

APOCALÍPTICOS E INTEGRADOS ANTE EL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO: ALGUNOS APUNTES SOBRE EL CURRÍCULUM DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS EN EL BACHILLERATO

JESÚS MANUEL CORRIENTE CORDERO*

RESUMEN

Partiendo de las posibilidades que nos brindan las aproximaciones teóricas sobre sistemas de comunicación, se analiza críticamente aspectos del nuevo Bachillerato que se va a imponer en Andalucía, en lo referente al campo de la Lengua y Literatura Españolas, así como de los medios de comunicación social. Tras examinar las ambigüedades del discurso en que se basa el texto legal, aparecen serios problemas debido a la falta de una base teórica coherente. Finalmente, se plantean algunas posibles alternativas, desde una teoría semiótica unificada, como salida a la necesidad de educar en las correspondientes áreas.

PALABRAS CLAVE

Lengua, literatura, mass media, enseñanza, integración de disciplinas, comunicación, semiótica, teoría de la literatura.

ABSTRACT

From the possibilities of theoretical approaches to communication systems, we make a critical analysis of the New Andalousian «Bachillerato» Spanish Language and Literature Curriculum (which involves the teaching about mass

* Licenciado en Filología Hispánica, y alumno del Programa de Doctorado en Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla.

media). After examining its ambiguous discourse, some serious problems due to the lack of a coherent theoretical basis are found. Finally, a semiotical unified vision of Language, Literature and Media could be an alternative in order to solve the problems of the teaching on such subjects.

KEY WORDS

Language, literature, mass media, teaching, subject integration, communication, semiotics, theory of literature.

RÉSUMÉ

Partant des possibilités des approches théoriques aux systèmes de communication, nous présentons une analyse critique du nouveau curriculum du Langue et Littérature espagnole au «Bachillerato» à la Andalousie. Après examen des ambiguïtés du discours, nous trouvons des problèmes produits pour la manque de une cohérent base théorique. Finalement on propose la possibilité d'une vision sémiotique unifié du Langue, Littérature et mass media comme alternative pour résoudre les problèmes de cette enseignement.

MOTS-CLÉ

Langue, littérature, mass media, enseignement, unification théorique, communication, sémiotique, théorie de la littérature.

I. INTRODUCCIÓN: TEORÍA Y ENSEÑANZA

El Decreto de Enseñanzas para el Bachillerato (Junta de Andalucía 1994) supone la opción que hace el Estado sobre la formación académica voluntaria de aquellos alumnos que, superados como mínimo los dieciséis años, desean continuar formándose académicamente, para acceder a la Enseñanza Superior o a la Formación Profesional especializada. Es de prever que amplias capas de nuestra sociedad opten por este nivel educativo, lo que significa un importantísimo peso en la formación cultural de la misma. Los estándares más o menos conscientes sobre lo que se supone a una persona medianamente culta estarán evidente-

mente influidos por lo conformado en una etapa de la enseñanza que terminará prácticamente con la mayoría de edad legal, y que será común a todos aquellos universitarios de cualquier especialidad, así como a quienes a partir de esta edad opten por el mundo del trabajo. De la misma forma, será no poco importante el efecto de retroalimentación que este amplio grupo de ciudadanos realizará en la dinámica cultural de nuestra sociedad.

Ante tal responsabilidad, el papel de la construcción de la enseñanza de las áreas que conciernen a los sistemas de comunicación resulta de la mayor importancia. Y asimismo resulta fundamental el modelo desde el que estemos construyendo tal enseñanza. Puede ser muy interesante la búsqueda de un consenso lo más general posible, pero no lo sería en absoluto la adopción de un eclecticismo que construyera un currículo parcheado a modo de centón, en el que los elementos acabarían siendo autocontradictorios. Y, por supuesto, este proceso constructivo debería tener en cuenta los avances consolidados en Teoría de la Comunicación, Estética, Lingüística, Teoría de la Literatura, etc. Por esa razón, entiendo que un documento como el que analizamos merece un análisis teórico, y tal es la intención de este artículo.

Un cambio importante en la epistemología que sustenta la enseñanza de un aspecto de la actividad humana tan importante como la comunicación debería implicar, en justa correspondencia, una revisión crítica del conjunto de las acciones y patrones de acción educativos relativos a su campo. Ello no implica ni el mimético traslado al aula del descubrimiento teórico, ni su rechazo como incompatible con el ámbito escolar: tales actitudes no son más que una penosa reedición de la polémica entre apocalípticos e integrados, cuyos presupuestos ya desenmascarara Eco (1969).

La superación de tal polémica podría venir dada por una revisión del papel que se dé a la teoría. Y no parece muy operativo pensar en la teoría como una exacta descripción del estado de cosas que llamamos realidad que, debido a una extraña perfidia de la naturaleza del tiempo, estaría sujeta a una sucesiva sustitución de descripciones. Admitir esto traería como consecuencia la necesidad del cambio de contenidos educativos que el aprendiz tendría, pues, que «almacenar», contenidos que, como consecuencia, se convertirían en «inútiles» a la llegada de la nueva ola teórica. La consecuencia de tal idea es un sarcástico escepticismo entre aquellos educadores y planificadores educativos que así piensan, ante el movimiento teórico y su aparente flujo y reflujo (que a tales personas acabará por parecerles un puro movi-

miento pendular). Pero si, antes bien, somos capaces de considerar la teoría como un instrumento heurístico en sucesivo proceso de ampliación, por el que los viejos paradigmas no son rechazados, sino integrados en perspectivas más amplias, que explican más zonas ocultas o contradictorias que la etapa anterior, resultará imprescindible y nada trivial la transformación correlativa de lo que enseñamos. El reciclaje en el proceso educativo se modifica sensiblemente desde esta perspectiva. No consiste una sustitución de estructuras «inútiles» por estructuras «de moda» y vuelta a empezar el proceso, sino que la incorporación del nuevo paradigma como instrumento hace del que lo adquiere un más fino co-investigador de la realidad², y hace de su saber un proceso dinámico y no una acumulación estática que haya que reproducir. Lo que es más, no es difícil conjeturar que tener presente este enfoque implica el paso de un discurso del «os van a decir qué y cómo se hace bien» a un discurso de «¿qué problemas podría solucionarnos esto?». Desde este concepto de teoría es desde el que este texto trabaja en el análisis del documento legal. Desde la experiencia, también, de profesor de Enseñanza Media que ha encontrado en su trayectoria docente este efecto renovador de la teoría.

Es común en catálogos y bases de datos bibliográficas, y a veces en publicaciones concretas³, encontrar bajo el epígrafe «comunicación y enseñanza» dos tipos de textos: los que se dedican a examinar las cuestiones de la enseñanza de los sistemas de comunicación, y aquellos otros que tratan de examinar la enseñanza como sistema de comunicación, no sólo en cuanto a la forma de comunicación concreta⁴, sino como actividad inserta en los procesos de la dinámica cultural⁵. Este texto querría seguir direcciones semejantes de análisis. Para poder examinar el modelo al que apuntan los elementos del diseño analizaremos primero algunos aspectos del discurso en que se inserta el texto. Posteriormente, entraremos en la cuestión del referente que tal discurso sustentaría, así como el modelo o modelos culturales hacia los que podrían derivar determinadas formas de seguir las propuestas del texto.

2. En este sentido, estas perspectiva coincidiría con algunos de los presupuestos del enfoque ecológico en el campo de la Didáctica, que es a su vez el modelo del que parte el nuevo sistema educativo.

3. Cfr., a modo de ejemplo, Rodríguez Illera (1988).

4. Cfr. Cazden (1991), por ejemplo.

5. Cfr. las agudas aportaciones greimasianas en Rodríguez Illera (1988).

II. EL DISCURSO DEL TEXTO LEGAL

II.a. *¿Está definido el discurso del que parte el texto?*

No cabe duda de la enorme cantidad de buenos propósitos que expresa el texto, y de que, entendidos en el mejor sentido, plantearían un modelo de futuro ciudadano comunicativamente sano. Propósitos de tal tipo son habituales de encontrar en los prefacios, pero parece peligroso que en este tipo de discurso prologal se apoyen los bloques de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La necesidad de un trabajo flexible que parece subyacente al modelo ecológico, opuesta a la pretensión de objetividad radical de los modelos conductistas, no parece que debiera dar para tanto. El discurso de los buenos propósitos tiene el problema de que su contenido se vacía en función de su vaguedad, que no de la generalidad propia que corresponde a un diseño como el que estamos estudiando. Encontraremos en el texto, pues, ambigüedades terminológicas (cuya oscilación referencial comprobaremos) y organizativas (en bastantes ocasiones podremos comprobar que dan lugar a que quepa casi todo, y sin jerarquizar demasiado explícitamente). Lo más preocupante es que esto se dé en los pasajes que abordan cuestiones de objetivos y contenido, justamente las que constituyen una suerte de moneda de cambio que el profesor y el Centro, a través de su Proyecto Curricular, deberán manejar.

