

MENDOZA FILLOLA. A., *Literatura comparada e intertextualidad*, La Muralla, Madrid, 1994.

Araceli Herrero Figueroa  
Universidade de Santiago

Es obvio que la lectura literaria en un contexto bilingüe, o teóricamente bilingüe como Galicia, presenta tales particularidades en cuanto a ese dialogar literaturas y culturas que nos hace especialmente sensibles a la consideración de la Literatura Comparada y su aplicación en las aulas de Didáctica.

Por ello, porque el profesor Mendoza Fillola lo destaca y lo asume, ¿cómo no saludar, como didactas y “bilingües” *Literatura Comparada e intertextualidad*?

Se trata de un volumen de Didáctica de la Literatura, en línea con una serie de publicaciones que, desde la Estética de la Recepción y del constructivismo, vienen últimamente incorporando tanto en la lectura como en la “re-escrita” como aproximación al texto literario, la transtextualidad genética, o si se prefiere la intertextualidad en su sentido más clásico del término, el “dialogismo” de Bajtin, el intertexto de Kristeva o Balthes o Rifaterre, el intertexto que nos remite a la lectura, actividad intertextual por excelencia (Scholes), a esa recepción en estrecha relación con lo que otros autores denominan *enciclopedia* (Lyotard), *horizonte de expectativas* (Jauss) o el conocimiento previo de que nos hablan los estudiosos de la comprensión lectora y de sus estrategias (V. Reizábal/P. Tenorio, I. Solé, Usandizaga, entre otros).

Esta consideración del término intertexto convoca, asimismo, a C. Guillén (*Entre lo uno y lo diverso*) en cuanto a la consideración de ese diálogo intertextual que se cumple en el espacio psíquico del lector, a U. Eco (*Lector in fabula*) en el sentido de que ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el receptor tiene de otros textos y a D. Villanueva que, en varios lugares, insiste ya explícitamente en la incorporación de la Literatura Comparada a la enseñanza. Y es precisamente en este sentido de aplicación didáctica en el que destacaremos este estudio del profesor Mendoza sobre comprensión y actividades de proceso lector (p. 187 e ss.) y las sugerencias de orientación didáctica de las páginas 178 y ss en las cuales, a esas expectativas del lector se integra ese autor textual que implica un destinatario o lector modelo (U. Eco), sin omitir al propio texto en cuanto conlleva claves para su desciframiento.

El profesor Mendoza, al integrar los componentes del proceso comunicativo, de esa recepción del texto literario, equilibra así, magníficamente, el proceso lector, moderando los extremos a los que nos conduce un descompensado enfoque de la Estética de la Recepción, descalificado para su aplicación didáctica.

El capítulo V resulta fundamental. De la misma manera que nos resultan muy sugerentes los apuntes y notas de la p. 48 pero sobre todo en la 192 e ss. (“Apuntes para un debate sobre el concepto de Cultura”) que, desde Lotman, introduce y suscita la cuestión de la lectura de autores de L1 castellana, unilingües como Valle Inclán o Pardo Bazán, o de aquellos otros escritores bilingües de muy dudosa “equipoeticidade”. Un debate que,

desde estas páginas del profesor Mendoza, con la consideración e incorporación de estudios como *Diglosia y texto* del profesor A. Figueroa, creemos fundamental trasladar a nuestras aulas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Galicia.

He ahí porqué la Literatura Comparada debe incorporarse a la aulas de didáctica: no es posible impartir nuestra materia sin considerar la competencia intertextual que pose nuestro alumnado, competencia que, precisamente en Galicia, es doble, dado que desde los primeros años de escolaridad convivimos con dos lenguas y culturas y se nos exige conocimiento amplio de las dos literaturas. El esquema que Mendoza Fillola incorpora en la p. 21 merece consideración particular. Por ello, de esa segunda parte del volumen (“Una propuesta para la innovación curricular de Literatura”), entre los modelos de estudio destacamos la propuesta 3A, un ejemplo de aplicación comparatista en un contexto escolar bilingüe, pese a que notamos en falta una cuestión (tal vez por preferencias personales): la traducción.

