importancia de estos planteamientos. Todos conocemos los resultados tan variados y llenos de errores que se producen cuando, desde la adquisición del significado de una palabra en un contexto determinado o en el diccionario, pedimos a los alumnos que la usen, que construyan nuevas frases. Todos conocemos también las dificultades para establecer enlaces -conjunciones, pronombres anafóricos,...- en la elabora-



ción de un texto, o la facilidad con que se modifican algunas relaciones lógico-sintácticas cuando se pide la redacción de un resumen, de forma que se falsea el sentido global del texto.

Pero hay más. En la comunicación hay formas de discursos, tipos de textos cuya organización obedece a normas sociales más o menos convencionales. En estos casos, la competencia de los alumnos es prácticamente nula y es obligación de la institución enseñarlos durante la educación secundaria obligatoria.

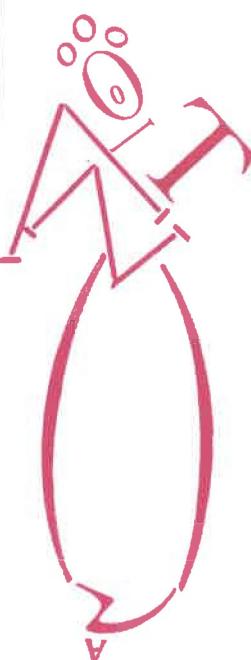
Como se ve, hemos ido entrando en materia a través de problemas de relación entre comunicación y conocimiento, de carácter psicolingüístico. Afirmando, por lo tanto, un primer principio. El profesor de lengua tiene necesidad de unos conocimientos que relacionen el estudio del lenguaje con la psicología del conocimiento. No se trata de unos conocimientos altamente especializados, sino de una visión de conjunto de sus postulados más recientes.

2. La lingüística estructural y generativa

"En la lengua no hay más que diferencias... Sólo hay diferencias sin términos positivos". F. de Saussure (11)

"Cuando digo "el sol brilla" no quiero decir que ésta sea una de las varias sentencias entre las cuales no hay contradicción; digo algo que no es verbal y para lo cual se inventaron palabras como "sol" y "brilla". El objeto de estas palabras, aunque los filósofos parecen olvidar este simple hecho, es tratar de materias que no son palabras. Si entro en un restaurante y pido de comer, no deseo que mis palabras se ajusten a otras dando un sistema, sino que se produzca la presencia de la comida". B. Russell (12)

Ni que decir tiene que lo mismo pensamos respecto de la lingüística... o de las lingüísticas. Y es que el panorama de los modelos científicos del estudio del lenguaje es también variado y difícil de conjugar a veces. Pero el profesor debe ser capaz de hacer un análisis de ese panorama "para hacer un buen uso de las ciencias del lenguaje" como propugna Bronckart (13).



"Los procesos que se producen en el paso de un uso unifuncional al uso plurifuncional de las formas lingüísticas son procesos de adquisición de destrezas discursivas y cognitivas que se siguen produciendo mucho más allá de la adolescencia"

Hasta el siglo XIX estaba muy clara cuál era el sentido de la enseñanza lingüística y literaria. Se insertaba en una tradición europea sólida: la retórica y la gramática como "artes del buen hablar y del buen comportamiento", con un carácter normativo y, por tanto, con una finalidad extrínseca (14). A lo largo del XIX esta tradición se pierde, dejando lugar a la historia positivista de la literatura y a no se sabe muy bien qué en los aspectos lingüísticos. Por eso, a nuestro entender, no es casual que sea a partir del siglo XIX -A. Bello- y primeros del XX cuando cobra especial fuerza la discusión (A. Castro, R. Lenz, L. Brackenbury) entre "enseñar a usar una lengua" y "enseñar gramática" (15).

