

# LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

FRANCISCO RINCON

## RESUMEN

Reflexión sobre la expresión literaria, sus objetivos de mejora de capacidades y desarrollo del hábito de lectura, entendiendo que los recursos no pueden ser constituidos, por sí mismos, en objetivos.

En el artículo se hace un repaso diacrónico del estado de la cuestión hasta la LODE, incidiendo en las distintas aportaciones de contenidos a lo largo de la historia de la enseñanza de la Literatura, señalando finalmente que el acceso al texto debe ser construido desde modelos psicológicos y planteamientos de expresividad creativa.

## ABSTRACT

This is a study on the literary expression and the development and improvement of the readings skills.

In this article we make a diachronic review of the matter until the L.O.D.E., analysing the different contributions of contents throughout the history of the teaching of Literature. Finally we emphasize that the approaching to the text must be developed starting from psychological patterns and models of creative expressiveness.

## PALABRAS CLAVE

Reforma y Literatura, Expresividad creativa, La E.S.O. y la Literatura

## KEYWORDS

Reform and Literature, Creative expressiveness, E.S.O. (Compulsory Secondary Education) and the Literature.

## 1. PERSPECTIVA HISTORICA: LA GRAMATICA DESDE EL LATIN A LA LITERATURA

### 1.1. Los inicios del bachillerato

En los cien años de bachillerato que van de 1836 a 1936 es donde se ha configurado el estudio de la lengua y la literatura castellanas, tal como ahora se suele denominar a esta disciplina.

Es precisamente en el plan cíclico de 1934 donde por primera vez se reúnen estas dos ramas, que hasta ese momento habían hecho recorridos diversos: lengua española y

literatura, recogiendo en esa nomenclatura, asimismo los diversos saberes antes desparramados en gramática, preceptiva, retórica, composición, historia de la literatura...

Al principio, la adquisición del dominio de la competencia lingüística se considera indisolublemente unida al latín. Las distintas denominaciones de la asignatura (gramática latina y castellana -o a la inversa-, lengua latina y castellana o simplemente castellano y latín), aluden al hecho común de que el latín es el modelo y punto de partida único y válido que llevará al correcto conocimiento del castellano.

Esto no es una simple deducción del hecho de la programación conjunta de ambas asignaturas, de por sí llamativo. A más de un plan de estudio sigue la explicación de los contenidos muy explicitados en este sentido. El latín no se ve sólo como "la puerta única que da paso a los tesoros de la antigüedad", sino que es al mismo tiempo "el fundamento y principio seguro para conocer y manejar con acierto la lengua castellana". De acuerdo con ello para el estudio que se programa de lengua castellana y latina desde "el primer curso el Profesor explicará a los alumnos, en sencillas y metódicas lecciones, la primera parte de la gramática latina, o sea, la analogía, haciéndoles notar los puntos de contacto y de diferencia con la lengua castellana..." (Plan de 1866). Este proceder, que especifica la práctica común de entonces en el estudio de la gramática, es el mismo que se sigue recomendando para el estudio de la sintaxis, de la retórica y la poética.

El proceso de separación y distinción de la gramática y del latín es lento y va unido a la aparición de los estudios de la historia de la literatura. En este sentido, y de una forma que podríamos llamar "anacrónica", el plan de estudios del 5 de junio de 1873 prevé dos modalidades de bachillerato, uno el normal, y otra posibilidad sin la presencia del latín. En este segundo, la lengua latina se ve sustituida por un primer curso de lexicografía española, un segundo de gramática española, y un tercero de principios de literatura e historia de la española, que aparece sólo en esta segunda modalidad de bachillerato, pero aún desvinculada del estudio de la gramática. Hasta el punto que el catedrático de esta asignatura es el de historia del arte, no el de gramática, que presumiblemente sigue siendo el de latín.

Esto resultaba, de todas formas, demasiado atrevido, y no se llegó ni a practicar. Publicado el 3 de junio, es derogado el 10 de septiembre del mismo año, en que se vuelve a la programación clásica de "latín y castellano" (aunque deja incorporada la "historia elemental de la literatura" en el segundo año de "los estudios preparatorios", sexto de bachillerato, cuyo objetivo es el "dominio teórico y práctico, fundado sobre el conocimiento de la matriz latina, ya en la composición del discurso o elocución, ya en el juicio elemental de las obras literarias").