Todas las demás propuestas son igualmente de interés, y si es cierto que este libro es de necesarísima consulta para los docentes de contextos bilingües, en todo él asoma el interculturalismo, mejor supraculturalismo, esa pluralidad cultural necesariamente interdisciplinar (Husen/Opper) que nos viene sugerida desde la década de los ochenta a instancias del Consejo de Europa, por no remitirnos ya al DCB de Secundaria.

Es cierto que existen otros autores y otros estudios que han incorporado la transtextualidad y la Literatura Comparada a las aulas (entre ellos G. Bordóns y A. Díaz-Plaja), pero la explicitación didáctica del volumen de Mendoza excede aquellos trabajos que, como bien dice su autor, no enmarcan las actividades puntuales en una metodología comparativa general con proyección curricular (p. 42), y en muchos de los cuales tampoco se especifican los objetivos y funciones que en este volumen se asumen con puntualidad (p. 93 e ss.).

Aparte ya de las propuestas comentadas, destacaremos como muy productivo el modelo de observación comparativa de producciones plásticas (el *ut pictura poesis* sugerido incluso desde esa atención por la lectura de la imagen de los DCB de Primaria). Mendoza Fillola insiste en cómo desde el nivel infantil el profesor debe prestar atención a las comunes interrelaciones culturales y artísticas, ése, de nuevo, ámbito interdisciplinar en el que se incluyen las artes figurativas: la cita de Romak es muy oportuna, y por ello, por su insistencia, nos sorprende que no se considere el cine, arte iconoverbal por excelencia. Es cierto, y no lo olvidemos, que es bastante común en los estudios de Literatura Comparada su exclusión (entre las excepciones, el profesor D. Villanueva, últimamente Peña-Ardid), y no vamos a entrar en la ya clásica discusión de las relaciones literatura-cine, pero a nuestro juicio el texto fílmico, o si se prefiere la lectura espectacular, es fundamental en ese aspecto globalizador e interdisciplinar que, precisamente, preside toda esta publicación de Mendoza Fillola.

En cuanto a las distintas tipologías o taxonomías comparatísticas que en el volumen se exponen (U. Weistein, C. Guillén, R. Poggioli, S. Jeune e M. Schmeling...), ya por cuestión de preferencias, notamos en falta la que creemos más sencilla, la de G. Kaiser (mesología, imagología, genología, tematología, traducción y procesos de recepción) que, si hemos aplicado ya a las aulas, es tal vez en virtud de que integramos en la tematología el mito, intertextual por excelencia, como diría Genette (Machado e Pageux, así como Brunel, Pichois e Rousseau, le han dedicado estudios enormemente sugestivos), mito/tema-motivo/topos que sabemos de amplias posibilidades en contextos en los que, como en Galicia, perviven en muy conocidos relatos tradicionales, pero sobre todo en

destacados autores que lo han incorporado en su creación, que los han llevado a *mise en oeuvre litteraire*.

Y ya que, como se ve, no renunciamos a nuestro personal “horizonte de expectativas”, a nuestro estatus de lectora gallega, deseamos hacer una última anotación. Si trabajáramos (que lo haremos) la propuesta 1B, incorporaríamos a ese Gerineldo hispánico un texto gallego: el magnífico “pranto” que, en metadiégesis, aparece en *Don Hamlet, príncipe de Dinamarca*, de Álvaro Cunqueiro, con lo cual daremos paso a la genología, dado que el “pranto” es subgénero en nuestra lírica medieval (Pero da Ponte) con ilustres proyecciones en toda la literatura gallega contemporánea, y, por supuesto, hispánica.