Existe una amplia tendencia a atribuir la clave de los lenguajes crípticos a los términos extraños y desconocidos. De hecho, la de “maraña de tecnicismos” ha sido una de las tendencias más virulentas en el ataque «apocalíptico» contra la nueva ordenación educativa, diatriba que habrá oído e incluso compartido todo aquel sufrido profesor que haya pasado por alguno de los inevitables cursillos sobre el nuevo sistema educativo. Y lo que es más, dicha idea queda apoyada por la profusión de «vocabularios de la Reforma» que publicaciones especializadas y no especializadas han sacado a la luz⁶. Pero no es menos cierto que a veces casi se percibe en el fondo de esta diatriba un cierto regusto de crítica fácil, dirigida a veces globalmente contra los pedagogos. Desde luego, es muy posible que acabemos descubriendo que una parte de los tecnicismos puestos de moda resulten ociosos. Pero otros seguirán siendo necesarios, y, por ejemplo, llamar “esquema” a los mapas conceptuales

6. Recuerdo incluso una parodia presentada en forma de diaporama durante un cursillo.

es ignorar la seria diferencia entre ambas categorías. Y, en cuanto a la inevitable explosión de neologismos y/o tecnicismos, harto habríamos de callar los que, en cualquier nivel de enseñanza o de investigación, vivimos de disciplinas tan cargadas de vocabulario difícil como la Lingüística, la Teoría de la Literatura o la Semiótica, antes de emprenderla con los que igual de honrada y rigurosamente trabajan en las Ciencias de la Educación, y que no son responsables de las desmesuras que, a partir de lecturas apresuradas, determinados círculos hayan podido cometer.

Más allá del debate anterior, me gustaría llamar la atención en otro sentido, y para ello convendría recordar las reflexiones de Eco (1992) sobre el discurso hermético. Porque tras los fuegos de artificio de los términos pintorescos en que nadan textos como los de alquimia y similares, este autor describe interesantes mecanismos de ocultación a través de la aparente evidencia. Como si fuera la carta robada del cuento de Poe, descubrimos con Eco que el término más oscuro es el del significante más común, pero cuyo sentido es forzado a variar y acaba escapándose. El peligro residirá, pues, en la falta de garantía para la referencialización del signo, y esto, más aún que los tecnicismos, y de forma más peligrosa, deviene en lenguaje de iniciados: en el texto encontraremos peligrosas imprecisiones que dan cabida a casi todo. En este discurso de iniciados el signo tiende a convertirse en propiedad de unos pocos (en tanto que únicos intérpretes legítimos), y llega a hacerse, con Bajtín en la mano, y lamento tener que decirlo, en monológico para la mayoría (Lodge 1989:104), en discurso en el que “las clases dominantes aspiran a legitimar y hacer operar su nivel de **verdad** u **opinión**” (Zavala 1992:20). Y en el nivel en que nos movemos, ¿podría decirse «estamentos, comisiones, grupos...» en lugar de “clases”? Cabe preguntarnos quién es el autorizado para interpretar los enunciados ambiguos o, más importante, desde qué criterios se van a interpretar y por qué no se conocen ya. Y pensemos si no sería aterrador pensar en que, en esta «zona de indeterminación» que se crea ante lo no precisado, pudieran entrar a saco la rutina, las endémicas dificultades económicas y de personal de los sistemas educativos o las carencias sociales, económicas o culturales del entorno de un Centro.

No es de recibo solucionar estas indeterminaciones recurriendo a la necesidad de adaptación al entorno y al alumno. La adaptación tiene un lugar a partir de la selección o la secuenciación, pero no a partir del vaciamiento conceptual. Y así, uno de los más flagrantes casos podríamos verlo en la redacción del Objetivo nº 2: “Apreciar la labor de los

autores literarios” (Junta de Andalucía 1994:8731). En primer lugar, la palabra “apreciar” resulta funestamente ambigua. Reduciendo sensiblemente los significados que el Diccionario de la Academia suministra, nos encontramos con dos divergentes. Comencemos por considerar la acepción de ‘estimar el mérito’. Empecemos a preguntarnos. ¿Hablamos de promover la admiración? ¿Cómo hemos de admirar a los autores? ¿En silencio? ¿Polemizando con ellos? ¿Identificándonos con ellos? ¿Reconociendo nuestra peculiaridad personal? ¿Olvidando sus facetas negativas? ¿Exclusivamente por su labor literaria, o “labor” aquí incluye otro tipo de tareas? ¿Por su genio o por su habilidad? ¿Diferenciando de alguna forma la altura de sus logros o igualando a Felipe Godínez con Góngora? ¿A qué llamaremos mérito? ¿De cualquier autor o de algunos concretos? ¿Qué criterios utilizamos para distinguir autores? ¿A qué debe conducir esta estimación? Pero pasemos al segundo grupo de significados, alrededor de la idea de ‘percibir debidamente’. ¿De qué modelo de percepción vamos a partir? ¿«Espontaneísta»? ¿Gestáltico? ¿Prescriptivo? ¿«Afrodisíaco»⁷? “Debidamente”, ¿implica sólo ‘interpretación’, o también ‘uso’⁸? Pero aún más grave, y sin salir del objetivo que estamos analizando, es la indefinición, no resuelta en el resto del texto, de términos como «autores literarios» o «labor». No es que haya de exigirse a un documento como el que nos ocupa un previo tratado de situación epistemológica de la materia, entre otras cosas porque la pregunta sobre qué es la literatura fue recientemente respondida por Genette: “las preguntas tontas no merecen respuesta” (Genette 1993:11). Pero sí que hubiera resultado interesante que el texto hubiera tomado alguna postura sobre su punto de partida acerca de lo que es literario y lo que no, o un mínimo desbrozamiento de dos párrafos como el que el autor previamente citado plantea, mostrando la base desde la que parte su reflexión posterior. ¿No era posible ni esa mínima reflexión anterior al desarrollo de objetivos y contenidos? En esta misma línea cabe preguntar ¿qué significan “textos oportunos” (Junta de Andalucía 1994:8731) “criterios integradores”⁹ (8731), “estudiar los códigos” (*passim*), “valoraciones” (8737),

7. Expresivo término que José M^a Pozuelo empleó para referirse en forma de caricatura a los procesos de «uso» del texto con fines de proyección de las propias inquietudes, frente a los de «interpretación» del propio texto, en la Mesa Redonda sobre “Presente y Futuro de la Semiótica” del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica (La Coruña, Diciembre de 1992).

8. Cfr. el análisis sobre la diferencia entre interpretación y uso que realiza Eco (1992:39-41).

9. Más adelante volveremos sobre este problema.

“tratamiento cronológico” (8730), etc.? No es difícil descubrir que, en un contexto educativo, esta «polisemia» encubre referentes contradictorios. No es un problema de amplitud de criterios, sino algo que parece más peligroso. La interpretación podría quedar en manos de dos popularísimos criterios: el «sentido común» (¿común a quién?) y el «todo cabe».

Así, el recurso al «sentido común» es una puerta abierta no ya a variadas interpretaciones, sino al uso del texto legal como coartada para las más diversas acciones. No estamos hablando de una secuenciación de objetivos y contenidos, sino de que, ante la falta de dirección explícita, el profesor deberá no adaptar, sino orientar totalmente la enseñanza de la forma que subjetivamente le parezca más deseable, teniendo en cuenta para ello su influencia en el seno de su Departamento Didáctico, y el de éste en el Proyecto Curricular de Centro. Quizás decida, ante las dudas generalizadas, dejarse de creaciones y adaptaciones y seguir más o menos el dictado de un libro de texto. Pero resulta que el libro de texto, con su antetítulo de “Materiales curriculares para...” no es más que la aplicación del «sentido común» del autor o autores, con sus correspondientes puntos de vista que decidirán con la misma subjetividad anterior (y las disparidades entre los libros para la nueva enseñanza que actualmente están en el mercado darían para una tesis doctoral). Una subjetividad, por cierto, que en este caso queda condicionada por los mecanismos económicos de producción editorial, en un panorama en el que un reducido grupo de empresas se reparten el trozo mayor de la tarta de la distribución. Y lo que es más grave: en cualquiera de estos dos ámbitos surge el peligro de que se acaben identificando las rutinas y manías personales con la base teórica que debería orientar la enseñanza, a falta de una garantía textual. Y en las áreas filológicas, debemos recordar, conocemos a la perfección los procedimientos retóricos para revestir de honorabilidad todas estas debilidades.

