

# Enseñar literatura

Juan Manuel Rivera  
Traducción: [illegible]

Comentarios de  
[illegible]  
[illegible]

Juan Sánchez Enciso/Francisco Rincón

## Enseñar literatura

Certezas e incertidumbres para un cambio

Editorial Laia/Barcelona

Diseño y realización de la cubierta: Raúl O. Pane

© J. Sánchez Enciso/Francisco Rincón, 1987

Primera edición: marzo, 1987

Propiedad de esta edición:  
(incluido el diseño de la cubierta):  
Editorial Laia, S.A., Guitard, 43, 08014 Barcelona

ISBN: 84-7668-080-5

Depósito legal: B. 1700-1987

Impreso en Romanyà/Valls, Verdaguer, 1, Capellades (Barcelona)  
Printed in Spain

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su inclusión en un sistema informático, ni la transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro o por otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright y de la casa editora.

## Introducción

Hace unos siete años, comenzamos el curso sorprendiendo a nuestros alumnos de 2.º de BUP con una programación que entonces era completamente nueva. Tenían que realizar, a lo largo del curso, una novela, un cuaderno de poemas y representar una obra de teatro. Nos habíamos liado la manta a la cabeza y lanzado a la aventura, después de un verano en el que habíamos esbozado líneas de trabajo, apuntado posibles dinámicas prácticas y comenzando a cuestionar, más allá de brillantes reflexiones que no comprometen a nada, los grandes tabúes del profesor de literatura: la historia literaria y el comentario de texto. Había llegado el momento de convertir en eje didáctico lo que hasta entonces no era más que un complemento para hacer más llevadero un «programa» que todavía no habíamos cuestionado frontalmente. Sabíamos que la orientación en la que íbamos a trabajar tenía ya un nombre: *taller literario*, pero no nos interesaba especialmente investigar el tema. Buscábamos, esencialmente, salidas para muchos fracasos: el nuestro, el de nuestros alumnos, el de la literatura...

Los rótulos no son buenos. Empobrecen las realidades que pretenden situar, esquematizándolas, restándoles espesor y complejidad. Tras esas «titulaciones» se monta todo un sistema de reacciones y respuestas que se traducen en adhesiones o rechazos muy poco matizados.

Empleemos pues el rótulo para entendernos en un primer nivel, para situar mínimamente la opción didáctica en la que nos movemos. Dejemos bien claro que aquí no estamos proponiendo el activismo, el juego y la diversión de los niños frente a plomizos, aunque responsables, programas. La opción que ofrecemos, y en la que investigamos constantemente desde hace siete años, pretende ser una alternativa al estudio de nues-

tra asignatura, sostenida, porque pretende ser alternativa, por una reflexión sobre las posibilidades educativas de la literatura y, por otra, más general, sobre la necesaria adecuación entre objetivos educativos y marco escolar en el que se sitúan.

Y nuestro marco, queramos aceptarlo o no, es el de un bachillerato «democrático», en el que han entrado definitivamente los que estaban tradicionalmente excluidos. Y han entrado con su realidad, sus registros culturales y sus hábitos de lenguaje, reclamando una cultura que parta de ellos para poder desembocar en ellos.

Y han entrado también, con ellos, la cultura de la imagen, la radio, las revistas del corazón, la publicidad...

Y la cultura en las aulas ya no puede ser ese oasis ilustrado y libresco para minorías selectas porque, si pretendemos que los siga siendo, estamos apostando por la segregación social, aunque la forma de realizarse sea menos directa y llamativa.

Esa posición, que es política (tan política como la contraria, la de los «niveles» y los «listones»), nos ha llevado a concretar en el limitado campo de nuestra asignatura unos objetivos asequibles y realistas.

Marchando por esa senda, hemos descubierto el placer de enseñar literatura.

➤ La base de nuestro método y de nuestras propuestas concretas para la EGB y el bachillerato, es la valoración de la creación, del acto «creador» como sustento y motivación de todo el aprendizaje expresivo (lingüístico) y cultural (literario). Para esas creaciones personales, en las que el individuo «vive» la insustituible experiencia artística y expresa lo que le caracteriza como tal (sus sentimientos, sus anhelos, su naciente «visión del mundo»), la tarea pedagógica consistirá en fijar objetivos motivadores y coherentes, y en suministrar las pautas y las herramientas de trabajo que los hagan posibles.

Como en los «talleres», símbolo por otra parte bastante apropiado, tenemos un producto a realizar y una serie de orientaciones e «instrumentos» imprescindibles para ello, sean éstos lingüísticos, gramaticales o literarios.

Este libro no pretende una exposición exhaustiva del método de «talleres» (el rótulo siempre para entendernos), que ya se hizo pormenorizadamente en otro lugar<sup>1</sup>. Sin apartarse nun-

---

1. *Los talleres literarios*, Ed. Montesinos, Barcelona, 1985.

ca de esa perspectiva, queremos plantearnos aquí, más ampliamente, el tema de la enseñanza de la literatura en un momento que esperamos que sea de cambio real y en profundidad. Una reflexión de su pasado, su presente y una propuesta de pistas e interrogantes para su porvenir. Para ello, no quisimos nunca que fuera un ensayo aséptico y especializado sobre la enseñanza exclusiva de nuestra materia, sino también sobre el conjunto de realidades (legales, culturales, sociológicas) que enmarcan nuestra situación de enseñantes, en este caso, de literatura. No creemos que las alternativas puedan darse a base de planteamientos exclusivos, desde el pequeño campo de la especialización profesional.

No sabemos si habremos conseguido plasmar lo que para nosotros es una indagación ajena a dogmatismos salvadores y alharacas triunfalistas. Este libro no ha nacido como exposición arrasante de ninguna tesis cuadrada y perfecta. Pretende ser, por el contrario, una reflexión en voz alta, sobre el espacio común a todos los que pretendemos que nuestro trabajo tenga sentido para aquellos que lo justifican.

De ahí la estructura, tal vez para algunos extraña, de este ensayo. Grandes temas de reflexión, que se dividen, a su vez, en un primer discurso teórico y en otro, complementario, de tipo vivencial, que hemos llamado «monólogos» porque son eso: pensamientos, emociones iluminaciones y abandonos ante cada clase, cada nueva experiencia, en el aula o en casa, en la mesa de trabajo, llena de proyectos, libros, ejercicios por corregir...

Esos monólogos no pueden recoger soluciones ni recetas.

Pero las propuestas que ofrecemos nacen de ahí, de las dudas y los tanteos, de los errores y los aciertos...

Tal vez sea contarles a ustedes nuestras vidas, o, por lo menos, la parte imprescindible para compartir el sentido profundo de lo que hacemos.

# La enseñanza: entre la realidad y el deseo

## 1. Hacia una alternativa didáctica

Es llamativa la autonomía de la didáctica de la literatura respecto a los movimientos literarios. La incidencia de éstos en la enseñanza apenas repercute en otra cosa que en los libros y los poetas que se recomienda leer y se comenta a los alumnos. En los últimos años, por ejemplo, de la obsesión por Neruda, Machado, Miguel Hernández, etc., se ha pasado a otro tipo de intereses más generales sobre la poesía.

Pero el diseño, la técnica de la enseñanza, el comentario, siguen siendo fundamentalmente los mismos.

Los cambios en este tema tampoco se producen al compás de los grandes movimientos culturales. En este sentido puede perdurar un mismo tipo de didáctica literaria en dos períodos tan opuestos como el siglo XVII y el XVIII —el barroco y el neoclasicismo—. En ambos se utiliza el modelo retórico-preceptivo. Posteriormente, la orientación historicista, nacida en el romanticismo, convivirá con el realismo, naturalismo, modernismo, etc., hasta nuestros días.

→ Los grandes cambios de orientación en la didáctica de la literatura se originan con los cambios de destinatarios de la enseñanza.

Dudo que el hecho sea general y ocurra en todas las ramas de la enseñanza —es posible, pero habría que constatarlo—. Tampoco creemos que sea exclusivo de la literatura. Quizá no obedezca a ninguna «ley cultural», sino que responda a un hecho muy llamativo, pero no generalizable.

Lo cierto es que sólo en el relevo en el poder —burguesía por nobleza—, y para la educación de los llamados a ejercer dicho poder, se va a producir el primer cambio de orientación

didáctica de la literatura y los estudios literarios en general. Cambio que se concretará en la creación de un bachillerato orientado hacia los estudios superiores y la progresiva introducción del modelo historicista en su enseñanza. Modelo que se establece y responde a características de la nueva clase y a las aportaciones de su mentalidad, así como a la función social que le tocará desarrollar.

A partir de los años sesenta se produce un nuevo cambio en los objetivos culturales del país. La enseñanza media se hace extensiva a todas las clases sociales. Y casi de inmediato comienza una búsqueda, más o menos consciente y constante, de nuevas metodologías. El tema se impone cada vez con mayor claridad, y viene forzado por situaciones que lo hacen imprescindible —como el llamado fracaso escolar— que ponen de manifiesto la inadecuación de la orientación escolar —no sólo la literaria— con los nuevos destinatarios y sus intereses y motivaciones.

Este tema lo trataremos más adelante. Aquí sólo lo cito para situar el trabajo. No éste en exclusiva, sino todas las búsquedas metodológicas actuales. Entre todos —y con el tiempo— se irá definiendo la metodología específica y apropiada para la nueva situación que ha producido la democratización de la enseñanza.

Ahora no se trata de pequeños cambios, de modificaciones parciales... Todas ellas, las atinadas, hallarán algún día su articulación en uno o varios modelos que sean capaces de conectar con ese mundo escolar amplificado.

Mientras tanto, hasta que veamos claro, toda idea responsable es válida y puede ayudar a encontrar el camino.

En esa dirección presentamos nuestro trabajo. Resulta ambicioso pero no inmodesto. Somos conscientes de que no son sino ideas que quizás ayuden a una reflexión más honda y comprensiva. En todo caso hay una idea y un intento clave en él. Se trata de buscar y aportar contextos diferentes, contextos generales. No complementos a las clases «ordinarias, serias». No como animación del comentario de textos. No como actividades supletorias...

Se puede utilizar de todas estas formas, pero nuestro objetivo no es ése. Buscamos alternativas completas. Nuevos contextos. Ello puede implicar cambios de técnicas, de contenidos, de modos de dar la clase, de imagen profesoral...

Por supuesto que una cosa así hay que justificarla muy bien.

Hay compañeros que ven tan imprescindible el cambio que no creen necesaria la justificación. En todo caso piensan que lo que habría que justificar es el inmovilismo, cuando el rechazo es tan patente, la ineficacia tan clara, y tan decepcionante la pérdida de los objetivos.

Y la postura nos parece correcta para el cambio en general. Para cada cambio o propuesta concreta, la justificación parece imprescindible para actuar con tranquilidad, para saber en qué dirección ir, para saber qué hay que cambiar. Para entender el sentido del cambio... Para poder dialogar con las personas abiertas que no vean la necesidad del cambio, al menos de un cambio tan general, o tan concreto, según los casos.

Desde esta perspectiva, hay al menos tres motivos que hacen imprescindible una reorientación en profundidad.

Del primero ya hemos hablado. Se ha producido una democratización y una proletarización de la enseñanza. No se trata sólo de un asunto cuantitativo. La enseñanza media ha pasado a ser patrimonio común. Es toda una clase social la que ha tenido acceso a esa enseñanza.

Como consecuencia, la vinculación conocimientos-título y dominio social se rompe, quizá porque nunca existió. Se rompe incluso esa otra relación, que parecía más segura, entre título y promoción social.

Esto hace desaparecer en una buena medida los estímulos sociales de la enseñanza. La recompensa económica ha pasado a ser un hecho incierto, una posibilidad insegura y menguada. Queda más claro aún que la consideración social no correspondía al título sino a la clase social de quien lo ostentaba.

Junto a los estímulos sociales desaparecen buena parte de los culturales. El diseño de las enseñanzas actuales corresponde al período de las convulsiones burguesas. Especialmente la enseñanza media, creada y fijada desde entonces por la ley Moyano, responde a un período de preparación imprescindible a los estudios superiores, para una clase social que, tras su iniciación a los estudios, desemboca mayoritariamente en la universidad.

Y junto al diseño general, cada uno de los conocimientos programados. La literatura en concreto, a partir de dicha ley, se transformará progresivamente en Historia de la Literatura, que eran los estudios que en la universidad, antes que en la enseñanza media, se habían abierto paso. Su programación en la

enseñanza media pasa a ser un remedio de la universidad, que se supone prepara para ella.

Unido al descubrimiento de la trascendencia de la historia, el hervor que va a consolidar las concepciones de patria y nación como elemento cultural sustentado por la burguesía, hará de la Historia de la Literatura la línea reorganizadora de unos estudios literarios caídos en absoluto descrédito, como eran entonces los retóricos.

Esos valores, sin que hayan perdido su vigencia, se han relativizado. Las grandes discusiones decimonónicas, que medían el valor de la nación por las aportaciones culturales y literarias al acervo común de la humanidad, han decaído y hoy el grueso del interés se ha decantado en el potencial económico y bélico de cada país para fijar su importancia en los foros internacionales —en todo caso, en lo deportivo.

Esto hace que la «función patriótica» de los estudios literarios, tema tan grato a la burguesía finisecular, resulte hoy muy poco estimulante. Menos aún a esa clase social, a quien se abrió también la enseñanza media, que no dirige la cultura del país, sino que es la pieza más sufrida de su engranaje económico.

Más de un compañero puede pensar que, en el mejor de los casos, todo eso está muy bien, que es posible que sea cierto, pero que las ciencias tienen sus exigencias, sus contenidos y sus caminos. Y que, en todo caso, si no conectan con los intereses mayoritarios, lo único que se puede hacer es suprimirlas de los currículos escolares, pero no cambiar sus contenidos y orientaciones.

La objeción sería correcta si, efectivamente, la ciencia en cuestión se pudiera reducir a los contenidos actuales que se imparten. En el caso de la literatura, si ésta coincidiera precisamente con su historia. Pero esto no es así —y éste es el segundo motivo para su cambio de orientación.

Los estudios literarios, no digamos la producción literaria, tienen varios siglos de realidad. En tanto que la estructuración historicista —no sólo en su reducción escolar— apenas tiene un siglo de existencia. Esto no dice nada en su contra. Simplemente, que se trata de un modelo, el último utilizado, pero que no agota la realidad literaria. En el mejor de los casos, y considerado como modelo único, según tienden muchos a hacer, se trata de una simplificación, de un empobrecimiento del campo de la literatura.

En este terreno existen, por lo menos, tres polos que se pueden constituir en otros tantos centros de interés o de organización de esos estudios.

Por un lado está el creador y su obra. El principio motor desencadenante de cualquier proceso.

En el otro extremo se hallan los destinatarios, los lectores.

Entre ambos una serie de intermediarios —estudiosos— que definen, juzgan, seleccionan, aconsejan, valoran, critican...

Cada uno de estos aspectos que intervienen en el proceso literario puede servir, como mínimo, para organizar el currículo literario desde perspectivas diferentes, o por lo menos para ofrecer distintas perspectivas posibles de esos estudios.

Y decimos como «mínimo» porque hasta ahora los modelos de estudios se han tomado del grupo de los intermediarios. En efecto, el modelo de los retóricos sirvió para estructurar el estudio de la literatura durante muchos siglos.

El crítico erudito es el que domina actualmente. El primero pretendía decantarse por los autores, ofreciendo su obra desde la imitación servil. El segundo se presenta desde el otro extremo, ofreciéndose como un lector cualificado que sirve de guía.

Pero en definitiva, ambos pertenecen a dos momentos de la erudición literaria, imprescindibles por supuesto en estos estudios.

Como mínimo, pues, y repetimos la palabra, se podrían organizar currículos paralelos o complementarios, centrados directamente en el creador y en el lector, más decantados hacia una u otra de las actividades.

Frente a esta posible gama de perspectivas que la asignatura ofrece, resulta, cuando menos, empobrecedora la elección exclusivista y cerrada de una de ellas, que se programa obsesivamente a través de todo el largo proceso escolar, hasta producir el hastío y aburrimiento de quienes la sufren.

Si la literatura, pues, no se agota en su historia y ofrece otros campos, parece razonable pensar que a lo largo del ciclo escolar se podría trabajar en varios de ellos, lo cual enriquecería las perspectivas y daría más variedad a los programas, y oportunidades y riqueza a los alumnos.

Con este aspecto se relaciona, además, el tercer motivo que en nuestra perspectiva aconseja la búsqueda de alternativas.

El enfoque, en este caso, es fundamentalmente didáctico.

La programación historicista que ahora se trabaja progresa

en la asignatura a lo largo de cuatro círculos cuantitativamente distintos en amplitud y profundidad.

La primera visión de la Historia de la Literatura se proporciona en la EGB, desde sexto a octavo.

Tras un año de Lengua, en primero de BUP se vuelve a la visión completa de la Historia de la Literatura, desde el siglo XI al XX. La posible aportación real de este curso a la visión anterior de la EGB será sólo la que añada la madurez adquirida por los chicos, ya que la programación en sí ha de reducirse en vez de ampliarse, pues en un año debe verse lo que en el ciclo anterior estuvo programado en dos o tres.

Sin embargo, esta programación desafortunada e inabarcable se justifica porque «los que elijan ciencias, si no la hacen, no habrán visto ni verán en adelante la Historia de la Literatura». ¿Quiere eso decir que la primera visión de la EGB fue inútil? Parece la única explicación, a juzgar por la fe con que sus defensores se acogen al argumento.

Tercero y COU forman un nuevo círculo que aborda, en dos años, el período completo de la Historia de la Literatura. Pero esta vez desde la perspectiva que en cada época proporcionan determinadas cumbres literarias.

El cuarto y último círculo del paraíso literario lo desarrolla la universidad. El ascenso hasta él es lento.

La programación, inspirada en principiosseudocíclicos, se mueve torpemente entre estos cuatro ciclos no justificables desde sus propios principios inspiradores —ya discutibles en sí mismos— sino reptando entre huecos y zancadillas de la propia programación.

En primer lugar, una programación cíclica ha de basarse en la capacidad de los chicos, y proporcionar una materia estimulante para su edad, en la medida que esa materia es comprensible para el destinatario.

Los sucesivos ciclos han de cuidar esmeradamente, junto al progresivo desarrollo de la capacidad, el estímulo del interés por una materia que en principio les resulta ya conocida. Las nuevas aportaciones y su presentación han de ser lo suficientemente interesantes como para suscitar ese interés.

La programación de la Historia de la Literatura se ha realizado sin tener en cuenta prácticamente a los chicos, y desde una fe ciega en la propia asignatura y en su ilimitada capacidad de estímulo.

La primera visión se proporciona a una edad en la que la

noción del tiempo aún no se ha desarrollado plenamente, y todavía menos la de la historia. Así que al riesgo de todo programa cíclico de matar para siempre el estímulo de la novedad, se añade ahora el suicidio de hacer estudiar algo para lo que no se tiene la capacidad síquica y mental suficiente. Con lo cual, en el siguiente ciclo, al estigma de lo conocido se añadirá el de pesado y aburrido, que sirve aquí para encasillar lo inaccesible.

En el tercer ciclo se puede hablar de superación natural de la incapacidad síquica y mental. Lo difícil es, al cabo de los dos dilatados círculos restantes, mantener aún el aire de novedad.

En la universidad, la especialización de cursos y profesores, el desarrollo pleno de las capacidades y la dedicación consciente a la literatura por parte de los alumnos, suelen aportar los elementos suficientes para ese interés. El tema de la novedad y su interés en tercero y COU sigue siendo difícilmente salvable, como programación, por supuesto.

Si frente a estos problemas de la enseñanza cíclica de la literatura, ésta ofrece otras alternativas propiamente literarias y posiblemente más manejables para una programación adaptada al campo de la enseñanza, sin el inconveniente de base de la historia; si, además, los nuevos destinatarios de la enseñanza no conectan con los intereses que hicieron posible la programación historicista, uno piensa que se impone la búsqueda de otro tipo de programación.

Como mínimo esa programación habría de ser lineal, al menos en alguno de sus aspectos, de forma que el chico, en cada nuevo curso, habría de tener clara una serie de tareas distintas que implicaran una serie de conocimientos acumulativamente nuevos.

La incorporación de técnicas de pedagogía activa, aparte de que a estas alturas resulta imprescindible, es fundamental en el campo de la literatura.

Este principio, por supuesto, no es suficiente sin el anterior. Justificar la enseñanza por la actividad puede resultar, en breve, problemático. Ciertamente es difícil precisar qué género o qué actividad puede ser más adecuada para una edad u otra. En todo caso, se han de tener muy presentes los objetivos didácticos —esos sí que son precisables— de cada edad y nivel. Y estudiar con detalle, desde ellos, las actividades más adecuadas para alcanzarlos.

En esa perspectiva es posible la búsqueda de modelos específicos para cada nivel, en función de los objetivos y con el apoyo de la psicología evolutiva.

En conjunto, las reflexiones de este libro pretenden enjuiciar, desde esta perspectiva, distintos avatares de la enseñanza, generales unos y específicos de la literatura otros<sup>2</sup>.

Y a la vez enjuiciar desde tales presupuestos la proyectada renovación en marcha de la Reforma, cuyas líneas, ahora en experimentación, fijarán en breve seguramente la orientación de nuestra enseñanza por un período más o menos largo.

### a) *La programación y el caballo de Troya*

Hablar de ellos, de los chicos, es como hablar del caballo de Troya. ¿Los introducimos o no en la ciudad de los programas? Si lo hacemos nuestros programas corren el riesgo seguro de ser incendiados, escamoteados, destruidos...

Si no lo hacemos, «la guerra» será larga e inútil. Sólo el cansancio y el hastío acabará con ella.

La alternativa puede parecer artificial a primera vista. Sin embargo no lo es en absoluto, a ningún nivel de la enseñanza, pero menos que en ninguno en las enseñanzas medias, donde siempre nos movemos en la ambigüedad de nuestros objetivos de enseñantes.

En los primeros días de septiembre, cuando el fragor épico del curso ya se percibe pero aún resulta lejano, y uno intenta prever los vericuetos y desarrollos del curso, suele tener una idea: Tienen que saber... No pasará nadie sin... En este curso tenemos que ver...

Y uno se siente seguro allá, sentado en su mesa de trabajo (aún no tiene listas, ni fotos, ni caras a medio conocer). La materia es clara, atractiva, su programación sencilla. Tantos años moviéndose entre ella... Se divide por cursos, se subdivide por evaluaciones, por unidades de trabajo, se prevén las lecturas, los comentarios... Hay

---

2. La programación concreta que nos servirá de base está desarrollada y publicada para la última etapa de EGB y BUP... y explicada en sus líneas generales de funcionamiento en *Los talleres literarios, ibid.*

unos cauces-programas bastante precisos, que facilitan las cosas...

Pero esos cauces no hablan de los chicos. Hablan de Historia de la Literatura, de Edad Media, de Renacimiento, de Romanticismo... Pero no dicen nada de los adolescentes de quince años. De cómo y en qué medida les puede interesar todo eso. De qué les aporta. De si tienen o no capacidad para entenderlo, sólo para eso, para entenderlo. De si todo este programa, con sus grandes autores, sus libros, sus críticos sutiles, su cultura y su gusto en clave de siglos pasados y de clases sociales distintas, le dirá algo al hijo del fontanero, al del parado, al chaval que ya trabaja los sábados y domingos de camarero... ¿Les dirá algo, les aportará algo o todo eso estará ahí, como una serie de dificultades a superar —y en las que tarde o temprano la mayoría tropieza— si quieren seguir adelante, si quieren promocionarse...?

La incertidumbre aparece.

Uno no sabe demasiado de los chicos, de sus capacidades, de cómo entienden y sitúan el tiempo y el espacio a esa edad, de su sentido de lo bello, de la capacidad lógica desarrollada.

Uno sabe manejar a los chavales, llevar la clase. Son ya muchos años... Pero en eso uno se siente autodidacta. Con todas las incertidumbres del autodidactismo casi puro. En la universidad nos enseñaron a investigar, pero no a dar clase. Nadie discutió la utilidad de las aportaciones de la literatura al hombre, y menos al chico concreto, lleno de ansiedades y aspiraciones. ¿Para qué? Era tan claro entonces. Estábamos todos tan convencidos. Se vivía tan para eso...

Antes estas cosas, uno puede desechar todas las incertidumbres y refugiarse en el programa claro, preciso... o admitir a los chicos con todas esas indefiniciones, y muchas más que nos traerán, en la programación. Entonces, a partir de esta decisión, todo se torna inseguro pero real.

Intenta uno, desde luego, que lleguen a saber, a entender, a enjuiciar... pero ¿por qué camino? ¿Cómo puedo conseguir que ellos consideren importante algo que para uno es tan claro que lo es? ¿Desde dónde empezar, cómo se les ayuda?...

Y siguen las dudas.

Casi todos lo hemos hecho. Un mes, el primero, dedicado exclusivamente a repasar cosas básicas, cosas que debían saber, de EGB, de primero, de segundo... Para un grupo es útil. Para otros no. Algunos refrescan conocimientos. La mayoría no recuperan en un mes lo no asimilado en tres, cuatro, cinco años. Y ahí están. Al cabo de ese mes ya les podría señalar casi con certeza. Ya podría decir quiénes van a quedar suspensos. Desde esa base no podrán ni entender en lo sucesivo. Pero uno tiene que seguir explicando, cumpliendo el programa.

El ERPA es mejor no mirarlo. Suele coincidir, pero qué se le va a hacer. Uno no tiene la culpa. Si en casa no leen —aunque sea porque no hay libros—; si nadie les ayuda, como no sea con la amenaza; si su lenguaje es muy pobre; si no les interesan los temas... Uno no tiene la culpa del paro, de la falta de estímulos sociales, del número de alumnos por clase...

Esos problemas le superan a uno. Contra ellos no se puede hacer nada.

Pero los programas son sagrados.

Y uno siente por dentro la zozobra de la otra opción. La de afirmar que lo único sagrado son los chicos. Que todo lo otro es manejable, discutible. Que existe la posibilidad de optar por otros programas, por otra organización más flexible que permita a cada uno avanzar en la medida de sus capacidades. Que nos deje más libres para atender, aunque sea un poco, a los más desheredados, a los que uno tampoco tiene muchas ganas de atender —esa es la verdad— porque son los menos interesados, los más agresivos, los más despegados, los...

Uno ha comprobado que hay cosas que interesan incluso a éstos: el teatro, montar una revista, escribir un periódico, escribir, leer (algunas cosas)... pero ¿y la literatura? ¿Y la Historia de la Literatura? Uno tampoco está muy seguro de la importancia y de las aportaciones de la Historia de la Literatura. Ha oído tantas veces: «¿Eso para qué vale?», que ya duda también.

Pero es importante.

Si no ven la historia en segundo muchos ya no volverán a verla nunca más. Aunque les parezca que terminan hartos, casi odiándola. Pero la habrán visto. Uno piensa que ya la vieron en la EGB, en sexto, en séptimo, en octa-

vo... pero les sirvió de tan poco... No entendieron nada, no recuerdan nada. Y uno se querría hacer la ilusión de que con este segundo de Historia que uno da no va a pasar lo mismo. Pero uno no se atrevería a hacer la prueba con los de COU de ciencias... Es tan complicado.

## 2. El fracaso de la escolaridad

Las cifras y los porcentajes son altos, escandalosos. Pero las cotas de suspenso no es lo más llamativo. No es la primera vez que rondan esas cifras. La sensación de fracaso, más incluso que el suspenso, la da el abandono, el absentismo, el desinterés en todas sus manifestaciones.

Esa «devaluación» del sistema escolar constituye el auténtico fracaso.

Y esto ocurre en el momento en que se ha producido, quizá, la mayor transformación de la enseñanza en lo que se refiere a sus destinatarios. Posiblemente ésta sea una de sus causas.

Durante mucho tiempo poder y educación han ido unidos. Se refiere la afirmación a destinatarios y objetivos de la educación. Se educaba a quienes iban a detentar el poder político, social y económico.

Pero esa unión no resulta intrínseca a los hechos.

No se daba en el período feudal, cuando el saber se arrastraba a la sombra de los castillos y monasterios, viviendo o muriendo del favor o el enojo de la nobleza y alto clero.

La primera gran demanda cultural tiene lugar con la transformación de la nobleza feudal en cortesana.

Los jesuitas cubrirán durante dos siglos esas necesidades.

El relevo en el poder, que se produce en el siglo XIX —nobleza por burguesía—, hace imprescindible determinados cambios, dadas las nuevas necesidades de la sociedad en ebullición y de la ideosincracia de la nueva clase dominante:

—La enseñanza en lengua vernácula.

—La institucionalización del bachillerato.

—Y —en nuestra asignatura— la sustitución de la retórica y la poética por la programación historicista.

Serán algunas de las transformaciones más llamativas de la institución escolar.

Pero sus objetivos se mantuvieron. Sus destinatarios —la

clase dominante— también. Y un siglo más tarde seguimos viviendo y rentabilizando casi exclusivamente sus hallazgos.

A partir de los años sesenta, la financiación de la enseñanza media va a abrir el acceso a ella a una nueva clase social. La enseñanza se democratiza.

Pero las estructuras se mantienen. Los planes se retocan, pero su modificación es mínima. El plan Moyano —diseñador del bachillerato burgués— sigue en la base de todos ellos.

Por primera vez instrucción-educación dejan de ser sinónimo de situación social. La crisis económica de los años setenta lo subraya. La incidencia de la educación en el poder puede ser un requisito —tal vez incluso muy conveniente, imprescindible—, pero lo cierto es que el poder y el bienestar pasan por la división social, no por la instructiva. En un momento determinado, la clase dominante puede adoptar el saber, la instrucción, como elemento distintivo, en la medida que le sea exclusivo —en otras circunstancias o lugares ha ostentado una filosofía, una religión, unas costumbres...

El profesorado apoyó con energía esta extensión de la enseñanza. Las convulsiones de «penenes» y sus tablas reivindicativas forzaron la apertura de muchos nuevos institutos.

Pero este apoyo «cuantitativo» no siempre ha ido seguido del imprescindible respaldo didáctico. Se dio paso, en la enseñanza media, a una nueva clase social. Pero los profesores no hemos sido capaces aún de conectar con sus intereses. Se ha puesto de manifiesto que la enseñanza no lleva a un trabajo cualificado sistemáticamente. Puede constituir una oportunidad, pero esa oportunidad cada vez es menos mayoritaria.

Y frente a esa situación seguimos manteniendo básicamente las mismas ofertas de conocimientos y métodos que en otras épocas, en las que el esfuerzo del estudio conllevaba —no por sí probablemente, sino por la clase social que lo realizaba— el premio y la recompensa de una situación privilegiada en la sociedad.

En esta perspectiva, hablar de fracaso escolar en cifras comparativas con períodos anteriores carece de sentido. Y carece de sentido hablar de «niveles», para mantener a ultranza muchos conocimientos desconectados de la nueva situación, y sostener así el privilegio de los «motivados» por la situación social, no por la escolar.

Lo justo, en este caso, es hablar del fracaso de la «escolaridad». Es el sistema escolar el que se ha ampliado sin transfor-

marse, sin intentar conectar con su «nueva clientela», sin realizarse como oferta atractiva. Refugiado sólo tras las leyes de obligatoriedad.

El problema, posiblemente, es que el sistema escolar, como ponen de manifiesto S. Molina y E. García<sup>3</sup>, nunca pretendió que fuera un lugar de promoción y educación de la persona, sino simplemente un quemadero sofisticado que no originara la polución del descontento. Se seguían produciendo los desechos sociales, disfrazados de desechos intelectuales.

Desde ese punto de vista, la ley de financiación ha sido rentable. Y, por supuesto, carece de sentido hablar incluso de «fracaso de escolaridad», sino sencillamente de escolaridad enmascarada y de escolarización pendiente, frente al fracaso programado que el citado estudio pone de manifiesto en la ley Villar Palasí.

El problema, por supuesto, traspasa los límites del voluntarismo individual. Es un problema social, laboral, cultural, légal... pero todo ello no exime al cuerpo de profesores de su responsabilidad.

Esto no es un intento de echar sobre sus espaldas nuevas cargas y responsabilidades que aumenten las deserciones y el sentido de la culpabilidad.

Ésas son reacciones que se dan ante la impotencia, la desorientación, el sinsentido del propio trabajo. El trabajo en sí mismo, motivado y con objetivos claros, no suele llevar tan insistentemente a esas situaciones —tan frecuentes en el profesorado actual— por duro que resulte.

Por supuesto que las causas no son únicas y destacar una suele llevar a la simplificación. La situación social, económica, las condiciones laborales... son otras tantas cifras a sumar. Pero no cabe duda que el mantenerse en un trabajo duro, cuyos objetivos no se ven, en cuyos medios no se cree demasiado y que se ve constantemente rechazado activa y pasivamente por sus destinatarios, es algo que puede llevar al desequilibrio personal y colectivo. Tanto más cuanto el profesorado —sobre todo el de las enseñanzas medias— no ha sido formado para la enseñanza, sino que la formación universitaria recibida le incita de continuo hacia la investigación, ese paraíso perdido al

---

3. *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*, Barcelona, Laia, 1984, 321 pgs. En especial el cap. I sobre «Magnitud del fracaso escolar» y de modo particular la observación de la pg. 59.

que la gran mayoría no accederá. Entre otras cosas, porque la investigación a la que se aspira no está relacionada con su trabajo, con la investigación didáctica, que es la que tiene a mano y que tan abandonada, como consecuencia, se halla.

En medio de esta situación hay una pregunta que surge y a la que, por supuesto, no se podrá responder —como casi a todas las preguntas de la vida y la convivencia— sino a través de acciones parciales. Pero esas respuestas, con toda su conciencia de parcialidad, son las que permitirán seguir avanzando hacia una respuesta, nunca definitiva.

La educación-información ¿para qué sirve, qué objetivo tiene?

Sólo desde un contexto social, político, cultural... se podría pensar en decir algo. Por supuesto que aquí no lo vamos a intentar siquiera. Sólo nos vamos a centrar, desde esos contextos generales —y equívocos, por supuesto— que todos llevamos por dentro, sondar la pregunta desde el campo pequeño, pero significativo y polémico, de nuestra materia.

La pregunta, en nuestra materia, reviste caracteres específicos. Y si bien todos los saberes han de ponerse en tela de juicio —en sus contenidos, dosificación y orientación— la literatura es de ese tipo de conocimientos cuya utilidad —al no ser inmediata ni cuantificable— resulta más problemática.

Inevitablemente, al hablar de enseñanza de la literatura hay que referirse a la actualmente vigente, a la historicista.

La Historia de la Literatura, de alguna forma, siempre ha estado presente en su enseñanza. Nunca en ella se ha partido de cero, sino de las literaturas anteriores, más o menos ampliamente recogidas. Así como la retórica y la poética nunca han estado ausentes de los estudios historicistas bien entendidos.

Al hablar, pues, de historicismo, no nos referimos a la Historia de la Literatura como tal, sino a la organización de su currículo en torno al eje cronológico y nacionalista —otra de las constantes del historicismo, que no se daba en otros contextos.

Los clásicos justificaron —desde Aristóteles— la utilización de la literatura a través de los conceptos de catarsis y mimesis.

Hasta el XVIII la literatura no necesitaba justificación. Estaba en la base del poder, pues aparte de que se constituye en un elemento de distinción, su orientación la justifica. Su objetivo fundamental es la oratoria: quien domina las técnicas se asegura los foros públicos.

El siglo XVIII, con su teoría del buen gusto, la hace además signo aristocrático.

Es el siglo XIX quien comienza a precisar de verdad una justificación, pues el selectivismo vigente en la enseñanza convive con un exigente pragmatismo, que hará casi desaparecer progresivamente, por ejemplo, el latín y el griego, y hará cambiar radicalmente la orientación didáctica de la literatura.

El placer estético, junto a la exigencia del conocimiento de las virtudes, cualidades y monumentos culturales y literarios de las nacionalidades, serán la base suficiente que justifique la articulación de la literatura —cada vez más Historia de la Literatura— en el currículo escolar durante un siglo.

Hoy este tipo de articulación vuelve a estar en entredicho.

Lo que se pone en tela de juicio no es la Historia de la Literatura como parte importante de la ciencia literaria, sino su capacidad de conectar, como eje organizador del currículo escolar, con los intereses espontáneos de la clase social mayoritaria a la que esta enseñanza se destina.

Conectando con el principio del capítulo, del que en apariencia nos hemos alejado considerablemente, la sensación de fracaso, de inutilidad e incluso de animadversión frente a nuestra asignatura es considerable.

El fracaso escolar no se cuantifica sumando, sin más, los abandonos, el absentismo, la indiferencia resignada, la agresividad declarada y los suspensos finales.

No fracasan esos chicos, ni los profesores que los sufrimos. Fracasa el sistema escolar que —pretendidamente o no— mantiene una oferta de contenidos, no sustanciales a la asignatura, en un contexto escolar masificado, con unas perspectivas sociales y laborales falsas y desenmascaradas en el desempleo intelectual... Fracasa —pretendidamente o no— en suma, la escolarización de toda una clase social a la que no hemos sabido dar un contexto, unos estímulos, una motivación...

No se trata tampoco de difuminar el fracaso para que nadie resulte responsable. Cada uno, cada cuerpo profesional, cada estamento social, tiene en ello sus propias responsabilidades y hay que asumirlas y tratar de superarlas. Se trata sólo de no minimizar o desorientar, relegando las causas a planes o sistemas de estudio que se han mostrado inoperantes, y frente a los que basta reponer los anteriores para que el sistema escolar vuelva a funcionar.

Posiblemente, si junto a los anteriores sistemas de estudio,

control, disciplina, exámenes... establecemos un criterio selectivo que, en la práctica, restrinja el acceso a sus antiguos destinatarios, quizás el sistema vuelva a funcionar —si lo anterior fuera practicable, pues las circunstancias históricas y sociales son difíciles de reproducir—. Y es posible que más de una añoranza de «elevar niveles», más de un menosprecio ante el rechazo de la propia asignatura, más de una intransigencia en las programaciones —más de una no son todas— tengan sus veneros ocultos en los paraísos de la discriminación perdida.

Después de todo esto la pregunta sigue en pie: La literatura ¿para qué?

La respuesta es, casi, un problema de fe, de tantos imponderables discutibles como se cruzan en su camino: la concepción estética, el sentido de la educación, la formación de la sensibilidad, la realización del hombre, el conflicto entre lo útil y lo bello...

Si la literatura aporta algo decisivo, este algo está en la línea de la capacidad de expresión del hombre, en su realización a través de la expresión, por la aportación de elementos imprescindibles de equilibrio, en este mundo de pragmatismo y positivismo, en el campo de la belleza, de lo sensible... en el disfrute a través de la creación personal y la contemplación de lo bello, por la lectura...

Todas éstas son cosas que tienen sentido, a pesar de esa formulación fría, para una juventud desheredada de muchos otros bienes, y sin que esto implique la renuncia a ellos. No se trata de una sublimación, sino de otro bloque o fuente de placeres de los que no se les puede desposeer, como se ha hecho con muchos de los restantes.

El camino no está trazado. Posiblemente no sea único ni unívoco. Pero lo que parece claro es la desconexión actual con los valores decimonónicos que motivaron la aparición y la organización de los estudios literarios en torno al eje historicista. Este tipo de estudio hay que considerarlo una conquista de la ciencia literaria que se debe seguir cultivando como labor de investigación de esa ciencia, pero no como piedra clave del acceso e iniciación a la literatura, que ha de buscar otros caminos.

Por lo demás, la escolaridad plena y continuada —no sólo en los niveles obligatorios— es algo irrenunciable para la clase social que ha accedido a ella, desde todos los puntos de vista.

En primer lugar, porque la educación y la información si-

guen siendo, en sí mismas, bienes apreciables. Y en segundo lugar porque sigue siendo, a pesar de todo, una oportunidad de promoción, de las pocas que se tienen. Oportunidad que quizás ahora sea mínima, pero que puede aumentar con el reequilibrio y la recuperación económica.