Es cierto que nos hemos fijado en la Literatura Comparada en su aspecto “interlingüístico” (incluso diríamos que restringido a “interpeninsular”, interhispánico). El profesor D. Villanueva entre las funciones de la Literatura Comparada destaca la corrección de excesos que acechan a las filologías nacionales. El profesor Mendoza no es tan explícito, si bien en esa incorporación de intertextos citacionales, en toda esa amplia y acertada citación que aísla entre comillas como autoritarias, y que son algo así como foro de debate al que incorpora su voz, incluye una cita de Eliot ( p. 34) que resume una cuestión muy precisa para quienes impartimos la docencia en una lengua minorizada:

Ninguna nación ni lengua hubieran logrado lo que lograron si no se hubiera cultivado el mismo arte en países vecinos y en diferentes lenguas. No es posible comprender una literatura europea sin un extenso conocimiento de las demás.

Porque, además, como recoge Mendoza, Goethe decía:

Cualquier literatura se aburre en sí misma, si no se refresca mediante la participación foránea,

Y, no es acaso con el goce comprensivo, el goce lúdico, el “placer del texto” o goce lúdico el principal objetivo de la lectura literaria?

LOPEZ ORNAT, S. et al.: *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. Col. Lingüística y Teoría Literaria. 1ra. ed. Julio 1994

*Carmen Guillén Díaz*

Este amplio volumen de 606 páginas en nueve capítulos contiene los resultados de la investigación financiada por la DGICYT y llevada a cabo en equipo desde el curso 1988-89, bajo la dirección de la Dra. Susana López Ornat, adscrita al departamento de Psicología básica en la Universidad Complutense de Madrid. Equipo en el que se integran y colaboran: Javier del Castillo, Almudena Fernández, Pilar Gallo, María Eugenia Sebastián y Sonia Mariscal.

Se trata de un estudio longitudinal del desarrollo de las habilidades lingüísticas, tomando como datos el registro completo del habla de una niña normal, María, nacida y criada en Madrid, de padres monolingües de castellano y de nivel socioeconómico medio. Observación longitudinal, monolingüe y sistemática que no parece se haya realizado hasta el momento tal y como se desprende de la mención explícita que se hace en la presentación a los precedentes del trabajo en nuestro país.

Los datos pues provienen de las grabaciones audiovisuales que se realizaron desde la edad de un año y siete meses hasta los cuatro años, en sesiones de unos 30 minutos de conducta verbal de la niña, para garantizar la variedad de situaciones de habla.

En el capítulo 1, a cargo de Susana López Ornat, se describe la “historia natural” y “formal” del trabajo en el marco de la metodología de la investigación longitudinal, como opción que permite la inducción de enunciados hipotéticos así como presentar y describir el proceso de evolución. Los siguientes capítulos se centran en los problemas teórico-metodológicos del análisis de los datos, en el sistema de categorización, en las hipótesis sobre el proceso de adquisición y las conclusiones.

La transcripción ortográfica de 662 tramos (tomado el tramo como unidad de conducta verbal, p.7) de habla espontánea en situaciones de la vida cotidiana de la niña (durante el baño y el aseo, el juego, las comidas, pintando...) en su casa (en el cuarto de baño, en el salón, la terraza...) en interacción con sus padres y algún familiar : abuela, tía... constituyen el corpus de la Base de Datos longitudinal CHILDES (child language data Exchange System) para cuya solicitud y análisis disponemos de toda la información y algunos ejemplos (Presentación y capítulo 7). Datos codificados por una parte de modo contextual y por otra, lingüística y psicológicamente.

Este trabajo también se ha incluido en la red de estudios longitudinales sobre el desarrollo individual que organiza la Fundación Europea para la Ciencia.

Para facilitar su difusión y su uso a cualquier profesional, sin necesidad de infraestructura computacional se presentan en el volumen (pp. 163-598) los datos originales de la Base de Datos, según un código de categorizaciones de la información lingüística y contextual contenida en las transcripciones ortográficas y cuyo sistema aparece expuesto

en el capítulo 6. Se definen las variables lingüísticas y las variables de orden psicolingüístico, esta última, creación pionera - que facilita a cualquier investigador el conocimiento de variables-de-proceso, además de las de resultados de producción.

