

INICIACIÓN EN LA EXPRESIÓN LITERARIA ANÁLISIS DE MÉTODOS

0.— PALABRAS INTRODUCTORIAS.

De los contenidos del programa docente de Lengua española durante la educación anterior a la universitaria el aspecto preponderante (o que debe serlo, al menos en teoría) es el de la expresión en su doble vertiente oral y escrita. Sobre la primera hay bastante menos escrito que sobre la segunda, y es lógico puesto que tampoco la lengua ha sido considerada tradicionalmente sino a través del legado cultural, literario naturalmente, como si sólo éste fuera lengua. Al cambiar radicalmente los presupuestos de los estudios lingüísticos, es normal que la enseñanza de la lengua varíe también los suyos, pero nada es tan lastrante y difícil de alterar como el modo de hacer artesano. Por ello nos encontramos a la hora de actuar en nuestra docencia sin pautas, aunque con la convicción de que ya no vale lo que nos valía. El artista, el creador, siempre las halla, pero son únicas e intransferibles por lo general.

Sí es verdad que nuestro programa se ha acercado (y acaso hasta el exceso a veces) a lo pragmático, que ya hemos dejado a un lado lo que por enseñanza de la lengua les dimos en los años escolares a las generaciones, todavía no lejanas, de los que hoy frisan con los cuarenta o, tal vez, incluso con los treinta, y que la actividad es nuestro principal quehacer y objetivo dentro del área filológica. Pero no está de más hacer un alto en el camino y reflexionar sobre si nuestro trabajo se ha encauzado o se está encauzando de acuerdo con los principios que parecen orientarlo.

Dejo hoy la expresión oral, en la que se está comenzando a especular seriamente sobre los fundamentos (vocabulario¹, actitudes psíquicas del hablante, etc.), pero donde todavía no hay verdaderamente métodos que supongan una mejora directa del discurso oral, puesto que todo lo que se propone es adaptación de la dinámica de grupos utilizada por los psicólogos y los pedagogos con fines aledaños al cam-

1. Hoy se están realizando trabajos interesantes en este campo del vocabulario y la expresión oral: cfr. Carmen Díaz Castañón, "Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza". En tres tomos I.C.E. de Oviedo. (Se ha hecho el experimento con niños de toda esta provincia). Carmen Agulló Vives, "Aspectos de la adquisición del lenguaje en niños de 8 a 12 años". Tesis doctoral inédita leída en la Universidad de Murcia en 1975 (Hay extracto publicado por el I.C.E. y la Universidad de Murcia).

po que nos ocupa, pero no exactamente correspondientes a él².

Quiero referirme exclusivamente a la metodología empleada en la expresión escrita. Esta ha sido tratada tradicionalmente por la pedagogía desde los mismos textos de retórica y poética de los autores clásicos; pero modernamente la escuela inglesa y, sobre todo, la francesa le han dedicado una atención preferente adecuando a ella métodos idóneos sobre los que hemos calcado los españoles manuales de redacción³. Sin embargo estos métodos se prestan a la polémica, puesto que, en general, se basan en los mismos principios que rigieron los estudios de la lengua antes del desarrollo de la lingüística actual y del nuevo concepto de creación en esta materia.

Bueno está, pues, considerar las bases en que hemos de apoyar una moderna metodología de la expresión escrita. Eso nos proponemos hoy.

1.— PRESUPUESTOS PARA FUNDAMENTAR CIENTÍFICAMENTE LA EDUCACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

1.1.— Diferencias entre el discurso escrito y el oral.

Considerando las diferencias entre la expresión oral (única que habitualmente emplea el alumno en los primeros años de Básica y única también que resulta familiar al muchacho hasta la adultez) y la escrita, se comprende lo duro del aprendizaje de la redacción y el interés que la docencia ha dedicado siempre a lograrlo con preferencia a otros modos de expresarse el alumno que le son habituales.

En primer lugar, el automatismo es distinto que en la lengua oral o en la lectura. Sólo el conseguirlo significa para el niño un esfuerzo que le ocupa totalmente la atención preferentemente a otro cualquier contenido. Está probado científicamente que el centro motor cerebral debe formarse después de adquirirlo el del habla y al tiempo o después —son viejas discusiones que no pertenecen a nuestro tema— que el de la lectura. La división ortográfica en letras y palabras tampoco responde a las imágenes mentales de la cadena hablada.

Pero —lo que es más grave—, como es sabido, el código oral poseído por el hablante con mayor o menor perfección, no es el escrito. “Hablar como un libro” puede ser un elogio, pero no se admite en el discurso normal de nuestro trato con los otros en cualquier sector social en que nos hallemos. Llegar a poseer tal código y a ser conscientes de que tiene también niveles diferentes según el objetivo que perse-

-
2. A. Maíllo y otros “Didáctica de la lengua en la E.G.B.”, Madrid, Ed. Magisterio Español (los cuatro primeros capítulos).
Coll-Vivent “La expresión oral” en “Curso de técnicas de expresión”, Barcelona, Novo Estudio. Bibliograf, 1973.
 3. Por ejemplo, Esteban Bagué “Lengua. Manual de redacción castellana”, Barcelona, Vicéns Vives, 1957.

guimos al construir el texto escrito lleva muchos años; para algunas personas no llega nunca tal logro.

Por si fuera poco, el lenguaje oral se apoya en el paralenguaje. La mímica, la proxémica, la kinésica, los clics y las inflexiones y modulaciones infinitas de la voz humana⁴ no tienen representación gráfica si no es a través de descripciones prolijas y engorrosas, y, a veces, son inexpresables. De esto no es consciente el niño (en ocasiones ni el adulto) cuando escribe. Hacérselo comprender no es fácil.

1.2.— Singularidad del texto propiamente literario o artístico.

Sabido es que las modernas teorías acerca del valor singular del texto literario parecen estar actualmente en crisis y que lo que se define como tal texto literario presupone aspectos no lingüísticos y además tampoco definibles ni demostrables⁵ dentro del campo de la ciencia lingüística, o bien, si se define de modo puramente lingüístico, no corresponde el campo abarcado exclusivamente al texto artístico⁶ y, sobre todo, se olvida precisamente el aspecto creativo que en tal texto subyace⁷ y que parece ser primordial sobre todo cuando se trata de fomentar la capacidad creadora de un alumno.

Si no hay un concepto claro de hacia dónde se pretende orientar al alumno para cultivar su capacidad creadora en lengua, ¿cómo hemos de acertar en esta orientación?. La pregunta no es trivial, como veremos más adelante al comentar los métodos existentes.

1.3.— Unidad indisoluble de contenido y expresión, de pensamiento y lengua.

Es del dominio común de cualquier estudioso del signo la unidad entre contenido y expresión, y los estudios psicológicos sostienen que la formación del pensamiento es posterior o, al menos, simultánea a la adquisición de la lengua por lo que ésta exige de abstracción⁸. Dado esto ¿hemos de presuponer que sea el pensamiento ajeno elaborado en lengua el modelo idóneo para el alumno? ¿No es este método,

4. V. sobre este tema los diversos y muy interesantes trabajos de Fernando Poyatos sobre el paralenguaje y sobre el culturema en general. V. especialmente "Sistemas comunicativos de una cultura: nuevo campo de investigación" (con bibliografía del autor sobre el tema), núm. 1 de "Yelmo", agosto-septiembre, 1971, págs. 23-27.