La lingüística se constituye como un saber científico autónomo durante las primeras décadas del siglo XX. Bloomfield, Saussure y, en menor medida, Sapir instituyen sus líneas teóricas. Sapir plantea muchas cuestiones socio-antropológicas; Saussure no niega las dimensiones psíquicas y sociales del lenguaje. Pero, de hecho, la investigación lingüística entre los años 20 y los 60 apenas se fija en otra cosa que en el carácter autónomo, "inmanente" en la terminología de Hjelmslev, del lenguaje. Es innegable el interés de esta línea de investigación, su capacidad de descripción de ciertos aspectos del sistema lingüístico, en especial el fonológico. Pero hay que señalar sus limitaciones, autolimitaciones metodológicas más bien: ignorancia en unos casos, simplificación en otros de la semántica, eliminación del contexto, de lo "no verbal" a que aludía la cita de B. Russell, y declaración expresa de eliminación o *postergación del estudio del habla*, del discurso, que es justamente el campo que interesa al profesor.

Pasando ahora por alto las críticas que aspectos claves de la dicotomía lenguahabla y el convencionalismo estricto ya produjeron en los años 50 (16), en los 60 se produce en Norteamérica una reacción contra el conductismo de Bloomfield. Se trata de la gramática generativo-transfacional que en poco tiempo recibe tres formulaciones distintas, la de *Estructuras sintácticas* en 1957, la de *Aspectos de una teoría de la sintaxis* de 1964 y la más reciente, la teoría de *rección y ligamiento*.

en 1981 (17). Esta escuela, que se extendió rápidamente por Europa, plantea en la lingüística contemporánea tres cuestiones fundamentales:

- a) La recuperación, en cierta medida de planteamientos psicológicos de la lingüística racionalista clásica.
- b) La importancia de la sintaxis, poco desarrollada en el estructuralismo de los 60.
- c) El aspecto "creativo", de proceso, de la actividad lingüística.

Pero la lingüística de Chomsky mantiene la visión de un sistema conocido "primero" por el hablante que "después" lo usa.

Mantiene también el análisis en la frontera de la oración y su noción de *competencia lingüística* refuerza el carácter individual de la lengua. Todo esto, además de la complejidad de las formulaciones del análisis generativo y su permanente evolución, hace que este enfoque sea poco fructífero para la enseñanza, a pesar del éxito que, durante algunos años, ha tenido su traslado, precipitado, a los manuales escolares (18).

Podemos afirmar con Bierwisch (19) que *estructuralismo y generativismo son dos perspectivas complementarias de un estudio estructural* de las lenguas. Si la lingüística estructural, en su versión autodenominada funcional, prima los aspectos comunicativos, la generativa se fija en los cognitivos. Pero *ambos métodos ignoran del todo, y lo hacen como postulado metodológico, los aspectos discursivos y contextuales*.

Ambos modelos estaban en pleno vigor en nuestra universidad en los años 70, justo cuando se produjo una reforma educativa que afirmaba pretender el logro de unos objetivos instrumentales, el desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión, por encima de los aspectos teóricos, conceptuales, de la enseñanza lingüística. Lo increíble es que fue entonces cuando se produjo "una invasión de contenidos aparentemente muy científicos y de descripciones estructurales complicadas que, en unos casos, admitían casi como dogmas, las últimas "novedades" de la lingüística antisemantista que llegaba en aquellos momentos a algunas facultades y, en otros, las últimas novedades de la gramática generativa; en este caso verdaderas novedades, pero enormemente inmaduras para su utilización a estos niveles (20)". Fue la edad de oro de la intrincada selva de los diagramas arboreos y del caos terminológico en los manuales. Creo que esta situación produjo en gran medida el rechazo que aún se observa en ciertos profesores hacia la reflexión lingüística y los aprendizajes gramaticales.

3. Semántica, análisis del discurso, sociolingüística

"El lenguaje es importante en la educación porque es 'socialmente' importante". M. Stubbs (21)

Pero las aulas olvidaban dos cosas. Por un lado, olvidaban que, casi contemporáneos de Saussure, hubo teóricos como Karl Bühler (22) o A. Cardiner rechazaron el estudio del signo en sí y enfocaron su estudio sobre las bases del intercambio entre hablantes, es decir, las relaciones entre los signos y sus usuarios, iniciando lo que posteriormente se ha denominado *pragmática del lenguaje*. Por otro, no ajeno al anterior, olvidaban que en el seno del estructuralismo y del generativismo se estaban produciendo cambios profundos.

