

Enseñar lengua y literatura hoy

Luis González Nieto
Profesor del IES Tirso de Molina de Madrid
Profesor Asociado Didáctica de la Lengua y la Literatura
de la U. Complutense

Dos son los problemas centrales de la actividad docente del profesorado de lengua y literatura, que se han presentado con distintas inflexiones en diversos momentos. Se trata de una cuestión interna, la concreción de los contenidos de la propia materia, y de otra externa, la actitud del alumnado de secundaria ante el aprendizaje.

La cuestión de los contenidos tiene, a su vez, dos dimensiones problemáticas: la relación entre enseñanza de la lengua y enseñanza gramatical y entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la literatura. Pero, antes de profundizar en estas cuestiones, conviene detenerse en las actitudes del alumnado de secundaria, pues ofrecen unas constantes que condicionan cualquier reflexión sobre los contenidos.

1. Heterogeneidad del alumnado

Las actitudes del alumnado de secundaria guardan relación con el papel que la sociedad concede a cada etapa y con su edad. Socialmente, nadie pone en cuestión la necesidad de una enseñanza primaria universal en la que se deben adquirir unos conocimientos imprescindibles, unas primeras letras; además, el alumnado de primaria adora a su maestro y acata su autoridad casi sin discusión. En el otro extremo, los jóvenes que acceden a la enseñanza superior pueden o no guardar admiración y respeto a sus profesores, pero han elegido unos estudios y tienen más o menos claro lo que quieren hacer. En medio, la denominada enseñanza media o secundaria, si por algo se ha caracterizado a lo largo de su historia, es por la indeterminación de sus fines, que incluso resultan contradictorios. Concebida en sus inicios como una etapa relativamente elitista, destinada a las capas intermedias de la población, desde mediados del siglo XX se persigue su universalización, pero sin renunciar al objetivo de preparar al alumnado para estudios superiores, lo que implica cierta especialización y un rigor académico que a menudo chocan con esa universalización. De ahí que su carácter comprensivo o selectivo haya sido objeto de discusión permanente a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX. A esto se unen los profundos cambios psicosociales de la adolescencia, que se producen durante los años de esta etapa.

Estas circunstancias generan una conflictividad específica de la etapa y un malestar entre el profesorado muy superior al de otros niveles, como indican diversos estudios. Si esto ha sido siempre así, el problema hoy es especialmente grave, pues a los problemas sobrevenidos del propio sistema se suman los que proceden de una sociedad que propone como modelos de comportamiento lingüístico los gritos, las estupideces y las procacidades de ciertos personajes a los que el comercio de los medios de comunicación ha convertido en famosos oficiales. Frente a ello, apenas se concede valor a un buen conversador que sabe argumentar sus opiniones o a un escritor que expone con elegancia y claridad sus ideas o nos subyuga con los frutos de su imaginación.

Estamos ante una total ruptura con los valores culturales y morales que, por encima de ideologías concretas, se han considerado básicos en nuestra sociedad, como el esfuerzo o la cortesía. Es lo que tan bien refleja aquella película de Tavernier, *Hoy empieza todo*, en las palabras de una maestra con más de treinta años de experiencia, que evoca sus comienzos, cuando los niños eran más pobres, pero valoraban –ellos y lo que es más importante, sus padres–, el estudio y el trabajo. Hoy parece que adquirir conocimientos y cultura es una estúpida pérdida de tiem-

po; es mejor defenderse a voces y a golpes, aunque no se tenga razón, o poseer un teléfono móvil, aunque sólo sea para presumir ante los amigos.

Sin la pretensión de desarrollar un análisis sistemático de la situación, era necesario dejar constancia de ella, para concluir que el empobrecimiento cultural de hoy no es algo casual, sino que está potenciado por la industria del ocio y las ideologías imperantes, lo que hace que los alumnos que generan conflictos son, sin saberlo, las primeras víctimas de una situación que el profesorado no puede cambiar. También porque no se puede reflexionar sobre aspectos inherentes a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura sin tener en cuenta este contexto.