Unos años más tarde, en el plan de 1898, se vuelve al intento, pero con un proceso más lento, que invierte los papeles de las dos gramáticas, y que va a fijar el proceso del estudio en los años siguientes.

En vez de ir del latín al castellano se procede al revés, del castellano al latín -"de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil" apostillará la ley-, pero en el proceso, y entre ambas, introduce el francés. Así la "sección lingüística" queda configurada por el castellano-francés-latín. Junto a Bellas Letras y Bellas Artes configuran la sección de letras. En el segundo apartado queda ya introducida la literatura española junto a la preceptiva y el arte.

Pero la vida de este plan vuelve a ser efímera, un año más tarde se retoma la vinculación anterior. En los seis primeros años del plan de 1899 aparecen de nuevo unidos latín y castellano, tanto para el estudio de la gramática como para el de la preceptiva y la historia de la literatura.

A partir de 1901 se vuelven a separar de nuevo, esta vez en años sucesivos: dos años de gramática castellana, dos años de latín y uno de historia de la literatura. Esquema que se repite en 1903 y se mantiene hasta 1926. En este bachillerato ocurre algo llamativo: desaparecen la lengua castellana y el latín. En su lugar aparece una historia de la literatura española en el bachillerato elemental y otra, en el bachillerato universitario de letras, de "literatura española comparada con la extranjera". Esta situación, un bachillerato sin estudio de lengua, es excepcional en el conjunto de todos los planes de bachillerato. Pero al mismo tiempo resulta un indicio de la preponderancia que la historia de la literatura va adquiriendo, a pesar de su corta vida, en los planes de estudio.

En 1931 hay plan nuevo, y se vuelve por los fueros y las estructuras de uno de los planes de más larga vida en nuestro bachillerato, es decir, comienzo con dos años de lengua castellana, uno -en este caso- de latín y otro de preceptiva literaria y composición, y un último de historia de la literatura.

Con la República llegamos en 1934 al plan cíclico de siete años con reválida final (hay otro examen de conjunto en tercero) con una única asignatura sobre nuestra materia que se repite en todos ellos: lengua española y literatura. Por primera vez se unen en una asignatura la lengua y la literatura, maridaje que va a tener aceptación y va a permanecer por mucho tiempo.

Resumiendo el proceso seguido en la programación de la lengua española durante los cien primeros años de estudio en enseñanza media:

1º Se introduce en el bachillerato como una prolongación práctica del latín, cuya gramática se considera imprescindible para el conocimiento de la española y, por tanto, para el aprendizaje de la lengua. Esta situación didáctica sería válida hasta el año 1900, a pesar de los intentos efímeros en otro sentido de los planes de 1873 y 1898.

2º A partir de 1901 el aprendizaje de la gramática y la lengua española se separa del latín, precediéndole siempre en su estudio, de forma que es ahora la estructura de la lengua castellana la que sirve de trampolín o escalón para el acceso a la gramática latina. La justificación de esa inversión la indica la ley de 1898: "de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido".

3º La unión de la literatura al estudio de la lengua es un hecho tardío y que se va a producir muy al final de esta etapa, prácticamente en el plan de estudios de la República. Y va a resultar una forma atrevida, y que va a dar su sentido a los estudios de historia de la literatura, cuya incorporación a los planes de estudio es posterior y con unos objetivos didácticos inciertos que hasta esta ley no hallará su centro y su justificación plena.

La relación del latín con la literatura en la retórica "clásica" es profunda, central. Cuando la historia desplaza a la retórica, el latín comienza a hacerse problemático, pierde el porqué inicial, que no se relacionaba con el estudio de la "lengua española" sino con el de la retórica.

En el proceso final de la retórica queda:

- El latín desvinculado de la lengua y de la literatura.
- La retórica, más próxima a la historia de la literatura.
- La historia de la literatura, sin relación con el latín, ni con la lengua.

El camino de reencuentro se produce por la aproximación primero de lengua-latín, y posteriormente de lengua-historia de la literatura (la primera descentraba al latín, que ya nunca encontrará su lugar y andará como tercero en discordia).

4º La denominación de la asignatura es fluctuante entre gramática y lengua, o simplemente castellano. En todos los casos parece que el objetivo es el dominio oral y escrito de la lengua. Situación que va acompañada del convencimiento de que este dominio se alcanza por el conocimiento de la gramática.