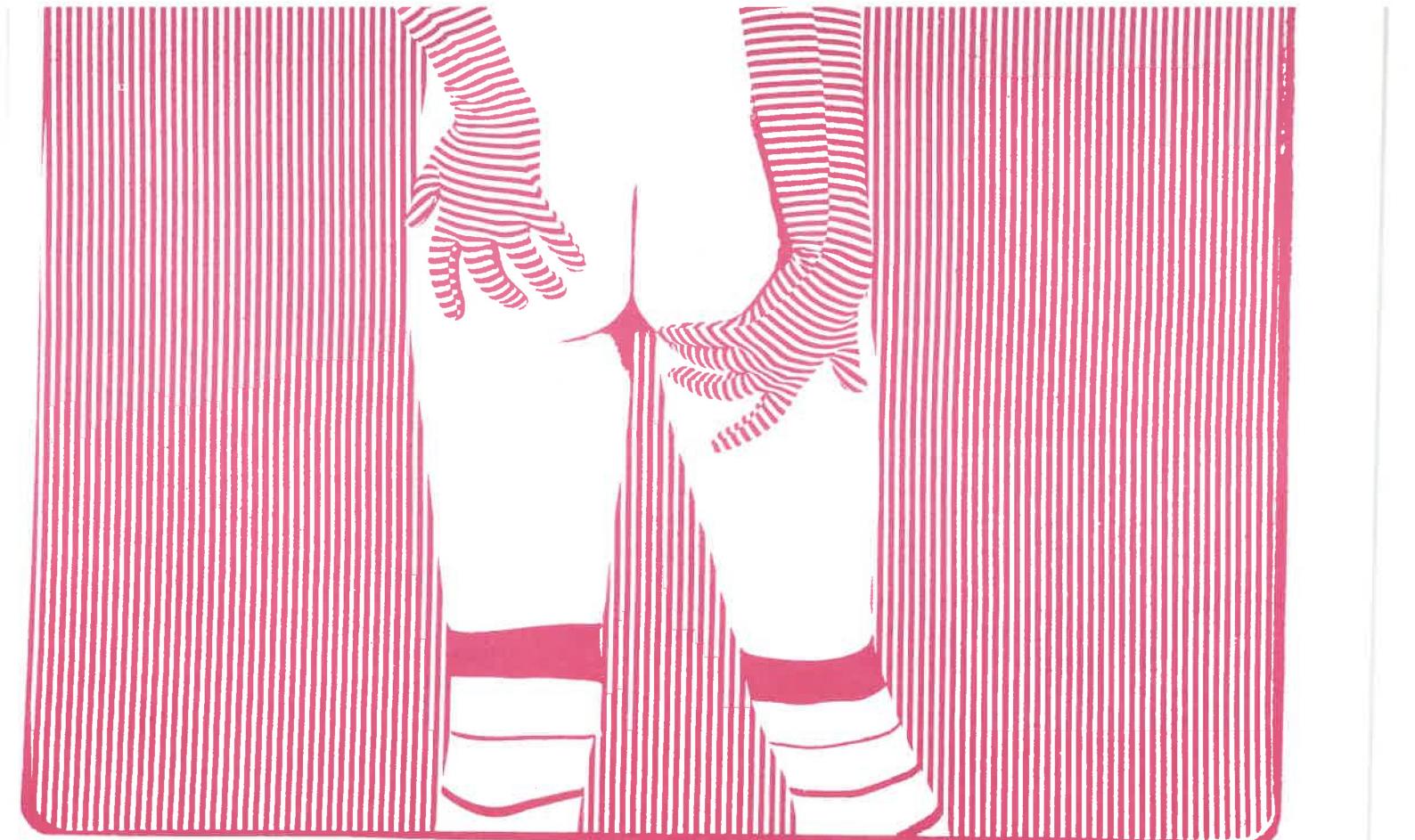
Al generativismo ortodoxo -centrado en la sintaxis- le salió un adversario de gran fuerza, al menos destructiva, la semántica generativa (23). Dentro del confuso panorama de esta tendencia, dos líneas al menos, las seguidas por Chafe y Fillmore han tenido un gran influjo crítico, cuestionando el concepto sintáctico de "estructura profunda" y sugiriendo que "lo primero" que hacemos al elaborar una frase es generar una estructura semántica, los *papeles semánticos* o casos de Fillmore.