En esta perspectiva no se hace ningún favor a esta clase social fomentando el abandono —directa o indirectamente, a través de metodologías y contenidos desconectores—, pues en el momento en que esta recuperación, total o parcial, plena o limitada, se produzca, encontrará preparados a los siempre, y los de siempre volverán a ser la mano de obra barata que ese relanzamiento económico precise.

### *b) El tema de Pigmalión*

El mito se ha degradado. La realidad casi no la recuerda. Ya sólo le da un aire lejano. Pero nada más. El artista consumado, el sabio especialista, son una serie sucesiva de funcionarios instruidos. El rico apostador-mecenas, una obligación de estado.

La mayor coincidencia está en la materia prima: el bloque de mármol, el lenguaje de carne del arroyo. Ni lenguaje aún. Proyecto, potencia, balbuceo.

Al comienzo todo va bien. El mármol es sumiso. La florista tiene un plan que al principio coincide con el proyecto del sabio.

Aprende a hablar. Deletrea los primeros signos escritos. Percibe los mensajes de los libros. Se inicia al secreto deleite de la lectura.

Y escribe. Garabatea sus primeros mensajes. Se excita de interés y curiosidad. El mármol toma forma, bulto de estatua.

Pigmalión se estremece y sigue su obra con un nuevo deje de especialista.

Pero en el gesto, el proyecto se le desdibuja. La estatua se le borra. La florista se ve ya preparada para su puesto en el mercado. Pero no hay puesto y continúa la experiencia. Ya sin saber para qué. Sin interés. Ve cubierto su objetivo. Aunque se torne irrealizable. Pigmalión tantea nuevas formas que superen la rebeldía, la abulia, el desinterés de mármol.

La propia desorientación toma aire profesional. Y golpea con la amenaza, con el porvenir, con el abandono.

Sin proyecto ya. Sólo buscando una cara futura que no conoce, que no logra imaginar. Pígalión bosteza. Higgins echa de menos la apasionada frialdad de sus aparatos. Y sigue aburrido. Desorientado. Profesional.

Por supuesto, se trata sólo de un juego. De un juego imaginativo, como tantos otros que realizan los chicos en clase. Ha surgido de una relectura casual de B. Shaw. Posiblemente la aproximación sea forzada y hasta un poco ridícula. Pero el intento me ha dejado mal sabor de boca.

Al principio me pareció gracioso. Nada original, pero gracioso. Esa comparación del tema de Pígalión con la tarea de la enseñanza la he debido oír alguna vez. No sé dónde ni con qué objeto. En realidad no he pretendido recomponer nada. Y menos el recuerdo de alguna plática moral o una exhortación profesional. Simplemente me vino la idea a raíz de la lectura y quise continuarla. Y el juego ha sido imposible.

Una y otra vez se interrumpía, precisamente cuando al perfil del niño había que darle forma sensual de adolescente. Las herramientas eran inadecuadas. Sólo llevaban a las líneas duras y definitivas del adulto. Pero ese salto de seis años dejaba el proyecto sin gracia, sin personalidad, sin vida propia. No encontraba la aportación específica.

Veo clara la tarea desbrozadora de la EGB. Comprendo también el gesto profesional último de la universidad. Pero no entiendo cuál sea la aportación específica y decisiva de la enseñanza a la adolescencia. Esa estatua nunca será amada.

Inconscientemente ahora he vuelto al juego. Lo cierto es que la tarea del enseñante de los niveles medios es muy poco clara. Los planes de estudios nos incitan a preparar a los chicos para la universidad. El porcentaje de los que harán esos estudios es mínimo. Y en todo caso, la única preparación para llegar, en su momento, a ser adulto, es ser niño y adolescente. No la de comportarse a los ocho años como un adulto. O tener a los quince mentalidad y gustos de cuarenta.

Nadie nos ha dicho cómo es el adolescente. Qué necesita, qué desea, qué facultades ha de desarrollar, cuáles

pueden servirnos de apoyo. De qué medios hemos de ayudarnos para ese desarrollo. Sólo tenemos las oscuras intuiciones y los recuerdos, cada vez más nebulosos, de nuestra propia adolescencia.

Sólo sabemos literatura. O mejor, Historia de la Literatura. No hacemos proyectos de hombre, sino de aprendizajes. De un aprendizaje. De la historia de nuestra literatura. Sin demasiados para qué. Cuanto más, mejor. Cuanto más a fondo, mejor. Pero en realidad cada vez más limitado, más esquematizado. Todo ello está unido en un proyecto que viene dado, desde arriba, desde los niños abstractos, desde la literatura profesional. Ellos, los niños reales, tiene que aprender. Así llegarán. A ser. A formarse.

Pero Elisa tiene sentido en sí misma, en su nueva elegancia, en su nuevo lenguaje, en su nuevo ser.

A pesar de los interrogantes. «Yo no sé lo que voy a hacer. No sé para lo que voy a valer». La nueva Elisa tiene sentido. No el que pretende Higgins, tan de estudiantes burguesas de otros tiempos — «Mi madre te encontrará un buen partido» —, que al final coincide con el de la misma Elisa, que ya ha escogido el «partido».

La educación en sí tiene sentido, cuando es tal educación. Es un bien en sí, incluso sin un para qué pragmático.

En ese sentido, la educación «obligatoria» es un logro incuestionable. Insistir en su sinsentido en función de la ausencia de estímulos exteriores es un sabotaje a la persona. Y orientarla como si esa salida fuera el único sentido, un engaño a toda una clase social, para la que puede constituir una oportunidad, pero no siempre, ni en todo caso, la única o la mejor.

Ya dije al principio que el tema era muy forzado. La aproximación es difícil. El paralelismo lejano. Pero es una pena. Se partía de principios tan próximos, y el duro trabajo resultaba tan apasionante... La verdad es que hay mitos más modestos, realistas hasta el límite del mito, menos poéticos. En definitiva, menos mitos.

# Apuestas y apostillas sobre la Reforma

Notas

La Reforma —con mayúscula— de la enseñanza no es una contingencia derivada del partido en el poder. Es algo mucho más poderoso, una necesidad que hay que satisfacer, y que se satisfará, con la ayuda o la oposición de los estamentos interesados, en más o menos tiempo, más o menos conflictivamente..., pero hay una nueva demanda constrictiva que habrá que satisfacer. De hecho, esta Reforma, la de los nuevos para qué, la de los nuevos objetivos, la de los cambios de métodos, la de la búsqueda de nuevas programaciones, comenzó bastante tiempo antes que la reforma oficial, planteada por el ministerio hace pocos años. Se inició en el momento en que las leyes de financiación rompieron los diques de la selectividad económica. Comenzó cuando los recién llegados a la enseñanza media se sentaron en los bancos monoplazas y empezaron a bostezar. Cuando los profesores nos dimos cuenta, con asombro, que lo que les decíamos a esos chicos no les interesaba. Que nuestros discursos, tan comprometidos y abiertos, les aburría. Cuando por primera vez nos preguntamos: ¿Por qué?

La reforma de la enseñanza es compleja, múltiple y variada. Tiene aspectos económicos, administrativos, docentes, personales..., y dentro de cada apartado habría que hacer múltiples subdivisiones.

Aquí nos centramos en nuestra pequeña parcela: la literatura. Sólo desde este leve altozano haremos nuestras observaciones, y a ella sólo nos referimos al hablar de la reforma, y como mucho a sus aspectos generales, en la medida que afectan a la literatura.

Desde todos esos «solos» hay que decir que la reforma avanza. A dos años de distancia de la primera edición del «Libro verde» la reforma se centra y se define mucho más claramente

en sus objetivos, sus propuestas metodológicas, sus medios de acceso y logro de esos objetivos, su visión de la Enseñanza Media como proyecto específico dentro del plan de estudios... Aún queda camino y falta presupuesto. Pero es alentador ver que se plantea así. Como un proceso de búsqueda. De ensayo-error. No como un hecho, sino como un proceso.

Este apartado no va a ser, en realidad, un comentario de los documentos de la reforma, ni siquiera en la parcela de la literatura. Van a ser, casi enumeradas, una serie de «apuestas» por algunas orientaciones fundamentales en las que creemos que cabe una mayor precisión, y otra serie de «apostillas» o aspectos indefinidos en los que creemos que cabe una mayor profundización.

### **Primera apuesta: Por la libertad de la programación**

Posiblemente, desde el punto de vista de la enseñanza, sea éste el punto más revolucionario de la reforma.

La fijación de los programas, así como su frecuente irracionalidad, ha sido una queja continuada de los enseñantes, que frente a nuevas ideas y métodos posibles, no encontrábamos siempre con el muro exigente de unas programaciones desadaptadas y la responsabilidad, controlada desde distintos puntos, de responder satisfactoriamente.

Es el primer plan de estudios, en la breve pero fecunda —en este sentido— historia del bachillerato, que no termina fijando unos programas de los que hay que responder.

Y es un punto sin lugar a equívocos en los documentos. Quizá precisamente por lo novedoso y por lo que supone de reto y riesgo se reitera continuamente. Incluso en el momento de hablar de contenidos mínimos, situación que podía dar lugar a ambivalencias, se explicita una vez más la postura:

«Dado ese carácter instrumental de los contenidos, el inventario sucinto que sigue a modo de orientación no debe entenderse como una sugerencia de temario que pueda desarrollarse linealmente. Los seminarios o departamentos, teniendo en cuenta las características del centro y de los alumnos correspondientes, seleccionarán las informaciones lingüísticas y literarias adecuadas y las articularán con los objetivos y ac-

tividades según las exigencias de su modelo de programación»<sup>4</sup>.

Y es, además, uno de los puntos en que se observa un avance más decidido desde el documento de julio del 83 al de septiembre del 85.

La supresión de tanta menuda precisión del primer documento —«Exponer durante quince minutos...»; «Preparar en equipo una emisión radiofónica de unos quince minutos...»; «En sus horas de asueto el alumno deberá leer diez obras íntegras»; «...Breve introducción histórico-biográfica (no superior a las diez líneas)»<sup>5</sup>—, ya produce en la primera lectura una sensación de liberalización de pequeñas trabas, en la línea de las declaraciones de principios.

Pero el paso más decisivo en este sentido y que ha contribuido enormemente, además, a la clarificación de los objetivos del ciclo, ha sido la reducción de estos dos: La lengua oral y la lengua escrita.

La supresión del tercer apartado —«Comprensión y análisis de textos»— por un lado ha clarificado la lectura del documento, y por otro ha suprimido un enunciado con excesivas connotaciones próximas, que en determinadas lecturas podía interpretarse como un respaldo oficial a anclarse en las técnicas del comentario de textos.

No es que el comentario no tenga ya nada que decir en nuestras clases, pero en todo caso es una técnica más, junto a otras posibles, que no hay por qué destacar tan fuertemente en una reforma que pretende —entre otras cosas— liberar de lastres de programas y métodos concretos a los enseñantes.

La programación es, pues, fundamentalmente de objetivos, no de contenidos: «La programación ha de prever un desarrollo parejo y simultáneo de los objetivos anteriormente enunciados, que tendrán una progresión adecuada y guardarán relación directa con los objetivos comunes del ciclo, de forma que no se produzcan desajustes en la necesaria correspondencia de los unos con los otros»<sup>6</sup>.

Esta liberación de contenidos, que han de estar al servicio de los objetivos, puede tener un efecto realmente revulsivo en

---

4. *Hacia la reforma. I, Documentos*, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1985, págs. 22-23.

5. *Hacia la reforma*, edición de 1983, pgs. 10, 11 y 14 respectivamente.

6. *Hacia la reforma*, ed. de 1985, pg. 19.

la enseñanza si los profesores aceptamos el reto con responsabilidad.

La materia —fijada y programada— era aceptada al mismo tiempo por el profesorado como una invitación a su cultivo personal en torno a ella. Lo cual redundaba en la competencia y en la dignidad de las clases. De hecho era casi el único camino abierto al trabajo didáctico. La necesidad de justificar esos contenidos, en función de los objetivos a conseguir con los alumnos concretos que tenemos ante nosotros, desplaza el centro de interés y le da, al menos, tanta importancia a la investigación didáctica como a la erudita, que solía resultar muy poco estimulante, al ser tan limitada la capacidad receptora y de avance de los alumnos en ese sentido. Esto abre un campo casi virgen de investigación y responsabilidad para el profesorado de enseñanzas medias, que entre estas programaciones de los planes de estudio y la orientación universitaria exclusiva con que emprendíamos nuestro trabajo docente, hemos tenido tradicionalmente abandonado.

Como reto fundamental está el de establecer primero los objetivos de una pedagogía de la adolescencia —período sobre el que trabajamos— y, a partir de ahí, fijar los posibles contenidos, en función de las capacidades y del necesario avance de las materias, la didáctica más apropiada a la edad, etc.

Esto, a su vez, va a permitir la coordinación del trabajo en un sentido que aparecía tímidamente anunciado en el documento del 83, y se reclama con más intensidad en el del 85. Me refiero a la interdisciplinariedad.

Con una programación hecha y fijada sin tenerla en cuenta, era realmente un juego de malabaristas la realización de un trabajo interdisciplinar, que forzosamente había de ser muy limitado, y aun así nunca satisfactorio, porque era realmente complicado responder a sus exigencias y a las de un programa previo, cuya totalidad era difícil de acoger.

De la falta de programación previa actual no se deduce, sin embargo, la posibilidad de intervención en cualquier programa interdisciplinar.

Sigue funcionando el reto al trabajo responsable. Los objetivos por asignatura han de estar muy claros, así como los contenidos mínimos a lograr. Sólo desde esos presupuestos, entendidos flexible pero responsablemente, se puede acometer la tarea de una programación de este tipo.

Pero, en todo caso, desde la libertad de programación, es

algo realizable, aunque complejo y difícil. Antes, cada prueba correspondía casi a un fracaso, tras una serie de frustraciones por parte de cuantos participaban en la experiencia, por la tensión casi inevitable que se establecía entre la programación y la exigencia propia de la experiencia, que se veía así mediatizada y limitada.

## **Apostilla a la libertad**

Cuando hace unos años, ante la presentación de cierto tipo de programaciones no ceñidas al cuestionario, alguien nos preguntaba cómo habíamos podido realizar una programación de ese tipo, la única respuesta eran las circunstancias de tolerancia y libertad que existían en el lugar concreto en que trabajábamos. Pero desde ese tiempo hasta aquí la sorpresa es nuestra y en progresión, ante la reiteración continua de la misma pregunta, avalada por multitud de hechos conocidos.

Cuando hay un documento oficial con varios años de existencia en el sentido de la libertad de programación; cuando se oyen de labios responsables del proceso de reforma frases tan esperanzadoras como: «Ahora lo único no permitido es no experimentar»... Cuando desde la introducción del Libro Verde se dice que nada se podrá conseguir «sin motivar al profesorado para que actúe como agente del cambio», uno no entiende cómo en muchos lugares no se puede realizar una programación responsable y que le parece estimulante.

Sin embargo es así.

Hay programaciones que se encuentran con el veto del catedrático. Y uno piensa que esa libertad de programación había de extenderse a cada persona, a cada profesor. Si no hemos podido funcionar con programaciones impuestas desde el ministerio, no se entiende que podamos hacerlo con otra impuesta por el catedrático de turno. Ni la «libertad general» va a romper —ya lo estaba gracias a Dios— la unidad cultural de España, ni la diversidad de didácticas va a empobrecer —también lo estaba, gracias al diablo y a más gente— la realidad cultural del centro.

Uno piensa que la orientación del documento *Hacia la reforma*, es válida, incluso, para cada profesor: fijación de contenidos mínimos por ciclo y nivel, y libertad de programaciones concretas en cada curso. En todo caso, la unanimidad en méto-

dos, orientación, textos, recursos, lecturas..., podría presentarse como un ideal —dudoso—, pero en todo caso difícilmente como una imposición fija, acorde con la reforma.

«El punto de partida (afirma ésta) lo marcará el propio grupo de alumnos, cuyas características y grado de dominio real del idioma obligarán al profesor a realizar cuantos ajustes sean necesarios en el plan de trabajo que previamente se hubiere marcado»<sup>7</sup>.

Parece que de fondo hay un equívoco. Se confunde la libertad de cátedra con la libertad del catedrático. Y uno entiende que son cosas diferentes.

La investigación didáctica es un deber irrenunciable para todo enseñante del nivel que sea. Y la clase concreta, responsabilidad, en definitiva, del profesor y de los alumnos que están en ella.

a) *Dubitaciones sobre axiomas* principio o conclusión  
tan clara que no necesita  
comprobarse

Los profesores, también los de lengua y literatura, lo discutimos todo o casi todo sobre nuestra asignatura. (Eso quiere decir que todavía estamos vivos.)

Por eso, de vez en cuando es un alivio encontrar algo que no se discute —indiscutible— para descansar sobre ello, para intentar —Descartes de la didáctica— levantar sobre ello nuestro edificio educativo.

Uno de estos axiomas es el vocabulario. Está muy claro para todos que uno de los objetivos de nuestra asignatura es el enriquecimiento del vocabulario del chico. Hasta ahí el axioma.

El cómo, cuándo, cuánto, dónde... son temas discutibles, discutidos y nada fáciles de responder en la práctica.

Dentro de estas preguntas hay una que no se suele hacer por obvia o porque parece que entra en los límites reservados del axioma.

Pero lo cierto es que el responderla podría ayudar a contestar las restantes en un tema de tantas consecuencias para nuestra asignatura.

---

7. *Hacia la reforma*, 1985, pg. 19.

Y la verdad es que cuando intentas responderte, no es tan explícita la contestación como uno pensaba. En todo caso en la respuesta se ponen en juego todos los objetivos, fines y orientaciones de la enseñanza.

Se trata, sencillamente, del «para qué» del aumento de vocabulario.

Puede parecer que se trate del parto de los montes. Ya he advertido que parecía muy clara. Pero invitaría a darse una respuesta de verdad, una respuesta que traspase el tópico y el «está claro».

No resulta tan sencillo.

En principio, un chico tiene el vocabulario adecuado para moverse en su ambiente.

Esto parece importante.

Nos sorprendemos, con razón, por el extremo de pobreza de vocabulario de los chicos. A veces desconocen las palabras más habituales. Y uno no entiende —realmente es incomprensible— cómo esos chicos pueden estudiar. Sólo la lectura representa para ellos, desde la simple comprensión, una serie de obstáculos insalvables.

Y ahí es donde acudimos con la recomendación de los diccionarios, de no dejar ninguna palabra sin conocer su significado... Empeño inútil. Apenas se sondea el vocabulario de cualquier lectura, brota la sorpresa, hasta el grado del estupor, ante la profundidad de la ignorancia.

Sin embargo, esos mismo chicos se desenvuelven con naturalidad en su ambiente y utilizan el vocabulario adecuado a sus situaciones.

Ante esto uno se pregunta qué es lo que les falta y para qué les valdría el adquirirlo.

El Libro Verde dice que «el incremento de vocabulario activo y pasivo de los alumnos está relacionado con el léxico que aparezca en los textos manejados en clase»<sup>8</sup>.

La respuesta parece pobre, pero la verdad es que no anda descaminada.

La cultura y el vocabulario de los niños, de la mayoría de ellos, en este momento de democratización de la

---

8. *Hacia la reforma*, pg. 21.

enseñanza y predominio de la televisión, es una cultura fundamentalmente oral y adaptada a su ambiente.

El hecho de que sea oral tiene una explicación sencilla. En las casas suele haber pocos libros, los pocos que hay no suelen leerlos ni ven que nadie los lea. Eso hace que su vocabulario sea el de la conversación habitual, no especialmente rica ni variada, y el que aporta la televisión.

La escuela es prácticamente aún el dominio de la cultura escrita. Eso no significa sólo que el vocabulario es más amplio y más matizado. Lo es en algunas cosas y no tanto en otras. Pero lo que sí está claro es que se trata de otra forma de hacer. Los códigos de la cultura escrita son diferentes de la oral. La sintaxis suele ser más compleja, el discurso más organizado, el conjunto de los materiales mucho más relacionados entre sí y menos en contacto con la realidad próxima del chico, los temas más variados y más alejados de los intereses inmediatos y la experiencia diaria... Todo este conjunto de cosas constituyen la dificultad, no sólo la pobreza de vocabulario. Se trata de introducir al chico en un mundo de cultura y expresión diferentes. El trabajo del diccionario es útil cuando se está en la órbita adecuada; entonces sí se puede ampliar, asegurar, matizar los significados. En caso contrario, y es lo que ocurre con frecuencia, hasta las palabras más corrientes y habituales pierden sus perfiles.

Las pastillas del diccionario pueden actuar como un calmante, pero no curarán el mal. Por supuesto, nadie desprecia un calmante cuando aprieta el dolor, pero nadie tampoco se detiene ahí, sin averiguar las causas y buscar los remedios.

Y el único camino para introducir a los chicos en la cultura escrita, en una primera fase, es la lectura. No sólo porque una persona que no lee no puede estudiar; ni sólo porque leyendo se enriquece. Ésos son otros tantos motivos importantísimos. Pero hay uno de base, meramente instrumental que, si no se atiende, difícilmente llegará ni a los otros ni a cosas que parecen más elementales.

El chico se tiene que familiarizar con la lectura.

Es otro axioma.

Pero los márgenes de utilización son increíbles. Desde aquella especialista en *La Celestina*, del tiempo de la pos-

guerra, a la que no habían permitido leer la obra completa por aquello de «la mujer española» (¡qué lejano e increíble!), a la niña de once años a la que el maestro había obligado a su lectura íntegra, trabajo incluido (¡qué próximo y descabellado!).

Uno piensa que el motivo es la desorientación. La falta de reflexión sobre el para qué de las cosas y los principios que hacen actuar en abstracto, esgrimiendo esos principios como mazas.

El primer objetivo de la lectura ha de ser aficionarse a ella, pues sólo a través de la lectura el niño se podrá introducir en el mundo de la cultura escrita. Y si ése es el objetivo, lo más importante es que lo que se le propone esté adaptado a su edad y sus gustos. Que él disfrute leyendo.

En el supuesto extremo de que durante la EGB el niño se hubiera aficionado a leer, aunque como contrapartida o limitación no hubiese leído ni una sola obra de la «historia de la literatura», esa EGB estaría aprovechada. Habría realizado su tarea fundamental.

Por supuesto, mucho mejor que en el hipotético extremo contrario: si al final de ella el niño hubiese leído las obras más importantes de nuestra historia literaria y no se ha aficionado a la lectura (cosa que sería más que probable si se diese el primer extremo), esa didáctica habría fracasado.

Todo ello quiere decir que el primer objetivo de la lectura está en la lectura misma, en la lectura como acceso único a un mundo de lenguaje y expresión específicos. Una vez introducidos en ese mundo, entonces servirá para más cosas: para aprender, para formarse, para disfrutar, para recorrer otros mundos, otros tiempos y otras mentes, para formar nuestro propio gusto y nuestro propio criterio. Pero primero hay que entrar. Todo eso está dentro, viene después...

Una vez introducidos, es todo un mundo de posibilidades el que se abre. Pero sólo para quien cruza el umbral.

Y la mayoría de los chicos no lo han hecho. No les hemos aficionado a leer. Eso no es una limitación, es un truncamiento.

Y eso, en este período de enseñanza generalizada y

cultura visual, los chicos no lo traen, ni lo van a adquirir en casa. No se puede dejar al espontaneísmo.

En otro tiempo, en contextos más selectivos y restringidos de la enseñanza, podría haber el riesgo. Ahora y aquí, no. Es una tarea ineludible.

Para nuestra generación, por ejemplo, esa función a una edad temprana la realizaron los tebeos. Gracias a ellos, y a pesar de la didáctica escolar, nos acostumbramos al mundo del papel impreso.

Hoy los chicos no disponen de un sustituto adecuado.

Para algunos chavales a los que «no les gusta estudiar», el problema es que les falta esta comprensión básica de la cultura escrita. Y para otros muchos que quieren estudiar, pero no llegan, con frecuencia no es fruto de un grado insuficiente de inteligencia, sino de un tipo de lenguaje que les resulta realmente extraño e impenetrable.

Al final de la EGB debe darse el paso, desde esa familiarización con la cultura escrita a través de la lectura, a la utilización de esos códigos escritos, por el propio chico.

En ese paso, la lengua y la literatura tienen un papel irremplazable. Desde la construcción correcta de las frases hasta la organización completa de los textos más complejos de una exposición, una demostración, una noticia o la confección de un reportaje o un relato, introduciéndole a la vez en toda la técnica de trabajo que conlleva este tipo de cultura.

Ayudar al chico a dar estos pasos importantes es la función de la lengua. No, fundamentalmente, enseñar a analizar o enseñar Historia de la literatura, o hacerles leer algunas obras de literatura..., eso son cosas auxiliares, secundarias, en este momento.

Para todo habrá tiempo si se ha realizado el trabajo anterior. Si eso no se hace, o para quien no lo logre, ya casi todo será inútil. Siempre será un extraño en una cultura y un lenguaje que nunca terminará de hacer suyo, de «familiarizarlo».

Desde la otra parte —la del profesor, la de los libros— ha de producirse también una flexibilización, en el lenguaje y en la programación.

Ya tiene suficiente dificultad el código escrito de por sí, para que además extrememos en los libros de uso de

los chicos —sobre todo en los de texto— ese lenguaje abstracto, distante, «científico», que les hace sentirlos tan lejanos. El libro de texto debería tener la función primordial de ser el intermediario para los chicos, entre su propia cultura de códigos orales y la cultura escrita. En vez de eso, se suelen presentar distantes y fríos en su lenguaje —en contraste con tanto dibujo y colorido que lo encarecen— como el esquema quintaesenciado de esa cultura. (Una vez más pequeños resúmenes de la aspiración universitaria que encarnan.)

Y con los libros, la programación.

De todos los elementos que intervienen en ella, donde más seguro se siente uno es en los contenidos. En la Historia de la Literatura. De psicología, pedagogía, didáctica..., algún cursillo, algún libro..., pero sigue sonando raro. Los cursos frecuentados por el profesorado de enseñanza media son los universitarios, los de nivel «científico», en definitiva, los de la nostalgia, los menos orientados directamente hacia nuestro trabajo.

La literatura es algo más amplio que su historia. Y uno sabe que eso es cierto, aunque nos lleve a un terreno resbaladizo, que dominamos menos, en el que uno se siente inseguro. Y al programar los contenidos es sorprendente, por un lado, y normal, por otro, ver cómo nos aferramos a una programación cerradamente cíclica para la que a veces los chicos ni tienen la madurez síquica precisa, y dejamos fuera de nuestros programas un campo enorme de la literatura sin explotar. Quizás aquel que más puede aportar e interesar al chico. El que podría terminar de ayudarle a dar ese paso definitivo de acceso a la cultura escrita. El de la integración de procesos y conocimientos en su propia producción escrita. Paso que bien se podría considerar como la función específica del BUP —continuación de la iniciada en la última etapa de EGB: es el mismo período síquico de la adolescencia— y en el que la lengua y la literatura vuelven a tener un papel y una responsabilidad capital.

Los contenidos, eso lo sabemos bien en nuestra asignatura, no son indiferentes, asépticos. Todos conocemos manipulaciones y dirigismos de otras épocas a través de las lecturas obligatorias, los autores señalados y los prohibidos, períodos subrayados. Fernando Valls nos

mostró los que habíamos sufrido nosotros mismos en el período del franquismo<sup>9</sup>.

Pero no sólo por ahí no es aséptica la ciencia literaria. No lo es desde su misma orientación, desde su programación abstracta y unidireccional como historia. Esa insistencia exclusivista es una manipulación superior a la de un régimen. Responde, en principio, a unos intereses de clase, que pueden convivir con regímenes a veces muy diversos.

En todo caso, uno ha de programar los contenidos en función de unos objetivos, de unas metas a las que quiere llevar a los chicos.

Y uno piensa que realmente le dedica poco tiempo a estas metas. Al final —por la insuficiencia de esta reflexión— uno termina juzgando y valorando los contenidos, los conocimientos, que en teoría están a disposición del aprendizaje, de la capacidad crítica, de la valoración estética, del dominio de la expresión. Pero todo eso es complicado de valorar, y uno termina actuando como si, al que «sabe» la materia, lo demás le viniera por añadidura. Y al que no sabe —aunque se exprese muy bien, aunque tenga gusto para escribir— se le dice que tiene que estudiar más.

Y al final es esto lo que se valora, y es a lo que se termina dedicándole más tiempo. Es una cadena.

Y uno piensa que hay que romperla por algún sitio. La verdad es que no está muy claro por dónde. Hay cosas importantes en la asignatura. Y hay cosas que interesan a los chicos. En general, eso que se llaman «actividades extraescolares»: el teatro, la revista, la poesía, los forums... Quizá se podrían unir... Pero en todo caso, ¡qué ironía lo de «extraescolares»! Como si hubiera que sacar de lo escolar todo lo que resulte agradable, atractivo, para llegar a la ascética escolar pura del puro desinterés.

---

9. Fernando Valls, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Antoni Bosch editor, Barcelona, 1983, 198 pgs.

## Segunda apuesta: gramática y literatura para una lengua

Desde su misma introducción —en el apartado de «Lengua y Literatura»— el Libro Verde se dedica a poner en claro algo que hoy aceptamos, en principio, la mayoría de profesores de la asignatura: «Esta materia tiene como fin último desarrollar capacidades del alumno para expresarse oralmente y por escrito de manera correcta y para comprender y analizar los mensajes lingüísticos. El objeto de estudio es, por tanto, el propio idioma; las disciplinas lingüísticas y literarias constituyen un instrumento imprescindible para dicho estudio y deberán abordarse conjuntamente, de forma que la enseñanza de la literatura no esté a expensas de la enseñanza de la lingüística, o viceversa, sino ambas al servicio de la lengua. En consecuencia, los alumnos deberán adquirir los conocimientos de gramática, fonología, semántica, poética o historia literaria sólo en la medida en que contribuyan a facilitar el dominio de la expresión y de la comprensión.

»El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo del idioma, a un dominio adecuado del vocabulario y a la utilización creativa de la lengua»<sup>10</sup>.

Lo que ya no está tan claro es cómo se cultiva y se logra «ese dominio de la expresión y la comprensión» y la consiguiente utilización creativa de la lengua.

Nuestra asignatura —de alguna forma— siempre tuvo esa perspectiva. Y lo ha intentado desde tres frentes diferentes:

- Desde la gramática
- Desde la lingüística
- Desde la literatura.

### 1. Desde la gramática

Ha sido la solución más clásica y tradicional. Todos hemos sufrido primero, y pretendido hacer aprender después, a utilizar el sustantivo, el adjetivo, el verbo... a partir del estudio de los tipos, clases, tiempos... Todos hemos visto en qué medida, difícil de precisar, ha ayudado todo eso nuestra propia capaci-

---

10. *Hacia la reforma*, pg. 15.

dad expresiva, y en qué medida nosotros hemos sido capaces, a través de ese medio gramatical, de transformar o fomentar al menos la riqueza expresiva de nuestros alumnos.

De algo nos ha servido y de algo nos sirve. Aunque ese «algo» sea difícil de medir y definir. Otro problema es si hay proporción entre el esfuerzo de asimilación teórica y ese «algo» que aporta la gramática. Otro supuesto, y es otro problema que habría que tratar para una valoración del tema, es la capacidad estimulante del procedimiento.

Sin entrar en este último punto, y quedándose sólo en la posible aportación de la gramática al aprendizaje de la lengua, este tipo de conocimiento tiene un doble problema confluyente, a nuestro nivel:

—El primero es el histórico. La gramática no entró ni se estructuró como disciplina en el bachillerato en función de su posible aportación al dominio de la lengua. Ni siquiera Nebrija, en un ámbito más general, le atribuyó ese objetivo.

En los primeros planes de bachillerato, hacia 1836, la gramática está al servicio de la comprensión y estudio del latín. Primero se estudiaba el latín y luego, o como mucho de forma paralela, la gramática.

Posteriormente se invierten los términos, pero sólo en el orden, no en la finalidad. En un proceso en que se va «de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil», el plan de 1898 prescribe primero el castellano y después el latín.

La separación hasta ese momento entre gramática y literatura es total, en objetivos, fines e incluso profesores que imparten ambas disciplinas. Hasta el ministerio de Romanones no coincidirá en un mismo catedrático la obligación de impartir la lengua y la literatura. Hasta entonces la lengua pertenecía a la cátedra de latín. La literatura quedaba más indefinida, como una ciencia más nueva, entre filosofía, arte, etc.

En 1934 se producirá el primer encuentro serio entre las dos asignaturas a nivel de fines y programación. La gramática deja formalmente de estar al servicio del latín para pasar a ser un elemento clave de la comprensión y expresión del lenguaje.

De esta forma, de su primera andadura ha heredado —hemos heredado— la preocupación por el latín, como un elemento de reforzamiento de su necesidad: «Si no estudian gramática ¿qué harán en el latín?».

Su didáctica posterior apenas ha cambiado a partir de este momento del encuentro con la literatura.

—El segundo es conceptual. La gramática constitucionalmente no es una disciplina prescriptiva, a pesar de la pretensión en este sentido de la definición de la Real Academia: «El arte de hablar y escribir correctamente una lengua».

Esta definición surge de la preocupación directivista y didáctica del siglo XVIII, pero no modificó ni las orientaciones ni la estructura de las gramáticas anteriores, sino sólo la definición, como afirma Jesús Tusón<sup>11</sup>. Y las orientaciones de esas gramáticas, como dicho autor prueba, no eran precisamente normativas.

La demostración más clara de este hecho quizá resulte nuestra propia experiencia —como alumnos y como profesores— en la que la relación conocimientos gramaticales-dominio del lenguaje oral y escrito es más que relativa y dudosa.

En resumen, y concluyendo este primer apartado, a pesar de la práctica asidua de casi todo este siglo, ni constitutiva ni históricamente, la gramática es ni se ha concebido como una disciplina directa ni inmediatamente al servicio de la lengua.

Lo cual no quiere decir que su cultivo no redunde en beneficio de esa lengua que codifica y protege.

## 2. Desde la lingüística

El interés de este apartado reside en el asalto que ha realizado la lingüística a la didáctica de la lengua, a partir del último plan de bachillerato.

Curiosamente en este caso no ha habido siquiera un apoyo conceptual o de concepción que legalizara esta invasión. Todos los teóricos tienen muy claro que la lingüística actual, en todas sus orientaciones, es una ciencia descriptiva, no preceptiva. Es decir, no enseña ni pretende enseñar a hablar ni escribir, sino que se limita a recoger la praxis, describirla y analizarla o estructurarla.

Desde el punto de vista lingüístico, prescindiendo del simple trasvase de esquemas de escuela —lo más corriente en nuestro bachillerato— posiblemente las aportaciones más valiosas y sistemáticas hayan sido las de Charles Bally, que no pasan por la aplicación y explicación de las teorías lingüísticas,

---

11. Jesús Tusón, «Gramática ¿para qué?», *Cuadernos de pedagogía*, n.º 1.

sino por un trabajo de la lengua realizado desde una postura lingüística.

Desde esa postura, el discípulo de Saussure, reivindica:

—Una orientación de la didáctica fundamental de la lengua oral frente a la habitual escrita. El cultivo de la «lengua natural» frente a la literaria.

—La presentación de una morfosintaxis en movimiento. «Las palabras aisladas (partes de la oración, por ejemplo) son inmovilidad y por tanto contraproducentes, tanto desde el punto de vista pedagógico como lingüístico».

—Rechazo de la enseñanza de la gramática, la redacción y la lectura como procedimientos arcaicos y rutinarios para la enseñanza del lenguaje.

En el plan, casi pasado, de nuestro bachillerato, no son precisamente estas posturas las que han orientado la didáctica del lenguaje, que dentro de lo discutibles son reorientadas, sino la explicación de las teorías lingüísticas, en un afán erudito, sin fundamento alguno al nivel de enseñanzas medias.

En el Libro Verde diríase que estas orientaciones, derivadas de las teorías saussureanas, han tenido acogida a través de determinadas corrientes y prácticas didácticas que ya venían cultivándolas desde tiempo atrás.

En ese sentido hay una insistencia vigorosa en el documento sobre el aprendizaje oral de la lengua; sobre su uso utilitario y social, como la redacción «de cartas, instancias y otros documentos usuales...»; en la utilización de textos orales para los análisis lingüísticos, etc.

Creemos que el cambio de perspectiva en la utilización de la lingüística en el bachillerato, aunque un poco tardío, resulta beneficioso, siempre que no sea exclusivista —y no lo es en el documento—, ni la amalgama resulte una mezcla indiscriminada —cosa menos clara.

### 3. *Desde la literatura*

La entrada de la literatura en los planes de bachillerato es más reciente que la de la gramática. Al menos de lo que ahora solemos entender por literatura, es decir, su historia.

Dejaremos de lado toda la problemática de su entrada en estos planes —relacionada con temas más generales, como el historicismo románticista, las patrias burguesas, etc.— y nos

centraremos en la aportación de la literatura al estudio y desarrollo de la lengua en los niveles medios.

Desde que se superaron, en el plan de la República, al menos parcialmente y prescindiendo de los retrocesos que han supuesto algunos de los planes posteriores, los planteamientos decimonónicos de su estudio, la aportación más clara de la literatura a la lengua ha sido la del ofrecimiento de modelos, ya sea a través de fragmentos para analizar o por medio de lecturas de obras completas que, por un proceso de transferencias, permitirían el desarrollo de la capacidad expresiva.

Este proceso ha implicado un doble problema, cuyas consecuencias hemos sufrido todos, y cuya discutible solución ha supuesto la duda del valor de la literatura para este cometido y el rechazo de la asignatura como tal por una buena parte del alumnado.

a) El planteamiento historicista. La estructuración de la literatura desde su desarrollo histórico data sólo de la mitad del siglo XIX, pero se ha popularizado y hoy es la práctica habitual de nuestra enseñanza. Eso ha llevado, por un lado, a no ser capaces de desprendernos de los presupuestos históricos y sociales que hicieron posible su entrada en este nivel y el acaparamiento de su enfoque. Por otro, no ha permitido presentarla con independencia de su historia como un caudal de modelos lingüísticos, seleccionando los más adecuados a los intereses de edad de los chicos y de la época en que nos hallamos.

b) El enfoque crítico-erudito, unido, evidentemente, al anterior. Desarrollo histórico de la literatura y a partir, como proceso metodológico, del modelo universitario de erudición y crítica de estos textos. Prescindiendo de otros valores de creación, recreación, disfrute... objetivo fundamental del hecho literario como tal, no del crítico.

Estos dos elementos unidos explican buena parte del sentimiento de inutilidad y frustración —de alumnos y profesores— a este nivel, de la literatura.

Y desde el punto de vista de gramáticos y lingüísticas, el rechazo frecuente de la literatura como canal de enseñanza de la lengua, con la consiguiente exigencia de la vuelta exclusivista al texto útil y preciso, desde el punto de vista social: la carta, la instancia, el lenguaje oral...

En este sentido, el Libro Verde hace una afirmación teórica taxativa: «...que la enseñanza de la literatura no esté a expen-

sas de la enseñanza lingüística, o viceversa, sino ambas al servicio de la lengua».

### **Apostilla al equilibrio de elementos**

A nivel práctico, esta unidad reclamada y establecida entre lingüística-gramática y la literatura se realiza casi a expensas de la literatura. Por ejemplo, entre los diez objetivos generales que el documento presenta, sólo dos son relacionables con la tarea literaria. Uno de lectura, el noveno: «Adquirir el hábito de lectura». (Que sustituye con ventaja al anterior deseo de «adquirir la formación técnica para analizar textos...», que aparecía en la redacción de 1983.)

Y el otro creativo, el décimo: «Utilizar el idioma con sentido creativo».

La proporción, o desproporción, aumenta a lo largo del documento.

De los once objetivos específicos de la lengua oral, por ejemplo, sólo uno hace referencia a la literatura: «Leer de forma expresiva y ágil textos en prosa y verso».

Y entre los objetivos específicos de la lengua escrita, sólo los dos últimos tienen referencias literarias, y ambos desde la perspectiva crítica erudita de la misma:

«1.2.11: Interpretar textos literarios de diferentes géneros y épocas mediante la explicación de sus peculiaridades estilísticas y técnicas».