Este hecho hace que el latín se asocie a la lengua, por la convicción de que sólo ese conocimiento explica la gramática castellana.

La unión de la gramática y la literatura, en sustitución del latín, hace entrar a los estudios de la lengua en una nueva fase, cuya problemática empieza a plantearse ante el hecho dudoso de la aportación real de la gramática al dominio de la lengua y frente a la eficacia -cada vez más demostrada- de la literatura concebida como serie de modelos a imitar. De forma, que la cuestión última, a través de los planes de estudio siguientes a la guerra civil, es: ¿qué tipo de literatura? Pues en esta incorporación de la literatura a la lengua, la primera arrastra toda una praxis didáctica y unos objetivos ideológicos que, evidentemente, influyen en la programación y en la realización de la asignatura como tal.

## 1.2. Desde 1938 hasta la LODE

Aunque a primera vista el plan de estudios de 1938, de Sáiz Rodríguez, recoge en su distribución cíclica el plan de la República, es sólo la apariencia, incluso en la estructura externa, pues si en sus objetivos y finalidad difiere tan notablemente, sería extraño que no se trasluciera esa diferencia en la programación.

Ateniéndonos a nuestras disciplinas, su presencia a lo largo de los siete cursos esconde unas diferencias considerables. Lo que se programa en los cinco primeros años ya no es "la lengua española y literatura", sino sólo "lengua española". Y la literatura queda como objetivo de los dos últimos cursos. Este hecho, junto al resto de la programación, donde siempre encontramos la lengua española precedida, y con el mismo número de horas, de la lengua latina, hace de este plan una regresión, más que una continuación respecto a los planes vistos, en lo que a nuestra asignatura se refiere. En su planteamiento de las tres asignaturas resulta una vuelta a la situación de principios de siglo, de separación de ambas, pero de apoyo mutuo, sin que esté muy claro aquí quién debe apoyar a quién.

El papel de la historia de la literatura y la manipulación selectiva a la que se la somete sí que es elocuente en este sentido. De forma que la función de la historia, que había hallado su acoplamiento en el último plan, vuelve a distanciarse de la lengua, para ser de nuevo un muestreo de prohombres de la patria, fundamentalmente. Por supuesto, del concepto de patria surgido de la "cruzada", en pleno proceso de exaltación, definición y fijación ideológica.

La gramática queda al servicio del aprendizaje del latín más que del dominio de la lengua. El "bachillerato universitario" (frente al bachillerato universitario de los planes anteriores, que sólo se refería a los dos últimos años de estos estudios) la formación que pretende dar es la clásica (latina y española), en el convencimiento de que esa cultura es la que llevará de nuevo a la "España Imperial".

Corroborra este hecho la introducción, en cuarto curso, de la "preceptiva literaria", asignatura que recuerda las antiguas retórica y preceptiva de los planes finiseculares.

El entronque didáctico con la legislación de la República se producirá en la ley de 1953. En ella, salvo el primer año de gramática española, en los restantes cinco años encontramos de nuevo la "lengua y literatura española", llevada en este caso la simbiosis a todas sus consecuencias. En el marco del plan cíclico, en efecto a nivel de gramática, los tres primeros cursos (sin que se observe diferencia especial entre el proceso de estudio de primero y el de segundo y tercero -gramática-lengua-) repiten, ampliando en cada curso, el esquema de: fonética, ortografía, morfología, sintaxis. Cuarto pasa a ser un curso exclusivamente de sintaxis.

Pero la explicación de esa teoría gramatical, especifica la ley que se realice sobre una serie de textos que puntualiza detalladamente. En el primer curso estas lecturas, en prosa y verso, van desde el Renacimiento a Marquina. En segundo incorpora -como época anterior- el Calila e Dimna y Don Juan Manuel, por un lado, y Machado, por otro. Por supuesto, la selección es muy curiosa y cuidada.

En tercero y cuarto las lecturas no se orientan sólo a la gramática, sino que al mismo tiempo ilustran y sirven de base a la historia de la literatura, cuyo primer repaso se reparten estos dos cursos, tomando como eje, común en ambos, a Cervantes, partiendo desde la Biblia y Homero, y llegando hasta la actualidad, y no sólo de la literatura española, sino de la universal.

El esquema de la literatura de tercero y cuarto se vuelve a repetir estrictamente en quinto y sexto, acompañados en esta ocasión, en el aspecto de la lengua, por un estudio paralelo de historia de la misma, del indoeuropeo al español del XVII, en quinto, y desde el español del XVII hasta hoy, en sexto.