La gramática estructural funcional también ha renovado su modelo, aceptando muchas críticas del generativismo y del análisis del discurso. El concepto de función se ha ampliado de la sintaxis a la semántica y la pragmática (24).

Muchos lingüistas que habían trabajado en líneas estructuralistas o generativistas, insatisfechos del marco oracional, han centrado el análisis en el discurso y el texto, para lo que ya había precedentes en las propuestas de Bühler. De esta forma, desde los 70 se ha ido construyendo un cuerpo de doctrina en torno a la *gramática del texto*, que se propone el estudio de los procesos de organización textual, a nivel sintáctico, semántico y pragmático (25).

En estos cambios han influido corrientes como la pragmática y la filosofía del lenguaje ordinario, que ha desarrollado el concepto de *actos de habla* que se ocupan de todo aquello que la lingüística de la lengua proscibia, el habla, el contexto, las intenciones y "roles" de los hablantes (26).

Esta ampliación de campos de interés ha hecho avanzar el estudio de los aspectos sociolingüísticos. Se ha desarrollado el estudio de lo que ocurre en la comunicación oral, en la con-



versación, que se rige por reglas muy diferentes de la escritura (27). La sociolingüística no se limita a señalar la existencia de diferentes registros idiomáticos, sino que se plantea cuestiones de psicología social y del conocimiento al abordar cuestiones de norma y variación, en las líneas iniciadas por Bernstein y Labov, dialécticamente contrapuestas. O al observar el diferente rendimiento comunicativo de los hablantes en función del contexto, el tema o la tarea (28).

Vemos, pues, que se ha ido construyendo un paradigma interdisciplinar mucho más rico y mucho más útil para ser tenido en cuenta en una pedagogía de la lengua que debe estar centrada en el uso, que debe partir de los usos reales de los alumnos en situaciones reales de comunicación, pues es así como se plantean y es ahí donde surgen los problemas de comprensión y de expresión, de *competencia comunicativa* que deben preocupa-
r a un profesor de lengua. Competencia comunicativa y no solamente lingüística, lo que significa manejar todos los factores que permiten decir o entender lo adecuado en cada situación (29).

Es en esta perspectiva discursiva donde se pueden encontrar líneas de actuación para organizar una didáctica que parte de los usos elementales, "in praesentia", que son los únicos que poseen muchos de nuestros alumnos y de la reflexión sobre esos usos. Pero que se proponga llegar al aprendizaje de los requisitos propios de las situaciones comunicativas más elaboradas culturalmente.

La literatura

"Y el objeto literario, aunque se realice *a través* del lenguaje, no se halla jamás *en* el lenguaje". J. P. Sartre, *Qué es literatura*.

Si existen problemas y es necesaria la clarificación de unos supuestos teóricos en el campo de la lengua, el problema es mayor aún si abordamos el de la literatura, pues influyen más en ella cuestiones de tipo ideológico y estético.

En línea con lo expuesto, la enseñanza literaria consiste en desarrollar una competencia comunicativa literaria de nuestros alumnos como lectores. Pero decir esto sirve de muy poco. Los problemas se discuten sobre todo en el ámbito de las metodologías.

Ya hace unos veinte años, la lectura y el comentario de textos (30) se introducen como tareas fundamentales de la clase de literatura y como opción alternativa a una enseñanza literaria concebida casi exclusivamente como acumulación erudita de datos, -biografías, características, catálogos de obras,...- Posteriormente se cuestionan el enfoque historicista y el mismo comentario de textos. La nueva alternativa es el taller literario (31).