II.b. *La problemática de un texto ecléctico por acumulación: ¿cabe todo?*

El problema de las ambigüedades que se encuentran en el texto viene a agravarse cuando, paradójicamente para garantizar unos mínimos, empiezan a complementarse las listas de objetivos, contenidos o criterios de evaluación con adiciones que tratan de completar de un solo golpe todo lo que no se ha dicho a lo largo de la serie. En ocasiones, parece como si el desarrollo del Decreto estuviera presidido por un afán de no descontentar a nadie. Es fácil encontrarse con matizacio-

nes, pinceladas, algunas más bien gruesas, que acaban cumpliendo las más variadas funciones. Así, se convierte en criterio de evaluación (número 15 del segundo curso), “realizar estudios, interpretaciones y valoraciones de obras literarias claves en la literatura castellana¹⁰...” (Junta de Andalucía 1994:8737). Ciertamente, un alumno que cumpla bien lo propuesto por este criterio, sabrá mucho de Literatura, y lo sabrá muy bien.

Pero hemos enunciado una vaciedad, puesto que, al no indicar los parámetros por los que podamos acordar que se realice esto, cualquier tipo de aproximación al texto se da por legítima. Es decir, la aproximación de cualquier escuela crítica, aunque su cultivo sólo persista en los rutinarios por haber sido superada hace años (o algún siglo), o la aproximación exclusivamente subjetiva al texto¹¹, o la repetición memorística de lo que diga el libro de texto (sea quien sea el que lo haya escrito o autorizado, y sean cuales sean sus presupuestos sobre la literatura). Su gemelo para el primer curso (Junta de Andalucía 1994:8737) se dedica a muy semejante propósito, pero referido a fragmentos de obras. Y para ello hay que comentar “los componentes temáticos, estructurales y expresivos emitiendo juicios interpretativos y valorativos del texto, teniendo en cuenta las relaciones obra (sic), autor, época, corriente literaria y receptor”. No cabe duda de que habremos contentado con esto a los partidarios del viejo y de los nuevos estructuralismos (mientras que miren para otro lado cuando se habla de “factores expresivos” que, por lo visto, escapan para el Decreto a lo estructural). De la misma forma, mientras no tengan en cuenta que son un condicionante a posteriori, los partidarios de las diversas estéticas de la recepción podrían sentirse contentos de «aparecer en los papeles». Los partidarios de un cierto enfoque pragmático no interesado en entrar en demasiados detalles polémicos deberán realizar aún una amplia restricción mental que les haga olvidar la expresión «comentar los componentes», que da la impresión de obligar a seguir ligados al inmanentismo¹². Los historicis-

10. Se puede entender que razones políticas impidan hablar de “española” en el título de la asignatura, pero es difícil de comprender que no se tenga el pudor intelectual de, por lo menos, hablar a lo largo del diseño de “literatura en castellano”.

11. Sobre el problema de subjetividad vs. objetividad en la interpretación del objeto estético, y contra las interpretaciones fantasiosas o delirantes cfr. la contundente y clarificadora respuesta de Umberto Eco a Nanni (Eco 1992:154-159).

12. Cfr. *infra* las referencias de Lomas y Osoro sobre los tímidos ajustes hacia la Pragmática que se realizan en los diversos diseños curriculares de Lengua y Literatura.

tas más rancios, que no los estudiosos actualizados de la evolución histórica de la Literatura, deberán darse un pequeño barniz de enfoques estructuralistas «modernos». Pero podrán cubrir el expediente con un par de comentarios «didácticos» previamente resueltos en el libro de texto o en alguno de los muchos libros que sobre el tema se están publicando cada vez con más ligereza, así como deberán recurrir a unas guías de lectura para los libros, mientras tales guías se acojan al “tratamiento cronológico (sic)” (Junta de Andalucía 1994:8730) de la Literatura. El problema lo tendrá la inmensa mayoría silenciosa de profesores, para los que no hay pistas coherentes de trabajo. El panorama en cuanto a lo lingüístico o lo relacionado con los medios de comunicación es quizá similar, aunque al menos parece que las acumulaciones de conceptos lingüísticos inconexos que se incluían en el borrador que se sometió a debate han dado paso a grupos con una cierta coherencia interna.

Pero no sólo hay una enorme laxitud con respecto a los enfoques teóricos. Este eclecticismo acrítico, que pretende nadar y guardar la ropa, aunque la ropa esté apolillada y un nuevo traje espere en la otra orilla, es la tónica en otras cuestiones. Los que temen por la disminución en los contenidos pueden respirar tranquilos: ya hemos visto la inmensa amplitud de habilidades que hay que cumplir en lo literario, y no hablemos de lo lingüístico, aspecto en el que se plantea como un objetivo “conocer la naturaleza e interrelación de los elementos componentes de los distintos niveles (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y textual) de la lengua castellana -y los hablantes andaluces, de su propia modalidad lingüística andaluza- para poder reflexionar, a través del análisis y producción de textos concretos -orales y escritos- sobre su¹³ funcionamiento” (Junta de Andalucía 1994:8731-8732). Pero además, el tiempo que le quede libre al alumno deberá emplearlo, undécimo objetivo, en “aprender asimismo a utilizar dichos medios [de comunicación social] como emisores”. Aquellos que propugnen la reducción de contenidos deberán recurrir a la secuenciación, al “no da tiempo” o “me adapto a mi realidad”, puesto que ape-

13. No aclara el texto legal si este “su” afecta a los textos, a la naturaleza, a los componentes o a la interrelación, o quizá a todos a la vez y según los intereses del intérprete. Un documento trascendental para los alumnos y profesores de Lengua y Literatura de Andalucía quizás hubiera requerido un más decoroso dominio de la deixis. Cfr. infra, como un ejemplo más, la redacción del objetivo nº 3 (Junta de Andalucía 1994:8731).

nas se perciben criterios formalizados que permitan una dirección de llegada, diversa, sí, pero mínimamente coherente con algún modelo. Y si fueran pocas indefiniciones, por doquier el “entre otros” o el “decidirá el Departamento” terminan de permitir casi cualquier cosa. Cualquier profesor sería capaz de comprometerse, con este diseño, a formar los mejores y más avezados alumnos en lo que a capacidades comunicativas se refiere, ciudadanos profundamente libres, críticos y activos, eso sí, siempre y cuando se le dieran diez años a tiempo completo y los mejores medios materiales y humanos.

Seamos serios: las limitaciones, las opciones, lo posible frente a lo deseable, aun en el marco de una razonable flexibilidad, que no puede perderse, deben estar presentes en el texto legal, que no puede configurarse como una coartada ante las objeciones sobre lo que se omite. Porque, entonces, las limitaciones las efectuarán criterios externos. Y no van a ser criterios como el tipo de alumnado, el carácter del centro o la trayectoria curricular individualizada. Más bien se me ocurre pensar en las limitaciones económicas, de plantilla y de horario docente o, finalmente, la presión ejercida por los enfoques teóricos que, por omisión (y sobre esto volveremos más adelante), sostienen (o hunden) epistemológicamente este proyecto. O hay criterios (por supuesto, coherentes a pesar de su amplitud) para secuenciar o cada Proyecto Curricular obligará a los profesores a crear casi desde cero la enseñanza de la Lengua en su Centro, y el esfuerzo invertido en esto será esfuerzo que no se empleará en revisar modelos o en mejorar la personalización de la enseñanza ni las adaptaciones curriculares. Y sería terrible que todo dependiera de la suerte (¿o las disponibilidades económicas?) que tenga un alumno cuando escoja Centro para matricularse.

No se defiende con esta crítica, desde luego, una planificación de la enseñanza en la que el profesor sea un mero aplicador de instrucciones preprogramadas al estilo del *teacher-proof curriculum* de estirpe conductista. Pero parece prudente mantener la mínima garantía técnica que debe mantener toda democracia de que los ciudadanos sepan qué se va a hacer con sus hijos cuando vayan a la escuela y quién controla en realidad este proceso.

II.c. *El problema de la construcción didáctica del documento*

Todos estaremos de acuerdo en que la Didáctica no puede concebirse hoy día como una especie de unguento que haga más pasable la

enseñanza de cualquier cosa¹⁴. Y de la misma forma, una vez superados prejuicios, pequeños rencores profesionales y alguna que otra antigua conseja, también convendremos todos en que la Didáctica, que no tiene por qué descuidar los logros de la experiencia, no deja de ser una disciplina con rigor científico. Y, desde la Didáctica, creo que también pueden limitarse, expresa aunque flexiblemente, el “todo cabe” y el “sentido común”. Pero es que, aun desde la apresurada preparación que cualquier recién licenciado recibe en los cursos para el Certificado de Aptitud Pedagógica, uno puede empezar a encontrar con perplejidad algunas singularidades didácticas en el documento.

Un primer problema que salta a la vista es la desproporción entre ítems de un mismo grupo (objetivos, contenidos, actividades), que uno intuye que deberían mantener un semejante grado de generalización. En los contenidos, la versión definitiva del Decreto ha avanzado frente a lo que suponía el borrador que se presentó a debate público: por ejemplo, la comunicación humana estaba equiparada como contenido a las características fonéticas del andaluz, o la épica y lírica hasta el Romanticismo se equiparaban a la aportación de los escritores andaluces en tales épocas. Un cierto orden, un párrafo previo en el que se nos recuerda la libertad de secuenciación, al menos no bloquean el trabajo del Departamento para trabajar en el Proyecto Curricular de Centro.