Su gran valor reside en las conclusiones extraídas o más bien en las respuestas que se han buscado al proceso de adquisición de la gramática de la lengua española, (etiquetada como lengua pro-drop), por cuanto que afectan en general al proceso de adquisición del lenguaje y que no se limitan por tanto a la lengua española.

Esas conclusiones plantean la necesidad de estudios experimentales y abren perspectivas de investigación significativas (capítulos 3, 4, 5 y 8) en un momento en el que, educativamente, la atención prescrita desde el medio institucional al desarrollo de las habilidades lingüísticas y al acceso a otras lenguas se ha convertido en el eje de todas las reflexiones didácticas; es evidente que el conocimiento del proceso permitirá a los docentes intervenir de forma adecuada y concebir y elaborar materiales también adecuados.

Al obtenerse una secuencia detallada de un proceso de aprendizaje, su utilidad es por tanto enorme no sólo para los docentes, sino para los profesionales de la medicina, psiquiatría, logopedas, pedagogos, psicólogos clínicos... y todos aquellos implicados en las diferentes áreas del desarrollo cognitivo de los niños.

Como aplicación de la investigación básica que se nos presenta, Susana López Ornat en el capítulo 9 establece el marco general para el diseño de la pedagogía del castellano como L2, proponiendo algunas guías para dicha pedagogía así como criterios de evaluación.

La bibliografía y el índice temático-analítico cierran el volumen enriqueciéndole por su actualidad y oportunidad.

*TEATRO*. Revista de estudios teatrales. La enseñanza del teatro en la universidad. Número 5, junio 1994.

Francisco Nodar Manso  
Universidad de La Coruña

El número 5 de la revista *Teatro*, publicada por la Universidad de Alcalá de Henares y dirigida por Argel Berenguer, estudia monográficamente la situación actual de la enseñanza del teatro en la universidad española. Sus contenidos se han agrupado en los siguientes bloques temáticos: 1. Visión panorámica de la situación académica y legal del teatro en la universidad española; 2. Hermenéutica de la obra dramática; y 3. Planificación reglada de los estudios de teatro en la universidad española.

1. La situación actual de la enseñanza del teatro se analiza desde visiones complementarias. A. Berenguer sintetiza con clarividencia la situación de la enseñanza del teatro dentro y fuera de la universidad española, así como en las universidades estadounidense, inglesa y francesa (“La enseñanza del teatro en la universidad española: algunas reflexiones sobre la situación actual”). Subraya que el estudio del teatro en las universidades estatales de la CEE constituye ya áreas de especialización y titulación, mientras que en las universidades españolas campea la excepción anómala, dado que en ésta no se imparten Estudios Universitarios Teatrales reglados. Urge, pues, la inclusión definitiva en la universidad española de los Estudios Teatrales. Ahora bien, crear por decreto tantas áreas de conocimiento como componentes posee el “espectro de la producción teatral, perjudicaría la formación de profesionales sólidos”. La universidad española, añade, “mantiene la enseñanza teatral ligada a una decisión más vocacional que basada en los criterios educativos propios de la experiencia universitaria.” Es la enseñanza reglada de los Estudios Teatrales, y no el ambiente vocacional propiciado por las Aulas de Teatro universitarias, la que ha de proporcionar la titulación requerida para impartir teatro en la enseñanza secundaria. Afianza lo dicho el artículo de Nel Diago (“Las Aulas de Teatro: un camino por hacer”), en el que sostiene que las Aulas de Teatro carecen de estructura y objetivos precisos. María Jesús Bajo Martínez historia los orígenes del teatro vocacional en la Universidad de Sevilla (*Orígenes del teatro universitario en Sevilla*).

Josep Lluís Sirera (“La enseñanza del teatro en la universidad: Marco legal”) proporciona una amplísima documentación sobre la situación legal de la enseñanza del teatro en la universidad española. La reforma de las enseñanzas secundarias propicia la implantación de un Bachillerato artístico, por lo que los profesores que impartan la enseñanza del teatro tendrán que ser titulados universitarios. En consecuencia, la Universidad ha de incluir en sus planes de estudios, sobre todo en los de tercer ciclo, los estudios teatrales. Incluye el plan de estudios teatrales del Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia. Ricardo Iniesta también insiste en que es necesario que la Universidad y el teatro se encuentren académicamente (“Universidad y Teatro, un encuentro necesario”).