2. Lengua y gramática

Acerca de los contenidos, en la literatura didáctica existente en nuestra tradición se produce un notable acuerdo sobre la subordinación de la enseñanza gramatical al desarrollo de las capacidades verbales de comprensión y la expresión, cuando no se niega su utilidad, como en el caso de Américo Castro. Algunos como Lázaro Carreter insisten en su carácter normativo; otros, como Salvador Fernández Ramírez, en una clara separación entre “enseñanza de la lengua” y “enseñanza de la gramática”, como actividades distintas con objetivos distintos. Estas posturas se justifican precisamente en el carácter de la etapa secundaria.

Pero ese consenso es más teórico que real; de hecho la enseñanza gramatical sigue ocupando, por sí misma y desde muy pronto, bastante espacio. Es fácil comprobar cómo los alumnos de 2º ó 3º de ESO, a los que les cuesta bastante centrarse en actividades de lectura, comentario o composición escrita, se encuentran más seguros haciendo un análisis morfológico, aunque no tengan mucha idea, lo cual quiere decir que es una tarea que les resulta más familiar y organizada.

Una introducción temprana de la enseñanza gramatical tiene que ver con una gramática concebida como descripción formal del sistema, sin tener en cuenta que describir cómo es una lengua es una tarea de gran dificultad por su abstracción y guarda poca relación con el uso, como coinciden en reconocer lingüistas y pedagogos de las más variadas tendencias. Otra cosa es que el trabajo sobre el uso nos haga acudir a explicaciones normativas y que, a largo de la enseñanza, sea necesario ir adquiriendo un metalenguaje para hablar de lo que hacemos en clase. Es decir, el problema no está en la alternativa “gramática sí, gramática no”, sino en partir de una cierta concepción de la lengua y en una utilización pedagógica de la gramática o mejor de una actividad metalingüística, de control. La gramática explícita apenas debería estar presente en el aula antes de empezar la secundaria, salvo para ir adquiriendo una terminología básica, es decir, un lenguaje para hablar de las actividades en clase. Solamente a lo largo del segundo ciclo, y en muchos casos en bachillerato, tiene sentido una cierta explicación más o menos sistematizada de cuestiones gramaticales.

Dell Hymes, uno de los padres del concepto de **competencia comunicativa**, se refería al concepto de **competencia lingüística** de Chomsky -los conocimientos que le permiten a un oyente-hablante ideal producir y comprender un número infinito de enunciados- y a su carácter innato en la especie humana, indicando su gran valor como reconocimiento de la igualdad esencial de todos los seres humanos; pero, a renglón seguido, añadía que, desgraciadamente, esa igualdad no coincidía con lo que se podía observar en los niños de nuestras escuelas, donde lo que prima es la desigualdad.

Viene esto a cuento de que la concepción de la lengua y de su enseñanza están inevitablemente condicionadas por la teoría lingüística de la que se parte. Frente a una concepción formal, como la que suponían los diversos estructuralismos, que lleva a la concepción, consciente o inconsciente, de que la lengua es *pri-*

mero un sistema y *después* el habla o la actuación, una concepción sociofuncional o pragmática parte de la idea de que una lengua es, como coincidían en decir Hallyday y Hymes “lo que los hablantes son capaces de hacer con ella” en un momento determinado. Y los hablantes desarrollan sus capacidades utilizándolas en distintos ámbitos de interacción social, lo que acaba produciendo unos esquemas o sistemas de actuación verbal acomodados a cada situación.

Si esto es así, hay que esforzarse en subordinar toda la enseñanza teórico-gramatical, sobre todo en primeros niveles, incluido el primer ciclo de ESO, a la lectura, el comentario y la expresión oral y escrita, que es lo que enriquece y amplía el horizonte comunicativo de los adolescentes. Si se quiere motivar a los alumnos y colaborar al desarrollo de sus capacidades verbales, es decir, si se trata de ampliar sus posibilidades “de hacer”, la principal tarea debe consistir, etiquetas aparte, en que el alumno se enfrente con problemas comunicativos en situaciones concretas y variadas, planificando la enseñanza por ámbitos y contextos de uso. En nuestros planes, esto se inició ya hace tiempo de forma intuitiva en el antiguo programa de COU, que además concebía la asignatura como un seminario.