«1.2.12: Crear textos de carácter literario».

«1.2.13: Leer y comentar a lo largo del ciclo, al menos diez obras literarias íntegras»<sup>12</sup>.

Todo ello en consonancia con el tono y el tratamiento tradicional de la literatura y la desconfianza de sus aportaciones al enriquecimiento de la lengua. Aunque hay que reconocer que el papel y la presencia de la literatura ha aumentado en la redacción del 85.

En resumen, tanto la gramática, como la lingüística y la literatura han realizado, y realizan, aportaciones al aprendizaje de la lengua y el rechazo de cualquiera de estos materiales puede significar un empobrecimiento de su estudio y su cultivo.

---

12. *Hacia la reforma*, pg. 18.

Pero, por otro lado, cada una de ellas es una disciplina es, cífica con exigencias metodológicas y objetivos científicos a terminados, que las hacen impracticables en su conjunto e integridad en el nivel de enseñanza media.

Por todo ello creemos, por un lado, que el cultivo de la lengua ha de ser ecléctico, es decir, aprovechando para su expansión todos los elementos útiles, pero sólo en la medida que esos elementos demuestren ser útiles. Y, por otro, que la selección de esos elementos y su integración han de realizarse en un todo único que, a la vez, evite la dispersión de conocimientos y sirva de estímulo al interés y a la formación de los alumnos.

Esta es la intencionalidad de la programación que trabajamos y presentamos. Pero como tal intencionalidad puede serlo de cualquier programación, y no pretendemos realizar un juicio de intenciones sino de realidades. Por ello, pasamos enseñu *Alto*  
guída a exponer los puntos generales de nuestro enfoque y la distribución y organización de materiales en nuestra programación concreta, con la que pretendemos responder a estas exigencias<sup>13</sup>.

De los tres aspectos o disciplinas que, según hemos visto, realizan sus aportaciones al aprendizaje y dominio de la lengua, en nuestro planteamiento concreto tomamos como eje organizador y estructurador el de la literatura, y esto por varios motivos:

—Es, de por sí, una realización en la que confluyen lengua y literatura, la única visión estética construida con materiales exclusivamente lingüísticos. Al hacer, pues, una síntesis —no un análisis— de la lengua y la literatura, nos pareció natural partir de ella.

—Los planes de estudio van de la lingüística a la literatura, como graduación establecida de los programas. La síntesis de ambos aspectos implica el comienzo, aunque sea gradual, por el final del proyecto.

---

13. Los siete libros de BUP, así como los siete de EGB que recogen esta programación fueron publicados en primera instancia por el ICE de la UAB. Actualmente los publica la editorial Teide. Sus títulos son:

BUP.: *Morfonética del humor, Sintaxis del suspense y la aventura, El taller de la novela, La fábrica del teatro, El alfar de la poesía, Historias para tu Literatura I (Edad Media), Historia para tu Literatura II (Siglos XVI al XIX).*

EGB: *La puesta a punto de lectura, El manual del cuentacuentos, La revista hablada, El noticiero de la utopía, El correveidile, El caleidoscopio, El pensagrama.*

—La literatura ofrece elementos capaces y suficientes para estructurar un programa activo y creativo, a partir de los géneros literarios. Eso implicará —lo veremos enseguida— el estudio de la literatura, no como historia sino como creación literaria.

El rechazo de la literatura por parte de los lingüistas suele provenir de su estructura lingüística, más sofisticada que la del lenguaje coloquial o que el normal de la expresión. Eso es cierto sólo en parte. En cuanto reflejo, a través de los distintos géneros, de todos los aspectos y personajes de la vida, la literatura acoge todas las facetas del lenguaje y todos los medios y sistemas de expresión. Se trataría sólo de escoger el adecuado a cada momento.

La literatura, entendida en su integridad, junto con el elemento lingüístico, aporta a los chicos una serie de valores que cada vez resultan más necesarios: sensibilidad, actitud creativa, gusto por la lectura, capacidad del disfrute y del ocio, discernimiento crítico, comprensión viva de la historia y la cultura, etc.

Hemos pretendido hacer la síntesis —pensamos que en cualquier sistema debería hacerse— desde dos tipos de planteamientos diferentes:

—de pedagogía general, unos.

—de didáctica de la propia asignatura, otros.

a) Desde la pedagogía general:

—Pretendemos una didáctica activa —no activista— de la asignatura. Una afirmación de este tipo, después de más de un siglo de teorizaciones sobre la escuela activa, puede parecer lo suficientemente trivial como para no justificarla. (Y en función de ello no lo haremos ahora.)

Pero, por otro lado, la práctica totalmente contraria, a nivel de enseñanzas medias, hace que empecemos nuestras afirmaciones por ésta.

—Pretendemos una pedagogía creativa —no creativista—. Quizás esta afirmación tenga menos tradición que la anterior, en lo que se puede separar de ella, y valdría la pena su discusión. En todo caso, ahora nos limitamos igualmente a su afirmación.

b) Desde la didáctica de la propia asignatura:

Creemos que no se puede hacer una transformación didáctica, o cuando menos resulta especialmente complicado, desde contenidos muy establecidos y fijados.

No se trata tampoco de que la necesidad de la reforma imponga cambios de contenidos, sino de que, cuando esta necesidad es profunda y surge de cambios políticos y amplias reestructuraciones sociales, la necesidad suele ser imperiosa, y los cambios formales no son suficientes.

En nuestro caso concreto, se han producido los cambios políticos —son evidentes— y sociales —acceso masivo de todas las clases sociales al bachillerato...

A esta actitud didáctica de la transformación formal pensamos que pertenece la aceptación sobre todo desde el plan del 70, del comentario de textos. Esta práctica didáctica de la literatura se configuró como un instrumento al servicio de la historia literaria y consagraba, a su vez, la actitud crítica como objetivo de los estudios de literatura. Todo lo cual hizo que su aplicación haya resultado conflictiva y poco efectiva.

El método de taller pretende transformar los contenidos, métodos, objetivos y modelos —de acuerdo con todo lo dicho, y a pesar de lo pretencioso que resulta el enunciado.

Comenzando por el final, y refiriéndonos a la lengua, en la medida que se puede separar, en el método, de la literatura, el modelo no es el lingüista erudito que clasifica y desmonta, sino el trabajador del lenguaje en todos sus niveles. Desde el creador literario hasta el periodista, el locutor, etc., y el lenguaje coloquial y de uso.

Los objetivos pasan del análisis del lenguaje a su utilización correcta y creativa.

Los contenidos son los adecuados a estos objetivos. En conjunto, un proyecto creativo concretado en primero de BUP, por ejemplo, en la realización de una serie de cuentos, que van desde el humor al suspense, la ciencia ficción, el relato policíaco y el cuento lírico.

Durante el trabajo se le proporcionan al chico los elementos imprescindibles —semánticos, morfosintácticos, de lingüística y teóricos de distinto tipo— para la realización de la creación propuesta.

Los métodos experimentan una notable transformación. De la lección magistral como base, pasamos a la creación personal como objetivo. Eso implica un cambio de actitud en el chico y una diferente forma de estar en clase por parte del profesor. El protagonismo pasa a pertenecer al alumno, quedando el profesor en un segundo plano, cuya función es marcar los ritmos de trabajo, asesorar en el mismo, atender las peticiones de ayuda,

animar a los desanimados, atender a los menos preparados con propuestas accesibles o recuperaciones parciales...

En conjunto, el método motiva a los alumnos, por un lado, y por otro pensamos que proporciona los elementos imprescindibles de conocimiento y práctica adecuados a la edad de los adolescentes y al nivel en que esta enseñanza se imparte.

### b) *El Pensagrama*

La lengua es un terreno espinoso, erizado de terminologías y trampas, en el que creo que ningún enseñante se adentra con tranquilidad.

Por un lado está la conciencia, agudizada por el Libro Verde, de que el enfoque ha de ser válido para el chico, «útil» para el desarrollo de su expresión.

Por otro, la caldera exotérica en ebullición de terminologías y enfoques, unos pasados ya, otros en crisis, algunos todavía novedosos, otros con el olor penetrante del alcanfor de la traducción...

En 1969, el Primer Congreso Internacional para la enseñanza de la lengua, celebrado en Buenos Aires, daba entre otras conclusiones, las siguientes directrices:

«No consagrar la enseñanza dedicada a menores entre 5 y 16 años con mecanicismos o complejos extraños al sentimiento de una expresión plena».

«Que haya una explicación racional, no memorística, del idioma, sin invenciones desorbitadas ni caducidades impropias. Aspiramos a mantener el equilibrio docente y decente que acabe con el caos actual de esta enseñanza en los colegios nacionales»<sup>14</sup>.

Al año siguiente, en plena euforia reformista, la ley Villar Palasí abría las compuertas de la enseñanza media a las aguas sugerentes que comenzaban a llegar y que entonces apenas rezumaban entre los sillares del saber universitario.

En poco tiempo, el tímido hilito de teorías se convirtió en torrente turbio de tendencias y métodos: semióti-

---

14. A. Herrero Mayor, *Lengua y Gramática en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 1969.

ca, estructuralismo, generativismo, lingüística tagmámica, sociolingüística, etc., y todo entraba en la enseñanza media y avanzaba hacia la EGB.

La tormenta parece que comienza a amainar y por todas partes han quedado árboles caídos, cubetas vacías, rótulos medio incomprensibles... Las labores de limpieza han de ser largas y la reconstrucción difícil en estos niveles, que recibieron todo eso sin un entramado de vegetación suficiente que resguardase el terreno.

El Libro Verde cortó por lo sano: optó por volver a la terminología clásica.

Y uno piensa que quizá no es la solución definitiva, habrá otras —lingüísticas o de estrategia didáctica— pero ahora quizás es la mejor, la que muchos enseñantes —diría que bastantes— practican desde hace algún tiempo. En todo caso, esa también es la nuestra, la que habíamos utilizado desde el principio, desde la *Morfonética del humor* y *La sintaxis del suspense y la aventura*, esa introducción a la lengua desde presupuestos y preocupaciones literarias, fundamentalmente. Esa fue la primera formulación. En ella pretendíamos conectar gramática, lingüística y literatura en torno a la expresión escrita y el relato breve fundamentalmente, no exclusivamente, de forma que sirviese a su vez como desinhibidora de la imaginación de los chicos y les permitiese, de este modo, llegar con una actitud abierta a los proyectos creativos de iniciación a la literatura a través de los géneros, que configuraban el segundo curso de BUP.

Todas estas circunstancias hicieron, quizá, que el proyecto no cuajara en determinados cursos de Formación Profesional, donde a veces sí funcionaban, en grados superiores, los proyectos de iniciación a la literatura. La orientación era demasiado literaria y había demasiados presupuestos de conocimientos.

*De la noticia al relato*<sup>15</sup> fue el puente construido sobre estos inconvenientes. El proyecto parte de un hecho, de un suceso, desde el que se confecciona la noticia en distintos tonos, que a su vez van configurándola. Desde ella

---

15. Rafi Bonet, Francisco Rincón, *De la noticia al relato*, ICE de la UAB, Barcelona, 1985.

se pasa a la creación. De la fotonovela primero, desde el lenguaje de la prensa del corazón; y del relato policíaco después, apoyado en las versiones de la noticia de la prensa sensacionalista.

En definitiva, pretende ser para el chico un análisis vivo-vivido, realizado a cámara lenta, del proceso creador, apoyado sobre visiones de las estructuras del lenguaje y de las técnicas narrativas y descriptivas imprescindibles en esta tarea.

De la tercera formulación (tercera en cuanto al orden de concreción por nuestra parte, primera en cuanto a edad de los destinatarios y al orden de utilización por parte de los chicos) desaparecieron incluso estos proyectos finales literarios (no los del lenguaje escrito, ni los proyectos creativos).

Después de muchos juegos de títulos llegamos a uno muy simple, que en su literalidad recoge el contenido de lo que pretende ser el proyecto y, en definitiva, la utilidad principal de la gramática y de la lengua: la expresión del pensamiento: *Pensagrama*. A esa idea fundamental le añade un matiz de juego musical rítmico (por su proximidad fónica a pentagrama), que nos hizo gracia.

El proyecto se halla enclavado en otro más amplio que pretende impartir toda la clase de lengua durante un curso, en torno a la edición de una revista. Cada librito (*El correveidile*, *El caleidoscopio*, *El noticiero de la utopía*) persigue ser la guía de unos dos meses de trabajo de clase sobre escritura de una noticia, un reportaje, una colaboración literaria o un artículo de pensamiento. Este último es el cometido del *Pensagrama*.

En él creo que hemos logrado nuestra síntesis más ajustada entre expresión, desarrollo de un tema, gramática aplicada, métodos de trabajo e investigación, etc.

Todo comienza con la propuesta de escribir un artículo de pensamiento (o de fondo).

El problema de elegir el tema del artículo, que será diferente para cada chico, se transforma en un divertido ejercicio de observación de su entorno, de los intereses de los compañeros, de los padres y los suyos propios.

A partir de aquí, del tema, se inicia un proceso de desarrollo que pasa por casi todas las fases habituales de los trabajos de investigación.

En primer lugar, recoger las ideas personales sobre el asunto, antes de que el encuentro con las de los demás nos haga olvidar nuestros propios puntos de vista.

A partir de aquí, de los intereses y las ideas, el chico «centra» el tema. Es decir, frente a la amplitud y la variedad de enfoques posibles de un tema, se selecciona el aspecto fundamental que se va a trabajar, investigar y exponer.

Todo esto se logra a partir de un análisis de ideas, ocurrencias, intereses... y en una serie de propuestas de trabajo que dan al conjunto un contenido tono lúdico.

Desde el tema, ya centrado, se pasa al «propósito» del artículo.

El chico va a escribir un artículo sobre un tema, del que ya ha fijado el aspecto que va a tratar. Ahora intentará definir con qué objeto. Las posibilidades se le reducen a dos muy generales: demostrar las ideas que expone, intentando convencer de ellas al lector, o exponerlas simplemente para que éste las conozca.

En función de esas dos posibilidades, y antes de que se decida por una de ellas, se le explica de forma práctica lo que supondrá la exposición de ideas o su demostración.

A medida que los temas entran en sus fases de mayor abstracción, se identifica el proceso lúdico al servicio de la comprensión. Clasificación de objetos, articulación de ideas inconexas, celebraciones de juicios preparados intensamente, etc., son otras tantas actividades que llevarán al chaval a la comprensión de la diferencia entre el propósito de exponer o demostrar una idea. Y desde esta comprensión, el chico pasa a la fijación del propósito de su artículo, que queda formulado en una frase-síntesis: Exponer que... Demostrar que...

Una vez elegido el tema, centrado el aspecto a enfocar y formulado el propósito del artículo, comienza el proceso de documentación sobre el mismo.

Una serie de sistemas sobre búsqueda de los libros, técnicas de resumen, esquema, confección de la bibliografía, sirve de guía en este trabajo que se extiende a lo largo de una semana, aproximadamente. Al final de ella, a los pasos anteriores el chico añade el material bibliográfico imprescindible para su trabajo.

A partir de ahora se enfrenta con el problema de estructurarlo, organizarlo y desarrollarlo en función del propósito que se había formulado. Y así inicia un proceso de desarrollo que lo llevará desde el proyecto y los datos hasta el artículo elaborado.

Para este «desarrollo» ofrecemos al chico dos tipos de ayuda.

En la primera intentamos explicarle cómo se formula una idea, de qué elementos puede disponer para su plena eficacia, y cómo se relacionan posteriormente las ideas entre sí.

En la segunda, pretendemos explicarle cómo puede estructurar, en partes, apartados, párrafos... una serie de ideas sobre un tema.

La primera ayuda se la proporcionamos a través de la gramática. La segunda desde la retórica periodística.

Una idea se puede recoger en el cuenco formado por un nombre y un verbo. Pero esa idea se puede matizar muchísimo —«inflarla», les decimos a los chicos—, por medio de unos elementos —«válvulas»— de que disponen, tanto el sustantivo como el verbo.

A través de una serie de juegos para «inflar ideas», la aposición, el adjetivo, el complemento del nombre y la oración de relativo dejan de ser aspectos a detectar en una oración para transformarse en posibilidades de expresión de las ideas, de forma más o menos matizada.

El proceso y la presentación de los complementos del verbo siguen el mismo camino. Y en él se introduce igual que en el sintagma nominal la oración de relativo, las oraciones subordinadas sustantivas y adverbiales pues, desde el punto de vista de la expresión del pensamiento, cumplen la misma función que los complementos normales.

Cuando el proceso queda más o menos entendido y «explotado», a través de las «cadenas de producción de ideas», pasamos a la segunda parte, mucho más compleja. Al cómo se relacionan las ideas entre sí.

El fenómeno se explica sin ánimo de insistir demasiado en la comprensión de la mecánica del análisis, pero con un esfuerzo de aproximación considerable.

Esta aproximación la realizamos a través de los signos matemáticos, más familiares, a estas alturas, a los chicos.

Quizá valga la pena transcribir, como ejemplo, el apartado en que realizamos la explicación de las «operaciones» coordinantes.

«La relación entre las ideas.»

«Hemos visto cómo se expresa una idea en una oración, los elementos de que dispone la oración para concretar y desarrollar una idea.

Y cuando se tiene la oración —la idea— ¿qué?

Pues que las ideas no van solas por el mundo. No son globos inflados que vuelen sueltos. Se relacionan con otras ideas. Sólo así se puede expresar un pensamiento completo: relacionando las ideas.

Y éstas se relacionan de varias formas:

1. Las iguales se suman.
2. Las diferentes se restan.
3. Las opuestas, se escogen.
4. Las que dependen unas de otras, se indica el tipo de dependencia.

A veces no aparecen los «signos de relación» entre oraciones. Simplemente se colocan una a continuación de la otra, separadas por una coma, punto y coma, etc. Los «signos» están implícitos. Estas oraciones se llaman «yuxtapuestas».

Aclaremos todo esto.

1. Las iguales «se suman»:

El signo de sumar, en lengua, es la conjunción copulativa: y (con sus variantes e-ni): Llegué tarde y perdí el autobús.

2. Las parcialmente diferentes, se «restan».

El signo de la «resta» es la conjunción adversativa: pero, mas, aunque... A la totalidad de la idea le quitan un fragmento o le oponen un obstáculo que impide su completa realización: Tengo mucha hambre pero no me lo comeré todo.

3. Las opuestas se «escogen».

El signo de la elección —disyunción, se llama aquí— es la conjunción disyuntiva «o» (u): O vienes o te quedas.

Hasta aquí las relaciones «coordinantes».

Estas operaciones se producen entre oraciones de un valor e importancia similares.

Las ideas expresadas con este tipo de relación suelen quedar muy claras, pues la coordinación, a quien así es-

cribe, le obliga a la división, en partes, del conjunto del pensamiento que se quiere expresar. Eso facilita la lectura y la comprensión».

La breve insistencia sobre el tema, en vistas a que les quede mínimamente comprendido, se realiza de nuevo a través de aspectos lúdicos. Por ejemplo, el «humor de las operaciones sintácticas» les da una dimensión divertida de esos procesos, a la vez que les ayuda a comprender las funciones de cada conjunción desde un uso pretendidamente opuesto al habitual:

El humor de la «operaciones» sintácticas.

«La estructura sintáctica puede ser una pequeña fuente de humor. Basta cambiar el sentido o función de las conjunciones.

Por ejemplo: las coordinadas hemos dicho que unen —suman— cosas semejantes. Si las hacemos unir cosas muy distintas, la cosa produce un «cierto desconcierto»: Comieron muy temprano y la pelota cayó fuera.

Las adversativas: oponen —restan— algo a la primera oración. Si en vez de oponer, hacemos que digan algo de su mismo campo, tiene un efecto gracioso.

Por ejemplo: Contó la historia de la niña torpe aunque pobre.

Las disyuntivas: imponen la elección entre temas opuestos. Si la elección hacemos que se realice entre temas iguales o parecidos surge el humor: Vamos al patio ¿sí o sí?

En las disyuntivas, otra fuente de desconcierto es la respuesta. Si en vez de elegir una de las dos opciones se da una respuesta afirmativa o negativa ocurre así:

—¿Te vienes o te quedas?

—Sí, por supuesto».

El tema se concluye con la invitación a una redacción, a partir de esas técnicas humorísticas, sobre un ejercicio del mismo tipo, por ejemplo: «La historia de la niña lista aunque guapa».

Y en este momento de la relación entre las ideas se detienen las andaderas de la gramática. Por ahora las gramáticas del texto son aún prácticamente proyectos en desarrollo, cuya utilización a nivel didáctico, y a estas edades, exigirá muchos progresos, experiencias y decantaciones.

Por ahora, ese es un hecho en prácticamente la totalidad de las gramáticas, que son oracionales. Una contradicción más en ese enfoque didáctico que pretende enseñar a escribir desde la perspectiva de la gramática. En el mejor de los casos, la gramática podría enseñar a escribir oraciones, no a estructurar y articular textos. El texto, dejó muy claro Saussure, pertenece al habla, no a la lengua.

La retórica periodística sirve de ayuda final al desarrollo y redacción del texto.

Desde ese esquema simplísimo de introducción-cuerpo del artículo-conclusión, repasamos qué ideas ha de agrupar y en qué orden, según los objetivos de cada apartado y los propósitos del artículo. Los modelos son casi siempre periodísticos, sobre todo para los recursos de introducción y captación del interés del lector en que, por necesidad, es tan rico y variado el periódico.

Tras la revisión final —estilística y ortográfica— el artículo queda concluido. Condensa dos meses de trabajo y proporciona algo más que unos conocimientos de gramática, de dudosa utilidad.

El chico lo intuye con claridad. El profesor lo sabe.

### **Tercera apuesta: La evaluación: entre veredicto y diagnóstico**

«La evaluación deberá ser coherente con los principios en que se inspira la reforma. Un sistema tradicional de evaluación daría al traste por completo con los fines educativos que se persiguen; por tanto, deberá ser formativa, se dirigirá al proceso de aprendizaje y, como tal, será continua, atendiendo simultáneamente a la recuperación de los alumnos que la necesiten. Destacamos, sobre todo, que ese carácter formativo de la evaluación la convierte en instrumento de ayuda y no de censura. Se debe valorar el proceso, el trabajo diario del alumno, cuya situación inicial habrá que conocer, pues es un punto de referencia de capital importancia.

»La evaluación se acomodará al seguimiento individual de cada alumno, prestando especial atención al problema de los “niveles”, cuya existencia real no debe llevar a la “penalización” de ciertos estudiantes. Ello implica, igualmente, la autoevaluación del alumno y la continua revisión de la programa-

ción por parte del profesor; en ella debe producirse un elevado grado de coherencia entre objetivos comunes y objetivos de materia. Un buen plan de evaluación nos permitirá comprobar esa coherencia y validez, por tanto, de las programaciones y del mismo sistema educativo del centro. Se trata de aspectos en los que queda aún mucho por avanzar»<sup>16</sup>.

### **Apostilla: La evaluación como «coevaluación»**

Hay una frase en los párrafos citados que hace de la evaluación un instrumento clave de la reforma: «Un sistema tradicional de evaluación daría al traste por completo con los fines educativos de la reforma».

Resulta un tanto incomprensible que no especifique los elementos que incluye el término «tradicional», cuando pueden ser tan nefastos.

Por los que recomienda se pueden deducir algunos, sólo algunos, de esos aspectos. Quizá valiese la pena explicitarlos.

De todas formas, para bien o para mal, la evaluación siempre ha sido un elemento clave de la enseñanza. Incluso en los peores momentos —personales o del sistema— si éste ha seguido funcionando ha sido por la evaluación. Es lo que ha evitado la deserción, ha forzado el estudio, ha hecho justicia al final de curso, ha respaldado la autoridad del profesor, ha permitido no poner en cuestión —demasiado a fondo— las enseñanzas que se ofrecían, ha seleccionado...

Se supone que, quizá sin renunciar del todo a estos «beneficios», la evaluación que se propone no debe centrarse en ellos, sino en otros valores menos explotados.

En conjunto, la evaluación que se recomienda parece en la línea de la «evaluación continua» del plan del 70 apoyando su carácter formativo y la necesidad de que sea un instrumento de ayuda.

A nivel teórico, al menos, no parece que añada mucho más, salvo, quizá, la autoevaluación del alumno —que no sabemos si incide o es diferente de la anterior— y la necesidad de «la continua revisión de la programación por parte del profesor», junto con las clases de recuperación que, en la línea de progra-

---

16. *Hacia la reforma*, pg. 10.

mas fijos, preveía la ley anterior, pero que en realidad no llegaron a realizarse sino en una mínima por falta de medios.

Por otra parte, estos breves —aunque interesantes— principios teóricos se encarnan posteriormente en un sistema concreto que se practica en los centros de la reforma.

Frente al «Suficiente, Bien, Notable, Sobresaliente» escueto por asignaturas, que se sigue manteniendo en dos evaluaciones, las otras dos, alternas, funcionan sobre una terminología más compleja y menos fijada, que trata de valorar, más que el nivel del chico en cada materia, sus capacidades, disposiciones y métodos de trabajo.

El sistema tiene graves inconvenientes *prácticos*. El primero es la prolongación de las evaluaciones. Estas sesiones se extienden alrededor de las cuatro horas. Más bien más que menos, sin ningún tipo de exageración. En una clase de cuarenta alumnos —lo habitual— cuatro horas dejan disponibles seis minutos por alumno, en los cuales unos diez profesores tienen que evaluar nueve actitudes y disposiciones diferentes y no siempre homogéneas en las distintas asignaturas.

Eso significa —en un centro con una media de veinte clases, y teniendo en cuenta que es realmente complicado simultanear las evaluaciones, pues cada profesor ha de intervenir en un mínimo de cuatro—, unos diez días, dos semanas de clase, dedicados mañana y tarde a esta tarea.

Repetido el sistema cuatro veces al año, significa un tiempo considerable dedicado a las «reuniones» de evaluación, y una interrupción frecuente y prolongada del proceso de la enseñanza.

De todas formas, si el sistema se manifiesta realmente vertebral en la enseñanza valdría la pena el esfuerzo, y la interrupción no se podría considerar como tal. Así pues, por encima de todos los problemas señalados —al pie de los cuales se halla el talón de Aquiles de la economía, aquí reflejado sobre todo en el número de alumnos por aula— valdría la pena la inversión en tiempo y esfuerzo.

Sobre los resultados de este tipo de evaluación apenas se puede pasar aún de contar anécdotas e impresiones personales. Su balance es difícil, pero en conjunto, y no es una impresión subjetiva, sino la propia del documento, el camino aún no se ve claro.

Personalmente, el esfuerzo, ímprobo, no me parece rentable. Incluso creo que la orientación, en su faceta práctica, no

es la adecuada para el papel que se debería y que la reforma da a la evaluación.

De los párrafos citados, la apuesta la decantaría por la frase final: «Aún hay mucho que avanzar».

En el proceso de la evaluación hay, como mínimo, dos aspectos u objetivos que cubre tradicionalmente, y de los que probablemente no se pueda prescindir, al menos en la actual estructura de la enseñanza.

Por un lado, y más en las declaraciones teóricas que en la práctica, la evaluación debe ser elemento de orientación. Por otro, y suele ser el objetivo casi exclusivo de la evaluación real, el proceso sanciona, valora, recompensa o castiga el trabajo hecho. A través de esta sanción se selecciona, más o menos conscientemente.

Aunque el proyecto concreto de evaluación propuesto por la reforma no lo implica directamente, lo cierto es que se sigue trabajando en la segunda dirección. Se trata de buscar y pesar otros elementos que no sean los simplemente intelectuales, en el sentido más restringido de la palabra, de forma que el veredicto final sea lo más justo posible.

Y aquí, precisamente, reside el problema. Si bien, y como he dicho, este aspecto quizá resulte inevitable, lo que no puede, o no debe, es constituirse en el eje del proceso. El proyecto quizá nos ayude a ser más justos. Pero difícilmente a orientar mejor a los alumnos.

La profundización, el camino, hay que buscarlo por el otro objetivo de la evaluación. En la medida que se encontrara un procedimiento que lo transformara en prioritario se estaría logrando integrar de verdad este proceso en el más amplio de la educación.

Y eso no se logrará ahondando en el camino de la «justicia», sino en el de la evaluación como estímulo-guía.

Es decir, aunque se hallase la fórmula perfecta que permitiese enjuiciar con absoluta equidad todos los aspectos del trabajo de los alumnos, no por ello habríamos hallado la evaluación ideal.

Esta «justicia» total dejaría de lado toda una faceta de la evaluación, más importante que la justicia misma: la de guía estímulo del trabajo.

Si un profesor detecta en un alumno que no utiliza ni conoce técnicas de trabajo, y como consecuencia, su esfuerzo le rinde poco, la consecuencia será el suspenso. Como mucho el avi-

so de que la causa del bajo rendimiento es la falta de recursos y organización en el trabajo. Esa evaluación es insuficiente. A quien no sabe organizarse el trabajo, no es suficiente diagnosticárselo. Hay que darle el remedio, si no el diagnóstico es inútil.

En nuestra asignatura son corrientes los chicos con muchas faltas de ortografía. Percibir el fallo es fácil e inmediato. La reacción suele ser el insuficiente y el aviso del por qué. Pero el chico queda frente a esa situación absolutamente desamparado. ¿Cómo se recupera un hábito ortográfico que en ocho años de escolaridad no se ha adquirido? Es un problema para ellos y para nosotros. Pero creo que por ese camino anda el reto de la evaluación. No se trata sólo de juzgar con equidad. Se trata de ayudar a los chicos a superar sus deficiencias anteriores y darles el sistema de adquirir los conocimientos nuevos. La prospección en sus fallos no debe servir sólo para dar un veredicto sino para orientarle en el trabajo.

Eso implica la aceptación y asimilación por parte de los chicos de los proyectos de trabajo. Sólo desde esa base trabajarán sin que sólo medie el miedo al suspenso.

Y ése es el desafío fundamental. Los chicos deben sentirse, en una buena medida, unidos al proyecto de su propia formación.

Insistiendo en el tema desde la perspectiva de los «modelos», el que, en una forma más o menos consciente, nos sirve de guía y prototipo suele ser el del juez justo, equitativo.

El modelo idóneo sería el del médico que previene, diagnostica y cura, o al menos lo intenta.

El diagnóstico acertado es imprescindible. Pero el detenerse en él o servirse de él sólo para condenar, resulta, en el primer caso insuficiente, y en el segundo injusto e inadecuado.

Es cierto que al final hemos de juzgar si el chico ha alcanzado el nivel necesario para pasar de ciclo o curso. Pero sólo al final. El resto del tiempo hemos de emplearlo en ayudarle a alcanzarlo, no en juicios parciales, casi siempre desmoralizadores.

Por un lado, el chico debe asumir en un grado suficiente el proyecto de trabajo. Por otro, es muy importante que perciba realmente que el profesor quiere ayudarle a que alcance ese nivel, y en ese sentido se orienta sus esfuerzos.

Desde esa perspectiva, es clave la autoevaluación de los alumnos y la coevaluación profesor-alumno.

Las sesiones de evaluación de los profesores tienen una face-

ta administrativa, otra de contraste de datos y observaciones que pueden resultar orientadores. A veces se discuten posturas y actitudes respecto a las clases... Son aspectos interesantes, pero me atrevería a calificarlos como menores, en su relación con el hecho educativo.

De todo esto no se deduce ningún modelo de evaluación adecuado. Aparte de que es imposible cambiar un modelo de evaluación sin transformar toda la enseñanza —si la transformación se hace a fondo.

Lo que sí creo que se entrevé son una serie de orientaciones, desde las que entiendo que habría que seguir trabajando:

*Primero:* El chico debe tener muy claro lo que debe realizar en el curso en conjunto y en cada unidad menor de tiempo.

No es un proyecto decir: «Vamos a aprender este libro, y cada semana estudiaremos una lección». Es algo tan general e impersonal que no moverá en absoluto. Es hacer de un instrumento un fin.

*Segundo:* El proyecto debe tener unos mínimos a partir de los cuales quede un amplio campo de trabajo.

*Tercero:* Hay que procurar que cada chico intente fijarse, dentro de ese objetivo general, sus objetivos personales que puede controlar y autoevaluar.

*Cuarto:* El profesor no puede quedarse fuera del proceso para juzgar al final el resultado. Debe sentirse implicado en el esfuerzo y los medios. El final es un juicio sobre el resultado del trabajo del chico y su orientación del mismo.

*Quinto:* El momento clave de la evaluación ha de ser el del encuentro profesor-alumno. El objeto no es «comentarle» los resultados, sino revisar los objetivos y valorar los logros conseguidos, así como los déficits.

Las insuficiencias deben quedar muy claras y aisladas. Y sobre todo con un tratamiento adecuado para recuperarlas. No se trata sólo de señalárselas, de indicárselas. No basta incluso aislar las causas, hay que indicarles el modo de recuperarlas. Para la mayor parte de ellas no disponemos de orientaciones. Sólo la cataplasma universal de: «Tienes que trabajar más».

La búsqueda de medios para superar muchas de esas deficiencias tiene que ser otras tantas investigaciones didácticas a realizar.

A partir de todo eso se ha de formar el proyecto de la nueva evaluación.

*Sexto:* El final —en el momento del «juicio»— no tiene sor-

presas. Es felicitarse por el éxito del esfuerzo o reconocer la impotencia, frente a la falta de colaboración del chico, por lo inadecuado de los medios empleados en superar deficiencias, por la incapacidad de ambos, por lo inadecuado del contexto escolar, etc., no se han alcanzado las metas fijadas, en el tiempo fijado. Pero no somos nosotros quienes proponemos y el chico el que fracasa. Los enfermos se le mueren al médico porque son incurables, porque la medicina es impotente, porque ya no tienen ganas de vivir, etc., pero nunca es un problema exclusivo del enfermo.

La utopía evaluativa, pues, no pasaría por unas interminables reuniones de evaluación de los profesores, donde se analiza y se valoran todos los aspectos de actitudes y rendimiento de los chicos.

El punto clave sería la «coevaluación»: la entrevista personal —o como mucho por grupos homogéneos— de los alumnos y el profesor. No para darles los resultados, sino para evaluar conjuntamente los objetivos didácticos propuestos, analizar los medios empleados para conseguirlos, ver las insuficiencias y prever los sistemas de recuperación. Así como el proyecto de trabajo imprescindible, ante todo ello, para la siguiente evaluación.

El intento de hacer un poco realidad la utopía uno entiende que sólo tiene dos caminos:

Reducir suficientemente el número de alumnos por clase, lo cual permitiría ese contacto y seguimiento personal. Ése ha de ser —lo fue un tiempo— un objetivo irrenunciable de las reivindicaciones de los profesores. Pero su realidad uno piensa que queda lejana y por tanto, por ahora, en el campo de la utopía pura.

Más realista sería reducir estos encuentros personales a encuentros «grupales». Es decir, intentar tipificar en cuatro o cinco grupos, como mucho, las dificultades u objetivos de la asignatura por evaluación, y realizar las evaluaciones parciales sobre ellas. Por ejemplo, en un primero de lengua, a un grupo sin problemas, objeto de una evaluación para fijación de objetivos, trabajos, etc., se podría añadir:

1. Una reunión-evaluación con alumnos con problemas ortográficos, para la fijación de los problemas, medios de superación, etc.

2. Una reunión-evaluación con alumnos con problemas de corrección sintáctica en la escritura.

3. Una reunión-evaluación con alumnos con problemas de contenido: análisis, teoría gramatical, etc.

4. Una reunión-evaluación con alumnos con problemas de técnicas de trabajo.

En estas reuniones no se trataría, como he dicho antes, de dar a los chicos los «resultados» de la evaluación, sino de agruparlos en función de los fallos que se les ha detectado, para hacerlos conscientes de esos fallos y hacerles asumir su superación.

Junto a esto y la discusión de las causas, habría que aportar los medios para la recuperación, si no todo es casi inútil.

Se puede argumentar que, en el mejor de los casos, este sistema es tan prolongado como el propuesto por la reforma, y además deja de lado otras funciones que también tienen su importancia, como la de recoger, preparar y comentar las notas con los compañeros.

La dificultad de la recogida de notas es, a todas luces, la menos trascendente, pues bastaría, al final del proceso, con poner cada uno sus notas en una lista preparada al efecto. La valoración podría ir acompañada del motivo o los motivos, tipificados, que son la causa del fracaso: Insuficiente, debido a la ortografía.

El otro aspecto, el del tiempo que requeriría su realización —en el supuesto que se dedique una hora por grupo— es cierto que resulta tan largo como en el otro caso.

La ventaja es que, al no requerir la reunión de todo el profesorado, no interrumpiría el proceso docente y cada uno podría desarrollarlo en esas horas previstas para tutorías, que de paso, y al añadirsele otra función específica, habría que duplicar.

Al final, y a la vista de todas las «notas» colocadas, sería función del tutor reunir al profesorado del curso completo, o a profesores con problemas específicos, para discutir sobre el curso, o sobre casos concretos de determinados alumnos con problemas de nivel general, asistencia, motivación, etc., en todo caso, ya sin la preocupación obsesiva de las notas, que concentra el esfuerzo y la atención de las actuales evaluaciones.

La gran ventaja sería la de implicar a los alumnos en la evaluación, e integrar de verdad el proceso, como una tarea más compartida, en el esfuerzo de la enseñanza, y a los profesores en el trabajo y la preocupación de los alumnos.

Las evaluaciones dejarían de ser esas reuniones misteriosas, a puerta cerrada, que realizan los profesores y en las que se deciden, sin que se sepan con claridad los criterios previos, sobre el esfuerzo, el nivel de los alumnos.

Este mano a mano de profesores y alumnos daría a estos últimos una imagen diferente del interés del profesor por su progreso, por su recuperación, que es un aspecto del vital importancia para la enseñanza.

Las experiencias, en este sentido, por las circunstancias de la evaluación habitual, son mínimas, pero los resultados, llamativos.

En el curso 85-86 trabajaba con dos clases de primero de BUP. Una de ellas era una clase de buen nivel. La otra resultó uno de esos cursos que, no sabe uno por qué, reúne alumnos de un nivel medio francamente bajo.

En el apartado de los conocimientos, en concreto en el del análisis de la oración simple, en la primera clase resultaron, por este concepto, diez alumnos insuficientes. En la segunda clase veintidós, y de un nivel de comprensión casi nulo.

En ambas organizamos una clase a la semana de recuperación. En la segunda, además, y a la vista de las pocas posibilidades de recuperación, hicimos algunas reuniones para intentar ver las causas y los modos de recuperar. Los análisis no resultaron especialmente ricos: algunos aseguraban que no habían analizado nunca, para otros la terminología era diferente en cada caso, etc. Las ideas para recuperar tampoco fueron especialmente brillantes. En realidad se redujeron a dos:

—Dar algunas frases para hacer en casa cada día.

—Sentarse juntos a un lado de la clase, de forma que el profesor pudiera repasar un poco más sus ejercicios cada día.

La segunda parte la cumplimos bien. La primera apenas llegaron a diez los días en que, durante los dos meses que duró la recuperación, les di cinco frases para hacer en casa. Hubo problemas de exámenes, salidas, etc.

Lo que resultaba inusitado, en un tema tan poco popular, era el interés. Eran ellos los que querían recuperar. Y el profesor estaba claro que quería ayudarles.

Al cabo de dos meses hicimos conjuntamente las dos clases el examen de recuperación: diez oraciones simples.

De la primera clase aprobó sólo uno, y con cinco oraciones analizadas correctamente.

De la segunda aprobaron diecisiete, y con resultados realmente increíbles. La media era de casi siete frases correctas.

Lo decisivo no fue el trabajo realizado en cada grupo, casi similar, sino la incorporación de los chicos a la programación de ese trabajo y la constatación, por su parte, del interés personal del profesor en que superaran la insuficiencia.