Pero el mantenimiento prácticamente completo de la forma de redactar los criterios de evaluación, o sea, de aquello que va a servir para tomar las decisiones curriculares no sólo respecto a la promoción de alumnos, sino respecto al profesorado y el Proyecto de Centro, presenta disparidades excesivamente llamativas. Si anteriormente estuvimos comentando la amplitud de interpretaciones que podían suscitar los criterios de evaluación como el 18 del primer curso (“Comentar en fragmentos de obras literarias...”) o el 15 del segundo curso (“Realizar estudios, interpretaciones y valoraciones de obras literarias...”), ahora difícilmente podríamos comparar la magnitud de la tarea que se pretende usar como criterio de evaluación con la de otras como, por ejemplo “realizar

14. Hermoso, pero superado: “E esto fiz segund la manera que fazen los fisicos, que quando quieren fazer alguna melezina que aproveche al figado, por razón que naturalmente el figado se paga de las cosas dulçes, mezclan con aquella melezina que quieren melezinar el figado, açúcar o miel o alguna cosa dulçe; e por el pagamiento que el figado a de la cosa dulçe, en tirándola para sí, lieva con ella la melezina quel a de aprovechar”. (Don Juan Manuel)

esquemas de textos...”, “situar en un mapa de España¹⁵ la distribución de las diferentes comunidades lingüística y las de las principales comunidades dialectales del castellano”, “comentar en textos escritos la relación entre grafemas/fonemas en el castellano (criterios 8, 9 y 12 del primer curso), o bien “redactar fichas bibliográficas...” o “reescribir textos alterando el nivel diafásico...” (criterios 4 y 10 del segundo curso).

Por otra parte, da la sensación de que en el texto legal se «consagra» como objetivos, contenidos e incluso criterios de evaluación lo que no parecen otra cosa que prácticas y recursos didácticos que, aun como profesor a pie de obra no especialista en Didáctica, me atrevería a calificar simplemente como actividades. El comentario de texto, el taller literario, el de medios de comunicación, o los estudios de campo, no habían sido hasta ahora otra cosa que tipos de actividad con mayor o menor extensión y aceptación, que han servido a los profesores (o al menos a algunos profesores) para que sus alumnos lleguen a la consecución de determinadas actitudes, habilidades o conocimientos. En esta tesitura, lo único que cabe interpretar es que la elevación a ley de obligado cumplimiento de lo que hasta ahora eran recursos opcionales implica el compromiso de los responsables con el grupo de teorías del que procede el centrar (y cerrar) la enseñanza en tales actividades, frente a la enorme amplitud de criterios con la que hemos visto pronunciarse al texto legal en otros aspectos. No estamos hablando de un apartado de orientaciones metodológicas en las que se considerara estas opciones como una guía de posibilidades para el desarrollo curricular en el Centro, sino de la imposición desde la fuerza de la ley de unas prácticas, prácticas que hay que secuenciar, aplicar y evaluar, y que, por otra parte, poseen validez opinable. Opinable al menos desde las ciencias soporte de los contenidos, que algo tendrán que decir.

Porque, en primer lugar, de esas actividades, la menos discutida es la del comentario de texto¹⁶, y eso debido a la enorme variedad de formas de entender tal práctica, que encubre un amplio abanico de actividades: desde la crítica de fuentes del humanismo del XV a los más radicales análisis de pragmática del texto literario, pasando por las críticas

15. Frente a todo el esfuerzo de diversas instituciones estatales, parece que la situación del español en el mundo no tiene gran importancia para los alumnos egresados de la nueva Enseñanza Media, y mucho menos conocer al menos la existencia del español de América o de las variedades dialectales sefardíes o filipinas.

16. Y, aun así, habría que recordar los frecuentes coloquios académicos sobre el tema, en los que siempre se alza alguna voz solvente que se muestra crítica e incluso reacia.

impresionistas o historicistas del XIX o la ya veterana pero entrañable estilística, etc. Pensemos, por ejemplo, en la cantidad de libros que, en progresión geométrica, se vienen publicando en los últimos tiempos sobre tal asunto, a veces con puntos de vista diversos, y otras simplemente recogiendo la estela de los venerables manualitos que todos recordamos (también a través de reimpresiones incesantes) que hace ya tantos años fueron una novedad y un factor de progreso para la didáctica de la Literatura. En cuanto al problema de la “producción de los textos literarios o de intención literaria (sic)” (Junta de Andalucía 1994:8733), y lo mismo referente a los medios de comunicación social, altamente discutibles, nos extenderemos en el apartado de los problemas específicamente teóricos.

Mención aparte merece la obsesiva aparición del diccionario y su uso, hasta el punto de formar parte del primer núcleo de contenidos para el segundo curso (Junta de Andalucía 1994:8734) y coherentemente, del correspondiente segundo criterio de evaluación (8736), del objetivo 9, (8732) etc. Tal tarea parece más relacionada en principio con la formación instrumental que un alumno ha debido adquirir en la previa Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ciertamente es que se menciona al principio el carácter de afianzamiento de aprendizajes anteriores, pero el exceso de menciones (y de esfuerzo curricular que se supone que estas soportan) frente al trato fugaz que tantas otras facetas reciben, resulta llamativo.

Nos encontramos, entonces, con prácticas cuyo estatuto sería, por tanto, similar al de la lección tradicional, el role-playing, el brainstorming o la confección de murales: métodos para llegar a algo, de forma más o menos activa, pero no imprescindible y a toda costa capacidades que todos los estudiantes andaluces de Bachillerato hubieran de adquirir. Salvo que lo que se pretenda sea un adiestramiento en determinado tipo de ejercicios estándar, sobre cuya trascendencia social hablaremos al mencionar el concepto de *Oracy* en el panorama educativo inglés.

III. EL REFERENTE QUE PROPONE EL TEXTO: PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS QUE SURGEN

III.a. *La necesidad de una teoría de base seria y moderna*

Disciplinas como las actuales Teoría de la Comunicación, Semiótica, Lingüística General, Teoría de la Literatura, y un amplio etcétera, tienen

mucho que decir acerca de cómo mejorar la enseñanza de nuestros niños y jóvenes. No es de recibo parapetarse en los viejos mitos de que el conocimiento que se imparte en la Universidad, o el que en ella se obtiene a través de la investigación es heterogéneo respecto del que se imparte en la escuela. Si bien nadie podría afirmar que haya que convertir a los más jóvenes en universitarios en miniatura, es igualmente necio pensar en ello como en incapacitados mentales a los que hay que mantener entretenidos con las vetustas consejas con las cuales en algunas ocasiones se está camuflando la falta de reciclaje teórico (o la condición manifiestamente reaccionaria) de una minoría de profesores, de quien tomase determinadas decisiones curriculares de alto nivel, o incluso de algún autor/editor de «sagrado» libro de texto. En muchas ocasiones es más duro esfuerzo desterrar las creencias erróneas que introducir (en el grado adecuado) conceptos más modernos. No me refiero con esto a las simplificaciones que, forzosamente hay que realizar en el proceso de construcción del conocimiento y de interpretación de la realidad, que, con su sucesiva matización en el seno de un aprendizaje por descubrimiento son la forma más viable de trabajar en Humanidades al servicio del desarrollo de la persona. Sobre lo que me gustaría llamar la atención es sobre el hecho de que muchos de los nuevos logros teóricos tienden a simplificar la solución a determinados problemas anteriormente resueltos por medio de la casuística o de explicaciones más o menos «místicas»¹⁷. Entiendo que, como mínimo, existe la obligación de acompañar lo mucho que se ha aprendido en Didáctica General a partir del cambio de paradigma hacia el modelo ecológico, con lo mucho que se ha aprendido en Teoría Lingüística, Literaria, de la Comunicación, Semiótica, Estética Empírica, etc., lo cual, por otra parte, ya expuso hace tiempo M^a Elena Barroso (1988) con mucha mayor autoridad, amplitud y precisión.

Por ejemplo, un profesor con un mínimo de preparación teórica en análisis semiótico comparado puede hacer revivir a sus alumnos el papel de la épica medieval a partir de la épica fílmica, no ya por medio de la simple evocación, sino poniendo de relieve procedimientos retóricos similares de los textos fílmico y literario. Podríamos hacer memorizar a los alumnos la presencia de instantes de sentimentalismo en el *Poema*

17. Con este espíritu se editan la mayoría de los trabajos del Center on English Learning and Achievement. Puede pedirse un catálogo y referencias en la siguiente dirección: University at Albany, State University of New York School of Education, 1400 Washington Avenue, Albany, New York 12222, Estados Unidos de América. <http://www.albany.edu/cela>

de Mio Cid. Podemos recrear en clase alguna de las escenas e incluso hacerles simpatizar con alguno de los personajes. Pero hemos perdido la función de tales pasajes en el seno del relato. Sería muy fácil recordar en clase los episodios sentimentales obligatorios en toda película de guerra, ya sea a cargo de la enfermera, la madre, la prometida, etc. Y, por supuesto, ponerlos en relación con la máquina discursiva del filme de guerra como manipulador de afectos¹⁸. No es fácil precisar si hemos ganado un lector incondicional, pero nos hemos hecho con alguien que empieza a dialogar con la obra literaria, lo cual parece un paso bastante interesante para conseguir lectores conscientes.

