



Santiago Delgado

Carta a un profesor de Lengua y Literatura del siglo XXI

(Con un Apéndice: El Comentario Natural de Texto)



**CARTA A UN PROFESOR DE LENGUA Y
LITERATURA DEL SIGLO XXI**

(Con un Apéndice: El Comentario Natural de Texto)

CARTA A UN PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA DEL SIGLO XXI

**(Con un Apéndice:
El Comentario Natural de Texto)**

SANTIAGO DELGADO



Región de Murcia

Consejería de Educación, Formación y Empleo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Secretaría General

© Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General
Servicio de Publicaciones y Estadística

© Santiago Delgado

ISBN: 978-84-691-6836-3

Depósito Legal: MU-111-2009

Impreso en España - Printed in Spain

Imprime: Tipografía San Francisco, S.A.
tsf@ono.com

ENVÍO

Queridos Profesores todos de Lengua y Literatura, perdonad que tenga la osadía de dirigirme a vosotros con alguna intención didáctica. Y solicito vuestro perdón, tanto si ya estáis por la Innovación en la materia, como si seguís pensando que nada hay que cambiar desde que disteis vuestra primera clase, haga mucho o poco tiempo de tal hecho.

Si ya estáis por introducir cambios en la manera tradicional de entender la clase de Lengua, perdonadme por pedir os ayuda. No se puede estar por la Innovación en el aula de Lengua y no hacer nada por extenderla. Os pido, pues, ayuda. Ayuda para ganar la batalla a los amigos de la Gramática y la Historia de la Literatura como centros únicos de toda irradiación docente en nuestra materia.

Y, por supuesto, perdón a quienes aun estando en contra de cuanto digo aquí, tenéis la amabilidad de acercaros hasta esta carta abierta. Perdón por intentar molestar vuestra rocosa seguridad de que el traslado de contenidos gramaticales e histórico-literarios ha de continuar siendo la piedra angular de vuestra labor profesional. Mas, ese perdón no implica paso atrás alguno por nuestra parte.

La Lengua no es un contenido, es un instrumento. El mejor instrumento para aprehender el mundo. Si confundimos a la Lengua con la Gramática, también confundiremos las instrucciones de una medicina con la medicina misma. Quien quiera sanar, tome la medicina. Entender las instrucciones no cura. Y valga el ejemplo al completo: esto es, hablamos de una medicina previamente prescrita por el facultativo.

Y la Historia de la Literatura no es una finalidad en sí misma. Es un instrumento más para entender ultimidades del contenido de los textos literarios; no su mensaje primero, evidente.

Pero no queremos adelantar conceptos. Ya van desarrollados, según nuestro leal saber y entender, en las páginas siguientes. Completamos el volumen con un apéndice: El Comentario Natural de Texto, un intento de analizar textos, sin el auxilio de la Gramática ni de la Preceptiva.

Todas estas disciplinas: Gramática, Historia de la Literatura, Preceptiva Literaria... no son sino cimas del saber lingüístico, para las que hay que tener la Lengua-Instrumento en un grado de perfeccionamiento que, hoy por hoy, nuestros escolares, bachilleres incluidos, no poseen en su gran mayoría

Y nada más, estimados amigos y amigas. Tan sólo quiero trasladaros una creencia personal: cualquier deficiencia en la competencia lingüística de un alumno nuestro supone necesariamente un nuevo deber que asumir en nuestra labor profesional de docente de la Literatura; sea cual sea la deficiencia, sea cual sea el nivel educativo en el que nos encontramos el alumno en cuestión y nosotros. Los Profesores de Lengua no podemos eludir, salvo constituirnos en reos de deontología profesional, estos casos que digo. Achacar el perfeccionamiento de la competencia lingüística del alumno a una negligencia de Profesor anterior, y continuar con nuestro “programa” es colaborar directamente con el fracaso escolar. Ni más, ni menos.

Un saludo

I. EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

1. Necesidad de la Innovación en Literatura

De todos es sabido que la innovación es un tópico social en estos inicios del siglo XXI. En todos los órdenes. Jamás generación alguna de humanos convivió con tantos cambios, desde su nacimiento hasta el final de su vida por larga que fuese. Únicamente, en algunas ocasiones, ha habido promociones humanas, que, parcialmente, vivieron el cambio. O lo sufrieron. Son las generaciones que vivieron con los momentos álgidos de las etapas a las que, genéricamente, hemos denominado con nombres clave: Renacimiento, Ilustración, Romanticismo... Aun así, en todos estos casos, se trataba de un cambio único, que se creía definitivo. El cambio de hoy, al que aludimos en estos párrafos, es continuo, incesante. Y lo será ya siempre. Pero, hay que señalar que, aun en esas épocas de inflexión, una gran mayoría humana quedaba al margen de los cambios. A mediados del siglo pasado, podían visitarse lugares de España, casi en el Neolítico, en cuanto a nivel de civilización asimilado. Hoy, ese aislamiento es imposible. Hasta las profesiones más manualizadas han visto cómo evolucionaban los instrumentos, el material de los mismos... por no hablar de las leyes que protegen ese trabajo, incluida la seguridad social, etc. Hoy, prácticamente todas las profesiones son objeto de formación. La época del aprendizaje ha pasado ya.

Podríamos decir que la innovación es el signo de nuestro tiempo. La innovación constante. ¿Cuántas generaciones de teléfonos móviles hemos tenido ya como usuarios? ¿Quién se acuerda de los coches sin aire acondicionado? ¿Poseemos ya GPS? Y no sólo en el ámbito tecnológico. Nuestras costumbres han variado igualmente. La vestimenta, los usos sociales del habla –para bien y para mal– han cambiado

igualmente. El tatuaje, considerado antaño como síntoma del más marginado lumpen social, es hoy signo de distinción en muchos ámbitos. El mundo de la información, con la revolución de Internet, nos ha cambiado la concepción del mundo. Todo lo que teníamos anteriormente es ya distinto. Nadie vive, en el mundo moderno, en las mismas condiciones en que creció de pequeño.

Y el ritmo del cambio no es constante: es acelerado. Los roles sociales, los tipos de familias, la relación del individuo con el grupo, la omnipresencia de la imagen en la comunicación... son condicionantes que hacen imposible, además de no aconsejable, aislarse, o intentar aislarse, de la innovación.

Nuestros profesores de Bachillerato, incluso los que se fueron jubilando en los 80 del siglo pasado, pudieron dar clase exactamente igual que la habían venido dando desde sus inicios docentes, a mitad de siglo. Acaso con una pequeña variación de grado, pero siempre dentro de una misma concepción de la hora lectiva. Nosotros, sus alumnos, no podemos hacer lo mismo. Y no aludimos a causas disciplinarias. No. No nos referimos a la caída de la autoridad del profesor. Aun cuando fuera esa autoridad docente reconocida —en alguna aula que otra la habrá—, la innovación se impone. Se quiere decir: la innovación en el aula no es una respuesta terapéutica, docentamente terapéutica, a la falta de disciplina del elemento discente. Aunque este aspecto también cuenta en el total de la perspectiva de innovación. La innovación es una puesta al día profesional del docente de nuestro tiempo. Y lo habrá de ser siempre ya. Ni más, ni menos que como en cualquier otra profesión. Los departamentos de formación de las empresas, públicas o privadas, son ya un elemento orgánico estable, institucionalizado, en dichos ámbitos. Nadie está ya formado para siempre. Tal idea es del siglo pasado. O, mejor, murió en el siglo pasado. Y recordemos que el siglo pasado es el siglo XX; no el XIX. Acaso no ha dejado de ir muriendo —esa idea de que nadie está ya para siempre formado— poco a poco, según logra ir haciendo escuchar su necesario mensaje, de docente en docente.

Hasta ahora, el docente que innovaba era señalado como avanzado. Este planteo de individualizar al innovador debe cambiar. Individualicemos al estancado, señalándolo como obsoleto. Lo normal, lo standard... debe ser innovar. Innovar, aunque sea con receta aprendida. Pero no olvidemos que innovar significa crear, desplegar la creatividad. Comencemos innovando, si es el caso, con técnica aprendida; pero no perdamos de vista la innovación creadora, que es la verdadera innovación. Cada cual debe innovar en su ámbito de aula, según su personalidad y según la personalidad colectiva de los grupos que ese año académico le han tocado en suerte.

La innovación en Literatura tiene, además de todo este cúmulo de causas generales, muchas otras específicas, que la hacen necesaria. Citemos, por ejemplo, la fuerte competencia de las artes narrativas audiovisuales. Cualquier profesor que se jubile en estas fechas de fines de la primera década del siglo XXI, habría visto, en sus tiempos de iniciación de adulto, algún centenar escaso de películas. Alguien de su misma edad, hoy en día, si contamos las de la televisión, seguramente multiplicaría por diez, o más, esa cifra. Acaso por cien. Y no sólo sería la cifra, sino la calidad de esas películas: asesinatos, violaciones, explosiones, tiros, escenas eróticas... que hacen que la experiencia acumulada, no vivida, sea mucho mayor que la que corresponde a su edad humana. La mente de un escolar de Secundaria de hoy es muy diferente a la nuestra, tres o más décadas anterior. Acaso hubiera sido necesario compartir la Historia de la Literatura con una Historia del Cine; pero no se hizo. Cierto que la Literatura no es solamente argumento; pero para las mentes en formación, con predominio del pensamiento débil, analógico, simbólico... sí lo es. Y leer una novela es mucho más arduo, duro, difícil... que ver una película. Errado o no, tal silogismo –el de que una película o novela es su argumento– opera en sus mentes, y a tal silogismo ha de vencer, en lo que pueda, el docente de Literatura. Intentarlo es innovar.

Ese mismo adolescente de hace medio siglo, si es que estaba en las aulas, tenía un vocabulario mucho más rico que el de hoy. Pero, ojo, éste de hoy tiene un cúmulo de imágenes mucho mayor que aquél. No debe ser lo mismo enseñar Literatura a alguien con un rico y variado vocabulario que a alguien que no lo tiene. Y, un poco a la viceversa, no tiene que ser igual enseñarle Literatura a alguien que tiene en su cabeza todos los paisajes del globo, que a otro que sólo ha visto los de su tierra natal.

Y hay otro argumento, ya emergido en el párrafo anterior, para justificar el cambio de mentalidad en la clase de Literatura. Hemos hablado de aquellos alumnos que estaban escolarizados luego de los 11 años, ¿Cuántos había entonces, escolarizados y cuántos no escolarizados? La universalización de la Enseñanza, que obliga incluso a cambiar el nombre de la actividad (Educación en lugar de Enseñanza), ha llevado al aula a adolescentes en cuya mentalidad no existe el prestigio de la Cultura. Su mente aprecia otros prestigios, tanto positivos como negativos. Acaso un sentido nuevo, puede que en algunos casos pervertido, de la libertad, una ausencia de miedos y respetos esterilizantes... entre los positivos, y un cúmulo de detalles negativos varios: machismo, respeto por la violencia como forma de estabilidad de grupo, desconocimiento de formas de respeto sociales, etc. Escribir libros no es un presti-

gio extendido hoy en día entre los adolescentes. Sí lo es salir en televisión o alcanzar el llamado famoseo por cualquier medio. Todo ello por no hablar del mundo de tentaciones de todo tipo que rodea al adolescente de hoy, y que lo contempla como consumidor, a veces clandestino.

Aun mostraremos otra argumentación. En nuestra sociedad, la maduración personal del adolescente se ha retrasado. Tal obviedad es muy explicable: la prosperidad atrasa la maduración porque tiende a expandir la edad feliz. En tiempos de penuria, de escasez, la austeridad es obligatoria, y las mentes deben madurar antes para iniciar el afrontamiento de los problemas del adulto. Además, es otro tipo de maduración. Un joven de 14 años de hoy, o una mayoría de ellos, se asombraría del escaso nivel de experiencia sexual de otro de su misma edad, cuarenta años antes. Son, los alumnos de hoy, una muy otra generación. El tratamiento didáctico de la Literatura debe ser, igualmente, muy otro. Pero que muy otro.

Podríamos seguir hablando del tema. Pero puede que sea bastante. No se puede hoy en día basar la clase de Literatura en la enseñanza de los clásicos, tal y como nos la enseñaron a nosotros. Los clásicos son, deben ser, una meta de arribada, nunca una puerta de salida. El goce sublime de los clásicos ha de quedar para etapas de mayor maduración personal. Para llegar a ellas, hay que empezar más abajo. La innovación es encontrar las maneras y formas válidas, certeras, que lleven al gusto por los clásicos, de esos primeros escalones de la Literatura.

2. Literatura e Historia de la Literatura

Sin duda, separar los contenidos de Historia de la Literatura de los propiamente literarios es la primera tarea del profesor del ámbito. Un texto, ante todo, es el propio texto. Por eso hay textos sin autor, anónimos. Pero no hay autores sin texto. Por supuesto que conocer pormenores de obra, secretos de estilo, claves de época, relaciones literarias, fuentes, etc. es algo muy aleccionador, que nos ayuda a conocer mejor la historia del ser humano, y por consecuencia, nos acerca más al secreto de la creación. Pero ésta es una fruta que hay que cosechar más tarde. Si cualquier conocimiento entra primero por los sentidos, según el adagio clásico, en Literatura, antes está el sentimiento, el pensamiento, la vibración, el goce, la catársis lectora... que ese cúmulo de conocimientos literarios tradicionales: estilo, escuela, fuentes, interpretaciones, socioliteratura, comparatismo, etc., que hay que dejar para etapas de mayor maduración personal del alumno.

Además, logrado el interés por el texto, la curiosidad por la personalidad del creador de esos mismos textos y otros pormenores literarios, casi se impone sola. Luego, aún más adelante, vendrán todos los demás datos, de todo tipo, que completan claves literarias.

Es, pues, primordial no confundir la sustitución de la Historia de la Literatura por la Literatura como un arrumbamiento de aquélla a los rincones del olvido académico. No. Se trata simplemente, de una subordinación de ésta, la Literatura, hacia aquélla, la Historia de la Literatura, en la que lo exquisito –la Historia de la Literatura– se retira, a la espera de que se esté a la altura suficiente como para poder degustar las delicias de un mejor, más completo y perfecto entendimiento del texto. No se trata de despreciar a la Historia de la Literatura, sino de ascenderla a los niveles escolares precisos, en los que puede ser entendida y apreciada en su verdadero valor.

Imaginemos que damos mayor importancia a los entornos propios del teatro del Siglo de Oro, tales como la moral sociopolítica de los mismos (la autoridad del rey, el honor del pueblo...), que a aprender una letrilla de la obra o a leer, en lectura dramatizada, cualquier escena clave... Indudablemente, estaremos empezando la casa por el tejado. Primero es sentir la emociones, y luego aprehender los conceptos. Otro ejemplo es si nos proponemos, en una rima de Bécquer, anteponer el concepto de ideal romántico, como contrapunto de la razón neoclásica, a sentir con el propio poeta la emoción de su desdicha o de sus goces amorosos.

La Literatura no fue creada para los profesores de Historia de la Literatura. Fue creada para transmitir emociones, acaso al principio religiosas, más tarde humanas, y luego todo tipo de mensajes, intelectuales, abstractos, políticos... Naturalmente, hubo, en un momento determinado, que organizar el corpus generado. Cómo no. Pero el resultado de esa organización no puede, ni debe, sustituir a la primigenia voluntad de los autores. Historia de la Literatura, sí; pero después de la Literatura propiamente dicha. No puede ser de otra manera.

Estudiar un autor, sin haber llegado antes a ninguno de los mensajes humanos, más o menos emocionales, más o menos intelectuales, es un despropósito mayúsculo. Creemos que en el Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria, apenas hay que alcanzar los contenidos de Historia de la Literatura. Y ello a pesar de los currículos y los programas de estudio. Y más a pesar aún de los libros de texto. En Tercero y Cuarto de la ESO hay que arrancar a los textos su mensaje humano, antes que sus contenidos analíticos e históricos; aunque éstos también deben ser alcanzados, rozados más bien.

Sólo cuando ya hayamos extraído esas vibraciones humanas de los textos, poemas o fragmentos de prosa, podemos empezar a hablar, y siempre inductivamente, del autor, su obra, etc. Y, además, deberíamos empezar a hacerlo mostrando su efigie, su retrato. Es bueno ver la imagen de la persona que ha escrito lo que hemos expuesto en clase. Es lo más primario. A partir del retrato, todo lo demás. Naturalmente, nos referimos al caso de que ello sea posible. Inductivamente, y desde la imagen. Pero esto entra ya dentro de la didáctica específica; se sale del campo de lo programático, en el que se inscriben estos párrafos.

Insistimos en que no se trata de desterrar la Historia de la Literatura, sino en posponerla hasta que el alumno se halle en disposición de comprender, aceptar y valorar los conceptos de dicha disciplina humanística. Lo primero es acercar al alumno la obra literaria, la que esté a su alcance. Poner a su alcance es, primero, elegir el texto, que sea adecuado a su edad, nivel de conocimientos, valores emocionales, etc.; luego, en segundo lugar, leer, entender, declamar, representar, ilustrar, etc. ese texto hasta que el alumno lo haga suyo, en cualquier manera. El tercer punto ya puede incluir rudimentos de Historia de la Literatura.

Y, podemos preguntarnos: ¿dónde queda la Preceptiva Literaria? La teoría de géneros, la Métrica, la Retórica, la Estilística... ¿Son Literatura o Historia de la Literatura? En nuestra opinión son elementos de Historia de la Literatura. Son instrumentos de la Historia de la Literatura, aunque no contenidos. Un acercamiento humano al texto, los excluye. No hay que señalar metáforas en el texto, sino entenderlas. Eso sin contar que hay metáforas que sufren al ser analizadas para ser entendidas. Se puede explicar el texto, sin aludir a elementos de la Preceptiva. Aunque, eso sí, usándolos. Usar un concepto no significa saber explicarlo. Como manejar, conducir, un coche no implica conocer los secretos mecánicos o electrónicos de su funcionamiento. Lo mismo con el móvil que tantas veces usamos cada día. Cantamos canciones muchas veces, incluso los más ignorantes, sin saber explicar sus retruécanos, sus hipérbolos y sus imágenes. No nos gusta la letra de una canción, que –mala o buena– es un poema, por el recuento que hacemos de sus figuras literarias, sino por causas que no se anuncian: operan en nuestro espíritu de manera directa.

Precisamente, el mundo de las canciones, modernas, tradicionales o antiguas simplemente, es un mundo que no debería ser ignorado por el Profesor de Literatura: se parte de un principio de valía extraordinaria: ya lo conoce el alumno. Hay muchos ejercicios que se pueden hacer acerca de un texto sobre el que se tiene un conoci-

miento previo, sin echar mano de los consabidos conceptos estilísticos de siempre. A lo largo de este pequeño tratado lo veremos.

El análisis literario así entendido no se distingue mucho de los últimos estadios del análisis lingüístico. En cierta manera es un ejercicio de comprensión de texto, pero ampliándolo a todas las facetas de lo humano. Hay textos que no hay que entender, sino que gozar o que participar de su sentimiento. Se trata, pues, de asimilar en sus verdaderas potencias, cualquier texto. Cualquier texto, claro está, adecuado a la mentalidad del educando.

Hay que entender todo lo dicho como que la Literatura integra a la Historia de la Literatura. Ni es al revés, ni son consideraciones complementarias. La asimilación de un texto ha de contar con el análisis literario *stricto sensu*, incluida la perspectiva histórica, para dar de sí toda su posibilidad expresiva y comunicativa. Pero ese todo tiene como base, precisamente, la visión de la Literatura que proponemos: la asunción por parte de los lectores –y sobre todo de los neolectores– de los mensajes emocionales y de todo tipo, que los autores pusieron consciente o inconscientemente en sus textos. La Literatura, pues, engloba a la Historia de la Literatura, pero ésta es como la cumbre de todo. Su corona.

3. Los libros de texto. Su entendimiento

Lamentablemente, el libro de texto se ha convertido, en no pocos casos, en el rey de la programación didáctica, y más aún, en el protagonista del currículo. El libro de texto fue pensado como un apoyo del profesor. Todo, en el aula, no es sino apoyo para el profesor. Cualquier instrumento, material o inmaterial, es un apoyo para mejorar la relación entre docente y discente. Nada sustituye al profesor: ni el libro de texto, ni el ordenador, ni el vídeo –tan obsoleto ya–, ni el cañón de ordenador. Ni siquiera la pantalla digital interactiva. El protagonismo aparente en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo tiene el profesor. Su voz, su técnica pedagógica y didáctica, su personalidad docente. Nada sustituye al profesor; todo lo más lo ayuda. Hemos dicho que el protagonismo aparente; no el protagonismo verdadero: El protagonismo verdadero lo debe tener el alumno, el educando. Pero el protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje; no de ninguna otra cosa en que pueda degenerar la hora lectiva. Hay que distinguir entre una cosa y otra.

Así pues, el libro de texto es un auxiliar. No hay libro de texto ideal. Ni siquiera el libro de texto que cada profesor hiciera para uso particular propio, sería el ideal intocable. Cada año tendría que renovarlo, dadas las nuevas experiencias habidas en

el curso. O cada día. Igualmente, la personalidad colectiva del grupo o grupos a los que da clase, le impondría innovaciones, mejoras, cambios...

Todo lo anterior no significa demonizar el libro de texto, propugnar su desaparición. Ni mucho menos. Pero sí conviene recuperar espacio docente por parte del profesor, ante el conseguido, en muchos casos, por el susodicho libro de texto. La mayor parte de una sesión de horario lectivo debe ocuparla la comunicación oral entre profesor y alumno. El libro ha de servir para apoyar alguna referencia aludida por el profesor, para acceder todos los alumnos, en un momento dado, a un texto mismo para todos, para contemplar, de inmediato, una imagen, etc. Es un apoyo.

Ni el libro de texto, ni la materia misma, deben ser un ente, un objeto, un estorbo interpuesto entre alumnado y profesor, como, por desgracia, lo es en muchas ocasiones. Al contrario, todo instrumento o medio, incluidos los contenidos de programación, deben ser un puente para la comunicación interpersonal entre alumnos y profesor. No hay que construir un escudo para evitar esa relación. El libro de texto muchas veces lo es. Estamos ante una de las claves para entender la Educación en las aulas. Es muy difícil establecer la separación entre la relación que supone al profesor un colega más del grupo (perspectiva equivocada), y la que deja absolutamente aislado al profesor, que actúa meramente como impartidor de materia, de asignatura. Hay un término medio, que es la correcta, y agradable, relación docente-discente. La materia, y sus instrumentos, no deben ser sino medios para favorecer esa relación, distinta de la paterno-filial, así como de la relación de amigos y de cualquier otra. Ciertamente que, acaso, estamos hablando de la vocación docente, algo que viene a ser como un don, que unos tienen más que otros, pero que es susceptible de ser aprendido en algún nivel y en alguna forma. No acaso en la misma medida que los nacidos para ello, pero sí en un nivel profesionalmente aceptable. Nuestra conclusión es que no se debe utilizar la materia que se imparte como muro defensivo, separador, entre profesor y alumno. Pensamos que en Literatura, algo tan ligado al ser humano, a sus ambiciones, sentimientos, etc. el pecado es mucho mayor.

Ponemos al libro de texto como separación de nuestros alumnos, cuando le concedemos la prioridad a la hora de llevar adelante la programación, o cuando explicamos sobre él, como algo superior a nosotros mismos. O cuando nos escandalizamos porque algún alumno no ha traído el dichoso librito. Igual con otros elementos didácticos. Nunca se debe dar la imagen de que sin libro no hay clase aprovechada. Eso es hacer del libro de texto un muro entre nosotros y el alumno.

No hay que temer corregir lo que vemos impreso en un libro. La autoridad del profesor ha de primar sobre la del libro de texto. Eso sí, debemos estar seguros de

nuestra opinión, para lo cual nada nos impide aplazar dicha corrección. Y no sólo nos referimos a errores históricos, hay también muchos aspectos didácticos, como los de organización de contenidos, o ejercicios inadecuados. Los libros de texto suelen pecar de eruditos. Una mayoría de ellos han sido hechos más para aparecer como sabios sus autores, que para ayudar a los alumnos. Estos son los peores, en nuestra opinión. El libro que juega a competir con una base de datos es el libro más equivocado. En Literatura por lo menos.

Nos decantamos, claro está, por una antología comentada, informada. Es decir, un libro en el que lo principal que se muestra son textos; eso sí, acompañados, tanto de actividades, como de somera información de autor y circunstancias. Un libro de texto de la materia de Literatura no debe ser una enciclopedia específica de la temática, sino una puerta a la vivencia literaria, sea del tipo que sea. Los libros de texto de Literatura no están para aprender de ellos, sino para aprender con ellos.

Por supuesto que no perdemos de vista que los libros actuales de texto son mixtos de Lengua y Literatura. La actual concepción global de la materia, antaño separada, impone ese formato. Se trata de una globalización de la materia, que debemos ir deshaciendo en estos niveles educativos. No propugnamos ninguna de las dos soluciones: Lengua primer cuatrimestre, Literatura segundo cuatrimestre. Ni su alternativa: llevar las dos materias, complementándose mutuamente, hasta final del curso. Acaso nosotros llevaríamos a cabo esta última, pero no la presentaríamos como mejor y definitiva. Cada personalidad docente tiene sus peculiaridades, que deben reflejarse en este particular.

4. La Literatura, ¿es un fin en sí mismo?

La necesidad de este punto, de este interrogante de nuestro título, necesita una explicación. Ocurre, acaso, en muchas materias. El profesor pierde la perspectiva real de lo que hace, y no ve más allá de su libro de texto. Y piensa que no se puede andar por la vida sin saberse uno el cuadro de las obras de Berceo, o la fecha de publicación del Quijote, por ejemplo. Y piensa, en consecuencia, que ese alumno no puede aprobar la asignatura. Eso es creer que la Literatura, la asignatura Literatura, es un fin en sí mismo. Esos datos, y tantos otros similares, se asimilarán fácilmente, si se llega a amar lo literario: y se ama lo literario, si se empieza por el principio, que no es otro que el gozar de la Literatura. La Literatura no es un fin en sí mismo; seguro que no lo es. Saber de Literatura o de Historia de la Literatura es algo relativo, nunca absoluto; por mucho que nos pese a quienes hemos recibido una educa-

ción literaria. Puede ser importante para elevar la calidad de vida, inmaterial o espiritual, desde luego, de los individuos, pero no es básico. Sí es importante reconocer un texto como de calidad, y haber leído y comprendido los mejores textos de la Literatura de la lengua que se habla. Pero siempre como un añadido especial, no como un pilar básico, fundamental, de la personalidad propia. Hoy, acaso, el repertorio de frases hechas que la mayoría de la gente conoce y aplica en determinadas circunstancias, proviene del cine, no de la Literatura. Cuando no, de la televisión. Antes, eran todas de la Literatura.