Ésos serían los dos objetivos primarios de la *coevaluación*.

c) *Crónica privada de un intento incompleto*

Cuando —soledades, insatisfacciones, ganas de verte más con los amiguetes del Insti— intentamos poner en marcha el proyecto interdisciplinar, nos quedaba a todos claro que después no íbamos a poner un «B» en Filosofía y un «SUF1» en Literatura Catalana, aunque también sabíamos que eso era lo que necesariamente íbamos a escribir en las actas de evaluación del mes de junio.

Empezábamos, como se puede comprobar, con las «contradicciones» de siempre. («Y las que te rondaré, morena».)

Ada Abraham habla de la importancia psicológica del *objeto transaccional* (borde de un tejido, punta de la mantita) para el equilibrio psicológico del niño pequeño. Luego sostiene que la materia que uno explica puede cumplir el papel de un objeto transaccional satisfactorio para un profesor y sus alumnos, si representa para ellos un descubrimiento permanente en el terreno de lo lúdico y lo creador.

¡Ahí es ná!, pero si Ada Abraham está en lo cierto, nuestra relación con el «objeto interdisciplinar» había comenzado transaccionalmente bien, porque íbamos a empezar nada menos que con el tema del amor, y uno podía someter su castigada y confusa experiencia —somos todos hombres y mujeres nacidos en los primeros cincuenta— al juego de la perspectiva cultural y el distanciamiento didáctico<sup>17</sup>.

Pero volviendo al tema de la evaluación, que es de lo que aquí se trata, el asunto estaba bastante en el aire.

---

17. *Amor, Utopía y Revolución*, propuesta interdisciplinar para 3.º de BUP. Nos concedieron uno de los «accésits» del Giner de los Ríos.

Carmen, siempre coherente y sistemática, apostilla fulminante:

—Dejando aparte lo de junio, los criterios de evaluación estarán relacionados con lo que pretendemos con el interdisciplinar.

Y se va otra vez a ayudar a hacer horarios.

Tras el latigazo, empezamos los demás a balbucir: «A ver, qué pretendemos», «Qué valoramos, por ejemplo, cuando corregimos trabajos», etc.

Entra el señor N, el encargado del bar, bandeja en ristre y mirada extraviada: «Sanshe (Sánchez), ¿se puede saber dónde tiene Vd. la mano deresha?». Le había indicado que el seminario en el que trabajamos estaba en el primer piso a mano derecha y parece ser que no es así. Lleva, nos relata tenso, media hora pateando el instituto en busca del seminario fantasma.

—Pues valoramos, por ejemplo la presentación, la ortografía, la coherencia lógica en la ligazón de las ideas, la capacidad de sistematizar datos y de relacionarlos entre sí —proclama, torrencial y benéfico, Juan Pedro.

—Pero cuando leemos los ejercicios y les escribimos a los chavales anotaciones en rojo sobre esos aspectos —apostilla, beberse las contradicciones, Elisa— no se enteran de nada y te has pasado media hora con cada ejercicio.

—¿Cómo van a enterarse si casi nadie les hace nunca esas observaciones? Las «Técnicas de trabajo intelectual» que prepararon los coordinadores, las ponen en práctica ellos y cinco o seis más. Para entender esas observaciones en rojo, tiene que haber una cierta costumbre de analizar el propio proceso de escritura.

Me quedo muy satisfecho de la rotundidad de mi intervención, pienso que casi supera a la de Carmen antes de irse a hacer horarios, hasta que nos llega una misiva de su puño y letra con nuevas y agudas consideraciones.

No hay quien pueda con esta muchacha.

Dos días después hacíamos una presentación de los objetivos y contenidos del curso a los chavales. A mí me toca con el escueto Paco, la prudente Isabel y el ponderado Juan Pedro. A este último no se le deja acabar la exposición del apartado sobre evaluación. El levantisco

Montolán, boca viciosa y deje chulapo, sin el menor respeto expone:

1. Que no es justo que se haga una valoración conjunta en las 5 asignaturas, porque a uno le puede ir bien la historia y mal la lite.

2. Nuestros padres, si se abandonan las calificaciones al uso, no se van a enterar.

El lorquiano «escalofrío azul» nos recorre la piel cuando Montolán teoriza sobre la paternal respuesta. Veo que Paco, sin mover un solo músculo de la cara, apunta en un kleenex (se suele olvidar la agenda): «Hay que hacer una carta explicativa para los padres».

El primer dossier era excesivamente abierto e impreciso. Nunca teníamos previstas todas sus infinitas variables y los alumnos acabaron por experimentar cierta ternura ante las contradicciones en las que abundantemente caíamos.

—¿Cómo os va a haber dicho Juan esa tontería?

Y luego resultaba que sí, que la había dicho.

No les costaba entender que la cosa era bastante complicada y que esos errores debían disculparse. Nosotros, por nuestra parte, comprobábamos, con más claridad que nunca, cuáles son las facultades reales y las herramientas que presiden el trabajo intelectual de los chavales. Corregíamos exhaustivamente las libretas de trabajo y las fichas en las que sintetizaban los diferentes contenidos asimilados y sus relaciones mutuas.

Hubo una primera tentación de dejarlo estar, seguida de otra de dejar estar lo que se hacía en otros cursos. De las características del pensamiento operatorio formal, cuyo inicio supone Piaget a los doce añitos, nada de nada en el 80% de los casos. Por el contrario, grandes dificultades de razonar a través de proposiciones verbales, fuera de lo concreto y de las referencias reales, capacidad de abstracción casi nula y una dificultad enorme para moverse en el terreno de las ideas.

Y cuando explicamos creemos que porque es coherente lo que decimos, se asimila con la misma coherencia. Éste es el pensamiento que formulan aproximadamente Rosa y Pilar, que además tienen que corregir los problemas específicos de la escritura en catalán, que son todos los imaginables y alguno más.

Pero, aunque resulte paradójico, esos primeros meses del curso estamos radiantes porque descubrimos con muchas más claridad el terreno que verdaderamente pisamos, y empezamos a intuir posibles alternativas metodológicas que antes no acabábamos de ver.

Comprobamos que los chavales no saben leer, que «sacan a pasear los ojos por los textos», que muchos subrayan a ciegas, que no saben encuadrar los datos que van recibiendo. Es evidente que «aunque eso es cosa de EGB» —dirían algunos— hay que volverlo a enseñar o, tal vez, enseñarlo por primera vez y hacerlo fuera de fórmulas y definiciones al uso, en función de las dificultades instrumentales que se van evidenciando. Tenemos la ayuda de las *Técnicas de trabajo intelectual*, pero no bastan.

Un día llego a la clase que Juan Pedro acaba de abandonar y me encuentro en la pizarra una explicación sobre la manera de hacer un esquema de los contenidos de un texto filosófico. Experimento una ternura muy honda al vivírnos tan maestrillos, tan poco «especialistas».

Es lo mismo que siento cuando me cruzo con Carmen por el pasillo y me cuenta que se pasa clases enteras haciendo leer en voz alta. «Tú, es que muy pocos saben leer.»

Un acontecimiento bastante ingrato. Voy a mi médico de cabecera y me cuenta que acaba de irse una chica, afectada de un stress nervioso considerable, «estudia en el instituto y parece ser que este año están haciendo una cosa bastante rara, un profesor le ha escrito en un trabajo unas anotaciones que no dejan títere con cabeza y que le han producido una depresión enorme».

Me dice el nombre; es alumna mía y las anotaciones se las he escrito yo; una «contradicción» más y bastante más grave que otras.

De todas maneras seguimos anotando y procuramos seguir siendo todo lo precisos que podamos, aunque se impone una mayor proximidad afectiva en nuestras notas y estar aún más pendientes para poder prever otras situaciones de este tipo. Hacemos una reunión previa a la evaluación, Juan Pedro tiene apuntadas en su libreta estas cosas sobre A.P.G.: «Algunas faltas de ortografía graves. Desarrolla correctamente las ideas. No está mal, aunque hay errores de concepto. En la segunda parte ex-

pone, en ocasiones, ideas muy tópicas. La presentación, regular».

Rosa estas otras sobre B.N.: «Un verdadero caos. No hay orden en las ideas y acumula frases sin relación entre sí. El esquema, flechas que no quieren decir nada. No hay relaciones entre informaciones ni capacidad de síntesis. Mal la ortografía y todo, no ha debido escribir nunca nada en catalán. Presentación desordenada y muy sucia».

Y yo defino así lo que creo que es la situación de T.R.: «Un ejercicio muy escolar, con todo muy ordenadito pero con poca sustancia. Ideas escuetas y simplonas. No se establecen relaciones apenas. El esquema bien presentado pero vacío de contenido. Ortografía y expresión correctas».

Estamos a pocos días de la primera evaluación. Todavía no nos han traído de la imprenta el modelo de ficha de evaluación para el profesor y la de los alumnos, que sustituirá, en las asignaturas que entran en el interdisciplinar, al famoso boletín.

Cuando trato de pasar las anotaciones que he ido escribiendo sobre cada alumno a su ficha correspondiente, me cuesta centrar mis propias observaciones. Para rellenarla con un mínimo de precisión se requeriría deslindar cuáles son las unidades en los escritos de los alumnos que manifiestan las diferentes capacidades a valorar: dónde se tendría que haber relacionado y no se relaciona, en qué temas se evidencia una deficiente capacidad de síntesis, incluso precisar más todos esos conceptos, algunos francamente complicados, como el de «capacidad creativa».

Para ello tendríamos que saber, además, qué explican diariamente los diferentes compañeros y tener una idea del conjunto de los contenidos bastante más sólida.

Un poco fatigado —ahora tomo unas horribles pastillas de algas cuyas propiedades casi mágicas me asegura un herbolario— miro por la ventana de mi estudio. Es de noche pero casi resplandece una casita blanca que hace muchos años que está ahí y no le pasa nada por llevar tanto tiempo blanca y quietecita. La tele ruge en la casa de al lado, mientras vuelvo a experimentar ese sentimiento de catástrofe que doctos especialistas señalan como síntoma de un tipo de neurosis muy ligado a la

«profesión docente». Su causa más clara sería el agudo «decalage» entre el mundo de las ideas y las desengañantes realidades diarias. Pienso con tristeza —una casa blanca se ha convertido en símbolo del equilibrio— en las personas que queremos saber por dónde van las cosas y que no podemos hacer casi nada. «Estamos —me telefona la prudente Isabelita, otrora incendiaria— practicando métodos de 15 alumnos por clase en otras de 40.»

Busco mentalmente, en el futuro profesional inmediato, algo que me anime. Mañana es martes y comeremos todos juntos. La idea me ilusiona. En esas comidas de trabajo nos consolamos mutuamente y nos reimos mucho; luego algunos nos tenemos que ir corriendo al instituto y la primera clase sale más bien urgente y atropellada. Siento que les quiero, así de sencillo, y al mismo tiempo me invade la certeza de que vivimos en Babia, en una especie de reducto irreal, construido con palabras. Pero uno se siente muy vivo al lado de esta gente.

Siete horas casi duró la evaluación de 3.º C. Isabelita me regañó, aludiendo que la de 3.º B, en la que yo no había participado, había durado cinco, y la coincidencia le parecía sospechosa.

El caso es que entramos a las 4 y salimos cerca de las 11 y todos teníamos muy claro que esto tampoco era, pero la clarividencia nos iba a seguir sirviendo de poco.

Uno tenía —por primera vez en más de diez añitos de profesión— la sensación de haber hecho una evaluación. Pese a todas las deficiencias, habíamos leído a fondo un mínimo de tres trabajos por chaval y habíamos tratado de determinar su capacidad en la relación de ideas, la capacidad de sistematizar sus escritos, la coherencia lógica y gramatical en la relación de las proposiciones, el grado de asimilación de las informaciones recibidas y de los textos trabajados, los hábitos formales (tipo de escritura, enfatización visual, distribución de la página, etc.).

Animaba intuir que podíamos ir conociendo más la situación de cada chaval, más allá del marco casi mezquino de nuestra asignaturita.

En la evaluación con los demás compañeros (hacíamos dos: la nuestra y la «oficial»), había alguna sorpresa: alumnos con historiales académicos bastante aceptables, brillantes, incluso, en determinada asignatura, que

manifestaban en el interdisciplinar una pobreza de recursos alarmante. Inversamente, había personas de mala catalogación académica que a nosotros nos funcionaban bien. En general, había coincidencia en los «muy buenos» y en los «muy malos», sólo que nosotros podíamos determinar mejor habilidades y carencias.

Aunque la definición de la situación de cada persona seguía siendo imprecisa, lo era cien veces menos que los «notables» y los «muy deficientes». Paco me comentó algo que después he valorado como especialmente luminoso, pero que en aquel momento me molestó: «De todas maneras, el modelo sigue siendo el del juez, no el del médico».

El primer trimestre marcó el período álgido de motivación por nuestra parte. En el segundo las cosas fueron más bien mal porque el dossier estaba muy poco ajustado y en el tercero la cosa volvió a subir, aunque literatura catalana (Rosa y Pilar) bogó por el desconcierto que habíamos surcado Paco y yo en el dossier anterior. En sus dos meses largos de desarrollo, uno estaba en clase como «esquinado», aprendiendo a vivir en una especie de irrealidad desde la que abrir la boca era todo un riesgo. El famoso «esquema de identidad», tan útil para la conservación de los profesores, se diluía en el papel incongruente que lo encarnaba.

Pilar, cuando le tocó el turno en el siguiente dossier, recordaba con nostalgia los tiempos en que su propia imagen le iba bastante más cuadrada:

—A veces me oigo la voz opaca, como si me saliera de ultratumba.

Y Rosa ponía esa cara suya de muñeca triste y antigua y movía mucho la cabeza:

—Esto nos lo tenemos que replantear.

(Ambas, torpes versiones castellanas del original catalán.)

Es que la cosa no era fácil, ¡qué narices! Relacionar, en un marco histórico y temático, manifestaciones tan diversas (políticas, culturales, artísticas, valores, creencias) y además tratar de hacer todo ello asequible a los chavales de 3.º Aparte de que esas relaciones son siempre —cuando no se hace manualismo barato— multivalentes, complejas y difusas, uno descubría con más fundamento

sus lagunas casi oceánicas, cuando te sales de tu campo y de tus clichés didácticos.

Seguíamos pensando, estudiando y corrigiendo muchísimo, bastante impotentes para enderezar la situación de un número considerable de chavales. La zanja entre los planteamientos y la realidad en clase, causante, según los especialistas, de tanta avería psíquica, se ensanchaba tanto que uno tenía que correr a una de las dos márgenes (la de la terca realidad, preferentemente) para no caerse con todo el equipo. En esto Juan Pedro y yo corregimos una utopía espléndida, escrita por un chaval de recursos limitados y de imaginación desbordante. Carmen y Elisa fueron violentamente acusadas por una madre bien de no entender las profundidades psicológicas de su hijo bien. Pilar pasó por una situación personal difícil y Paco insistía en que los métodos estaban bastante poco ajustados.

Para la segunda evaluación, decidí pasar de mis fichas porque me parecía que corría el riesgo de caer en formulismos que acabarían perdiendo contenido, y me dediqué a anotar en mi libreta las observaciones sobre los trabajos que corregía y las reflexiones que me suscitaban. Así, por ejemplo:

*Trabajo 1.* Bajón importante respecto al trimestre anterior. Muy poco desarrollo de las ideas. No trasciende lo anecdótico y en vez de analizar los textos teóricos que maneja, los «incrusta» al pie de la letra en sus escritos. La relación entre unidades lógicas del escrito y entre algunos párrafos sucesivos tira a caótica. Recurso permanente a fórmulas convencionales de expresión que no sirven para dar cuenta de cuestiones complejas como las que estamos tratando. Sintaxis, en general, correcta, pero elemental con un abuso de la yuxtaposición allí donde procederían subordinadas que expresaran relaciones de tipo lógico. Presentación pobre y deslucida. Da la sensación de que el trabajo se ha hecho deprisa y corriendo.

*Trabajo 2.* Muy estático literariamente. Desproporción entre lo descriptivo y lo narrativo en perjuicio de lo último. Se cuentan demasiadas cosas, la mayoría de ellas escasamente funcionales en relación con la historia. Hay una buena recogida de ideas, pero se engarzan desordenadamente. Resume muchas cosas, pero no las integra convincentemente en el escrito.

Se entiende que un tipo de trabajo con estas exigencias, al que había que añadir el de los otros cursos que completaban la dedicación, agravase situaciones como la de Pilar. Tuvo que hacer verdaderos equilibrios para continuar, pero siguió.

La cosa marchaba de manera diferente según los cursos, desde el funcionamiento casi óptimo de 3.º B, con intervenciones frecuentes por parte de los alumnos y discusiones bastante ricas en clase, hasta la huelga de bolígrafos caídos en casi todo 3.º D, donde otrora díscolas voces reclamaban la vuelta a los métodos serios de lecciones, manuales y exámenes. En medio, el trabajo en general disciplinado, pero excesivamente escolar, de 3.º C y una situación bastante amorfa y muerta en 3.º A.

Al final del curso, y existiendo la posibilidad de la contestación anónima, 3.º C realizaría una valoración entusiasta de la experiencia, con críticas puntuales completamente constructivas e invitaciones a que no abandonáramos el método en años sucesivos.

Quedaba claro que para algunas personas no había posibilidad de recuperación, que seguían fracasando en los diferentes trabajos planteados y que era tal su ignorancia del lenguaje y la falta de estructuración de su pensamiento, que sólo podrían aprobar a través de un ejercicio de tipo memorístico que no contemplábamos. Algunas de esas personas eran especialmente delicadas y sencillas y su frustración era cada vez más amarga, mucho más que si hubieran sido calificadas con notas, que son mucho más relativas y permiten preservar mucho más la propia imagen. Nosotros estábamos juzgando nada menos que capacidades y cuando algún chaval de estos llamados «malos» traducía tus anotaciones con un «Bueno, me dicen elegantemente que soy tonto», no sabías qué decir y veías que tratando de hacer las cosas mejor te habías puesto aún más cerca de donde estallan las bombas. De todas formas, había que seguir ayudando, aunque sólo fuera a nivel personal, a estos chavales que padecían en silencio y les brillaban tanto los ojos cuando les decías, y no siempre era verdad, que «Este último trabajo te ha salido mejor».

Efectivamente, en nuestras clases de hasta 42 alumnos no es fácil plantear la evaluación bajo la figura del médico que diagnostica el mal y receta los medios para

curarlo, responsabilizándose del proceso que conduce a la eliminación de la enfermedad.

«¡Escolarización total!»; la verdad es que estamos lavándoles la cara a los programadores de la indignancia.

En las evaluaciones finales de junio, nos enfrentamos con la contradicción que conocíamos desde octubre: poner notas convencionales en las actas y los libros de escolaridad. Antes, montamos las recuperaciones para aquellas personas que tenían dossiers suspendidos, y aquí hubo, inevitablemente, problemas. A lo largo del curso, chavales con dificultades nos habían pedido que tradujésemos a una calificación clásica nuestras anotaciones en sus fichas de evaluación, y así lo fuimos haciendo. Pero luego, cuando les mandábamos recuperar los dossiers en los que pensábamos que no habían alcanzado el rendimiento requerido, nos hablaban de la ambigüedad de las cosas que escribíamos en las fichas, que permitían interpretaciones más optimistas para ellos, optimismo inducido, entre otras cosas, por nuestra voluntad de no hundir a la gente. ¡Qué complicaciones si no se marcha por los derroteros previstos donde todo casa y es coherente, aunque sea la coherencia de la sinrazón! Algunos, sin embargo, siguen presentando por ahí criterios asépticos y «científicos» sobre la evaluación.

El número de alumnos con recuperaciones pendientes era bastante elevado. En muchos casos las pruebas de recuperación eran cuestión de «galería», porque difícilmente iban a hacer bien los ejercicios que poníamos a chavales que no habían hecho nada a lo largo del curso. Para los que habían trabajado —algunos mucho— pero «no llegaban», la prueba servía para legitimar la decisión de que «no podían pasar al curso siguiente». Recuperaron, sin embargo, todas las personas con un nivel aceptable de trabajo y rendimiento que, por razones coyunturales, habían suspendido alguna de las evaluaciones.

Pocos días antes de que acabara el curso, habíamos vivido una experiencia apasionante, sin relación, por lo menos inmediata, con clases y evaluaciones. Después de una cena con un valor especial, cuando estábamos a punto de despedirnos y alargábamos el momento en un cruce especialmente anónimo del centro de Barcelona, Pilar

—ojos brillantes siempre— nos hace considerar una maleta semiabierta junto a un árbol y frente a una casa vieja, deshabitada en algunos de sus pisos. Es una maleta entrañable, de esas de cartón forrado que traía la tía Rogelita cuando venía del pueblo. Eran las dos de la madrugada y tampoco queríamos irnos a casa. Así que acabamos de abrir la maleta y vimos muchas hojas sueltas y un par de cuadernillos. «Es un diario», comprobamos con una cierta sensación de pecado. Nos sentimos identificados en esa melancolía de hojas amarillas y huellas en el tiempo.

El diario empieza en 1953 y acaba en los primeros setenta. Permanecemos casi hora y media más, con nuestros treinta y tantos años al lado de un árbol en el que se apoya una maleta vieja, y yo me acuerdo de veranos perdidos en la sierra, con amigos también perdidos, pequeños y pecosos. Quien escribió no decía, lógicamente, su nombre. A lo largo de 17 años registró pacientemente una vida en la que sólo hay visitas a la casa de unos señores importantes, comidas, dolores de cabeza y peluquerías. Se hablaba de una tal Rosita y uno piensa en el privilegio de esta jovencita de falda con vuelo, más bien gordita y con los labios muy pintados: ser una referencia en un escrito abandonado en una maleta vieja, intuida como una huella remota por ocho personas extrañas, teinta años después, allí, junto a un árbol.

No hay sorpresas. Día tras día, durante veinte años, sólo y jabones, guisos y malas noches. No se percibe sufrimiento ni alegría. Tiene el tono de las notas que escribimos en casa para comunicar que hemos ido a hacer un recado, que no se nos espere para comer.

Carmen relaciona implicaciones textuales, concluyente siempre la muy puñetera. Paco, positivo, asiente escépticamente a derroches novelescos pilarianos que el texto no permite. Juan Pedro da una lista de posibles títulos para una película en la que hay una secuencia con ocho tíos de treinta y tantos años sacando cosas de una maleta abandonada a las dos de la noche. Elisa deja escapar una lágrima, mientras piensa en la vida de nuestra mujer y Rosa tiene ojos de contener ésta y otras muchas vidas posibles. Isabelita y yo seguimos hozando en la maleta.

Decidimos darle el material a Marcelo Cohen, por si le sirve para hacer un cuento. Y pasar un día en un pueblo cercano, en el que veraneaban «los señores» del diario, «a ver si podemos averiguar algo». Carmen tiene miedo de quedarse ahora sola con la maleta.

Ha pasado el verano y nos preparamos para el curso 86-87 (y va otro más). No podremos realizar el proyecto de 1.º con cinco asignaturas centradas en la lectura y la composición. La infiel Isabelita se ha ido a otro instituto, Rosa es vicedirectora forzosa, Pilar quiere recuperarse, Paco se ha pasado al nocturno y yo tengo una baja por enfermedad. Es una pena, pero la realidad no da más de sí.

Nos dedicaremos a afinar lo de 3.º, así nos seguiremos viendo e Isabel se marchará un poquito menos.

# Dos tradiciones para una opción

## 1. Los útiles del presente

### 1.1. El «indiscutible» comentario de textos

#### a) El comentario en la legislación educativa: amores y desavenencias

Poco más de treinta años de historia tiene en nuestro país el *comentario de textos*. El plan de estudios que corresponde a la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, lo nombra expresamente y lo presenta como técnica didáctica idónea en un enfoque integrador de la enseñanza de la lengua y de la literatura. Las «orientaciones» metodológicas recogen auténticos esquemas de comentarios lingüísticos, comentarios literarios simplificados (noticia del autor y época, argumento y sucinta interpretación histórico-crítica), ambos para los primeros cursos, y esquemas más completos para los superiores, que tienen en cuenta aspectos históricos, estilísticos, críticos y biográficos.

El plan de Ruiz Giménez, en ésta como en otras vertientes de su competencia, representa un intento de «modernización», de liberalización de contenidos y programas. El plan inmediatamente anterior, el de 1938, en plena virulencia combativa del que sería después «bando vencedor», concibe la historia de la literatura española como muestrario de prohombres según la óptica de la Cruzada. La lengua y la literatura se tratan como asignaturas independientes, siendo el estudio de la primera precedido del de la latina. Se mantiene, por otra parte, la «preceptiva literaria» en cuarto curso de Bachillerato.

La ley del 53 y su articulado programático correspondiente,

retoma de hecho el plan republicano de 1934. El objetivo esencial de la asignatura consiste en el desarrollo de la competencia expresiva, y en función de ello lengua y literatura se conciben como materias unidas y complementarias. La gramática podrá contemplarse desde la literatura y el texto literario podrá ser campo privilegiado de indagaciones gramaticales.

En cuanto a la literatura, se reconoce, tras esta dimensión auxiliar, una segunda fase didáctica de carácter histórico-literario, aunque se insiste en no abandonar el estudio de los textos, instrumentos privilegiados del aprendizaje lingüístico.

La filosofía, coherentísima en la relación entre objetivos y métodos, del plan de estudios de 1953, está claramente esbozada en un artículo aparecido un año antes en la *Revista de Educación*; va firmado por el catedrático de Gramática general de la Universidad de Salamanca y director del Colegio mayor San Bartolomé de aquella capital. Su nombre: Fernando Lázaro Carreter<sup>18</sup>.

En relación con el carácter socialmente restringido de los estudios medios, Lázaro considera el papel del bachillerato como «antesala» de la Universidad y precisa que, en nuestra asignatura, debe cubrir los siguientes objetivos: que el alumno adquiera «el volumen básico de la lengua», que consiga «un conocimiento suficiente de la literatura española» y que logre una capacidad crítica elemental que le permita «orientar sus gustos en la época de madurez» y conseguir una afición por la lectura que «será la mejor garantía para la vida futura de su espíritu».

Y ese nuevo programa hay que empezar enseguida a ponerlo en práctica, porque la situación es verdaderamente alarmante. En efecto:

«...el bachiller medio no sabe escribir, no sabe leer, odia o desconoce la literatura y carece, por tanto, de la formación humanística que pareció justificar la vigencia de dichos planes». (Se refiere a los del 38.)

Sigue Lázaro con una relación de las barbaridades que tiene que corregir como juez del Examen de Estado y como director de la revista del colegio mayor que regenta. Faltas de ortografía graves, problemas serios en la puntuación y, en un senti-

---

18. «La lengua y literaturas españolas en la enseñanza media», *Revista de Educación*, 1952, II, Min. de Educación Nacional, Madrid, pgs. 155-158.

do más global, una dependencia absoluta de conocimientos manualísticos, en perjuicio de la composición personal y sus necesarias habilidades instrumentales: imaginación, ordenación de ideas, capacidad de síntesis, etc.

Aparte de factores más permanentes, estamos a doce años del final de una guerra y del triunfo del bando que menos creía en la cultura y en la formación de esa sensibilidad y espíritu crítico cuya falta Lázaro deplora.

Lo primero que tiene que hacer el Bachillerato es dejarse de historias y enseñar a leer y a escribir, «fomentar en el hombre su distintivo específico, es decir, la facultad de poder comunicar los contenidos de su conciencia».

El nuevo enfoque exige fomentar el gusto por la lectura, porque si leer no es un placer, «la literatura se convierte automáticamente en algo superfluo», una ristra de nombres (¡y son Fray Luis, Santa Teresa, Quevedo, Larra!) que proporciona el torturante manual como pastizal para los codos y para el hastío. La Historia de la Literatura no sólo ha fracasado como literatura sino que también, lo cual es ya el colmo, ha fracasado como historia, ya que «un setenta por ciento de los alumnos carecen, en el momento de rendir examen, de una visión cronológica del acontecer literario», dando lugar a un maremagnum circense en el que el adusto Berceo se descuelga hasta el XVI, mientras que el lúcido Clarín se ve obligado a coetanzar con Don Juan Manuel. La «última mitad del XIX», se convierte en asilo forzoso para contemporáneos con dificultades de localización.

Para empezar a paliar esta catástrofe, no cabe duda de que se necesitan otros métodos. Lo primero que hay que reconocer es que, año 1952, estamos a años luz de lo que se hace en otras latitudes. En Francia, por ejemplo, trabajan desde el siglo pasado en otra línea que se centra en los textos como vehículos del aprendizaje idiomático, prescindiendo de «consideraciones intermedias». Ese nuevo planteamiento se exportó también a Inglaterra y los frutos que rinde son incuestionables, así que las autoridades españolas deberían meditar seriamente sobre el particular, aunque el principal escollo para la llegada de los nuevos vientos lo constituya «la rutina de centenares de profesores», cómodamente instalados en sus costumbres.

La nueva casa se deberá levantar sobre los cimientos del *texto*, acompañado de un libro de *creación artística*, porque así «el alumno podrá formar su estilo personal, mientras se desa-

rollan en su espíritu facultades críticas». Enunciando criterios que se remontan a la pedagogía realista de Locke y Comenius, se plantea, con buen juicio, que el hecho preceda a la teoría, que el texto sea antes, como objeto literario «concreto» que es, que ya vendrán después todas las consideraciones que lo precisen y amplíen su significación.

La propuesta de Lázaro Carreter se concreta así en la programación. Textos (preferentemente obras completas) sencillos hasta cuarto de bachillerato, curso que ha permite el enfrentamiento con cosas más difíciles. El quinto curso puede dedicarse a la comprensión ideológica, lingüística y artística de *El Quijote* y el sexto a la comprensión de nuestra literatura actual en torno a tres textos en prosa y uno o dos poéticos.

En cuanto a la metodología específica de comentario, apenas unos apuntes de las fases que desarrollará en 1958 en su archiconocido *Cómo se comenta*. Se habla de un primer paso de «comprensión» que conlleva un estudio minucioso de vocabulario y la utilización inexcusable del diccionario. Lo demás son consideraciones sobre actividades complementarias en relación a esta única fase de comprensión. Así, se habla de creación de campos asociativos en 1.º y 2.º, de sintaxis aplicada al texto a partir de 3.º, de inicio de las referencias históricas y modernización y prosificación de textos antiguos en 4.º; en quinto se podría aprovechar el estudio de *El Quijote* para trabajar la oración compuesta, y sexto podría incluir consideraciones estilísticas a través de ejercicios de imitación de los textos orginales.

Acabamos esta larga consideración del artículo de Lázaro Carreter, recordando a su autor, y a modo de síntesis, sus ideas en 1952:

—La enseñanza en el Bachillerato debe estar en relación de correspondencia con la función que éste cumple. En el Bachillerato, todavía claramente selectivo de 1952, ésta consiste en el carácter de «puente» a los estudios universitarios.

—Los objetivos de lengua y literatura, como materias complementarias, son el desarrollo de la competencia idiomática, de la sensibilidad crítica y la creatividad personal.

—La historia de la literatura, en su vertiente estrictamente informativa, no tiene sentido en los estudios medios. Su conocimiento debe restringirse a un carácter instrumental en el esclarecimiento de los textos literarios.

—La Gramática debe explicarse en función del aprendizaje lingüístico a partir de los textos.

—La capacidad crítica debe estimularse junto con la creativa. Comentario y composiciones personales a partir de textos literarios deben fomentarse conjuntamente como habilidades complementarias.

El artículo del plan del 53 desarrolla bastante fielmente los criterios expuestos por Lázaro en la breve y precisa colaboración que acabamos de comentar. Representaba en conjunto, como en otras vertientes de la actividad del ministerio Ruiz Giménez, un enfoque racional y moderno que rebasaba las posibilidades de tolerancia del régimen y de los grupos que lo sostenían ideológicamente. Las Congregaciones religiosas, árbitros pedagógicos del momento (un momento bastante estirado), no lo ven con buenos ojos. Las razones no son estrictamente ideológicas (demasiado neutro y poco patrioterico-católico el lenguaje de la ley); los criterios de la ley atentan, además, contra un modelo didáctico patentado, allá por el siglo XVI, por los jesuitas en su *Ratio Studiorum*.

Y es indiscutible (estamos en la segunda mitad del siglo XX) que el cultivo de la elocuencia a través de la «imitatio» de autores latinos sigue siendo la última palabra en la enseñanza de la materia. Los modelos castellanos están muy en segundo lugar, porque «en las clases de humanidades de nuestros siglos dorados, no se estudiaba expresamente (el castellano) y sin embargo, por el conocimiento profundo del latín, madre del castellano, se llegaba a dominar, como no se domina ahora, la lengua vernácula»<sup>19</sup>.

El señor Ruiz Giménez, que por aquella época era franquista porque si no no hubiera sido ministro, estaba bastante de más.

En otras colaboraciones publicadas en la inmérita revista *Atenas*, se observa que la historia de la literatura tampoco se acaba de asimilar, tal vez, piensa uno, por ser un vástago de la corrompida cultura liberal burguesa y porque su carácter enciclopédico da cuenta de movimientos, generaciones y épocas literarias amplias y variadas que relativizan la decena de «modelitos» que se quieren presentar como absolutos e intemporales. Por otra parte, todo ese inmenso material, insultantemente heterogéneo, se deja instrumentalizar difícilmente a través de parámetros moralistas y religiosos.

---

19. Ricardo Lobos, «El estudio del latín en el Bach», *Atenas*, 214 (298-303), dic. de 1951, pg. 299.

Pese a que, desde sus bases intelectuales nacional-católicas, esta gente realiza críticas puntuales al mamotreto histórico-literario que a uno le parecen muy puestas en razón.

Así, por ejemplo, el jesuita A.M. Cayuela comenta, ya en 1944, estas «obsesiones de la segunda enseñanza moderna»:

1.<sup>a</sup> El historicismo, que convierte a la literatura en mera e indigesta historia, por influjo de la escuela filosófica relativista.

2.<sup>a</sup> El estudio crítico, que transforma a los estudiantes en críticos de los grandes autores, con sólo leer algunas páginas sobre ellos.

3.<sup>a</sup> El «hipo de la cultura», que establece una proporción directa entre la cultura y el número de asignaturas cursadas, en vez de seleccionar conocimientos que se puedan realmente asimilar<sup>20</sup>.

En el contexto histórico y político de la época y en el de la ubicación personal del señor Cayuela, se está atacando el positivismo y el desarrollo de las ciencias sociales, el volumen y carácter de unos conocimientos que compiten, con toda la ventaja de su parte, con concepciones limitadas y dogmáticas que no resisten el paso del tiempo, porque la alternativa a esta cultura enciclopédica, alguno de cuyos efectos educativos se analizan atinadamente, sigue siendo la vuelta a la «Ratio»: unos cuantos modelos, fundamentalmente latinos, sobre los que trabajar continuamente a lo largo del bachillerato.

El plan de 1957 se presenta como una continuación del 53, cuyos presupuestos pretende desarrollar, pero en realidad comportará un importante retroceso en relación a este último.

En el plan del 57, lengua y literatura pierden su unidad y su función complementaria y se distribuyen a lo largo del bachillerato separadamente. La Lengua Española se explicará en 1.º, 2.º y 4.º cursos del bachillerato elemental, reservándose para 6.º curso una lengua y literatura españolas que es, en realidad, una exhaustiva y estremecedora historia de la literatura universal desde las literaturas orientales «hasta nuestros días». (Ese sexto curso es el que cursaron los que esto suscriben; que estemos dedicando nuestro tiempo a reflexionar sobre cómo puede enseñarse la literatura, no parece obra del azar.)

El planteamiento metodológico práctico del 53 se elude. La Lengua Española queda reducida a su esqueleto gramatical y

---

20. «Obsesiones de la 2.<sup>a</sup> enseñanza moderna», *Razón y Fe*, t. 130, 1944.

la literatura a un curso de cultura histórico-literaria al final del bachillerato.

Esta remodelación, realizada cuatro años después de la normativa anterior y que tendría diez años de vigencia, debió ser la inmediata causante del truncamiento de la filosofía del comentario de textos que el plan del 53 había convertido en herramienta didáctica indiscutible.

Por entonces, ya habían salido los «comentarios de texto» de Guillermo Díaz Plaja, y Lázaro y Correa debían tener acabado el suyo, que vería la luz en 1958. Ese marco legislativo poco favorable podría explicar el limitado éxito inicial del libro (cinco ediciones en diez años), frente a la incontenible eclosión posterior. Factor circunstancial al que se podría añadir el más permanente de la desconfianza antes los métodos novedosos por parte de muchos profesores.

Olvidado el comentario, aisladas las dos asignaturas y perdido el norte de su aprendizaje conjunto, el plan del 57 conducía a una gramática puramente teórica y a una literatura reducida necesariamente a un aprendizaje memorístico de épocas, autores y obras. Pese al «desaguisado» ministerial, sería injusto no destacar dignos ejemplos de información histórico-literaria de calidad<sup>21</sup>.

El plan de 1967 unifica los estudios medios, suprimiendo el bachillerato laboral, que es hasta entonces el cauce para los estudios «profesionales» desde los diez años. La Ley General de Educación subirá la edad en la que se realiza la primera gran selección social a través del aparato educativo.

El delineamiento de este bachillerato común que, por otra parte, tiende a ser obligatorio, hace que su planteamiento no sea propedéutico para el bachillerato superior, y que busque una línea intermedia entre asignaturas teóricas y prácticas, con invitación expresa a «evitar la clase magistral» y recomendando vivamente el comentario nada menos que como el «ejercicio áureo», de modo que «la literatura debe ser estudiada en forma de comentarios de textos, con la doble finalidad de conocer en sus líneas generales la producción de sus figuras más importantes y las épocas literarias (Renacimiento, Barroco, etc.)»<sup>22</sup>.

---

21. Los textos de J.M. Bleca, Guillermo Díaz Plaja, J. Alcina, etc., encarnan un intento de objetividad y vigor frente a censuras y manipulaciones.

22. Orden del 3 de junio de 1967, BOE del 30 de setiembre.

Para ello propone un esquema de comentario a seguir por los profesores de la asignatura: «El comentario de texto debe comenzar aclarando el significado de todas las palabras en el contexto y las posibles dificultades gramaticales. Después se intentará determinar, en lo posible, la intención del autor, y destacar el tema que constituye el núcleo de la obra, y la adecuación de los procedimientos formales a dicho tema. Será el momento de poner de manifiesto el valor de todos los recursos estilísticos (formas gramaticales, léxicas, métricas, etc.), así como el del género literario escogido. En todas estas etapas, el comentario deberá conectarse con las circunstancias histórico culturales del texto, con objeto de completar su comprensión».

¿Les suena a algo lo anterior? La redacción de la ley cambia el orden de exposición: comprensión, tema, forma, localización; falta la estructura.

También se insiste en la importancia de que el alumno valore personalmente los textos que comenta:

«Dada la multiplicidad de interpretaciones posibles de la obra literaria, deberá procurarse que el alumno manifieste con toda sinceridad su apreciación personal, sin limitarse a una mera comprensión y análisis del texto. Ello puede facilitar eficazmente la formación del gusto estético.»

El comentario no es, por supuesto, la única concreción metodológica; todas las «orientaciones» por curso son de carácter eminentemente práctico y comportan que a esta práctica se dediquen, por lo menos, las dos terceras partes de la asignatura.

Como en el 53, se especifica que el estudio de la literatura debe programarse «en la medida necesaria para el mejor conocimiento de la lengua», objetivo y centro de la programación de la asignatura.

La Ley General de Educación ha sido analizada por algunos como la legislación educativa coherente con el marco neocapitalista por el que discurría ya claramente la llamada «España del desarrollo». Bifurcados los estudios medios en dos vías, tras la enseñanza general básica obligatoria (BUP y FP), el BUP vuelve a concebirse como «antesala de la Universidad» (otro asunto es que las cosas luego funcionaran realmente así), mientras que la FP pretende ser una alternativa de especialización profesional.

El Bachillerato se enfocará, pues, en relación al paradigma universitario que lo culmina (se supone), y ese diseño adquiere una extraordinaria importancia como criterio definidor de con-

tenidos y métodos. El bachillerato que se conforma entonces es, ni más ni menos, que el que seguimos padeciendo.