Es decir: la coherencia epistemológica, y la adopción de los más modernos conocimientos que se tengan sobre una materia, sólo puede ser ignorada desde la irresponsabilidad. Porque lo que nos queda entonces es solamente el espontaneísmo de las recetas transmitidas de boca a oído o de fotocopiadora de cursillo a fotocopiadora de nuevo cursillo. Nos queda entonces la valoración subjetiva de la organización y justificación del conocimiento, o la creencia rutinaria de que lo estudiado en la Facultad, o en el casticísimo temario de oposiciones, basta como andamiaje y desarrollo de nuestro conocimiento, aunque haga varias décadas de aquello. Evidentemente, que de esta crítica deba desprenderse que hay que atiborrar a los alumnos de tecnicismos o de teorías que excedan su capacidad es una reducción necia al absurdo, que en ocasiones todos hemos podido escuchar, y que no sirve para obviar esta cuestión de fondo. Como tampoco resulta en absoluto válido el recurso a la aparente falta de acuerdo entre las distintas escuelas teóricas, en los campos lingüístico, literario y comunicativo. Este apoyarse en las diferencias no sería más que un puro ejercicio de ignorancia. El hecho de que un conocido libro de Teoría de la Literatura rebata ásperamente el concepto de lector implícito de Iser o que un deconstruccionista pudiera ironizar sobre algunas de las propuestas de ese libro, no significa que se deje de admitir la existencia de un lector modelo al que se dirige todo texto, lector que no existe físicamente, pero al que habrá que hacer tender por medio de estrategias al alumno, o que todo texto presupone una serie de estructuras pragmáticas intencionales mucho más sutiles que el simple vocabulario, que además condicionan el alcance de éste último. A lo

18. Por supuesto, no basta quedarse aquí, sino que, enlazando con otras instancias de épica fílmica, como el western, así como con otros discursos con los que comparta procedimientos, ir completando el esquema del discurso del cantar de gesta, y su cristalización en la obra concreta.

mejor resultaría interesante partir de conceptos teóricos coherentes, por cierto bien diferentes de la supuesta “lógica interna de la materia”(Junta de Andalucía 1994:8732), que me temo reproduce el espíritu de los índices de algunos viejos manuales de Facultad, que a muchos nos han servido de formación básica, pero solamente inicial, a falta de otros mejores. La Teoría de la Literatura, la Lingüística General y la Semiótica han evolucionado mucho en estos años, y los jóvenes andaluces merecen algo mejor. Batiburrillos como, por ejemplo, el objetivo número 10¹⁹, agradecerían un poco de organización. Sistemas educativos como el norteamericano, muy dados a favorecer la creatividad de su alumnado en la Enseñanza Media, no tienen el menor empacho sin embargo a recurrir a los hallazgos de la teoría para su aplicación a la enseñanza²⁰.

Habría que anotar en el haber del texto legal, la aparición en un momento dado del concepto de “competencia comunicativa” (Junta de Andalucía 1994:8730). Parece posible pensar que esto se inscribe en el “tímido, aunque significativo, ajuste pragmático”, como ya dijera Lomas y Osoro (1994:17) respecto al modelo de curriculum general. Es triste que, sin embargo, tras esta mención, desaparece prácticamente por completo toda justificación epistemológica sólida de las decisiones que dan lugar al documento. No se presentan más conexiones que la pura suposición de que el resto del documento cumple el «espíritu» de lo declarado. Esto es bastante poco presentable en un panorama bibliográfico que en los últimos años se ha venido enriqueciendo con aportaciones auténticamente serias y ampliamente reconocidas en el campo de la didáctica de la materia, no digamos en el de las teorías base. La vaguedad de los párrafos introductorios vuelve a permitir la derivación hacia el “todo vale”, con una serie de tópicos de una vaciedad alarmante por su indefinición y su inconexión, que permitirían desarrollar los más dispares y delirantes proyectos curriculares.

III.b. *La (poco reconocida) creatividad del proceso receptivo*

A falta de opciones y criterios explícitamente mencionados y epistemológicamente justificados, la opción que queda a quien analice el texto

19. “Conocer los contextos histórico, social, cultural y artístico, así como las características propias, de los períodos, movimientos, escuelas o estilos literarios y los rasgos peculiares de los principales autores y autoras, y obras literarias de la literatura castellana, con especial atención hacia los autores andaluces, para poder realizar análisis interpretativos y críticos de las producciones literarias”(Junta de Andalucía 1994:8732).

20. Cfr. supra.

legal es la lectura entre líneas. Y leyendo entre líneas, lo primero que llama la atención es un desequilibrio del texto en favor de la dimensión productiva. Nos encontramos con que lo productivo se encuentra detalladamente descrito y meticulosamente convertido en objetivos, contenidos, y sobre todo en criterios de evaluación, por lo todo lo cual se convierte en prescripción de obligado cumplimiento, mientras que lo receptivo, que ocupa una «extensión» ligeramente inferior, da en algunos momentos una sensación como de disolverse en generalidades mucho menos concretas, como la del vago deseo de «visiones críticas». Y esa sensación va asociada al recuerdo de un viejo mito: la recepción es una operación pasiva, frente a la producción, que es plenamente activa. Este mito, no por ocultado menos operativo en el pensamiento de tantos, olvida que la llegada de un texto al receptor desencadena operaciones infinitamente complejas en las que la hipótesis²¹ (por tanto, la creatividad) ocupa un centro que no puede rellenarse con automatismos. La idea de que el Espíritu es proyectado por el Genio Creador en la Obra, y que el lector, al entrar en contacto con ella resulta poseído por el Espíritu, en un proceso que escapa del todo a la razón, pertenece al más rancio romanticismo, se aproxima a la más kistch de las estéticas y es el fraude comunicacional en que se basa la propaganda más burda, el cultivo del espontaneísmo²² y no de la sana espontaneidad. Pensemos en aquel controvertido anuncio de la modelo desnuda, tapándose un poco con dos membrillos y preguntando “¿qué te sugiere...?”.

En sistemas de comunicación como el lingüístico este planteamiento de preferencia de lo productivo frente a lo receptivo quizá resulte solamente un poco desequilibrado, aunque para aquilatar el desequilibrio convendría recordar que la eficacia de un mensaje no sólo depende de la facilidad para la construcción del mensaje, sino que también depende en gran medida de la comprensión de las presuposiciones del interlocutor²³, lo cual implica una recepción sutil. Pero, desde luego, en sistemas de comunicación de tipo estético o en medios de comunicación social es una opción descabellada. Así, el objetivo número 11, tras proponer la habitual necesidad de actitudes críticas, acaba planteando que los alumnos deberán aprender a utilizar los medios de comunicación

21. Cfr., para no ir demasiado lejos, las reflexiones que Eco (1992) realiza sobre la interpretación y la abducción peirciana.

22. Cfr. Frye (1986), y su duro ataque contra la ignorancia de las tradiciones retóricas y míticas, ignorancia que provoca la llegada de las retóricas y estructuras míticas más primitivas y tribales.

23. Cfr. las clásicas *Indagaciones praxiológicas*, de Sánchez de Zavala (1973).

social como emisores. Si hubiera que seleccionar un punto oscuro, discutido, en los estudios de medios de comunicación, ese sería el de la emisión. ¿Qué es lo que debe aprender un alumno de todo este complejo? Ser un emisor no es manejar una cámara o montar una secuencia, elaborar un pequeño guión, montar una emisorita de radio en el Colegio, maquetar y multicopiar la revista del Instituto²⁴. Todo eso son actividades muy formativas que pueden ayudarnos a hacer más perspicaz y activa la recepción, y para ello el que suscribe estas líneas ha realizado todas ellas con sus alumnos en los Centros en que ha sido destinado, pero considerar y canonizar lo que no es más que una estrategia de trabajo como un aprendizaje de la producción de los medios de comunicación social es engañar desde el sistema a los alumnos y despenarlos por la estética (y ética) del vídeo «BBC²⁵», la misma que sustenta los programitas de vídeo de aficionados que premian a quien «saca» a la abuela cuando se resbaló por la escalera. Y esta estética provoca una decodificación aberrante del medio que aliena al receptor. Por cierto, este confinamiento estético es una trampa que hace más pasiva la recepción, por lo que, paradójicamente, podríamos estar dificultando, con esta actitud, el desarrollo de la creatividad de los alumnos. Apocalípticos e integrados acaban consiguiendo lo mismo.