Es cierto que la educación literaria nos suministra cierto alimento al espíritu, muy especial, que deja un sabor de fundamento... Claro que sí, pero a las nuevas generaciones, la palabra, cualquier palabra, se les ha presentado siempre acompañada de la imagen. Hace mucho tiempo ya que hay televisión, incluso multitelevisión, en TDT... Pretender que la Literatura permanezca en el lugar de privilegio que tenía hace cincuenta años, además de ser equivocado, es suicida, educativamente hablando. Por eso, debemos preguntarnos. ¿Estamos actuando como hace cincuenta años?

Otro hecho incontestable es lo que pudiéramos llamar “muerte de los clásicos”. El tiempo va haciendo siega en los autores que un día fueron clásicos de primera línea. Por ejemplo: ¿alguien piensa que el Canciller López de Ayala tiene cabida en un currículo de Tercero de la ESO? ¿Y Juan de Mena? ¿El romántico Hartzbusch? Es indudable que hay que remover de los libros de texto algunos nombres. Y ello hubiera ocurrido aunque no se hubiera globalizado la asignatura, aunando Lengua y Literatura. El tiempo va metiendo autores modernos, además de ir dejando obsoletos determinados contenidos y relativizando algunos logros literarios, y la cuota de clásicos que se puede asumir es la que es. No es estirable. Hay que ir sacando algunos para meter otros. Además, están los autores locales, cuyo conocimiento, además de ser curricular, es, en su exacta dosis, necesario. Y es necesario, estimamos, para concienciar a los alumnos de que la Literatura existe a su mismo lado, en la sociedad en la que él se desarrolla y vive. En nuestra experiencia de hacer animación a la lectura por casi toda la Región de Murcia, más de un profesor nos ha contado la anécdota de que algún alumno le ha dicho: “Yo creía que para ser escritor, había que estar muerto”. Hemos de hacer que el alumno vea a la Literatura como algo vivo en su propia experiencia. Por eso, y por muchas causas, la poda de clásicos que ha de contemplar la Enseñanza es continua.

Así pues, la visión de la Literatura, o Historia de la Literatura, como materia de ESO no puede ser un fin en sí mismo. Por supuesto, es un fin copartícipe en la educación integral del alumnado. Tal perspectiva nunca debe ser abandonada por el pro-

fesor, que ha de estar alerta para defenderse de ese peligro de creer a su asignatura un fin endogámico.

La Literatura nos da modelos de calidad para la expresión, hablada y escrita, y nos proporciona ciertas vibraciones intelectuales o emocionales muy específicas, y muy diferentes a las que nos pueden venir del cine o de la televisión. Pero, si la hacemos, a la Literatura, un fin en sí mismo, en donde no hay más finalidad que conocer vida, obra, ubicación y significado de 20 ó 30 autores, estamos errando el objetivo. Si la Literatura no ayuda a entender mejor la vida, no vale para nada. Es una entomología de textos, absolutamente banal. La endogamia literaria es un vicio intelectual, una erudición obsoleta y un pecado pedagógico.

5. La Literatura y las otras artes narrativas o poéticas

Durante mucho tiempo, a lo largo de la Historia, la única arte narrativa fue la oralidad. Homero, según parece, no fue sino el compilador de las diversas narraciones parciales acerca del sitio de Troya, en primer lugar, y del regreso de Ulises, en segundo. Aludir a los hitos fundamentales de la oralidad en los tiempos pasados, sería tarea ingente, no apropiada para esta ocasión.

Luego, llegó la escritura. La narración halló momento para ser fijada. Y llegó también la imprenta, que difundió la escritura. Apenas cuatro siglos después, arribó el cinematógrafo entonces llamado. Y la televisión... Y aquí estamos. Hija de la televisión es la Informática y toda su potencia audiovisual.

La consecuencia que nos interesa es que, vertiginosamente hablando, en términos de Historia del ser humano, la Literatura entendida como el mundo de la imprenta, apenas tuvo durante 3 ó 4 siglos la exclusiva de la difusión de la narratividad; y por ende, de la poesía o el teatro. Dejamos el ensayo por ahora. Resumimos: milenios de oralidad, unos pocos siglos de imprenta, y ahora el soporte audiovisual. Ninguna etapa anuló a la anterior, claro es, pero encontró las maneras de compartir espacio difusor de lo literario.

Hay que tener en cuenta este dato, a la hora de impartir Literatura, o Historia de la Literatura. En la mente del educando, lo que hace la Literatura, lo hace mejor el cine, la televisión. Escandalizarse por oír, o por coexistir, con esta idea es suicida para la Literatura. El mensaje literario es distinto, de diferente calidad, que el audiovisual. Incluso la misma historia es algo distinto, si escrita que si filmada. Conocemos muchos casos. La lectura nutre la imaginación, el film, en pantalla gran-

de o chica, tiene otras virtudes, y hace más pasivo al espectador. La lectura obliga a participar. La mejor Literatura busca al llamado lector cómplice.

Es muy conveniente para el profesor de Literatura ser un buen aficionado al cine, incluso a las muestras narrativas de la televisión. Sus alumnos lo están, y no se debe perder esa oportunidad de tener temas comunes con que hablar sobre ese asunto tan conectado con la asignatura literaria. En no pocas ocasiones, los paralelismos, los ecos, las situaciones... podrán ser contrastados con sus homólogos literarios.

Pero, entre todas las formas modernas de narratividad, hay una que se muestra casi omnipresente en nuestras vidas: son los *spots* publicitarios de televisión. Si antaño, en los tiempos tradicionales, y hablando en exclusiva de la península ibérica, eran los romances los encargados de nutrir de algo que podemos llamar “narratología” a las masas... esa función la cumplen hoy los anuncios de la televisión. No cesan, y al cabo del día, es posible que nuestros alumnos, y nosotros mismos, hayamos visto decenas, incluso centenares.

Bien, es preciso que el Profesor de Literatura asuma esta idea. Su materia comparte mucho con otras disciplinas artísticas, que la aventajan claramente, en cuanto a aceptación popular. No es posible dar clase de Literatura al margen de esta idea, de esta certeza.

Hemos hablado de la narratología, pero de lo que pudiéramos llamar poeticidad, se podría predicar lo mismo. Hay poesía en el bajorrelieve de la Leona Herida, de la antigua Mesopotamia: el poderío derrotado; hay poesía en el Galo Herido, acaso sobre la misma temática antecitada. Por no hablar de la religiosidad de las imágenes en la Europa católica. Cuánta lágrima de sentimiento no habrán hecho derramar las imágenes de Salzillo, desde que fueron creadas en el XVIII. ¿La joven de la perla, de Vermeer, no es un madrigal? Las Bellas Artes han repartido poesía desde antes de que nacieran los versos. Y el ensayo; pues lo mismo. Hoy, un buen documental vale por un ensayo. La Literatura ya no tiene la exclusiva de la vehiculación del mensaje humano, sea éste cual fuere. Si sigue siendo una privilegiada en los planes de estudio es, entre otras cosas, por la gran cantidad de profesorado que la imparte, difícil de reciclar. Hace tiempo debió haberse programado conocimiento de la imagen, por ejemplo, o Artes Audiovisuales. Parcialmente se hizo, pero mediante asignaturas optativas, que no llegaron a ninguna parte.

Pero, no confundamos. No se propone en estos párrafos arrumbar la Literatura al baúl de los recuerdos, sino ponerla en su sitio en medio de la modernidad. El sitio de la Literatura hasta la mitad del siglo pasado era de preeminencia, cuando no de

exclusividad. Presentar hoy a la Literatura, no ya como *prima inter pares*, sino como única asignatura del currículo que integra lo poético o lo narrativo, o lo ensayístico... es craso error. Los planes de estudio van por detrás, y mucho más lentos, que la realidad.

Creemos tarea específica del profesorado de Literatura integrar en sus clases alusiones, y más que alusiones, al mundo de la imagen, y su potencialidad narrativa, poética o de transmisión del pensamiento. No ya al mundo culto de la imagen, que pudiéramos llamar, sino al verdadero mundo de la imagen, al popular, al verdadero. Únicamente teniendo esa dimensión relativa de la Literatura podemos prestigiarla ante un alumnado al que ha ganado la sencillez e inmediatez de lo audiovisual. Hay que lanzar la idea de la compatibilidad de ambos instrumentos, y, llegada la ocasión, proclamar, demostrándola, la excelencia de la palabra escrita. Aunque jamás como una obsesión incapacitada para pactar con esas otras realidades que vehiculan sentimientos, hazañas, sucesos, casos, ideas...

6. La Literatura que nos impartieron y la que impartimos

Si hace veinte años o más que damos clase de Literatura, no podemos continuar impartiendo esa clase como lo hacíamos al empezar nuestra vida docente. Lo más seguro es que esas clases primeras fueran copia, más o menos fidedigna, de las que nos habían impartido a nosotros, en el Bachillerato nuestro o en la Facultad. Ya hemos señalado que tal suceso no les acaeció a nuestros profesores de entonces. Pero nosotros sí que tenemos que pechar con ese problema. Ésa es una de la raíces de la necesidad de nuestra innovación.

La perspectiva ofrecida es válida para todas las materias. La clase magistral: el profesor habla o escribe en la pizarra o en la vileda, y los alumnos toman nota o escuchan... No es posible ese planteo hoy. Si se consigue es engañoso, falso. La capacidad de atención al discurso oral exclusivo es hoy muy pequeña. Casi nula. Las capacidades oratorias del docente valen hoy muy poco en el aula. Valen su aptitud para manejar el grupo, su competencia para interactuar con él, su empatía múltiple para conectar con cada alumno. Todas estas características pueden ser innatas y pueden ser asimiladas por formación. Es el papel del profesor de hoy.

Nos impartieron una enseñanza, en el mejor de los casos, mediante buenas clases magistrales, incluso, en ocasiones, permitiendo preguntas intercaladas en la explicación. Y a veces, ni eso. Pero ésa no es la enseñanza que debemos impartir nosotros, acabando ya la primera década del siglo XXI. En el tercer cuarto del siglo

pasado, y algunos años más, los profesores contaban con dos puntos de salida: de una parte, el principio de autoridad prácticamente intacto, de donde se nutría el respeto absoluto a la materia, al profesor y a la disciplina escolar, y, de otra, el prestigio de la cultura, que el alumno traía heredado de casa. La finalidad de la Enseñanza era hacer personas cultas. No había discusión sobre eso.

La sociedad ha evolucionado hacia otros parámetros. No juzgamos si mejores o peores, pero otros parámetros. La edad de la Infancia se ha extendido, y la Madurez se ha retrasado. Es la consecuencia de la prosperidad. La Enseñanza se convierte en Educación, y la docencia acusa el cambio, o debe acusarlo. La prioridad del Sistema Educativo ya no es introducir cultura en las mentes del alumnado adolescente, sino responsabilidad. Hay valores que priman sobre la cultura. Y, además, hay que expurgar ésta –la cultura– de adherencias no ya superfluas, sino incluso malignas. Por ejemplo, al impartir los contenidos del teatro nacional español del Siglo de Oro, no podemos dejar de criticar, con visión de la temporalidad precisa, ese culto a la monarquía absoluta que dicho teatro predicaba. O, por poner otro ejemplo, algunos –o muchos– poemas de Quevedo chocan con los valores del respeto hacia todos los humanos que hoy nos debemos. No se propugna eliminar contenidos no adecuados a lo políticamente correcto de hoy, sino que se invita a reinterpretar sus contenidos. Las risas que provocaban antaño las hipérbolas hirientes sobre un estevado, en Quevedo, deben ser sustituidas por una consideración sobre los avances de los derechos humanos.

Pero no sólo se trata de reinterpretar. También hay que romper con el modelo de hora lectiva. El profesor ya no es el que enseña. O no lo es totalmente. Es como el guía que dirige la Enseñanza, que también es Educación.

También hay que hablar sobre la puesta en escena de la hora lectiva actual. No soy partidario de eliminar las tarimas, en contra de la convencional disposición de hacerlas desaparecer del panorama educativo para siempre. Esa idea, la de anatematizar las tarimas, parte de un pensamiento débil: sólo hay una manera de usar las tarimas, la que supone, un abuso despótico, y sistemático, por parte del profesor. Naturalmente, no es así. La tarima puede tener su funcionalidad práctica y efectiva en un momento dado, justo en el que el profesor se deba dirigir al grupo al completo. Entonces, es mejor que todos puedan ver los gestos, los ademanes, la expresión corporal del profesor... a la hora de exponer algo concerniente a la materia. Y esa misma atención puede necesitarse para algún compañero alumno, alguna vez. Pero en el resto de la hora lectiva, el profesor debe ser elemento ambulante por la geografía del aula: la pizarra, los pasillos entre pupitres... hablando con unos y con otros,

preguntando lo que debe preguntar a cada uno, o respondiendo. Tarima, sí, pero bien usada. Esa es la respuesta.

Por supuesto que el modo de impartir clase que aquí se propugna tiene un peligro, que no lo es por exceso; sino que lo es por mala interpretación. El profesor debe ser siempre el profesor, no el compadre o el colega de los alumnos. Tampoco es el padre o el jefe de la tribu o de la banda. Qué cosa sea eso que llamamos profesor es algo no delimitable absolutamente. Cada año tiene sus afanes y sus propios colectivos de alumnos, con problemas comunes e individuales característicos, definitorios en cada caso. Ser profesor implica afectividad, pero no tanta. Ser profesor implica distanciamiento con el alumno, pero no tanto. Ser profesor es un talante, no un rol con sus delimitaciones estrictas. Tiene dos límites claros y objetivos: no sustituir a los padres y estar al día en su materia y en la enseñanza de la misma; entre esos dos límites, busque cada cual su perfil adecuado. Ser profesor es, en último término, un arte. Pero el hecho de que sea un arte no quiere decir que sea inasequible para los no vocacionales. Ocurre en todas las profesiones: hay nacidos para ese oficio, y hay quien lo tiene que aprender. Y hay casos intermedios. La aplicación en la puesta al día, didáctico-pedagógica y científica, obliga a todos, vocacionales, no vocacionales y vocaciones medias todas, cualquiera que sea su perfil. El profesor de los niveles pre-universitarios tiene una doble característica: enseña y se forma. El profesor universitario enseña e investiga. Si el profesor de Primaria o Secundaria sólo enseña, y no se forma de manera permanente, está cojo. No cumple adecuadamente con su misión. Lo mismo que el profesor universitario que no investiga. Son docentes inadecuados, no puestos al día, y escasamente profesionales.

7. Los objetivos personales del docente en Literatura

En toda programación, naturalmente, hay unos objetivos didácticos que cumplir, en relación con los contenidos, la etapa, el curso... No hablamos de esos objetivos. Tales objetivos han podido ser cumplidos, y los alumnos haber realizado unas pruebas satisfactorias, mientras los objetivos a que nos referimos han podido quedar frustrados.

El objetivo de un profesor de Literatura, y por ende de Lengua puesto que son el mismo, debe tener otros objetivos personales, acordes con su definición como persona de letras. El profesor de Literatura debe hacer lectores. Si puede escritores, pero fundamentalmente, lectores. El profesor de Literatura debe comenzar por ser lector él mismo. No nos referimos a lector de autores clásicos en exclusiva. De lec-

tor, sin más. Y debe atender al máximo abanico posible de lecturas: ensayo, poesía, novela –incluso novelas de éxito–, divulgación científica, biografía... Todos los géneros le deben interesar. No es estéril comentar, con las dosis adecuadas, aquello que leemos a los alumnos. No para quedar como pedantes, por supuesto; pero si no lo hacemos nunca, quedaremos como aquel predicador que no predicaba con el ejemplo jamás. Hacer saber que leemos como costumbre mantenida, a nuestros alumnos, puede provocar, en algunos, cierto sentido de la estimulación, y, en consecuencia, pueden tender a imitarnos.

Pero sucede que no siempre nuestros alumnos aprenden en los precisos momentos en que les enseñamos. Nunca sabemos con certeza cuándo es el momento en que están receptivos plenamente. A veces, aprenden de lo que inadvertidamente hacemos o decimos. Por ello, hay que estar sembrando siempre.

Ser escritor no es una finalidad curricular. Ni escolar siquiera. Pero sí puede suponer un objetivo personal del profesor de Literatura descubrir las vocaciones literarias con que se puede tropezar en un curso, en un grupo. Además de un objetivo personal, puede ser una satisfacción muy específica. Para ello es no sólo deseable para la Literatura, sino también para la buena marcha del centro educativo. Hay que aumentar la participación del alumno en actos escolares como los concursos literarios, internos al centro y externos. Relacionado con esto, también debería el profesor de Literatura traer al aula concursos de cuento y poesía externos para adolescentes, y animar al alumnado a participar, ofreciéndose a revisar, aconsejar, etc. a quienes se decidan a presentarse. Acaso debiera de haber un corcho en el centro, donde ir pinchando las diversas convocatorias. Y, ¿por qué no?, encargar a algún grupo de alumnos ir descubriendo en Internet las continuas convocatorias que se dan cita en el ciberespacio.

Completamente relacionado con lo anterior, podemos señalar el mundo de las revistas escolares de centro, siempre con su rincón literario. El profesor de Literatura debe incentivar, dirigir, promover esas revistas, y animar a sus alumnos a participar en su confección, bien como muñidores de la misma, bien como colaboradores literarios. Lo mismo da si la revista es virtual, colgada en una página de Internet, que si es en papel impreso. Hay que hacer, como se pueda, Literatura Viva en el centro.

Todo ello son “objetivos ocultos”, que debe plantearse a sí mismo el profesor de Literatura. Y respecto de los que debe autoevaluarse a sí mismo a final de curso.

Pero aún hay otro objetivo oculto de estos que hablamos: es el referido a la biblioteca. El alumno que emerge de la Educación Obligatoria, continúe o no continúe estudios, debe haber salido del centro último donde cursó estudios, con la idea clara, precisa y correcta, de lo que es una biblioteca. Una biblioteca escolar moderna, que lo catapulte hacia el uso correcto de las diversas y muy extendidas bibliotecas públicas –también privadas, por supuesto– de su país. Acudir a una biblioteca, buscar un libro, solicitarlo, tratar bien a los libros y devolverlos en plazo, es un objetivo claro, quizá no tan oculto, del profesor de Literatura de nuestro tiempo, finales de la primera década del siglo XXI. Por eso, visitas programadas a alguna biblioteca pública es muy interesante. Visitar una biblioteca nunca es perder el tiempo. Incluso ha de estar presente en la Programación de Centro. Además, claro, de hacer porque la biblioteca del Centro sea una verdadera biblioteca, y no una sala multiusos de lo más variado. Una biblioteca ha de ser biblioteca siempre. De la misma manera que el despacho del Director es siempre el despacho del Director. Los centros deben tener espacios docentes donde realizar esos usos variados a los que hacemos alusión: evaluaciones, reuniones de comisiones, aulas provisionales, etc. Y una biblioteca ha de tener vida propia. Si no se la dan los profesores de Lengua y Literatura, difícilmente la tendrá; aunque la biblioteca sea el espacio multimateria por excelencia, y debiera interesar a todo el claustro en general.

Así pues, como una corriente subterránea, debe transcurrir la consecución de este objetivo oculto del profesor de Literatura. Su cumplimiento no reporta ningún suplemento de sueldo, ni reducción de horas lectivas... su cumplimiento, sin obligaciones, ni inspecciones, ni memoria ni papeleo alguno, reporta satisfacción personal. O, dicho de otra manera, nos vacuna contra el estrés profesional, el famoso síndrome de *Burn Out*, de profesor quemado. Hay que buscar la satisfacción, en primer lugar, en la innovación, que no es sino aceptar que los alumnos de hoy no son los de nuestro ayer, y en la iniciativa literaria que supone toda la actividad que hemos descrito.

La materia de Literatura, sin estos objetivos personales, ocultos, se convierte en una obligación penosa, acaso la más penosa que hay: tratar de enseñar algo que no interesa nada a quienes se la enseñamos. Tal planteo es el terreno apropiado para la frustración profesional.

8. La necesidad de la Literatura en la vida moderna

Todos hemos temblado ante la terrible pregunta:

–¿Y esto para qué sirve?

En labios de algún alumno, planteado como reto, más que como ignorancia por satisfacer, y referido a lo que le están explicando. Por supuesto que tal pregunta tiene contestación, y buena contestación, referida a los valores inmateriales, y hasta espirituales, que la Literatura presta a la raza humana. Pero no es menos cierto que el nivel de tal contestación no es alcanzado por la inmensa mayoría del alumnado.

Recuerdo que en mis tiempos de estudiante de Bachillerato, un compañero atrevido, le preguntó al profesor de Matemáticas, sobre las ecuaciones diofánticas. Y el profesor, tan serio como amenazante, le contestó:

–Esto sirve para aprobar la asignatura.

Hoy, tal respuesta no sirve. De repetirla nosotros estaríamos regresando cuarenta o cincuenta años atrás. De igual manera que no regresamos a casi ninguna costumbre de aquella época, tampoco debemos refugiarnos en lo que servía para acallar al alumno insolente.

La Literatura ofrece modelos de calidad para la comunicación, ejemplos señeros para señalar la expresión de sentimientos y de ideas, expresiones felices para solventar significados arduos... Podemos seguir la enumeración, pero sólo hallaríamos utilitarismos de la Literatura, no servicios a la especie humana. El fin último de la Literatura es otro. Es indagar en el ser humano, ahondar en su naturaleza y encontrar un sentido a la vida, por medio de la intuición, que no de la razón sistemática, campo de la Filosofía. Todo ello sin tener en cuenta la poliédrica funcionalidad de la Literatura: hay Literatura cómica, de entretenimiento, de alienación, de propaganda política... Además de utilitarismos, la Literatura tiene funciones sociales... Su razón de ser es otra cosa, mucho más sublime. Queremos decir que la respuesta a esa pregunta que ha originado el capítulo tiene muchas opciones de contestación. Sucede, creemos, que ninguna está al alcance intelectual del alumno, salvo por fe en el profesor. No creemos a esta última razón recomendable.

La respuesta a esa pregunta se encuentra en el mundo de la previsión. Hay que hacer agradable la asignatura, y empezar a mostrar al alumno, la presencia de lo literario en la sociedad. Propugnamos comenzar siempre la clase, con la alusión a alguna noticia literaria. Siempre hay. Serán más o menos importantes, pero las hay. Se puede, por qué no, ayunar algún día de novedad literaria; pero mostrando una continuidad, es posible que, sin darse cuenta, el alumno considere a la materia, cuestión de actualidad. Los grandes premios literarios, que siempre trae el Otoño: el Cervantes, el Planeta, el Nobel, nos llenan de novedad casi toda esa temporada. Hay, desgraciadamente, óbitos, centenarios, éxitos de ventas (los llamados *best-sellers*),

apariciones en el mercado, visitas de escritores a la ciudad, congresos... Si tenemos esa alerta en la cabeza, se hace una rutina festiva del hecho. Además, se puede delegar en ellos, los alumnos, esa tarea de comenzar la clase haciendo alusión a un nombre propio, a una efeméride literaria. Eso es materia literaria, y eso ayuda a que no se plantee nunca la terrible, e injusta pregunta: “¿para qué sirve esto?”.

No conviene perder de vista las noticias que unen economía y Literatura. La economía tiene buena prensa entre los alumnos, para conceder el marchamo de credibilidad a algo: las cifras de la exportación de libros españoles, las cantidades en metálico de los premios, el número de libros editados, los índices de lectura españoles comparados con el resto de Europa... Todo ello coopera que se entienda, previamente, la legítima realidad de la Literatura en la vida social.

Aconsejamos estar suscritos a la alerta “literatura”, de Google. Diariamente, nos da un listado de acontecimientos literarios aparecidos por todo el mundo.

Otro aspecto de la presencia de la Literatura en la vida moderna, que desactiva la susodicha pregunta, es la presencia en Internet de todos los aspectos literarios imaginables. Muchos de los alumnos tienen instalado en casa un punto de red. Los que no lo tienen, deberían, en el centro, poder tener acceso al mismo. Y, en todo caso, casi no hay biblioteca pública que no tenga varios, o muchos ordenadores conectados al servicio del público. Invitar a visitar determinada web, literaria, claro, o incitar a buscar algún tema preciso, debe ser tarea nuestra, del profesor de Literatura. Nunca, un profesor de Literatura debe abominar de la tecnología. La tecnología es de todos, no sólo de los vocacionales de las ciencias empíricas o de la naturaleza. O de los jóvenes, que crecen con ellas. Un profesor de Literatura que no usa correo electrónico, que no navega por Internet, que no sabe enviar fotos por móvil, que no posee un repositorio propio de recursos web o informáticos en general, es un profesor atrasado, obsoleto, de hace cincuenta años. Estando al nivel requerido en tecnología de uso personal, nos ponemos a la altura de nuestros alumnos, que sí que están al día en el asunto. Lo consideran una señal de identidad generacional. Además, es un signo de nuestro tiempo. Y, por supuesto, un instrumento didáctico de primer orden, que nos da prestigio ante el alumnado, respeto e infunde sensación de calidad. Despreciar la tecnología, no sólo educativa, sino la destinada a uso personal, es desprestigiar a la Literatura como materia, como asignatura, ante los ojos de la mayoría del alumnado.

9. La Literatura Juvenil, ¿la conocemos?

En todas las materias, hay innovaciones en el contenido. Las ciencias imponen nuevos conceptos que se han de desarrollar en el aula. Los temas medioambientales en Ciencias, los últimos procesos de la Historia... En Literatura, tenemos, claro, a los nuevos autores. Pero también hay una importante novedad en nuestro campo de actuación: la Literatura Juvenil. Por no hablar de la Literatura Infantil. Por supuesto que casi ningún, por no decir ninguno, profesor de Literatura ha estudiado en la carrera este género o tipo de Literatura. Es una novedad, apenas conocida en el ámbito universitario. Sólo algunas Facultades de Educación poseen Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil. Pero es algo necesario saber de este tipo de Literatura; de sus clásicos, como Julio Verne, Emilio Salgari, R. L. Stevenson... en el terreno de lo que pudiéramos llamar novela de aventuras; pero también Richmal Crompton, la inolvidable autora de Guillermo Brown. O de Carlo Collodi, el autor de Pinocho. Y hay españoles también, hispanoamericanos, y en todas las lenguas. Porque, sucede que no sólo hay Literatura Juvenil o Infantil escrita expresamente para el público infantil o juvenil; los propios lectores infantiles o juveniles se han apropiado de obras, en principio, no creadas para ellos. Y, por supuesto, hay Literatura ambidextra, mixta, que tanto interesa a los adultos como a los mayores.