Con todo, no podemos olvidar que todos los modelos descritos -erudición, historicismo, comentario estereotipado,...- conviven en las aulas y a ellos se añade la última corriente, que

se centra también de forma casi exclusiva, en la producción de "literatura" por los alumnos y que ha generado abundante bibliografía, a partir de la publicación del conocido libro de R. Quenau (32).

Esta diversidad de enfoques se debe, en gran medida, a la intención de un mayor o menor acercamiento a los alumnos; pero también a un radical enfrentamiento entre quienes entienden la literatura solamente como transmisión cultural, -que lo es-, que hace predominar unos valores socialmente admitidos y quienes la entienden como mero juego formal, de estilo o en su dimensiones estrictamente sociológicas, en el sentido de la sociología de la literatura "a lo G. Luckas". Una vez más, estos modelos parciales son, en nuestra opinión, respuestas a una mala comprensión del fenómeno literario; se deben a un intento desesperado de tirar por la calle del medio, ante la magnitud de las tareas implicadas en la formación literaria. En las polémicas metodológicas entre partidarios de la animación a la lectura, el taller o el comentario, observamos más veces luchas contra malos modelos o modelos mal interpretados.

Con respecto al cultivo de la expresión escrita de los alumnos, nadie puede negar su importancia en la formación lingüística de los alumnos. Gili Gaya lo antepone en un conocido artículo a todas las demás actividades didácticas (33). Pero conviene plantearse lo que se pretende; si se trata de enseñanza literaria propiamente dicha o, más bien, de dar ocasión a los alumnos para que experimenten con el lenguaje en respuesta a estímulos literarios. En literatura, nos parece que hacer lectores es un objetivo general; hacer escritores, no tanto.

Para abreviar, concebimos la enseñanza de la literatura como el trabajo con un determinado tipo de textos que, como tales, son actos de comunicación de una determinada complejidad, pues intervienen problemas históricos, culturales, de tradición -intertextualidad-, etc. y requieren una *competencia comunicativa literaria*. Debe tenerse en cuenta, por tanto:

a) El carácter *histórico* del producto literario (34) como reflejo -síntoma-, entre otros, de los patrones culturales de una

"Estructuralismo y generativismo son dos perspectivas complementarias de un estudio estructural de las lenguas (...). Ambos métodos ignoran del todo, y lo hacen como postulado metodológico, los aspectos discursivos y contextuales"

época. Tal aspecto necesita ser tratado de forma interdisciplinar con los profesores de Historia, de Filosofía y de Arte. Es esta una cuestión sin resolver en todos los planes de estudio que hemos conocido y, sin embargo, la única manera adecuada de abordar el problema.

b) El carácter autónomo de lo literario, su carácter de *conocimiento metafórico del mundo*, en la línea que parte de la distinción de Hjelmslev entre signo denotativo y connotativo, pasa por la semiología de R. Barthes (35) y desemboca en las líneas más recientes de la semiótica literaria (36).

c) El estudio de las formas literarias, desde los géneros a las figuras de estilo, tiene sentido en función de los dos puntos anteriores, nunca por sí mismo. La aplicación del estructuralismo lingüístico a la enseñanza literaria la hizo caer en un puro formalismo y produjo la reducción de la literatura a la lengua literaria, lo que dejaría fuera muchos elementos de análisis.

No negamos la perspectiva retórica, replanteada recientemente en algunas de las aportaciones de la gramática textual; al contrario, sus aportaciones son necesarias, pero no agotan el conocimiento de lo literario.

Creemos que los textos, obras íntegras o fragmentos debidamente contextualizados, deben ser los protagonistas de la enseñanza. El comentario y el análisis no están excluidos, sino todo lo contrario. Pero no entendidos como recetas de análisis puramente formal, sino como pautas para la interpretación, que tengan en cuenta los factores textuales y de intertextualidad que inciden en una determinada obra. La enseñanza literaria es también uno de los campos que permiten la producción de textos por los alumnos, con fines analíticos críticos y de desarrollo de la expresión personal, en cuanto obligan a experimentar con las posibilidades del lenguaje.