5. V. el estudio sugerido de Jürgen Trabant "Semiología de la obra literaria", Madrid, Gredos, 1975. Las puntualizaciones de este autor presuponen la definición de los valores estéticos comunes a toda obra artística no literaria.

6. Me refiero al conocido estudio de Román Jakobson "Poética" (V. de dicho autor "Ensayos de lingüística general", Barcelona, Seix Barral, 1975, capítulo XIV) y a los métodos de las escuelas formalistas.

7. V. a este respecto F. Lázaro Carreter "Estudios de poética", Madrid, Taurus, 1976 (principalmente págs. 61 y 73).

8. Un buen resumen con bibliografía acerca de las modernas teorías sobre lengua y pensamiento lo encontramos en Marcos Marín "Lingüística y lengua española", Madrid, Cincel, 1975, págs. 30-32 y principalmente el capítulo 2 (págs. 37 y ss.).

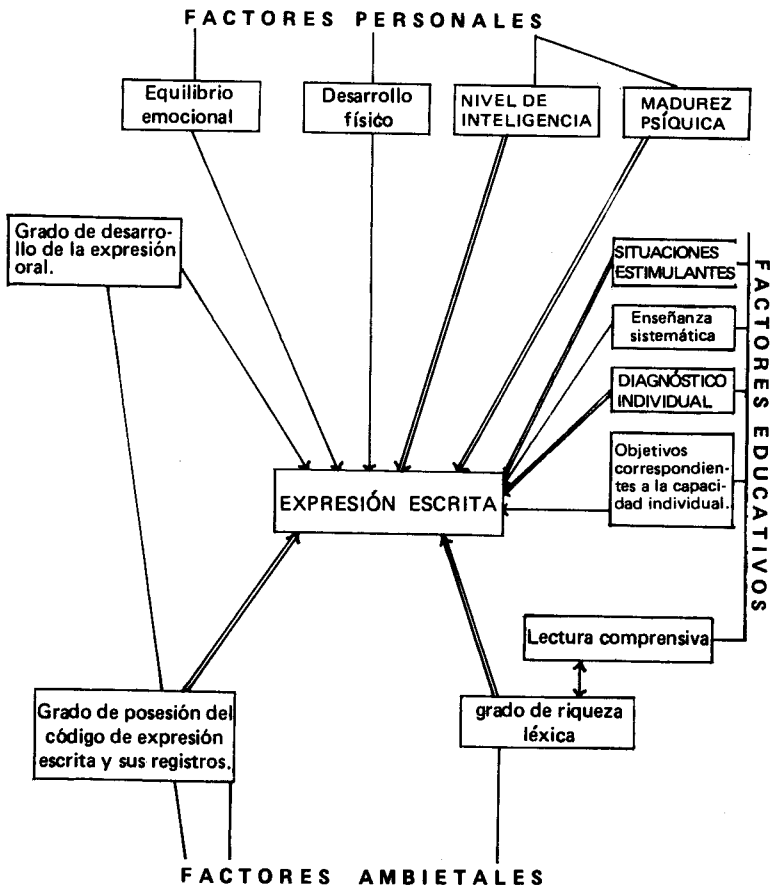
basado en el texto literario, algo falso ya desde su raíz, puesto que el alumno acaba por confundir la creación literaria con la mera ornamentación superflua del texto?.

Pero ¿cómo proponer a un alumno que cree un texto sobre una realidad no lingüística, si él no es capaz de "vivenciarla" precisamente porque carece de la lengua, que no sabe emplear sino en tanteos desiguales, generalmente pobres y ramplones?.

De aquí nace otra dificultad para orientar eficazmente la expresión artística del alumno.

1.4.— Factores psicológicos y sociales subyacentes en la expresión escrita.

No como una dificultad, pero sí como un fundamento para diagnosticar, tratar y mejorar a cada uno de nuestros alumnos hemos de tener muy presentes los siguientes factores, que, para mayor claridad y con el fin de ahorrar espacio y tiempo, voy a resumir en un cuadro.



Se han señalado con doble trazo los influjos más decisivos. Así vemos que el nivel de inteligencia y la madurez psíquica contribuyen poderosamente a la buena expresión, que el ambiente en que socialmente se desenvuelve el individuo contribuye en la medida en que suministra el código escrito y las lecturas, que, si no tan directamente, sí a través del código y el vocabulario que por ellas se van adquiriendo, ayudan eficazmente a la expresión. Está probado estadísticamente que, si bien la expresión escrita no ayuda a la oral, ésta, que ha presupuesto el desarrollo de las estructuras mentales latentes que han de plasmarse en las construcciones orales, sí que influye en la expresión escrita.

1.5.— Deducciones didácticas de la consideración de estos factores.

Con este cuadro a la vista, podemos señalar cuáles han de ser las condiciones de nuestro programa para lograr eficacia, qué hemos de revisar cuando no la consigamos y en qué puntos hemos de insistir cuando queramos diagnosticar los fallos o los avances de un alumno con relación al resto de la clase.

También de este cuadro se deducen otras conclusiones, dos de las cuales quiero señalar aquí como premisas indispensables en toda actividad dirigida al cultivo de la expresión escrita:

- 1º) La enseñanza de la expresión escrita ha de ser *individualizada*. No hace muchos años hemos descubierto el trabajo de grupos, las actuaciones colectivas, tan productivas y ricas en clase. Pero éstas no convienen a la expresión escrita, si no es como preparación o tanteo previo. Todo estudio en equipo de vocabulario o cualquier redacción colectiva dirigida por el profesor y hecha en el encerado por los alumnos ha de desembocar, si verdaderamente queremos que resulte eficaz, en un ejercicio de expresión individual.
- 2º) La redacción necesita de una motivación muy especial, tanto si su fin es puramente práctico (manifestación sencillamente utilitaria), como si es estética. Imponer un tema sin que se haya procurado antes la necesidad de escribir sobre él, o, simplemente, ocupar un hueco de la clase con la consabida "redacción" o "composición", porque no sabemos cómo llenarlo o porque la disciplina del aula en tal momento parece exigirlo, es de todo punto, no ya inútil, sino contraproducente⁹.

2.— REVISIÓN DE MÉTODOS EXISTENTES HASTA AHORA PARA EL CULTIVO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

2.1.— Métodos basados en el modelo literario culto.

El método tradicional por excelencia se basa en el concepto de que la lengua en

9. Para todo esto véase principalmente I.J. Bruekner y C.L. Bond, "Diagnóstico y tratamiento de las

los clásicos había llegado a su culminación: ellos son el modelo de la lengua y de ellos lo hemos aprendido todo. Naturalmente, tal idea no se formula así; ni en el pensamiento de quien propone al clásico como modelo subyace siquiera esa opinión, pero, si reflexionamos, podemos afirmar que proviene de ella el método.

En síntesis el trabajo es éste: se propone al alumno un texto, más o menos consagrado (hoy puede ser incluso de un autor poco conocido y, desde luego, se suelen preferir los modernos). Se analiza su temática y los aciertos expresivos léxicos y morfosintácticos. Se trabaja sobre ellos con algunos ejercicios complementarios que procuran adiestrar al alumno en la redacción —llamémoslos de prerredacción— y, seguidamente, se propone una imitación con un tema análogo, alguna vez con el mismo tema.