A lo largo de la enseñanza secundaria los alumnos deben familiarizarse con los distintos ámbitos y géneros del discurso y concretamente con los discursos académicos –denominación que engloba entre los científicos y humanísticos cuya frontera no es tan clara-, los jurídico-administrativos, los mediáticos y los literarios. Potenciar el trabajo con textos, facilita, por otra parte, el adaptarnos a la heterogeneidad social del actual alumnado. El discurso literario, además, tiene la peculiaridad de ofrecernos todo tipo de textos de otros ámbitos y todos los registros sociales.

En esto se ha avanzado algo en los últimos años, seguramente ante la evidencia de la imposibilidad de trabajar mínimamente conceptos gramaticales con la mayor parte del actual alumnado de secundaria, es decir, haciendo de la necesidad virtud; pero también ante la progresiva incorporación de una perspectiva funcional y discursiva (análisis del discurso, gramática del texto...), aunque a veces esa incorporación se haya entendido como incorporación de nuevos conceptos que el alumno debe aprender, más que como pautas para dirigir la actividad docente, que es como, a mi modo de ver, deben ser utilizadas. No deja de ser curioso que en un reciente informe sobre la enseñanza de la lengua, se decía que los alumnos españoles eran más capaces en el reconocimiento del tipo de texto que en su comprensión.

Las actividades de comentario y análisis deben hacerse en la medida de lo posible sobre enunciados en contexto, combinando sintaxis, semántica y estilística, haciendo ver que las cosas se pueden decir de distintas formas en función de la intención y la situación. Hasta un resumen siempre se hace en un contexto determinado, lo que puede condicionar la consideración de lo que es o no importante.

Pero una concepción funcional de la lengua obliga también a revisar críticamente los conocimientos teóricos y su presentación escolar. Muchos conocimientos más que para ser transmitidos a los alumnos son para que el profesor oriente su actividad. Un ejemplo; la gramática del texto ha ayudado a trabajar mejor los procesos de comprensión y producción, como nos muestran los trabajos de muchos psicolingüistas. Es necesario, además, un filtro para pasar de la “gramática científica” a una gramática “pedagógica”, terreno en el que queda mucho por hacer.

3. Lengua y Literatura

De lo dicho se desprende que la enseñanza de la literatura es, ante todo, la adquisición de una competencia literaria, es decir unas capacidades para enfrentarse con un tipo de textos de especial relevancia e identificación cultural. Para muchos alumnos de ESO, el mundo de lo literario sólo merece ignorancia o rechazo, a

pesar de los esfuerzos realizados en el campo de la literatura infantil. Las aportaciones de ésta son fundamentales en los primeros niveles. En ellos, también existe el peligro de que un exceso de formalismo refuerce el rechazo hacia lo literario y, como decía alguien, el principal objetivo debería ser que no odien la literatura.

El mejor antídoto está en que los chicos más jóvenes se interesen en los contenidos de una narración o se entretengan con los juegos de ritmo y de sentido de un poema. Alguien tan poco sospechoso en nuestro campo como Francisco Rico se expresaba acerca de los críticos con unas palabras que valen también para los profesores:

" La crítica literaria no sólo tiende a buscar unos factores específicos, exclusivos de la literatura -objeto que me parece legítimo, pero desesperado-, sino además a suponer que los textos se escriben y se leen para producir y percibir esos factores: estructuras, series de imágenes, recurrencias formales... Evidentemente no es así. La literatura es una experiencia y una realidad hartamente más compleja, no limitada a sus componentes literarios, por importantes que en principio sean. La literatura es diversión, es sentido, es conocimiento, historia, esperanza, qué se yo."

En Primaria y en ESO es bueno que no haya distintas materias, que Lengua y Literatura formen una unidad. En estos niveles de enseñanza obligatoria, como se ha dicho, la literatura también cumple la función de desarrollar las capacidades lingüísticas en otros ámbitos, ya que los textos literarios muestran todos los tipos de textos posibles. En Bachillerato, en cambio, debería darse una opción especializada a los que deseen desarrollar conocimientos específicos en el campo de la literatura.

Algunas referencias bibliográficas básicas:

González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid, Cátedra

Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (2 vol.) Barcelona, Piados

Sánchez Miguel, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana.

---- (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona, Edebé.