También en la enseñanza de la literatura es necesario tener en cuenta los gustos de nuestros alumnos. Lázaro Carreter desarrolló ya hace algún tiempo algunas reflexiones significativas acerca de ello:

"La literatura, considerada como simple sede de belleza, no posee fuerza penetrativa; menos, si se presenta como mera



sucesión de hechos. Los alumnos no participan del sentimiento reverencial de la antigüedad, anejo a la cultura minoritaria burguesa...y no hemos de extrañarnos si un poeta clásico o moderno les resulta insufrible, y encuentran extraordinariamente hermosas las canciones de moda (37)".

Pero tener en cuenta esos gustos es, ya se ha dicho, punto de partida y la educación literaria debe plantearse también ofrecer a los alumnos la posibilidad de trascenderlos.

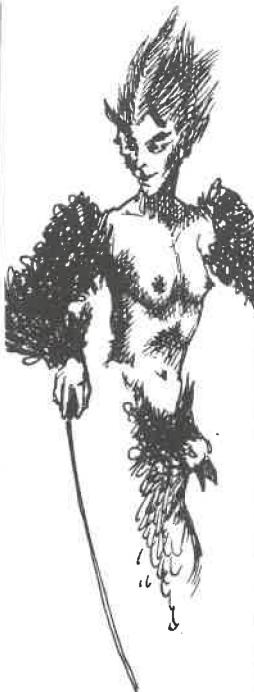
Bases para un planteamiento didáctico global

Estamos, a mi entender, en un momento de mutua aproximación entre las ciencias del lenguaje en que confluyen:

- un enfoque funcional y discursivo de la lingüística;
- un enfoque de la semántica que va más allá de la semántica léxica estructural y se relaciona con la psicología del conocimiento y con el estudio de las interacciones sociales,
- una perspectiva más preocupada por la lingüística por parte de los psicólogos del lenguaje y del conocimiento.

Estas confluencias se muestran en los más recientes estudios sobre la plurifuncionalidad del lenguaje como semiótica social (38) o en la proximidad de enfoques de la lingüística textual, como la de van Dijk, y de psicolingüistas como Luria (39). Como indica Hormann (40), todas las líneas coinciden en:

- la crítica de una lingüística basada sólo o preferentemente en la "lengua" o en la "competencia lingüística" y la propuesta consiguiente del estudio del uso, de la interacción y del discurso;
- la potenciación de los aspectos semánticos y pragmáticos;
- la atención a los factores preverbales de la comunicación, relacionando los "actos de conocimiento" con los de significación;
- la importancia de los factores externos, contextuales y situacionales;
- las diferencias y semejanzas entre la lengua oral, en situación, y los usos diferentes, escritos, revitalizando en cierta medida las propuestas de Bühler de distinguir entre función mostrativa y simbólica del lenguaje.



"Muchos lingüistas que habían trabajado en líneas estructuralistas o generativistas, insatisfechos del marco oracional, han centrado el análisis en el discurso y el texto (...). Desde los 70 se ha ido construyendo un cuerpo de doctrina en torno a la gramática del texto, que se propone el estudio de los procesos de organización textual, a nivel sintáctico, semántico y pragmático"

Pongamos un ejemplo muy simple. Ante un objeto lingüístico como puede ser el enunciado "no es cierto que haya dicho eso", nuestra propuesta metodológica es que lo importante no es tanto el análisis sintáctico de la oración en un sujeto, la subordinada sustantiva "que haya dicho eso" y un predicado "no es cierto". No decimos que no se realice esta operación, pero nos parece mucho más importante que nuestros alumnos vean que la intención de negar algo, "no ha dicho eso", ha tomado la forma lingüística de un refuerzo "no es cierto que" según las necesidades de la comunicación, como en otras situaciones podría haberse elegido sencillamente "no ha dicho eso" u otras formas -"que no ha dicho eso", "seguro que...", "te juro que..." . E intentaríamos descubrir la adecuación de unas u otras formas a determinadas situaciones. Es decir, proponemos la consideración de las cuestiones sintácticas, semánticas y pragmáticas como problemas de la comunicación. Y el mismo planteamiento vale para unidades más amplias que el enunciado, para los párrafos y textos completos. No bastará con describir los rasgos formales de una narración, -abundancia de verbos, de ciertos tiempos,...-, sino analizar la voz que narra, la estructura cronológica y, sobre todo, la función que cumplen en ese texto.