Consecuentemente, la distribución de los programas de lengua y literatura adoptará la estructura peculiar propia de los bachilleratos anteriores a la República, en los que la literatura se sitúa al final, como una visión general culturalista. Esta es la función del temible y sufrido segundo de BUP, verdadero holocausto de vocaciones literarias. En él, se repasa la literatura desde el siglo XI al XX, en contraste con la recomendación, imposible de realizar, de verla a través de los comentarios de textos. Después se produce la bifurcación de los estudios.

La lengua ocupa su puesto en un solo curso, primero, en el que abre generosamente la puerta a las modernas corrientes de la investigación lingüística (estructural, generativa, la semiótica) en un intento claro de poner en contacto con un material teórico que luego es el que se desarrolla en la universidad, y como una alternativa, en el terreno de la ciencia, de favorecer el estudio de los «descubrimientos lingüísticos» frente a la gramática tradicional.

La introducción de ese material novedoso, para alumnos y profesores, va a suponer, más que la apertura de un proceso de renovación, una experiencia verdaderamente frustrante. Tras varios años de práctica, podemos hacer el balance de las consecuencias didácticas de la introducción de esa selva terminológica y tecnicista: confusión y extravío masivos, hasta tal punto que, desde hace años, conspicuos profesores universitarios, para cuyos dominios se prepararon aquellos cambios, claman por una saludable vuelta a una «gramática con contenidos» y todos asentimos gozosos, más asateados que el pobre San Sebastián por tanto «dardo sintáctico», gratuito y peregrino.

En relación al comentario, ya hemos insinuado una paradoja curiosa. Las ediciones del librito Lázaro-Correa se disparan, el mercado se satura de diferentes aportaciones, precisamente en el marco de una de las legislaciones educativas de los últimos años que más lo dificultan.

Difícilmente puede ser el comentario herramienta didáctica idónea en el contexto de esa separación rígida entre lengua y literatura que las perfilan como materias de estudio teórico. Difícilmente puede el comentario ser método central en el estudio de ese ingente depósito de épocas, autores y obras en que se convierte la historia de la literatura.

A no ser que el papel que se le asigne realmente sea el hu-

milde auxiliar, claramente conyuntural, de la explicación de las lecciones de historia literaria, explicación necesariamente «magistral», si se quiere «acabar el programa».

El contraste entre la cantarela del «comentario, piedra filososal de la didáctica de la literatura» y los programas, que prácticamente lo destierran, es de los más surrealista. Tal vez, gracias a ello, el comentario ha ascendido al terreno de lo inefable, entrando a formar parte de esas realidades sin contexto ni ubicación que, por eso mismo, acaban siendo mágicas e indiscutibles, y suministrando una vía de escape ideal a las tribulaciones diarias del profesorado de la asignatura.

Fernando Lázaro Carreter, siempre luminoso en sus reflexiones educativas, ejemplifica sangrantemente esa contradicción entre método y marco.

Dos años antes de que se apruebe el plan de estudios que desarrolla los principios de la LGE, y en un marco de perspectivas culturales y políticas bien diferente del actual, Lázaro prologa un libro que ofrece diferentes orientaciones de comentario de textos literarios. Sostiene allí la necesidad de «desacademizar» la enseñanza de la literatura en los estudios medios, robándosela a los «especialistas» para abrirla benefactoramente a un alumnado social y culturalmente diverso, que encontrará en ella propuestas de vida e interpretaciones del mundo que pueden ser palancas de cambio en una dirección progresiva. Para ello, las grandes obras no deben separarse apocalípticamente, como diría Eco, de los códigos de la cultura de masas (la tele, fotonovelas) porque éstos son los canales reales por los que mucha gente está elaborando su conciencia personal de la realidad y proporcionan «el escape necesario para que el corazón no les estalle de inhumanidad»<sup>23</sup>.

Y Lázaro realiza esta inteligente exhortación al profesorado:

«Hace falta abrir un camino nuevo, porque los anteriores no sirven y nos conducen al fracaso; debemos meditar con lucidez y sin añoranzas cuál puede ser el sitio de la literatura en el seno de la compleja realidad que nos rodea».

Sin embargo, y en el mismo volumen que con tanta brillantez prologa, los modelos de comentario que, presumiblemente, podrían ilustrar sus palabras en el terreno de los hechos, son

---

23. Introducción al vol. 1 de *Comentario de textos*, Castalia, Barcelona, 1973.

análisis críticos de tipo universitario y restringido que no parecen bajar los ojos a esas situaciones vitales y culturales del alumnado, y con una carga de presupuestos culturales y especialización crítica que los hace de difícil aplicación en nuestro humilde terreno.

¿Qué hace este combativo y «democrático» prólogo en este libro tan especializado y universitario? Nos lo seguimos preguntando.

Así pues, desde los primeros años 70 hasta ahora mismo, asistimos a una verdadera «época áurea» del comentario, aunque en los últimos años, todavía entre un sector minoritario del profesorado, se empieza a poner en duda su eficacia, aduciendo razones de peso. Para la mayoría, ha llegado a representar —lo practiquen asiduamente o no— el único argumento serio para convertir la clase de literatura en otra cosa, en un espacio vivo de aprendizaje crítico y sensibilización literaria. Sobre el espacio abierto por esa convicción, se han ido depositando muestras diversas y programando congresos y cursillos, en los que encabeza el reparto como primera estrella indiscutible. Como la cosa, íntima y privadamente, de puertas del aula para dentro, no acaba de funcionar y no parece resolver la inmotivación y hasta el hastío, muchos profesores acaban culpándose de no saberlo hacer o de no haber encontrado todavía la fórmula idónea. En muchas ocasiones, después de búsquedas y tentativas infructuosas, se cae en una actitud de desengaño respecto a unos alumnos insensibles y mostrencos, cuya desmotivación hace inviables los mejores métodos.

Dedicaremos la segunda parte de este epígrafe a exponer lo que, para nosotros, es una convicción, todo lo firme que pueden ser las convicciones en este mundo en el que vivimos: no fallan los profesores, quien falla es el comentario que, más allá de sus problemas concretos de aplicación, no es un método adecuado al marco escolar en el que se pretende utilizar: el bachillerato masificado —el adjetivo no nos acaba de gustar por cierto matiz peyorativo— o «democrático».

El Libro Verde, en su primera versión de 1983, vuelve claramente a la idea de que lingüística e historia literaria «se subordinarán a la práctica de la lengua» y para conseguir ese objetivo esencialmente práctico, se recoge un abanico de propuestas metodológicas que ha ido generando la práctica docente en los últimos años. La vía crítica del comentario sigue siendo indiscutible.

El proyecto supera el objetivo teórico-historicista del último plan de estudios y confiere un diseño específico a los estudios medios, claramente diferenciado de la especialización universitaria.

Tal vez como consecuencia de su carácter abierto y poco ordenancista, el proyecto presenta un conjunto de métodos generales y experiencias concretas, de muy diversa índole que configuran un todo ligeramente disperso y heterogéneo, como se ve, por ejemplo, en los objetivos específicos de la expresión escrita: «Corregir deficiencias ortográficas, escribir cartas y documentos usuales, usar correctamente los diccionarios, realizar fichas de lectura, hacer resúmenes y esquemas de textos culturales, resumir una conferencia de unos treinta minutos, argumentar a favor o en contra de una idea, redactar las diferentes secciones de un periódico, escribir un texto similar a otros tres que se han dado previamente, crear textos literarios: cuentos, poemas, ensayos, etc.».

Afortunadamente en su actualización de 1985, el Libro Verde resulta mucho más claro y centrado, en función de su objetivo principal de maduración de la expresión oral y escrita. Objetivos, contenidos y métodos se simplifican y ajustan a sus líneas esenciales.

El comentario parece perder, esperemos que definitivamente, su cetro de primera herramienta didáctica. Queda reducido a ser un instrumento más de análisis lingüístico y literario y su justificación crítico-literaria deja de considerarse como objetivo esencial.

#### b) Historia y esplendor del comentario:

##### Datos para un balance

El comentario de textos nace a finales del siglo XIX en Francia, con un marcado carácter retórico, ya que se plantea como una forma de estudio de los clásicos, en tanto que «modelos de estilo»<sup>24</sup>.

Por otra parte, el desarrollo metodológico de algunas de sus formulaciones más importantes, recuerda poderosamente al proceso de la composición, tal y como lo establece la preceptiva clásica y como difundieron los manuales de Retórica y Poé-

---

24. Marcos Marín, *El comentario lingüístico*, Cátedra, Madrid, 1977, pg. 42.

tica para uso escolar a lo largo del siglo XIX. Lo que varía es el enfoque didáctico, creativo en los manuales de retórica, crítico en los de análisis literario. Este último integra, además, los descubrimientos sobre el lenguaje literario, procedentes de los análisis formalistas, estructurales, estilísticos, semiológicos, de la teoría y crítica literaria contemporáneas.

En efecto, las tres fases de *invención, disposición, elocución*, representan en el terreno de la composición el tema, la estructura y la forma del crítico. Este último, en su vertiente retórica, se define como «expresión del pensamiento por medio de la palabra»<sup>25</sup>, y para llevarlo a cabo se expone el inventario de figuras que posibilitan la «elocutio», igual que en nuestros métodos de comentario.

En la *Retórica* de Monlau<sup>26</sup> el estilo es definido desde la vertiente del habla, como la manera que tiene cada cual de expresarse o de comunicar su pensamiento. Incluye el concepto de «tono», presente ya en el *Arte Poética* de Aristóteles, que se recoge en *Cómo se comenta un texto literario* de Lázaro y Correa, cuando se habla de la necesaria adecuación entre tema y forma<sup>27</sup>.

La formulación del objetivo educativo último, tal y como se presenta en los manuales de Retórica, es el que se seguirá recogiendo hasta nuestros días en propuestas de comentario y libros de texto: desarrollo de la expresión y de la sensibilidad crítica. Por la reiteración del tema y la definición positiva de la propia alternativa frente a las anteriores, en razón de su mejor adecuación a ese objetivo central, parece ésta una vieja aspiración, nunca plenamente conseguida.

Jovellanos advierte ya sobre el sinsentido de una materia de Retórica que eduque idiomáticamente en la artificialidad y la ampulosidad. Se ha hecho consistir a la asignatura «en la doctrina de los tropos», apartándose de su meta esencial, el cultivo de la expresión, en lo que resulta una prolongación de la gramática. Así pues, «el verdadero objeto de la retórica es la aplicación del arte de hablar a los varios modos de hablar o decir» y para acceder a ese objeto no debemos apartarnos de los recursos naturales del idioma, debemos partir de «pocos y bue-

---

25. Luis de Mata y Araujo, *Elementos de Retórica y Poética*, Imprenta de Don Eusebio Aguado, Madrid, 1834.

26. Luis Felipe Monlau, *Retórica y Poética*, Madrid, 1883.

27. Marcos Marín, *op. cit.*, pg. 42.

nos preceptos» y aprender a concebir el escrito como un todo unitario en que las palabras son inseparables de las ideas, las ideas de los argumentos y los argumentos del discurso<sup>28</sup>.

En argumentos similares insisten los autores de preceptivas a lo largo del siglo XIX. Luis de Mata hace consistir la utilidad de un curso de retórica y poética en la «necesidad de despertar en los niños el *gusto* a la literatura», porque la experiencia nos enseña:

«Que en las carreras ulteriores descuellan siempre aquellos jóvenes que, guiados por profesores celosos, formaron su gusto y enriquecieron su imaginación con las bellezas de la literatura; mientras que los que emplearon el último tercio de la gramática en aprender los refranes y acertijos de Cejudo y Florilegio, ignoran hasta la composición de una simple carta»<sup>29</sup>.

Salvador Arpa rechaza también una Preceptiva Literaria que se reduzca «a que el alumno aprenda, en un librito de texto, algunos nombres, definiciones y reglas, todo ello bajo una forma soporífera e inútil»<sup>30</sup>.

Así pues, pese al lastre de la tradición preceptiva que tiende a considerar sus objetivos específicos como fines didácticos, se desarrolla paralelamente otro discurso, en el que se explicita claramente que el fin de estas actividades radica en un desarrollo de la competencia idiomática con vistas a su utilización artística.

En el terreno teórico y práctico, entre el método retórico y preceptivo y el crítico del comentario de textos no hay, como insinuábamos al principio, nada que se parezca a una línea de demarcación clara. La mayor parte de los conceptos del comentario están ya presentes en los manuales escolares de Retórica. Allí, efectivamente, encontramos una delimitación analítica del proceso de composición que va desde el hallazgo del tema hacia su realización concreta por medio de la palabra, una presentación de figuras con precisión de su funcionalidad artística y sujetas a diferentes criterios de clasificación, algunos brillantísimos, consideraciones sobre rima, medida, acentos, en tanto que factores rítmicos en poesía, una teoría suma-

---

28. Jovellanos. «Memoria sobre educación pública», *Obras escogidas*, vol. II, Espasa Calpe, Madrid, 1955, pgs. 80-84.

29. *Op. cit.*, pgs. 3-4.

30. *Elocución, estilo y composición literaria*, Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, 1886.

ría sobre géneros literarios, más profunda en la medida en que se constituye la consideración estrictamente preceptiva por otra más histórica y estética<sup>31</sup>, referencias concretas a la actividad crítica<sup>32</sup>, modelos de «comentario» en función de textos concretos, que incluyen apartados de contenido, forma y localización histórica<sup>33</sup>, antologías textuales como la de Muñoz Peña, con fragmentos o «trozos» literarios para analizar, etc.

Antes del plan de estudios de 1953, e inmediatamente después, vemos cómo algunos textos de enseñanza representan un compromiso entre la «composición» preceptiva y el comentario crítico, compromiso del que participa el artículo de Lázaro Carreter, que comentamos en páginas anteriores.

En un manual de 1955, el de Luisa Iravedra<sup>34</sup>, creación personal y crítica se plantean como objetivos paralelos. Sobre una filosofía didáctica que sigue respetuosamente las palabras de la ley del 53, se propone la realización de ejercicios creativos: composiciones sobre realidades conocidas por los niños, ejercicios de imitación, recitados de composiciones tradicionales, aprovechando el sentido corporal del ritmo en el niño, dramatizaciones de textos, mimo, etc. Al lado de todo esto, se propone una sencilla metodología textual, con las siguientes fases:

1. Lectura minuciosa y meditada
2. Estudio del «fondo»
3. Estudio de la forma, subdividido, a su vez, en tres niveles de análisis (distinción prosa/verso, delimitación de género literario y observaciones sobre el estilo).

Unos diez años antes, Guillermo Díaz Plaja publica, dentro de la vigencia del Plan de 1938 que sigue prescribiendo la preceptiva literaria, su *Manual de métrica y composición literaria*. En él se da claramente una solución de compromiso entre los objetivos tradicionales de la Retórica, aunque orientados en un sentido de mayor libertad creativa, y lo que más tarde se llamará «comentario de textos».

---

31. Véase especialmente *Principios de literatura para texto de los alumnos de Retórica y Poética*, de H. Giner de los Ríos, Rivadeneyra, Madrid, 1892, donde se evidencia claramente esa transición.

32. Luis Felipe Monlau, *Tratado de Retórica*, Barcelona, 1875.

33. Pedro Lemus y Rubio, *Ejercicios literarios de análisis y composición*, Murcia, 1932.

34. *Literatura Española y su metodología*, Burgos, 1954.

En el Prólogo se declara: «Debemos afrontar, con resolución, el camino por el que el alumno convierta lo que hasta ahora era una disciplina (la preceptiva), en un instrumento expresivo»<sup>35</sup>.

Y un poco más abajo: «...escribir de una manera, no ya correcta —que esto no se discute— sino flexible y espontánea, escribir de tal suerte que quienes nos lean adivinen nuestra manera de ser —es decir nuestro estilo—, escribir redactando con soltura y personalidad no es una cosa reservada a los escritores».

En uno de sus capítulos, el dedicado a la *redacción*, se relaciona ésta con los géneros literarios y se concreta en estas cuatro posibilidades:

- Enunciativa (literatura didáctica)
- Narrativa (novela)
- Descriptiva (todas las obras literarias basadas en la descripción)
- Dialogada (teatro)

Cada parte contiene sus ejercicios prácticos correspondientes. Así para la expresión enunciativa, se proponen éstos:

- Intentar escribir una parte de la lección del día, con palabras distintas a las del libro de texto
- Comentar dicha lección, con alguna apreciación personal.

• Explicar, por escrito, el juicio que nos ha merecido una película o una obra de teatro.

- Comentar un libro que hayamos leído.

Y éstos, por ejemplo, para la expresión descriptiva:

- Descripción de un lugar visto en sueños
- Descripción de una población vista en un viaje
- Descripción de una escena veraniega
- Descripción de un recuerdo dominical
- Descripción de la calle en la que vivo, local en el que estudio, mi habitación, etc.

Sabroso gusto de época tiene este ejercicio de imitación dialogal:

- Simular un diálogo entre una señora (lenguaje culto) y un criado (lenguaje coloquial).

Además del enfoque creativo (aunque sus concreciones sean

---

35. *Manual de métrica y composición literaria*, La Espiga, Barcelona, 1948.

más o menos afortunadas), dos capítulos (*La lectura* y *La composición*), contienen el planteamiento crítico.

En el primero se habla ya de «lectura atenta», «resúmenes argumentales», «opinión personal».

En el segundo, el concepto «composición» no significa (lo cual es sintomático), ejercicio pautado de expresión escrita, sino, precisamente, ejercicio de comentario de texto.

Y éstas son sus fases de desarrollo:

—Lectura en alta voz.

—Contenido, argumento, idea fundamental, tradicionalidad y originalidad de la misma, género al que pertenece.

—Forma, centrado su análisis en los siguientes aspectos: prosa o verso, metros y estrofas, comprensión de palabras (arcaísmos, neologismos, barbarismos), lenguaje culto o popular, orden de las palabras.

—Conclusión y valoración personal.

Todos estos ejemplos nos permiten observar cómo la transición de la preceptiva al comentario de textos se produce de una manera continua en la que concepciones críticas, retóricas, abiertamente creativas e incluso histórico-literarias, se dan la mano. Cuando aparezcan los primeros métodos de comentario «sensu strictu», los objetivos retóricos habrán desaparecido, aunque persistan la mayoría de sus contenidos.

En frase muy cara a la profesión futbolera, «la importancia del libro de Lázaro y Correa, no la vamos a descubrir ahora». Del interés y predicamento que *Cómo se comenta un texto literario* ha despertado en enseñantes de diferentes niveles educativos dan cuenta todas sus reediciones. En otro lugar, comentábamos más pormenorizadamente sus virtudes<sup>36</sup>; las volvemos a recoger aquí sintéticamente:

1. No está pensado como aportación en el terreno de la teoría y crítica literarias, sino como instrumento de trabajo en clase.

2. Representa un método coherente en la perspectiva de un bachillerato minoritario, «puente» hacia los estudios superiores.

La relación entre la metodología de Lázaro-Correa y la del francés Pierre Pouget en su libro *L'explication française au Baccalauréat*, ya ha sido puesta de manifiesto. Guiado por una re-

---

36. *Los talleres literarios, op. cit.*

flexión textual de base estilística, Pouget propone un método de análisis literario que comprende su necesaria localización, lectura atenta y la determinación de su *interés dominante*, concepto más propio para el análisis literario que el excesivamente analítico de *tema* y que podría definirse como «una síntesis de los rasgos esenciales de contenido y forma que presenta el texto objeto del comentario»<sup>37</sup>.

La fase de «composición» coincide plenamente con la «determinación de la estructura» de Lázaro y la quinta se centra también en el análisis de los recursos expresivos, siempre en relación con el tema.

El ajuste método-situación y el didactismo presentes en el libro pionero del género en España, se pierden en aportaciones posteriores de otros autores, tanto en las que tratan de enriquecer perspectivas sobre las mismas bases metodológicas, como en las que parten de presupuestos distintos.

Dentro de la primera línea, tenemos el libro de J.M. Díez Borque que ha tenido, en general, muy buena acogida entre el profesorado de la materia<sup>38</sup>.

El autor sitúa su trabajo como libro de iniciación al comentario, carácter que, desde luego, contrasta con la extraordinaria profusión y variedad de conceptos y niveles de análisis que encontramos en sus páginas, pese a que el autor plantee la oportunidad de establecer opciones.

Sin dejar de valorar su claridad conceptual y su utilidad para el profesorado, da la sensación de que es el resultado del acto de ampliar el libro de Lázaro. Frente a la aportación «pionera» del género, cuyo «realismo» didáctico ya hemos puesto de manifiesto, Díez Borque trata de desarrollar exhaustivamente todos los posibles niveles del análisis textual, multiplicando perspectivas, algunas de ellas impracticables. La utilidad del libro radica en el abanico de perspectivas que ofrece para el profesorado, mientras que *Cómo se comenta un texto literario* podría figurar perfectamente en la biblioteca de cualquier alumno de bachillerato. El deseo de «darlo todo», prescindiendo de consideraciones pedagógicas y didácticas, lleva incluso a problemas de claridad metodológica. Es difícil introducir un material conceptual tan amplio y heterogéneo (conceptos retó-

---

37. *El comentario de textos literarios*, Anaya, Madrid, 1982, pgs. 33-36.

38. *Comentario de textos literarios, método y práctica*, Playor, Madrid, 1977.

ricos, estilísticos, estructurales, de sociología literaria), en los diferentes estadios del asedio crítico a un texto. Uno piensa que se debería haber «escogido» más.

Por ejemplo, el capítulo de *análisis de contenido*, que en el Lázaro-Correa se reduce a la determinación de argumento y tema, se amplía aquí extraordinariamente. Un primer epígrafe, «El autor en el texto», desarrolla todos estos apartados: actitud, postura, punto de vista, disposición, implicación. Cada uno de esos aspectos es lógicamente llave de otros subaspectos que lo desarrollan. La «actitud» del autor puede ser objetiva o subjetiva en un parámetro, intelectual o afectiva desde otro, lógica o fantástica, etc.

Uno se imagina a sus alumnos de su segundo tratando de delimitar con claridad conceptos aparentemente tan sencillos.

El «punto de vista» se reparte entre una tercera persona limitada u omnisciente u observadora, una primera central, periférica o testigo y una segunda narrativa.

La «disposición» estudia la concepción, el modelo estético y formal que canaliza artísticamente el mensaje del escritor. Es el momento de hablar de realismo e idealismo, concreción y abstracción, expresionismo e impresionismo.

Se siguen acumulando conceptos; aparte del contenido estrictamente argumental y temático, podemos hablar de un contenido «nocional y circunstancial», es decir las referencias históricas, filosóficas, etc., que el texto suministra, pero como «la realidad literaria tiene unas características especiales por ser arte» hay que hablar también de *mímesis* y de *grado de directez*.

El primer concepto, desarrollado ya en la Retórica clásica, alude al grado de totalización en que una realidad externa se reconvierte literariamente (Dioh míoh; cómo explico yo eso a mih niñoh). Sobre la consideración del arte como «imitación» de la realidad tengo dos posibilidades: *mímesis* de *kaz'ekaston* y *mímesis* de *kazolou* (ambos en griego).

El humilde punto de la estructura «lazaresca» se hincha «epulónicamente» de la siguiente manera: estructura analizante, sintetizante, analizante-sintetizante, paralela, atributiva, de núcleos independientes, de repetición, dependiente del punto de vista y dependiente del enfoque.

Podríamos multiplicar los ejemplos, pero pensamos que queda ya claro lo que queríamos comentar. Hay que decir que a uno le ha servido mucho el libro de Díez Borque que recoge una cantidad importante de conceptos operativos de distintas

tradiciones críticas. El problema es que uno, tal vez equivocadamente, se espera otra cosa cuando compra un libro «práctico» de comentario de textos; no necesariamente «formulitas», pero sí una propuesta realista de trabajo en la clase. Como sabemos que no nos van a hacer caso, proponemos a las editoriales que recogen temas educativos y didácticos la inclusión de un lema, consigna, dibujito en portada que nos permita diferenciar cuándo se ofrecen reflexiones sobre métodos didácticos y cuándo se nos ofrece una metodología concreta para trabajar en el aula; en realidad son dimensiones perfectamente coexistentes y complementarias.

La crítica, mejor, las precisiones (porque en sí mismo no es criticable) que hacemos del libro de Díez Borque, podría hacerse a la mayor parte de aportaciones metodológicas que sobre el comentario han ido apareciendo en los últimos años. En relación al modelo «universitario» de didáctica que patrocina el plan de 1975, todos estos libros compiten entre sí en el terreno de los principios teóricos y no en el de su adecuación didáctica. Se trata de demostrar que tal o cual planteamiento permite analizar mejor el conjunto de dimensiones que cada cual defiende en el texto, olvidándonos bastante del José González Pérez que está sentado ahí, en la tercera fila. Y eso no es «paternalismo» como algún compañero observa, es enunciar simplemente una afirmación de Pero Grullo: los métodos de enseñanza parece que se hacen para el alumno, que no es un destinatario también literario sino concretísimo.

El ejemplo más extremo de los que comentamos viene dado por un libro, en sí mismo interesantísimo, que sus autores destinan a la práctica docente: *Lengua española y expresión literaria* de A. López Casanovas y E. Alonso<sup>39</sup>.

La parte de poesía (la de narrativa apenas está desarrollada), incluye aportaciones personales como la sistematización de las correlaciones, con una síntesis equilibrada de conceptos estilísticos, que siguen muy de cerca la *Teoría de la expresión poética* de Bousoño, formales y estructurales.

El trabajo es coherente y riguroso, pero no es tampoco un texto pensado para su aplicación didáctica. Pese a que aquí se parte de una base teórica precisa, centrada en los niveles lingüísticos de la connotación literaria (semántico, morfosintácti-

---

39. Bello, Valencia, 1975.

co, fónico) y de la estructura del texto, el grado de abstracción formal de muchos de sus conceptos, el desarrollo superespecializado de algunos temas (la correlación por ejemplo), lo sitúan más como libro de síntesis teórica, con aportaciones personales, que como propuesta metodológica para comentar textos en clase.

Uno tiene la sensación de que estos libros aspiran a competir con investigaciones de tipo universitario.

Eso no ocurre con una honrosísima excepción, las *Antologías 1, 2, 3*<sup>40</sup> de las argentinas Lacau y Rosetti. La misma repartición progresiva del método en tres fases según el nivel escolar del alumno, evidencia una reflexión en términos didácticos sobre el tema.

El enfoque es claramente estructuralista y se basa en dos principios: el texto como conjunto de elementos solidarios y como dimensión comunicativa, lo cual lleva a determinar *qué* se escribe, *quién* lo escribe *a quién* y *cómo*, lo cual permitirá un análisis teóricamente bien enmarcado y claro conceptualmente de los aspectos temáticos, de localización del texto, formales, etc.

En España, utilizan ese método Dámaso Chicharro y Miguel García Posada en su libro de literatura para 2.º de BUP<sup>41</sup>.

No es éste el momento de valorar la singularidad de las diferentes aportaciones que hemos venido siguiendo en estos años, sino el de sintetizar sus aspectos comunes en aras a una valoración de su eficacia educativa como instrumentos de trabajo en clase.

El primer punto de reflexión es una constatación. Prácticamente ninguno de los libros de comentario entra en el tema de la *motivación*. No se reflexiona sobre la relación texto-alumno, sobre el interés personal que determinadas muestras literarias pueden despertar en los chavales, aspecto básico si queremos que éste establezca una relación activa y productiva con su material de trabajo. Normalmente los autores parten de una base que se plantea como indiscutible: el método de comentario de textos es, en sí mismo, motivador, porque pone en contacto con una dimensión de la literatura mucho más «viva» y «concreta» que la que puede representar la explicación de la lección de historia literaria.

---

40. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

41. Akal, Madrid, 3.ª edición, 1981.

Estamos de acuerdo en que lo de la lección es peor, pero el argumento anterior en defensa del carácter motivador del comentario es casi tautológico. Los métodos pueden ser mejores o peores para cubrir tal o cual objetivo educativo, pero no motivan en sí mismos, sino que «refuerzan» en todo caso la motivación que se ha realizado en torno al objeto sobre el que el método actúa.

Y esa motivación, y en eso parece coincidir lo más granado y reconocido de la tradición educativa occidental —Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Freinet— sólo se produce cuando el educando es capaz de percibir alguna relación entre lo que aprende y su propia vida personal.

Resulta, siguiendo el razonamiento, que el objeto sobre el que descansa el pretendidamente motivador comentario es la literatura y que ésta es perfectamente «innecesaria» para el noventa por ciento de nuestro alumnado, y es innecesaria porque la literatura es precisamente su historia en los planes oficiales, y ese inventario de datos, análisis exquisitos, autores y obras es, de entrada, difícilmente motivador.

Y vamos al segundo punto de reflexión, que es desarrollo del anterior. ¿Cuál es la «necesidad», pues, de ese episodio del *Libro de buen amor*, de ese soneto de Lope, de ese fragmento de *La colmena*?, ¿por qué y para qué deberíamos analizarlos?

No nos vale que se nos orille la respuesta, planteando que hay que analizarlo porque eso despierta la sensibilidad y el interés por la literatura, por las razones que hemos planteado más arriba. Si somos honrados, la contestación es clara: la «necesidad» de estos textos radica en que «ilustran» alguno de los aspectos que hemos «explicado» en clase. Son «ejemplares» de época que confirman que teníamos razón en lo que decíamos sobre un período literario o generación, generalidades, por otra parte, más discutibles y relativas en la medida que se confrontan con la literatura viva.

De tal manera que el comentario, que se presentaba como una alternativa a la historia de literatura, en realidad es un simple apéndice de ésta. Así lo reconoce honradamente el autor de un libro de comentario de textos cuando dice: «...La historia literaria hablará del estilo de una época o de un autor, basándose en sus obras, y nosotros, basándonos en el estilo y en el conocimiento que nos proporciona la historia literaria, diremos que tal texto pertenece a tal autor o tal época. Con esto lo único que hacemos es confirmar lo que ya sabemos por la historia de

la literatura. Y precisamente de lo único que se trata en el comentario literario es confirmar qué se sabe una materia. Es un ejercicio puramente escolar que puede ayudar a comprender mejor la historia de la literatura, por cuanto en la cadena texto-época o autor-historia de la literatura, se quita el eslabón "época o autor" y hay que reconstruirlo con el texto y con los conocimientos histórico-literarios. El texto tiene que ser analizado primero para después ser interpretado, localizado, razonadamente»<sup>42</sup>.

¡No puede estar más claro!

Cabría preguntarse, tal vez sensiblemente: ¿dónde el texto, la criatura singular, el reto de intentar cercar su misterio?... ¡Silencio, silencio!, que diría el romántico. Dejémosnos de exquisiteces a las que, en todo caso, podremos entregarnos los profesores privadamente. Aquí se trata de situar atinadamente al bichito Lope dentro de la especie barroca; lo demás son cuentos chinos.

Así que el poema de Lope es «innecesario en segundo grado» por ser manifestación innecesaria de la innecesaria historia de la literatura, excepción hecha, por supuesto, de ese 5% de alumnos por clase de que habla Freinet siempre aplicados y conscientes, que aceptan las reglas de juego oficiales, aunque éstas les enseñen que «andar con las manos» es perfectamente normal<sup>43</sup>.

Sin embargo, no necesariamente, el comentario tiene que ser esclavo de la historia literaria. Teóricamente podemos admitir dos posibilidades:

1. El comentario al servicio de la historia de la literatura.
2. La historia de la literatura al servicio del comentario.

La primera opción no necesita ya mayores precisiones. Es lo que habitualmente se hace y ya hemos dado nuestra valoración negativa de esa práctica.

La segunda reviste mucho más interés y apunta hacia metas radicalmente distintas. Es la opción por la que se decanta el plan de estudios del 53 y sobre ella insisten lúcidas apreciaciones del profesor Lázaro desde los primeros años cincuenta hasta ahora. No parecen, sin embargo, haberse sacado las conse-

---

42. J. Domínguez Caparrós, *Introducción al comentario de textos*, Servicio de Publicaciones del M. de Educación y Ciencia, Madrid, 1977, pg. 29.

43. C. Freinet, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1979.

cuencias concretas que tal opción presupone. Tratemos de adinarlas.

- La opción 2 implica necesariamente que el *texto* es lo primero, y que la historia de la literatura desaparece como referencia fija e individualizada en cada alumno a través del «manual» de turno, quedando éste reducido, como quieren representantes egregios de la «escuela activa», a un libro más de consulta que utiliza quien lo necesita, quedándose después bien guardadito en el armario del aula, hasta que otra persona lo «actualice», en concepto de Dewey, en función del texto en el que trabaja.

- El texto pierde su ubicación histórico-literaria (que no tiene por qué ser la única) y se presenta en función de otras realidades: temáticas, afectivas, coyunturales, etc.

- El texto, la colección de textos sobre los que discurrirá el programa alternativo, son seleccionados en función de los criterios establecidos y, por lo tanto, aceptamos que haya exclusiones, por muy «joyas de la literatura» que éstas sean.

- El texto, sea cual sea su ubicación didáctica, se presenta no como consecuencia de otros discursos, sino como «reto», como problema artístico a descifrar. El acceso a consideraciones estéticas generales, procede así inductivamente, como quiere toda la tradición pedagógica progresista desde el empirismo.

- Para que su práctica analítica tenga fundamento, el texto viene «motivado» por los puentes de entendimiento que puede establecer con el alumno, con su edad y su condición cultural, con lo que pasamos al tercer y último centro de reflexión.

Hablar del tema de las «motivaciones» implica, necesariamente, una reflexión que rebasa consideraciones particulares sobre la materia. No se motiva sólo en función de cualidades «intrínsecas» de la propuesta que presentamos. En otras palabras, un método puede ser muy bueno en relación a lo que define idealmente los objetivos de una asignatura, y no funcionar en absoluto en clase, dando lugar, en ocasiones, a la peregrina conclusión de que el método sirve y lo que no «funciona» es el alumnado.

El tema de la motivación sólo puede estudiarse en la dialéctica método-entorno. Si queremos motivar a través de nuestra asignatura, parece obvio que haya que plantearse cómo son aquellos a los que destinamos su aprendizaje. Esa es la orientación que sigue Lázaro Carreter en el espléndido escrito del año 73, al que ya hemos hecho cumplida referencia. Dada esta mo-

dificación social en la composición del alumnado de bachillerato, ¿qué tipo de didáctica tiene, *ahora*, sentido?

Lázaro pensaba entonces que el comentario de textos era la solución.

Trece años después, esa modificación social, y por lo tanto vivencial, cultural, se ha profundizado y consolidado, y hoy podemos hablar legítimamente de un bachillerato «masificado», «democrático».

¿Es el comentario la alternativa didáctica en este marco escolar? Cada vez estamos más convencidos de que no, y hemos sido durante mucho tiempo empedernidos defensores y practicantes del método. Casi tanto como la realidad, que es muy terca, ha tardado en convencernos de lo contrario. El modelo de «crítico universitario en pequeñito» que el comentario implica, requiere una familiaridad con la cultura, unas referencias intelectuales, una relación con los libros, unos niveles familiares de lenguaje, que no se dan en el 90% de los alumnos de nuestro bachillerato democrático, y esa perspectiva se acaba de definir si añadimos algunas consideraciones más: la pérdida del prestigio «mágico» de una cultura que ya no promociona, la crisis, el paro y sus desesperanzados modelos de pensamiento, la dimensión acaparadora de la televisión, etc.

Los «elitistas», aunque no se sepan que lo son, que están desesperados por verse obligados a trabajar en esas clases llenas de «indocumentados», suspiran por esa literatura que no tenía que «rebajarse» para parecerse a los «palurdos» e insisten en que son éstos los que deben contagiarse de su gloria. Llamam «rebajar» a lo que es condición previa del acto educativo: contactar con las posibilidades de aquel a quien educas. Suben el mentón y «los niveles» y consideran que dejar a mucha gente en el camino es el precio que hay que pagar si no queremos «deshonrar» la literatura.

Y ahora le viene a uno a la cabeza una anécdota preciosa, relatada por un compañero de F.P. hace dos o tres años. Quien trabaja allí o ha leído *Wilt* sabe con exactitud, o supone con bastante fundamento, lo que es ser profesor de «humanidades» en este nivel de los estudios y cómo se pueden intensificar las contradicciones de nuestro «bachillerato democrático». Con una autenticidad escalofriante, aquel sujeto, a quien es muy posible que uno no vuelva a ver nunca, relataba sus culpabilidades con el señor Garcilaso de la Vega por haberle usado como referencia de consultorio sentimental para que el curso

de «peluqueras» reflexionase sobre sus propias vivencias amorosas, contrastándolas con las del egregio autor de las *Églogas*. Parece que llegó a soñar con un Garcilaso que, triste y mohíno, le sonreía amargamente desde su nube intemporal. Azotado por el remordimiento, recuperó, al día siguiente de la pesadilla, su dignidad profesoral y durante tres días clamó doctas y tronantes clases magistrales de desagravio ante el pavor de las peluqueras, que en un receso de la fiebre, confesaron que Garcilaso ya no les interesaba. Vencido y humillado, volvió nuestro amigo a sus prácticas aberrantes y entró en una fuerte crisis personal.

Pero pronto empezó a descubrir que algunas chavalas se habían comprado la obra completa de toledano, que otras se pasaban algunos de sus poemas mecanografiados y que otra, incluso, había copiado en su carpeta el soneto XXIII.

«Nunca más se me apareció Garcilaso», bromeaba aquella maravilla de tío que había aprendido a reírse de sí mismo, y de los clásicos, señal inequívoca de que los amaba. Por ahí sigue ejerciendo su benéfica labor.

c) Una apuesta de futuro por «un otro comentario»

¿Quiere decir todo lo planteado hasta ahora que pensamos que el comentario no tiene presente ni futuro? Responderíamos: tiene todo el presente y el futuro del mundo si deja de llamarse «comentario», lo cual no es una simple operación de cirugía estética. Tendrá sentido en nuestro marco escolar si se conserva como propuesta de análisis crítico de la literatura no desde la perspectiva, necesariamente pedantesca, del «crítico universitario en miniatura», sino desde las posibilidades culturales reales de nuestros alumnos, alimentando sus preguntas, sus preocupaciones y no las nuestras, lo cual nos obligará a ensanchar generosamente el mismo concepto, tan esclerotizado, de cultura y abrirlo a las vivencias personales y a los estímulos del entorno. Hoy, más que nunca, los profesores necesitamos quedarnos en cueros y empezar a replantearnos las cosas desde esa «virginidad» que rechaza fórmulas sabidas y muletillas multiuso. Sólo así podremos hacer viable un mensaje cultural humanista en el que —funcionarios aparte— seguimos creyendo.

Desde esta perspectiva, vamos a analizar la mecánica de lo que hoy es el comentario de textos. Esperamos que no lo sea por mucho más tiempo.

Localización, tema y análisis formal —llámense como se llamen y ocupen el puesto que ocupen dentro de la jerarquía de sus «pasos»— son los tres apartados siempre presentes en la mayoría de modelos de comentario que hemos examinado. En cualquier propuesta se plantea, pues, qué hay que determinar, quién escribe la obra y desde qué perspectivas personales, culturales, artísticas e históricas, cuál es su contenido básico, qué tesis, qué intuición fundamental comunica acerca de la realidad y cómo se concreta esa intuición en la manipulación expresiva del mensaje literario.

Sobre la *localización* y sus implicaciones, ya hemos hablado implícitamente cuando analizábamos las relaciones entre el comentario de textos y la historia de la literatura. Sintetizando, diremos que pensamos que los datos biográficos, históricos, no están al servicio del descubrimiento personal del texto en el sentido de una información que permita contextualizar el análisis, sino que la búsqueda de datos se convierte en un objetivo en sí mismo, tomando el «texto como pretexto» para ello. La localización es, pues, el nivel en el que se pone el texto al servicio de la historia de la literatura en el sentido de un trasvase mecánico de datos de un discurso al otro. Todo ello reforzado por programas oficiales que se central «universitariamente» en la historia de la literatura.