Algo parecido ocurre con la comunicación literaria. El enfoque que se utiliza en el texto legal, que prescribe explícitamente la producción literaria del alumno como objetivo y contenido, y no como una más de las posibles herramientas de trabajo, propone un alumno modelo convertido en un escritor en miniatura. No será el que esto suscribe quien niegue el valor de motivación que pueden poseer actividades como el taller literario, entre otras razones por haber trabajado con sus alumnos en algunas ocasiones con procedimientos de producción, y por haber leído, con mucho cariño y de buen talante, los manuscritos espontáneos de muchos alumnos, y de colegas incluso. Pero situar la producción en el núcleo de la orientación del curriculum de Lengua y Literatura, especialmente en el caso de alumnos de dieciséis a dieciocho años, pertenece a un concepto irreal y romántico de la comunicación literaria. Aunque un individuo sea escritor profesional, la operación literaria que

24. Para emular la instancia emisora al completo habría que ser el dueño del medio, el presentador, redactor, guionista, encuestador en la calle, actor, cámara o técnico de sonido y/o vídeo, espectador modelo, todo eso en uno y algo más...

25. Así denominaban en un Centro de Profesores a las habilidades de un cursillo de formación que acabarían destinadas a la filmación de «Bodas, Bautizos y Comuniones».

más va a practicar va a ser la de la lectura. Tanto más en el caso de la mayoría de los alumnos. Y este punto de vista no defiende la aristocracia de los artistas frente a un «vulgo canalla», sino que se basa en evaluar las probabilidades de que un alumno vaya a ser escritor frente a la necesidad de «discretos lectores» que interroguen con habilidad a la obra, le exijan calidad y sean en lo posible independientes de las modas impuestas. Tan independientes que algunos de ellos sí sabrán encontrar nuevas respuestas estéticas a las preguntas de siempre, y no vacías repeticiones causadas por no conocer la tradición²⁶. Renunciar a la creatividad del acto receptivo es un suicidio en comunicación, es dejarse abandonar a los mecanismos de doble vínculo²⁷ patógeno. Y algo muy viejo, que no clásico: volver a una práctica puramente escolar y desligada de su vida o de su futuro, como aquellos ejercicios de elocuencia escolar, de los que Juvenal ya se quejaba, sobre si Aníbal debía pasar o no los Alpes con sus elefantes...

Es triste comprobar cómo, entre las voces que minimizan las actuales propuestas el centramiento en el lector, se encuentra la de un autor que, en su momento, contribuyó a la renovación de la enseñanza de la Literatura en nuestro país²⁸. Al referirse en un libro colectivo a los últimos diez años de enseñanza de la Literatura en España, Francisco Rincón (1994), tras una relación de autores y proyectos eminentemente defensores de los enfoques productivos, dice, respecto a la investigación y metodología de las estrategias lectoras que “su capital casi se limita, por ahora, a estudios tan interesantes como el de Umberto Eco, *Lector in Fabula*”. Por no ir más lejos del propio libro, ciento cincuenta páginas antes, Helena Usandizaga introduce una amplia y bibliográficamente documentada perspectiva sobre el potencial de la aplicación de los presupuestos sobre recepción de Greimas y otros eminentes teóricos de la Literatura. Hay una amplísima bibliografía destinada al tema, y entre ella destaca como escuela o conjunto de escuelas, la Estética de la Recepción²⁹. La revista *Poetics*, por poner el primer ejemplo a mano, se dedica en exclusiva a los problemas de empírica de la recepción estética. Y lo que es más, si queremos buscar en el campo de la investigación pedagógica «práctica» más moderna el ya citado Center on English

26. Cfr. la anterior nota sobre Frye.

27. Cfr. Bateson (1993), Winkin (1982), o Canevacci (1990).

28. Cfr. la constructiva calificación que de aquella aportación de antaño se hace en Barroso (1988).

29. El potencial didáctico de esta perspectiva aparece sólidamente defendido en Barroso (1988).

Learning and Achievement, de la Universidad Estatal de Nueva York viene dedicando una buena parte de sus entregas a este campo.

III.c. *Las estrategias del texto: ¿no serían el punto de partida (y el de llegada)?*

Dentro de los problemas de teoría habría que señalar también la confusión entre género, modalidad y sistema de comunicación, todo englobado dentro del concepto de “tipologías”. En el documento legal falta un concepto claro de estrategia textual, si bien es evidente la mejora y organización respecto al borrador que se sometió a debate, mejora que se nota muy especialmente cuando hablamos de lo correspondiente a lo literario. Pero respecto a una noción como la de género, que ha suministrado un gran rendimiento en el análisis de los procesos de comunicación estéticos y masmediáticos³⁰, se mantiene el dieciochesco concepto aristotelista³¹ de los cajones clasificadores, y de exclusiva aplicación a la Literatura. De hecho, semejante enfoque provoca los consiguientes conflictos cuando nos encontramos con obras de frontera, ya sea técnica o cronológica. Mientras en el resto de los casos se utiliza el término “lírica”, cuando llega el caso de enfrentarse al *Libro de Buen Amor*, se habla de “poesía”, que parece comprometer menos. No se puede negar la existencia de momentos de finísimo lirismo en la obra de Juan Ruiz, pero parece muy forzada la inclusión completa en el género de tan híbrido, misceláneo y complejo producto. De la misma forma, resulta problemática la presencia de la *Celestina* como ejemplo del teatro renacentista, sobre todo si tenemos en cuenta que no de esa singular línea arranca el teatro posterior. El problema de una teoría de géneros tan tosca, pues, es que cuando algo se sale de las roderas es necesario volver a la casuística.

Pese a las declaraciones en favor de visiones de tipo más amplio que el análisis o comentario tradicional, también en los procesos no literarios puede verse cómo las estrategias del texto no están situadas en el centro de la reflexión. Así, algo tan importante para los presupuestos del nuevo sistema educativo como la enseñanza respecto al discurso discri-

30. Cfr. el rendimiento del concepto en la unidad didáctica sobre televisión con que finaliza el volumen editado por Lomas y Osoro (1994).

31. Utilizo esa expresión, porque muchos estimarán el pensamiento de Aristóteles sobre el tema bastante más amplio que esta reducción caricaturesca que aún pulula entre algunos manuales escolares.

minante, que en los objetivos parece tratarse en clave de mecanismo, se concreta alrededor de contenidos como “usos léxicos discriminatorios” (Junta de Andalucía 1994:8733) o “usos discriminatorios” (8734). Es decir, una tendencia al ataque del síntoma y no de la enfermedad, que corre el peligro de dirigirse en la dirección de una didáctica de «Índice de expresiones prohibidas». Toda enseñanza sobre el discurso discriminante que no parta del análisis crítico de las limitaciones intelectuales que tal discurso implica, de la tendencia a la tautología y al entimema que presenta, estará destinada a perder la batalla. Por dos razones. La primera, porque los mecanismos de creación de tal discurso seguirán produciendo expresiones, que cumplirán su misión antes de que sean catalogadas y censuradas. La segunda, porque podemos acabar logrando que pasen del mundo de lo dicho al de lo no-dicho (pero funcionando plenamente, como Bajtín recuerda), e incluso se corre el riesgo de que pasen al “lenguaje de la calle”, a lo permisible fuera del aula en el grupo de iguales, es decir, su lenguaje habitual cuando salgan del dominio de la escuela (vale decir, al tocar el timbre de clase o al recibir el diploma final).

La enseñanza de los sistemas de comunicación, si quiere ser coherente con la sociedad a la que sirve y con las finalidades que se le atribuyen, debe tener en cuenta que el estereotipo discriminante que aflora en el discurso no es en sí productor de actitudes discriminantes, sino en tanto que manifestación de un escurridizo mecanismo productor de un referente que pasa a funcionar como elemento con valor propio en los diversos mecanismos de intercambio semiótico que configuran, ahora sí, el comportamiento social y la escala de valores de un individuo. Y lo que es más, este mecanismo opera también por ocultación, por silenciamiento, y sobre ello no parecen posibles las prohibiciones discursivas. Urge, pues, precisar a este respecto tanto el campo de actuación como los elementos de estudio en la inabarcable generalidad del análisis y juicio crítico de los usos sociales del lenguaje, generalidad presente tanto en la relación de objetivos como en contenidos o criterios metodológicos. Es muy cierto que no falta la constante apelación a la “visión crítica”. Pero es que, al no buscarse las fronteras de lo fictivo, de lo social, de lo ideológico..., de las distintas facetas de lo comunicativo dentro del texto, el alumno se encuentra con que los principales problemas de interpretación del texto son íntegramente abandonados en manos de (y no descubiertos a través de) el profesor, o el libro de texto, o el puro azar del espontaneísmo (es decir, en este último caso, de la

pura ideología dominante a través de los diversos mecanismos actuales de inculturación de las masas).