Con este ejemplo se verá que no proponemos, ni mucho menos, que los alumnos aprendan nuevas terminologías. Estamos planteando los conceptos teóricos para los profesores, para que estos los utilicen y, a partir de ellos, construyan una metodología que proporcione a los alumnos

- la adquisición de recursos adecuados a distintas situaciones de comunicación, especialmente las que les son menos familiares;
- elementos de análisis y de crítica -sintácticos, semánticos y pragmáticos- de los actos de comunicación.

Es así como, a nuestro modo de ver, se puede evitar la dicotomía aparente entre actividades de uso y de reflexión, que enfrenta a los profesores que defienden una enseñanza de la lengua exclusivamente a través del uso con los que defienden una enseñanza gramatical.

Aprovechando la actual síntesis e intersección de disciplinas, podremos realizar una utilización instrumental de la lingüística para desarrollar las capacidades de comprensión y de expresión.

En cuanto a la literatura, además de los aspectos propiamente lingüísticos, es necesario plantear su enseñanza como una forma específica - la ficción- de interpretar el mundo, de producto y documento de una determinada época, cuyas "voz" podemos escuchar a través de la voz del autor literario. Lo que seguramente será más rentable es sacrificar las pretensiones de cursos completos de historia literaria, y tender a presentaciones selectivas, realizando calas a través de temas y mitos permanentes. Reconozco que aquí son posibles distintas metodologías, siempre que tengan en cuenta la complejidad del fenómeno literario.

Para concluir, la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria obligatoria - de los 12 a los 16 años:-

- Debe vertebrarse sobre textos, sobre situaciones reales de comunicación. Esto vale tanto para las actividades de lectura y comentario como para las de producción textual.

- Los criterios de selección de textos deben tener en cuenta inicialmente el interés de los alumnos, pero también deben tener una base disciplinar. El profesor tiene que decidir, desde su "teoría", los tipos, los géneros que selecciona en cada momento y la mayor o menor complejidad de su estructura. Deben incluirse producciones de los alumnos.

- El profesor debe tener criterios definidos sobre los problemas que quiere explicitar y los objetivos que quiere alcanzar a lo largo de un curso o de todo el ciclo. A este respecto, nos parece que pueden establecerse los siguientes elementos agrupadores:

a) Objetivos y contenidos acerca de la comunicación y todos los elementos que intervienen en ella.

b) Objetivos y contenidos acerca de los diversos tipos de discursos y textos (macroestructuras).

c) Objetivos y contenidos acerca de las formas lingüísticas (microestructuras) y su funcionalidad en los textos.

d) Objetivos y contenidos acerca de la variación y la norma (La educación secundaria es la última oportunidad que muchos alumnos tienen para adquirir una lengua estándar).

e) Objetivos y contenidos específicamente literarios.

Realizar una propuesta detallada de las cuestiones que deben aparecer en cada uno de estos apartados sería una tarea excesiva para este momento. De todas formas, se trata de una labor de equipo entre profesores que comparten algunas de las reflexiones con las que, a lo largo de este artículo, hemos intentado sugerir pautas y principios de actuación.

* Este artículo es, con las modificaciones imprescindibles, parte de la memoria presentada al Curso de Asesores de Formación en Lengua y Literatura (Universidad Complutense, Madrid 1988). Ciertas cuestiones son tratadas de forma muy breve, casi alusiva. Por ello y para actualizar algunas preferencias, hubiera sido necesaria una revisión más profunda. No obstante, su autor, que está elaborando una publicación más amplia sobre estos temas, ha accedido a su publicación pues considera válido el contenido en líneas generales.