2. Manuel Pérez (“La didáctica del teatro a través de los textos: hacia el concepto de edición escénica”) parte del concepto de escritura escénica (A. Berenguer, *Estudios sobre*

*teoría y crítica teatral*, 1991) y diseña una metodología que permite una sólida *edición escénica* de obras dramáticas. Por *edición escénica* entiende la edición crítica situada entre el autor de la obra dramática y los técnicos responsables de su puesta en escena. Esto es, el experto en el análisis de la obra dramática ha de elaborar ediciones que se aproximen lo más posible a la “realidad física del escenario”. Es indudable que este modo de analizar la obra dramática redundaría en una prestigiosa presencia de la universidad en el mundo del teatro, dado que la edición escénica pondría en manos de los aficionados y de los profesionales del teatro obras exclusivamente encaminadas a su representación escénica.

El artículo de Wilfried Kloeck (“¿Del teatro de dirección al teatro de texto?. Tendencias y problemas del teatro francés”) se centra en el análisis del auge que ha adquirido en los últimos años el concepto de teatro entendido como representación, y no como lectura, concepto que Hildegard Klein aplica al teatro de Edward Bond (“La enseñanza de la interpretación de una escena de las obras de Edward Bond”). Dentro del teatro como representación habrá que incluir el de Francisco Nodar Manso (“El concepto platónico de transtextualidad escénica”). Por último, el artículo de Cristina Santolario (“Notas sobre la enseñanza de la escritura teatral en España”) incide en la importancia que tienen las enseñanzas de aquellos autores familiarizados con la escritura teatral y con el ejercicio escénico, hecho que ilustra con las entrevistas realizadas a Fermín Cabal y Jesús Campos. J. A. Ríos Carratalá (“Instrumentos para una historia del teatro en España”) propone se publique un boletín especializado en la investigación y docencia del teatro en España, revista que contribuiría a paliar las deficiencias del acceso a la información sobre investigación teatral en el seno de la universidad.

3. Son varios los artículos en los que se afronta la descripción de metodologías específicas para la enseñanza del teatro en la universidad.

Eduardo Camacho expone amplia y brillantemente lo que sería un plan docente e investigador para la impartición de la enseñanza de Escenografía (“La enseñanza de la escenografía como artes plásticas y escénicas en la universidad”). Su programa va dirigido a que el alumno adquiera los conocimientos que se requieren para elaborar una escenografía teatral totalizadora: lenguajes pictórico, escultórico, arquitectónico y escenográfico. Su programa incluye temas tan necesarios como el análisis estructural del espacio pictórico en su visión bi, tri y cuatri- dimensional, la estructuración del espacio desde la perspectiva de los diferentes lenguajes artísticos, las posibilidades de la luz y del sonido (sonidos naturales, música de creación o recreación musical), dentro del símbolo plástico-teatral.

Estudian también el espacio escénico Antoni Ramón Graells (“Teatro y arquitectura”) y Jesús de Haro (“El maquillaje del paseante”). El primero expone que ha sido recurrente en algunas tendencias teatrales contemporáneas la falta de interés por la arquitectura. Jesús de Haro estudia el espacio de representación social. La traslación de objetos descontextualizados de sus espacios de representación transforman la realidad en representación.