III.d. *Integración y utilidad/necesidad de la Pragmática*

La integración entre los diversos sistemas de comunicación se insinúa en el texto, con mención explícita y consiguiente prescripción de la integración entre Lengua y Literatura: “El profesor deberá realizar todo el esfuerzo que le sea posible para integrar, en la mayor medida que pueda, los contenidos de Lengua y Literatura castellana³²” (Junta de Andalucía 1994:8730). Si bien al principio no se menciona el tipo de integración propuesto, ni como llegar a la misma, salvo la buena voluntad del profesor en concreto (¿integración, hacia dónde?), más adelante se observa que sí está preestablecido. La integración parece consistir en descubrir los elementos lingüísticos «diferentes» o que generan determinados «efectos». Semejante barbaridad teórica está desaprobada por la Teoría de la Literatura contemporánea, desde los más duros formalistas a los más laxos deconstruccionistas³³, pasando por la autoridad de un personaje tan importante en el campo de la Semiótica, no sólo de la obra literaria, sino de los procesos y dinámicas culturales, como Iuri Lotman (1988). La ironía del destino es que la Escuela por él fundada, la de Tartu-Moscú, mantiene excelentes relaciones con un grupo de estudiosos de la Universidad de Granada, entre los cuales se encuentran investigadores muy preocupados por los problemas didácticos.

Si estuviéramos en el campo de la Educación Especial, hablaríamos de *integración salvaje*, puesto que, en lugar de buscar la base común entre los elementos diferentes y diseñar una forma de trabajo que los potencie, se opta por fundirlos superficialmente para cubrir el expediente. Resulta revelador de esto el abandono que sufre el campo de la comparación de discursos estéticos (cine y literatura, teatro y televisión,

32. La espantosa redacción de esta frase, no escrita por un particular bajo su responsabilidad, sino en un texto que es ley, no es la única de las perlas que adornan el texto que define cómo han de educarse en Lengua y Literatura nuestros bachilleres. Cfr., además de lo observable en algunas de las citas aparecidas en estas páginas, el “Insistir, por último...” del párrafo final de la introducción (8731) o el tercer e ininteligible objetivo de la asignatura: “Conocer conceptos lingüísticos básicos para poder reflexionar, siempre sobre textos orales o escritos concretos -propios o ajenos- sobre ellos” (8731).

33. Para una considerable lista de teóricos, a modo de muestra, vid. de nuevo Barroso (1988).

el análisis de los discursos espectaculares, el teatro como complejo de lenguajes...), que, a pesar de la amplia bibliografía con que cuenta en el panorama científico actual, no recibe mención explícita en todo el texto, en una de las más lamentables omisiones teóricas que presenta.

No obstante, uno de los momentos más bajos del nivel teórico de la propuesta se alcanza en la redacción del criterio de evaluación número seis del segundo curso: "Elaborar textos literarios (poemas, relatos, breves obras de teatro y ensayos) respetando la estructura del género y usando recursos fónicos, léxico-semánticos y morfosintácticos adecuados que reflejen sus vivencias y contexto emotivo, social y cultural"(Junta de Andalucía 1994:8736). Ya nos hemos referido anteriormente a lo poco sólido de la obsesión por hacer escritores en miniatura, lo cual se acentúa cuando esto se convierte en el criterio que se pretende seguir para saber si un alumno está formado en el área. Tal como viene redactado, y a falta de criterios orientadores, significa suscribir, con ese "reflejen", lo peor del concepto «aristotélico» de mimesis, olvidando por supuesto que el término significa 'representación' y no 'copia', lo que no admitiría un neoaristotélico en sus cabales, y no hablemos desde otras perspectivas. Es también suscribir una caricatura del concepto del realismo decimonónico, e incluso, tomándose a broma las escuelas actuales de inspiración marxista, apoyar una caricatura del concepto de arte oficial en la época de Stalin. Y, por tanto, significa también dejar a un lado los más (y menos) recientes avances en retórica de la ficcionalidad o en teoría de mundos posibles. Pero es que, además, volvemos nuevamente a encontrarnos con lo peor del concepto romántico de arte como expresión del sentimiento. Es decir, lo que ha producido en arte contemporáneo, como Eco nos recuerda (1969), el kistch. Seguir al pie de la letra este criterio de evaluación aboca a los futuros bachilleres andaluces a la estética de la telenovela.

Prácticamente lo mismo que sobre la Literatura se puede decir de lo que afecta a los Medios de Comunicación Social, en cuyo estudio no aparece el componente pragmático para nada, con lo que su principal baza manipuladora resulta incólume. Las estrategias de construcción de la instancia enunciativa, del enunciatario o de referente son procesos muy importantes para explicar problemas como el de la objetividad o el de la manipulación³⁴, que explicados a la manera tradicional podrían acabar resueltos en el relativismo fácil de que «nadie puede ser objetivo» (¿de quién fiarse, pues?) o en la moralina de las leyendas sobre la demo-

34. Cfr., por ejemplo, las aportaciones de González Requena (1989 y 1992).

níaca publicidad, que con sus tentáculos toma al pobre consumidor y le lava el cerebro (¿cómo vivir aislado de la publicidad?). Es decir, las viejas posturas apocalípticas ante la cultura de masas, que hay quien predica en clase sin practicar en casa, y que podrían tener como resultado alumnos integrados (por reacción a tan desproporcionado mensaje docente) o, menos probablemente, neuróticos (por alienación, al tomar al pie de la letra lo predicado). Precisamente, lo más lamentable resulta que este es el campo en el que más formación metodológica y crítica necesitará un alumno en el futuro, muestra de la continuidad del enorme divorcio entre realidad y escuela. La falta de un enfoque comunicativo general, que luego cristalice en estrategias concretas de análisis y aprendizaje, se hace imperiosa, y hay en el panorama bibliográfico material suficiente como para empezar a abordar esta unificación de forma un poco seria. Y esto no puede resolverse a través de las optativas, porque entonces acabará dependiendo, nuevamente, de la suerte que cada alumno tenga al escoger las optativas que, por razones de cupo y de plantilla (o incluso de posibilidades económicas del titular, sea el Estado o una entidad privada), pueda ofrecerle cada Centro.

Una perspectiva verdaderamente integradora de distintas formas de comunicar, en el sentido anteriormente mencionado, que considere más niveles que los fonemático, morfosintáctico y lexemático, contribuiría notablemente a evitar desdibujamientos e incoherencias en la práctica de una enseñanza no discriminante en el área que nos ocupa. Es cierto que aparece citado en alguna ocasión el nivel textual³⁵, pero mencionarlo aisladamente no da una visión pragmática de la comunicación, como tampoco lo hace la mención esporádica de sistemas de comunicación como el cinésico, y menos desde el enfoque puramente prescriptivo y productivo de los criterios número uno de evaluación para ambos cursos. La ausencia de un concepto adecuado del componente pragmático en la construcción del discurso es especialmente peligrosa y podría convertir en pura demagogia el desarrollo curricular entero. Porque la ausencia de reconocimiento de este componente no implica, desde luego su inexistencia, sino que se ignora su enseñanza o que ésta pasa, sin deber ser así, al currículo oculto, extremos ambos que consideramos no deseables.

Un momento bien poco brillante del Decreto se nos muestra en la redacción del objetivo número 12: "Obtener afición, gozo y satisfacción

35. En un fuerte contraste con la repetida aparición del nivel fonemático, por ejemplo.

de la lectura de obras literarias como fuentes de experiencias placenteras, estéticas e intelectuales, con especial énfasis en la lectura de obras de autores andaluces”(Junta de Andalucía 1994:8732). Pruebe el lector a sustituir “la lectura de obras literarias” por “el compañero/a de clase”, y este juego nos revelará la falla de elaboración del objetivo. Porque, si bien no hay profesor de Lengua y Literatura que no ponga empeño, con mayor o menor acierto, en promover la lectura en su faceta estética y como hábito, este imperativo ético para el profesor necesita algunas salvedades a la hora de convertirse en prescripción educativa, y mucho más como objetivo. Revela este planteamiento legal un serio error de distinción entre interpretación y uso de los textos (Eco 1992, otra vez). El disfrute estético del texto es un tipo de experiencia que puede ser promovida, facilitada, sugerida, propuesta, etc., pero nunca puede ser objeto de imposición instructiva. Una verdadera educación en la sensibilidad, que a su vez interactuará favorablemente con la apreciación de su belleza, sólo puede proceder de la enseñanza de la interpretación del texto artístico, la cual es lamentablemente relegada a lo largo del documento, en favor de soluciones paradójicamente más convencionales y «seguras» en nuestro panorama didáctico, como el comentario y el taller, que pudimos anteriormente tratar. Muchas otras cosas aporta la experiencia de lo literario sobre visiones del mundo, formas de ficción y engaño, expresión de ideologías manipuladoras y reacción ante ellas, que también requieren una visión crítica, y que no parecen tener tanta cabida en el currículo que se propone.