No es posible ser profesor de Literatura hoy, sin conocer a estos clásicos, ni sin saber los cánones de esta Literatura, sus autores modernos, los ganadores de los grandes premios nacionales e internacionales de narrativa, también de poesía, de este tipo de Literatura. Incluso hay un Día Internacional de la Literatura Infantil y Juvenil: el 2 de Abril, precisamente. ¿Cómo autoconsiderarse profesor de Literatura sin conocer la obra de los Perrault, de los Grimm, de Andersen...? O sin saber las fábulas más famosas de Lamartine, de Samaniego, de Esopo... Hoy en día, la Literatura requiere más que nunca unas miras universales, no tanto en sentido geográfico, como en un sentido más amplio, social. Muchos fragmentos del Quijote son Literatura Juvenil. O de la Iliada.

No es este espacio ni ocasión de analizar y mostrar los secretos de esta Literatura que ha entrado por méritos propios en el panorama de todo lo que el docente de Literatura debe conocer, saber y estar al día. Sólo debemos indicar que ahí está. Que hay que exigir, a los organismos dedicados a la formación del profesorado, una formación de base, y en continuidad, de este pormenor, absolutamente olvidado por todos los docentes que cursaron estudios en las facultades de letras, y casi todos lo que lo hicieron en las facultades de educación.

Importante apartado en este aspecto es la actualidad. Es una Literatura muy ligada a la actualidad. Hay autores clásicos vivos, de Literatura Juvenil, que siguen creando. Es una Literatura muy ligada a algo tan dinámico como el mercado. Ya que hay una gran demanda, por motivos de moda social: regalos de Reyes, Navidad, textos de lectura en clase... El mercado es bueno y es malo. No debemos considerar buena cualquier cosa enaltecida por el mercado. La formación del profesor, y el prestigio de editoriales y de nombres de autor, debe espigar lo valioso, y desechar lo espurio.

Porque el uso fundamental que debe hacer el profesor de Literatura es proponer títulos de Literatura juvenil, como lecturas de casa. Los clásicos deben leerse, e interpretarse en clase, y en pequeñas dosis. La Literatura Juvenil debe ser digerible por un lector escasamente docto, sin menoscabo de su interés humano y dignidad literaria. Hay clásicos que nunca fallan, pero se debe dar sensación de renovación. El seguimiento de los principales premios nacionales nos da una información fidedigna de autores y de títulos. También hay que estar informados sobre las mejores colecciones. La Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de Salamanca, ofrece una información periódica, continuada y de primera clase sobre este tipo de Literatura, con títulos adecuados a todas las edades y etapas educativas. Además, de convocar cursos sobre la materia, impartidos por los mejores especialistas.

La Literatura Juvenil suele involucrar a los estudiantes, a sus propias biografías, en la lectura. Y cumple una función de máquina de arrastre del tren literario ulterior. No es un añadido obligado, impuesto por la decadencia de los tiempos, como pudiera pensar algún profesor reacio a la innovación, que sigue creyendo que la Literatura es un listado desde Berceo a la Generación del 27, repleto de nombre, obras y tópicos de estilo y de escuela. Literatura es la pasión de leer, el gusto de representar, el deleite de declamar y el placer de reconocerse en los escritos, cualesquiera que sean, libros de ayer o libros de hoy. La Literatura no es un canon obligatorio, donde únicamente el comparatismo puede mover un poco sus estancadas aguas. No es un débito que la persona culta debe tener con un montón de nombres y de fechas, de tópicos estilísticos y efemérides. Y esa visión gozosa de la Literatura es impensable, hoy, para un adolescente, si no se ha puesto a su alcance la Literatura Juvenil.

Hay que tomar conciencia de la laguna que la mayoría tenemos en este apartado de Literatura Juvenil, y optar a rellenarla, tanto con autoformación, como con asistencia, presencial o virtual, a actividades de formación destinadas a la materia.

En el sentido de que es una Literatura muy ligada a la actualidad, sucede que las editoriales que se dedican a esta creación suelen ayudar a los centros que proponen

a sus autores como lectura de curso, llevando al mismo autor al aula. Este hecho, que debe ser tramitado por el propio profesor, nos sitúa a la asignatura en el primer plano de la realidad, que es la ausencia que una mayoría de alumnado suele atribuir a la Literatura basada en los clásicos. La Literatura Juvenil, pues, es un conducto de unión con la realidad más actual, mediática incluso. Tal hecho es un aval para situar a nuestra materia en la misma vida que viven nuestros alumnos.

10. Las lecturas de curso; su accesibilidad

La finalidad de las lecturas de curso no es que los alumnos conozcan obras que suponemos fundamentales para tener una base cultural de peso. La finalidad de las lecturas de curso es hacer lectores. No se hacen lectores obligando a leer obras para las que no se tiene preparación. Ya hemos dicho, colateralmente, que los clásicos hay que leerlos en clase, explicando todo pormenor literario, histórico, lingüístico, comunicando su mensaje, ejerciendo de intermediario entre ellos y el autor, ambos tan distanciados hoy. Si estuvieran preparados para leer a los clásicos en su casa, nosotros, los profesores, sobraríamos: ya habrían alcanzado la suficiencia para asimilar a los autores mejores de la Historia de la Literatura. Se hacen lectores invitando a lecturas asequibles para ellos, necesariamente graduadas en profundidad y análisis, procurando primero el goce, después el análisis. Leer o es un placer o es un tormento. La lectura obligada debiera estar proscrita en las aulas. Sobre todo la lectura obligada única. Siempre hay que ofertar un abanico de posibilidades lectoras al alumno, y unos plazos. Y casi siempre lecturas juveniles de calidad.

Tampoco somos partidarios de pedir “trabajos” sobre las lecturas efectuadas. Y no ignoramos la picaresca que en muchas ocasiones se estila en estos casos: copias, cortapegados de Internet, etc. Acaso el ideal sería organizar una clase de puesta en común, de todos. Sea con la misma lectura o no. Donde todos hablen de la novela, incitados por nuestras preguntas de profesor. O entre ellos. La interactividad en el aula es el método de fondo del trabajo pedagógico de hoy. La clase magistral, si es el método exclusivo en el aula, es un error.

Creemos, sí, que de las lecturas hay que hablar; antes que escribir. Y nos referimos a los alumnos. Estamos hablando de Tercero y Cuarto de Secundaria. Puede que en Bachillerato sea otra cosa. Hablar de las lecturas, como se puede hablar de una película. Al principio, es posible que sólo hablen del argumento; pero nuestra guía puede ir dando pistas de un análisis de mayor calado, sin orientarlo mucho hacia lo estrictamente literario.

Un objetivo secundario por conseguir en esto de las lecturas de curso es combatir el nefasto hecho de que comprar libros se considera un gasto oneroso por parte de muchos padres. No digamos los alumnos. Un libro de texto tiene un uso con fecha de caducidad. O, por lo menos, con más fecha de caducidad que otros. Un libro de lectura, no. Es para siempre. Un libro de lectura hace biblioteca. Por qué no hacer ver a los alumnos que ellos han de tener su propia biblioteca. Una biblioteca puede ser una estantería, una sola estantería. Ya crecerá. Su propia biblioteca. Un rincón de su mesa de trabajo. O un rincón en el mueble noble del salón de la casa. No importa lo modesto que pueda ser el hábitat de nuestros alumnos. Siempre habrá un sitio para depositar el libro leído. Ese lugar es su biblioteca particular.

Empero, todos sabemos que hay que mirar precio y disponibilidad de ejemplares, a la hora de señalar listas de libros para proponer. Pero ese es un trabajo que debe estar ya hecho por el Departamento Didáctico de Lengua y Literatura. Y es un trabajo de continua puesta al día, de agregación de datos, curso a curso. Estar al tanto de títulos y de autores es tarea que debiera ser obligada a todo profesor de Literatura. Hablamos de Literatura Juvenil, y de autores representativos.

Los premios Gran Angular, Lazarillo, Alfaguara, Ala Delta y otros deben ser leídos todos los años por el profesorado, para juzgar su contenido y alimentar con ellos la base de datos que todo Departamento de la materia debe tener.

Además, hay otro elemento de la realidad, con el que es muy conveniente contar. En casi todas las capitales de provincia, se levantan ferias del libro de saldo, viejo, usado o fuera de catálogo. Numerosas veces, vemos títulos y autores a muy bajo precio, del nivel de gasto de nuestros alumnos. Son ocasiones que se pueden aprovechar para proponer lecturas adecuadas. La Literatura Juvenil ya ha dado ediciones que han quedado sin mercado, y que aparecen en estas ferias ambulantes a buen precio.

Un prejuicio que hay que saltar en este campo de las lecturas de curso es el de las traducciones. No hay por qué ceñirse a la producción española, ni siquiera en idioma español, para proponer lecturas. “Rebelión en la Granja”, de George Orwell, es una fábula, que aunque tiene alcance político, es muy entendible por la mayoría del alumnado de Segundo Ciclo de Secundaria Obligatoria. O muchas novelas de Jack London, por ejemplo. Recordemos que la Literatura Juvenil no sólo se nutre de aquello que ha sido creado expresamente como Literatura Juvenil. Los jóvenes lectores han hecho suyas muchas novelas que no fueron escritas pensando en ellos.

¿Qué cadencia de lectura proponer a nuestros alumnos? ¿Anual, trimestral, cuatrimestral? La respuesta es varia, como la pregunta. Depende del grosor y enjundia de las propuestas. También del nivel del curso. Y, cómo no: no hay por qué exigir el mismo nivel de lectura, ni en cantidad, ni en calidad a todo el alumnado por igual. No todos los adultos leen lo mismo. Hay quien lee menos con mayor profundidad, y quien lee más, aunque con mayor superficialidad. Esta misma diversidad se da, por supuesto entre el alumnado. Acaso fijar unos mínimos, y, a partir de ahí, estar dispuestos a continuar dando el pasto lector a quien lo demande. ¿Por qué no?

Es muy educativo, desde el punto de vista de forjar lectores, invitar a personalizar el libro comprado para lectura. Antiguamente, existía la costumbre de forrar los libros. Y había un papel especial para ello, azul oscuro y/o marrón. Y unas etiquetas adhesivas para escribir sobre ellas título, autor y dueño del libro. Tal costumbre ha caído en desuso. Pero ese hecho ritualizaba la posesión sobre el libro. Intensificaba la relación entre libro y lector. Un factor muy importante. Incluso, el arte de forrar, con sus dobleces exclusivos, ya comportaba un cariño hacia el libro. Bien, no pretendemos resucitar lo que ya murió, pero sí podemos invitar a que el alumno escriba su nombre, fecha y curso en que lo leyó, en las primeras páginas, las de créditos de esos libros, a la manera en que escriben en ellos las dedicatorias los autores. A propósito, de conseguir que acuda al centro escolar el autor –asunto nada raro– ya alertaríamos al alumno de que un libro dedicado por el autor, aumenta su valor. A largo plazo, eso sí; aunque, por lo menos, un libro dedicado por el autor es algo singular, que enaltece el ejemplar adquirido, y es un orgullo más para la biblioteca propia. En esa biblioteca podemos sugerir que vayan entrando los clásicos que vamos leyendo en clase. Muchos de ellos, baratísimos, se expiden en esas ferias del libro de ocasión a las que hemos aludido. Raras veces, los dueños de bibliotecas particulares han leído todos los libros que poseen. Tal circunstancia ha de ser conocida del alumnado, para animarse a la compra de esos clásicos en versión, acaso poco docta, pero que van haciendo cuerpo para una biblioteca particular, de la que poder sentirse orgullosos desde el primer momento, adquiriendo la costumbre de seguir enriqueciéndola, ¿por qué no?, toda la vida.

11. Erudición versus ludicidad

De todo lo dicho hasta ahora, pudiera deducirse que postulamos la sustitución del tradicional sentido literario de estudiar la Literatura, con plena validez de la redundancia de contenido, por esta nueva visión lúdica, juvenil, de los estudios de la materia. No es así. Únicamente aducimos que la madurez del estudiante de edades juve-

niles, 13, 14, 15 años, ha decrecido considerablemente. Y, más que decrecer, ha cambiado, sobre todo por la brutal agresión audiovisual. Son dos factores que obligan, más que aconsejan, a un cambio en el sentido que propugnamos, en el enfoque de los estudios de Literatura. Hace falta el escalón lúdico, antes impensable, para preparar al alumnado a fin de que esté en condiciones de poder acceder, en tiempos lectivos posteriores a estudios más específicos y profundos de la Literatura de los Clásicos, en todos los sentidos y en todos los aspectos.

De la misma manera que a un bebé no se le puede administrar el menú de los mayores, un cocido, por ejemplo, a un alumno de 13 años no se le puede hacer entender que el aspecto erasmista de *El Lazarillo de Tormes* es un valor superior a su humor y comicidad. O que se precisa leerlo en el idioma castellano antiguo, original, para saborearlo en profundidad. Parangonables a este ejemplo podríamos poner muchísimos. La intención está clara.

Pero aún queda por dilucidar otro aspecto. Es muy necesario para la correcta implantación de lo que aquí se dice, que el profesor no pierda de vista, ni se lo haga perder a los alumnos, que la perspectiva didáctica desarrollada en clase es algo transitorio, pasajero; un escalón hacia otros planos más profundos y reveladores de lo que las obras analizadas conllevan. El alumno debe tener muy presente que se halla en un escalón primario, elemental de los estudios literarios. Tal situación no es diferente de la que se da en otros ámbitos didácticos. Todo el alumnado conoce que en Matemáticas se pueden alcanzar niveles muy superiores a los que en ese curso están desarrollando. Lo mismo en el resto de disciplinas científico-empíricas, como la Física o la Química o las Ciencias Naturales.

No hay, pues, sustitución; hay retroacción a niveles más asequibles a la madurez del alumnado medio del Segundo Ciclo de ESO, jóvenes de 13 y 14 años, con la capacidad de abstracción muy elementalizada, invadidos por la tecnología de uso cotidiano (móviles, consolas...) y absolutamente absorbidos por lo audiovisual (cine y televisión). Y hay, también, la naturaleza temporal, de primer acceso, de esta pedagogía literaria; una naturaleza de la que hay que dar noticia recurrente a los alumnos.

Y si no hay sustitución entre ambas perspectivas didácticas, menos aún debe haber controversia. Nunca será legítima la disputa Erudición vs. Ludicidad. Nunca. Hay subordinación de la segunda a la primera, pero la segunda debe preceder en el tiempo pedagógico a la primera. La erudición, bien entendida, es el fin postrero de los estudios literarios; pero si se ofrece de entrada a los adolescentes de hoy, la rechazarán, porque no tienen armas intelectuales para afrontar su asimilación. Ni se

empieza la casa a construir por el tejado, ni se coge el paraguas por la punta, sino por el mango. Se trata de ordenar los tempos didácticos, ni más, ni menos.

Por eso es conveniente que el Profesor de Literatura, en estos niveles, se forme tanto en el ámbito que hemos denominado “Erudición bien entendida”, como en las técnicas de ludicidad más modernas. Su deber abarca ambos frentes. Nadie puede quedarse estancado en lo que estudió en la carrera universitaria, ni siquiera en lo que asimiló durante la preparación de la Oposición que le dio *status* de funcionario. Todo, incluso en los estudios literarios, cambia. La glosas emilianenses y silenses, por ejemplo, que se nos explicó a los profesores en los 70, “ya no son” del siglo X, sino de finales del XI, y ni siquiera son las primeras; las primeras son las del Monasterio burgalés de Valpuesta, de la primera mitad del XI. Y así, en muchos otros casos. El deber de estar al día es imprescindible en toda persona que tiene formación universitaria.

Por otro lado, la gama de posibilidades de acceso lúdico a un texto varían y se innovan de día en día. Conviene no caer en la rutina en este apartado, porque el aburrimiento (o sea, la incapacidad de innovación) es el mayor pecado de esta forma de entender la enseñanza de la Literatura. El intercambio de experiencias, la asistencia a actividades de formación, y la vida intensa de los departamentos didácticos es fundamental en este aspecto.

Esta doble exigencia, científica y didáctica, no es de posible elusión por parte de ningún profesor de Literatura, con el suficiente pundonor profesional como para sentir la vergüenza torera de saberse un docente apto, al adía, correctamente coherente con su misión educadora.

Hay que negar beligerancia intelectual con quien pretenda tacharnos de demolidores de la verdadera ciencia literaria, o condescendientes con las nuevas y últimas filosofías educativas basadas en la comprensividad o similares. No es eso. Es evitar que la continuidad de la implantación de las perspectivas sempiternas de estudios literarios de tipo tradicional siga creando enemigos de la Literatura, como ya ha sucedido en no pocos casos. Hay que aceptar al alumno medio con todas sus carencias y nuevas naturalezas mentales. Ofertar un discurso abstracto a quien tiene tan intensamente perfeccionado sus sistemas de asimilación de conocimiento por medio de los sentidos, es contraproducente. Origina rechazo, enemiga de por vida. La consecuencia inmediata es, sin perder de vista lo último verdadero, rehacer las trincheras didácticas del día a día, con las perspectivas lúdico-sensoriales. No más. No menos.

12. La Literatura como modelo comunicativo y expresivo

Un aspecto no secundario de la perspectiva literaria que propugnamos es este que se señala en el título. La Literatura no sólo ha de servir para conocer los mensajes humanos, y humanistas, de los autores clásicos. También son modelos para usar en determinadas ocasiones por nosotros mismos, por nuestros alumnos. Es una tarea de emulación que proporciona una expresividad de altura, que, acaso, mejore la de los propios alumnos. Para ello hay que fijar el momento en que sale a colación alguna frase certera o feliz, en el texto que estamos analizando en clase. E invitar a los alumnos a utilizarla en momentos oportunos, revestida de la conveniente dosis de histrionismo. Añadiremos el humor a la ocasión. No es mal ejercicio invitar a los alumnos a imaginar ocasiones, con los amigos –o colegas que se usa decir hoy– en las que poder “colocar” esas frases. Y usarlas nosotros mismos algunas fechas después, para hacer ver que hemos adoptado la expresión.

Naturalmente, hay que saber gestionar este recurso. No hacerlo sistemático, pero sí recurrente. Y, ya lo hemos dicho, utilizarlo nosotros. Hacer esto es practicar la creencia de que los clásicos, o simplemente, los buenos escritores, son modelos de comunicación y expresión para todos los hablantes. Y ello, tanto en el ámbito de lo escrito, como en el plano de lo oral. Además, siempre ha sido así. Tradicionalmente, las fórmulas del amor cortés fueron utilizadas por amantes y amantes a lo largo, nos atrevemos a decir, de muchos, muchos siglos. Recordemos, y podemos llevar el ejemplo al aula, la canción de Joan Manuel Serrat, “Parauls d’amor”, en cuya letra, obra del propio cantautor, se cuenta la historia de dos jóvenes enamorados, que para “hacerse la corte”, repetían las palabras de amor aprendidas en un libro de los antiguos comediantes.

Hay unas formas, o fórmulas, lingüísticas que se instalan con fortuna en la expresividad del habla. Casi siempre ese modelo ha venido, o bien de los refranes, o frases hechas –muchas veces esclavas de la rima– o de los autores clásicos. O de procedencia de los medios audiovisuales (las de Chiquito de la Calzada, por ejemplo). Hagamos escrutinio crítico de esa costumbre, dejando pasar lo bueno, y oponiéndonos a lo malo. Pero, ojo, distinguiendo los registros en que cada expresión de éstas puede tener pertinencia. Debemos permanecer alerta frente a esta alternativa, con sistema y dedicación.

Ya el Padre Feijoo arguyó contra mucha de la sabiduría popular, errónea, encerrada en tantas y tantas sentencias populares y tradicionales. Hoy, existen frases hechas, modernas, que esclavizan a los jóvenes, y que operan como meras consignas. O identificaciones orales de clan. Una clase sobre estas nuevas frases hechas, y

de la fuerza de determinación que causan en nosotros, es muy útil a la clase de Literatura, y a su consideración como modelo de expresividad. En cierto modo, estudiar Literatura debe servir para hablar mejor, ¿por qué no? La Literatura puede servir para introducir en las cabezas de nuestros alumnos un sentido crítico hacia la forma en que hablan. Las palabras ómnibus, las que valen para todo, distintas de las polisémicas, inundan su lenguaje. Tío, colega, mogollón, rollo, careto, curro, etc, son hoy de uso y abuso común entre nuestros alumnos. Sin necesidad de que proscriban ese lenguaje, que han de usar en las relaciones intrageneracionales, bien pueden aceptar otro lenguaje, mucho más connotado intelectual y culturalmente, para ser usado en otro registro y ámbito lingüístico. Por ejemplo, para una entrevista de solicitud de trabajo, a la que muchos alumnos de 4^a de la ESO accederán pronto. A intentarlo, por lo menos, debe aspirar la clase de Literatura. Pero, ya lo hemos indicado, no para demonizar su lenguaje propio, que los identifica como grupo y como individuo; sino para integrar otro lenguaje, otro registro, que, en ocasiones, les puede ser útil personalmente: el lenguaje de la excelencia. El venero para lograr ese abastecimiento de lenguaje excelente es, no podía ser otro, la Literatura.

Saber Literatura es, además de muchas otras cosas, conocer frases de clásicos. Las frases hechas catalogables de excelentes; esto es, con excelencia, ayudan a pensar, a entender la realidad. Ahorran camino, y conducen mejor a las conclusiones válidas, que han de servir en la vida.

Pero no sólo son las frases felices o certeras de los textos literarios que aparecen en clase. Es también el matiz del sentimiento, la categoría del diagnóstico, el detalle del tópico... finezas y perspectivas no groseras, que pueden hacer crecer, y de hecho harán crecer, intelectual y afectivamente a nuestros alumnos. Se hallan en una edad en la que apenas van saliendo de cierta dicotomía valorativa, aplicable a todo: malo / bueno, feo / hermoso, útil / inútil... Y es hora de que categoricen, asimilándolos, los sectores complejos de la realidad, abandonando las trincheras del todo es blanco o todo es negro. La Literatura puede, sin duda, ayudar en esta batalla de la madurez primera, cuando se abandonan los estadíos de niño.

II. ALGUNAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

1. Recitales Poéticos

Sin duda, estamos ante la más socorrida de las técnicas didácticas de la clase de Literatura. El poema es un elemento paradigmático para hacer espectáculo, llegar a los sentires de los alumnos, y dejar una buena huella en su espíritu. Recitando el poema que le tocó en turno, el alumno se siente protagonista absoluto mientras dura su actuación. Todo poema es como un pequeño monólogo, que encierra o puede encerrar todo un mundo. Preparar la dicción, las pausas, el breve movimiento escénico, algún juego de luces, los ademanes... etc, desde la primera lectura con el papel en la mano es un quehacer maravilloso, que une más de lo que se puede presuponer a profesor y alumnos.

Acaso se nos ocurre que puede haber problemas de principio, como el que pregunta por el tiempo de preparación del Recital. Si hay ilusión, bien que se encuentra el tiempo. No hay que tener miedo de separar una semana de clase, para prepararlo. O los recreos, o las tardes... Se va a los ensayos de los recitales porque se pasa bien. No por obligación. El poema surge nuevo cuando se escucha en la voz de los alumnos. Mediante las explicaciones del profesor, acerca de su sentido, de su fonética, de su declamación, de la expresión interpretativa, el poema adquiere su vida. Una vida que, en otra voz, en otro tiempo, en otras circunstancias, expresará otras cosas.

Todo poema fue hecho para ser leído en voz alta. Aún más, representado. En cierto modo, el poema es como una pequeña obra de teatro. Un mundo, que dijimos. No

es difícil inventar una pequeña puesta en escena, con aditamentos mínimos, pero identificativos; así como una vestimenta adecuada, cuando menos digna.

Personalmente, creo que ningún grupo de alumnos de ESO o Bachillerato debería quedarse sin participar en un Recital Poético. Podemos reservar los últimos diez minutos de cada clase para perfeccionar la representación de un poema, un solo poema a cada alumno, que ya lo habrá preparado en casa, se supone que con ilusión. Y no nos olvidemos de los presentadores. Es necesario alguien que ejerza de enlace con el público. Porque, debe haber quedado claro: un Recital ha de ser representado en público. Un acto académico, una visita de intercambio con alumnos extranjeros, un certamen del género... Siempre podemos meter nuestro recital en un acto público de mayor o menor presencia; eso no importa. El caso es que, creemos, todo Profesor de Literatura debe plantearse qué recital va a llevar a cabo con sus alumnos: un Recital de autor, de tema, de época, misceláneo... Y debe planteárselo luego de conocer la personalidad de grupo, su personalidad colectiva. Hay temas y autores para todos los caracteres.

Trabajar los poemas, desde su correcta pronunciación, hasta su interpretación es un proceso que engancha. Hablábamos antes del presentador. Éste debe leer, interpretativamente, un breve prólogo, fácil, exacto, popular, que anuncie a todos lo que van a ver. Además, cada poema debe ir presentado a título individual, preparando el texto y su mensaje.

En un Recital, hay que enseñar a saludar al público. Y hay que enseñar a no bailar en el escenario, moviéndose con firmeza, no con vaivén inconsciente. Por muy pobre que sea un escenario, siempre tendrá unos focos, con los que se pueda jugar iluminando partes de la escena, o, ¿por qué no? oscurecerla por completo. Ello nos da la ocasión de integrar a aquellos que sufren pánico escénico, y no se atreven a salir a escena por nada del mundo. Necesitamos “técnicos” de luz y sonido. Porque, unas músicas bien buscadas, ayudan, y mucho, a ciertos poemas. Necesitamos, ya se dijo, presentadores. Incluso ayudantes nuestros, que nos digan quién estaba de turno para ensayar, que recuerde la secuencia de luces y sonidos que habíamos decidido para determinado poema. Un Recital necesita algo más que intérpretes. Es una empresa colectiva, que enorgullece al curso entero. Y les sirve para recordar, especialmente, su paso por las aulas. Y, no lo olvidemos: un poema no es un poema hasta que es interpretado. No sólo leído en voz alta, sino interpretado, hecho teatro. Hay un tono, una puesta en escena, un sinfín de añadiduras... que completan el poema, desde el mero texto que sale de las manos del poeta.

Mientras se prepara un Recital, se está dando clase de Literatura. No se está perdiendo el tiempo. Ahondar en un texto clásico, perfeccionar la prosodia, vibrar con la poesía, en lugar de analizarla es, por esencia, Literatura. Cualquier otra perspectiva de este asunto de los recitales es errada, obsoleta y dañina para la Educación.

2. Lecturas Dramatizadas

Los textos, hay que vivirlos; antes que explicarlos. O, dicho de otro modo: vivirlos, hacerlos vivir, es explicarlos. Ningún autor escribió para que profesor alguno contase sus sílabas, organizase sus metáforas o sistematizase sus recurrencias de cualquier tipo.