Los ejercicios de lectura comprensiva y de prerredacción —en los cuales en el presente artículo no quiero entrar para no alargarlo excesivamente y porque no son el núcleo de lo que voy a exponer— son muy útiles. Todo lo que sea profundizar en un buen texto literario es base de la expresión escrita (véase el cuadro sinóptico antes presentado en donde la lectura comprensiva se presenta relacionada con ella por la riqueza léxica que suministra, y podríamos añadir que porque ayuda a conocer registros del código de expresión escrita precisamente). No digamos los ejercicios sobre léxico para enriquecerlo, actualizarlo y precisarlo¹⁰, y la redacción oral, así como la formación de frases cada vez más complicadas¹¹.

Este método puede, incluso, dar buenos resultados, al menos de apariencia inmediata. Pero es factible hacer contra él varias objeciones graves:

1º) Al alumno se le pide que transcriba el resultado de *sus observaciones* con su propia manera de expresarse. Pero se le muestra un universo en donde todo está dicho de modo infinitamente superior a como él puede decirlo ¿No produce esto una frustración?

Acordémonos de la premisa formulada anteriormente: ante todo la motivación. Sí, es cierto que una motivación psicológicamente necesaria es básica para que la expresión surja fluida y con la adhesión del escritor, pero la dificultad no reside tanto en la resistencia interna del alumno a realizar lo propuesto. "Es conveniente desplazar el problema a su verdadero terreno, el del lenguaje y la lingüística", dicen Genouvrier y Peytard a este propósito en su obra "Linguistique et enseignement du français"¹². La resistencia no suele ser de orden psicológico sino lingüístico. "Ecrire n'est pas seulement franchir la barrière d'une pudeur ou d'une crainte que susci-

dificultades del aprendizaje", Madrid, RIALP, 1965.

10. Sobre estos ejercicios para la primera etapa de la E.G.B. interesa M^a Dolores Bordás, Jacint Matas, Emili Teixidor "Los nombres de las cosas", Barcelona, Ed. Nova Terra, 1967, y las obras de Ernesto Camilli citadas en la nota 31.
11. Sobre este punto un libro muy interesante es el de A. Maíllo "Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma", Barcelona, Teide, 1966. Tomos I y II.
12. E. Genouvrier y J. Peytard "Linguistique et enseignement du français", Paris, Larousse, 1970.

terait le milieu socio-scolaire, c'est s'engager dans la langue, pénétrer parmi les réseaux multiples d'un code qui, passif, impose sa complexité"¹³.

No nos extraña que el alumno tarde en dominar lo más elementales problemas de otros códigos —matemático, físico, químico— ¡y queremos que sin más que un modelo se enfrente con soltura en el ejercicio de un código como el de la expresión escrita casi sin estrenar para él y cuyos resortes desconoce! ¿Cómo no ha de causar esto desaliento y producir un rechazo de tal tipo de redacciones?¹⁴.

2°) Pero la anterior no es la objeción más grave. Al pedirle al alumno que transcriba los resultados de su propia observación de un código literario, lo hemos enfrentado, no con la realidad, sino con la elaboración que otro ha hecho de ésta, y en esa elaboración no hay realidades, sino "palabras", "frases", lenguaje trabajando por una pluma que no le pertenece, pensamiento que le es ajeno.

Aquí se cae en el error de creer que lengua y pensamiento son dissociables, que el escritor ha observado y transcrito en lengua, como si no hubiera pensado con ella. Es el mismo error en que incurre el ingenio al admirar en el pintor figurativo que sepa encontrar la combinación de colores que produce el color justo de la realidad, cuando su dificultad y su mérito residen precisamente en haberlo *visto* en esa realidad, no en la traslación que de él hace a su lienzo combinando hábil los colores de su paleta, que *antes ha visto combinados* donde el profano no cree ver más que colores fundamentales y uniformes.

Si no somos capaces de vivenciar con los términos precisos de la lengua el mundo o nuestro yo, ¿de qué nos vale la expresión de las vivencias ajenas?

Hay en esto un peligro y grande: que el alumno entienda la literatura como algo puramente ornamental y superpuesto al verdadero pensamiento. Primero se imagina ramplona y vulgarmente algo, luego se adorna: he ahí la obra literaria.

Ejemplos claros de este fruto los podemos encontrar en nuestros alumnos, si los sometemos a esta experiencia, que, por otra parte, no deja de ser enriquecedora.

No me resisto a transcribir, por su ingenuidad inmensa y por su gracia, el ejercicio en que un alumno de 14 años, asturiano de Teverga, intenta describir su pueblo natal del modo con que Antonio Machado lo hace con la ciudad de Soria. Éste era el tema y éste el resultado (por supuesto, la descripción no había de ser en verso: el uso rítmico ha sido consecuencia de una mala intelección del alumno):

13. Op. cit., pág. 247.

14. Que la dificultad esté en el empleo del código lingüístico y no en el tema lo demuestra que, a veces, en una clase apática ante los ejercicios de expresión escrita, si se propone tema libre, nos hallamos aún con mayor resistencia: los alumnos prefieren cauces, aunque no se sientan capaces ni con ellos.

“En mi tierra las manzanas,
 verdes, rojas, coloradas,
 son todas sabrosas,
 son manzanas asturianas.
 Tiene el manzano el olor
 de su poma,
 y el eucalipto el aroma
 de sus hojas y su flor.
 ¡Teverga fría! La campana
 de la plaza da la una,
 Teverga, Suiza asturiana
 ¡tan bella! bajo la luna.
 En mi casa tevergana
 hay una gran galería.
 La lluvia da en la ventana
 y me llena de alegría.
 Para terminar estos poemas,
 vulgar imitación de Machado,
 me voy para la cama,
 porque ya estoy muy cansado.
 ¡Hasta mañana!

¿Qué es lo más auténtico de estos versos?. Desde luego, como se le ha advertido que no se trata de “repetir” a Machado, el muchacho se esfuerza en coleccionar cuantos tópicos se reiteran sobre Asturias: las manzanas, la “galería”, la lluvia, la alegría del indígena bajo ella, incomprensible para los habitantes de tierras más soledas... Pero ¿qué habrá de auténtico? ¿Hemos de pensar que el reloj de la plaza (en Teverga, claro, no hay Audiencia) no da la una como todos los relojes?. Pero ¡qué deliciosa manera de aprovechar el pobre chico los versos de Machado para asemejarse con galanura!. Acaso lo único verdaderamente auténtico, aunque sea lo indiscutiblemente ramplón, son esos versos en que nos confiesa su cansancio al final del gran esfuerzo de su poema.

Observemos otros ejemplos. Se intentaba imitar a Azorín en la descripción de las estaciones del año (varios fragmentos que aportaba el libro de texto); los niños —unos 11 años en este caso (era el Plan de Bachillerato de mayo del 67)— se esforzaban en describir brevemente las estaciones, pero *vividas por ellos*. Muchos ejemplos podría aportar, pero bastan, por lo significativos, los dos siguientes. Elijamos la descripción de la primavera. He aquí el texto de Azorín que aportaba el manual empleado en clase:

“Un almendro en flor, solo, en un barranco rojizo. Arriba, cielo azul. Trintineo

de un rebaño lejano. Son de una fuente. Olor a romero y espliego. Sombras azules. Voz de una canción que se apaga con la tarde. Allá en lo alto de la montaña, de noche, la lucecita de una hoguera”.