Todo esto se completa con unas orientaciones metodológicas, que acaban de fijar la balanza del aprendizaje de la lengua en un aceptable equilibrio entre la gramática y la literatura, con inclinación, si existe, a favor de ésta.

Un tema llamativo será la irrupción del comentario de texto, a nivel legal, en la programación. Las orientaciones metodológicas recogen auténticos esquemas de comentarios lingüísticos (léxico y gramática sobre todo) -primero, tercero y cuarto-; de comentario literario (noticia del autor y su época, argumento y sucinta interpretación histórico-crítica) y de comentario estilístico -quinto y sexto- (literal, estilístico, histórico, crítico-biografía en función de la utilidad, encuadrar la época...).

Irrupción legal que contrasta, por otro lado, con el empleo masivo de esta metodología en el bachillerato, que será un hecho bastante posterior y cuyas causas y motivaciones son difíciles de precisar (aunque lo intentaremos en su momento).

La valoración global, desde el punto de vista didáctico, del plan de 1953, en lo que a la lengua y literatura se refiere, lo resumiríamos, pues, así:

1º Vuelve a las directrices y orientaciones, en cuanto a metodología de la asignatura, del plan de 1934, superando el retroceso que en este sentido había supuesto el planteamiento del plan de 1938.

2º No se limita a retomar la metodología del plan de la República, sino que lo hace avanzar, o si se prefiere, lo explicita en el sentido de la unificación práctica de la gramática y la literatura, en su colaboración para el estudio de la lengua. No rompe con el convencimiento de que la gramática sirve para este aprendizaje, pero parte de una gramática práctica, estudiada desde los textos literarios.

Lo inverso se produce en el estudio de la literatura, analizando como elemento importante sus estructuras lingüísticas.

3º Introduce como técnica de trabajo, a todos los niveles de conocimiento y de edades, el comentario de texto, tanto lingüístico como literario y estilístico.

4º A partir de este momento el problema se centrará, dentro de la didáctica de la enseñanza de la lengua, entre el empleo de la gramática o de la literatura, o ambas, en la medida y proporción adecuadas como medios para este aprendizaje.

De rechazo, este aspecto toca la didáctica de la literatura, a la que atribuye distintos papeles según el momento.

- Uno inicial como auxiliar cualificado en el aprendizaje de la lengua, mediante la aportación de modelos lingüísticos.

- Otro posterior, con personalidad propia, en que se inicia el estudio de esta disciplina y se introduce así al conocimiento de la historia de la literatura. Sin perder por ello su cualidad de modelo de lenguaje, para lo que arbitra este tipo de estudio a través de los textos.

5º En conjunto, pues, la valoración didáctica de la ley del 53 es positiva y progresista, con apertura a perspectivas didácticas realmente interesantes.

El plan de 1957 pretende llevar a sus últimas consecuencias algunos planteamientos teóricos de la ley del 53. En concreto se fija en tres criterios: descongestionar el bachillerato de materias teóricas, evitar la excesiva reiteración del método cíclico y garantizar el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas.

En nombre de estos principios remodela el plan de estudio suprimiendo tanto la lengua como la literatura de tercero y quinto curso, y distribuyéndola en dos conocimientos sucesivos y desconectados: lengua española, en primero, segundo y cuarto de bachillerato elemental, y lengua y literatura española (de hecho una agotadora historia de la literatura universal, que comprende desde las literaturas orientales hasta la actual) en sexto. El método cíclico, ya tocado en el planteamiento de Ruiz Jiménez, queda así definitivamente abandonado.

Menos clara es la aplicación de otro de los principios regentes: la descongestión de asignaturas teóricas. En realidad la supresión de cursos de lengua y literatura pasa por la previa reducción de esta materia a "asignatura teórica", mediante la supresión (a la que no se alude) de la metodología "práctica" de la anterior.

De esta forma, la "lengua española" de primero y segundo queda reducida de nuevo al esqueleto gramatical. Y la literatura al curso de información cultural, situado al final de los estudios de bachillerato.