Muchos textos pueden ser dramatizados. Por supuesto, los dramáticos o teatrales. Pero también los narrativos, o muchos de los textos narrativos. Toda dramatización requiere un trabajo previo por parte del profesor. Una lectura dramatizada no es una dramatización. En la lectura, los alumnos lectores se hallan de pie o sentados en una serie de pupitres dispuestos ante todos, con el nombre del personaje que representan delante; bien escrito, legible desde toda el aula. Siempre hay alumnos que saben hacer efectivos carteles a ordenador, lo suficientemente grandes para cumplir tal fin. Hay también un conductor, que lee las acotaciones. Por supuesto, tenemos estudiadas las entradas y salidas de los alumnos-actores.

No hay por qué representar, en lectura dramatizada, una pieza entera. Puede tratarse de una escena. Y se puede y se debe interrumpir la lectura dramatizada, con explicaciones de cualquier tipo, de contenido, de expresión, de alusiones cultas, etc. Siempre que sean eso: interrupciones aclaratorias. Por supuesto que no podemos presentarnos una mañana y comenzar sin más una puesta a punto de lectura dramatizada. Ha habido que ir preparando a la clase, eligiendo actores, modificando la topografía del aula. Incluso, decorando el aula, dibujando en la pizarra imágenes adecuadas, etc. Si tenemos aula temática, este punto último de la decoración puede ser conformado en mayor medida. Aunque si no es así, siempre se puede lograr un mínimo coadyuvante a nuestros propósitos. Es muy posible que, al finalizar, haya que reconvertir el aula, para que esté en disposición de ser usada por la asignatura o área de conocimiento siguiente en el horario. En este caso, no rehuiremos tal hecho. Interpretaremos el suceso como un remedo de los verdaderos cómicos, que debían ser carpinteros, tramoyistas, decoradores, telonistas, etc. Representar, argüiremos

ante los alumnos, tiene eso. Se trata de ofrecer una lección sobre el intrateatro de todos los tiempos.

En el caso de un texto narrativo, seguramente ocurrirá que hay un narrador, que adquiere más presencia que un lector de acotaciones; pero el resto es lo mismo. No obstante, hay que hacer que los alumnos actores lean mirando a sus compañeros espectadores. Queremos decir, levantando la cabeza a la vez que leyendo, para “decir” el texto a sus compañeros-espectadores. Ni que decir se tiene que es obligado dar el tono, intención y cadencia que la escena requiere, por supuesto. No se trata de una lectura insulsa, mecánica. Es un remedo de representación, que no requiere ensayos, o no muchos ensayos. No debe importarnos hacer repetir una intervención a algún alumno o alumna que no haya entendido el sentido de lo que acaba de leer o que lo la leído mal o irregularmente. Así como improvisar un debate entre todos, si tal frase ha de ser dicha con más lástima o con más resignación o alegría desbordante. Cada alumno tendrá su interpretación de los hechos dramatizados en lectura, y entre todos enriquecerán la experiencia.

En la lectura dramatizada, la oralidad, algo tan básico en la materia, se desarrolla de manera natural; esto es como escondida en tanto que disciplina auxiliar. No es perspectiva menospreciable; aunque lo más importante es que vivan la escena tal como el escritor la entendió. La materia de la clase de Literatura es la vida, no el estilo o escuela del escritor, clásico o no, que la imaginó.

No es técnica menor autoasignarnos el papel de lector de acotaciones, leyéndolas, y explicándolas, mientras nos paseamos por el “patio de butacas”; porque, podemos prescindir de los pupitres, y organizar las sillas como butacas del patio, con su pasillo central. Teniendo en cuenta, eso sí, que todo debe ser reconducido a su estado inicial al finalizar la hora lectiva que hemos empleado para la lectura dramatizada, con nosotros, el profesor, delante, y ayudando, como todos. Como todos los cómicos colaboraban en la puesta en escena de la obra que llevaban por los pueblos.

3. Lectura Declamativa

Acaso haya que recuperar la palabra, y su significado, antes de comenzar este apartado. Nos referimos a la palabra declamación. Parece como si los tiempos modernos hubiesen proscrito la declamación, y esta actividad escénica consistiese sólo en poner una voz engolada y pretenciosa, requiriente de aplauso urgente. No es así. La declamación no tiene una sola dimensión. Declamar es darle a cada texto su naturaleza,

intensificar todas sus potencias orales, a fin de hacerlo comunicativo. Ni más, ni menos.

Un texto poético es declamativo, por supuesto; pero ese tipo de textos halla su expresión más genuina en el recital. Un monólogo teatral, sí lo es. O un texto en prosa. Incluso en prosa científica. A todo texto hay que encontrarle sus potencias. Las frases en que hay que enfatizar la expresión, los momentos más íntimos, en los que el declamador debe mirar a la audiencia a los ojos... etc.

Tristemente, hoy, existen muchos alumnos cuyo nivel declamativo es cero; es decir, no pueden leer la puntuación ortográfica, puntos, comas, dos puntos... etc, con la pausa requerida. Hay que enseñarles. Aprender a leer no es sólo saber la transcripción a sonido de las grafías alfabéticas. Es, sobre todo, saber interpretar los signos de puntuación y de expresión: interrogaciones, exclamaciones, puntos suspensivos. Ellos son, los signos de puntuación y de expresión, los que nos dan la clave de la lectura declamativa.

No es menospreciable, ni muchísimo menos, la rentabilidad que se obtiene, de estas técnicas de uso en clase de Literatura, en orden al aumento de autoestima de mucha parte del alumnado. En nuestra experiencia como profesor que ha ejercitado estos métodos, siempre hemos observado cómo la buena dicción, o representación, en público –sea escolar o no– disminuye esa tendencia que algunas personalidades presentan a esconderse del grupo, a autoconsiderarse marginados o no aceptados. Un buen decir o un mejor representar contribuyen en gran medida al aumento de la consideración ajena, y por tanto, a la propia autoconsideración. Estamos ciertos en que muchas personalidades de alumnos con determinada dosis de timidez o autoexclusión han perdido la mejor y primera ocasión de socializarse por la falta de un espacio dramático, dentro del ámbito escolar. Y aunque el fin último de estas técnicas sea enseñar Literatura, no cabe, bajo ningún punto de vista, aminorar este objetivo en nuestra visión docente. Por eso, debemos fijarnos en esas personalidades con déficit de autoestima o aprecio por los demás, para tratar de que asuman papeles relevantes en estas ocasiones docentes.

4. La Lectura Explicativa

Ya nos hemos referido en ocasiones a que la mejor asunción de los clásicos por parte del alumnado es la que reciben por medio de la lectura que el profesor hace en clase, de textos de los autores clásicos. Las grandes obras de la Literatura no pueden ser asumidas en casa por el alumnado. Si fueran capaces de tal logro, no nece-

sitarían para nada al profesor. El esfuerzo docente del profesorado de Literatura debe encaminarse a que, al finalizar el curso, o cursos, todos sus alumnos sean capaces de asumir un mayor grado de nivel de lectura, del que tenían al comienzo. Un mayor grado de lectura implica un mayor grado de goce, en calidad. La lectura fácil tiene su razón de ser en el hecho de que sirve, o ha de servir, como escalón para la lectura de mayores vuelos. Aclaremos que no entendemos por lectura fácil la de redacción simple, y la de “mayores vuelos” como la de redacción difícil. Nada de eso. La gran Literatura no depende de la simpleza o complicación del párrafo. Hay literatura de ambos tipos en la mala o en la buena. Hablamos de otro tipo de nivel, algo que tiene que ver con lo que de humano tenga cada obra. Todos aprendemos Literatura para poder algún día leer con provecho a Shakespeare o a Cervantes, Borges o Galdós, empapándonos de todos sus niveles de comunicación.

La lectura explicativa, la dedicada en la voz del profesor a esclarecer a los clásicos, corre un cierto peligro: el de constituirse como único sentido y contenido de la clase de Literatura. Debemos dosificarla. Nunca, recomendamos, una hora lectiva entera leyendo/explicando un texto clásico. Nunca. La ley didáctica vigente impone la interactividad con el alumnado. Además, la lectura explicativa puede, y debe, acompañarse de interactividad. Aconsejamos alternar cualquier otra estrategia de aula con la lectura explicativa. O gastar ese tiempo compartido con actividades en torno al texto que vamos a leer/comentar. El alumno no debe ser sujeto pasivo todo el lapsus de hora lectiva. Debemos permanecer alerta para que no ocurra tal. El adolescente de hoy tiene muchas alternativas de distracción en la vida propia, y no está acostumbrado a guardar mucha atención, ni en cantidad, ni en calidad. Obligarle a incrementar su tiempo de atención es provocar su rebeldía. Únicamente, partiendo desde sus niveles de atención, sus reales niveles de atención, podemos conseguir elevarlos a niveles aceptables. Rechazándoselos, lo único que obtendremos será su enemiga. Otra cosa es hacerles complacerse en su déficit de atención. Con las dosis adecuadas de atención motivadora, se puede hacerles crecer en este punto concreto.

Por eso, las lecturas de clásicos han de estar muy seleccionadas, y estudiadas por nosotros, los profesores. Humor, ingenio, intriga, abnegación... son valores humanos que debemos y podemos encontrar en los clásicos. Todo profesor debe tener su colección de textos clásicos accesibles por los alumnos. Y debe, naturalmente, renovarlos. Aunque la lectura de clásicos es una técnica direccional, de profesor hacia los alumnos, se puede, repetimos, ejercer una cierta interactividad con ellos, haciéndoles preguntas, sugiriendo actividades superpuestas, tales como que apunten las frases que más les llaman la atención, que dibujen la escena o lo que ésta les sugie-

re, o escribiendo “a la contra” cuanto escuchan, o a favor... Debemos leer mirándoles a los ojos, a todos. Por supuesto que a ratos, y no dejando ni un alumno por mirar. Mirar mientras se lee mantiene la atención de quien escucha. Y debemos ser maestros en lectura interpretativa, porque luego ellos nos emularán. En las lecturas explicativas somos maestros de Declamación.

Las digresiones que hagamos en la lectura explicativa de clásicos pueden ser de muy variado tipo, desde filológicas, hasta relacionables con la vida real del momento. Por supuesto que siempre caben alusiones al estilo, al resto de la obra, a la vida del autor, a la época... Si no podemos interactuar con el alumnado en esta técnica escolar, hagámosla amena por lo menos.

5. Ilustraciones

Hay mentes gráficas, y hay mentes lectoras. La imagen es el signo de nuestro tiempo. Hubo un ayer en que la palabra escrita era el único vehículo de comunicación. Y antes fue la oralidad. Del mundo manuscrito, medieval, al mundo renacentista de la imprenta, hubo ciertamente, una revolución. El cine supuso la imagen al alcance de todos, e Internet ha perfeccionado todo, aunando palabra e imagen.

Observemos un ordenador, portátil mejor. En la base, apoyado en la mesa o pupitre, se halla el teclado. ¿Qué es un teclado?, pues fundamentalmente, las veintiocho letras del alfabeto, con todos los signos de puntuación. También los números y otras funciones informáticas. Es decir, la palabra (el número tiene su palabra también). Y ¿qué hay en la parte vertical, perpendicular a la mesa o pupitre? Fundamentalmente, la imagen. Pero también está ahí, en la pantalla, la palabra, el texto. Toda la tecnología informática se destina a vehicular, a transmitir la palabra, en dos tercios de posibilidades, y la imagen, en un tercio de posibilidades. Luego, la realidad adolescente puede que anule la palabra de la pantalla, y prefiera la imagen: videojuegos, fotografías... Pero esa realidad es tangible. Nosotros debemos potenciarla; es decir, redireccionar la realidad ordenador al mundo de la palabra. Muchos de los alumnos, por no decir todos, ya están relacionados por el Chat: palabra instantánea transmitida por Internet. Todo profesor debe conocer cómo chatear, y hacerlo, ¿por qué no?, con los alumnos.

Pero esa batalla entre imagen y palabra debe ser rehuida por el Profesor de Literatura. Ambas, palabra e imagen, forman la realidad conjunta del mensaje moderno. Por supuesto que hay palabras, mensajes, que no tienen imagen: las abstracciones, simples o complejas. Pero sí pueden tener ilustración. La ilustración

acompaña al texto como algo independiente, pero solidario. Distingamos entre imagen e ilustración. La imagen se adapta al texto. Se dibuja o pinta lo que se lee. La ilustración nace, de forma misteriosa, del texto. O lo acompaña, de forma también misteriosa.

Proponemos como actividad propia de la clase de Literatura, la ilustración o composición de imagen *ad hoc* durante la hora lectiva. Normalmente, debemos pedir la ilustración o imagen luego de tener asimilado el texto. Completamente asimilado. Doy en recordar dos actividades de este tipo que desarrollamos hace tiempo. Fue la primera colorear, luego de haber tratado en clase el texto, grabados de Gustavo Doré del Quijote, en fotocopias. Pedí que cada cual explicase los colores elegidos, y las respuestas fueron muy sugerentes. Por supuesto que explicamos qué cosa es un grabado, y la importancia de Doré, en su tiempo. Y que profanábamos la esencia del grabado procediendo de tal manera, pero tras asumir la naturaleza de la experiencia, pasamos a practicarla. Hubo quien ahondó en las tenebrosidades y claridades del grabado, no queriendo salir de la experiencia de Doré. Y quien eligió colores terrosos, más acordes con el ambiente. Pocos fueron los colores chillones. Pedimos que se razonara la elección de cada color. Y, aunque hubo, naturalmente, criterios erráticos, sí hubo muchos aciertos, que me hicieron descubrir detalles de la escena.

El otro ejemplo fue pedir el diseño de la disposición de la escena única de la obra “El sí de las niñas”, de Moratín, perfecta y minuciosamente descrito por el autor en su sitio debido, delante del primer acto. El resultado fue esclarecedor. Muchos no habían entendido el entramado de puertas, ventanas y escaleras adyacentes que el neoclásico autor había dispuesto. Las correcciones, primero mías, luego entre ellos, contribuyeron no poco a entender la obra y su movimiento escénico, cuando la leímos, dramatizadamente, en clase, con el escenario dibujado en la pizarra, bajo la cual se hallaban los lectores-actores.

Hoy, la posibilidad con el ordenador y su corte y pega de imágenes puede hacer maravillas. Encargando para casa, o para tiempo de ocio en el propio centro, ciberimágenes, podemos concitar el interés de cierto tipo de alumno. Aunque eso no quiere decir, por supuesto, que renunciamos al viejo método de papel y lápiz.

En nuestros niveles de aula, la imagen ha de prevalecer sobre la ilustración libre. Pero no debemos considerar que la ilustración como técnica docente en Literatura se ciñe a la confección por parte del alumno de diseños de propia mano. No. hay muchas ilustraciones clásicas que deben conocer. No concibo hablar del Quijote en una clase de Secundaria, sin las ilustraciones de Doré. O los dibujos de García

Lorca, por ejemplo. O los retratos de los autores, y hablar sobre ellos. El retrato de Miguel Hernández realizado en la prisión de Ocaña por Buero vallejo... lo considero imprescindible para hablar del poeta de Orihuela. O vistas de las ciudades donde transcurre la acción. Imágenes que, de ser posible, deberían vehicularse por medio de pizarras digitales.

6. Los Análisis Prelingüísticos

Debería ser una premisa básica: antes de usar el instrumento lingüístico o literario, preceptivo o comparatista, los alumnos deberían pasar por el tamiz natural todo texto sobre el que se supone deben poseer dominio. La Gramática es ya algo no natural. Entendámonos, todo lo que es, es natural. Pero hay grados. Antes de las partes de la oración o categorías de las palabras, están, por ejemplo, los sentidos. Y antes, o al lado, los sentimientos. No vamos a discutir ahora qué es antes, si la palabra o el concepto, aunque sea el concepto sentimental. Igualmente podemos predicar de la Preceptiva Literaria. O del Comparatismo o cualquier otra estructura crítica para diseccionar un texto.

Un texto es, ante todo, un mensaje del autor. Un mensaje con intención comunicativa, nucleada por algún sentimiento o pensamiento; expresado en términos muy generales. Las figuras retóricas, el recuento de sus elegancias o recursos no es el fundamento de su naturaleza. Normalmente, se despacha con la confección de un resumen del texto, toda alusión en los comentarios clásicos a esta perspectiva que decimos: enterarse bien de lo que el autor nos ha querido decir.

Bien, propugnamos que esta visión de ir directamente a lo expresado por el autor, debe hacerse desde perspectivas naturales. En un poema, por ejemplo, la manera natural de hacerlo nuestro es aprenderlo de memoria. Sí, de memoria, y recitarlo. O representarlo. Hacerlo vivo, como vivo estaba cuando el autor lo creó. Recitar, declamar o representar son las mejores maneras de hacerlo vivo. Concederle voz, expresividad, leer las pausas, enfatizar pasajes... es una manera de análisis. Saber quién habla, a quién, qué sentimientos expresa, a qué sentidos alude... todo ello son partes del mejor y más fundamental análisis que se puede hacer sobre un texto.

Como apéndice, en este mismo volumen, añadimos nuestra aportación a este análisis que propugnamos. Quede aquí la noticia de esta idea, que desarrollada queda en el tercer momento del trabajo.

7. Canciones de Letras

Hace algún tiempo florecieron los cantautores. Y musicaban letras de clásicos. Muchos profesores, en aquellos setenta y ochenta, llevaron, por primera vez, la música a las aulas de Literatura. Pero luego dejaron de hacerlo. Cambiaron los alumnos, pasó el tiempo propicio, y se acabó todo. Y es una pena. En primer lugar, no hace falta que la letra de una canción sea de Miguel Hernández, Antonio Machado o Quevedo, para llevar letra y música, al aula. Hay, en nuestros días, autores muy interesantes, en todo tipo de música... vamos a llamarla música de radio... que no desmerecen nada en clase. Conviene llevarlas, y darle un tratamiento de texto de aula. Y conviene por muchas causas: atraemos a muchos alumnos, traemos la actualidad al aula, y practicamos el que hemos llamado “análisis natural o prelingüístico”. La clase de Literatura está para desentrañar textos, históricos o modernos.

Hemos de tener presente que estos textos sirven para poner a punto la capacidad de análisis de contenido de nuestros alumnos. Son textos que tienen música. Y, por tanto, susceptibles de ser cantados en clase. No hay por qué escandalizarse de cantar en el aula. Durante muchos de nuestros últimos años en el aula, siempre cantamos con los alumnos, romances tradicionales en clase, con la ayuda de Joaquín Díaz, el antropólogo castellano, autor de tantos discos de canciones españolas. Aprendieron el romance, su música, y pasaron un buen rato. Hablo del romance de “Ay de mi Alhama”, o del “Conde Olinos”. Pero se puede cantar, después de analizarla alguna canción de Sabina o de Mecano, ¿por qué no?

En la Edad Media no se escribía nada que no fuese para cantado o recitado, ya fuesen juglares o trovadores. La poesía de lectura mental es un invento postromántico. Todos los sonetos del Renacimiento y Barroco habían pasado una prueba de voz y eufonía por parte del autor.

Hoy, acaso, Serrat o Paco Ibáñez suenan muy lejanos, a los setenta o antes. Doble del tiempo de la edad de nuestros alumnos. Pero hay otros autores, que es nuestro deber conocer. Y decimos que debemos conocer porque debemos saber todo lo que les atrae a nuestros alumnos. No decimos gustar. Sucede que ellos tienen su propia literatura, que se fundamenta, y muchas veces sólo es eso, en las letras –o simplemente estribillos– de sus canciones favoritas. Es su cultura, y debemos respetarla. En todo caso, partir de ella para hacerles ascender a cotas más altas de exigencia intelectual, sentimental y cultural, en una palabra.

La música es parte de la poesía, siempre, aun en la poesía de verso libre. Llevar un aparato de música, de vez en cuando, a la clase de Literatura, debe ser un hábito

del Profesor de esta materia. Y cantar en clase, una experiencia que debe tener su sitio en nuestra programación de aula.

Por supuesto que, como todo lo que se lleva al aula, hay que prepararlo primero. No nos podemos arriesgar a invitarles a los alumnos a que lleven su música, de buenas a primeras. Con la letra delante, siempre en español, claro, y el disco sonando se puede hacer una buena clase de Literatura. Porque una buena clase de Literatura no es aquella donde los alumnos se han aprendido un cuadro sinóptico sobre las obras de un autor o sobre las fuentes de aquel otro. O los rasgos de su estilo, vistos en abstracto... una buena clase de Literatura es aquella en la que hemos captado todos los mensajes, o la mayor parte posible de ellos, de un texto, que podrá ser de mayor o menor excelencia. Dejemos que aquéllos que hemos denominado así, los de mayor excelencia, se defiendan solos. Lo importante es capacitar al alumno para analizar y asimilar textos. Eso es enseñar Literatura.

8. Excursiones Literarias o Paseos

En Literatura también hay excursiones posibles. Posibles y deseables. La sociedad española no tiene mucha conciencia respecto de lo que pueden ser los museos literarios. Alguno que otro en Madrid, y poco más. En nuestra región no tenemos noticia de ninguno. Pero no importa. Se pueden hacer excursiones literarias aunque no haya museos literarios. Siempre hay un paraje, asignable a un autor; una casa, en la que nació o murió. O en la que vivió. Una plaza que lo recuerde. Son lugares literaturizados, que los alumnos deben conocer. Para ello, el Profesor debe estar familiarizado con la Literatura del entorno. Pero del entorno inmediato. Hacer salidas del aula para visitar estos lugares es altamente instructivo para hacer ver que la Literatura es algo vivo, presente en la realidad.

En cada pueblo, o cuando menos comarca, de nuestra Región de Murcia, hay lugares de estos que decimos. Las obras de Carmen Conde, José María Álvarez, Antonio Oliver, o el autor del Siglo de Oro, Luis Carrillo de Sotomayor, están llenas de alusiones a Cartagena, que los alumnos deberían conocer. Nada digamos de Ramón J. Sender, con su Mr. Witt en el Cantón. Y en la ciudad de Murcia, desde Alfonso el Sabio, con su Cantiga 169, de La Arrixaca, hasta toda la huella del 27, tenemos toda una serie de lugares y hechos que dan personalidad literaria a la ciudad. Otro tanto pasa con Lorca, donde Ginés Pérez de Hita habló de Los Alporchones, pasando a Eliodoro Puche, de tan honda significación lorquina. Y así, todos los pueblos de la Región. Basta enterarse un poco, para saber pormenores lite-

rarios de cada rincón regional. Mencionemos la presencia de San Juan de la Cruz en Caravaca. O las novelas de Castillo Puche o Azorín.

Esto, en cuanto al entorno inmediato. Pero, también debemos utilizar los llamados Viajes de Estudio, que siempre programan nuestros compañeros de Arte e Historia. Estos viajes se pueden aprovechar muy bien para hacer Literatura viva. Si pasamos por Madrid, tenemos desde el Museo Romántico hasta el barrio de los Austrias, donde la huella del Siglo de Oro está más presente que en ninguna parte. Si se va a Toledo, cómo no hablar de Garcilaso o de Bécquer... Documentarse para dar impronta literaria a un viaje, sin que ello lo sea todo en dicho viaje, debe ser un placer para el Profesor de Literatura. Si la Literatura existe sólo en la clase de Literatura, no es Literatura. Y si el profesor vive únicamente la Literatura en la clase de Literatura, estamos ante una modalidad de profesor de Literatura muy mejorable.

Todos vivimos en una zona que algún autor ha “literaturizado”, de algún modo, mayor o menor. Tarea del Profesor de Literatura es descubrir esas claves, y transmitir las al alumnado. Sin esta dimensión, todo lo que impartamos en el aula está, de alguna manera, muerto, inane. La Literatura está ahí, en la calle y en el campo, en los paisajes... Los autores que trataron en sus escritos esos parajes les dotaron de una magia cierta, que es tarea de los docentes de la materia descubrir a los educandos. Y se debe hacer desde la creencia de que esa literaturización de los parajes es verdadera. Sólo se transmite el gozo desde el gozo; nunca desde la apatía, la rutina o la desesperanza. La Literatura está en los libros, pero no es sólo cosa impresa. Si damos, consciente o inconscientemente, esa impresión, estamos equivocándonos y equivocando a todos.

Otro tipo de salida del aula es la que consiste en ir a ver a autores que vengan a la ciudad a recitar o a dar una conferencia. O a profesores que hablen de tal o cual autor. Es otra vivencia literaria. Las bibliotecas públicas suelen hacer ciclos y exposiciones relacionadas con la Literatura, el libro, los autores, el cómic, etc... Acudir a la biblioteca pública más cercana para asistir a esos ciclos es una actividad muy interesante. Lo más lógico es que se tuviera una relación personal con los encargados de esas bibliotecas, tal que se llegara a que fuese el propio centro nuestro, sus profesores de Literatura quienes prosiguiesen algunas de esas actividades.

9. Celebración de Eventos Literarios (Premios, aniversarios, óbitos...)

No sólo en nuestro entorno espacial, también en el temporal, la Literatura se hace presente. El calendario nos trae noticias literarias de primer orden informativo. En

determinadas fechas, la actualidad concede a la Literatura los honores de titulares. No podemos desperdiciar esas ocasiones, para patentizar que la Literatura no sólo está en la realidad, sino que, a veces, es actualidad de primer orden. Nos referimos a los Premios, Nobel, Cervantes, Príncipe de Asturias, por supuesto, pero también hay otros premios de los que podemos sacar partido. No hace falta dedicar una clase entera a estos acontecimientos. Basta con citarlos al principio de la clase, y destacar su importancia.

También hay premios y efemérides locales o regionales, que podemos glosar en nuestras aulas. No deberíamos dejar pasar mes sin ofrecer alguna de estas noticias literarias, que tanto hacen por responder la eterna pregunta de “¿para qué sirve esto?”. Lo que sale en los medios no recibe esa pregunta mortal. Se defiende por sí solo. A nadie se le ocurre preguntar para qué sirve algo que sale como portada en un telediario. O es titular de un periódico.

Particularmente, los premios literarios destinados a jóvenes, tanto en su calidad de autores como de destinatarios, son muy interesantes. Animarles a participar en estos premios literarios que organizan centros de enseñanza, por lo general, e interesarles por las novelas premiadas, en el campo de la Literatura Juvenil, es muy apropiado para descubrir las vocaciones de creación literaria que hay entre ellos. Lo cual puede tenerse como un hecho afortunado, cada vez menos frecuente, dada la fuerte preparación audiovisual con que llegan al aula de Secundaria.

Acompañar del documento mediático, periódico, impresión de Internet... la noticia, efeméride o suceso literario que glosamos al principio de la clase ese día, es muy conveniente. No sólo debe tener noticia por nuestra voz. Debemos mostrar el documento. Y que pase por todos los pupitres, que toquen los alumnos, que no sólo vean.

Desgraciadamente, también los óbitos de los literatos acceden a la primera página de los periódicos y demás medios. Ello también es noticia, naturalmente. Al elogio fúnebre, se puede acompañar una pequeña glosa, a modo de homenaje, del escritor. Incluso leer algún fragmento de su obra.