Veamos ahora el ejercicio de un aventajado chiquillo, muy observador y gran estudiante:

“Amanece. El sol rojizo de la madrugada se va levantando de su letargo nocturno. Los almendros empiezan a blanquear. Es la primavera. Ya de madrugada los trinos de los pájaros nos despiertan de nuestro sueño. Las diferentes aves preparan sus nidos. Todo es alegría en esta mañana de abril. El paisaje es alegre: verde aquí, verde allá, flores aquí, flores allá. El sol va caminando lentamente. Es primavera”.

No cabe duda de que ha cambiado la decoración de Azorín, de que ha creado otro “clima”, otro mundo ¿pero es fruto de una vivencia propia? ¿En qué lugar de Asturias ha visto el niño los almendros? ¿Habría madrugado alguna vez a verlos? ¿Sabe él cuando florecen?. Todo ello, aunque con cierto gusto traído, son clichés, frases literarias prefabricadas.

Veamos este otro texto de un pequeño de la misma edad y de calificaciones más bien bajas, no muy buen estudiante:

“Nerviosismo de los alumnos. Una bombilla que alumbra el libro de un estudiante que pronto se enfrentará a las preguntas del profesor. Flores, alegría en nuestro espíritu atormentado por los exámenes”.

¿Cuál de los dos textos contienen imágenes más “literarias”? ¿Cuál es más desaliñado y ramplón? ¿Cuál es más auténtico y vivido?. A mi juicio, el cliché literario tiene más garbo, a pesar de su lenguaje lleno de tópicos, pero el alumno más vulgar, en este caso, precisamente por hablarnos sin fórmulas literarias aprendidas, es el más sincero, el más expresivo dentro de su inmensa pobreza de recursos. El no ha sabido “adornar” su pensamiento: sencillamente ha dicho lo que pensaba. Esto era poesía para Antonio Machado según lo que pone en boca de Juan de Mairena.

2.2.— Métodos basados en estímulos ajenos a la lengua.

En el polo opuesto de los anteriores métodos, están los que intentan la creación literaria sin modelo literario precisamente. Son más modernos y parten del concepto de que creatividad y originalidad corren parejas —lo cual no siempre es cierto—, de que el desarrollo de la personalidad exige un respeto a ésta que impide la imposición de normas y modelos —idea tampoco completamente exacta—. Van en consonancia con un modo de sentir muy actual. Cuando se expone este tema ante un público joven, éste asiente ante los principios que propugnan estos métodos y se muestra desdeñoso, en cambio, ante el empleo del modelo literario como base de la redacción. Sin embargo, las premisas de estos métodos son bastante ingenuas.

Dejo a un lado los ejercicios de vocabulario o prerredacción a base de sonidos en magnetófono. Nos referiremos al ya antiguo de hacer describir o narrar algo sugerido por una imagen contenida en un libro o en una postal, o al más moderno basado en escribir bajo los efectos de una audición musical, más o menos descriptiva, que sirva de inspiradora del tema, dado o no. O, simplemente, colocando a los alumnos ante una realidad cualquiera (la calle, el aula, un suceso, una excursión, etc.).

Las raíces de estos métodos son positivistas: se parte de la idea simplista de que a cada palabra corresponde una realidad concreta, de que el lenguaje se pliega perfectamente al mundo exterior al hablante. Muy otro es el funcionamiento de la lengua.

Este método cae en el mismo error que el anterior: el de suponer que el alumno crea su lengua aparte de su pensamiento. La idea no existe, lo repito, sino por la palabra. Incluso nuestras sensaciones se enriquecen con ella ¿no distinguimos los matices sensoriales gracias al léxico de nuestra lengua? ¿No es cierto que algunas lenguas amerindias confunden color con humedad y así tampoco los hablantes son conscientes del colorido al modo como lo somos nosotros?. Recordemos la conocida anécdota de las sutiles diferencias con que los esquimales distinguen las clases de nieve donde nuestra cultura no advierte más que un solo elemento comprendido en ese escueto término: nieve.

Los modernos estudios de las matizaciones y recursos expresivos de cada lengua, de los campos semánticos y léxicos nos han abierto otros horizontes: no se va al pensamiento sino a través de la palabra.

El muchacho ante la realidad no advierte más que lo que sus imágenes verbales le suministran. Es tanto más capaz de expresarse cuanto más rica es su lengua. Pero ya estamos ante el círculo vicioso con que siempre nos venimos encontrando: para educar en la expresión escrita necesitamos fluidez verbal, riqueza expresiva en el alumno, pero, si ya tiene tal patrimonio, sin duda se expresa bien con modelo literario o sin él, sin necesidad de que lo eduquemos en la redacción.

2.3.— Algunos métodos destacables.

2.3.1.— Método de José A. Valenzuela.

Dentro del grupo últimamente tratado (sin modelo literario) merece citarse el método de José A. Valenzuela¹⁵.

Se basa en principios y experiencias de la didáctica inglesa y norteamericana. Utiliza criterios lingüísticos y pedagógicos muy actuales: la actividad lingüística como base de todo aprendizaje y como realización continua, incluso preponderante-

15. José A. Valenzuela "Las actividades del lenguaje, Madrid, RIALP, 1971.

mente fuera del aula; la interacción de pensamiento, lengua oral —en su doble vertiente comprensiva y expresiva— y lengua escrita, con las dos citadas actividades; el uso primordial de la expresión oral, que determina en el niño la escrita; la consideración del proceso educativo como una preparación para que pueda asimilar con discriminación las experiencias que obtiene al usar la lengua diariamente; la creación de situaciones normales de expresión con hablante, oyente y mensaje, como estimulantes de la redacción...

Pero la aportación principal consiste en su ruptura con toda teoría gramatical para basar por completo la enseñanza en la actividad lingüística, y la fundamentación de la práctica de la expresión escrita exclusivamente en la actividad que el alumno conoce a sus 9 años (el autor supone que hasta los 8 sólo es capaz de prerreacción): la lengua oral y, concretamente, el diálogo.

Una consideración muy interesante que el autor va a utilizar en su método es la diferente situación del texto oral y el escrito —lo que hemos denominado en páginas anteriores “paralenguaje”—. Al prescindir del tono, el gesto y el lugar, la lengua escrita debe recurrir a circunloquios, que la enriquecen notablemente, pero que hacen más complejo su uso.

El autor parte del empleo de la lengua oral en una situación que interesa al niño: la representación teatral. El estímulo es, pues, muy intenso. Se comienza leyendo un cuento. Se elige una escena y se hace que dos niños la interpreten, pero con libertad de actitudes y palabras: ello genera un clima de creatividad. Se graba esta dramatización y se reproduce en clase. Con esto se objetiva lo grabado y se desmonta la situación. Se puede reflexionar sobre las incongruencias de la lengua hablada y los aspectos expresivos de gestos, actitudes, situación local, etc. Se dicta a ritmo lento lo grabado. Inmediatamente aparecen otras diferencias: nos falta la entonación con sus múltiples cualidades expresivas, los clics sonoros, el valor anomatopéyico de la lengua oral. El alumno va adquiriendo consciencia de la diversidad existente entre lengua oral y escrita.