Cuando Lázaro y Correa hablan de «buscar en el manual datos referentes al conjunto de las obras del autor, al ambiente ideológico y artísticos en que vive, escuela a que pertenece, etc.», están definiendo un objetivo culturalista con validez en sí mismo y no una utilización del manual u otros libros, en función de un esclarecimiento de las cuestiones que el texto suscita, de los interrogantes que necesitaríamos despejar si realizamos una lectura «interesada» del mismo.

El concepto de *tema* nos parece a nosotros sencillísimo y nos escandalizamos cuando vemos que hay tanta gente que no acaba de entenderlo, y que luego redacta interpretaciones personales peregrinas, o se centra en que podemos considerar «temático». En general, los alumnos escriben sobre los aspectos del contenido del texto que más han llamado su atención o se limitan a redactar lo que Lázaro y Correa definen como «argumento».

Otra vez, la cosa no es el resultado «de que sean tontos», es que hallar un tema es una tarea de cierta envergadura intelectual, nada sencilla en el bachillerato en el que nos movemos.

En primer lugar, requiere una considerable *capacidad de abstracción*. Se trata de deducir los contenidos intemporales que el texto conserva si eliminamos lo argumental con sus referencias espacio-temporales concretas. Eso requiere, aparte de una comprensión completa de la información, una capacidad de trasladar a proposiciones abstractas lo que el texto ofrece, muchas veces, como experiencia inmediata. Por otra parte, el objetivo se hace mucho más difícil sobre la base de una enseñanza básicamente «argumental» (de contenidos) que reflexiona escasamente sobre los procesos conceptuales y no facilita las técnicas de trabajo intelectual que pueden apoyarlos.

En segundo lugar, el hallazgo del tema no es sólo el resultado de una operación conceptual, sino que requiere un considerable conocimiento de la tradición cultural de nuestra literatura y del pensamiento occidental, en general. Ese paradigma de intenciones fijadas por la tradición es lo que más puede iluminar sobre la intención concreta de un texto. El descubrimiento del tema no es sólo una operación de abstracción, es también una operación de cultura. Alumnos con una capacidad de abstracción más desarrollada que la de sus compañeros, llegan, en la formulación del tema, a conclusiones tan coherentes como erradas.

Carlos Reis, en otro libro de comentario de textos, también muy válido en una dimensión universitaria, expone esclarecedoramente <sup>44</sup>:

«Merece la pena, por otra parte, desarrollar esta cuestión de la manifestación temática y de sus condicionamientos en otro sentido: el que respecta a una circulación geográfica de un mismo tema. Se ha dicho ya que eso era prueba evidente del cuño genérico y abstracto de los temas; y se apuntó entonces que el corte horizontal que permite detectar la vigencia de cierta información temática en escenarios culturales a veces distantes demuestra su capacidad de irradiación. Ahora bien, lo que en este momento nos importa evidenciar es que, a pesar de las distancias geográficas, no es un acaso el que se compruebe la citada comunión temática.»

Por fin, una tercera dificultad que, en realidad, se contiene lógicamente en la primera observación sobre el carácter abstracto del concepto: las dificultades concomitantes de redac-

---

44. *Comentario de Textos*, Almar Universidad, Salamanca, 1979, pg. 118.

ción, en función de la propiedad expresiva y la riqueza de léxico abstracto y de recursos sintácticos que una reflexión temática comporta.

No es pues un concepto de fácil manejo si no lo simplificamos burdamente, pero es que además no está claro su rendimiento en todo tipo de textos literarios. El concepto funciona en aquellos textos cuyo mensaje remite a una realidad que es aislable de su marco formal, se puede saber qué quiere decir el texto en términos lógicos; no parece funcionar en todos esos textos contemporáneos de naturaleza irracional o surrealista en los que el mensaje se cierra sobre sí mismo y sólo puede intentar desentrañarse a partir de las descargas emocionales que sus procedimientos visionarios despiertan en el lector. Y eso no sólo afecta a la poesía, sino a un tipo de novela e incluso de texto teatral de tipo irracionalista e impresionista.

El *apartado formal* es, por razones obvias, imprescindible en cualquier análisis de un texto literario, y todas las metodologías lo incluyen, sea como un «paso» más, especialmente privilegiado, sea como el único apartado, sobre la base de la identidad real entre forma y contenido.

Es difícil para el profesor consciente conseguir que este apartado formal se convierta en una valoración sobre la naturaleza artística del texto. Generalmente se acaba practicando una especie de análisis «entomológico», en el que el texto se convierte en una especie de objeto, muerto como todos los objetos, del que se «sacan» metáforas, aliteraciones, adjetivos antepuestos y verbos de carácter imperfectivo. Falta siempre, aunque los libros lo señalan en el terreno de las exigencias teóricas, ese ensayo de determinación global del texto en función de sus recurrencias expresivas y de la relación que éstas establecen entre sí y con el todo. Otra vez las intenciones entran en contradicción con los métodos que tratan de realizarlas. El chaval sigue «pescando» metáforas porque eso es lo único que ve realmente claro.

Porque esa captación artística no puede darse desde la «abstemia» artística de empollón de manuales y de receptor de abstractas consideraciones sobre la esencia del arte. Es necesario que al alumno no se le enseñe a contemplar creaciones ajenas desde la barrera, que haya probado y experimentado él mismo el arte, bueno, malo, ¡qué importa!, que por lo tanto intuya qué aporta el discurso literario en relación a otros posibles discursos, le aporta a él, como creador y lector y no como «alumno»

obligado a comentar sobre bases lejanas, con apartados perfectamente estructurados y digeridos.

Y luego nos quejamos de la pedantería, ¡qué alternativas ofrecemos!

Nuestra alternativa didáctica no excluye un tipo de relación crítica con la literatura, sino que, contrariamente, estamos convencidos de la necesidad de que ambos enfoques son complementarios, aunque hayamos desarrollado básicamente aquel que no tenía apenas desarrollo en la práctica docente. La práctica de taller literario admite fructíferamente el complemento de la lectura personal, reflexiva y crítica de los textos literarios, lo cual no tiene que ver nada con el comentario, tal y como se concibe y practica. Permítasenos —y con esto acabamos— esbozar las líneas maestras de esa alternativa crítica, por llamarla de algún modo, porque los nombres que ahora se nos ocurren son tan largos y pretenciosos que mejor dejamos el bautizo para una ocasión más favorable.

1) Lo primero que hay que investigar es el tipo de relación —personal, afectiva, temática— que podemos establecer entre el texto a «comentar» y la persona que va a «comentarlo» (permítasenos la palabra a título provisional). No procedamos «escolásticamente», que diría Freinet, con un veredicto cabezón sobre la necesaria oportunidad de todo texto prestigioso. Estudiemos —porque eso hay que estudiarlo— qué fibras puede tocar, con qué realidades del entorno del chaval puede relacionarse, qué aspectos de su mensaje van a resultar de difícil comprensión, qué habilidades intelectuales vamos a poder desarrollar, etc. También se le podría llamar a esta fase «localización», dejando bien claro que es la del alumno en el texto y no la del texto en el alumno.

2) Una vez que se le ha dado un sentido, una «necesidad», vamos al texto, pero vamos a concebirlo como criatura viva, como reto y no como fósil que espera pasivo a que hagamos un recuento de los pobre huesos de su esqueleto. Aquí es necesaria una aproximación a la génesis del proceso lector, a las primeras manifestaciones del proceso «gozador», que diría Umberto Eco. En esta fase son completamente inoperantes conceptos analíticos como el de *tema*. Vamos a tener en cuenta en esa primeras lecturas, todas esas realidades psicológicas que siempre ha despreciado la concepción crítica, aunque son esenciales en la experiencia lectora personal, que, parece ser, no puede ser objeto de un tratamiento didáctico. Vamos a privilegiar en esta

fase de recogimiento lector todas esas imágenes, sentimientos, impulsos, colores, contornos, que una primera lectura necesariamente evoca y sobre los que irán disponiendo las intuiciones más elaboradas de lecturas posteriores.

3) La fase anterior, de tipo «impresionista» y a mucha honra, debe ser el vehículo vivencial necesario para que se planteen preguntas e interrogantes en una dimensión todavía *pre-crítica*, aunque ya se puede empezar a hacer inferencias textuales: ¿en qué parte del texto se concentra esta sensación?, ¿qué palabras me la evocan más plenamente? A partir de ahí podemos empezar a determinar lo que el texto dice, pero guardándonos de la interpretación simbolizante y limitándonos a consignar las proposiciones más relevantes que el texto contiene. Por ejemplo en «Ciudad sin sueño», uno de los más hermosos e inquietantes poemas de *Poeta en Nueva York*, Federico García Lorca nos dice que:

- En este universo no duerme nadie (proposición central recurrente).
- Una serie de proposiciones de *agresión o llanto*:
  - Las iguanas morderán a los que no sueñan.
  - El que huye se encontrará con un cocodrilo quieto bajo la tierna protesta de los astros.
  - Hay un muerto que se queja porque tiene un paisaje seco en la rodilla.
  - Hay un niño que, después de enterrado, lloraba tanto que hubo que llamar a los perros, etc.
- Otra serie de proposiciones presentan la aparición de fenómenos extraordinarios, imposibles en la vida real:
  - Los caballos vivirán en las tabernas.
  - Las hormigas furiosas atacarán los cielos amarillos de los ojos de las vacas.
  - Resucitarán las mariposas disecadas.
  - Manarán rosas de nuestra lengua.
- Otras proposiciones tienen, por fin, el carácter de admoniciones o advertencias en la boca del «emisor poético» (las dos últimas partes del poema).

4) En función de todas estas proposiciones y de sus implicaciones artísticas, sí que tiene sentido «localizar» pero entendida la localización como una operación que no desemboca en la confirmación histórico-literaria, sino que busca en los mode-

los estéticos, en los que el texto se inserta, precisiones y enmarques que permiten situarlo y entenderlo mejor.

5) Es difícil encontrar el enfoque metodológico que permita que el muchacho contemple la dimensión estética del texto como una categoría real y no como discurso teórico o inventario retórico. Ello implica que hay que interpretar lo que el texto dice (argumento, tema) para ver (sentido de «visualizar») qué valores comporta el texto como entidad connotativa, como intensificación expresiva de la experiencia de la que parte.

En los trabajos de Stender Petersen, uno de los dos discípulos de Hjelmslev, que pretendieron llevar la glosemática al estudio del lenguaje literario<sup>45</sup>, podemos encontrar un concepto de gran rendimiento, practicado brillantemente entre nosotros por Gregorio Salvador, aunque en un sentido no exactamente igual al que aquí vamos a proponer.

Hablamos del concepto de «conmutación». Petersen se pregunta si la prueba de la conmutación empleada en la lengua normal sigue siendo válida para saber «cuál es la relación entre el plano de la expresión y del contenido del connotador». Si tenemos en cuenta que el plano de la expresión es el signo denotativo, y el del contenido de la connotación producida por lo que llama Petersen una instrumentalización de aquél, «conmutar» sería transformar el signo estético en el signo lingüístico del que procede, para así calibrar el valor expresivo, connotativo del primero.

Y así desarrolla Gregorio Salvador esta posibilidad apenas esbozada por Petersen:

«Cada signo debe ser escogido (en literatura como instrumentalización artística del lenguaje normal) no en tanto en cuanto representa la pura sustancia del contenido denotativo (las referencias a que apunta su significación), sino por la capacidad connotadora de la referida sustancia, ligándola a un sistema estructurado de connotación capaz de potenciar o particularizar esa sustancia. El primer paso en el análisis será —valiéndose, como en el simple análisis glosemático de la conmutación— reducir las connotaciones al mínimo, o sea, seleccio-

---

45. Stender Petersen, «Esquisse d'une theorie structurale de la litterature», TCLC (Travaux du Cercle Lingüistique de Copenhague), V, pgs. 277-287, Copenhague, 1949. Como ensayo sobre la naturaleza teórica del *signo estético* véase Svend Johansen, «La notion de signe dans la Glossematique et dans l'Estetique», TCLC, V, pgs. 288-303, 1949.

nar a la inversa, eliminando connotadores y convirtiendo el texto en una lineal sucesión denotativa. Habrá que proceder por tanteos sucesivos hasta lograrlo. Esta operación previa podrá llamarse «prosificación», porque su fin será convertir en mera «prosa» el texto literario. En un texto versificado, la primera tarea consistirá en destruir los ritmos. Ni que decir tiene que la prosificación podrá igualmente efectuarse sobre textos en prosa; lo que se pretende es establecer, por commutaciones reductoras, los signos connotativos o estilemas.»<sup>46</sup>

Se trataría pues, en nuestra humilde adaptación y sin tratar de vender gato teórico por liebre didáctica, de conmutar, prosificar allí donde es claramente presente la función poética, para comprobar lo que aporta el registro literario en relación al normal.

Así, en los dos primeros versos del conocido poema de Machado:

«Las ascuas de un crepúsculo morado  
detrás del negro cipresal humean»

la prosificación nos daría algo como esto:

«Los últimos resplandores del día se perciben detrás de un cipresal negro».

Lo cual nos permite valorar con los alumnos lo que aporta el procedimiento metafórico, presente en los dos versos como elemento intensificador de valores plásticos y afectivos. (Ese entrañable atardecer, íntimo como los rescoldos de la brasa hogareña; valor que se pierde en el registro prosificado.)

Por el mismo método podríamos calibrar el rendimiento expresivo de elementos del plano morfológico, fonético y rítmico.

6) Pensamos que un proceso de trabajo así, daría sentido a la formulación de la opinión personal del alumno, permitiendo que fuera, efectivamente «personal» y no un triste remedio pedantesco de brillantes conjeturas críticas, necesariamente ajenas y prestadas.

Uno lleva algún tiempo «tanteando» sobre estas orientaciones. No hemos descubierto América, pero los resultados son bastante más alentadores que los que obtenía uno antes, palabra de honor.

---

46. «Análisis connotativo de un soneto de Unamuno», Separata de *ARCHIVUM*, XIV, Universidad de Oviedo, 1964.

## 1.2. *El manual: una vieja polémica*

Los primeros manuales impresos datan del siglo XVI. Están escritos sobre el modelo aristotélico, pero reducen la imprescindible experiencia del mundo externo a afirmaciones de las autoridades clásicas. Su objetivo es integrar esos saberes en la mente del alumno, y con ellos se introduce la práctica de estudiar un texto fijo<sup>47</sup>.

En la Inglaterra de mediados del XVII, en un clima de optimismo político generado por el triunfo de las clases medias progresistas, que apoyan al Parlamento frente a la realeza, Samuel Hartlib presenta su utopía *Macaria* como plasmación de un programa político de reformas, realizable desde una voluntad de transformación social. Un miembro de su círculo, William Petty, escribe un alegato a favor de la educación «práctica», y plantea que el contacto con libros y manuales debe retrasarse hasta que el niño posea las bases de una experiencia real de las cosas. En cuanto a la lengua y la literatura, la «pietas literata» —estudio de los clásicos desde una óptica cristiana— se podría complementar con la «ergástula literaria», centrada en el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una óptica de «taller».

Se ha repetido hasta la saciedad la importancia que, para el concepto de educación en Occidente, tiene el sensualismo empirista de la filosofía de Bacon. A partir de él, se primarán observación y experiencia frente a las prácticas librescas. Contra el verbalismo escolástico, se trata a partir de ahora de ligar las palabras a las cosas.

Esa es una de las bases del pensamiento empirista de Comenius, a la que habría que añadir la creencia baconiana en una ciencia única que se reparte en los distintos conocimientos particulares.

En estrecha relación con esos principios, Comenius «inventa» unos libros de texto, graduados según la evolución psicológica del niño. En su *Orbis Pictus*, que alcanzó en la época extraordinaria difusión y prestigio, se utilizan didácticamente ilustraciones, diferentes tipografías y otros alardes de enfatización visual, que servirían de base a las iniciativas editoriales posteriores en el campo de los manuales escolares.

---

47. James Bowen, *Historia de la educación occidental*, III, Herder, Barcelona, 1985, pgs. 34 y 35.

Kant valora la importancia educativa del libro de texto ilustrado, aunque reduciéndolo a un papel complementario, en una orientación educativa basada en la mayéutica socrática que permite que el alumno «alumbre» sus propias verdades con la ayuda del «maestro-partera»<sup>48</sup>.

La negativa de Rousseau a los libros es frontal, sobre todo en las primeras fases del desarrollo educativo, que deben centrarse en la experiencia y la asimilación de los resultados positivos y negativos de la propia acción sobre el medio.

Rousseau abomina de los libros porque «sólo enseñan a hablar de lo que uno no sabe». Si, pese a todo, Emilio debe tener un libro, no será éste un tratado de lógica ni de filosofía natural sino *Robinson Crusoe*.

«Robinson Crusoe solo en su isla, privado de la ayuda de sus semejantes y de los instrumentos de todas las artes, procurándose, no obstante, su alimento y su conservación, y consiguiendo hasta una especie de bienestar, es un objeto que a cualquier edad interesa y existen mil medios de hacerlo grato a los niños.»<sup>49</sup>

En fases educativas posteriores, el joven deberá seguir una formación intelectual armónica que no anticipe conocimientos librescos, porque éstos son sustitutos simbólicos de la experiencia real, manifestaciones verbalistas que ocultan el pensamiento en vez de revelarlo<sup>50</sup>.

Sobre la misma base empírica e intuicionista, aunque apuntando hacia una concepción más totalizante del universo y la integración del hombre en él, Pestalozzi plantea una didáctica de la investigación personal bajo la discreta supervisión del educador-partera. Se cuestiona el libro como herramienta central, reduciéndolo —en un enfoque que retomarán después Dewey y Freinet— a un útil más de un trabajo intelectual que se central en el alumno, protagonista de su propio aprendizaje.

En Dewey desemboca la tradición progresista de la enseñanza y se armoniza como teoría educativa coherente. Concibe éste luminosamente las asignaturas como campos de investigación hacia el futuro más que como reunión de materiales con-

---

48. N. Abagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1981, pg. 65.

49. *Emilio*, Fontanella, Barcelona 1973, pgs. 181-183.

50. D. Bertoni Jovine, *Historia de la didáctica*, Avance, Barcelona, 1978, vol. II, pg. 16.

sagrados por la tradición. El pensamiento creador sólo existe como respuesta personal al problema planteado, de tal manera que libros de texto y manuales sólo sirven como instrumentos que se «actualizan» cuando son utilizados en función del problema a resolver. Fuera de ello, son realidades muertas, no sirven para nada.

Como indicamos en otro capítulo de este libro, todas estas concepciones que vamos valorando en su incidencia respecto al libro de texto, tienen —salvo contadas excepciones— una ubicación claramente minoritaria como reflexiones ilustradas o experimentos pedagógicos de élite. En las escuelas populares, se practica desde siglos una pedagogía de la recitación memorística y de la vara, en la que las preocupaciones precedentes tienen escasa cabida. La reacción conjunta del positivismo y la naciente escuela de masas, dos caras de la misma moneda, plantea, en un contexto de total sacralización de la técnica, un aprovechamiento de la inversión educativa para las necesidades del desarrollo industrial. Las filosofías sobre el desarrollo integral de la persona son peligrosas y lo que necesita la industria naciente son trabajadores más especializados. Se requiere una escuela orientada en los valores «prácticos» y «positivos», con instrumentos didácticos de coste reducido, que puedan funcionar a gran escala<sup>51</sup>. Se necesitan materiales baratos de utilización sencilla: juegos educativos tipo Fröebel, desvirtuados por su producción en masa, gráficos, mapas y, por supuesto, manuales, cuyo uso se consagra definitivamente.

En nuestra época, es Freinet quien de manera más insistente ha abordado el tema, desde una teorización pedagógica, que no tiene nada de intelectualista, y desde una práctica docente que tampoco puede ser acusada de experimentalismo de laboratorio. Sus argumentos escuetos y profundos merecen considerarse con cierto detenimiento.

A través de una serie de parábolas<sup>52</sup>, que sintetizan desde una perspectiva poética las enseñanzas de una experiencia intelectual y vital que recuperan la sabiduría popular ancestral, Freinet se opone, por ejemplo, al adiestramiento prematuro que fatiga al perro joven y a una práctica educativa que no parte de las necesidades profundas de la persona por que —nos

---

51. Bowen, *op. cit.*, pgs. 440 en adelante.

52. Freinet, *op. cit.*, pg. 15.

dirá— no se debe dar agua al caballo que no tiene sed. Por lo tanto, no nos valen los manuales como «anticipadores» de la experiencia.

En otra ocasión nos presentará a la niña que quiere coger ella misma las cerezas. No importa que ella llegue sólo a las verdes; las prefiere —lo hace ella porque están a su alcance— a las maduras que podemos cogerle nosotros<sup>53</sup>.

Los profesores no comportamos como los cebadores<sup>54</sup> que tienen llenos por sistema los comederos de los animales. Dejemos buscar libremente a los niños su alimento y no les hagamos tragar kilos de conocimientos que no nos han pedido. El manual perturba el proceso experiencial del niño, llevándole a la mesa un menú de conocimientos ya preparados.

Por otra parte, el conocimiento es un proceso continuo y armónico y no una serie de trabas que van cayendo aisladas e inconexas<sup>55</sup>.

Si la escuela ha de ser *taller y no templo*, los manuales sobran como depósitos estáticos de saberes enlatados<sup>56</sup>.

En «Avanzar en profundidad», la crítica se hace completamente explícita. Insiste Freinet en la inutilidad educativa de conocimientos ya digeridos (deberes para evitar los esfuerzos, síntesis indigestas, manuales). El jardinero experto pone el estiércol y el agua a cierta distancia del joven melón para que éste fortalezca y desarrolle sus raíces en ese necesario movimiento de tensión hacia el alimento<sup>57</sup>.

En otro de sus libros<sup>58</sup>, Freinet empieza relatando el comienzo de su historia personal como educador y las razones que le llevaron a ejercer apasionadamente la docencia. En los necesarios primeros tiempos de tanteo en lo que, pese a que a uno no le guste lo que hay, uno no tiene preparada una alternativa global, se va alternando la cal con la arena en equilibrio precario y hasta desequilibrante. Es en aquellos agujeros didácticos que inevitablemente produce el tanteo, cuando Freinet se ve «obligado» a utilizar los manuales, aun sabiendo de antemano el resultado.

---

53. *Op. cit.*, pg. 41.

54. Pg. 62.

55. Pg. 106.

56. Pg. 108.

57. Pgs. 135 y 136.

58. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1974.

El manual responde a una pedagogía de la explicación superflua, de la «explicación a ultranza» y no de la que es respuesta a la inquietud del niño en función de su proceso personal de experimentación. Los manuales están separados de la vida, suplen la experiencia del niño y se confirman a sí mismos a través de ejercicios hábilmente preparados<sup>59</sup>.

El manual es una de las «vigas» didácticas que sostienen la educación «escolástica». Ese modelo, que discurre entre la «explicación no solicitada» y la referencia permanente al manual y a los ejercicios que lo confirman, tiene éxito con un 5% del alumnado, chicos especialmente inteligentes, con hábitos de trabajo académico ya adquiridos; el resto, «el 95% restante soporta la enseñanza libresca con esfuerzo, pérdida de tiempo y energía»<sup>60</sup>.

Más adelante, una crítica al libro de texto en la mejor tradición del humanismo pedagógico: «El manual supone al escolar más que al niño, no liga el aprendizaje a motivaciones profundas y supone un alumno uniforme»<sup>61</sup>.

En la práctica y reflexión educativa concretas, el libro de texto sigue siendo centro de vivas controversias (ahora menos, porque apenas hay controversias sobre nada). En un eje extremo, tenemos, por un lado, a los partidarios de su utilización permanente, como referencia segura sin la cual «el alumno se perdería»; por otro, aquellos que lo rechazan en términos absolutos por considerar que su mera presencia, aunque se le dé una valoración relativa e instrumental, es creadora de reflejos y hábitos negativos. Luego están las posiciones intermedias y matizadas que admiten el manual siempre que sea un instrumento de trabajo más e, incluso, lo discuten como material individualizado. Posición más curiosa la de aquellos que lo rechazan, en función de una alternativa de «toma de apuntes»; tal vez el subconsciente universitario...

En el campo de la lengua y la literatura, y otras materias humanísticas y sociales, se parte de dossiers elaborados por el seminario o equipos de profesores en función de objetivos educativos discutidos y delimitados por el grupo de trabajo. Otras experiencias proponen al alumno la elaboración de su propio texto a través de artículos fotocopiados, programas de análisis

---

59. *Op. cit.*, pg. 22.

60. *Op. cit.*, pg. 23.

61. Pgs. 42-43.

de los mismos, resúmenes de conferencias y bibliografía, visualización de películas y videos, etc., en una alternativa el estatus del manual, sustituido por materiales personales, activos y dinámicos.

En Italia, el libro de texto ha sido uno de los grandes temas de controversia educativa en los primeros años 70. Mario Lodi señala en la introducción de su obra<sup>62</sup> que su función entra en contradicción con el mismo enunciado de los programas.

Pero ése no era, ni mucho menos, el criterio de todo el profesorado italiano. Identifica a los maestros que practican en Italia la metodología Freinet y que están integrados en el Movimiento de cooperación educativa.

En la elaboración de los estatutos de 1974, la comisión que se encarga del estudio del libro de texto señala que su obligatoriedad lesiona la libertad de enseñanza, y se propone a los sindicatos que defiendan el derecho profesional de no adoptarlo si no se estima conveniente, pudiendo utilizar los fondos correspondientes en la adquisición de instrumentos alternativos<sup>63</sup>.

Esta lucha por la protección de los derechos de la minoría se convierte en un programa realista de actualización, ya que la abolición del manual es considerada como irrealizable.

La ley 517 de 1978 recoge la exigencia del MCE y propone como opción legítima la prescindencia del libro de texto y la utilización correspondiente de otros materiales de trabajo.

Francesco Tonucci valora amargamente que la ley puede ser considerada como más avanzada que las prácticas habituales de una mayoría del profesorado. ¡Ojalá no sea ése el caso de nuestra Reforma!

El tema del libro de texto aparece ligado, en España, al establecimiento de la enseñanza media, hecho que se produce al final del primer tercio del siglo XIX. El plan de 1845 introduce su obligatoriedad, iniciándose una larga historia de avances y retrocesos en relación a la «libertad de cátedra». La ley Moyano de 1857 habla de «programas oficiales», dejando a la discrección del profesorado la elección de métodos que permitan cubrirlos. En la reforma que recoge los principios de la revolución liberal de 1868, se establece invocando razones ideológicas

---

62. *El país errado*, Laia, Barcelona, 1970.

63. F. Tonucci, «El rechazo de libro de texto», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 122, febrero 1985.

y de coherencia metodológica, que el profesor elabore su propio sistema didáctico, única manera de que éste no sea un refrito de argumentos ajenos, sin «unidad ni concierto». El plan de estudios de Eduardo Dato, ministro de Fomento con Pi i Margall, prevé un concurso nacional del que saldrían premiados los mejores programas presentados para cada asignatura, que deben ir seguidos por las oportunas indicaciones bibliográficas. La intranquilidad política y social del momento impidió el desarrollo de la propuesta.

La polémica continuará a lo largo de la Restauración con amagos de soluciones conciliadoras que tratan de hacer coexistir textos autorizados y libertad de exposición por parte del profesor.

En 1898 esta situación de indefinición se aclara considerablemente con la decisión del Ministerio de publicar un índice de temas por cada asignatura al que profesores y autores de manuales deberán ajustarse. El «índice» de materias desaparece en 1899 y se establece el programa único y el libro de texto obligatorio para cada una de las materias.

Y esa situación no variará sustancialmente hasta nuestros días, con la obligatoriedad de utilización de «materiales autorizados» que se invoca todavía en la Ley General de Educación de 1970, aunque al anacronismo legal se haya mitigado con una actitud oficial de permisividad y «vista gorda».

El equipo responsable de la Reforma afirma ir por otros derroteros. ¿Lo permitirán las grandes editoriales?, ¿cambiarán radicalmente éstas —básicamente en la enseñanza media— sus concepciones sobre el material didáctico? Dejamos aparcada la cuestión, por el momento<sup>64</sup>.

La polémica en torno a este tema tiene una clara base ideológica. Se ha señalado que la defensa del libro de texto supone varias cosas; una interpretación estática de la cultura, una concepción «sensoempirista»<sup>65</sup> del conocimiento como retención de ideas y grabación posterior en la memoria, una versión «acumulativa» del saber que se concreta en el ideal de «cultura general», primacía del concepto de instrucción sobre el de edu-

---

64. Tomamos datos y línea expositiva de Inmaculada González y Gonzalo Zaragoza en: «Siglo y medio de libros de texto», *Cuadernos de Pedagogía*, cit., pgs. 4-6.

65. Hans Aebli, *Una didáctica basada en la psicología de J. Piaget*; cap. 1.º, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

cación, que lleva implícito una valoración de la escuela como «templo» o como «cuartel», pero no como «taller»<sup>66</sup>, un deseo de uniformar la enseñanza, porque se ve con sospecha todo lo que implique protagonismo por parte del alumno, una concepción «tutelar» del papel del profesor. Todos son valores que presiden el diseño educativo para la escuela de masas desde su primera conformación a mediados del XIX, y que conllevan una voluntad de integración del alumno en los valores del orden establecido y de la visión del mundo que justifica la explotación burguesa<sup>67</sup>.

J. Dewey, principal representante del pensamiento progresista americano del primer tercio de nuestro siglo, hace un análisis de objetivos y métodos educativos en función de su perspectiva sobre la sociedad democrática, que implica libertad de análisis y voluntad de transformación. Desde ese enfoque, el manual es un instrumento de dominación que sólo puede generar actitudes pasivas.

Una cuestión interesante, aunque no es más que el correlato necesario de aspectos anteriormente enunciados, es la del *lenguaje de los textos*, ajustado a los principios de objetividad, impersonalidad y rigor.

Consecuencias de esos valores de «seriedad universitaria» la distancia afectiva del lenguaje de cultura, el emisor como categoría impersonal utilización del SE impersonal, el plural mayestático, negación del humor, eliminación de índices que remitan al momento de la escritura, nula utilización del tú, etc.

Ello remite de nuevo a una primacía de la información sobre los métodos, propia del carácter de los estudios superiores. No habiendo un registro específico para los estudios medios —que operan en una edad psicológica, mental, tan específica— todo se limita a una simplificación relativa de conceptos, pero un estudio atento del tratamiento de los temas nos revela que su exposición da como sabido lo que no lo está, y como familiar lo que es absolutamente ajeno. Si uno quiere que el manual sea medianamente entendido, se tendrían que traducir cada uno de sus capítulos, lo que pasa es que el libro de texto no ha ido demasiado ligado a corrientes educativas que persigan una comprensión razonada de las informaciones. Efectivamente, lo único

---

66. C. Freinet, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1979.

67. Lo reconoce así un historiador tan poco «incendiario» como J. Bowen, *op. cit.*, pgs. 440 y ss.

que se puede hacer con el 95% de los libros de texto es aprenderse los.

La filosofía de la Reforma, expresada en sus documentos y actos públicos informativos debería suponer un golpe de gracia para el libro de texto en su forma clásica. Las editoriales no tendrían ya de temarios cerrados a los que sus autores pudieran remitirse sin riesgo.

En *Hacia la Reforma*, aunque no se descalifica explícitamente el manual, hay toda una serie de observaciones que sugieren su improcedencia.

Éstos son, por ejemplo, los objetivos didácticos básicos de la Reforma:

1. Atención preferente a la consecución de objetivos educativos que trasciendan el campo de las asignaturas.
2. Replanteamiento del sentido y el alcance de los contenidos.
3. Definición de una metodología activa.
4. Aproximación interdisciplinar entre las materias.
5. Revisión del sentido de la evaluación como instrumento de aprendizaje.

Luego, desarrollando estos puntos, se habla de que las «materias no constituyen fines en sí mismas», que hay «que sustituir contenidos inertes por otros relevantes» y que la interdisciplinariedad es la alternativa viva a las «asignaturas independientes» y las «nociones fragmentarias»<sup>68</sup>.

Poca cabida tiene el libro de texto «por asignatura» en este marco didáctico general.

Cuando después se analizan objetivos y métodos en la asignatura de Lengua y Literatura españolas, se empieza manifestando que los contenidos tradicionales (los que justifican el manual), gramática, fonología, semántica, historia literaria, sólo deben ser adquiridos «en la medida en que contribuyan a facilitar el dominio de la expresión y de la comprensión».

La importancia central del texto oral o escrito, la adecuación concreta de la programación a la situación y tipo de alumnado, la insistencia en una elaboración de profesores y seminarios de su propio material de trabajo, el carácter «preferentemente inductivo» del método didáctico, la programación «fle-

---

68. Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Publicaciones, 1985, pgs. 9-10.

xible» en función de la heterogeneidad del alumnado, etc., conforman una filosofía educativa que descalifica el manual de manera contundente.

Antes aludimos a la polémica sobre el libro de texto en Italia y al hecho de que su prescindencia sólo pudo ser realista-mente planteada por el MCE como un derecho de minorías pedagógicamente avanzadas. El profesorado de bachillerato en nuestro país ha sido completamente desatendido en su formación didáctica y, aunque la dinámica de la Reforma ha supuesto innegablemente una posibilidad de activación y puesta al día para aquellas personas con voluntad de «actualizarse», un cambio en profundidad no se improvisa en dos o tres años. Son muchos los profesores que creen paliar su inseguridad en aulas sobrecargadas con la explicación vigilante del tema y la remisión tranquilizadora al manual «en el que está todo». La Reforma no sólo intranquiliza a las editoriales...

Pongámonos en lo peor, en el caso de que esa inseguridad, de la que se es más víctima que culpable, genere una exigencia masiva de libros que se ajusten a la globalidad de objetivos y contenidos posibles por curso, y que funcionen como marco de referencia permanente. Si eso se diera, los programadores de la Reforma están perfectamente legitimados para no permitir la «Contrarreforma». Aunque la existencia de esos libros atenta de por sí a la programación de un material propio en función de las particularidades del centro y grupo de alumnos, habría, por lo menos, que ponerse de acuerdo en unos puntos o exigencias mínimas, que no se deberán trasgredir. Proponemos, desde nuestro particular enfoque, las siguientes:

1. El modelo de exposición y lenguaje debe responder a criterios adecuados a la fase de desarrollo del individuo (la adolescencia) y a sus posibilidades intelectuales reales.

2. Los temas de estudio no pueden ser los que marcan las exigencias culturales en abstracto. El tema de la «motivación» debe tratarse seriamente y realizarse una reflexión sobre contenidos y maneras de enfocarlos en función de factores de edad, contexto socio-cultural, etc.

3. Frente al reduccionismo y unicidad ilusoria de las informaciones del libro de texto, debe recurrirse a la técnica del «dossier», que ofrece los materiales en un sentido particularizado, de diferentes aportaciones sobre los temas estudiados y necesariamente relativas.

4. Dentro de la concepción «activa» del proceso de aprendi-

zaje que el documento ministerial recoge, el libro debe posibilitar las operaciones del pensamiento que corresponden a esta fase de desarrollo sin quedarse en la óptica de los «ejercicios» que clarifican los contenidos de la lección.

5. También coherentemente con los principios de la escuela activa (Dewey, Cleparède, etc.), deben introducirse el «reto» y el «interrogante», frente a la cultura «cocinada» que «regurgita» luego de tragada en exámenes y comprobaciones varias.

6. Consecuentemente con todo lo antedicho, concepción de la información no como fin culturista sino como medio al servicio de la investigación personal o el proceso creativo.

Hasta aquí este capítulo sobre el comentario y los libros de texto, temas elegidos no por su importancia específica, sino por una razón más próxima y concreta: ambos, con sus implicaciones cotidianas, constituyen el eje didáctico sobre el que gravita la práctica profesional diaria de muchos compañeros.

Un número cada vez más importante de éstos advierte ya claramente que ése no es el camino, que lo que hacen no se corresponde con las expectativas de sus alumnos ni con las suyas propias, ¡que también cuentan!, aunque sin saber por dónde pueden ir los tiros, o sin atreverse a encarar la reorientación en profundidad de lo que aceptan teóricamente conlleva en la práctica.

Por nuestra parte, remarcar —y no es «afectación de humildad por parte del autor»— que tenemos clara conciencia del carácter parcial y relativo de nuestras propuestas didácticas y que —curados de «espejismos salvadores»— sabemos que las alternativas se darán en el terreno de la coincidencia de objetivos y el intercambio de propuestas metodológicas, cuyo valor deberá comprobarse en el aula.

También recalcar que, hoy por hoy, estamos honradamente convencidos de que la perspectiva del presente y el futuro no es el modelo histórico-crítico, sino la de otras orientaciones que respondan a las profundas modificaciones operadas en el marco del bachillerato y que permitan convertir el trabajo de todos en algo útil y enriquecedor.

Si nuestras reflexiones han podido servir no para ofrecer verdades imposibles sino para abrir pistas e interrogantes a los compañeros que quieran transitar por otros rumbos, pues nos sentimos más que compensados.

¡Ojalá haya sido así!

a) *Un texto «comentado» en un taller de poesía*

El texto es un poema de V. Aleixandre y el ejercicio se realiza el martes, 4 de marzo de 1986, como una actividad complementaria de la creación de textos poéticos visionarios por parte de los alumnos.

Éste es el poema, se titula «Se querían» y pertenece al libro *La destrucción o el amor* (1935).

Se trata de que valoren el poema, entrando en él desde las intuiciones e impresiones que su lectura suscita. No nos interesa la mecánica lejana y ajena del comentario de textos clásico.

Se querían.

Sufrían por la luz, labios azules en la madrugada,  
labios saliendo de la noche dura,  
labios partidos, sangre, ¿sangre dónde?  
Se querían en un lecho navío, mitad noche, mitad luz.

Se querían como las flores a las espinas hondas,  
a esa amorosa gema del amarillo nuevo,  
cuando los rostros giran melancólicamente,  
giralunas que brillan recibiendo aquel beso.

Se querían de noche, cuando los perros hondos  
laten bajo la tierra y los valles se estiran  
como lomos arcaicos que se sienten repasados:  
caricia, seda, mano, luna que llega y toca.

Se querían de amor entre la madrugada,  
entre las duras piedras cerradas de la noche,  
duras como los cuerpos helados por las horas,  
duras como los besos de diente a diente sólo.

Se querían de día, playa que va creciendo,  
ondas que por los pies acarician los muslos,  
cuerpos que se levantan de la tierra y flotando...  
Se querían de día, sobre el mar, bajo el cielo.

Mediodía perfecto, se querían tan íntimos,  
mar altísimo y joven, intimidad extensa,  
soledad de lo vivo, horizontes remotos  
ligados como cuerpos en soledad cantando.

Amando. Se querían como la luna lúcida,  
como ese mar redondo que se aplica a ese rostro,  
dulce eclipse de agua, mejilla oscurecida,  
donde los peces rojos van y vienen sin música.

Día, noche, ponientes, madrugadas, espacios,  
ondas nuevas, antiguas, fugitivas, perpetuas,  
mar o tierra, navío, lecho, pluma, cristal,  
metal, música, labio, silencio, vegetal,  
mundo, quietud, su forma. Se querían, sabedlo.

Una vez leído en clase y releído individualmente en silencio, deben responder a estas tres cuestiones:

1) Sensaciones, sentimientos, imágenes, colores, formas, que la lectura del texto ha suscitado en ti.

2) Sugerencias de tipo «musical» (ritmo, impresiones fonéticas) que crees captar.

3) Ideas fundamentales que el texto enuncia. ¿Cuál crees que puede ser la intención de su autor?

Seleccionamos a continuación una serie de respuestas de los alumnos correspondientes a una de las tres cuestiones.

*A.T.*

2. «El texto empieza pausadamente, dando una sensación de lentitud y calma, pero cada vez va haciéndose más rápido y entra en una fase como de desesperación e intranquilidad. El ritmo de la última parte es casi agobiante».

*M.R.*

3. «La idea principal es que se quieren y que nada puede romper lo que está tan fuertemente unido. Nada (el cambio del día a la noche, etc.) puede cambiar el amor de estas dos personas».