Una noticia recurrente, que siempre está al alcance en Internet, es la de los índices de lectura. Esta cifra, puesta en comparación con las de otros países o regiones, puede hacer meditar al colectivo que somos profesores y alumnos. Todos los años sale esa cifra. Conviene tener preparada una clase para, usando parcialmente el tiempo de la misma, mostrarla y regular un pequeño debate sobre ella. Sirve para con-

cienciar, sobre todo si ponemos la cifra en relación con las de los países más desarrollados del entorno.

En muchos pueblos y ciudades, se celebran ferias del libro. Aconsejar la visita a los lugares donde se ubican las casetas, y aconsejar alguna compra o, simplemente, comentar su realidad, es asimismo una tarea del Profesor de Literatura. Si estos acontecimientos feriales vienen acompañados por eventos tales como la presencia de escritores, firma de ejemplares, etc, mejor que mejor. No es bueno dejar pasar esas oportunidades de contemplar la Literatura en la calle.

En otras ocasiones, se presentan ferias del libro usado, donde ediciones de clásicos, acaso no muy rigurosas, pero válidas para nuestros alumnos, se presentan a muy buen precio. Ya hemos señalado la oportunidad de comenzar en estas ocasiones las bibliotecas personales de nuestros alumnos. Comentar las compras que hayan podido hacer es muy interesante, y les convierte a ellos en protagonistas. No hay más que pedir, en educación, cuando tal sucede.

Todas estas cosas que apuntamos están en la sociedad, en la realidad. No las inventamos los profesores. ¿Por qué no traerlas al aula? Si nos dedicamos tan sólo a los autores muertos y a sus obras, crecerán con la misma idea de aquel alumno de últimos cursos de Primaria, que le preguntó a su profesora, cuando ésta preparaba nuestra venida como escritor al centro:

-Señorita... ¿pero, para ser escritor no hay que estar muerto?

10. Visitas al Teatro

Visitar un teatro debería ser actividad obligada en toda programación de centro, no ya referida al currículo de Lengua Y Literatura, sino al general. Pero no nos referimos a un teatro donde hay en cartel una función representándose, sino a un teatro vacío: A sus camerinos, a sus taquillas, a sus espacios tras-escénicos, a su tramoya, a todas sus localidades... Un teatro es un lugar donde vive un género literario. Los demás géneros carecen de esa peculiaridad. Un teatro es la expresión de toda una tradición cultural, ciertamente milenaria. En la Región de Murcia tenemos la suerte de contar con un teatro romano, en Cartagena. Bien, pues creemos que todos los alumnos de la Región deberían pasar por la visita a ese teatro. Y estudiar su historia, su estructura, sus funciones... Y luego visitar el teatro de su lugar de residencia. Afortunadamente, hay teatros en casi toda la región. Donde no lo hubiese, una visita a la ciudad más próxima que lo tenga, sería casi imprescindible.

Aparte de este par de visitas, cabe, por supuesto, la asistencia a una obra de teatro en su escenario más propio. De ser posible a una representación de tipo “función de teatro”, mejor que a un musical, concierto rock o similares. Vivir la catársis del teatro en su auténtico lugar de celebración es muy importante. Mejor, si previamente les hemos leído, mostrado y esclarecido, un teatro del Siglo de Oro, con sus balcones, cazuela, degolladero, etc.

El teatro es algo más que Literatura, o siendo Literatura, posee otras características. Bien está hacer teatro leído en clase, lectura dramatizada..., pero ver una obra de teatro “in situ” es insustituible. Una experiencia que se debe tener antes de acabar la Enseñanza Obligatoria. Muchos de nuestros alumnos, desgraciadamente, nunca volverán a tener la oportunidad de entrar en un teatro. Hay que aprovechar su receptivísima edad para introducir en su experiencia un teatro por dentro. Habría que programar la visita al teatro local, en un curso fijo, y no repetir la visita al mismo teatro dos o más veces en el periodo escolar de un mismo alumno.

Existe todo un rito teatral que el alumno debe conocer, si no dominar: las mejores localidades, la compra por Internet, la importancia de los palcos, los proskenios, el patio de butacas, la platea, los antepalcos, los programas de mano, la sala de luces, la tramoya disponible, el montaje de sonido... Mejor disponer de un guía que vaya explicando todo. Si nuestro municipio no dispone de tal servicio como un guía para mostrar el teatro, acaso sería deber nuestro hacer saber al Consistorio en la falta educativa que incurre. Un teatro es un lugar para conocer, y más para ser conocido por los habitantes de la propia ciudad. De esta manera, visitándolo cuando se es pequeño, mucho más dentro sentirán como suyo al teatro y, por ende, a la propia ciudad.

11. Composición de PPS

PPS son las iniciales de Presentación en Power Point, la aplicación de Microsoft consistente en aunar imagen y texto, en una serie consecutiva, con música incluida, que puede constituir un hermoso trabajo de mostración a los demás. Todos hemos recibido correos electrónicos con un precioso poema, acompañado de música, y unas imágenes preciosas. El PPS puede servir tanto para vehicular un poema, como para acompañar debidamente una biografía o una semblanza, o, simplemente, un tema específico. El manejo de su técnica es muy sencillo; consiste básicamente, en cortar y pegar, tanto imágenes como texto. Acaso la música constituye ya una dificultad mayor, pero da igual. De todas maneras, para las nuevas generaciones la tecnología informática presenta pocas dificultades.

Un PPS es un instrumento capaz de potenciar la creatividad de nuestros alumnos. Sin presentarlo como una obligación, podemos invitar a nuestro alumnado a crear PPS'S sobre algún autor o sobre algún poema que haya resultado interesante. Una sesión de proyecciones de sus creaciones en este ámbito puede resultar muy incentivador para ellos.

Ello no quita que nosotros mismos, los profesores, tengamos nuestro propio almacenamiento de PPS'S, tanto de producción propia como coleccionados, bajados de la Red, que los hay, y muy buenos, libres para descargarse. Basta preguntar al buscador Google, para que nos aparezcan en pantalla. Pero, al igual que sucedía con las películas de vídeo, un PPS no sustituye al Profesor. Nunca. Un comentario, una aclaración...un hacer ver que compartimos con ellos la emoción que emana del PPS... son imprescindibles durante la proyección de un PPS. Además, estos programas no pueden durar más de tres minutos. Al no tener movimiento, cansan enseguida. Su tiempo real de actuación apenas debe ser esa cantidad de tiempo que hemos dicho: tres minutos. De manera que puede ser un importantísimo auxiliar a la hora de tratar en clase un texto corto, como puede ser un poema.

Pensamos que estos PPS'S deben confeccionarlos los alumnos en casa; no en clase. En el caso de que sugiramos su producción para determinado tema. No es asunto, creemos, de trasladarse al aula de Informática para componerlos. Se trata de auxiliarse de un medio para la clase Literatura, no de un fin en sí mismo. La formación de equipos para la confección de estos elementos de potenciación literaria de los textos es un beneficio añadido, nada despreciable. La cooperación entre iguales siempre es un valor perseguible como objetivo en la Educación, no se olvide.

12. Pizarra Digital

Este elemento didáctico es, por ahora, la estación de llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las aulas. Siempre descreímos de que la meta de un ordenador por alumno era el ideal de esta tecnología verdaderamente revolucionaria, en el ámbito educativo. La alta incidencia de averías, la atención personalizada a cada alumno dentro de la clase, el abuso por parte de muchos alumnos en cuanto no son observados... y un sin fin más obviedades en contra, siempre nos hicieron desconfiar de la Informática como un instrumento del aula, en manos de los alumnos. Los ordenadores sirven para aprender Informática, pero no son sustitutos tecnológicos del libro de texto, por ejemplo.

La pizarra Digital devuelve al Profesor el protagonismo en el aula. Él es quien decide lo que los alumnos ven, todos a una, en la Pizarra Digital. Y eso que todos ven, asimilan y entienden, se encuentra ayudado, tanto por lo que el docente ha construido para la clase, como por la rápida alusión a Internet, así como por la improvisación, a mano sobre la propia pizarra, de lo que sobrevenga en cualquier momento del tiempo lectivo.

Una formación en uso y manejo de Pizarra Digital es algo que muy pronto se impondrá como imprescindible en el aula; en todas las aulas. Supone multiplicar exponencialmente las posibilidades del Profesor, hasta ahora ceñidas a la tiza. Trabajar sobre la proyección en letra de imprenta con un rotulador, sin antes haber tenido que escribir el poema, con la pérdida de tiempo que supone, por ejemplo, es una muestra más del avance que supone tal elemento. Y, en general, explicar apoyándose en las imágenes que hemos preparado antes, es un gran avance en orden a la amenidad y riqueza de expresión del docente.

Sin ninguna duda que la Pizarra Digital es, repetimos, el avance definitivo en Educación.

13. Las webs más fundamentales en Literatura

El uso del instrumento Red de Internet es fundamental para el Profesor de Literatura hoy en día. Por añadidura, lo es para todo ciudadano que tenga conciencia de habitar en este siglo XXI. Tener un punto de red en casa es algo tan necesario como tener un aparato de radio hace cincuenta años. Ni más, ni menos. Y, como Profesores de Literatura, hemos de manejar las páginas webs que más nos pueden ayudar en nuestra labor docente.

Existen tres páginas fundamentales: La de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), con su diccionario oficial en línea. Cualquier palabra, al instante. Su sustituto es el mismo diccionario, en dos tomos, en soporte papel. Muchos profesores sufren tener que trasladar dicho diccionario de aula en aula. Con la pizarra digital, y wifi, en el aula, todo resuelto.

Otra es la de la Biblioteca Cervantes, de la Universidad de Alicante; con todos los clásicos en línea. Desde los comienzos de nuestra Literatura hasta que los determinantes legales impiden poner en público las obras; prácticamente hasta nuestros días. Los textos, o fragmentos de los mismos, podemos seleccionarlos, cortarlos y

pegarlos en archivos nuestros. Para quien sabe, no hay más que decir. Cualquier texto de cualquier clásico, al alcance en cualquier momento de la clase.

El tercero es el Instituto Cervantes, sobre todo el Cervantes Virtual. Posee ya una serie de monografías sobre muchos escritores, que nos evita tener que acudir a las librerías o bibliotecas para obtener información al día, y de confianza y garantía científica.

Luego, hay una infinidad de páginas sobre autores de toda clase; algunas más informadas que otras. Las de las Casas Museo de los escritores son de toda calidad: Carmen Conde, Antonio Machado, García Lorca, Hernández... Cualquier autor clásico moderno tiene su web oficial, donde obra y comentario tienen su cabida completa y cabal.

Las posibilidades de encontrar hasta originales escaneados es cierta. No cumple hacer un inventario de algo que continuamente se está renovando e innovando. Sólo cabe animarnos a investigar por la Red y hallar nuevas maravillas que nos deleiten, como gustadores de la Literatura y como profesores de la materia.

14. La Biblioteca de Centro: su papel

Lamentablemente, hay una muy mala, o por lo menos muy mejorable, idea de lo que es una biblioteca de centro escolar en nuestro entorno. Se suele confundir con una Sala de Usos Múltiples. Y se utiliza para reuniones de profesores, de padres, como aula de castigo, como aula especial de ciertos profesores de errónea idea innovadora... Una biblioteca es siempre una biblioteca. O debe de serlo.

Antaño, en unos tiempos afortunadamente idos, había en los centros, sobre todo de Secundaria –de Enseñanza Media entonces– una capilla. A nadie se le ocurría utilizar la capilla para otros fines que los religiosos. Bien, pues con la biblioteca debería pasar igual. La biblioteca es para leer libros, previamente tomados de la propia biblioteca. Y debe tener su catálogo, debidamente informatizado. Y su rincón de ordenador, y sus estanterías abiertas, y su ambiente apacible, confortable. Y su espacio docente debe ser programado, y no utilizado de buenas a primeras por el primero que tiene una necesidad de aula o de espacio profesoral.

El Profesor que la atiende debe conocer la catalogación lo suficiente como para atender cualquier petición de alumnos. Cierto que no hay un tiempo para biblioteca en el horario, pero sí pueden los distintos departamentos didácticos programar la visita a la biblioteca; no para, sin más, dar la clase allí. La biblioteca no es un aula.

Si se visita la biblioteca es para usar sus libros. Una biblioteca de centro debe tener libros de todas las materias, pero no libros de texto. Libros de información. Pero, ojo, una biblioteca de centro debe estar pensada para los alumnos. No caben libros de profesores o para profesores. Libros de rango universitario. Libros de divulgación. Cuando entendemos esto, y queremos dar vida nueva a una biblioteca de centro, muy a menudo, lo primero que hay que hacer es el llamado expurgo, consistente en desvincular a la biblioteca de toda esa clase de libros, cuyo nivel excede al de los alumnos. Y sucede, con bastante frecuencia que muchas bibliotecas de centro han heredado los libros de los antiguos sistemas educativos, traídos y comprados por los profesores, que consideraban la Enseñanza que impartían como un pequeño remedo de la Universidad.

Dejar algún día el aula de siempre y acudir a la biblioteca para que cada alumno se coja su libro y continúe leyéndolo, es una buena manera de usar la biblioteca. Pero en una biblioteca también se pueden hacer actos de dinamización de la lectura. Sí es el lugar adecuado para que un escritor dé una charla-coloquio a los estudiantes. Y no tiene por qué ser un escritor de ficción literaria. Hay autores de divulgación científica muy adecuados para un acto así.

Debemos hacer lo que podamos por expandir este sentido de la biblioteca en nuestro centro. Hay que intentar cambiar la mentalidad de muchos de nuestros compañeros, que confunden la biblioteca con una sala Multiusos. O, como sucede en muchos centros con alumnado nocturno o de adultos, con una sala de estudios. O lo que es peor, con una sala de tertulia.

15. La confección de libros de autoría del alumnado

Verse publicado, o en estampa, como decía Cervantes, fue algo siempre anhelado por los escritores todos de todos los tiempos. Proporcionar esa experiencia a nuestros alumnos está a nuestro alcance. Basta poner un poco de ilusión y un mucho de trabajo. O viceversa. En todo caso, la experiencia es muy gratificante. Proponer a los alumnos de un grupo que escriban poemas o cuentos, previamente impartidas las clases de composición y de experiencia poética necesarias, para ser publicados... es una tarea que encuentra una receptividad muy grande. Editar un libro con los poemas de los alumnos no es muy caro, y buscar la subvención de la entidad bancaria que lleva los presupuestos del centro escolar donde trabajamos, Colegio o Instituto, es algo muy trivial. No debería pasar curso sin que el Departamento o el Área de Lengua no patrocinase un libro así, con las producciones de los alumnos. Sentirse

autor publicado puede suponer el respeto perpetuo para la Literatura por parte de muchos, así como un recuerdo inolvidable, y un tesoro personal, un ejemplar del libro, que se guardará siempre. No sólo es, de esa manera, estudiar Literatura; es también hacerla. Hacerla y publicarla.

Cada poema o cada cuento, con su firma al final de la páginas o páginas ocupadas con la creación de cada uno, agota la pequeña vanidad de ellos, y revierte, sin duda, por el respeto a la Literatura. Ellos, no sólo los vocacionales, pueden ser así autores con libro propio, aunque compartido.

Y no pensemos que para el Profesor es algo ajeno. Al final, todos los profesores que han pasado por la experiencia, consideran a los libros, que poco a poco resultan una colección, como algo suyo propio.

No es parte sin importancia, buscar un prologuista de renombre, por lo menos local, que dé lustre a la edición.

III. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA

1. Secuenciación en Historia de la Literatura

El alumno de hoy es una persona muy inmersa en su actualidad. Acaso demasiado. Nunca el dato histórico ha sido más ajeno a los adolescentes, como lo es hoy. No propugnamos conceder sólo tiempo a los autores contemporáneos, pero sí proponemos no dejar nunca de llegar a ellos, cuando el programa lo permita. Y, si no, siempre hay posibilidad de ofrecer sus textos, aun inorgánicamente, como pretexto para otros fines pedagógicos. Si el alumno ve que las referencias de un texto son para otra época, desconecta siempre en algún grado. Es un signo de los tiempos. No podemos ir contra él, aunque esto no significa estar a favor completamente de tal planteamiento.

Merece la pena correr para llegar con tiempo a los autores contemporáneos. Estamos hablando de 4º de la ESO; pero también en otros cursos. Ningún alumno de la Región debe irse de las aulas obligatorias sin conocer lo más significativo de la Literatura Actual, y escribimos con mayúscula el adjetivo para enfatizar la idea.

En realidad, la Literatura siempre tuvo una función catártica, de limpieza del interior de uno mismo. Y, en ese sentido, los clásicos sirven para siempre: Pero no siempre los alumnos tienen una formación adaptada para entender a los clásicos. Un autor de menos peso, pero actual, puede llegar, dado el nivel emocional e intelectual de los alumnos, más a la conciencia del adolescente que un clásico de toda la vida. Lo importante es encontrar una nivelación entre actualidad y anterioridad, en Literatura. Acaso no sería mala idea intercalar autores de época con autores actuales, se tendría así una visión más intemporal de la Literatura, idea que, en realidad,

es la que debería funcionar. El autor moderno nos ayuda a entrar en la conciencia de los alumnos. Sin que eso quiera decir que con los clásicos no se llega. Creemos que explicado queda ya todo, sin lugar para malinterpretaciones, en el sentido de preterir completamente los clásicos a los autores modernos.

2. La Literatura Local: los escritores vivos

Los escritores que viven y crean en la misma ciudad o región constituyen una parte muy importante de la realidad literaria nuestra. Si hemos postulado que la Literatura debe luchar por hacerse un hueco en la realidad verdadera del alumno, hemos de colegir que la presencia del escritor local, regional... en el centro, en el aula, tiene su importancia. Es algo así como la demostración palpable de que la Literatura es algo vivo, que existe en las mismas calles que transita el alumno. La literatura local o regional tiene su parte en la educación literaria del adolescente. Una parte que no se puede ni excluir, ni mucho menos magnificar.

El profesor de Literatura ha de conocer lo más granado de los autores locales, regionales, para estudiar la posibilidad de que sus alumnos posean la experiencia de ver y tocar, de poder hablar con alguien que ha publicado libros, y tiene a la Literatura, no como profesión, pero sí como dedicación predilecta. Un coloquio con alumnos de un autor permanecerá siempre en la memoria de los adolescentes, que ya nunca olvidarán nombre y obra del literato presentado.

Todo ello sin olvidar que hasta un 35% de los programas en vigor deben integrar materiales regionales, por ley. Una manera de llenar ese contenido regional en Literatura puede ser ésta de llevar a los autores locales o regionales al aula o al centro. Desgraciadamente, no hay seguimiento de los cumplimientos en los centros de tal disposición legal. Con ello, muchos alumnos se pierden esta oportunidad de ver a un autor vivo, que habita en su mismo entorno, una experiencia importante.

3. El proceso inductivo en Literatura

Propugnamos siempre el proceso inductivo, en esta materia literaria. Es decir, empezar desde el texto, pero no para quedarse en él. No se trata de sustituir la entrada en materia de un autor, por medio de la biografía o el cuadro de sus obras por los textos, sino de llegar a todo, partiendo desde los textos seleccionados. Hay datos de autor, de obra, de época... que no obviamos con nuestra propuesta, sino que los consideramos consecuencias extraídas del análisis de los textos.

Tan contrario a nuestra propuesta es considerar sabido a un autor explicando su vida, sus intenciones literarias, sus logros, su obra... y nada más, como quedarse en el significado de los textos, su tema, resumen, etc. Hay que abarcar todo, pero partiendo de la realidad textual, de la realidad audible, legible, de unos textos seleccionados. El conocimiento teórico, general, de un autor es perspectiva obsoleta. Igual que su contraria, convertir a la Literatura en una especie de abrelatas textual de los fragmentos antologados.

Particularmente, en la Literatura Contemporánea precisa este tratamiento más que ningún otro sector histórico de la materia. Incidimos una vez más en que la visión de cosa actual, que sucede en la misma realidad suya, ha de ser primordial a la hora de programar nuestras clases. El mayor pecado que un Profesor de Literatura puede cometer es transmitir que la Literatura es asunto de personas fallecidas en otro tiempo.

4. La Literatura como proceso, desde el Romanticismo

Cabría preguntarse qué entendemos como contemporaneidad en cuanto a Literatura se refiere. Hay un consenso bastante extendido en que es el Romanticismo el primer movimiento moderno, en todas las Artes. En los currículos, esa etapa se deja para 4º de la Eso y 2º de Bachillerato. Desafortunadamente, en 2º de Bachillerato, el programa es hurtado por las Pruebas de Acceso a la Universidad, que dictan sus normas propias, obviando la ley en vigor. A la espera de que existan otros cauces de acceso a la Universidad, y quede liberado el programa, debemos limitarnos a 4º de la ESO. Es un curso muy importante por cuanto muchos alumnos abandonan los estudios al perderse la obligatoriedad. La responsabilidad de los docentes es, pues, muy seria. Acaso ya nunca más escuchen hablar de Literatura. Debemos dejarles una impronta muy lograda de qué cosa sea la Literatura, importante y significativa en sus vidas. Y para eso, hay que hablarles de la Literatura actual, desde el Romanticismo hasta hoy, seleccionando textos y autores.

En Segundo de Bachillerato nos vemos constreñidos, injustamente, por la intrusión de la Universidad, que olvida la carencia de formación básica que tienen los alumnos en elementos de Literatura Contemporánea. Por eso, clases aisladas de autores contemporáneos en Primero de Bachillerato son muy beneficiosas para la formación literaria de nuestros bachilleres.

IV. EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

1. Lengua y Gramática

Dejó dicho Ortega y Gasset, en frase que hizo fortuna que los visigodos, el pueblo germano heredero de los romanos, habían llegado a Hispania, “borrachos de latinidad”. Quería decir que, con una romanización mal asimilada, los visigodos habían atravesado toda Europa, hasta llegar a aposentarse definitivamente en nuestra península, y que en el largo trayecto, no se habían asimilado completamente a la cultura latina. Bien, pues algo parecido sucede con la Gramática en nuestro sistema escolar, salvando las diferencias entre los dos acontecimientos. Los alumnos que llegan al Bachillerato, lo hacen “borrachos de Gramática”. Han oído sintaxis desde casi la Enseñanza Primaria, y están hartos de oír hablar de sustantivos, sujetos y oraciones, incluso subordinadas, y no han asimilado casi nada. Han sido objeto de unas clases de Gramática que superaban su capacidad de abstracción, y creen saber Gramática, y lo que en realidad tienen es un barullo mental considerable. Cuando ya poseen esa especial capacidad para abstraer lo más concreto que hay –el lenguaje– esa hartura de Gramática les hace desconectar, y no aprenden a tiempo lo que tienen que aprender.

Se trata de un caso de anticipación de programa. Esté o no esté en el currículum, los profesores, en cuanto que los alumnos saben leer, pasan a enseñarles Gramática. Ese es el error. Apenas saben leer, sin atender signos de puntuación, sin entonar, sin pronunciar bien determinadas sílabas... y ya están con sustantivos y conjugaciones verbales. Su vocabulario no se enriquece en el aula, sino en la calle. Su caligrafía, nadie la ha estimulado; los hábitos de presentación de manuscrito brillan por su ausencia... Es decir, tienen, en muchos casos, un déficit considerable en los aspectos de conocimiento de la Lengua. Y es que la Lengua no es la Gramática. La

Gramática es el culmen de la Lengua; pero no se confunde con ella. Lengua es el cuadrilátero Comprensión oral y escrita y Expresión oral y escrita. Después de ese cuadrilátero, puede –y debe– venir la Gramática, configurada en Morfología y Sintaxis elementales.

Es muy frecuente el error docente de considerar que tales objetivos de Lengua, enmarcados en el citado cuadrilátero, corresponden siempre al profesor o profesores de cursos anteriores, y que a él, y sólo a él, le compete enseñar la Gramática. Y así, aprueban a un alumno por adivinar o acertar tal oración subordinada, mientras su velocidad de lectura está bajo mínimos o mientras su vocabulario no pasa de 80 palabras, la mitad de ellas de tipo ómnibus (colega, tío, mogollón...). Conviene afinar la primera advertencia que estas líneas quieren hacer: todo profesor que encuentra deficiencias de Lengua en sus alumnos, tiene la obligación de combatirlos. Por deficiencias de Lengua entendemos las que apuntan a mala expresión, peor comprensión, etc. No vale escudarse en que son, o debieran ser, contenidos u objetivos correspondientes a otros niveles anteriores. El profesor que se encuentra ese problema debe atenderlo con toda prioridad. Se trata de una cuestión de deontología profesional. No hay tarea más noble que ayudar a elevar la competencia lingüística de nuestros alumnos. Explicando menesteres gramaticales que les superan no hacemos sino enmarañar más el inextricable lío que tienen referente a los conceptos gramaticales que suelen tener en la cabeza. Primero es leer y escribir bien, tener un vocabulario aceptable y un nivel de expresión oral suficiente. Sólo entonces podemos empezar por la morfología.

Construir conceptos gramaticales sobre una feble base lingüística es provocar su hundimiento. La Gramática precisa de buenos cimientos de uso de Lengua, para poder asentarse en ellos. Si no los tiene, los conceptos se caen, esto es, no se aprehenden bien, y acaban por olvidarse, si es que alguna vez se tuvieron. Enseñar Lengua no es, casi nunca, enseñar Gramática. Únicamente lo es en estadíos avanzados de conocimiento de Lengua, en todos los ámbitos, orales, escritos, de comprensión y expresión, que se suelen corresponder con edades próximas a la entrada a la Universidad.

No hay que aceptar este reto de elevar el nivel como una desgracia que nos disminuye nuestro nivel docente. Ésta es una visión obsoleta, incluso retrógrada. La misión de todo Profesor de Lengua es elevar el nivel de competencia lingüística de sus alumnos; pero elevarse en los niveles de Lengua en cualquier hablante es algo siempre gradual. No puede haber escalones, saltos, vacíos.

En las cifras, tan negativas, del fracaso escolar en nuestro entorno, figura, sin duda, este hecho tan desafortunado de las clases de Lengua convertidas siempre en clases de Gramática. Quien no sabe expresarse, mal puede responder de lo que sabe

en otros ámbitos del saber. La Lengua, entendida como competencia lingüística del hablante, está en la base del rendimiento del alumno en el resto de materias. Por tal motivo es una de las llamadas materias instrumentales. Los Profesores de Lengua debemos tomar en consideración este aspecto instrumental de nuestra asignatura. Nuestro deber es afinar el instrumento lingüístico, no incrementar el cúmulo de conocimientos abstractos de nuestros alumnos.

2. ¿Qué es Lengua?