Se deja, después de algunos ejercicios, el cuento y se hace que los niños creen situaciones; se pasa, posteriormente, de este cuento realizado por ellos (con su correspondiente grabación, audición y dictado) a los diálogos hechos por parejas, primeramente de modo oral y luego por escrito. La clase escucha lo grabado y comenta. La lengua oral es esencialmente audiovisual y los medios de expresión escrita la disocian. Es preciso integrarla otra vez con un contexto adecuado, descriptivo y narrativo, que complete el diálogo. De ahí nace la narración, el lenguaje literario.

La experiencia de Valenzuela dura dos cursos en un colegio de Madrid con niños de 9 y 10 años. En la última etapa incorpora el tercer personaje, con lo que da paso al texto dramático normal. Al final de su obra dedica un capítulo y una antología de cuarenta páginas a presentar las realizaciones de los chicos, advirtiendo que

el criterio selectivo no ha sido el de los ejercicios más logrados, sino el mostrar un conjunto heterogéneo, desigualmente dotado, como es toda clase.

Encuentro el método muy aprovechable para conseguir la mejora de la expresión oral, alterándolo adecuadamente, por supuesto. Lo más discutible sería evaluar el texto oral para llegar a saber qué entendemos por objetivo en la mejora del mismo; pues el estudio del habla oral se ha basado siempre en la escrita, actitud errónea, como ya hemos dicho anteriormente en este artículo, y, por otra parte, es peligrosa la admisión del uso común huyendo de lo libresco, pues la lengua oral es normalmente zafia, inexpresiva y trivial.

En cuanto a la educación de la expresión escrita en la obra de Valenzuale, no cabe duda de que cumple didáctica y lingüísticamente una serie de requisitos de acuerdo con los más modernos principios. Por otro lado, el autor admite en su libro que el modelo literario es conveniente, aunque él no lo utiliza probablemente por razones experimentales: ha querido pureza en su experiencia.

Las observaciones que el autor aporta de las diferencias entre la expresión oral y la escrita son, sin duda, muy interesantes y útiles. Lo que no veo tan fácil sin modelo literario es la solución de las dificultades que la expresión escrita presenta frente a la oral cuando el niño se encuentra ante ella desguarnecido de toda norma. Es verdad que una enseñanza paradigmática no parece favorecer la creatividad, como bien dice el autor¹⁶ y hemos visto anteriormente, pero sí es cierto que depende de la capacidad creadora de los alumnos más que de métodos con modelo o sin él, y que hacer al niño descubrir el Mediterráneo a cada hora no es lo productivo del proceso: el fomento de la creatividad debe enfocarse en el sentido de montar un mundo nuevo sobre los cimientos que ya nos han legado los genios precedentes, porque admitir que han existido y existen es confiar en nuestro progreso, sin exigirnos partir de cero. Por tanto, el aprovechamiento del método pienso que puede residir en usarlo como una motivación al final de la primera etapa de E.G.B. o al comienzo de la segunda, pero sin el rigor total de ausencia de modelo, sino combinándolo con el empleo de éste. Por otra parte, comenzar por el diálogo y superponerle descripción y narración —formas que exigen, sin duda, mayor madurez— es un hallazgo del autor, y muy útil por cierto.

Finalmente, para que el niño se exprese “a sí mismo con espontaneidad, sinceramente, con confianza¹⁷” precisamente necesita ante todo el instrumento de expresión idóneo que tratamos de darle. Estamos en el círculo vicioso tantas veces comentado.

Otra objeción que se le puede hacer a este autor es que cae en el error —y en es-

16. Op. cit., pág. 80.

17. Op. cit., pág. 82.

te caso precisamente por ser lingüista— de creer que la abstracción que supone oponer forma y contenido es necesaria al creador de lengua¹⁸ y considera que el “sentido de la forma es un concepto inalcanzable a esta edad (los 8-9 años). El niño no puede diferenciar lo formal del contenido”. Efectivamente, pero a ningún escritor le hace falta tal diferencia, como no sea que proceda retocando y ornamentando su pensamiento por fuera, como se decora un jarrón, no creando obra literaria de una sola vez, como se engendra un ser vivo y natural. Por eso se comprende que el concepto de arte se dé empobrecido y erróneo páginas atrás¹⁹ en donde el autor opina que “el niño aprecia la forma del lenguaje y no es ajeno a la belleza del estilo, pero, cuando escribe, lo que le importa principalmente es el contenido y confunde éste con la forma pensando, por ejemplo, que si el asunto es en sí emocionante, el escrito también lo será, sin poder distinguir que la emoción del escrito se transmite por la forma. Esta distinción entre contenido y forma, entre asunto y estilo, viene a ser otro paso, que podemos añadir a los indicados anteriormente entre lo inmediato y lo reflexivo”. Mas ocurre que la obra artística no es el resultado de una reflexión ulterior sobre un tema ya elaborado. Todo nace de una pieza, aunque se retoque, pero el acto creativo no es consecuencia de abstraer contenido y forma como ocurre con la especulación científica del lingüista.

2.3.2.— *Método de Alonso Schoekel.*

En oposición al método anterior y entre los que utilizan el modelo literario quiero citar el más conocido, por más antiguo, del Padre Schoekel²⁰. Confiesa el Padre Schoekel que los alumnos que pueden aprovechar su método son los medianos, pues los genios no lo necesitan y hay alumnos negados para un estudio provechoso del estilo²¹. Sus observaciones en este punto coinciden, creo, con las de cualquiera que tenga experiencia docente. Distingue entre arte y técnica con razones suficientes, pero incurre de modo muy notorio en el defecto que apuntábamos de separar contenido y forma y de considerar el estilo como una labor consiguiente a la invención de la obra, fiado, por comparación con la adquisición de una lengua no vernácula, en la concepción ingenua de que a cada realidad corresponde una palabra precisa y a cada palabra una realidad, lo cual lingüísticamente es inadmisibles²². Y, aunque habla de *vivencias* y de indisolubilidad de “fondo” y “forma”, admite que esa vivencia expresada ramplonamente en su comienzo puede vestirse, adornarse y transmitirse a un receptor con la potencia con que se sintió en su origen.

Sus conceptos de palabra e imagen son ya anticuados, pero su trabajo de prerre-

18. Op. cit., pág. 81.

19. Op. cit., pág. 46.

20. P. Alonso Schoekel “La formación del estilo”; I “Libro del Profesor”; II “Libro del Alumno”. Santander, Sal Terrae, 3ª edición, 1957 (la primera edición es de 1946).

21. Op. cit., págs. 18 y ss.

22. Cfr. capítulos I y III, por ejemplo.

dacción puede ser muy interesante. Su modo de actuar con el alumno está descrito pormenorizadamente, hasta programado en el número de sesiones y de ejercicios que puede necesitar. Aporta abundantes ejemplos de realizaciones de alumnos y se refiere, entre otros aspectos, a la descripción, la narración, el análisis de emociones y lo cómico.