*V.M.*

3. «Creo que el autor, harto de un mundo de violencia, trata de juntar a todos los organismos del mundo, a todos los seres, y colocarlos en un mundo de paz y tranquilidad. Trata de comunicarnos que el amor es lo más vital del mundo».

A.C.

1. «Un valle azul, un iceberg, un sol violeta, un cielo bajo, algodón de hierro, no hay gravedad, un mundo inmenso, sombras en la luna, sequía, escalofrío, comodidad general y calor durante la lectura del poema».

N.R.

3. «El texto me da la sensación de que el autor nos habla acerca de un volcán, como si un gran fuego surgiera de las entrañas de la tierra y lo arrasara todo y quedara el mundo en una gran soledad en el que no existiera nada».

E.M.

«Tengo que decir que me siento muy bien. Al leer el poema noto una sensación de tranquilidad, paz y calor. Me imagino playas desiertas en las que las olas rompen suavemente, selvas verdes llenas de vida, campos llenos de flores. Al leer el texto se siente una perfecta armonía de la naturaleza».

R.F.

2. «Yo creo que este poema suena. Las "is" tónicas y los finales de palabra acabadas en "ando" dan una sensación de tranquilidad y de una cosa lisa. Además en cada estrofa se repite "se querían"».

C.P.

2. «Me parece una poesía pausada y lenta, con versos largos que dan sensación de calma y tranquilidad. Las palabras no son ásperas, sino suaves y delicadas».

S.P.

3. «Creo que la idea principal del poema es la de un amor tan fuerte, que parece imposible deshacerlo. El poeta lo compara con seres, cosas, que parece imposible que estén una sin la otra».

L.B.

1. «Un amor como ninguno, un cuervo y un cisne, lo feo y lo bello juntos para siempre. Una pequeña playa con un árbol deshojado, viento y brisa, blanco y negro, fuego y agua, guerra y paz».

(L.B. es el alumno «maldito» del curso. Le han echado de clase casi todos los profesores. Su apariencia es bastante zafia. Basta que le dirijas una palabra cariñosa para que él te trate, a su vez, con afecto. No me aprueba porque nunca me entrega los trabajos finales.)

*L.R.*

2. «El estrato sonoro es constante aunque no hay rima. Se identifica con las sensaciones; la furia, la tensión, la desesperación, viene expresado mediante esas consonantes secas, seguras, fuertes. La duda y el desfallecimiento, por aquellas que se deslizan suavemente, como la *s*. La parte final, inevitable, como aquella sucesión de cosas que sabes que hay y que te van martilleando el pensamiento constantemente, retahilas de palabras y palabras, sonidos y sonidos».

*G.C.*

3. «Al leer este poema, mi interpretación es que el amor es algo sensacional, y que puede llegar a cualquier cosa.

Una gran seda envuelve al amor; le produce grandes provocaciones, lo envuelve de delicias de sufrimiento grato y delicado.

Se respira la felicidad de ser amado y de poder amar».

*R.H.*

3. «A mí me da la idea de un mundo nuevo y pulido donde reina el amor entre las personas, en el que el tiempo pasa lentamente. El autor parece estar en contra del mundo actual, sucio y donde existe odio».

*M.G.*

1. «Sensación de un amanecer rojo, de un campo de girasoles recibiendo un suave viento, sensación de deformidad en algunos casos, de vivir sobre el mar, un mar azul y una noche brillante».

*A.C.*

1. «Al leerla da una sensación de amor, dulzura, claridad y silencio que dan un estado de melancolía. Una sen-

sación sobre un gran espacio (infinito) todo de color y de gran silencio, donde la alegría y la juventud viven y se encuentran bien».

3. «Creo que intenta dar una idea de amor entra la tierra y el mar y todo lo natural. De día y de noche se querían y el autor lo intenta expresar reproduciendo el amor que se siente por otros caminos como pueden ser el amor de las flores y el del día y la noche».

(A.C. es un muchacho ausente y bloqueado. Su cara apenas expresa nada, pero si hay algún ligero matiz dominante sería algo parecido a la intranquilidad y el miedo. Ha ido siempre a escuela catalana y no he conseguido averiguar si ha padecido algún tipo de trastorno. Su castellano es especialmente caótico, no sólo en la ortografía, que he corregido al transcribir sus palabras, sino también en sintaxis y puntuación. Practica una escritura acumulativa, sin apenas puntuación, donde muchas veces no se marcan los vínculos lógicos entre las frases. Inconcebiblemente, no hay escrita en su ficha ningún tipo de consideración de su tutor del año pasado. También tiene dificultades en catalán, aunque menos que en castellano y francés. Sin embargo, si se analizan sus respuestas, se advierte una interpretación coherente sobre el poema, centrada en una visión del amor como unión total y cósmica.)

*J.O.*

1. «—Una pareja desnuda, abrazándose  
—El amanecer en el mar  
—Música clásica suave  
—Un bulto o persona tumbada en la arena  
—Una rosa sin espinas  
—Una gota de rocío resbalando en una hoja  
—El centelleo de los rayos del sol en un lago  
—Un cisne blanco».

*J.M.*

2. «Ritmo lento que va “acelerando” ligeramente hasta la última estrofa que es como un verdadero chisporroteo de sensaciones diferentes».

*B.G.*

1. «Veo un mar inmenso en calma, algunas veces turbulento. Luces que se encienden y se apagan. Un mar unido al cielo en el horizonte, muy unido».

*J.R.*

3. «Amor y armonía dolorosa de las cosas y de las personas. Amor inexorable que no puede evitarse.

Yo creo que el poeta trata de comunicar la armonía, la comunión que se siente cuando se ama a otra persona, aunque esto pueda resultar doloroso».

(El autor de este análisis es un chaval golpeadísimo que apenas logra contactar con el exterior. La voz es casi inaudible y muchos compañeros se burlan de él. Espléndida su captación de esa, a veces dolorosa, solidaridad cósmica a través del amor humano. Muy deficiente en matemáticas, muy deficiente en física y química, insuficiente en latín, francés y catalán. Repetirá curso. Cuando leo en la evaluación final su merecidísimo sobresaliente, la mayoría de los compañeros se quedan estupefactos y algunos, luego, se miran cómplices.)

*L.A.*

1. «Es un poema que me da una sensación de seguridad. Es como si una ola de seda los envolviera a ellos dos, como si una sosegada lentitud acariciara los suaves gestos de su amor. Es como si el mundo estuviera formado sólo para ellos. Han formado un imperio, algo que no se puede romper. Para ellos lo más importante sería su amor, fuera de todas las otras cosas. Me da la sensación de que se encuentran en una isla perdida. Si pintara un cuadro, se basaría esencialmente en colores claros: azules, rosas y púrpuras... y una ligera y tranquila melodía de un violón. Una neblina les protege».

*N.C.*

1. «Veo dos cuerpos abstractos, ligados en absoluta soledad en medio del día y la noche, del cielo y el mar, en la mitad del mundo, vagando disueltos en un amor intenso y profundo, envueltos en una atmósfera roja».

He recogido, porque pensaba que aportaban ideas sugerentes, respuestas de 21 alumnos sobre un total de 33

que asistieron aquel día a clase e hicieron el ejercicio. Éste, aunque responde a nuestra preocupación por encontrar una alternativa al comentario de textos, no se meditó especialmente en sus términos; surgió de un modo bastante espontáneo después de una práctica creativa en el terreno de la imagen visionaria. No he seleccionado ninguna de las respuestas de 12 alumnos por alguna de estas razones:

1. Se extendían en divagaciones narcisistas sobre su capacidad de «sentir», sin situarse en el terreno del poema. Algunos tal vez interpretaron así la apertura e informalidad del ejercicio.

2. Respondían impersonalmente, en una especie de remedio desvaído de los *comentarios de textos* «oficiales».

3. Utilizaban pensamientos manidos o frases hechas, sin «entrar» en el texto que se les presentaba.

Realizado el comentario, confrontamos sus intuiciones e interpretaciones con apreciaciones críticas sobre el libro al que pertenece el poema, tomadas de estudios y manuales.

Ésta es, por ejemplo, una de las referencias que tomo de un conocido libro de texto<sup>69</sup>, que sintetiza interpretaciones importantes sobre el libro.

«Así también *La destrucción o el amor* (1935) donde, como dice Salinas, se advierte un “panteísmo pesimista” que hace del impulso amoroso una vía para la destrucción del individuo y para su fusión con la gran fuerza cósmica, meta anhelada del poeta, para quien la vida del hombre es sólo imperfección, dolor y angustia. En Aleixandre, añade Bousño, el amor sería “preanuncio, momentáneo atisbo de lo que será la muerte, gloriosa incorporación a la profunda unidad del mundo, una vez destruidos los límites que separan e individualizan”».

En alguna de las respuestas ofrecidas, se capta algo parecido a ese pesimismo que destaca Salinas. El panteísmo, el sentido cósmico, la aspiración a esa unidad de la naturaleza a través del amor humano, sí que se ha visto, en sus posibilidades de expresión, por parte de bastantes chavales.

---

69. G. López, *Historia de la literatura española*, V. Vives, Barcelona, 1972.

Prácticamente todos dicen que les ha gustado el poema y E.M (esa cara que refleja el pasmo o la felicidad como entidades absolutas y avasalladoras) me emociona cuando me dice, emocionada, que nunca pensó que una poesía pudiera conmoverla de esta manera. «¡He tenido escalofríos, profe!».

Aseguro —quien quiera es libre de pensar que miento— que durante cincuenta minutos no se ha oído una mosca en clase.

## 2. Tradiciones para un futuro

Hay algunos que miran con displicencia, ladean la cabeza y levantan ligeramente la barbilla. Otros asienten, sonríen con franqueza y te envían con los ojos un saludo que es también un reconocimiento («adelante; no somos todos pero somos cada vez más»). Otros, el gesto no acaba de definirse, participan alternativamente del mentón rígido y de la mirada luminosa, y ves cómo se debaten honradamente por dar a tantos impulsos contradictorios una solución armoniosa. Cuando acaba la charla, entre agradecidos e irritados, te dicen:

«Lo que habéis planteado es muy bonito, lo reconozco, pero representa un cambio muy brusco, un corte demasiado radical con lo tradicional».

¿Qué es «lo tradicional»? Nos han preparado para «especialistas» y somos profesores y nos han obligado a ir buscando desordenadamente nuestra filosofía educativa y nuestros métodos. Por eso, bastantes profesores de Lengua y Literatura, incluso profesionales competentes y preparados, siguen pensando que «lo tradicional», la historia de la literatura, ha existido siempre. Es el estudio «lógico» dentro del campo literario, aunque es verdad que cada vez interesa menos a los chavales, pero es que, verdaderamente, «a los chavales ya no les interesa nada».

La «tradición» del método histórico en la enseñanza media, tiene poco más de un siglo de existencia. Se menciona por primera vez como vía de estudio en la reforma del 21 de octubre de 1868, que sanciona, en el terreno educativo, los principios de la revolución burguesa triunfante. La ley va precedida de un preámbulo doctrinal en la que se expresa la filosofía educativa de «la Gloriosa». Entre sus temas más relevan-

tes, la importancia de estimular y proteger la escuela privada<sup>70</sup>.

La nueva asignatura se precisa de una manera todavía tímida, a mitad de camino entre la Estética y la Historia: «Principios de literatura, con un breve resumen de la historia de la española».

En los estudios generales de la segunda enseñanza, continúa figurando la Retórica y Poética, presente desde que podemos hablar, con propiedad, de planes de estudio, pues ya aparece la materia en la Real Cédula de 1807, en la que se proponen como texto idóneo las lecciones de Hugo Blair, traducidas por José Luis Munárriz<sup>71</sup>.

La dinámica de la revolución burguesa, protagonizada por militares avanzados y elementos progresistas de las ciudades<sup>72</sup> conduce, como sabemos, a la primera República. Coincidiendo con este avance en los contenidos de la revolución burguesa, desaparece la Retórica, normativa y atemporal. La importancia de la reflexión estética sobre el arte y el impacto del evolucionismo de Darwin están, posiblemente, en la base de asignaturas como la Historia del arte y los Principios de literatura e historia de la española. La opción preceptiva queda, de momento, arrinconada y no reaparecerá hasta 1880, en plena Restauración. A partir de aquí, historia y preceptiva se alternarán en los planes de estudio como las dos formas de acceso didáctico a la literatura, hasta el plan del 34, retomado posteriormente por Ruiz Giménez en 1953. Muchos de sus elementos, aunque dentro de otro espíritu, pasarán a la teoría literaria y al comentario de textos.

Ésta es la corta vida de una «tradicción» que todavía algunos pretenden casi eterna. Su nacimiento, muy ligado a una postura nacionalista y «patriótica», representa el innegable avance de considerar las formas literarias como productos históricos y relativos, frente a los paradigmas inmutables de la Retórica y Poética.

Pero vayamos más allá del campo restringido, insuficiente, de la enseñanza de nuestra materia. Cuando alguien nos dice

---

70. Manuel Utande, *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*, Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid, 1963.

71. Utande, *op. cit.*

72. Manuel Tuñón de Lara, *La España del siglo XIX*, Editorial Laia, Barcelona.

que la metodología de los talleres literarios se aparta tan radicalmente de la tradición, se está entendiendo por «tradición» no sólo la de la enseñanza de la literatura, sino una más general, de filosofía educativa: concepciones y métodos de enseñanza de larga pervivencia en el tiempo y de la que los talleres se apartarían de una manera especialmente violenta y vanguardista.

Por supuesto, no es así. La mayoría de los principios en los que se apoya la práctica del taller están diseminados a lo largo de la historia educativa occidental desde hace unos cinco siglos. El método puede considerarse como una tímida formulación actual de lo que podríamos llamar, con todas las precauciones de una denominación tan rotunda, «tradición educativa progresista». La otra tradición, la «conservadora», deriva de la «lectio» escolástica, posteriormente continuada por los jesuitas, principalmente, en su *Ratio Studiorum*, y llevada a sus últimas consecuencias irracionales y autoritarias en las escuelas «para pobres». También la naciente escuela de masas, en el siglo XIX, practicará esa educación de contenidos incuestionables, protagonismo del docente y aprendizaje memorístico, sobre la base ideológica del rechazo a la enseñanza crítica y la sumisión a los principios establecidos.

Inversamente, y salvo contadas excepciones, la enseñanza humanista y avanzada, a lo largo de los últimos cinco siglos, ha tenido su enclave en experiencias minoritarias para grupos selectos de la sociedad. Desde esta óptica, teorizaciones y experiencias avanzadas desde el siglo XVI, recogen, con mayor o menor énfasis, los valores de la «educación integral»: el método de la observación, el desarrollo del espíritu crítico, etc.

La deuda con el empirismo es importante por su aportación decisiva al método científico, pero también por las consecuencias educativas de una enseñanza basada en la experiencia más que en las tradiciones culturales recibidas. Así, Wolfgang Ratke, hace ya una descalificación del memorismo, y apuesta por una enseñanza no coactiva que vaya de las cosas a sus nombres. Todo debe aprenderse por experiencia e inducción, bajo la estrecha vigilancia de un maestro cuyo papel no consiste en «disciplinar» sino en instruir<sup>73</sup>.

---

73. L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1967, pág. 141.

Por su parte, Galileo, que asimila del Renacimiento el naturalismo crítico que posibilita sus descubrimientos, dice en el *Saggiatore* que es más lógico «creer en las cosas presentes, que el estudioso comprueba por sí mismo, que en las cosas de hace dos mil años, que sucedieron en Babilonia y nos transmitieron los demás»<sup>74</sup>.

Tras Bacon y Galileo, se puede dar una orientación educativa basada en la inducción, que lleva a la ley a partir de las observaciones particulares. Entre las palabras y las cosas, se opta por estas últimas. Como dice Bertoni Jovine: «Los sentidos sustituyen a la memoria, el poder de abstracción y de generalización sustituyen al pensamiento abstracto»<sup>75</sup>.

Pero antes de esta pedagogía realista que Bacon posibilita, teóricos humanistas se enfrentan a la práctica medieval de la *lectio*, en la que el maestro entresaca del texto explicado los aspectos retórico-formales del mismo. Los contenidos importan menos que la memorización de latinajos.

Estos son, en síntesis, los argumentos para oponerse a una práctica del pasado:

- No tiene en cuenta capacidades ni intereses de los alumnos.
- Se funciona sobre palabras y no sobre cosas.
- Se memoriza en vez de desarrollar el espíritu de observación y la facultad de elaborar pensamientos propios.
- Se centra en las lenguas muertas y se hurta a las corrientes del pensamiento moderno<sup>76</sup>.

El legado tradicional escolástico recibe en el siglo XVI un impulso poderosísimo con la Compañía de Jesús. En su programa de estudios, conocido con el nombre de «Ratio Studiorum», se intenta, en palabras de J. Bowen, mantener «un escolasticismo aristotélico conservador, empeñándose en preservar lo que se consideraba como continuidad de la cristiandad medieval»<sup>77</sup>.

Responde a una reacción defensiva de la iglesia católica ante los embates de la verdad demostrada de la ciencia y los enfoques liberadores del humanismo avanzado, con sus consecuencias educativas respectivas.

---

74. Citado en Bertoni Jovine, *Historia de la didáctica*, Avance, Barcelona, 1978.

75. Bertoni, *op. cit.*, pg. 60.

76. Bertoni, *op. cit.*, pgs. 54-55.

77. Bowen, III, pg. 58.

Los jesuitas tuvieron un peso específico importantísimo en España y, tras la conquista, se extendieron por Hispanoamérica fundando colegios en las ciudades más importantes. Según Bowen, cae bajo su responsabilidad histórica la extinción de la cultura renacentista en los territorios italianos dominados por los Habsburgo.

Pilar educativo de la Ratio es el uso constante del latín, aspecto que ridiculizará Rabelais en su *Gargantúa*. El método de aprendizaje se basa en una mecánica catequística de preguntas y respuestas en la que se proscribía la lengua vernácula. La lección en las Ratio se distribuye en cuatro partes: prelección, concertación, ejercicios y repetición; es decir, preparación del tema, explicación, comprobación de que ha sido comprendido y repetición memorística. El hecho de que este sistema sea practicado aún en nuestros días, da cuenta de su, desgraciadamente, pensamos algunos, importancia educativa. La Ratio representa el bastión más reaccionario de la cultura pedagógica europea desde el siglo XVI, aunque, eso sí, coherente y uniforme como pocos.

En el lado opuesto de esta dogmática militante, encontramos a Montaigne, del que se ha señalado repetidamente su carácter de padre del ensayismo moderno. Inmerso en ese clima de escepticismo ante la educación, que según Bowen prevalecería en la literatura ideológica desde el siglo XVI, se retira de la vida pública, asqueado de las atrocidades de las guerras de religión. Desde su castillo, ejercerá de pensador por cuenta propia, de miras abiertas y generosas.

En el más famoso de sus ensayos sobre tema educativo, *De la educación de los hijos*<sup>78</sup>, Montaigne realiza una crítica devastadora de los principios, métodos y profesores de las escuelas de su tiempo. Sus palabras no han perdido vigencia. Su reflexión pedagógica es aún más avanzada que la práctica de bastantes profesores actuales.

Dentro de una concepción del saber como virtud, de clara filiación platónica, Montaigne sitúa en el alumno el protagonismo en el proceso educativo. El preceptor tiene una función esencial, aunque su papel pueda resultar secundario, «antiestelar». Ajustándose a la personalidad concreta que tiene bajo su responsabilidad educadora debe «hacerle gustar las cosas, ele-

---

78. *Ensayos (I)*, Cátedra, Madrid, 1985.

giras y discenirlas por sí mismo; abriéndole camino a veces, dejándose abrir, otras. No quiero que invente y hable solo él».

Esta diferente concepción de la enseñanza debe perseguir la de los conceptos en relación estrecha con la vida, frente a una práctica memorística que representa un ejercicio estéril de repetición, porque, utilizando la metáfora digestiva, tan utilizada posteriormente en sus diferentes variantes, «es prueba de ardor de estómago y de indigestión que nos repita la carne cuando nos la hemos tragado. No ha desarrollado el estómago su función si no ha transformado la substancia y la forma de lo que se le ha dado para digerir».

¿Quién da más? Podríamos hacer la prueba de someter a la consideración de una muestra escogida de docentes las anteriores palabras de este gran intelectual del XVI, omitiendo, por supuesto, el nombre. Seguro que más de uno las consideraba «excesivamente avanzadas».

Claro precursor de la *escuela activa*, Montaigne propone la elaboración personal, por parte del alumno, de los contenidos culturales —lo elevará Piaget casi a dogma pedagógico más de cuatro siglos después—, frente a una aceptación pasiva y acrítica de la información recibida, filosofía de los jesuitas y de sus partidarios actuales.

«Que no sean principios para él los principios de Aristóteles, como tampoco los de los estoicos o epicúreos. Que le propongan esta diversidad de juicios: escogerá si puede y si no, permanecerá en la duda. Sólo los locos están seguros y resolutos.»

Dudar, meditar, analizar libremente y escoger, alternativa humanista frente a una práctica docente habitual autoritaria, que no concibe la posibilidad de disentir y sacraliza determinadas opiniones porque: «¿Quién preguntó alguna vez a su discípulo qué le parece la retórica y la gramática de tal o cual frase de Cicerón? Nos las plantan en la memoria, clavadas como si de oráculos se tratasen, cuyas letras y sílabas pertenecen a la substancia de la cosa».

Y aquí una de las definiciones más exactas y sobrias sobre el aprendizaje memorístico: «Saber de memoria no es saber, es tener lo que se ha dado a la memoria para guardar».

Porque el pensamiento, como quieren Piaget y los teóricos de la escuela activa, es activo, «operatorio» y no un simple almacenamiento de datos en el cerebro, que es lo que piensan

aquellos que «quieren instruirnos el entendimiento sin moverlo ni ponerlo a trabajar».

Pero la realidad es que nos encontramos con escuelas fúnebres y maestros hoscos que explican materias que han perdido el contacto con la vida. Aprender, sin embargo, podría representar un goce, porque la cultura es «alegre», «vigorosa», «jovial» e incluso, «juguetona» y —en una de estas frases que hacen historia— «no predica más que fiesta y buen tiempo».

Y sigue, dentro de los saltos, cruces y chispazos de una arquitectura argumental que nunca pierde su transparencia, planteando los grandes temas de una reflexión humanista sobre la educación: el carácter carcelario de las escuelas, el rigor y la amargura de grises profesores, la inconveniencia de los aprendizajes prematuros y la inutilidad de un excesivo adiestramiento retórico que no contempla la «chispa» del genio...

Y no es argumento para disminuir el valor de la reflexión de Montaigne el que escriba para la aristocracia y piense exclusivamente en la educación de los hijos de los «gentilhombres». Fuera de la vinculación lógica a la clase a la que pertenece, su mensaje forma legítimamente parte del acerbo cultural de aquellos que, hoy, siguen luchando por una educación integral, crítica y liberadora.

Comenius está muy lejos del escepticismo de Montaigne y por lo tanto no se acerca a la riqueza de perspectivas de fondo del francés. Tiene muy claro, desde su óptica puritana protestante, la finalidad estrictamente religiosa de la educación y, en función de ese objetivo, se miran con sospecha determinados conocimientos y actividades.

Pero independientemente de sus finalidades, Comenius se plantea el proceso educativo como el instrumento para desarrollar las facultades humanas y propone una didáctica que se ajuste a la realidad del alumno y a las etapas de su desarrollo intelectual. Así, distingue una primera educación maternal, una «escuela común», para el niño, «escuela latina» para el adolescente y universidad para la juventud. A cada etapa corresponde un tipo específico de contenidos y actividades. La primaria se orienta, por ejemplo, en un sentido claro de lo que hoy entendemos por «taller» («taller de hombres» es para él la institución escolar), mientras que en la adolescencia se debe trabajar el desarrollo del entendimiento y el juicio.

En cuanto a la enseñanza del arte, sus principios también serían discutidos hoy por más de uno. Su lema, que nosotros

compartimos íntegramente, es el de «aprender haciendo», generar procesos de creación pautados por normas, siendo éstas, más herramientas, ayudas instrumentales, que puros preceptos.

Para acabar de coincidir con lo que después será la filosofía de la escuela activa, Comenius propone que los alumnos trabajen sobre materias conocidas, porque «es de sentido común que no se debe abrumar al discípulo con asuntos ajenos a su edad, inteligencia y condición actual, ni obligarle a que luche con sombras»<sup>79</sup>.

Queden, finalmente, estas palabras como la mejor justificación que podríamos ofrecer actualmente a los partidarios del método de taller: «Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que *fabricando aprendan a fabricar* (el subrayado es nuestro); esculpiendo a esculpir; pintando, a pintar, y saltando a saltar, etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos. Así, todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio: *construyendo construimos*»<sup>80</sup>.

Ya sabemos que para la Ilustración la educación es casi la fórmula mágica para cambiar el mundo y que ese optimismo educacional será esencial en el pensamiento reformador de Occidente. Ese utopismo se concretará en España en nuestra Educación Libre de Enseñanza y caracterizará, incluso, a los cuadros y dirigentes radicales y socialistas moderados de la 2.<sup>a</sup> República, lo que explicaría en parte, según el historiador Tuñón de Lara, la debilidad de su acción reformadora<sup>81</sup>.

Finalidad educativa tendrá, por lo tanto, la Enciclopedia en su pretensión de conformar una verdadera «summa» de conocimientos y relaciones entre ellos, a la luz del racionalismo y el empirismo consolidados en el pensamiento laico frente a la especulación de carácter aristotélico-tomista del religioso católico.

Por eso, Juan Jacobo Rousseau, cuando escribe su *Emilio*, tiene muy claro que la necesaria reforma social y política será consecuencia inevitable de la educación. Él la entiende como un proceso gradual basado en la naturaleza y en la experimentación del niño en contacto con ella. Ese empirismo, unido a

---

79. *Didáctica Magna*, Instituto Editorial Reus, Madrid, 1971, pg. 207.

80. *Op. cit.*, pg. 204.

81. M. Tuñón de Lara, *Medio siglo de cultura española*, Tecnos, Madrid, 1970.

un naturalismo pre-romántico, da lugar a una propuesta educativa gradual basada en el aprendizaje natural de las cosas, más que de las palabras, en el que la lectura será introducida tarde, en la adolescencia, cuando el joven tenga ya consolidada una firme base de experiencia de la realidad.

Para que el aprendizaje se dé natural y productivamente, hay que cuidar no recargar la mente del niño con contenidos superfluos y no anticipar informaciones que, todavía, no tienen sentido.

Aquí está la tradición didáctica de experimentos didácticos actuales en el campo de la física. (Entiéndase que Rousseau parte de instrumentos naturales.)

«Para la primera lección de estática, en vez de servirme de balanzas, cruzo un bastón sobre el respaldo de una silla, mido la longitud de las dos partes del bastón en equilibrio, y por uno y otro lado pongo pesos diferentes, unas veces iguales y otras desiguales y, tirando o empujando el bastón cuanto sea necesario, hallo que resulta el equilibrio de la proporción recíproca entre la cantidad de los pesos y la longitud de las palancas. Y de este modo mi pequeño físico es ya capaz de rectificar balanzas antes de que haya visto ninguna»<sup>82</sup>.

Todo ello dentro de una tradición educadora que va de Montaigne a Freinet y en la que los contenidos que realmente forman a la persona son los que descubre ésta por sí misma: «Indiscutiblemente, se adquieren nociones más claras y seguras de las cosas que aprende uno por sí mismo que las que se saben por la enseñanza de otro, además de que la razón no acostumbra a someterse servilmente a la autoridad, acaba uno siendo más ingenioso para hallar relaciones, ligar ideas, inventar instrumentos, que, cuando adoptándolo todo en la forma en que nos lo dan, dejamos que nuestro espíritu caiga en la negligencia, como el hombre que siempre vestido, calzado, servido por domésticos y desplazando en coche pierde al fin la fuerza para el uso de sus miembros».

Las ideas de Rousseau fueron llevadas a la práctica por Juan Bernardo Basedow en su escuela *Philantrophinum*, fundada en 1774. La experiencia, elogiada por Kant como la única que «ha comenzado a abrir el camino», se aproxima efectivamente a la naturaleza, busca procedimientos para hacer el aprendizaje

---

82. *Emilio*, Editorial Fontanella, Barcelona 1973, pg. 176.

atractivo y, tras los pasos de Emilio, promueve visitas a fábricas y campos en los que se permanece por cortas temporadas.

Los historiadores de la educación señalan la importancia que reviste para Juan Enrique Pestalozzi la lectura de los textos fundamentales de Rousseau. A diferencia de éste, Pestalozzi no es propiamente un pensador sino un educador vocacional que trata de poner en práctica las consecuencias educativas de las ideas del ginebrino.

Con Pestalozzi se da la primera reflexión y aplicación concreta de un modelo de educación que tendrá como destinatarios a niños de los sectores sociales más desfavorecidos. Partiendo de una ética humanista, de un cristianismo evangélico y de una profunda creencia democrática en la igualdad de todos los hombres en su derecho a una formación integral y liberadora, ejercerá su benéfica labor desde la fundación de la granja-escuela de Neuuhof, en 1769, hasta su retiro del instituto de Iverdon en 1825.

Pestalozzi supera ampliamente la gran limitación de la concepción senso-empirista del espíritu humano, la inteligencia no es una «tábula rasa» que imprime pasivamente realidades, sino una entidad dinámica y actuante, una arquitectura móvil y coherente de conceptos y experiencias en la que se integran las observaciones particulares. Por eso, en el acto de conocimiento entran en juego más facultades que la mera observación: la contemplación, la intuición e, incluso, la conciencia mental del propio proceso intelectual.

Y esta interpretación del espíritu se pone al servicio de una integración «holista» en la naturaleza, precedente del ecologismo, en la que ésta es vista como comunión en la vida más que como despensa de recursos para aprovechar.

En el terreno de la práctica educativa concreta, nos volvemos a encontrar con los grandes temas del pensamiento educativo progresista, más delimitados y enriquecidos.

Así se insiste en el dogma empirista de ir de lo concreto a lo abstracto, porque si la abstracción se presenta de entrada, «estos contenidos no asimilables paralizan y falsean la energía espiritual y crean en la persona el incurable contraste entre la prepotencia de las tendencias sensibles y la impotencia de ideales abstractos y vacíos»<sup>83</sup>.

---

83. A. Banfi. Prefacio a *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, citado en Bertoni Jovine, *op. cit.*, vol. I, pg. 69.

También inscrita en la tradición humanista, está esa convicción de que toda educación debe partir de las capacidades humanas y dirigirse a su desarrollo. «Es una verdad universal —dice— que sólo es esencial y realmente educativo lo que afecta a los hombres en el conjunto de sus capacidades, esto es, del *corazón*, el *espíritu* y la *mano*. Todo lo que no afecta a la totalidad de su ser no le afecta naturalmente y no es humanamente educativo en toda la extensión de la palabra»<sup>84</sup>.

El aprendizaje se concibe también bajo la metáfora del taller, «aprender haciendo», dentro de una práctica pedagógica que unía el trabajo intelectual a los quehaceres manuales en la granja. Los libros, como en la «escuela activa», serán útiles, complementos del trabajo intelectual y, desde luego, no deben ser aprendidos porque el memorismo descansa en el «grosero engaño» de creer que se adquiere saber por «imprimir palabras» en la cabeza cuando estas palabras simbolizan objetos que sólo enriquecen nuestros conocimientos «si son adecuadamente comprendidos».

Además —y continuando con la metáfora «digestiva» de Montaigne— la memoria trabaja sobre nociones ajenas que luego «se vomitan», cuando el auténtico conocimiento sólo puede ser el resultado de una *asimilación personal de los pensamientos ajenos*<sup>85</sup>.

Llegados aquí, a uno le parece oportuno detener nuestra historia y contestar con una observación a otras posibles que algunos lectores puedan haber hecho ya. Por una extraña operación mental, en cuya base le parece a uno detectar un sentimiento de culpabilidad mal curado, hay gente que piensa que todas estas «preciosidades pedagógicas» de las que estamos dando, humildemente, cuenta, son cosas para la EGB, situando el bachillerato en otra fase «más madura» y afortunadamente ajenas a esas «alegrías» para niños. Es cierto que muchos de los teóricos o educadores que hemos ido presentando centraron sus reflexiones o su práctica en la «primera enseñanza», pero lo único que demuestra eso es que la generalización de la segunda es bastante posterior, y nunca la conclusión peregrina de que lo que se propone como válido en la educación del niño deja de serlo de manera tajante y misteriosa cuando hablamos

---

84. Citado en L. Luzuriaga, pg. 178.

85. Bertoni Jovine, *op. cit.*, vol. I, pg. 71.

de la adolescencia, como si el chico de 15 a 20 añitos más proceder del mono, procediera del niño y fuera un pro evolutivamente ultimado en relación a aquél. No vale la pena insistir en que el aprendizaje es un todo unitario y progresivo y que las conquistas del pensamiento pedagógico (protagonismo y actividad del alumno en el proceso educativo, inconveniencia de la abstracción como imposición cultura, primacía de la experimentación, rechazo al memorismo, comprensión como manipulación personal de contenidos, etc.) son válidas para lo que entendemos por «proceso educativo» en su totalidad, siendo su aplicación en uno u otro estadio cuestión de matiz o intensidad.

Y no se puede esgrimir a Piaget, un Piaget verdaderamente «fusilado» y descontextualizado, para justificar que a una determinada edad el niño tenga que dominar por decreto el pensamiento abstracto y utilizar una «capacidad memorística madura» para engullir y conservar todo lo que proceda. Eso no es «piagetismo» sino «escolasticismo» negro y puro.

Y es que con la iglesia volvemos a topa. Ese modelo didáctico (por llamarlo de algún modo) que se preconiza para la 2.<sup>a</sup> enseñanza, no deriva en el fondo de la más mínima consideración sobre la adolescencia y sus claves psicológicas específicas, sino del modelo, bastante inmutable por cierto, de la enseñanza universitaria, de la que el bachillerato es precursor.

Hecha esta repentina y sorpresiva «cura de salud», continuamos nuestra historia. Friedrich Fröebel permaneció dos años en Iverdon, donde conoció la obra de Pestalozzi. Muy similar a la del anterior es la concepción filosófica que enmarca su actividad educadora. La divinidad es, de hecho, la naturaleza física y espiritual, entendida como totalidad unitaria de todo lo creado. El papel de la educación consiste en rescatar la naturaleza, la esencia divina del hombre, y para ello debe adaptarse a las diferentes etapas de su desarrollo, teniendo una importancia primordial la infancia como germen decisivo del desarrollo espiritual del hombre.

Fröebel es el creador del «jardín de infancia» (*kindergarten*), cuya importancia y vigencia educativa y social es ocioso comentar, pero aquí nos interesa fundamentalmente por ser el primer gran teorizador de la importancia educativa del *juego*, concebido en su lenguaje idealista como manifestación de la naturaleza en el hombre y actividad necesaria para que el desarrollo psicológico posterior se produzca de manera armónica.

El juego es el eje de la metodología de su *kindergarten* y se concreta en los *dones* (pelota, esfera de madera, cubo, figuras divididas en otras más simples), claros precedentes de los modernos «juegos educativos», las *ocupaciones* (trenzar, plegar, rector), las canciones, etc.

Las concepciones y prácticas fröebelianas, serán vistas con sospecha por los poderes públicos, los cuales, en un contexto político marcadamente reaccionario, prohibirán el funcionamiento de los Jardines de infancia. A lo largo del siglo XIX se establecen en toda Europa los sistemas nacionales de educación, con una carga «patriótica» importante, y las grandes leyes de instrucción pública. La escuela primaria estatal quedará establecida en toda Europa, «haciéndola universal, gratuita, obligatoria y, en su mayor parte, laica o extraconfesional»<sup>86</sup>. Esta primera «escuela de masas», inseparable del desarrollo industrial en los países occidentales, se entenderá desde la mentalidad de la burguesía triunfante como una inversión importante en relación al desarrollo (mano de obra más cualificada y culturizada), como un instrumento más de ahondamiento en la segregación social (la educación secundaria, pósito a la universidad, reservada a la burguesía) y como medio de adoctrinamiento en los valores de la clase dominante.

Se trata de construir un modelo escolar *generalizable* y de *bajo coste*. Se plantean como métodos coherentes con este diseño, la primacía de la figura del profesor, quien a través de la *exposición* garantiza una simultaneidad en el aprendizaje? de toda la clase, se instalan en las aulas mapas, gráficos y otras herramientas de uso también simultáneo, y se potencian aquellos métodos que permiten una mayor sistematización funcional, lejos de «consideraciones filosóficas o humanistas» inútiles o, incluso, peligrosas. Se toma a Herbart en sus concepciones sobre las unidades didácticas (preparación, presentación, asociación, generalización, aplicación), despojándole de su sustrato filosófico. Ha nacido la educación como servicio social y también como inversión productiva, pese a toda la retórica igualitarista que desde entonces hasta ahora «disfrazará» esa dimensión.

Por eso la pedagogía progresista europea y americana del primer tercio del siglo XX, tendrá un carácter anti-herbarthia-

---

86. Luzuriaga, *op. cit.*, pg. 181.

no y recuperará la tradición humanista y naturalista de Rousseau, Pestalozzi y Froëbel, al mismo tiempo que encuentra su marco de trabajo y experimentación en instituciones privadas para minorías selectas, mientras que los partidos socialistas trabajarán en el marco estatal.

María Montessori ilustra esa vuelta a Pestalozzi y Froëbel con sus concepciones sobre la motivación, el estímulo y la enseñanza en libertad en la perspectiva de un desarrollo integral del individuo y una vuelta al viejo símil socrático del profesor-partera, opuesto a esa presencia omnisciente en que se concreta su figura en la escuela pública.

Abbotsholme (1889), Institución libre de enseñanza (1876), Badales (1893), Waldorfschüle, escuela de Dalcroce, Summerhill (1923), etc., son diferentes manifestaciones de esta «escuela nueva», que sin cuestionarse los objetivos tradicionales de la clase media, enfatizan el trabajo individualizado, la atención al desarrollo psicológico de cada niño, las actividades prácticas (laboratorio, excursiones, consultas en bibliotecas), permitiendo a los alumnos la discusión de objetivos y métodos y en algunos casos, Summerhill por ejemplo, la participación en el gobierno de la escuela<sup>87</sup>.

También dentro de la corriente crítica al herbarthismo, especialmente asentado en los Estados Unidos, Dewey formula en un sistema científico coherente los viejos principios de la educación alternativa. Su concepción moderna, «activa», de la inteligencia y su funcionamiento anuncian ya a Piaget. Se ha superado definitivamente el empirismo que creía en un espíritu en el que se «graban» imágenes y nociones y se cree en un pensamiento dinámico que se manifiesta ante la necesaria *solución de dificultades*. Consecuentemente, los conocimientos tienen poco sentido como entidades acumulativas sin otro fin que el de su posesión y almacenamiento por parte del sujeto. Tienen un valor fundamentalmente «instrumental» en la medida en que puedan ser «movilizados» por un pensamiento activo que busca solucionar los retos que se le plantean.

Por lo tanto la didáctica de la «impresión» de imágenes e ideas debe ser sustituida por una didáctica de la «investigación» que necesariamente implica una *motivación* previa sobre los hechos a investigar. El proceso de aprendizaje debe así

---

87. J. Bowen, *op. cit.*, pg. 508.

«calcar» la naturaleza y fases del acto reflexivo. Eso quiere decir que el alumno se debe hallar en una situación de verdadero experimento centrado en realidades que le interesan; que en tal situación se debe plantear un problema que estimule el deseo de investigar; que para ello (y exclusivamente en función de ello) debe disponer de información; que debe ser responsable de las soluciones provisionales que se le vayan apareciendo y, finalmente, que se le debe dar la oportunidad de aplicar sus conclusiones para comprobar su validez y su alcance.

Hans Aebli concluye que son éstas las dos grandes consecuencias didácticas que se derivan del pensamiento de Dewey, coincidente, en este aspecto, con el de Cleparède:

«Todo conocimiento, toda operación adquirida en la escuela, debe responder a una necesidad, a un problema nacido de un contexto vital; cuando está formada la nueva idea o la nueva conducta, debe ser sometida a la prueba de la realidad, sea por aplicación, sea por verificación experimental»<sup>88</sup>.