Ya hemos contestado a la pregunta sobre qué no es Lengua. Procedamos ahora a determinar positivamente qué cosa sí es Lengua. Lengua. Claro, no Gramática. Y acudimos al clásico esquema de la comunicación. Emisor, receptor y mensaje. Nos basta por ahora con eso. Lo primero que somos en la vida es receptores, eso está claro. No nacemos haciendo discursos. Nacemos escuchándolos, en el bautismo, por ejemplo. Somos, en la vida real, antes receptores que emisores. Antes del año de vida no habla nadie. Hablamos cuando ya hemos escuchado lo suficiente. Cómo sea esa asimilación del lenguaje, cosa es harto difícil de saber y expresar. ¿Hay universales lingüísticos? Toda esa controversia no nos interesa ahora. Escuchar siempre va delante de hablar. Y así hemos de priorizarlo nosotros.

Es decir, la Comprensión ha de ir por delante de la Expresión. Escuchar, no sólo oír, es previo a hablar. Primero hablamos, luego escribimos. O dibujamos. Y la Comprensión puede ser oral y escrita. Podemos entender un mensaje oral y podemos explicarnos un mensaje escrito. ¿Cuál de las dos opciones ha de ser la primera en nuestras atenciones de Profesor de Lengua? Pues nos contesta, desde 1916, nada menos que Ferdinand de Saussure, que cerró más de veinte siglos de prioridad de la lengua escrita, al devolverle a la Lengua, su naturaleza oral. Lo natural no es escribir. No vamos por la vida con un blog en la mano y un bolígrafo para lanzar nuestros mensajes. Vamos con el aparato fonador a punto. Cuerdas vocales, laringe, lengua, labios, pulmones... Luego va, por orden de aparición en nuestra biografía, la Expresión Oral. Luego, pasamos a leer mensajes escritos, y por último, producimos, cada uno en su medida, mensajes asimismo escritos.

El orden es, pues:

1. Comprensión Oral
2. Expresión Oral
3. Comprensión Escrita
4. Expresión Escrita

3. La Comprensión Oral

De manera que la Comprensión es lo primero, y la Comprensión Oral lo primero de lo primero. Desmenuemos pues, las características de esta Comprensión Oral. El primer paso es la “disposición para escuchar”. Dicho así, hasta es un elemento educativo puro. Puede que así sea, pero lo es también lingüístico; sin ninguna duda. Atender no es oír o escuchar solamente. Es oír, escuchar y comprender. Comprender es tener acceso a todo el significado, incluida la intención del hablante, de lo que nos dicen. No siempre sucede que entendemos todo lo que nos dicen. Si nosotros, profesores de Lengua, asistimos a una conferencia universitaria sobre Física Atómica, poco entenderemos. Aunque no agota las posibilidades de no entender, el desconocimiento de la temática. Obran también en ese sentido, equivocarse en la intención del emisor: no entender una ironía, por ejemplo. Trabajar la Comprensión Oral incluye el análisis de la intención del hablante. ¿Cuántas maneras hay de decir sí? Stanislavski pidió a los actores de Moscú que hallaran maneras de enunciar la frase “buenas tardes”, y creo recordar que salieron casi medio centenar. Es un buen ejercicio hallar maneras, claramente diferenciadas de decir sí: son desgana, con rotundidad, con desafío, con ambigüedad, con ironía... A buen seguro que los alumnos creativos pasarán un buen rato descubriendo cómo la intención del hablante cambia el significado. Y cuando lo hagamos, estaremos dando una clase de Lengua; no perdiendo el tiempo, ni despreciando a la Gramática. Sucede que la Lengua es fácil, creativa y divertida, frente a la Gramática, que está pensada para cerebros más duchos en la abstracción.

Pero hablábamos de la “disposición para escuchar”. Mientras escuchamos, no debemos estar pensando en la respuesta que vamos a dar, sólo debemos estar escuchando. Nada más. Escuchando, analizando e interpretando. Para “enseñar” esta actitud, ya decimos que no sólo lingüística, sino educacional incluso, hay que hacer uso continuo de lo que en Funciones del Lenguaje se llama Función Fática del Lenguaje. Queremos decir, que hemos de estar continuamente lanzando mensajes para comprobar que estamos en sintonía con los alumnos. Expresiones como “¿lo entendéis?”, “¿Vale?”, “¿Verdad?”... Expresiones que han de servir para ayudar a continuar en sintonía a los más rezagados en la comprensión. Estas frases, que no hay que confundir con las muletillas, ayudan a enraizar la confianza en quien emite el discurso. Para que estas frases no se confundan con las muletillas, hay que tenerlas muy variadas, abundantes. Acaso esta Función Fática ha de basarse tanto o más en la entonación y en el gesto, y no tanto tan sólo en las frases elegidas. Las frases fáticas son como salvavidas para los que se han caído del barco de nuestra explica-

ción. Facilitan la comunicación entre docente y discente. Y son lenguaje. La Función Fática del Lenguaje, la encargada de iniciar, recuperar, resintonizar... y concluir la comunicación, ha de ser muy estudiada y tenida en cuenta por el docente; por todo docente. Pero cuando lo hace el Profesor de Lengua, está dando clase de Lengua. Quien utiliza, de alguna manera, la Función Fática, está favoreciendo la atención. Si no lanzamos esas frases de confianza, muchos alumnos desconectarán, que es lo que hace mucha parte del público adulto en las conferencias de más tres cuartos de hora. Hay que estar atentos a la propia comunicación del mensaje que transmitimos, no sólo al mensaje objeto de nuestra comunicación.

Bien, con la Función Fática favorecemos la atención. Pero hay más. Antaño había profesores que, detectado que habían a algún alumno despistado, le preguntaban de sopetón por lo que acababa de explicar. Confuso, el pobre muchacho o muchacha, se ponía rojo –eran otros tiempos– y se cargaba algún castigo. Esta actitud es nefasta para favorecer la atención, la disposición para escuchar. Si el Profesor o Profesora que protagonizaba la escena antedicha no usaba esta Función Fática, o más aún, se jactaba de no usarla, él, o ella, era el primer culpable de que hubiera alumnos desatentos. No podemos caer en ese error. Lo primero es conocer el tiempo de capacidad de atención colectiva de nuestros alumnos. Normalmente, no superará los diez minutos o el cuarto de hora. Eso indica que no debemos hablar, solos, más de ese tiempo. Pero no menos... Ceder ante su capacidad estricta de escuchar discurso es dejarles en su indigencia de atención. Que todos los días nos oigan hablar diez minutos seguidos. Además, deberíamos ir acrecentando el tiempo de charla individual, según lo fueran asimilando. Eso es dar clase de Lengua.

Pero, además, hay que hablarles no desde la tarima. O, mejor, no sólo desde la tarima; sino que hay que hablarles peripatéticamente, deambulando entre los pupitres, mirándoles a los ojos, usando la Función Fática con el gesto, con el ademán, con la mirada. Un poco histriónicamente, claro que sí. Todo profesor es un actor: dice las mismas cosas todos los años, en un mismo escenario a un público sentado... Quien no tenga en cuenta ese factor, está obviando una gran parte de su tarea profesional. Hacer todo esto no es sólo favorecer el que entiendan el tema que les estamos explicando, sino que es educar su atención; primera premisa de la Comprensión Oral. Los demás profesores que actúan igual nos están ayudando en la materia –o submateria– Comprensión Oral.

Ni que decir se tendría que el vocabulario no ha de temer al uso de léxico elevado o semielevado, siempre que lo expliquemos, naturalmente. Estamos para incre-

mentar el nivel de C. O. de nuestros alumnos, no se olvide, no sólo para desarrollar ante ellos el tema objeto de nuestra charla.

Una cuestión importante en la C.O. ha sido siempre el acento. Hay acentos, o dejes, peyorativamente cargados. Entre ellos, y en el ámbito de lo español, está el descrédito que tiene el acento murciano en el resto de España. Los demás acentos (canario, andaluz, aragonés...) tienen su personalidad; el murciano se toma, prejuiciadamente como malo, como degenerado. ¿Debemos, como profesores de Lengua, combatir ese acento, dándolo por desterrable? De ninguna manera. No obstante, debemos, eso sí, hacer que adquieran otro registro, el del español standart, normalizado. No es ningún tormento hablar en dos registros, como no lo es ser bilingüe. Consiguiendo que compaginen ambos registros, el murciano vulgar y el español standart (tampoco el castellano), les habremos dado un arma muy efectiva para cuando tengan que hacer entrevistas de trabajo. En el acento murciano, local, los alumnos vehiculan sus afectos, amicales, familiares, y de todo tipo privado y semi-privado. Mas, en un entorno público, al hablante se le juzga por su capacidad de hablar un español normativamente pronunciado. Ésa es la realidad. A ella nos debemos atender. A ningún periodista de televisión se le va a permitir, ni siquiera en canales locales, que hable con el deje o acento murciano. Esa es la realidad, insistimos. Hagamos frente a ella. Lo más extendido entre la población más informada y formada de Murcia es tener los dos registros. Esmerarse, hasta hacerlo de manera natural, en el registro culto, el correspondiente al español standart, y dejar el registro común para las esferas privadas o semiprivadas. Ni que decir se tiene que nosotros, los profesores, debemos esforzarnos en dirigirnos a ellos en la pronunciación culta. Ya tienen muchos ejemplos de pronunciación común. Por mimesis, los alumnos irán adquiriendo el registro standart.

Hay que huir de la fácil acepción de error y acierto en la expresión lingüística. El concepto de error ha de quedar para las imperfecciones gramaticales, del tipo concordancia, formas verbales analógicas, etc. Es decir no hablamos mal cuando pronunciamos en murciano, sino cuando decimos habemos en lugar de somos o estamos, cuando se usa el condicional por el imperfecto de subjuntivo o cuando se “dequeiza” sin deber. Pero no cometemos error cuando sustituimos la ese final por la vocal abierta o pronunciamos la vocal nasal final. Estas fonetizaciones, y otras del habla murciana, son particularidades de una variante del español. Lo anteriormente citado sí son errores. Aludir al habla murciana como degenerada del español es un desafuero dialectal. Toda variante del español es tan digna como cualquier otra. Cuando propugnamos el doble registro no pregonamos el vergonzantismo de nues-

tras hablas propias, sino favorecer la comunicación con los hablantes de otras variantes del español. La forma standart del idioma es un lugar de encuentro, quien no la usa cuando habla con un hablante de otra habla española está incurriendo en un problema educativo, muestra una déficit de cortesía.

En la Región de Murcia, y es una lección que entra de lleno en el apartado de Comprensión Oral, hay que distinguir entre habla murciana –lo único verdadero– y dos imposturas: el panocho y la llengua murciana. El panocho es la caricatura que los hablantes de la ciudad hacían, literariamente, del habla escuchada, desde principios del XIX, a los huertanos. La llengua murciana –asimismo autodenominada– es un intento artificial de revivir la variante del español que había empezado a formarse en una huerta del Segura aislada casi tres siglos, pero que al contacto con el exterior, tren, comunicaciones, etc... se niveló con el español standart, quedando en eso, en hablas murcianas. Todo esto deben saberlo los alumnos de la Región.

Igual sucede en Cartagena con el icue. Es la resurrección artificial, por no decir artificiosa, de una manera de hablar producto del aislamiento, pero que al terminar ese aislamiento con el progreso, finó, quedando algunas características, sobre todo fonéticas y algunas léxicas, que conforman la variante propia del español, enriqueciéndolo.

Todo profesor ha de ser vehículo de expresión del español standart; este es el primer principio de la perspectiva de enseñanza de la Comprensión Oral en la clase de Lengua. Todo profesor de cualquier materia; no sólo de Lengua. Si se puede hacer entender, y seguir, este principio a nuestros compañeros de claustro, estaremos cumpliendo con nuestro deber.

Un dato importante en la comunicación oral son los silencios. Hablamos silencios, si se permite el oxímoron. Las comas, los puntos... no digamos los puntos suspensivos... no son sino grafías con que expresamos el silencio. Hay que acostumar a los alumnos al hecho de que el silencio es significación, tanto como el habla. La experiencia de pedir un minuto de silencio, y solicitar la atención sobre lo que se oye en el silencio de voces de un colectivo es muy enriquecedora. Se agudiza la atención que es como decir que se afila, cual si fuera una navaja roma. En la vieja canción de Simon & Garfunkel “Los sonidos del silencio”, se dice: “gente oyendo sin escuchar” (“People hearing without listening”) Por otra parte, los mimos, esos mismos que ahora se muestran por las calles como reclamo para la recaudación, expresan, con silencio, sentimientos muy variados. Invitar a analizar a los mimos callejeros es también un buen silencio.

Normalmente, los alumnos acuden a los centros de Secundaria con un nivel de lectura que no incluye la correcta lectura de los signos de puntuación; esto es, la lectura de los silencios. Acaso ése sea un nivel de lectura que sí debiera entrar de lleno en los currículos de Secundaria. La entonación de comas, puntos y comas, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos, paréntesis, guiones... Unos silencios llenos de significación, que hay que saber emitir y recepcionar.

Gestionemos intencionadamente nuestros silencios con los alumnos. Si llegados a un punto de silencio en nuestro discurso, conseguimos seguir teniendo la atención sobre nuestros discípulos, habremos conseguido que capten la importancia de los silencios significativos entreverados en el habla continua. Los silencios son refuerzos de la atención, indispensable para la Comprensión Oral. Hagamos su pedagogía en el aula.

Otro punto de la Comprensión Oral es la cantidad de patrimonio léxico de nuestros alumnos. Ya hemos hablado de la terminología sobrevenida en la explicación. Debemos esclarecerla de inmediato, y trabajarla en el mismo momento, pidiendo frases construidas con la nueva palabra, y escribiéndola en la pizarra, interactiva o no. Es un error introducir en nuestro discurso las típicas palabras tópicas del argot juvenil. Además de que no somos sus “colegas”, sino sus profesores, corremos grave riesgo de utilizar palabras de la generación justo anterior, o muy anterior, a la que nos dirigimos. Nuestro lenguaje es nuestro lenguaje, y con él debemos dirigirnos a nuestros alumnos. Tratar de ser sus compadres es nocivo, es equivocado. El Profesor ni es el ogro didáctico, ni el padre, ni el compadre; el Profesor es el Profesor. Descubrir qué sea eso puede llevar toda una vida laboral docente.

Pero no usar su lenguaje no significa despreciar su lenguaje. Es un lenguaje lleno de palabras ómnibus, que es una suerte de pobreza; frente a la polisemia que es fuente de riqueza léxica. Una palabra ómnibus significa cualquier cosa, sin ninguna regla. La polisemia tiene la analogía por criterio. Las palabras ómnibus tienen referente, no significado. Un referente en cada frase. Ocurre, por ejemplo en la palabra “mogollón”. Sin menospreciar su uso de lengua, el Profesor de Lengua debe tratar de aumentar el léxico del alumno, tanto por la incitación a la mimesis de sí mismo, como por la acción directa de actividades tendentes a aumentar el léxico discente.

Todos sabemos qué son las muletillas en el habla. Aquellos apoyos léxicos que precisa el propio hablante, no el receptor. Las muletillas indican desconfianza en sí mismo del orador, sea docente o no. Hay que, primero, conocerlas, después, quitarlas. Las muletillas suelen provocar risas, internas o no tanto, en los oyentes. A menudo son meras sonoridades alingüísticas, como “mmmm...”, “esto...”, “enton-

ces...”. Funcionan proporcionando tiempo al hablante para que llegue la siguiente idea por exponer. Las muletillas desprestigian mucho al Profesor. Los alumnos suelen sacarles punta, en forma de mofa, cuando las detectan. Son, por tanto, malas compañías a la hora de enseñar Comprensión Oral, ya que distraen la atención que debemos concitar y radica vicios en esa “disposición para escuchar” de que hemos hablado.

Todos conocemos el esquema de la Comunicación, desde el inicial de Bühler al de Jakobson. Nos vale éste último: Emisor, Receptor, mensaje, código, canal y contexto. El Profesor no debe olvidar nunca ninguno de estos elementos. Quién es el emisor y quién el receptor: Profesor y alumno. Mostrar el máximo respeto por el código, lingüístico la mayoría de las veces. Ejercer el dominio del mensaje: la temática desarrollada en clase. Máxima autoexigencia en las reglas del Canal usado; la oralidad. Y, por último, permanecer consciente y decididamente, en el contexto educativo. Nunca ninguno de estos elementos debe deslizarse al olvido, a la inconsciencia personal.

Pero, además del esquema de la comunicación, la Comprensión Oral, en cuanto a temática docente, lleva a considerar lo que pudiéramos llamar los ámbitos de comunicación. Los ámbitos de comunicación pueden confundirse con el contexto, pero son algo más. En una misma clase podemos estar en diferentes contextos: lúdico, activo, interactivo, silencio de estudio... Eso son los contextos. Los ámbitos de comunicación son, básicamente dos: Público y Privado.

Todos conocen, aunque sea inconscientemente, estos dos ámbitos. No nos comportamos de igual manera en uno y en otro. Los tacos, expresiones tabú, no suelen aparecer (aunque cada vez lo hacen más) en escenarios públicos. La misma rigurosidad en la expresión y dicción son distintas. En un ámbito privado, la confianza hace que nos relajemos más. Con los amigos, con la familia, en los espacios laborales, etc.

Comportarse lingüísticamente de manera distinta en según qué ámbitos no es un ejercicio de hipocresía. Es una realidad social. Cierto que hay gradaciones, tanto de ámbitos, como de comportamientos; pero como dicotomía utilizable en el aula, sirve de manera muy efectiva. Sucede que los adolescentes de hoy tienden a nivelar ambos ámbitos. Es decir, a confundirlos, concediendo al menos exigente, el privado, la categoría de único. Creemos que es tarea del Profesor de Lengua restaurar estos ámbitos. Y se puede empezar por la clase misma. El aula es un espacio público; restringido, eso sí; pero no confundible con un espacio privado semejante al de la familia o los “colegas”. Hay que exigir respeto en el tratamiento y las formas. Para nosotros, lo ideal es que los alumnos llamen de usted al Profesor, pero es una

situación que si no nos encontramos hecha, es mejor no tocarla. Acaso el inicio, por parte del Profesor, de llamar de usted a los alumnos pueda servir. O no pueda servir, y concluya en la desconfianza mutua. De todas maneras, hay que enseñar que el usted existe, y existe bien existido. Y tiene ámbitos de expresión. Muy a menudo, los alumnos vienen sin ese contenido lingüístico en su haber personal. Por supuesto, el uso correcto del usted es también un contenido educativo.

Educar en la Comprensión Oral es dar a conocer, y a usar, el usted. Y explicar que el respeto no es confundible con la reverencia o la minusvaloración por parte de quien lo usa. Al tratar por primera vez a un adulto desconocido, el uso del usted se impone. Y hay que enseñarlo. Ejercer el respeto lingüístico enaltece a quien lo practica. Y dice mucho de sus conocimientos lingüísticos. Abordar este aspecto en clase es importante. El uso del usted es fundamental para lograr un entendimiento cabal por de qué cosa sea Comprensión Oral. Debemos, los profesores de Lengua, contribuir a restaurar el uso del usted, sin hipervalorarlo, pero sin ceder ante su galopante exclusión del habla.

El uso del usted, además de estar en la Lengua que hemos de enseñar, es un claro indicador, normalmente, de las intenciones del hablante. Conocer la intención de quien nos habla es importante. No bastan los elementos lingüísticos objetivos. La Lengua tiene registros de sinceridad, acaso hartos difíciles de objetivar, pero que conforman comunicación junto con el mensaje. Hacer ejercicios con los alumnos, analizando escenas de películas previamente preparadas es dotarlos de un arma lingüística necesaria hoy en día. En particular, el mensaje ideológico, de cualquier tipo, siempre lleva intención distinta a la que proclama el contenido: un mensaje de seducción, respecto al que es importante advertir al adolescente, dotándolo de utensilios analíticos adecuados.

Parte importante de esta intención va envuelta en toda la expresión no verbal que la comunicación utiliza: gestos, ademanes, expresión corporal, movimiento escénico... Las tradicionales máscaras que simbolizan y representan al teatro: la tragedia y la comedia, dan imagen a los dos gestos primordiales. Pero hay más. Los alumnos los conocen. Utilizar con ellos la mayéutica y estructurar los resultados da lugar a un corpus de comunicación que, si bien no puede tener carácter científico, resulta muy esclarecedor. La finalidad es hacerles ver que la Comprensión Oral se complementa con todos estos significantes no sonoros, que pueden equivocarnos al analizar lo que se nos dice. Queremos alumnos con una Comprensión Oral integral; no restringida a lo verbal.

¿A dónde miramos cuando nos hablan? Dícese que los sinceros miran a los ojos; los tímidos a la boca, y según vaya la conversación a unos y otra. “la disposición

para escuchar” requiere conocer qué técnica es más solvente, más adecuada. Dese luego, mirar para otro lado cuando nos hablan no es correcto, educacionalmente hablando. Qué hacer con la mirada para proceder rectamente cuando nos hablan, es una tarea inscrita en la Comprensión Oral. Muchas veces, nuestra mirada habla por nosotros, sin saberlo. Que sí lo sepan nuestros alumnos. Medítese sobre este particular, y llévese al aula, sabiendo que es un contenido perfectamente lingüístico.

Distinto concepto de los ámbitos de habla, es el de modalidades de comunicación. Hablamos de diálogos, conferencias, lecciones magistrales, asambleas, reuniones de equipo, de coordinación, mesas redondas, técnicas de *brainstorming* (o tormentas de ideas)... Todas ellas hay que practicarlas en clase, dentro de lo posible, ordenando su funcionamiento, haciendo que el alumnado tenga experiencia de ellas, y sepa cómo comportarse, que es fundamento de los fundamentos lingüísticos. No es este lugar de pormenorizar las técnicas de enseñanza de todas estas ocasiones de encuentros humanos. Sí quiero recordar los juicios, con fiscal, defensor, juez, alguaciles, ets, que organizamos algún año, en los 80, para juzgar al protagonista de “El Señor de las Moscas”. Eso era enseñar Lengua: hablar y hacer hablar, practicar el uso de la Lengua para algo más que para las tareas cotidianas y rutinarias.

Pero también están los medios, los radiofónicos en primer lugar, que se limitan a la voz. Luego, también, la televisión e Internet. Todos han de ser tratados y aludidos, porque en todos ellos se lanzan mensajes que han de ser comprendidos. ¿Por qué no escuchar un cuarto de hora de programa de radio, en vivo, y tratar luego los pormenores técnicos, también de contenido, de lo escuchado: las inflexiones, las ironías, los malentendidos, las excitaciones...? Si la primera vez, seremos los profesores quienes llevemos la voz cantante en el coloquio subsiguiente para comentar la comunicación escuchada, las veces siguientes, por mimesis, los alumnos apreciarán sutilezas que antes ignoraban. Seguro. ¿Y por qué no programar que efectúen ellos programas de radio, que los guionicen y los expongan al resto de la clase? Se esmerarán pronunciando, y desarrollando las técnicas orales que hayan aprendido. El hecho de que la Lengua es aliada de los medios, a los que ellos tanta importancia conceden, les hará aumentar el prestigio de la asignatura. Y el Profesor habrá demostrado que la clase de Lengua está al día.

Y basta, aquí, de Comprensión Oral. No queremos ser exhaustivos, vano intento; únicamente se trata de alertar sobre el hecho de que la C.O. es fundamento básico de la enseñanza de Lengua, anterior y prioritario a cualquier otro, en particular a cualquier enfoque, simple, sencillo o básico de Gramática.

4. La Comprensión Escrita

Comprender textos escritos, en un nivel de apreciación válido, requiere conocer bien la existencia de los signos de puntuación. La existencia y su significación en el sentido de tener asimilados los tipos de silencio que representan. Los silencios significan, y pueden cambiar la significación, como es el caso de los adjetivos explicativos frente a los especificativos. Una coma puede convertir a un sujeto en vocativo. Y hay más ejemplos. Conviene hacer un repaso serio, sea cual sea el nivel de nuestros alumnos, del conocimiento que tienen de todos –todos– los signos de puntuación. Y, a partir de ese repaso, elevar su nivel.

Aludimos al elemento de lectura del que presumimos mayor ignorancia. Pero, naturalmente, hay otros. Acaso hubiera que empezar por las discapacidades, que se presentan en los cuatro puntos de la enseñanza de la Lengua: Comprensión Oral y escrita y Expresión Oral y Escrita. Ya había que haberlo hecho en el capítulo de la oralidad, detectando las deficiencias auditivas. Ahora es el turno de la vista. Hay mucho de diagnóstico terapéutico en la tarea del Profesor de Lengua. Esos alumnos que no distinguen letras en la pantalla o encerado, desde las últimas filas. O que precisan acercarse mucho el libro para leer. Desde luego, pensamos, que si a un Profesor de Lengua, del nivel educativo que sea, se le pasa por alto alguna discapacidad, por leve que sea, visual o auditiva, está incumpliendo su deber primero. Para comprender es necesario tener el sentido de la vista en condiciones normales. No hay Lengua sin los sentidos del oído y de la vista a punto. Por supuesto que el Profesor ha de quedarse en detectar estas deficiencias; para solventarlas ya están los padres y el estamento facultativo.

Pero también se dan deficiencias más graves, como la dislexia, que no siempre se presenta en sus mayores grados conocidos. Conviene formarse al Profesor en estos menesteres patológicos, y saber detectar los casos de alumnos con déficits en cualquiera de los sentidos o en su fusión en el concepto final.

Más acá de las insuficiencias sensoriales, se hallan los vicios. Ningún Profesor debe pensar que ése no es su problema, cuando observa que un alumno lee en silencio, pero moviendo los labios. La lectura mental no debe contar con ese hecho que decimos. No se trata de un problema ajeno a labor docente. Es un contenido de Lengua, mal aprendido, que hay que tratar en clase.

Pero, podríamos continuar con el capítulo de los signos de puntuación. Absolutamente ligados a los signos de puntuación están los tonos empleados en la lectura, que es el camino de la Comprensión Escrita. La lectura mental requiere

igualmente que la oral las inflexiones del tono en las interrogaciones, las exclamaciones, las suspensiones, así como las pausas debidas a los signos de puntuación y expresión diversos.

Mas, no nos engañemos: lo más importante de la Comprensión Escrita se halla en el vocabulario. Ya hemos hablado de la necesidad de aumentar el léxico conocido de nuestros alumnos. Creemos que la mejor escuela de vocabulario es la lectura. Y la lectura interesante; interesante para el propio alumno. De ahí la importancia de la buena Literatura Juvenil. La que enriquece en sentimiento y conocimiento su espíritu. Esa Literatura enseña vocabulario, que se aprende por el contexto, por la pregunta al Profesor y, muy raramente, por el diccionario. Nosotros, los profesores, debemos ser diccionarios ambulantes. Nuestros alumnos deben contar con nosotros para que les esclarezcamos el significado de cualquier palabra. Incluso a los vagos, que se quedan con la ignorancia un día entero, y preguntan al Profesor a la mañana siguiente. No obstante, debemos tener un diccionario en clase siempre. Si damos clase en un aula temática, obvio es decir que la solución del diccionario ha de ser siempre posible. Pero, insistimos, incluso para ganar tiempo, debe ser el propio Profesor quien resuelva las dudas de significado de las palabras.