En buena parte esta remodelación, realizada a la corta distancia de cuatro años de la ley anterior, debió ser la causante por bastantes años, tuvo diez de vigencia, del truncamiento de la metodología del comentario de textos, que se comenzaba a producir y a dar sus mejores frutos (se habían editado unos comentarios de textos de Díaz Plaja, y Lázaro Carreter debía tener ya preparado el suyo, que se publica por primera vez en 1958). Esto explica, en el caso concreto del segundo libro, el limitado éxito inicial, a pesar de lo novedoso -cinco ediciones en diez años- frente a la eclosión estruendosa posterior.

Es evidente la relación -la reproduce casi literalmente- de esta distribución de la materia con la ley de 1901-1903, con la respectiva aparición del latín en tercero, a partir de dos años de estudio de la gramática castellana. Pero en este caso, la regresión al inicio del siglo carece del sustentáculo firme de una ideología ya en deterioro, y por tanto del rigor de planteamiento, en objetivos y procesos, que caracterizó -con todo lo viciado de esta ideología- a la ley anterior.

Desde el punto de vista metodológico, especialmente en el caso de la literatura, esta regresión se vio necesariamente acompañada del consiguiente retroceso didáctico, pues una historia de la literatura como la de sexto está abocada por necesidad -y pese a todos los esfuerzos en contra de buenos historiadores de la época- a un aprendizaje memorístico de fechas, nombres, movimientos, obras...

Consideración aparte merece el PREU, curso establecido en el 53 y cuya programación, a partir del 57 (hasta el 62) se reducirá, después del maratón literario de sexto, a un curso monográfico sobre un solo autor. De esta forma se sucedieron, en la atención de este curso, Calderón (1957), Cartas de Hernán Cortés (1958), Góngora (1960), Lope (1961), Menéndez Pelayo (1962). En 1963 Lora Tamayo reestructura el curso un poco más racionalmente y lo centra en torno a la literatura actual, configuración que perdurará hasta el COU del siguiente plan de estudios.

Es un dato curioso la observación del decreto del 8 de agosto de 1963, sobre los nuevos cuestionarios del curso preuniversitario, en torno a la expresión "literatura española" del cuestionario que antecede, que debe entenderse siempre que se refiere a las obras escritas en las lenguas castellana, catalana, gallega o vasca. Pero después, en la programación, no encontramos ningún apartado que invite a la introducción de esas literaturas. Y en las "lecturas" tan sólo se introduce *Idilis i cantichs mistichs* de Verdaguer.

En el 67, la ley del péndulo nos devuelve de nuevo al contexto didáctico de 1953.

La causa que justifica la vuelta a aquel planteamiento es ahora la unificación de las enseñanzas medias elementales.

El bachillerato laboral, creado en 1949, bifurcaba los estudios medios desde los diez años, obligando a esa edad a los niños a realizar una opción, intelectual y laboral, muy definitiva, por más que estuvieran previstos cauces de trasvase de un bachillerato a otro. La realidad es que esos trasvases eran mínimos (sobre todo del laboral al clásico) por lo que suponía de pérdida de cursos y por la ubicación, en la mayoría de los casos, de ambos institutos, pues, salvo en zonas muy populosas, donde existía el bachillerato laboral no se daba el otro. En realidad cada uno iba destinado a un tipo social y se situaban donde dominaba esa clase social.

La ley de 1967 simplifica estos bachilleratos, y programa el "bachillerato unificado".

Aunque las razones que invoca el ministerio para esta unificación son ideológicas (unidad de formación para todos los españoles) y pedagógico-profesionales (orientación profesional e intelectual prematura), las consecuencias inmediatas que saca orientan la didáctica y estructura de este bachillerato.

Su delineación como un estudio común, y que tiende a ser obligatorio, hace que su planteamiento no sea propedéutico para el bachillerato superior, y que busque una línea media entre asignaturas teóricas y prácticas, con invitación expresa a "evitar la clase magistral", y recomendando el comentario 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.)".

Para ello propone un esquema de comentario de textos a seguir por los profesores de la asignatura: "El comentario de textos 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".

"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".

La valoración de esta propuesta de comentario, en relación a las del 53, la haremos en otro lugar. Aquí nos limitamos a dar fe de la metodología propuesta por la ley, que por supuesto no se restringe al comentario. Todas las "orientaciones" por curso son absolutamente prácticas y exigen que a esa práctica se dedique, al menos, las dos terceras partes de la asignatura.