Los peligros más graves del método los advierte el mismo Schoekel²³ al hablar de uno de sus ejercicios: son el artificio y la exageneración. "Al acabar el aprendizaje del estilo según el sistema expuesto, el profesor descubrirá en los alumnos una preocupación con frecuencia exagerada —confiesa el P. Schoekel²⁴— por el ornato literario y un virtuosismo excesivo en la forma; tampoco es raro sorprender algo de amaneramiento en el manejo de los recursos, falta de espontaneidad". Confía en que con el cultivo de la belleza brotará más tarde la espontaneidad. Ello es muy dudoso.

Sin embargo, en el método se encuentran también muchos aspectos aprovechables. El mismo autor no pide a los compañeros que lo sigan servilmente, sino que se valgan de él. No es cosa de extractar aquí lo que debe ser conocido de primera mano, para utilizar lo que personalmente más convenga. El libro está hecho con simpática sinceridad y sencillez para que pueda ser útil, con abundante bibliografía técnica y de textos literarios aptos para cada trabajo y con bastantes ejercicios.

Entre estos últimos solo voy a citar a modo de ejemplo el que consiste en reelaborar un texto literario a base de sustituir los recursos estilísticos del mismo por signos convencionales²⁵. He aquí el ejercicio:

Signos convencionales

Subrayado	=	sustituir por un sinónimo más expresivo
V	=	poner epíteto
S	=	buscar un sustantivo
...	=	buscar comparación
VS	=	metáfora adjetiva

Texto literario

"Acuarela otoñal" (Villaespesa)

"Ansiando disparar la tercerola
sigue del viejo perro las señales
que fustiga el verdor de los maizales
con el péndulo oscuro de la cola.

Texto preparado para el ejercicio

Queriendo disparar la tercerola
sigue del V perro las señales
que *golpea* el S de los maizales
con el SV de la cola.

23. Op. cit., pág. 74.

24. Op. cit., pág. 313.

25. Op. cit., págs. 68 y ss.

Vuela la codorniz. El aire claro rasga la seca angustia de un disparo. Después queda tan sólo alguna pluma que en florido zarzal abate el vuelo y un humo leve y blanco que se esfuma, como un suspiro en el azul del cielo".

Vuela la cordorniz. El aire V corta la VS de un disparo. Después queda tan sólo alguna pluma que en V zarzal *va bajando* y un humo V y V que *desaparece* como ... en el S del cielo".

El autor corrige los ejercicios de sus alumnos subrayando en azul los aciertos, en rojo los fallos y deja sin subrayar lo aceptable pero no destacable en nada especial. Se devuelve el trabajo al alumno y éste numera los desaciertos y al margen procura mejorar cada uno de los elementos subrayados.

Debo advertir que el P. Schoekel indica que éste es uno de los textos más difíciles que propuso a sus alumnos (de unos 15 años). Como ejercicio es duro, pero creo que eficaz. Lo que encuentro más difícil es que se pretende del alumno el empleo de un vocabulario y unos recursos que no se hallan en su expresión usual. Técnicamente no parece hacedero. Se le exige al muchacho, según el autor, el diccionario, pero éste no parece bastar. Suministrándole vocabulario o haciéndoselo construir por campos semánticos y asociativos probablemente podremos conseguir más fácilmente resultados. Quiero dejar claro que el ejercicio que reproduzco no es propiamente de creación, sino de mera preparación para ella. Schoekel aporta muchos trabajos bastante logrados y también nos muestra otros en que se advierte el esfuerzo sin éxito.

2.3.3.— *Otros métodos basados en el trabajo sobre el texto literario.* *Carmen Pleyán*²⁶.

Merece mención esta autora porque, a través de su libro de texto "Verbo", dedicado al 2º curso de Bachillerato del Plan 1967, introduce un verdadero tratado de redacción organizándolo en temas basados en textos literarios, pero con abundantes ejercicios y muy buenas observaciones. No conozco que lo haya reeditado, pero merecía haberlo hecho de forma independiente de todo libro de texto.

Mª Hortensia P.M. de Lacau.

No voy a referirme a las obras de esta autora conjuntamente con Mabel V.M. de Rosetti²⁷, que proponen abundantes ejercicios de redacción. Me refiero al original método de la lectura creadora²⁸ de esta autora, que, aunque trata de la comprensión del texto escrito más bien que de la expresión, se basa precisamente en éste como método para penetrar aquél. De tal método he expuesto en la revista del

26. Carmen Pleyán "Verbo", Barcelona, Teide, 1967.

27. Lacau-Rosetti "Antología de comentario de textos", Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

Lacau-Rosetti "Antología" I, II, III, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

28. Mª Hortensia Lacau "Didáctica de la lectura creadora", Buenos Aires, Kapelusz.

I.C.E. de Oviedo una experiencia realizada por mí en clase en el Instituto de Bachillerato Alfonso II. A ella me remito para no alargar innecesariamente este artículo²⁹. Es método de resultados muy positivos.

2.3.4.— *Método de Ernesto Camilli.*

No quiero dejar de tratar, a riesgo de extenderme demasiado ya, el método del profesor argentino Camilli, por su singularidad y por ser casi desconocido en España, aunque de gran éxito en La Argentina, en donde el autor lo ha difundido en conferencias y demostraciones.

Tiene dos variantes. La una realizada con alumnos de primer curso de varios colegios nacionales de suburbios de Buenos Aires. Parecen ser alumnos de secundaria (equivalentes a nuestros alumnos de Bachillerato), pero el método, con ligeras variantes, sirve para menores también³⁰. La otra variante ha sido ideada por el autor al cambiar de discípulos, ahora muchachos de más edad correspondientes a estudios nocturnos, empleados del centro de Buenos Aires³¹.

Ambos métodos coinciden en dos puntos esenciales: en la utilización del texto literario como base de aprendizaje, y en el desarrollo del mismo a través del estudio simultáneo de las estructuras gramaticales. En este último aspecto lo creo interesantísimo por su originalidad y muy práctico porque aúna estudio léxico, sintáctico y literario.

A propósito de la utilización del texto literario, no me resisto a transcribir sus palabras en apoyo del método, porque sirven de contrarréplica a los que en la moderna corriente lo atacan arguyendo buscar el desarrollo espontáneo de la creatividad del alumno, y también a los que, por respetar la libertad de sus discípulos, no les señalan lectura literaria para que sean ellos los que escojan. En su justificación inicial Camilli dice así:

“El maestro de lengua debe poner a sus alumnos en contacto con las grandes obras literarias.

Tienen éstas una riqueza formal, de imágenes y temática de las que, naturalmente, carece el lenguaje conversacional.

La no relación con la lengua culta, elaborada, impide al joven un horizonte que le pertenece como ser en el mundo.

No en vano ha creado la humanidad esa fuente inagotable de la lengua que se da, por otra parte, con su mayor prodigalidad en los grandes maestros.

29. V. “Aula Abierta”, núm. 15, septiembre, 1976. Oviedo, págs. 36-41.

30. Ernesto Camilli, “Los nombres de las cosas”, Buenos Aires, Kapelusz, 1962.

31. Ernesto Camilli, “Cómo enseñar a redactar”, Buenos Aires, Huemul, 1967.

V. también del mismo autor “Cómo aprender a redactar”, Huemul, 1965 y “Mi primer cuaderno de redacción”, Huemul, 1967, entre otras.

Este contacto abre al alumno toda una gama de posibles vínculos con los hombres, compañeros suyos en la extraordinaria aventura de vivir.