En la Comprensión Escrita, es imprescindible el uso del Diccionario. Si no se la han enseñado antes, es deber inexcusable de todo Profesor enseñar su uso a los alumnos, cualesquiera que sea el nivel en que nos encontramos el problema. Conocer el orden alfabético es primordial, no sólo en Lengua, sino también en muchos otros órdenes de la vida. Y conocer conceptos tales como que la “che” es un fonema pero no una letra. Son dos. O lo mismo con la “elle”. Pero no basta con conocer el orden alfabético. Está también entender la mayor parte posible de información que da cada entrada del diccionario; tales como categoría gramatical (si cabe en el nivel), su condición léxica, etc... Muchas veces esa información, ciertamente críptica para un profano asusta al usuario principiante. Por eso hay que manejar diccionarios adecuados, que aúnen calidad y claridad. Y, cómo no, usar los diccionarios en línea, principalmente el de la RAE.

Una tarea muy específica en el terreno de la Comprensión Escrita es la velocidad lectora correspondiente a cada edad. Por supuesto que hay tablas de velocidades asignadas a niveles y edades. Bueno es tenerlas, conocerlas... pero no para aplicarlas en nuestra aula. Lo que ha de valer es la lectura media, medida en palabras por minuto, de la clase. A partir de esa media debemos actuar. De nada vale escandalizarse porque el nivel de nuestros alumnos no alcanza el de las tablas que hemos

visto en tal o cual fuente. Lo que cuenta es lo que hayamos podido elevar ese nivel de velocidad de lectura medio, al final del curso.

Aunque leer puede no significar entender. De hecho, nosotros mismos podemos leer un texto filosófico y no entender nada. La perfecta dicción de lo escrito no conlleva el entendimiento de su significado. De ahí que las pruebas de velocidades de lectura no signifiquen nada por sí mismas. Se mide la velocidad, en palabras leídas por minuto, con un mínimo de tres minutos seguidos de lectura, y haciendo el promedio. Anotaremos la medida, luego de comprobar que han entendido lo que han convertido en oralidad.

Tradicionalmente, se tiene a la capacidad de hacer un resumen de un texto, la prueba inequívoca de la asunción de ese mismo texto. O a un batería de cuestiones sobre el texto leído. Quien dice resumen dice ponerle título, decir el tema, o hacer un cuadro sinóptico con cualquier tema. Bien, valen todas estas técnicas; pero hay una perspectiva de comprensión lectora que, pensamos que se nos escapa. Nos referimos a la intención del hablante. Solidariamente ligada al tema y su desarrollo, se halla la intención con que el emisor del mensaje emite su texto, en este caso escrito. En esa intencionalidad radica mucha parte del mensaje. Lo más importante de un bando de guerra por parte del ejército victorioso es su intención coercitiva. Lo más importante de un poema de amor es su intención seductora. Lo más importante de una columna de prensa es su intención ideológica. Y así. Por eso hay que traer al aula textos de intención diversa. No sólo ensayos, cuya intencionalidad no es otra que mostrar ideas, argumentarlas y objetivarlas. La variedad de los textos es mucho más rica. Llévemola al aula. Incluso, habría que ir pensando en que la intención del emisor es uno de los elementos primordiales de la comunicación, junto con emisor, receptor, etc.

Si el alumno capta la intención de un mensaje, ha comenzado a entender el mensaje. Lo que no podemos es hacerle leer textos de carácter científico pedagógico, que nunca varían esa intención de la que hablamos. Los mensajes que escuchamos día tras día son mucho más variados. Un chiste, una confidencia, una reconvención, un insulto incluso... son realidades textuales que expresan bien a las claras lo que hablamos. Los textos teatrales están llenos de intenciones. Usémoslos para medir la capacidad lectora.

Pero, para entender un texto, para asimilarlo, se empieza por un punto de interés. Aun en el texto más insípido hay un punto menos insípido que los demás. Indaguemos cuál es ese punto de interés. Encontraremos textos didácticos, doctrinarios, divulgativos, informativos, estéticos, científicos, expresivos...

Luego de esa identificación de la intencionalidad del texto, propugnamos, ahora sí, acudir al prototipo de título, resumen, esquema... la intención de un texto es su alma; todo lo demás es su cuerpo.

Por último, debemos ser muy conscientes de que este aspecto de la Comprensión Escrita ha sido hasta épocas recientes, casi la única perspectiva docente en Lengua y en prácticamente el resto del panorama educativo. La enseñanza de las cuatro vertientes de la docencia de Lengua ha de ser equilibrada. La Comprensión Escrita tiende sobremanera a adueñarse del tiempo lectivo. El signo lingüístico, desde Saussure, es oral, auditivo... no lo olvidemos. La palabra escrita es un sustituto de la que tiene el sonido por naturaleza. La cultura clásica pensaba diferente. Continuar con la Gramática como madre de la escritura y con la Literatura como madre de la oralidad es no haber entendido a Saussure. O no ser consecuente con su memoria científica. Queremos decir que no debemos seguir priorizando este aspecto sobre las demás perspectivas de Lengua, como se ha hecho hasta ahora. Ni proscribirla, desde luego. La filosofía que propugnamos señala al equilibrio entre las cuatro capacidades lingüísticas. Ninguna debe preponderar sobre otra. Con la oralidad nos comunicamos todos los días; con la escritura nos relacionamos con el pasado, aunque no solamente, claro está. Un buen profesor de Lengua y Literatura se ocupa de que las cuatro competencias lingüísticas de sus alumnos hayan quedado aumentadas cuando finalice el curso. Conocer, captar, asimilar conceptos gramaticales o histórico-literarios es, claramente, secundario.

5. La Expresión Oral

Y pasamos con este capítulo a lo más usual del ser humano: hablar mientras se está despierto. Únicamente el ser humano desarrolla la capacidad de hablar. No vamos a ahondar en este pensamiento. Una materia o asignatura que se llama Lengua (¿por qué será?) no puede obviar ese dato. En clase de Lengua, cómo no se va a mejorar el hablar de los alumnos... Y a mejorar mediante técnica, mediante método. No de manera esporádica, sino sistemática.

Cómo podemos empezar a mejorar el habla de nuestros alumnos, aquí en la Región de Murcia... Pues se puede empezar invitándoles a adquirir la pronunciación standart del español normalizado. A adquirir, no a sustituir. Ya hemos hablado de esto. Hay un español de todos, en el que debemos tratar de expresarnos cuando nos hallemos en un ámbito público o semipúblico. Y ese tipo de español hablado difiere fonéticamente, en algún grado de las hablas de la Región de Murcia.

No vamos a insistir ahora en los pormenores fonéticos que nos diferencian del español estandarizado. Todos los conocemos. Queremos hacer hincapié en la cuestión del doble registro. Antaño, el planteo era: habla murciana, error. Consecuencia: erradiquemos su uso. Hoy no es ese el esquema de actuación. La persona verdaderamente culta tiene los dos registros: el local y el general, y utiliza el que conviene según los casos. Un ejemplo muy claro es el de la entrevistas de trabajo, asunto del que nuestro alumnos ya empiezan a oír hablar en 4º de la ESO. Saben muy bien que deben dar buena impresión. Y no dudarán en aceptar que prefieren en esa tesitura, expresarse sin el acento local. Ayudémosles, claro que sí.

Ya hemos significado que la vida afectiva, familiar y amical, se debe seguir desarrollando en esa habla local, y es insustituible en esos ámbitos. Pero fuera de ellos, en situaciones públicas o semipúblicas, el hablante debe expresarse en el registro más neutro posible, que siempre guardará algo de las raíces. Y todo ello, no por vergonzantismo de nuestra manera de pronunciar, sino por acogerse a la norma común, sin hacer gala de exclusivismo alguno.

Recordemos: el doble registro, general y local. Nunca la sustitución. No es muy educativo afear la pronunciación. Además de ser un error científico, puede conllevar el nacimiento de complejos, asunto absolutamente deplorable. Ni siquiera, pensamos, en un ambiente jocoso, se debe menospreciar un acento, una manera de entonar, un deje... estamos en el mismo caso que si ridiculizásemos un caso de diversidad expresiva, tal como el frenillo. Igual.

Un enfoque diferente, aunque no confundible es el registro vulgar o común, mejor expresado, frente al culto. Distingamos: se puede hablar en el registro local, de manera culta, y se puede hablar en el registro standart de manera vulgar o común. Lo local frente a lo general tiene que ver, sobre todo, con la fonética. Lo común o vulgar tiene que ver con usos alejados de la norma clásica. Lo culto, no; conserva normas más severas, heredadas en muchos casos del latín. Es, por ejemplo, el uso del verbo haber, en forma personal, en contexto independiente; no como auxiliar. “Habemos muchos”, dicen algunos. Registro vulgar o común; pero registro general, si ha pronunciado bien. “Semos muchos”; aquí la norma gramatical, normalizada, se pelea con el registro local de la solución escogida; verbo ser para sujeto plural en lugar de verbo haber; pero expresión localísima.

Nuestros alumnos deben distinguir estos conceptos cruzados. No todo lo vulgar es localismo. Y no todo lo local es vulgar o común. Un vulgarismo cabe en una expresión pronunciada de manera culta. Una expresión culta puede incluir localis-

mos. Por supuesto que la expresión culta, sin vulgarismos ni localismos, es la ideal para hablar en público.

Y, en cuanto a contenido, una expresión culta, normatizada, debe incorporar las formas de modestia y cortesía que denotan a una persona educada. Educar en el buen uso del habla es educar en las expresiones de gratitud, afabilidad, disponibilidad, etc, que hacen que la lengua sea un instrumento de relaciones humanas positivo. Acostumbrar al alumno a dar las gracias por norma, siempre que pida algo. La expresiones por favor, buenos días, ¿se puede?, tanto gusto, encantado, no es molestia... y tantas otras deben volver a ser materia de clase. Y es el Profesor quien debe usarlas primero con sus alumnos, que tanto imitan lo que ven, porque precisan modelos. La cortesía es un asunto que tiene mucho de materia lingüística. Su tratamiento en clase debe ser tanto por presencia como por uso. No hay ámbito en el que las fórmulas de cortesía puedan faltar; cuando menos en una clase de Lengua, claro que sí.

Y, luego está la capacidad que sepamos inculcar en nuestro alumnos para hablar cierta cantidad de tiempo seguido, para razonar expositivamente, con extensión. Para ello no hay más remedio que ensayar. Hablar sin leer, creando lenguaje, sabiendo desarrollar una idea. Al principio, preparada, luego improvisada. Huyendo de la comicidad como fin exclusivo del habla, lugar común a menudo entre ellos. Huyendo del uso de la palabras ómnibus, que ya hemos tratado. Pero huyendo también de las expresiones malsonantes, que tienen asimismo, cómo no, su lugar en otros ámbitos. Nuestros alumnos hablarán bien en una entrevista de trabajo si están habituados a hablar bien, desde el aula. Si lo hacen una costumbre. Y esa costumbre hay que adquirirla en el aula. Con nuestra ayuda. Y quien dice una entrevista de trabajo, dice desarrollar luego un trabajo de importancia, y dice andar por la vida con cierto nivel personal. Somos lo que hablamos, en muchos sentidos. O, cuando menos, nos toman por ser lo que hablamos. Lo que hablamos, cómo lo hablamos, de qué manera lo decimos dice tanto de nosotros como nuestra vestimenta o costumbres. Nuestros adolescentes tienen un gran nivel de consciencia acerca de su personalidad, que casi circunscriben a esa exterioridad de la vestimenta, formando lo que se llama tribus urbanas. Deben conocer el nivel que en la idea que se forjan de ellos tiene el lenguaje que usan. Esa consciencia puede y debe concienciarles de que deben mejorar, siempre, su nivel lingüístico.

Y hablar es también dominar la gestualidad y los ademanes; la expresión corporal al completo. La postura al hablar, el movimiento de las manos, la mirada... son elementos que condicionan o pueden condicionar el mensaje lingüístico. Y pueden sobrepasar la intención y el mensaje mismo que se quiere comunicar. Por eso son

contenido de Lengua, que el Profesor debe corregir, modificar o enseñar mostrando, sin más.

Importante circunstancia en el habla es el humor. Todos los profesores hemos hecho algún chiste que ha triunfado en la clase. Y nos hemos sentido a gusto, cuando hemos conseguido la carcajada. Incluso es posible que tengamos cierto repertorio que repetimos algún año que otro. Bien, eso no es malo. El humor se contagia. El humor más que la comicidad. Alabemos el ingenio, y practiquémoslo nosotros mismos. El humor, no el sarcasmo, ni la risa a costa del prójimo. El humor inteligente, que a todos atrae, y a ninguno molesta. Es algo muy deseable que insuflamos el gusto por el humor en nuestros alumnos. Un humor blanco, nada quevedesco, ingenioso, que no insulte, dejando como resultado un alumno humillado. A buen seguro que todos recordamos algún suceso de nuestros tiempos de estudiante en el que cierto profesor dejaba en ridículo a algún compañero. Rompamos con eso.

Hablar en el registro culto, general, por extenso, valorando el humor como recurrencia en la expresión, podría resumir nuestro ideal de Expresión Oral. Por cierto, la celebración de juicios a personajes de novela leída, como ya dijimos, alienta la capacidad oratoria del alumnado. No en balde, la oratoria es fundamental en el mundo de la Justicia.

6. La Expresión Escrita

Pero nuestra realidad es, hoy en día, doble. Necesitamos relacionarnos tanto por escrito como oralmente. Y, aunque la verdad es que el ordenador ha irrumpido en nuestra vida, aún se valora el escribir a mano. No es pensable, por ahora, hacer exámenes escritos en ordenador. Y a la hora de pedir trabajos, los manuscritos evitan el corte y pegado de Internet tan habitual en los últimos tiempos. Así que, en el ámbito escolar, los manuscritos siguen siendo importantes. Pero fuera del entorno docente, saber presentar un escrito a mano donde sea es importante, dado que nuestra letra lleva consigo nuestra personalidad. Esto es algo que nuestros jóvenes ignoran. La propia letra denuncia cómo somos tanto o más que el vestido, el peinado o cualquier otro aditamento en boga entre los jóvenes: piercings, tatuajes, etc. Tener una buena letra es importante, y es importante que ellos, los alumnos, lo sepan. Hagámoselo saber.

Porque tener una buena letra es una cosa que se consigue en las aulas. Antes o después. Encontrarse a un alumno con mala letra es encontrarse con un trabajo que nos pertenece. En Lengua nada mal aprendido debe dejarse como está, culpando a

profesores anteriores. Hacer caligrafía es el comienzo de cualquier programa de Expresión escrita. Y caligrafiar bien implica hacer renglones rectos en papel en blanco. Y saber dejar los espacios adecuados entre renglones, dejar márgenes superior, inferior y laterales. Justo como lo hacen los procesadores de texto en el ordenador. Saber dominar los espacios en blanco de un folio a la hora de escribir a mano sobre él implica un orden propio en la cabeza. Tanto como programar hacer caligrafía, hay que hacer aprender las leyes de márgenes en los escritos, a imprenta o a mano. Esta perspectiva es básica. No podemos dejar pasar a ningún alumno con falta de formación y de información en este aspecto. Sea cual sea el nivel en el que nos lo topamos. El nivel que ha de dar un Profesor de Lengua, cualquier Profesor de Lengua, es el nivel de los alumnos que recibe. Y ello con validez absoluta.

Después de la caligrafía, viene la presentación de manuscritos. Ya hemos avanzado algo en el párrafo anterior: numerar los folios, separar títulos de texto, portada en caso de trabajo de clase... Debemos hacer toda una recopilación de estos pormenores, enseñarlos, practicarlos y exigirlos al alumnado, tanto en exámenes como en su vida personal. La buena letra y buenos usos de trabajo de manuscritos o son un hábito de la persona o no duran nada. No se trata de ejercer una habilidad en la clase, sino de practicar una costumbre en todo lugar y ocasión.

Íntimamente ligado a la caligrafía y la presentación de manuscritos está la ortografía. No somos partidarios de las reglas ortográficas, antaño tan torturadoras de los jóvenes bachilleres, todas llenas de excepciones. Creemos en la memoria visual. Y tampoco creemos en la penalización de dichas faltas. Cada personalidad tiene su propia velocidad de fijación de la memoria visual de las palabras. Y hay que respetarla en lo que se pueda. Tampoco predicamos no decir nada. Llamando la atención, discretamente, al infractor, podemos activar su interés por fijar la palabra. Creemos en la lectura continuada. La lectura, comprobada por el Profesor, de ser continuada, acabará con las faltas de ortografía o las disminuirá. Y, por supuesto, hay categorías en las faltas de ortografía. Todos sabemos las frecuencias de las palabras, y, por tanto, la intensidad de su gravedad. Hay que tener condescendencia en tanto que son noveles redactores. Pero, eso sí, sin hacer agravios comparativos. Un alumno sin faltas no puede ser igualado por un alumno con faltas. Desde luego, no creemos en las técnicas de repetición infinita de las palabras mal escritas. O en la penalización en puntos del examen, según baremos siempre injustos en cuanto que no son aplicados a las mismas faltas. Un alumno debe saber sus faltas, explicadas por el profesor. Los exámenes devueltos son importantes en este sentido. Volvemos a insistir en que las faltas de ortografía se superan leyendo, leyendo y leyendo. Y tanto hay que transi-

gir a veces con una falta de ortografía como penalizarla si encima no se acompaña de una frecuencia lectora adecuada.

Luego están las redacciones. Hablamos de las redacciones corregidas por el Profesor, tanto en redacción como en presentación, márgenes, signos de puntuación, etc. Lo importante es que el tema sea de su propia vida. Hay que hacer escribir de lo que no necesita preparación porque se sabe. Ya no vale: “escribid sobre lo que habéis hecho este verano”. O, “escribir lo que pensáis de la droga”. Es decir, tópicos o cosas sobre las que van a escribir lo que creen que esperamos. Asuntos como “Mi desayuno de esta mañana”, “la vez que me caí de la bicicleta”, “cuando se perdió mi hermano (o vecino)”, y cosas personales de este tipo, hace que el alumno se sienta suelto, y escriba sin pensar en el contenido porque lo sabe. No sobra, mientras escriben, ir recordando las normas de márgenes, renglones rectos, etc... Al poco, oirán ellos mismos nuestra voz, por acto reflejo, sin que digamos nada. Eso sí, hay que devolverles la redacción, que no debe ser muy extensa, corregida completamente. Y, en caso de necesitarlo —que será casi en todos los casos— hacérsela repetir completamente, siguiendo todas las instrucciones indicadas. Al final, su colección de redacciones constituirá un buen cúmulo de indicaciones individualizadas para cada alumno.

Capítulo aparte, y muy importante es el constituido por los signos de puntuación. Estimamos que la técnica del punto y seguido es el más importante elemento por enseñar a nuestros adolescentes. En realidad, parece que sólo conocieran la coma. Y separan contenidos por la coma. Parece que piensan que son muy caros o importantes los puntos y seguido, y casi no los utilizan. El punto y aparte lo usa cuando han estado mucho tiempo pensando. Machacar con que el punto y seguido debe figurar cada renglón y medio por lo menos, y nunca más de dos renglones es algo que no nos debe cansar. Escribe bien quien tiene en la mente siempre el punto y seguido. Este signo de puntuación nos ordena todos los demás. Si en las redacciones que les corregimos reconducimos su escritura en el sentido de añadirles más signos de puntuación de los que han puesto ellos, se acostumbran a que escribir es contar continuamente con tales signos, que equivalen a silencios que contribuyen a la significación, igual que las conjunciones o el léxico.

No es baladí la elección de la propia letra. A menudo sucede que el alumno no ha visto en su vida otra letra que la suya, a la que nadie se dignó proponer mejora. Cuando hacíamos caligrafía, se nos mostraban distintos tipos de letra. Y elegíamos, un poco, entre nuestras tendencias y el gusto por lo que advertíamos en los cuadernos de las muestras. Hoy no existen tales alternativas. Debemos dárselas. Ofrecerles

diversos tipos de letra para que adviertan la belleza de algunas, la seriedad de otras, la funcionalidad de unas terceras... y entren en el proceso de elección de letra. Igual sucede con la propia firma. Muchos no se han planteado cómo firmar. Y, entendemos, la firma es un texto escrito. Muy breve, pero muy nuestro. Un intercambio de experiencias en este sentido entre los propios alumnos es muy sugestivo, y es, nadie lo dude, una clase de Lengua. Tampoco es despreciable, para el Profesor, saber algo de grafología. Bien medida, ayuda a comprender a los alumnos.

Cooperar con los alumnos en mejorar su expresión escrita, en presentación, letra, desarrollo de contenido, invención, disposición de texto, etc, es hacerles crecer en madurez. Porque entender que tales menesteres son importantes para el completo de su propia personalidad no es sino madurar.

Creemos sinceramente que no se pueden empezar estudios de rango superior a todo esto que decimos sin que todas estas habilidades o competencias estén en un punto de perfeccionamiento mínimo. Sin las capacidades orales y escritas en cuanto que receptor y en cuanto que emisor no tienen el nivel adecuado, cualquier avance en Gramática o Historia de la Literatura, con su exigencia de comprensión de textos previa, es poner cimientos en la arena. El alumno estará abocado al fracaso, y la Enseñanza que permite tal dislate es un fracaso en sí misma.

Por supuesto que no agotamos todas las posibilidades en ninguno de los frentes abiertos que hemos tratado, en ninguno de los apartados. Sólo pretendemos concienciar a quien no lo está, y solicitar ayuda a los que estando concienciados de que esto que decimos es la verdadera misión del Profesor de Lengua y Literatura del siglo XXI, para difundir estas ideas, para convertirse en verdaderos propagadores de esta manera de ver la materia.

A todos ellos, gracias por la atención prestada.

APÉNDICE

**EL COMENTARIO
NATURAL DE TEXTO
(DE LAS SENSACIONES
A LAS IDEAS)**

Introducción

Aprender un texto poético es asimilarlo en la mayor medida posible a nuestra propia vida, tanto en su fondo o mensaje, como en su forma o musicalidad oral o cantada. Asimilarlo en la medida en que se pueda, según la experiencia vital propia y según en qué nivel se halle el sistema o aparato, lingüístico y no lingüístico, con que se recibe el texto.

En el presente trabajo nos ceñimos al texto poético de tipo tradicional, basado en los sentidos y en los sentimientos, menos en las ideas. Textos apropiados para esas edades que preconizamos en el título, entre los **10 y los 12 años**. Bien entendido que nos referimos a alumnos con un nivel medio, tanto de interés como de preparación o competencia en el idioma, materno o no, español; no en su Gramática.

Tratamos de no necesitar elementos de la gramática tradicional, ni de la preceptiva literaria al uso. Partimos de la voluntad de aprender el texto poético, y de la experiencia común a la práctica totalidad de la población escolar de esa edad.

Hemos experimentado este comentario prelingüístico por muchos colegios de la Región de Murcia, y tenemos, por tanto la seguridad de que es efectivo, en mayor o menor nivel según los casos, pero con una generalidad lo suficientemente válida como para darlo como eficaz. Lo hemos hecho dentro de la Campaña **Escritores en el Aula**, llevada a cabo por la Dirección General de Ordenación Académica en los cursos 2005/2006 y 2006/2007.

Comentar textos es la consecuencia inmediata de saber leer. Es el último grado del aprendizaje de la lectura. Leer es conocer la equivalencia fónica y significativa de letras, sílabas y sintagmas, amén de frases y cláusulas completas. Eso, como mínimo; pero también es saber agregar los componentes emotivos, expositivos,

argumentales y de cualquier otra índole que la naturaleza humana pone, en mayor o menor proporción, en todos sus mensajes. Comentar un texto es agotar todas las valencias de su mensaje; o, por lo menos, todas las que estén a nuestro alcance.

Enseñar a comentar y analizar textos es una tarea natural en la clase de Lengua, inmediatamente posterior a la transmisión de las claves del código alfabético y prosódico o enseñanza de la lectura.

Estimamos que el comentario clásico se ha alejado de los niveles reales de los escolares de hoy. Excesivamente basado en el conocimiento previo de terminología específica y aún de una conceptualidad metalingüística muy depurada, el comentario tradicional, más basado en la deducción que en la inducción, es cosa del pasado, en tanto que referido a primer acceso del alumno a los textos.

No dudamos en requerir el reclamo de constructivista para nuestro método. Partiendo de la simple lectura, que, a pesar de ser simple, la agotamos por completo hasta los niveles de canto y coro, si es el caso, llegamos a la construcción de un párrafo o frase de comentario, en el que, a modo de falsilla, los educandos deben ir rellenando los contenidos vacíos de la frase con los hallazgos encontrados durante el análisis.

Pero antes de empezar a leer colectivamente, hay que atender al léxico empleado. Todos los alumnos que sigan la experiencia han de conocer el significado de todas las palabras y expresiones que en él se usan. Tal fase vendrá luego de una lectura, pausada y declamatoria del propio docente. Éste irá preguntando qué palabras se desconocen, y dictando, a ser posible desde el diccionario, sus significados. Asimismo, procederá con las elocuciones que considere con dificultad de entendimiento.

Hay que dejar constancia clara de que **consideramos al nivel de sonido, el de lectura en voz alta o declamación, incluso la representación, la parte más importante de nuestra propuesta.** La poesía se escribe para ser leída en voz alta. La narración tiene más vocación de lectura mental. La prueba de fuego de un poema es su lectura en voz alta. Cuando la fluidez de lo escrito, sea en verso libre, sea en verso métrico, existe es posible el buen poema. No se debe pasar adelante sin haber dejado bien asentado este primer nivel, en todas sus particularidades, en el aspecto coral y en el aspecto individual, aunque sea selectivo. Entre la lectura en voz alta y la declamación hay un buen trecho. Y aún entre ésta y la representación de los textos, hay todavía más distancia. Porque, en efecto, muchos poemas son representables. O, mejor dicho, todos los poemas son representables. Hasta tal punto de que

para terminar el primer nivel, declamatorio, del texto poético, hay que representarlo; siquiera con gestos, en caso de que se pueda o se sepa. Y raramente se deja de poder. Con el suficiente índice de experiencia en comentario de textos, se adquiere la competencia para dominar completamente este escalón, primero y principal, de nuestro comentario prelingüístico.