Y sobre todo especifica que se programe el estudio de la literatura "en la medida necesaria para el mejor conocimiento de la lengua", objetivo y centro de la programación de la asignatura, a lo que se dirige, no sólo la metodología vista de la literatura, sino la proclamación de la unidad indivisible de la lengua y la literatura y la programación, como complemento de una gramática normativa.



La reestructuración del bachillerato-EGB, realizada por la Ley General de 1970, alteró considerablemente la perspectiva de planteamiento de la lengua y la literatura en el BUP, al menos como complemento de una gramática normativa.

Basados quizá en el hecho del retraso de la entrada en el bachillerato de tres años, el BUP se aproximó más en esta ley, al menos en su concepción práctica, a una antesala de la universidad y a una preparación directamente enfocada hacia ello, olvidándose así la función específica del bachillerato, que no se limita a un problema de edad.

De acuerdo con esto, la distribución de los programas de lengua y literatura adoptan 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 segundo de BUP, donde 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, igualmente, su puesto en un solo curso, primero, en el que abre la puerta a la moderna lingüística: estructural, generativa, la semiótica... en un claro intento de servir de introducción al conocimiento de todo ese material con vista a los estudios universitarios, por un lado. Y por otro como un reconocimiento tácito de la posible utilidad de los estudios lingüísticos, frente a la gramática tradicional o junto a ella, para el aprendizaje de la lengua.

La introducción de este material, novedoso para alumnos y profesores, más que una renovación de la metodología va a suponer una experiencia frustrante. El intento de incluir las investigaciones últimas en el bachillerato denota una falta de concepción realista de lo que supone este nivel de estudio como tal, que ha llevado al extravío, en una selva terminológica y tecnicista, que pensamos que para lo que sobre todo ha servido ha sido para abrir los ojos a los docentes, en el sentido de hallar y buscar la personalidad y la entidad de este nivel de estudios, siempre a caballo entre el temor de ser una extensión de EGB, y la aspiración inconfesada de presentarse como antesala de la universidad.

Todo lo dicho contrasta con la primera definición de la asignatura en los diversos cursos, que podría hacer pensar otra cosa. En efecto la denominación de la asignatura desde primero a tercero es la de "lengua española y literatura". Pero el desarrollo de los programas, bifurca esta denominación común en cosas tan dispares como el curso de primero, segundo y tercero actuales, que convierten a primero en un curso exclusivo de lengua, completado con un apartado final sobre la lengua literaria; y a segundo y tercero en cursos de historia literaria, con tímidas incursiones en la gramática histórica.

## 2. LA EXPRESION COMO OBJETIVO

Desde su creación en la primera mitad del siglo XIX, el objetivo del bachillerato ha sido siempre un tema en entredicho. Su programación ha oscilado entre atender al refuerzo y ampliación de los conocimientos adquiridos en la etapa anterior y la preparación a la siguiente. Es decir, entre comenzar a programar donde terminó de hacerlo la EGB, e ir construyendo hacia arriba, o bien al contrario; tomar la universidad como punto de referencia y a partir de ahí programar hacia abajo, de forma que cada curso, más que ampliar el anterior, lo que haría sería preparar al siguiente. Ambas cosas no tendrían por qué

contraponerse, y por supuesto ambas han de realizarse, pero las perspectivas y referencias de una y otra postura como enfoques didácticos son distintas y crean dinámicas globales muy diferenciadas. Entre ambas posturas, siempre en litigio, el bachillerato no llegó a crearse un modelo didáctico propio y unos objetivos específicos independientes de la enseñanza básica y de la universitaria.

En este aspecto, en lo referente a los objetivos específicos y al menos en la etapa de la Secundaria Obligatoria, hay que reconocer que la Reforma ha realizado un esfuerzo de clarificación importante. En ella, los objetivos de la etapa quedan claramente diferenciados de los de la Primaria y de los universitarios. Si en el primer período de la enseñanza de la lengua se persigue la adquisición de los instrumentos básicos del lenguaje (escuchar, hablar, leer, escribir) y la universidad implica una reflexión sistemática y una explicación científica, basadas en la investigación, "en el transcurso de la E.S.O., la acción pedagógica estará dirigida a afianzar estas competencias y desplegarlas en profundidad". Es decir, tras la capacitación instrumental se ha de trabajar la funcionalidad comunicativa de los instrumentos adquiridos.