Afirmar que la lectura de obras literarias es una experiencia estética que a muchas personas resulta agradable, entre otros al que estas líneas escribe, no puede ser excusa para obligar a todos los alumnos a experimentar tal gozo. Salvo que queramos repetir la escena que relata un viejo cuento sobre Federico Guillermo de Prusia persiguiendo a bastonazos por la calle a un pobre berlinés que dijo temerle, y al que le gritaba: “¿Cómo te atreves a tener miedo de mí? ¡Yo soy tu soberano, y se supone que tienes que amarme! ¡Ámame, desgraciado! ¡Te ordeno que me ames!” Gracias a Dios y a la superación del Romanticismo como única escuela estética, el disfrute de la obra es un derecho legítimamente renunciabile. Este objetivo número 12 revela, tristemente, una profunda frivolidad de la materia, su transformación en una disciplina “diver”, lo que justifica que se hagan obligatorias determinados tipos de actividades, como el taller literario o el estudio de campo, vengan bien o no en las circunstancias concretas de la clase e incluso del alumno. Y

esto último me temo que se aparta del modelo ecológico de didáctica, que tiende a la adaptación y a la individualización del aprendizaje.

Un concepto de Literatura que tenga en cuenta la dimensión lúdica del proceso no tiene por qué olvidar el resto de factores, porque se abre así un flanco al peligro de enseñanza para la obediencia social. Este debate, en términos básicamente parecidos, se dio en el Reino Unido a la llegada del concepto de **Oracy**³⁶ al mundo de la enseñanza, del que una interesante perspectiva puede encontrarse en el volumen colectivo *Oracy Matters* (McLure:1988), cuya lectura resultaría recomendable, entre otras cosas, por ser un texto en el que se prueba la perfecta convivencia académica que puede darse entre profesores de Enseñanza Media, inspectores educativos y teóricos de ámbito universitario. De tal volumen podríamos señalar la colaboración de Douglas Barnes "The politics of Oracy". En ella se demuestra que la mera inclusión de una declaración de buenas intenciones, o la acumulación de objetivos y/o contenidos en el currículo, al menos en el mundo de las prácticas comunicativas, es inútil si no cuenta con un adecuado soporte, pues hace posibles dos prácticas muy diferentes: o dejarse caer del lado de la "enseñanza a obedecer" o afrontar una verdadera enseñanza de la visión crítica de la realidad. De hecho, Barnes analiza lo que debería ser una enseñanza de máxima aproximación a la realidad, la **Personal and Social Education**, parte que debería recoger los objetivos comunicativos de la «**Technical and Vocational Education**», que comparte con la **Oracy** la intención, en principio, de ampliar la competencia individual del estudiante para tratar con su vida. Pero sus prácticas están corriendo el peligro de descontextualizarse, y acercarse peligrosamente a "the possibility that oracy will separate speech as language skills from speech as acting upon the world" (Barnes, 1988:52).

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

Sea cuales sean las opiniones personales ante la nueva ordenación general del sistema educativo, pienso que es responsabilidad de todos los implicados en el proceso de la enseñanza que el proceso se haga de la mejor manera posible. Y ante el actual panorama resultan poco presentables tanto la postura apocalíptica (anatemizar las novedades y año-

36. Este neologismo alude a las habilidades comunicativas que se hallan en la base de diversos procesos, entre ellos los orales, en contraste con la tradicional *Literacy*.

rar el currículo tradicional y academicista) como integrada (ciega albanza de todo lo que es lúdico, de la actividad por la actividad, la amonización de la estructuración del contenido, a veces hasta de su cantidad). Si hay una solución, es el análisis crítico y serio desde las distintas disciplinas (psicológicas y de epistemología propia de la materia).

Es decir, no se trata de añorar recetas de un pasado que, por buenas que hubieran sido, son como mínimo inaplicables en su totalidad al actual contexto. Es necesario transformar la enseñanza de los sistemas de comunicación para una sociedad que está sufriendo profundos cambios, y para ello hay que enfrentarse con valentía, pero con cordura, al problema de los métodos y los recursos. La enseñanza del futuro necesita también de los logros del pasado, pero lo primero es contrastar qué es posible mantener como logro. Ni siquiera el haber sido una solución progresista en el pasado garantiza por sí solo su necesidad de mantenimiento. También la tablilla de cera fue una revolución tecnológica, también fueron innovaciones educativas el Trivium y el Quadrivium.

Hay que dejar bien claro que no se trata de dejar las cosas como están, sino, al contrario, afrontar valientemente una perspectiva puramente comunicativa, en la que el profesor y el sistema educativo, lejos de renunciar a los mecanismos de análisis que se le brindan, partan de los instrumentos válidos que actualmente brindan la Semiótica, la Teoría de la Literatura y la Teoría de la Comunicación, para, sin obligar al alumno a memorizar terminologías inestables y en discusión, sí se doten de categorías suficientes para someter a una crítica efectiva los diferentes discursos que encuentra. Pero no podemos construir una enseñanza por el procedimiento de la pura acumulación de contenidos y hallazgos, porque no caben revueltos en el mismo saco la Poética aristotélica, el taller literario, la integración del estudio de los mass media y las veleidades etnográficas, todo ello sin una teoría-base *explícita*. Porque entonces vamos a acabar generando el desconcierto cuando cada cual interprete los Diseños Curriculares según sus teorías o sus filias particulares, o, más terrible, genere programaciones sin ninguna teoría, desarrollando un enorme currículo oculto donde podría haber un planteamiento transparente.

En mi modestísima opinión, no habrá grandes catástrofes en nuestro sistema educativo. La falta de medios materiales y humanos, la llegada de las rutinas de siempre, eso sí, bautizadas con los adecuados nombres y revestidas de honorabilidad, la competencia editorial por satisfacer los deseos de seguridad, y la existencia de una inevitable prueba de acceso a la Universidad (que seguirá inquietando a alumnos y pro-

fesores y haciéndoles optar por lo «seguro») acabrán satisfaciendo los deseos de los sectores menos progresistas. Las aguas volverán a su cauce. Pero quisiera expresar mi total disconformidad con un cauce improductivo tanto como con las riadas devastadoras, mientras haya soluciones paradójicamente más realistas en su utopismo, aunque menos cómodas. Algún día es posible que nos hallemos, como ocurrió con la E.G.B. que nos abandonó, ante la necesidad de realizar unos «programas renovados». Ojalá que ese momento no se utilice para hacer retroceder todavía más los planteamientos curriculares de Lengua y de Literatura³⁷, y que para entonces se convoque a los expertos en las disciplinas base que, junto a los pedagogos, psicólogos y profesores tengan un verdadero y fructífero debate, que no consista en aprobar o no un documento prácticamente cerrado. Especialistas competentes, y algunos muy buenos, hay en Centros Docentes andaluces de todos los niveles. Ojalá nadie nos pueda echar en cara no haber hecho, pudiendo, más o mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTIN, M. (1992). *El marxismo y la Filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- BARNES (1988). "The politics of Oracy" en MacLURE (1988).
- BARROSO, M. E. (1988). "Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la Literatura en los niveles iniciales". *Cauce*, nº 11.
- BATESON, G. (1993). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores para una ecología de la mente*. Barcelona, Gedisa.
- CANEVACCI, M. (1990). *Antropología della comunicazione audiovisuale*. Roma, Sapere 2000.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso del aula*. Barcelona, Paidós.
- DON JUAN MANUEL (1978). *Libro de los enxiemplos del Conde Lucanor e de Patronio*. Madrid, Cîtedra.
- ECO, U. (1969). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- FABB, N.; ATTRIDGE, D.; DURANT, A.; McCABE, C. (1989). *La lingüística de la escritura. Debates entre lengua y literatura*. Madrid: Visor Libros.
- FRYE, N. (1986) *El camino crítico*. Madrid, Taurus.
- GENETTE, G. (1993). *Ficción y dicción*. Barcelona, Lumen.

37. La reciente polémica sobre la Reforma de las Humanidades desde el Ministerio de Educación acentúa estas inquietudes. Cfr. el n.º 22 de la revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*.

- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1989) *El espectáculo informativo*. Madrid, Akal.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1993) *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid, Akal.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1994). "Decreto 126/94, de 7 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía" (*B.O.J.A.* de 26/7/94). [Lo correspondiente a "Lengua Castellana y Literatura I y II" abarca las págs. 8730-8737]
- LODGE, D. (1989). "Después de Bakhtin" en FABB (1989).
- LOMAS, C.; OSORO, A. (eds.) (1994). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LOTMAN, J. (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid, Istmo.
- MCLURE, M.; PHILLIPS, T.; WILKINSON, A. *Oracy Matters*. Milton Keynes-Philadelphia, Open University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- RINCÓN, F. (1994). "La enseñanza de la literatura en la última década" en LOMAS y OSORO (1994).
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (1988). *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós.
- SÁNCHEZ DE ZAVALA, V. (1973). *Indagaciones praxiológicas*. Madrid, Siglo XXI.
- WINKIN, Y. (ed.) (1987). *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós.
- ZAVALA, I. M. de (1992). "Prólogo" en BAJTIN (1992).