En esa misma línea, G. Kerschenteiner sostiene que los *contenidos* deben ser pocos y seleccionados para permitir su operatividad. Insiste en la necesidad de que el conocimiento sea el resultado de una elaboración propia porque así: «Los hechos y nociones... adquiridas constituyen un "saber de experiencia" y no solamente "un saber comunicado o libresco". Dado que el alumno lo elaboró por sí mismo en vez de recibirlo totalmente preparado por el maestro, el saber debido a la experiencia le pertenece de verdad y es capaz de utilizarlo como instrumento intelectual. Las nociones librescas y transmitidas, por el contrario, son estériles, tanto para la solución de los problemas prácticos, cuanto para el ulterior desarrollo del pensamiento»<sup>89</sup>.

En *Democracia y educación*<sup>90</sup> Dewey define la pedagogía tradicional como un sistema que potencia una educación «para exclavos». Los objetivos, impuestos desde arriba, se basan en una dudosa metafísica, vacía de contenidos («hay que estudiar, niños; el deber, la responsabilidad», seguimos diciendo ahora en las clases). El currículum es una abrumadora bolsa de datos que atiborran una mente que se concibe como negación del

---

88. *Una didáctica basada en la psicología de J. Piaget*, Kapelusz, Buenos Aires, 1958, pg. 37.

89. *Op. cit.*, pg. 45.

90. Losada, Buenos Aires, 1961.

cuerpo. Son fórmulas carentes de sustancia real y separadas del marco experiencial que les daban sentido.

Desde la teoría y la práctica, centrada en su escuela dependiente de su departamento de la Universidad de Chicago, Dewey concebirá la escuela precisamente como «taller», en el que el niño, provisto de las herramientas necesarias, construye activamente sus propios conocimientos. El espacio físico de la clase se adecuaba a este marco pedagógico activo.

A este respecto, Bowen recoge una anécdota luminosa que Dewey relata en *Escuela y Sociedad*. No nos resistimos a incluirla, aunque sea parcialmente: «Hace algunos años estaba buscando en las tiendas que abastecían a la escuela en la ciudad, intentando encontrar pupitres y sillas que parecieran totalmente adecuados desde todos los puntos de vista (artístico, higiénico y educativo) a las necesidades de los niños. Tuvimos una gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos y, finalmente, un comerciante más inteligente que el resto nos hizo esta observación: "Me temo que no tenemos lo que desean. Ustedes quieren algo donde los niños puedan trabajar; todo lo que tenemos es para escuchar"».

Y apostilla Dewey: «Ésta es la historia de la educación tradicional. Igual que el biólogo puede recoger un hueso o dos y reconstruir el animal completo, así, si imaginamos la clase ordinaria, con sus filas de horribles pupitres colocados en orden geométrico, amontonados de forma que haya el menor espacio posible para moverse... podemos reconstruir la única actividad educativa que cabe llevar a cabo en tal lugar»<sup>91</sup>.

Esto se escribe en 1900. Ochenta y seis años más tarde, en plena crisis de todos los valores que justifican el sentido de la educación, éstas siguen siendo nuestras aulas y son muchos los profesores que consideran que es «lógico» y «normal» que las cosas sean así.

Desarrollando la filosofía educativa y las experimentaciones de Dewey, W.H. Kilpatrick es el creador del famoso *método de proyectos*. De acuerdo con las ideas educativas de su maestro y su concepto de la democracia, valora la educación como «proceso mismo de la vida en tanto que la vida tenga valor». «La reconstrucción continua de la vida en niveles cada vez más al-

---

91. *Historia de la educación occidental*, vol. III, pg. 524.

tos.» La base de esta práctica educativa será la propia actividad del alumno, motivada y entusiasta<sup>92</sup>.

El *método de proyectos* representa un intento de encarnar las ideas de Dewey en una propuesta didáctica concreta motivada por el hecho de que hay maestros con poca inventiva que necesitan directrices precisas.

En esta propuesta los alumnos trabajan «proyectos», es decir, planes de trabajo libremente elegidos en función de la realización de algo que interesa. Las actividades se repartirán entre estas dos posibilidades generales:

—Nociones intelectuales que queremos conseguir.

—Realidades concretas cuya realización motive (hacer una cometa, construir una conejera, etc.).

El aprendizaje de nociones intelectuales deberán suministrarse en función de las necesidades instrumentales de los proyectos prácticos. Incluso contenidos con una carga académica tradicional muy fuerte (la gramática, por ejemplo) son válidos educativamente como habilidades instrumentales que se inscriban en proyectos motivadores.

Abagnano comenta que, pese a la coherencia y solidez de esta alternativa, no logra integrar plenamente los contenidos académicos instrumentales (gramática, aritmética) en la dinámica de las propuestas creativas, quedando a veces descolgados como informaciones que acaban aprendiéndose por sí mismas<sup>93</sup>.

Desde la psicología científica, Jean Piaget concebirá también el pensamiento como actividad, en oposición a corrientes sensualistas o logicistas que lo interpreta como grabación de impresiones o de categorías de pensamiento universales.

Es ante las cuestiones a resolver donde el pensamiento operatorio (desde los doce años) se plantea preguntas (qué, dónde, por qué causa) cuya respuesta se da necesariamente en el marco de determinadas agrupaciones conceptuales (clasificaciones, seriaciones, escalas de valores, etc.). Por otra parte, el pensamiento operatorio se caracteriza por su *reversibilidad*, es decir, por la facultad de la inteligencia de no resolver las operaciones en una sola dirección, sino también en trayectos inversos sin desnaturalizar los procesos lógicos<sup>94</sup>.

---

92. Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*

93. *Historia de la pedagogía*, pg. 650.

94. Jean Piaget, *Psicología de la inteligencia*, ed. Psique, Buenos Aires, 1973.

Del concepto de reversibilidad se extrae una consecuencia didáctica importantísima. La enseñanza tradicional memorística se basa en el «hábito» que funciona en una sola dirección y no en la reversibilidad de una inteligencia que puede reconstruir hipótesis para luego rechazarlas y recorrer un razonamiento inversamente, sin por ello modificar las nociones empleadas. El trabajo en la reversión sería responsable del progreso intelectual del individuo.

También el intercambio de ideas —lo que Piaget llama *cooperación*— es práctica clave para el desarrollo del funcionamiento lógico del individuo. Frente a las dificultades de que ésta se realice en fases madurativas anteriores en las que el niño está subordinado a presiones intelectuales adultas y a su propio «egocentrismo», en la fase del pensamiento operatorio, el niño, al «cooperar» con otros niños en discusiones organizadas, procura no contradecirse, verificar sus asertos y procurar que las ideas sean coherentes y las palabras tengan sentido.

Hans Aebli, discípulo de Piaget, cuando reflexiona en el libro que hemos venido citando, sobre las repercusiones pedagógicas de la psicología del ginebrino, insiste en la falacia del concepto de *asimilación* de la escuela tradicional, pudiéndose traducir ésta a una grabación de los conceptos en la mente del individuo, con una participación mínima del sujeto en tal proceso.

De ahí la importancia que la escuela tradicional otorga a la «atención», como requisito indispensable de la *didáctica de pizarra* y la acusación frecuente de «falta de atención», tras los numerosísimos fracasos académicos. Si no hay atención, y esta didáctica tradicional no hace nada para motivarla, los contenidos expuestos no se pueden «grabar» en la mente de los alumnos, objetivo de las explicaciones.

Aebli recuerda que sólo hay asimilación verdadera cuando el alumno protagoniza el proceso de la demostración.

Por eso, la escuela tradicional no desarrolla el espíritu operativo, sino que se limita a crear hábitos que impiden la operación y la sustituyen por un «automatismo». En esta dinámica, si se cambian palabras en el enunciado de un problema o se expresa globalmente de otra manera, no se percibirá que estamos hablando de lo mismo. Planteémoslo de nuevo tal y como se ha «aprehendido» y el automatismo volverá a funcionar. «El enunciado verbal de la regla es, en tal caso, un fenómeno puramente sensorio motor que implica exclusivamen-

te la motricidad de los órganos vocales y la percepción auditiva»<sup>95</sup>.

En Celestin Freinet se concretan los grandes logros de esta línea de pensamiento, compleja y a menudo contradictoria, que hemos venido presentado y, tal vez, «simplificando» excesivamente en función de los objetivos de este librito. Partidario de reflexionar en la práctica educativa diaria, más que en las grandes cuestiones de fondo (aunque su discurso pedagógico demuestra un profundo conocimiento de la historia del pensamiento educativo: Pestalozzi, Froëbel, Dewey, Cleparède), afirma partir sobre todo de su intuición y de una práctica generosa del «sentido común» frente a las aberraciones del pensamiento educativo tradicional. Alimentan su empuje y su fe un compromiso con las clases populares y un deseo de humanizar una profesión que consiste en encerrar y oprimir a las personas. Batalla por una educación no directiva que considere a cada niño en concreto y se proponga crear personas libres y no preparar esclavos sumisos a las leyes del sistema. Una enseñanza, centrada en el entorno y en la misma vida del niño, cuyos logros didácticos —a menudo simplificados y trivializados— se han extendido por todo el mundo, como alternativa de escuela estatal y popular.

El método de *talleres literarios* que practicamos pretende ser, como discurso pedagógico, la formulación actual de todo un cuerpo de hipótesis sobre el hombre, el desarrollo de sus facultades y las filosofías y métodos educativos que puedan servir mejor a ese objetivo esencial. En realidad, hay pocas cosas realmente nuevas ya que la tarea educativa debe empeñarse permanentemente en adaptar ese caudaloso, no depósito sino río, siempre activo y vivo, a las circunstancias de cada situación histórica concreta.

Para nuestro bachillerato, por cuya autonomía educativa luchamos, habrá que investigar profunda y serenamente qué modelos de discurso y qué perspectivas metodológicas responden mejor a la conformación de esa amplísima «clientela» que ocupa las aulas de los institutos y a quien, desde una perspectiva democrática consecuente, hay que promocionar a la cultura crítica y a la libertad. En ese camino, aparte de las soluciones originales a los problemas nuevos, nos volverán a iluminar las

---

95. *Op. cit.*, pg. 88.

reflexiones y tentativas (sólo hay, afortunadamente, tentativas) de todos aquellos que han colaborado a dignificar la condición humana.

La utilización personal de las informaciones, el protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje, una consideración de las etapas madurativas de la persona, frente a almacenes de cultura intocables y «adaptados» a cada edad, la relación de la cultura y la vida, el rechazo de la mecánica digestiva, indigestiva, de recibir y devolver, una concepción del enseñante como «alumbrador» más que como rey... todo ello son conquistas que se han ido sedimentando, en su limitado radio de acción, durante cinco siglos de desarrollo intelectual y moral para que podamos beber ahora de ellas.

Y todo ello al servicio de la acción revolucionaria permanente de cambiar efectivamente las cosas «para que todo cambie», desde las palancas que se puedan ir descubriendo (la crisis es profunda) y sabiendo valorar en su exacta medida la falacia de todas las consideraciones y realidades «objetivas» que el poder siempre presentará como necesarias.

No somos todos, pero somos bastantes y decididos, aunque —medio ciegos— damos demasiados palos al aire... es mejor que dárselos a las personas...

#### *b) Historias para sus literaturas*

«¿Hay que leer libros, profe?». Libros, ahí entra todo: obras filosóficas, históricas, manuales, poemarios, novelas, jardinería, mecánica. Identificados todos en su carácter de «libros», de suplicios.

«¿Y qué se hará, comentarios?»

Le pregunto qué entiende él por «comentario».

«Pues eso de coger una poesía y decir los adjetivos y metáforas que haya.»

«¡Y la métrica!», exclama Consuelo, vigilante, por si las cosas no se hacen bien.

Les pido que me digan ¡sinceramente! «Por qué has escogido Literatura». Me fijo en un grupo de seis chavales que no paran de reír. Hay dos chicas —una llamativa y repintada y otra en plan intelectual con gafitas redondas— y cuatro chicos, cuyas facciones apenas distingo. Uno de ellos abre una boca enorme y dice:

«A mí es que me van muy mal las mates, profe.»

Y se vuelven a reír y me miran provocones. Se lo tiene merecido por preguntar estas chorradas. Además, de poco va a servir lo que pensemos porque luego se hará lo que usted quiera.

Seguro que se han cuchicheado aproximadamente eso. No voy a entrar en esa polémica. Por supuesto que se hará lo que yo diga porque si no, no haríamos nada. El «sexteto de la muerte» me sigue mirando con desafío, me están «probando», les sostengo la mirada y pongo cara burlona. Ríen con franqueza.

Unas niñas modositas y con cara de buenas, asienten religiosamente a cada cosa que digo. Tienen claro que debo tener razón en todo, por que si no no sería profesor. Me quedan restos de mi mala conciencia histórica por hacer entrar a tanta gente en mis planes. Se lo cuento a Araceli a la salida: «Mira, esas torturas mentales no sirven para nada».

Los libros, los cuadernos, los bolígrafos y rotuladores nuevos, tienen muchísimo encanto. Proporcionan la ilusión de una cultura por estrenar y de colores. Catalina, se llama —¿por qué vericuetos habrá acabado haciéndose con esta imagen de pensadora holgada?—, contempla ensimismada las tapas del libro y hojea la primera página. Los pupitres brillan y hay un olor a letra fresca en el aula.

Expongo los «objetivos»: cultura, no como conjunto de datos a memorizar, sino como realidades cuyo valor hay que experimentar a partir de uno mismo. Hojean libros de texto, no quieren que se les escapen los colores y ponen su nombre por todas partes, no me están haciendo ni puñetero caso, han escuchado tantas palabras que ya no distinguen las que, a lo mejor, son distintas.

He empezado «invitándoles» a que hoy me escuchen. Después les he contado lo que vamos a hacer con *La Celestina*. Partiremos del libro de Stephen Gilman, *La España de Fernando de Rojas*<sup>96</sup> y seguiremos la hipotética biografía del gran converso, las angustias y ansiedades cotidianas de un proscrito, de un «marginal». Sobre esa

---

96. Edit. Taurus, Madrid, 1978.

luz de necesario pesimismo existencial, de visión del mundo como desorden y crisis, investigaremos la obra. Ese trabajo se plasmará en un escrito de creación en el que, situándose en la piel de Rojas, escribirán «otra carta a un otro su amigo». Allí tienen que aparecer las vivencias presentes y un análisis de la obra desde la circunstancia vital de la que se parta.

Comenzamos a leer los *informes*<sup>97</sup>. Está prohibido molestar al vecino, aunque uno puede no trabajar, si así lo desea. El de la boca enorme —posible «proscrito» de entonación desgarrada— bota la mole de su cuerpo en el estrecho pupitre y gira una cabeza caótica de pelo ensortijado. Ríe con el compañero de atrás y luego me mira inocente y tramposo, después baja la cabeza y mueve la boca como si estuviera leyendo.

Repito que vamos a partir de la experiencia de un «segregado» y noto que tengo sentimientos perfectamente segregacionistas en relación al chaval de la boca enorme. Pienso, incluso, que no se merece nada de lo que se le va a dar en clase. Sigue riendo y disimulando; le miro fijamente, ¡qué aburrimiento de agresiones y defensas!

Siguen leyendo el informe sobre Fernando de Rojas. Les he dicho que subrayen y anoten a lápiz en los márgenes y la mayoría lo hace. Algunas sonrisas deben responder a los chistes con que se ameniza el tema. Me paso por las mesas y cojo uno de los libros subrayados; las líneas han caído sobre algunas frases como podrían haber caído sobre otras. Observo las anotaciones que una chica escribe en el margen izquierdo de su libro, no denotan capacidad de síntesis o de abstracción, se limitan a copiar palabras del texto. Algunas personas charlan animadamente aunque en voz muy baja. Me siento «provocado» y estoy a punto de amenazar. No lo hago. Casi toda la clase lee con atención. He contestado más de diez preguntas particulares. A uno le parece inaceptable que «Fernando de Rojas disimulara tanto». Hace una frase de telefilm, pero la enuncia con convicción y vigor: «Uno debe luchar *por sus ideales* y morir por ellos, si es preci-

---

97. *Propuestas creativas... Edad Media*, P.P.U., Barcelona, 1984.

so». Le respondo que creo que no todo el mundo está obligado a ser héroe. Tiene derecho Rojas a tratar de salvar el pellejo y legar a la posteridad ese amargo documento, elevado a la categoría de obra de arte.

Hay gente que resume el informe copiándolo de nuevo y otra que hace esquemas que no esquematizan nada. Piaget habla, para esta edad, de unas posibilidades operatorias que sólo he comprobado en contadas ocasiones. Les explico en la pizarra lo que significa hacer un esquema. Se concreta, como el análisis sintáctico, para muchos chavales en un puro geometrismo de flechas y líneas. Sobre estas capacidades conceptuales hay compañeros que dictan complejas lecciones sobre Kant o la Revolución Francesa en su interpretación marxista. Luego ellos «evacuarán» la indigestión.

Hago una presentación de la *Tragicomedia* y les advierto que —en relación al enfoque que estamos dando— se fijen especialmente en una serie de parlamentos y escenas. Después empiezan a trabar el texto en clase (ya debía de haberse leído en casa). Anna mueve muchísimo la cabeza, casi volcada sobre la página que lee y, sin levantar los ojos del libro, manda callar al compañero de atrás que intenta vanamente distraerla. Se ha olvidado incluso de que se le ha quedado la mano levantada desde que la subió para preguntarme algo.

Me clava esas pupilas tan brillantes:

—Profe, qué hace Calisto, a qué se dedica...

—No hace nada, tiene propiedades y dinero.

—¿Un rentista, entonces?

—Más o menos.

¡Horrible día! Fernando ha hecho un examen de latín. No puede disimular un brillo casi erótico en sus ojillos cuando ordena los ejercicios que le han entregado. Los chavales le miran nerviosos desde sus pupitres. Cuando se va —¡cómo me los dejas, macho— la corriente sube, sube, hasta llegar a situación de verdadera histeria compartida.

En seis minutos mando callar cuatro veces; al principio enmudecen pero es un reflejo automático que apenas dura nada. Sólo Anna, Mercè y Miquel tratan de hacer algo. Comienzo a cabrearme en serio y me pongo a gritar como un poseso; tampoco da resultado. Es la mismísima Anna la que me dice:

—Es que estamos muy nerviosos después del examen. Aunque hago esfuerzos no puedo concentrarme.

— Vale, pero no gritéis de esta manera, que esto no hay quien lo aguante.

Están empezando a elaborar su *ficha de documentación* en la que sistematizarán lo que han ido asimilando de la obra, el informe y algunas consultas bibliográficas que hemos realizado en la biblioteca del centro. En función de varias observaciones por su parte, que tienen que ver con el tema, hago una larga intervención sobre la opresión racial en la España del XV al XVII. Planteo, por primera vez, un aspecto estético esencial: las obras de arte no son transposiciones inmediatas de la experiencia real, biográfica. El autor, la mayoría de las veces, no plasma la «anécdota», sino una especie de sublimación artística, en la que permanecen las intuiciones esenciales de una captación personal de la realidad. Aunque lo digo, muy trabajosamente, con otras palabras, me parece que me han entendido muy pocos. Ejemplifico en la obra. No tienen por qué encontrar en *La Celestina* acontecimientos similares a los vividos por su autor; tienen que plantearse si los temas de la obra, su tono, los sentimientos que se adivinan, pueden guardar relación con la difícil vida del converso. Ahora, bastantes más mueven la cabeza en señal de asentimiento.

No me había fijado nunca en ella. Es evidente que está dando vueltas a las cosas, aunque finge una expresión de indiferencia. «Se llama Elena», me informa una chica de la primera mesa. Sí, Elena P.; Francisco me contó que lo ha pasado muy mal. Sobre su familia pesa una especie de... ¡discriminación! y, cuando hacía la EGB, en un colegio «bueno», los compañeros eran muy crueles con ella. Es mona, menudita y muy nerviosa.

Continúa el proceso. Falta menos para que entreguen la ficha. No escasean, precisamente, las preguntas y cada vez contesto más para toda la clase. Son muchas las cuestiones que implican una reflexión inteligente sobre los temas que se trabajan, pero son también muchos los que relacionan datos mecánicamente, sin la menor «espesura». De todas formas, ¿quién les ha ayudado para que sean «espesos»? Sin embargo, cuatro que hilan muy fino vienen del mismo colegio nacional.

Comentamos una conversación, en las primeras páginas, entre Sempronio y Calisto:

Semp.—¿Tú no eres cristiano?

Cal.—¿Yo? Melibeo soy y a Melibea adoro y en Melibea creo y a Melibea amo.

Comentamos la exactitud del diálogo en relación con el tema que se desarrolla: la divinización culpable de la pasión amorosa. A partir de aquí, recuerdo la concepción de Bataillon que ve la obra como «moralidad». Rojas, desde una profunda sensación personal de desorden, comunica los males que puede causar una pasión desbocada que pretende suplantar otros valores absolutos. Son conceptos bastante abstractos, aunque pienso que «pescan» algo. Lo que quiero es que sientan el drama vivencial de este Rojas, su angustia y su sufrimiento concretísimos, y que perciban toda la tristeza y el desengaño que caben en su obra. Es una interpretación limitada —comenta el profesor «universitario»—. ¡Por supuesto!, pero preferimos esa interpretación limitada pero unitaria, que implica al chaval en la obra, a toda una ristra de valoraciones que quedarían allí, como algo desconectado de la vida, que se aprende, se memoriza y se devuelve en el mejor de los casos intacto, a quien te lo dio.

Hay fases en las que les veo trabajar muy bien, lo que pasa es que no duran demasiado. Sermoneo, amenaza, pero no sirve de mucho.

Elena P. sigue poniendo cara de distracción cuando la miro. A lo mejor se está protegiendo porque el tema le está calando hondo. El otro día le pedí uno de los puntos de la ficha ya redactado y me maravilló su profundidad. Iba bastante más allá de la pura comprensión conceptual, que también era muy alta. El análisis sobre aspectos de la trayectoria personal de Rojas es tan penetrante que casi asusta y se relacionan, muy en profundidad, con determinados aspectos de la obra.

Qué diferencia con el desarrollo que A.M. ha dado al mismo punto. Es verdad que hay inteligencias más profundas y expansivas, y otras esquemáticas y rutinarias. Pero A.M., desde sus posibilidades intelectuales, ha reciclado la información que puede en la interpretación de las cosas que puede. Por un comentario que me ha hecho, cuando he hablado con él, parece que tiene conciencia de

que lo que hace le sirve para enriquecer su visión de la realidad. Sin embargo aquella nena, tan escolarizada y tan mecánica, con un expediente académico extraordinario, rellena la ficha rutinariamente, sin la menor pasión, como si realizara un trabajo de oficina. No pregunta nunca porque en su trabajo casi burocrático no hay interrogantes; simplemente hay que acabarlo y empezar el siguiente cuando lo manden. Me mira con desagrado cuando introduzco un nuevo criterio que piensa que puede «complicarle la vida». Veo todo eso confirmado cuando paso por su mesa y leo su redacción desvaída y escueta. «Yo hago todo lo que dices, ¿qué más quieres? A mí este sistema no me gusta, prefiero empollarme las lecciones». Así debe llevar años y años de brillante escolaridad, empollando aburrida y llevando a sus padres, en boletines impolutos, notas frías y escuetas como ella, que no guardan ni el rastro de una emoción humana.

No nos caemos bien, eso es evidente. Y es verdad que «hago diferencias» con ella en el trato; las mismas que ella hace conmigo.

De todas formas, la cosa no está tan clara, me irrita excesivamente esta nena tonta y altiva. Debe ser porque, al poner en cuestión mi orientación didáctica, me pone en cuestión a mí. Debería ser «más adulto» en este tema.

Hoy hemos realizado una actividad relajante. Había que describir un ambiente documentado en la vida de Rojas: Universidad de Salamanca, campos de Talavera... Lo hacemos (yo también lo intento), mientras en la cassette suena una preciosa música coral del XVI, *Los amores de Ronsard* de Anthoine de Bertrand. Más gente de la que me esperaba capta la melancolía densísima de estas canciones, entre ellos —reparo súbitamente en él después de casi un mes de ignorancia— el muchacho de la boca enorme, sobre cuyo nombre, todavía, dudo.

«Sobre las sugerencias que la música despierta», me percibo a mí mismo distanciadamente y me veo a los demás. ¿Qué valor real tiene ese discurso entre humanista, cristiano y romántico sobre la «propia experiencia de la vida», «la relación personal y liberadora con la cultura», «las posibilidades creativas de la literatura»? Qué mensaje tan etéreo; aquellos tíos del fondo, por ejemplo, se tendrían que disciplinar a latigazos para que esta música

les sugiera algo, por ejemplo, a éste que pone cara de asco y simula un eructo y me obliga a expulsarle después de gritarle: «¡Pero tú, dónde te crees que estás, cretino!; hazme otro día eso y no pisas esta clase en tu puñetera vida». Y me noto fuera de mí, porque me ha eructado en el espacio artístico que procuraba crear y hacer creer. Con un «desengaño romántico» casi de libro —ya que ésta es la realidad, rebocémonos en ella— le hago leer su ejercicio al muchacho de la boca grande.

Me quedo, me voy quedando pasmado, como si se me revelara algo muy hermoso que va mucho más allá de mis éxitos y fracasos personales. No está bien escrito, hay frases mal construidas, pero hay tanta intensidad, tanta ternura en la descripción del pequeño huerto de la casa de Rojas, en Talavera... Allí recuerda Fernando el episodio de otro jardín, el de Melibea al que se asomara en una ocasión Calisto. Qué verdad y qué emoción tiene todo el texto de este chaval. Recuerdo, mucho más cargado de sentido que nunca, un pensamiento de Freinet (todos necesitamos sentirnos importantes, «mejores» en algún momento). Señalo para toda la clase el valor extraordinario de lo que se acaba de leer y cuando voy a dar el nombre de su autor, me doy cuenta de que no lo sé y salvo la situación como puedo. Después, cuando acaba la clase, remolonea el último cuando sus compañeros casi han salido. Tengo bastante mala conciencia y no sé qué decirle. Para colmo pone cara de reproche y me espeta:

—Me llamo J., como tú.

Y después, mucho más cercano, me dice que está muy contento de que me haya gustado tanto su trabajo. «El huerto que he descrito, es el de mi casa, en un pueblo cerca de Motril. La vendimos cuanto tuvimos que venirnos a Barcelona.»

Ayer me entregaron las *fichas de documentación*, así como el boceto del trabajo creativo que van a realizar. Algunos han buscado, en este último, fórmulas melodramáticas que no son buenos puntos de partida para una reflexión sobre la obra. Es la tendencia al tremendismo que ven en las películas de terror, el efectismo sentimental de muchas series de la televisión. Mal lugar para meditar sobre lo que puede ser después la tragicomedia, ese descampado de Toledo en el que están quemando al po-

bre padre de Fernando. También es un recurso limitado este Rojas moribundo (¡qué entusiasmo con la muerte, Dios mío!), que recuerda momentos importantes de su vida.

Son unas ocho personas; por supuesto les he desaconsejado el enfoque y en los ojos desconsolados de José María todavía crepita el chamusquido imposible. «Profe, nos desanima, nos echa por tierra las ideas más guay».

La mayoría entendieron bien mis advertencias previas y han situado la carta en episodios vitales bastante más productivos. En general, no están nada mal los proyectos y como todavía estoy bajo los efectos del escrito que leyó J. el lunes, tengo que confesar que estoy radiante. Les pido que, sin poner el nombre, me escriban en una cuartilla, si piensan que esto les está sirviendo para algo.

—28 dicen que sí, que les sirve, aunque la mayoría es más bien lacónica. Se hacen bastante más expresivos cuando comparan el método con las «palizas» y los comentarios de texto.

—Ocho dudan de si les ha servido de algo y uno da razones muy interesantes de por qué le podría haber servido si le hubiera servido para algo. ¿Es Elena P.?

—3 afirman que no les ha servido para nada y que la clase es un coñazo insufrible. Detectiveando, pienso que son la niña del expediente brillante, el que eché de clase y otro sobre el que no tengo ni idea.

Sólo dos días para que entreguen la carta «a un otro su amigo». La solución que dimos hace unos días al problema de la charla en clase está funcionando bastante bien: los 25 primeros minutos trabajando sin rechistar, 10 minutos esparciéndose y otros 20 dando el callo. Alguno se escandalizará de que no se trabaje todo el tiempo, «cuando no tienen ni una hora al día por asignatura». Siguen midiendo el trabajo por arrobas.

En estos últimos días sale uno agotado de clase. El contexto biográfico, histórico cultural, en el que se escribe la carta, suscita cantidad de datos que se necesitan para hacer el trabajo. No todos están en los informes y me preguntan muchas cosas que no sé. Les digo que no lo sé y, si puedo, procuro orientarles bibliográficamente. Algunos me miran con una cierta decepción: «No lo sabe, pues no sabe tantas cosas como aparenta». Yo mismo me

sorprendo esperando, ligeramente tenso, que la respuesta a la siguiente pregunta la tenga clarísima y pueda responderla brillantemente.

Pero hay en la clase un movimiento y una agitación que no debe depender sólo del hecho de que pasado mañana les recojo la carta. A lo mejor me engaño, pero veo en algunos esa tensión del artista que tacha, se entusiasma y se desespera cuando está a punto de alumbrar su creación. Anna y Mercè se están leyendo lo que han escrito hasta ahora y se felicitan mutuamente, Juan pone cara de decepción, creo ver una chispa de pasión en los ojos de la niña del gran expediente, en realidad, ya se llama Matilde y estamos acercando bastante nuestras diferencias.

No me he podido sentar ni un momento. Dedico un delicado recuerdo a aquel catedrático que parece que dijo que este el «el método ideal para no dar ni golpe».

José María hizo al final lo de la hoguerita y, efectivamente, daba poco juego. Apenas ha calado en el drama vivencial de Rojas y las referencias que hace a la futura tragicomedia son de lo más anecdótico. Lo único que quiere José María (sangre por la sangre, terremoto por el terremoto) es ver al pobre padre de nuestro protagonista achicharrándose en Toledo.

Comienza así su trabajo:

«No, no podía ser cierto. Su padre, su progenitor, el hombre que tanto le había ayudado en la vida y con tanto cariño le había tratado, se quemaba en medio de horribles aullidos y a la vista de todos».

Las cuatro hojas de trabajo giran sobre esa escena. En el último párrafo se nos cuenta que Fernando de Rojas decide ¿«vengar la muerte de su padre en una novela»?

José María se ha pasado este mes bastante distraído y ausente en clase. Miro su *ficha de documentación* atentamente. Es ordenada y limpia y se responde a todas las preguntas, pero con una simpleza absoluta. Se han fusilado, pese a mis advertencias en sentido contrario, el prólogo de la edición de la obra utilizada y el informe del libro. Ni siquiera se ha leído la obra. Él tiene clarísimo que va a aprobar.

Sin embargo, lo de Luis B., que repite por segunda vez, es muy interesante. Sus estudiantes de Salamanca se parecen demasiado a los del instituto pero encarnan ten-

siones del momento. En las apreciaciones de Rojas sobre su obra hay ideas originales sobre aspectos parciales:

«La jornada en la Universidad, empieza de mañana. Me dirijo a ella por pequeñas callejuelas, atravesando la ciudad poco a poco, hasta llegar al gran pórtico de la Universidad.

»Nada más entrar en un patio interior, veo compañeros enfundados en sus togas estudiantiles, como pequeños alfiles desordenadamente dispuestos en un tablero. Me dirijo hacia un grupo en el cual se mantiene una calurosa discusión. Ésta se interrumpe con mi llegada y se realiza un intercambio de saludos, algún que otro abrazo, con algunos: "Te has enterado", o "Si vieras qué novatada le han hecho a...".

»Me sitúo en el corro. Enfrente mío se encuentra Fernando de Proaza, uno de mis mejores amigos, de gustos refinados y perspicaz, de irónica conciencia de la vida, sobre todo si es la de los demás y no la suya propia.

»A mi diestra se encuentra López de Argote, una amable persona, que gusta de la sobriedad y buen gusto de las cosas. En un acérrimo de Bocaccio y un impertérito atacante de las novelas de caballerías que, según él, nos malversan la realidad y nos llenan la cabeza de fantasiosas ideas.»

Juan no me entrega el trabajo. Me dice que no le gustaba y que lo ha roto. Es muy posible que me engañe pero, si actuó en consecuencia y luego no es así, se podría echar por tierra la naciente confianza que este muchacho tiene en sí mismo. Hago con él una excepción y me arriesgo a ser injusto con otros, cuyas razones no admito. «Me lo entregas el lunes que viene, pero no quiero cualquier chorrada», y apunto en el más perfecto estilo de telefilm:

—Tú puedes hacerlo, Juan.

Me lanza mirada de teniente de West Point, listo para emprender misión casi suicida...

El lunes lo tienes aquí; no te quejarás.

Salvo 6 o 7 personas, el rendimiento medio es aceptable. Son unos 25 los chavales que han cubierto los mínimos. Han situado aceptablemente la circunstancia personal de Rojas cuando escribe la carta, aunque salpican con actitudes tóxicas y estereotipadas. No pueden tener

una visión del mundo rica porque tienen 16 años y han leído muy poca literatura. En la reflexión sobre *La Celestina*, la mayoría recoge contenidos importantes, aunque su desarrollo sea, en general, simplista. El destinatario de la carta suele tener verosimilitud psicológica y sociológica (desestimé alternativas trascendentales como la de escribirle a Dios). En cuanto al contenido de la obra, casi todos recogen la conducta de los personajes como manifestación de una crisis de valores y utilizan muchos el elemento final de Pleberio como expresión del sentimiento de caos y desorden cósmico y social. Todo ello con mayor o menor profundidad, según los casos.

Hay cuatro trabajos de extraordinario valor: los de Anna, Mercè, Antonia y Elena, chicas las cuatro.

Mercè inicia su carta con la exposición de esta filosofía de la desesperanza en un mundo en intranquilizadora modificación permanente. Se han captado admirablemente los recursos retóricos presentes en muchos parlamentos de la obra. Rojas «renuncia» y «observa a distancia» para no ser tragado por el tráfago contradictorio de la existencia:

«He observado y aprendido de todo lo que mi pobre cuerpo y alma vivían, y veo que todas las cosas de este mundo cambian de continuo, ninguna es estable y es así que nunca puedes confiar en lo que ves, ni embarcarte en locas aventuras pese a que el pensamiento, la tentación, el deseo de lanzarte a ellas, viva en tu espíritu, más adentro, más afuera, más visible o escondido, pero siempre ahí. Y bien sé que no hubo nunca, en ningún lugar, campo tan bien cultivado que no nacieran en él matojos y espinas mezclados con las mejores hierbas... aunque en muchas ocasiones sean las flores más bellas las más engañosas. Ahora todas miro y observo, vulgares y hermosas, pero sin acariciar ninguna en demasía. Soy un paciente y honesto observador».

Y Antonia, a quien apenas conocía hasta que hace cinco días me leyó dos páginas que ya tenía redactadas. Me impresionaron párrafos como éste:

«De otra parte confío en que esta misiva ha de llegar a su destino; pues aunque no te haya escrito desde hace mucho tiempo, espero que nuestra amistad no se haya enfriado y así pongo de mi voluntad, papá, que ello no

ocurra, ya que si siempre es necesario un amigo, yo necesito además un confidente con quien desahogar mis temores diarios. Por eso, muchas veces me perco de lo corta que es la vida y cómo la desperdiciamos los hombres en dividirnos y luchar contra nosotros... Todos nos enfrentamos: el padre con el hijo, el marido con la mujer, el señor con el criado...»

En otro momento, se vislumbra contradicciones del humanismo naciente que «por una parte ensalzan al hombre frente a otros aspectos y esto es muy digno, pero en lugar de apoyar los aspectos más positivos que el hombre posee, enaltecen su egoísmo e invitan a los hombres a enfrentarse por los placeres».

Pero es Elena P. la que se identifica dolorosamente con el marginado Rojas y a uno le parece que esta chica lo está resucitando en toda su oscuridad de acosado que disimula, aborrece, vigila y descansa, pocas veces, con la idea de un mundo de invisibles concordias. No hay morosidad, no hay análisis detallado de pasiones, es un fluido subterráneo e insoportable que seguro que los ojos no reflejan. A veces tiene el tono de una maldición bíblica que recuerda a poemas de Cernuda y León Felipe. Esta muchacha no publicará nunca. Acrecentará o mitigará su ansiedad y enseñará a un amor también delicado y tortuoso unas cosas que escribió en el instituto, hace muchos años. El chaval la escuchará a medias y repasará esa boca que desea...

Le digo: «Me ha impresionado tu carta».

Me contesta sorprendida: «¿Por qué?».

«Sciente es la plegaria de un hombre a su luz, a su guía, a todo lo que ha tratado, amado, y por lo que ha luchado ya. Sciente es la llamada de un perro a su buen amo y la prisa que un ave tiene por conseguir el alimento de su madre. Sciente pudiera ser la misma vida para quien pudiera aprovechar a su mejor sentido. Pero, dime tú cuán difícil es lograr todo esto que pregono y a mi fe propongo. Cuán terrible es buscar la verdad entre las gentes y deambular aquí y allá, entre unas y otras, tratando de hallar en alguna consuelo.

¡Guay de las obras, guay de las malditas creencias, de las afirmaciones sin fundamento! Concordia en discordia, ¿por qué razón? Vacía de sentido es esa retórica

mundana. Concordia en discordia... aguda forma de baldonar a un ser humana son las críticas equivocadas. Los que sus palabras dejan escapar para mal de otros, pagados merecerían ser con una moneda, cuando menos, parecida. Las críticas son algunas veces tan dañinas que en la dura piel del maldiciente deberían tornar y clavarse... ¡Cuánto yerro en esta tierra! Si a ciencia cierta supiere de otra vida que tras ésta me espera, la voluntad no me iría en no abandonar la que ahora ocupo. Pues, si lo que a ella me ata con su falta me amenaza, ¿qué más quedar-me pudiera?

...Así hallares, noble mujer, triste paz a tus grandes males y una poca alegría para éste tu lastimado corazón. Termino la presente cuando un pequeño ható de luz me asalta espacioso; es tu mirada, señora, la cual desde tu silencio, gacela inquieta, a contentar mis pensamientos y destorcer temores viene. Sin más nombre para estas últimas cogitaciones que la palabra "esperanza", te entrego la presente y a mi misma persona en ella, pensando que no sea muy lejano el día en que leerla puedas. Queda, pues, con Dios que en estas líneas, siendo yo cativo de tus remembranzas, en tal presencia hallarme me ha parecido.

Tu señor marido:

Fernando de ROJAS»

# Índice

Introducción .....	7
La enseñanza: entre la realidad y el deseo .....	11
1. Hacia una alternativa didáctica .....	11
a) La programación y el caballo de Troya .....	18
2. El fracaso de la escolaridad .....	21
b) El tema de Pígalión .....	27
Apuestas y apostillas sobre la Reforma .....	31
Primera apuesta: Por la libertad de la programación .....	32
Apostilla a la libertad .....	35
a) Dubitaciones sobre axiomas .....	36
Segunda apuesta: gramática y literatura para una lengua .....	43
1. Desde la gramática .....	43
2. Desde la lingüística .....	45
3. Desde la literatura .....	46
Apostilla al equilibrio de elementos .....	48
b) El Pensagrama .....	52
Tercera apuesta: La evaluación: entre veredicto y diagnóstico .....	59
Apostilla: La evaluación como «coevaluación» .....	60
c) Crónica privada de un intento incompleto ..	68
Dos tradiciones para una opción .....	81
1. Los útiles del presente .....	81
1.1. El «indiscutible» comentario de textos ...	81
1.2. El manual: una vieja polémica .....	114
a) Un texto «comentado» en un taller de poesía.	125
2. Tradiciones para un futuro .....	132
b) Historias para sus literaturas .....	151