De acuerdo con esto, las finalidades del área de lengua en la etapa las resume el D.C. en cuatro objetivos:

- Mejorar la capacidad de comprensión.
- Mejorar la capacidad de expresión.
- Desarrollar y afianzar el hábito de la lectura.
- Iniciar la reflexión sistemática y funcional sobre la lengua.

Es decir, que si al concluir la enseñanza primaria "los alumnos deben dominar ya las cuatro destrezas básicas e instrumentales (escuchar, hablar, leer y escribir), en el transcurso de la ESO, la acción pedagógica estará dirigida a afianzar estas competencias y desplegarlas en profundidad".

Estos son los objetivos, los conocimientos y destrezas que deben dominar los alumnos al final de la ESO. Todos los demás posibles contenidos del área de lengua y literatura deben introducirse con una función auxiliar. Es decir, sólo en la medida en que lleven a la consecución de tales objetivos prioritarios.

De alguna forma, tales objetivos están recogidos no sólo en la anterior legislación, sino en casi todas las referidas a la E.M. y por supuesto, han constituido metas importantes de los profesores de la asignatura.

La novedad, y posiblemente lo que provoque problemas de orientación, es el cambio de orden. Antes reflexionábamos sobre la estructura y la historia de la lengua y la literatura y compartíamos la certeza de que así conseguíamos el aprendizaje y adquiríamos los recursos fundamentales de la expresividad, cosa que no siempre era cierta. En todo caso, la referencia directa no era el aprendizaje expresivo sino el bloque de conocimientos.

Los objetivos del área de lengua de la ESO invierten los términos. La capacidad expresiva es lo que se persigue, los demás elementos han de utilizarse en la medida que se presenten como instrumentos eficaces para su consecución. De modo que la posesión de los instrumentos no será justificación suficiente para cubrir los objetivos del aprendizaje. Ahora, frente a la seguridad anterior ("si aprenden lengua y literatura sabrán escribir"), nos

queda una pregunta: Si deben aprender a leer y escribir, ¿qué conceptos teóricos se deben desarrollar, qué habilidades procesuales y actividades se deben programar?

### 3. PLANTEAMIENTOS TRADICIONALES

La didáctica de la asignatura se ha servido tradicionalmente de una serie de instrumentos o recursos para este aprendizaje, que son recogidos en el D.C.: Los más relevantes son la lengua, la literatura, los medios de comunicación y las actividades procesuales.

La práctica habitual hasta ahora de un bachillerato "universitario" y el hecho de que lo que se ofrece como recurso haya sido para nosotros objeto de especialización, oscurece a veces el uso que de ellos ha de realizarse en este nivel. Por ello, habría que tener en cuenta:

1. La distinción clara de prioridades. Los recursos no pueden constituirse, por sí mismos, en objetivos. Y dentro de las prioridades, se ha de tener en cuenta que dos de esos "recursos" (la lengua y la literatura) son específicos de nuestra asignatura. Otro, los medios de comunicación, lo comparten como instrumento otras varias materias. Y el cuarto, las actividades procesuales, es una actividad y preocupación común (en su enunciado más general) a prácticamente todas las asignaturas.

2. En este caso, los recursos son objetivos de posteriores especializaciones universitarias. Esto significa, por un lado, que hay que abrir caminos, llevar hacia su conocimiento. Por otro, que se ha de evitar centrar en ellos la enseñanza.

3. El profesor universitario, es su obligación, proporciona la investigación de última hora. Conocerla y servirse de ella es imprescindible para nosotros. Transportarla en su forma teórica, aunque sea simplificada, a nuestras clases constituye un error en el que hemos caído con frecuencia, tanto en el campo de la lengua y la gramática como en el de literatura, y en el que posiblemente sigamos cayendo.

Partiendo del hecho de la eclecticidad instrumental, prescriptiva en la Reforma y aconsejable siempre, se trataría de dilucidar cuál de estos recursos proporciona el marco más efectivo y adecuado para cubrir el objetivo de la expresividad; cuál resulta más comprensivo, como marco de actuación, como sintetizador del máximo de aspectos y como adaptable a las necesidades psicológicas de los adolescentes y al marco de escuela democrática, generalizada, en que nos movemos.