Notas

- (1) En nuestra tradición, baste recordar los casos de Américo Castro, Gili Gaya, etc.
- (2) L. GONZALEZ NIETO: "La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua", *Actas del I Simposio de Profesores de Lengua y Literatura*. Barcelona, 1980.
- (3) Según datos del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, MEC, Madrid 1989, en los últimos cursos, la mitad del alumnado de 14 años está escolarizado ya en BUP.
- (4) F. FRANÇOIS: *L'enseignement et la diversité des grammairies*. Hachette, Paris 1974.
- (5) Pueden consultarse:
 - G. WELLS: *Aprender a leer y escribir*. Laia, Barcelona, 1988.
 - J. V. WERTSCH: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Madrid, 1988.
- (6) Vid., p. ej., F. HERNANDEZ PINA: *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. S XXI. Madrid, 1984.
- (7) I. VILA: *Memoria de acceso a la plaza del Profesor Titular de Psicología*. Univ. de Barcelona, (sin publicar).
- (8) Vid. referencias en WELLS y en WERTSCH, obs. cits. También: VOLOSHINOV: *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit. París.
- (9) Por ej., M. HICKMANN: *Fonction et contexte dans le développement du langage en Langage et communication à l'âge préscolaire*. Presses Univ. de Rennes, 2. 1984.
- (10) AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN: *Psicología educativa*. Trillas, Méjico 1983. Puede consultarse también C. COLL: *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona.
- (11) *Curso de lingüística general*.
- (12) *Significado y verdad*, Ariel, Barcelona, 1983 (1^a ed. inglesa: An inquiry into meaning and truth, 1940).
- (13) J. P. BRONCKART: *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco, 1988.
- (14) R. BARTHES: *La aventura semiológica*. Paidós, Barcelona, 1990. En especial el capítulo "La retórica antigua". También, L. ALCALDE: *Sobre retórica y enseñanza en Patio Abierto*, nº 17, ICE de Cádiz, 1986.

- (15) Hoy se pueden leer algunos de los artículos más representativos de estos autores en J. L. ALVAREZ MENDEZ: *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal, Madrid, 1987.
- (16) V. E. COSERIU: "Sistema, norma y habla" en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos, Madrid, 1969. También E. BENVENISTE: *Problemas de lingüística general*. S. XXI, Méjico, 1974.
- (17) Una interesante divulgación, muy pedagógica, de esta teoría es la obra de HERNAZ y BRUCART: *La sintaxis. I: La oración simple*. Crítica, Barcelona, 1987.
- (18) V. J. M. ALVAREZ MENDEZ y M. NAJT: *La gramática generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica* en ALVAREZ MENDEZ, o. c.
- (19) M. BIERWISCH: *El estructuralismo. Historia, problemas y métodos*. Tusquets, Barcelona, 1972.
- (20) L. GONZALEZ NIETO: Art. cit. V. también *La enseñanza de la gramática*. Anaya 2. Madrid, 1978.
- (21) M. STUBBS: *Lenguaje y escuela*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1984.
- (22) K. BÜHLER: *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 1950, 1^a ed.
- (23) H. HORMANN: *Querer decir y entender*. Gredos, Madrid, 1984.
- (24) Una aproximación al modelo en G. ROJO: *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Agora, Málaga, 1983. Un planteamiento general en S. DIK: *Gramática funcional*. SGEL, Madrid, 1979.
- (25) Vid. como introducción: T. van DIJK: *Estructuras y funciones del discurso*. S XXI Madrid, 1980. Del mismo autor: *Texto y contexto*. Cátedra, Madrid, 1980 y *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona, 1983.
- (26) V. H. HORMANN, o. cit. También A. BERRENDONER: *Elementos de pragmática lingüística*. Gedisa, Buenos Aires, 1987. AUSTIN: *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona, 1982.
- (27) Como introducción a estas cuestiones, consúltese J. M. BLECUA: *Qué es hablar*. GT, Salvat, Barcelona.
- (28) Las obras de STUBBS y WELLS citadas más arriba dedican bastante atención a estos temas. V. también CAZDEN: *La situación: una fuente olvidada de diferencias en el uso del lenguaje* en ALVAREZ MENDEZ, o. cit.
- (29) D. H. HYMES: *Vers la compétence de communication*. Hatier, París, 1984.