Una vez bien cumplimentado el nivel lector, la experiencia dice que el escalón de análisis, siempre prelingüístico, se solventa fácilmente. Se conoce ya el texto, y sólo se analiza lo que se conoce. No se puede analizar, en lengua, lo que no se entiende. El extremo sería un texto en lengua extranjera, chino por ejemplo. Si, más allá de entenderlo, se ha gozado, la probabilidad de que el resultado sea satisfactorio es muy grande. **La lectura, declamación, y representación en el más favorable de los casos, es ya de por sí un comentario completo.** Leer con las debidas pausas, entonaciones, expresividades, gestos y, en su caso, movimientos escénicos, es haber asimilado por completo el texto. Es la captación intuitiva del texto, poético en nuestro caso. La asimilación del nivel siguiente, no superior, supone la captación analítica del poema.

Ambas perspectivas completan el todo de lo que entendemos por asimilación a la propia vida de un texto poético: gozarlo y comentarlo. Interiorizarlo, y extraer de él, para su objetivación ante los demás, sus potencias más sobresalientes. De esa manera, la lectura sería la fase **interiorizante** del poema, y la analítica la fase la **exteriorizable**. Para dentro y para afuera. Tal es el ciclo completo.

PRIMERA ETAPA DEL COMENTARIO PRELINGÜÍSTICO: LA LECTURA Y SUS NIVELES

La Poesía es esencialmente oral; un hecho fónico. Obedece a las leyes de la Métrica, que es una forma de Música. Muchos poemas han sido hechos canción; y muchas poesías nacieron ya como canción. Ello ha sido así tradicionalmente, y en tal concepto nos involucramos para llevar a cabo nuestra propuesta. La poesía experimental, que busca ultimidades abstrusas, y se escribe al margen de cualquier entendimiento de la Métrica, no es el dominio de nuestra pesquisa. Por demás, está el hecho de que el alumnado destinatario de nuestro análisis todavía no posee la experiencia lectora precisa para acceder a tal tipo de poesía.

Es bueno, pues, llevar al aula textos que tienen música. Y si posible fuera, solicitar la ayuda de los profesores de Música del Centro, bien para acompañar la resultante de la experiencia, bien para crear, por qué no, una música apropiada, fácil y entonadiza al poema tratado.

La mejor meta de la etapa de lectura es la que acaba en canción; bien con música ya conocida, bien con música innovada. La Música se presenta como objetivo de la experiencia en su fase primera, centrada en su naturaleza fónica. Pero, comencemos por el principio.

Los alumnos deben tener una fotocopia del poema; bien tipografiada. Perfecta. Una cada uno. Es casi seguro que el tratamiento del texto dure algunos días. Conviene tener copias de repuesto por si las pierden. Las fotocopias deben llevar el nombre del autor, debajo del último verso, a un lado, y en distinta letra, bien de fuente, bien de apariencia (negrita o cursiva).

Hábilmente, podemos disponer que las voces graves, normalmente los niños, se sitúen detrás, las agudas, normalmente las niñas, delante. Es una prevención para los coros, llegado el momento de cantar, se hallen bien dispuestos. No obstante, es una prevención bastante obvia. Todo dependerá de la disciplina de aula que tengamos.

Hay que tener siempre presente que leer y cantar un poema no es un acto meramente lúdico, aunque también lo es. Recitar y cantar un poema, una letra de canción es una parte del análisis. Es integrar en la propia memoria la música y las pausas, las eufonías, etc. del poema. Es reconocer a la intuición naturaleza de conocimiento, porque la tiene. Inflexionar de determinada manera la voz al llegar a ciertas partes del poema o letra es saber que allí hay sustancia importante del mensaje del poema. O acompañar de tal o cual gesto la rima aquella; o expresar corporalmente lo que fuere del texto es, igualmente, señalar aquellas partes como significativas, lo mismo que pasaría si supiesen decir qué figura retórica duerme en tal expresión, por ejemplo. O qué eco cultural reside en esa alusión o así.

Si primero se capta intuitivamente el poema, mediante lectura, representación o entonación cantada, luego el análisis, si está bien hecho, no hace sino reforzar lo ya descubierto. Lo contrario es empezar la casa por el tejado. Gramática y Estilística son el tejado: la lectura, la canción y la declamación, escenificada o no, son los cimientos, las paredes, los muros, los pilares... Es claro, pues, por dónde hay que empezar la construcción del edificio, ¿no?

Como primera providencia, el profesor leerá, ante los alumnos, lo más propiamente que pueda, el poema. Sólo con voz; pero con inflexiones, entonaciones, pausas y encabalgamientos de verso, el poema. En esta primera lectura, los alumnos sólo mirarán al profesor; no seguirán la lectura en su fotocopia. Se trata de que el primer contacto con el poema sea oral; no a través de escritura. La versión escrita de un poema es su retrato; la manera en que se difunde. Pero su naturaleza, su ser original, es oral, cantado. Hay que tener en cuenta que la gran masa social, históricamente, fue analfabeta. Su contacto y experiencia con la poesía fue a través de su sonido. Pretendemos repetir tal experiencia histórica. La lectura es ya una aportación intelectual. El sonido puro no lo es, o lo es menos. Comenzamos por aportarles la experiencia sensorial pura.

A la vez siguiente, ya les pedimos a los alumnos que sigan la lectura con su fotocopia. Mas que lo hagan callados. El profesor vuelve a leer, con la mayor circunspección posible, el poema. Al terminar, comienza una nueva fase. **El profesor pide a los alumnos que subrayen las palabras cuyo significado desconocen. Uno a uno, preferiblemente de atrás a adelante, se irá atendiendo a las peticiones de significados.** El profesor dictará los significados, previamente preparados si es necesario, y escribirá la palabra en la pizarra o tablón. Todos irán escribiendo en el mismo folio de la fotocopia del poema, los significados, abajo del poema, detrás o donde sea. A la vez, subrayan las palabras en el texto. Lo mismo si son frases hechas. Es de suponer que la explicación de léxico desconocido vaya acompañada de explicaciones de su significado en el mismo texto, iniciado ya la traslación del significado.

Una vez que todo el léxico del poema está esclarecido, así como su valor en el texto, se vuelve a leer por parte del profesor el poema. No hay que tener miedo de la repetición. La repetición es la base del aprendizaje. La repetición, lúdicamente entendida, es un vehículo inigualable para asumir el texto, fin último de toda la propuesta.

Ahora comienza la memorización del poema por parte del alumnado. El profesor va leyendo uno por uno los versos o grupos fónicos, y el alumnado los repite, también de uno en uno. Mas no se lee por entero el poema de esa manera. Cuando se llevan dos versos, repetidos el número de veces conveniente, se leen dos seguidos, invitando a los alumnos a hacerlo. A partir de determinado momento, es posible, sin mirar el poema fotocopiado, declamar tres o cuatro versos por parte de la clase, todos a coro. Se hace lo mismo con cada tres o cuatro grupos de versos. Es posible que la unidad métrica por memorizar exceda o sea menor que un verso, según como

sea el poema. En todo caso tiene que haber trayectoria de entonación completa. Cada caso es diferente.

Y así, poco a poco, afianzando la lectura con repetición alternada de profesor y alumno, se ha de llegar a leer el poema entero. Primero mirando el texto, luego sin mirarlo, en una alternancia cuya duración dirá la experiencia. El profesor puede ir dando pistas, mediante gestos manuales o corporales del significado de los versos que siguen, cuando haya llegado el momento de no tener la fotocopia delante. Avanza así, la fase gestual y corporal, pre-representativa del texto.

En este punto se puede sacar a algún alumno a que diga el texto de memoria, ayudado por los demás, delante de ellos. Preparamos así la fase de representación. Hay que animar a los alumnos a que salgan a declamar; o a recitar simplemente. Y hay que intentar que salga una muestra representativa de la diversidad del aula: niños, niñas, inmigrantes...

El siguiente momento es el gestual. Con el texto memorizado, los alumnos deben expresar con brazos, manos, gestualidad, expresión facial, y todo tipo de movimiento corporal lo que están expresando en voz. Ya estamos haciendo representación. Es de observar cómo la gestualidad ayuda grandemente a la memorización del poema, haciendo un todo con él.

Después de la lectura, memorización y gestualización, ha de llegar la representación. La representación se diferencia de la gestualización en que es móvil. El alumno –o alumnos, si hay varios personajes– se debe mover por el escenario. Si no hay otro, el escenario es el espacio entre la mesa del profesor y los pupitres de los alumnos. Entre los personajes que deben intervenir en la representación, no debe faltar el narrador; que, en caso de no haber otra voz será el autor del poema, enfrentado a las cosas, o a sus mismas palabras. El narrador, repetimos, será el autor literario (Antonio Machado, Gloria Fuertes...). La representación incluye a la gestualización, y le añade el movimiento escénico. Es de esperar que la representación ahuyente la participación del alumnado en el proceso, pero siempre hay alumnos con el gusanillo del teatro, o simplemente más atrevidos. Hay que tomarlos como incitadores de los demás. Siempre, después de las actuaciones parciales de alumnos, hay que premiar con un aplauso a los actuantes. Los demás sienten el deseo de la emulación para llevarse la felicitación de la clase.

Naturalmente, la representación no se puede improvisar. Hay que tenerla preparada de antemano, situando espacios, definiendo personajes, movimiento escéni-

co... Cada poema es un mundo. Esperamos que con los ejemplos desarrollados en el curso, se puedan extraer consecuencias válidas, extrapolables a otros poemas.

Luego de la representación, puede venir la música, la canción. Si el poema ha sido musicado por algún cantautor, tipo Serrat, Paco Ibáñez, Joaquín Díaz, etc, se puede usar su música, escuchada de fondo en un compact disc. Si no, podemos implementarla nosotros, tanto más concienzudamente cuanto más estemos implicados con el Profesor de Música, con un alumno virtuoso... O con acompañamientos estandares, tales como la música tradicional de los romances. Por cierto, los romances son ideales para cubrir todos los estadios que hemos descrito en la exposición.

Es discutible si el proceso de representación debe ir antes o después de la musicación del poema. Cada caso es cada caso, y cada docente es cada docente. No creemos significativo primar el orden a ninguno de los dos procesos. Con ellos acaba la fase sonora del Comentario Prelingüístico.

SEGUNDA ETAPA DEL COMENTARIO PRELINGÜÍSTICO: EL ANÁLISIS Y SUS NIVELES

La segunda etapa del Comentario Prelingüístico es la que corresponde en propiedad, al análisis. Un análisis que no toca para nada las categorías lingüísticas, ni estilísticas. Se trata de detectar elementos que, hallándose en el poema, constituyen subsistemas lo suficientemente complejos como para que un alumno preadolescente pueda tener la sensación de que investiga en las entrañas poéticas del texto, encontrando, a la postre, categorías dignas de ser reseñadas.

Se parte de la elementalidad de los constituyentes analizados, captables por una mente convencionalmente desarrollada, casi sin ningún nivel de instrucción. Una particularidad de este Análisis es que debe ser realizado en grupo, bajo la dirección del Profesor, que actuará como ayudante e inductor de lo que fuere hallado, que se considerará logrado por el grupo. Nunca será un mero mostrador al alumnado de lo obtenido. Naturalmente, la realidad impone una cierta asunción del papel de descubridor de respuestas por parte del docente, y es casi imposible un método inductivo puro. La deducción, siempre reducida al mínimo posible, también ha de ser método didáctico, bien que residual, del profesor. Acaso como remedio para salir del paso

en algún apuro. Ello no es nocivo del todo. Esos momentos sirven para reforzar la autoridad académica del Profesor, asunto que nunca sobra.

El profesor, por otra parte, ha de saber alternar la intervención del colectivo, eligiendo quién responde entre el mar de brazos levantados, con el protagonismo otorgado a alumnos individualizados, tanto para excitar la emulación, como para repeler el absentismo. La Etapa Analítica, en este Comentario Prelingüístico, debe ser una interacción continua entre el alumnado, considerado tanto colectiva como individualmente, y el Profesor. **No olvidemos que a esta fase se llega después de haber leído, declamado, representado y cantado, el poema.** El ambiente lúdico es obvio. Ambiente lúdico que debe mitigarse en lo que tiene de exteriorización emotiva, pero conservando todo su potencial de entusiasmo por conocer mejor lo cantado.

En esta Segunda Etapa del Comentario, encontramos 5 Momentos:

1. Personajes
2. Tiempos y Lugares
3. Sensaciones
4. Sentimientos
5. Significados Verdaderos
6. Significados Cambiados
7. Ideas

Comenzamos por el **Momento Primero**: Personajes. Muchos poemas presentan diálogos con personajes, ficticios o no, enfrentados o allegados, con alusiones a terceros. Señalarlos y saberlos categorizar es, con todos los pronunciamientos, analizar poéticamente. El Profesor diseñará en la pizarra o panel el siguiente cuadro:

Poeta	Protagonista	Co-protagonista	Antagonista	Secundarios	Figurantes

A continuación, explicará el significado de cada una de las columnas. Hará notar que es imposible que haya poema sin poeta, aunque éste sea anónimo. La primera columna será rellena con el nombre del poeta que firma el poema en la fotocopia entregada. En el caso de que sea anónimo (un romance viejo, por ejemplo), el

Profesor, luego de explicarlo, escribirá en el cuadro: Desconocido (Anónimo). Ni que decir se tiene que todos los alumnos han repetido el cuadro en su libreta de clase, e irán rellenándola según lo haga el Profesor.

La diferencia entre secundario y figurante estriba en la relación con el asunto o trama del personaje detectado. En caso de ser ajenos, son figurantes.

El método consiste en que los alumnos vayan diciendo qué personajes aprecian en el poema; esto es, personas humanas presentes o mencionadas, y ellos mismos o el Profesor, vayan escribiendo sus nombres en el cuadro. Hay que tener en cuenta que no contemplamos aquí las personalizaciones de elementos de la naturaleza o artificiales, que puedan ser confundidos con personajes. Si algún alumno lo detecta, el Profesor aclarará que una cosa es ser personaje humano y otra cosa es ser algo personalizado. Remitirá el Profesor a otro Momento del análisis por venir, en el que será pertinente señalar tal elemento. La fase de representación habrá hecho mucho para la correcta consecución de este Momento.

En las casillas últimas, se irá poniendo la cifra correspondiente al número de personajes de cada columna.

En **Momento Segundo**, el Lugares/Tiempos, el Profesor diseñará el siguiente cuadro, muy fácil de imaginar:

Lugares	Tiempos

Por lugares entendemos topónimos, construcciones o edificaciones, ubicaciones espaciales, etc. Hay que hacer constar que un mismo elemento puede salir en varios de los cuadros correspondientes a diferentes Momentos. Disponer reglas de prioridad para decidir en qué ocasión se clasifican algunos términos polisémicos es muy difícil, y contraproducente con la facilidad que se ha autoimpuesto esta propuesta de Comentario Prelingüístico. Por términos de tiempo se entiende todo el léxico de tipo cronológico, estacional, horario... Al final, sumamos las incidencias.

El **Momento Tercero** es, acaso, el más participativo de todos. Se trata de ir separando las alusiones a los diversos sentidos. Los mismos alumnos irán cantando al

Profesor, cada uno de los cinco sentidos, al desplegar en el encerado, el nuevo cuadro. Pero éste se reservará una sorpresa: añadirá la columna de las **sinestesias** o alusiones a más de un sentido a la vez, por un término. Si se opina que el uso del término sinestesia es contravenir la norma de no utilizar tecnicismos metaliterarios, se puede titular esta columna con el apelativo de **Multisentidos**, y explicar luego el término:

Vista	Oído	Gusto	Tacto	Olfato	Sinestesias

El alumnado de esas edades conoce muy bien los sentidos. Según vayan levantado el brazo, y acertando, el Profesor irá rellenando en la columna correspondiente lo señalado. Igual los alumnos en su libreta.

Es muy común que los alumnos confundan el hecho de que algo se vea, con su categorización en la columna correspondiente al sentido de la vista. Hay que aclarar que no es así. Si no es fuente de alguna emisión captable por la vista, no es apropiado situarlo en esta columna. Aquí tenemos colores, luces, brillos... o lo contrario: oscuridad y similares. Los objetos vinculados a un color (nieve, carbón, sangre...), sí hay que aceptarlos. Recordemos que no conviene contradecir su espíritu analítico. Ya se irá puliendo él por sí solo.

Cuando estén hechas las cinco columnas correspondientes a los cinco sentidos, empezamos a ver qué términos están en, al menos, dos columnas. Ellos integrarán la sexta columna. Como siempre, sumamos los términos al final de cada columna.

En el **Momento Cuarto**, llegamos al terreno de los sentimientos. Contamos tanto los explícitos, como los implícitos, léxicamente hablando, pero presentes. Es importante saber ponerle nombre a los sentimientos. Es un ejercicio de introspección. Los alumnos, apenas iniciados en su educación sentimental, pueden dar grandes pasos en este proceso de su autoconocimiento, muy importantes. Quien identifica un sentimiento en un poema puede luego identificarlo en sí mismo, y convivir con él adecuadamente. El Profesor actuará, como siempre, de inductor de los elementos que afloran en la puesta en común de este apartado.

En principio, se hará una sola lista:

Sentimientos

Uno a uno, se irán anotando los sentimientos, tanto con representación léxica en el texto, como deducidos en el contexto.

Luego, se dividirán, en positivos o negativos. La consideración de positivos o negativos debiera hacerse por votación de mano alzada. Es casi segura la convergencia de la mayoría. No conviene, creemos, problematizar pormenores morales acerca de la valoración de los sentimientos. La referencia siempre es el individuo. Cuanto mayor sea la convención acerca del carácter absoluto de la elección, mejor

Sentimientos positivos	Sentimientos negativos

En cuanto al **Quinto Momento, el de los Significados Verdaderos**, hay que diseñar el siguiente cuadro:

Materia	Cualidades	Acciones	Modos

Los títulos de las columnas recuerdan, sólo recuerdan, a las categorías gramaticales de la Morfología tradicional:

- Materia = Sustantivos
- Cualidades = Adjetivos Calificativos.
- Acciones = Verbos
- Modos = Adverbios

Y de hecho, la mayoría de los elementos insertados en las listas coincidirán con tales categorías gramaticales. Pero atendemos al significado, no a la naturaleza gramatical. Así, sustantivos de movimiento, como movimiento mismo, se integrarán en acciones, lo mismo que moverse. Lo esencial es practicar el análisis, no acertar en la Gramática. Lo mismo que algún gerundio esté más con un sentido de modo que de acción. No analizamos gramática, recordémoslo. Siempre, sin olvidar que tenemos que sumar las columnas, al acabar. Los sustantivos de abstracción serán inscritos en el Momento Ideas. No son materia. Materia es todo lo que se toca (el aire y resto de gases, se tocan).

Luego, cada una de las columnas será redistribuida. Comencemos por la **Materia**. La clasificamos así:

Minerales/ Paisajes	Vegetales	Animales	Artificiales (Objetos)	Personalizados/ Animados

Es lo suficientemente clara la tabla, como para necesitar explicación alguna. Es de notar que los elementos personalizados habrán de figurar en dos columnas: como si tuvieran el valor propio de su literalidad, y entendidos como lo que son: tropos.

Si es posible, por el nivel medio del alumnado, podemos intentar discernir la diferencia entre elemento mineral y elemento del paisaje. Lo mineral está potenciado exclusivamente como materia; lo paisajístico tiene un valor lírico, de belleza. Raro será el caso de utilización meramente material. Si pensamos previamente sobre el poema objeto de análisis, podríamos eliminar la palabra mineral de la columna.

Por su parte, la columna “**Personalizados /Animados**” debe rediseñarse, con el fin de aclarar sus dos elementos: real y aparente:

Objetos/ Conceptos	Cualidades de persona / Animadas

En cada caso, vincularemos al elemento en cuestión, con sus cualidades personalizadas, de los demás, en la doble columna única.

Respecto de las **Cualidades**, también tenemos el mismo tipo de cuadro:

Cualidades sensoriales	Cualidades morales

El **Sexto Momento** es el de los **Significados Cambiados**. Quitando el caso de las personalizaciones, estamos en el mundo de los tropos: metáforas, imágenes, sinécdoques o metonimias. Aunque, claro es, no usaremos esas palabras en nuestro análisis, a no ser que el avance del grupo lo exija. Para analizar los tropos, el cuadro es bien sencillo:

Elementos Falsos con Significado Cambiado Presentes

Estos elementos del poema que no significan lo que son, se dividen en dos: Los que tiene el elemento real, presente en el poema, y los que lo tienen ausente: hay que ponerlo con la imaginación:

Elementos Reales Presentes (Comparaciones)	Elementos Reales Ausentes (Cambios)

En cada una de las filas de cómputo se inscribirá el total.

Distinguiremos aquellos cambios que tienen los dos elementos, real y aparente, presentes en el texto. Podemos definirlos como **Cambios**, en caso de tener que imaginar el elemento real (metáfora) y **Comparaciones**, en caso de aparecer el término verdadero en el mismo texto (imágenes).

Respecto del **Momento Séptimo**, entenderemos por ideas todo lo que no siendo materia, ni sentimiento, ni sensaciones, aparezca en el texto. Particularmente, es el caso de los sustantivos acabados en el sufijo *-dad*, o *-ez*, *-ancia*, y otros. Abarcamos tanto lo inmaterial como lo espiritual. Aunque en todos los otros Momentos, siempre nos enriquece la realidad, en este caso de las Ideas, la experiencia es la madre de toda la ciencia.

Ideas

COMENTARIO-RESUMEN

Como colofón al trabajo, se ha de tender a la construcción de un texto que sirva como Retrato más o menos fiel, del texto comentado. Como todo comentario, ha de ser valorativo. Hay que dejar que las valoraciones (mucho, poco, algo...) las hagan los propios alumnos, si bien con el planteo hecho por el Profesor. Consigamos que los alumnos hagan su propio comentario, que vean que es de ellos. Qué duda cabe que, al principio, sin otros comentarios en que referenciarse, queden algo artificiales o, incluso, errados, pero da igual. Con la experiencia, ya irán aprendiendo. Lo que se está formando en ellos es la capacidad de análisis de elementos que saben discernir del todo; no la muy específica, y acaso innecesaria, capacidad de comentar un poema. Todo ello se andará, si son ellos quienes deciden los contenidos del texto-plantilla que proponemos para pergeñar el comentario. Por supuesto que es mejorable y “alternatizable”. El autor invita a los profesores o mejorarlo y cambiarlo.

El texto de comentario-plantilla podría ser éste:

El Poema (Título) de (Autor) es de estilo (culto, semiculto o común) y presenta a (cifra) personajes en (monólogo, diálogo, escena), en el tiempo de (¿), ambientados en (espacios). El texto es (muy, poco, algo...) sensorial, destacando el (los) sentido (s) de (¿). Sobre todo, aparece el (los) sentimientos de (¿), con lo que se produce en el lector esos mismos sentimientos. El Poema alude mucho a (objetos, animales, paisaje...) y se fija sobre todo en las cualidades de (¿), y en las personalizaciones de (¿). Así mismo presenta (muchas, pocas, algunas...) metáforas y/o imágenes (Cambios de Significados o Comparaciones) de elementos (humanos, naturales...). Por último, nos ofrece las ideas de (¿). En resumen, podemos decir que es ente poema destacan sobre todo (los cultismos / las sensaciones / los sentimientos / las metáforas / las ideas de...)

Para nutrir los fragmentos variables, entre paréntesis, acudiremos a las filas de cómputo que, previamente, se han hecho en los cuadros analíticos. Aconsejamos referenciar en el número de versos, todas las cifras. Por ejemplo: ¿4 metáforas son muchas en 14 versos? ¿20 sensaciones de vista son muchas en 40 versos? Son ellos, los alumnos, los que deciden. Si al principio lo hacen mal, al cuarto o quinto comentario habrán adquirido la relativización suficiente como para discernir correctamente. Más o menos.

Í N D I C E

	<u>Página</u>
ENVÍO	7
 I. EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	
1. Necesidad de la Innovación en Literatura.....	9
2. Literatura e Historia de la Literatura.....	12
3. Los libros de texto. Su entendimiento	15
4. La Literatura, ¿es un fin en sí mismo?.....	17
5. La Literatura y las otras artes narrativas o poéticas.....	19
6. La Literatura que nos impartieron y la que impartimos	21
7. Los objetivos personales del docente en Literatura	23
8. La necesidad de la Literatura en la vida moderna	25
9. La Literatura Juvenil, ¿la conocemos?.....	28
10. La lectura de curso, su accesibilidad.....	30
11. Erudición vs. Lucidez	32
12. La Literatura como modelo comunicativo y expresivo	35
 II. ALGUNAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	
1. Recitales Poéticos.....	38
2. Lecturas Dramatizadas	39
3. Lectura Declamativa	40
4. La Lectura Explicativa	41
5. Ilustraciones.....	43
6. Los Análisis Prelingüísticos	45
7. Canciones de Letras	46
8. Excursiones Literarias	47
9. Celebraciones de Eventos Literarios (premios, aniversarios, óbitos...)...	48
10. Visitas al Teatro	50
11. Composición de PPS	51
12. Pizarra Digital	52
13. Las Webs más Fundamentales en Literatura.....	53
14. La Biblioteca de Centro: su papel.....	54
15. La Confección de Libros de Autoría del Alumnado	55

III. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA	
1. Secuenciación en Historia de la Literatura	57
2. La Literatura Local: los escritores vivos.....	58
3. El Proceso Inductivo en Literatura	58
4. La Literatura como proceso, desde el Romanticismo	59
IV. EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	
1. Lengua y Gramática	61
2. ¿Qué es Lengua?	63
3. La Comprensión Oral	64
4. La Comprensión Escrita	72
5. La Expresión Oral	75
6. La Expresión Escrita	78
APÉNDICE. EL COMENTARIO NATURAL DE TEXTOS	
(DE LAS SENSACIONES A LAS IDEAS)	
Introducción.....	85
Primera Etapa del Comentario Prelingüístico: La lectura y sus niveles.....	87
Segunda Etapa del Comentario Prelingüístico: El Análisis y sus niveles	91

Carta a un Profesor de Lengua y Literatura del siglo XXI

(Con un Apéndice: El Comentario Natural de Texto)

En este libro Santiago Delgado da un repaso a los temas fundamentales del hecho educativo, pero adentrándose en cuestiones de índole didáctica y pedagógica y defendiendo un modelo de enseñanza y de profesor que se sitúa más cerca del canon tradicional que de algunos errores y excesos presentes. De ahí que defienda una adecuada relación entre el docente y el discente, que no debe ser la de amistad ni la de paternidad, sino que debe remontarse a la tradicional relación del profesor y el alumno. Por otro lado, pone de manifiesto su defensa de la personalidad del profesor frente a cualquier otro instrumento de clase, incluido el libro de texto, que sólo debe servir de apoyo, pero nunca imponerse sobre la voluntad educativa del maestro.