El hombre necesita relacionarse con los hombres y la lengua es el puente más perfecto para concretar esa necesidad esencial"... "Frente a las posibles objeciones que pudiese encontrar mi procedimiento, respondo, pues:

Que no encuentro mejor justificación objetiva a mi elección que la planteada inicialmente: el contacto de los que intento educar con quienes representan en su estrato más puro el mundo del hombre: los poetas.

Que yo he elegido mis valores e invito a mis alumnos a elegir. Pero que no podría jamás sugerir la elección de valores en los que no creo"³².

Las dos obras en que nos venimos ocupando difieren algo en el procedimiento. La más elemental, "Los nombres de las cosas", arranca de una composición cuyo autor no importa para el procedimiento. Desde una frase inicial se crean otras. Si partimos, por ejemplo, del texto de *Platero y yo* "... sube del valle un alborozo idílico de balidos, de rebuznos, de risas de niños, de ladridos y de campanillas..." se insinuará qué más puede subir del valle. En cualquier caso la respuesta puede ser muy pobre ("sonidos", "ruidos"...), pero Camilli se auxilia ahora con otro texto de otro autor o del mismo *Platero y yo*. Valen los sustantivos, pero también se derivan sustantivos de los verbos o de los adjetivos. Así del valle suben "sonidos, alborozos (porque hay niños que juegan), balidos, mariposas, peregrinos, melodías, sombras (porque oscurece más temprano en el valle), fragancias...". Se admite todo lo que se pueda explicar. Camilli no tolera el término porque sí, sino sólo cuando sabe dársele un sentido. Así se hace un ejercicio de derivación y vocabulario.

Más tarde combina los núcleos nominales con términos adyacentes. Así de:

"Platero acaba de beberse dos cubos de agua con estrellas en el pozo del corral", una vez explicado el valor de "agua con estrellas", surgen las estructuras:

"Balde lleno de luna, de luz, de viento (porque éste inquieta la superficie del agua), de espejos (porque refleja), de aire, de penumbra, de sol...

Se complementan entonces oraciones con sujeto conmutado por otros términos léxicos:

"El perro se bebe un cubo lleno de primavera y burbujas".

"El asno se bebe un cubo lleno de malva y rocío".

"El buey se bebe un cubo lleno de noche y de azahares", etc.

Se continúa con atributos a su vez complementados. Tomando, por ejemplo,

32. V. "Cómo enseñar a redactar", cit. en la nota anterior, págs. 11 y 12.

como punto de partida "Tres árboles" de Gabriela Mistral, "El sol de ocaso ¿cómo podría ser o estar?". Buscando palabras en "Platero y yo" se creará:

"El ocaso es o está lejano, suave, tranquilo, solitario, perdido, oscuro, transparente, apagado...".

Y de ahí brota:

"El ocaso está muerto tras las montañas".

"El ocaso es libre como una golondrina".

"El ocaso está enlutado con nubes oscuras...".

De la misma manera se pueden "crear" implementos en construcciones verbales. Así a base de la "Balada de doña Rata" de Conrado Nalé Roxlo:

"Doña Rata bebe agua, oscuridad, fragancia, tranquilidad, claridad, tristeza, rocío, sol, ...

Se complementa el implemento:

"Doña Rata bebe las sombras del camino".

"Doña Rata bebe la tierra fosca".

Por el mismo procedimiento se agregan aditamentos o se varían los verbos o los adjetivos, de donde surge:

"El lobo desalmado camina por el bosque".

"El lobo siniestro esperaba a Caperucita"...

De las frases se pasa a los trabajos de composición. Las estructuras básicas son conocidas, el léxico se ha ampliado, la metáfora, sobre todo la de segundo grado, permite animar al mundo. Los ejercicios de los alumnos que aporta Camilli son varios y convincentes. Al tiempo nos suministra composiciones útiles de su preferencia, especialmente de hispanoamericanos, como es natural (Nicolás Guillén, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Juana de Ibarbourou, César Vallejo o Pablo Neruda). Todos son modernos.

El procedimiento seguido en "Cómo enseñar a redactar" es más riguroso, pero, esencialmente, el mismo. El autor —como lo hace también Schoekel— insiste en la creación de un clima de poesía y de creatividad lingüística en clase. Tal vez ahí resida el éxito de muchos métodos: es la capacidad del profesor para contagiar entusiasmo y poder creador a sus alumnos la base principal del método.

Los muchachos son de más edad (hasta de 20 años). Explicada la poesía y penetradas sus metáforas, se comienza la creación del vocabulario término por término.

Sean "Tres árboles" de Gabriela Mistral:

"Tres árboles caídos
quedaron a la orilla del sendero.

El leñador los olvidó, y conversan
apretados de amor, como tres ciegos.

El sol de ocaso pone
su sangre viva en los heridos leños
¡Y se llevan los vientos la fragancia
de su costado abierto!

Uno, torcido, tiende
su brazo inmenso y de follaje trémulo
hacia otro, y sus heridas
como dos ojos son, llenos de ruego.

El leñador los olvidó. La noche
vendrá. Estaré con ellos.
Recibiré en mi corazón sus mansas
resinas. Me serán como de fuego.
Y unidos y ceñidos
nos halle el día en un montón de duelo".

De la poesía resulta en clase este cuadro:

Sustantivos	Adjetivos	Preposiciones y sustantivos	Verbos
<i>árboles</i>	arbolado	de árboles	arbolar
<i>caída</i>	<i>caídos</i>	de caídas	caer
<i>quedada</i>	quedante	de quedadas	<i>quedar</i>
<i>orilla</i>	orillero	de orillas	orillar
<i>sendero</i>	sendereado	de senderos	senderear
<i>leñador</i>	leñoso	de leñador	leñar
<i>olvido</i>	olvidado	de olvidos	<i>olvidar</i>
<i>conversación</i>	conversado	de conversaciones	<i>conversar</i>
<i>apretadura</i>	<i>apretados</i>	de apretaduras	apretar
<i>amor</i>	amado	de amores	amar
<i>ceguera</i>	<i>ciegos</i>	de cegueras	cegar
<i>sol</i>	soleado	de soles	solear
<i>ocaso</i>		de ocasos	
<i>puesto</i>	puesto	de puestos	<i>poner</i>
<i>sangre</i>	sangrante	de sangres	sangrar
<i>vida</i>	<i>viva</i>	de vidas	vivir

hendidura	<i>hendidos</i>	de hendiduras	hendir
<i>leños</i>	leñoso	de leños	leñar
llevanza	llevado	de llevanzas	llevar
<i>vientos</i>	ventoso	de vientos	aventar
<i>fragancia</i>	fragante	de fragancias	
<i>costado</i>		de costados	
abertura	<i>abierto</i>	de aberturas	abrir
tendedura	tendido	de tendeduras	<i>tender</i>
torcedura	<i>torcido</i>	de torceduras	torcer
<i>brazo</i>	abrazado	de brazos	abrazar
inmensidad	<i>inmenso</i>	de inmensidad	
<i>follaje</i>		de follajes	
tremor	<i>trémulo</i>	de tremor	tremar
<i>heridas</i>	hiriente	de heridas	herir
<i>ojos</i>	ojeado	de ojos	ojar
llenura	<i>llenos</i>	de llenuras	llenar
<i>ruego</i>	rogante	de ruegos	rogar
<i>noche</i>	anohecido	de noches	anohecer
venida	venidero	de venidas	<i>venir</i>
recibimiento	recibido	de recibimientos	recibir
corazón	descorazonado	de corazón	descorazonar
mansedumbre	<i>mansas</i>	de mansedumbre	amansar
<i>resinas</i>	resinero	de resinas	resinar
<i>fuego</i>	foguero	de fuegos	foguear
mudez	<i>mudos</i>	de mudéz	enmudecer
ceñidura	<i>ceñidos</i>	de ceñiduras	ceñir
<i>día</i>	diario	de días	
<i>montón</i>	amontonado	de montón	amontonar
<i>duelo</i>	dolido	de duelos	doler