Tradicionalmente, las respuestas han sido dos bloques de materias o contenidos separados, la lengua y la literatura, en los que se incluían elementos procedimentales y soportes comunicativos. Dentro de estos dos bloques de conocimientos, la función del aprendizaje expresivo ha estado siempre adscrito al campo de la gramática. Este hecho tiene unas raíces históricas creadoras de esta tradición didáctica, cuya funcionalidad ha dejado de tener sentido, pero que sigue presente y que ha sido causa de que en buena parte de la enseñanza de la lengua en los últimos años hayamos practicado una fuga hacia adelante, que no parece haber acabado aún, a la búsqueda en la gramática de los recursos para la enseñanza de la expresividad. Por ello, nos parece útil detenernos en el análisis histórico de la situación y el comportamiento didáctico de ambos bloques de conocimientos.

Este aprendizaje tradicional de la expresión a través de la gramática se ha encontrado siempre con un doble inconveniente. Primero se operaba con gramáticas oracionales, desde las cuales, evidentemente, era difícil incidir en la estructuración del discurso. Segundo era un intento de aprendizaje comunicativo por una vía deductiva, de difícil aplicabilidad en una edad en que las capacidades lógicas son aún incipientes.

El primer aspecto se intenta solucionar a través de una fuga hacia adelante que nos lleva en unos años desde la gramática clásica, a la estructuralista y a la generativa, sin que se logre superar nunca la relación gramática-expresividad, por el hecho fundamental de la oracionalidad de esas gramáticas.

#### 4. MODELOS PARCIALMENTE INNOVADORES

La respuesta -parcial aún- a este punto de vista la ofrecen las gramáticas del texto y las "gramáticas del contexto", o pragmáticas. El acceso que dichas gramáticas proporcionan al discurso como tal obvian la insuficiencia de las gramáticas oracionales, pues se centran en el objetivo propio de un aprendizaje de la expresión: el texto.

Esta característica las hace aconsejables, como referencia teórica del aprendizaje expresivo, como marco de reflexión sobre el lenguaje. Conceptos tales como la coherencia, que organiza la gramática textual de Van Dijk; el tema de los modelos textuales, fundamental en Isenberg y en Drop, sobre todo en la acepción amplia de este último, en la que los modelos de referencia no son necesariamente las tipologías textuales, sino que pueden ser válidos para un texto exclusivo; las teorías de la construcción del texto de Beaugrande en sus fases teóricas de procesos, procedimientos y simulación; el concepto de textualidad de Siegfried J. Smid que da entrada y posibilita la comprensión integral del texto, añadiendo a la estructura del lenguaje el contexto social y las condiciones sintácticas y semánticas de las presuposiciones; el tratamiento de los elementos anafóricos, que analiza M. Rigau, tan importantes para la coherencia interna, o la deixis, básica en la pragmática de Levinson, fundamentales para comprender la relación del lenguaje con el contexto... y otros muchos conceptos, fundamentales para la comprensión de las estructuras textuales y que añaden una importante dimensión teórica al tratamiento del texto. Pero, así y todo, no satisfacen ni justifican el apego a la tradición didáctica que ve la gramática como el camino natural para la enseñanza de la lengua, cosa que como hemos visto tuvo una justificación histórica basada en los enlaces de los conocimientos y modelos utilizados, pero que hace tiempo que han dejado de tener sentido.

El segundo inconveniente, el del proceso lógico del aprendizaje propio de la gramática, resulta prácticamente insalvable, desde ésta y desde cualquier otra gramática, por la definición misma de la ciencia del lenguaje.

Si a este dato básico, unimos la situación misma de la gramática del texto, con notables divergencias aún en orientaciones, estructuración y metodología entre los tratadistas, sin una terminología y una perspectiva consensuada y sintética, parece que la prudencia y la dura experiencia sufrida en los últimos años en este sentido hace aconsejable una espera, activa y de búsqueda, antes de introducirla en nuestros textos para adolescentes. Todorov decía en 1970 que aún no era la hora de los manuales de gramática del texto. Muchos tratadistas a estas alturas han pensado que ya había pasado esa etapa de inmadurez.

Sea lo que fuere de ello, lo cierto es que el paso desde el manual universitario al texto de bachillerato sí que parece aún realmente arriesgado.

Por todo ello, el acceso al texto como tal, objetivo real de este nivel de la enseñanza, como especifican los documentos de la Reforma, no parece adecuado que se produzca desde una perspectiva lógica y analítica, como es la de cualquier gramática, sino desde modelos psicológicos y planteamientos de expresividad creativa, más de acuerdo con las características de la adolescencia y con los objetivos propios de la asignatura a este nivel.