Camilli huye de las descripciones con abuso de abstractos y no utiliza términos con valores genéricos (obsérvese que la frase prepositiva lleva el sustantivo en plural —no “de árbol”, sino “de árboles”—). En la construcción del vocabulario los alumnos emplean el *Diccionario Etimológico* de Corominas y el *Diccionario de la Real Academia Española*.

Luego del cuadro se construyen las estructuras sintácticas.

Sustantivos con modificadores directos (tomados de las dos primeras columnas): ¿Qué adjetivos de la segunda columna corresponden a *árboles*?:

caídos, orilleros, leñosos, apretados, soleados, sangrantes, vivos, hendidos, ventosos (porque albergan viento), abiertos, tendidos, etc.

¿Cuáles corresponden a *caídas*? y así sucesivamente.

Modificador directo con sustantivos:

a) ¿A qué sustantivos de la primera columna podría aplicarse el adjetivo “leñoso”?

a árboles, caída, sendero, orilla, apretadura, sol, ocaso, sangre, hendidura...

b) ¿A qué sustantivos de la primera columna podría aplicarse el ajetivo "trémulo"?

Y así sucesivamente, procurando que la aplicación no sea rutinaria ni caprichosa.

Así se construye sustantivo con preposición y otro sustantivo; preposición y sustantivo modificadores de otro sustantivo ("de árboles", "de resinas", etc.).

La construcción se va complicando complementando al sustantivo con modificadores directos e indirectos. Por este camino se llega a los verbos, a los que se exigen variaciones de modo, tiempo, número y persona, y se combinan sus complementos. Resulta un arsenal de frases (vocabulario rico, derivación y estructuras gramaticales varias).

Más tarde de este ejercicio surgen temas de composición:

Los árboles heridos
Resinas en el ocaso
Apretadura de follaje
Ceñidura de leños.
Llega la noche
Resinas trémulas
Los leños hendidos
Arboles como ciegos
La orilla del sendero.

A esta altura se invita a los alumnos a escribir una composición. Antes han trabajado de modo individual y colectivo, y tienen todo este material en sus cuadernos. Camilli exige las frases muy breves, ninguna de más de diez palabras y la corrección y el comentario se efectúan en la clase siguiente.

El autor nos da una extensa antología, principalmente de Neruda, base de su trabajo, aunque también abundan aquí los españoles posteriores al 98. Acompañan cerca de 40 páginas de realizaciones de los alumnos en prosa y en verso.

No he comprobado el procedimiento en mis clases. La única demostración a la que pude asistir me resultó sugestiva. Sólo una vez lo empleé explicando el método en una clase de Didáctica de la Lengua en la Escuela Universitaria de Profesorado de Oviedo, pero sin hacerlo exhaustivamente. Resultó enriquecedor y ameno. Pero, como no se trataba ninguna de las dos veces de ponerlo en práctica, sino sólo de ejemplificarlo, no puedo aducir más testimonio que los del autor.

Se pueden enseñar a su través, lo repito, estructuras gramaticales, pero no sé si se podrán complicar eficazmente hasta la oración compuesta. Desde un punto de vista artístico, el autor no la emplea: como método de redacción tampoco le interesa.

3.— CONCLUSIONES.

Al llegar a este punto querría dejar claros varios postulados que me parecen ciertos y han sido expuestos con menor concisión en las páginas precedentes:

- 1.— Imposible pretender buena expresión escrita sin una formación previa abundante en léxico y manejo de construcciones gramaticales.
- 2.— La prerredacción en sus varias formas no es ejercicio de la primera etapa de E.G.B. solamente, sino incluso del segundo curso de Bachillerato.
- 3.— El texto literario como base de prerredacción es excelente. La profundización en la lectura comprensiva, imprescindible.
- 4.— La obra artística, que, aunque incipiente y con sus naturales limitaciones, se puede practicar desde E.G.B., nace de un impulso creador, perfectible, pero jamás por la separación de contenido y forma. De aquí se deducen varias conclusiones:
 - 4.1.—No importa, pues, la capacidad de abstracción del alumno para disociar forma y contenido. Por el contrario, jamás debe éste creer que un texto artístico se realiza sobre una expresión vulgar a base de ornamentarla.
 - 4.2.— La imitación del texto literario es poco satisfactoria como procedimiento, porque produce amaneramiento y puede conducir al error apuntado anteriormente en 4.1: no se redacta sobre algo experimentado auténticamente y se "copia" sólo la forma.
 - 4.3.— Pretender la creación literaria en el vacío de toda elocución previa, sin más que sensaciones y realidades no verbales como tema expresable, es desaconsejable. Supone también dar por hecho que el pensamiento funciona sin palabras y que se produce nítido y capaz para la expresión verbal, cuando ésta requiere larga elaboración anterior, como hemos visto en 1 y en 2.

Sin embargo, mis afirmaciones no pretenden ser axiomas que todos deban compartir. Por el contrario, querría que mi artículo inquietara más que suministrara recursos para iniciar en la lengua literaria, aunque esto también me agradaría. Si ante mí hubiera un auditorio, lo invitaría a tomar parte en la polémica. ¿Usaremos el

texto literario? ¿Trabajaremos al modo de Valenzuela? ¿Crearemos un método propio inspirado en los conocidos?

¿Qué debemos revisar en nuestro programa a propósito de la expresión escrita? ¿Qué habremos de modificar?

Es inmenso el campo, intrincado el camino, duro el trabajo, pero un mundo ancho y luminoso nos espera: el alumbramiento de literatos. Si queremos ser más modestos, el logro de que otros lleguen a través de su expresión a pensar más claramente y a dar mejor elaborado su pensamiento a sus interlocutores. Esa es nuestra misión de profesores consagrados a esta ingrata y para muchos oscura tarea. Pero nuestra aspiración, cuando menos, ha de ser que ningún futuro Azorín pueda decir como él dijo de sus profesores: "A mí me dieron un sobresaliente en Derecho Mercantil y un suspenso en Literatura"³³. Esa es la más negativa crítica que se ha hecho de la enseñanza de nuestros abuelos. ¿Se podrá decir algo parecido de la nuestra?

M^a CONCEPCIÓN PÉREZ MONTERO

33. Es curioso a este respecto el caso contrario: Miguel Delibes confesaba a un entrevistador que su vocación literaria la debe a la jugosidad del texto de Derecho Mercantil de D. Joaquín Garrigues, cuando preparaba oposiciones a esta Cátedra y debió estudiarlo a fondo (V. "ABC" 20-III-77).