Patricia Trapero Llobera proporciona un lúcido plan de estudios dirigido a la formación del actor (“Técnicas para la formación del actor”). Se propone con él paliar las carencias de los actores y aunar los planes de estudios de las escuelas oficiales de Arte Dramático con los futuros planes de estudios universitarios. Su programa para la formación del actor constará de las siguientes asignaturas: Primer ciclo, Teoría y análisis del texto dramático, Interpretación, Técnica vocal, Técnica corporal; segundo ciclo: Dramaturgia, Interpretación. Improvisación, Técnica vocal. Dicción, Técnica corporal, Investi-

gaciones teórico-prácticas de la formación actoral. Propone como materias troncales las asignaturas: Concepto de teatro, Los lenguajes escénicos, El actor en la historia, Historia de la literatura dramática, Historia del teatro español, Técnica teatral, Historia de la puesta en escena.

Blanca López Román (“Propuestas para la enseñanza e investigación del teatro contemporáneo de habla inglesa”) ilustra su oferta académica con programas específicos para cursos de doctorado, que iluminan la riqueza de la enseñanza de la historia del teatro desde una perspectiva de la práctica escénica.

Catalina Buezo (“La enseñanza del teatro en los Centros de Secundaria: de la dramatización a la E.A.T.P. de teatro”) ofrece orientaciones didácticas encaminadas a la impartición de la E.A.T.P. de Teatro. “Un repertorio bibliográfico sobre la enseñanza del teatro” elaborado por José Romera Castillo contribuirá a vigorizar la enseñanza del teatro en los centros de primaria y secundaria.

Se incluyen en Teatro los Estatutos de la Asociación de profesores universitarios de teatro (A.P.U.T.).

En Teatro Número 5 se ofrecen amplia y sintéticamente: a) la situación del teatro universitario español con respecto al desarrollo del teatro en las universidades extranjeras; b) el marco legal que rige la situación actual del teatro universitario; c) planes de estudio de la enseñanza del teatro en la universidad y en los centros de secundaria; d) descripción de los contenidos de asignaturas en las que se concibe el teatro como representación; e) criterios para la edición escénica de obras teatrales; y f) una bibliografía sobre la enseñanza del teatro. Teatro Número 5 por sus oportunos, novedosos y substanciales contenidos es de lectura y reflexión obligadas para todo aquel que esté interesado en la enseñanza del teatro en la universidad española.



Hay cuestiones de la gramática que se resisten al adentramiento por parte del estudioso, que oponen feroz resistencia al avance en la investigación lingüística, que, por su complejidad, son objeto de controversia y de escaso acuerdo entre los lingüistas. Una de ellas es, sin duda, la categoría de función lingüística, en especial la de función sintáctica, y, dentro de éstas, la de complemento circunstancial.

En efecto, prolongada es la discusión teórica acerca de la naturaleza de las funciones sintácticas y del *status* que les debe corresponder en la gramática, donde las opciones varían entre considerarlas primitivos esenciales en la descripción gramatical (caso, por ejemplo, del funcionalismo europeo), o concebirlas como nociones secundarias, derivadas de las relaciones constitutivas (caso de la gramática generativa y transformacional).

Por otra parte, el complemento circunstancial (y, en esto, su correlato categorial, el adverbio, ha corrido la misma suerte) ha sido establecido desde su origen de manera negativa, mediante adición de todo aquello difícil de clasificar en funciones o clases más fácilmente asentables, hasta llegar a constituir una función de extraordinaria heterogeneidad y de escasa validez en el análisis lingüístico.

Debe tenerse en cuenta, además, que el complemento circunstancial enlaza directamente con la espinosa cuestión de las tradicionalmente denominadas oraciones subordinadas adverbiales, con lo que el estudio del complemento circunstancial se convierte en cierta medida en el examen de buena parte de la gramática de una lengua.

El libro de la joven investigadora M<sup>a</sup> Luisa Masiá se adentra en la exploración de todas estas facetas (la teórica previa sobre la naturaleza de las funciones sintácticas, el análisis detallado del complemento circunstancial en español, incluyendo también el de las subordinadas adverbiales), de ahí que nos felicitemos por la aparición de esta obra. Ello, además, por doble motivo, porque al interés y a la necesidad de que hubiera una monografía sobre el tema, se suma la destreza con que éste es tratado y la claridad expositiva, siempre de agradecer, pero más en ámbitos complicados como el que nos ocupa.

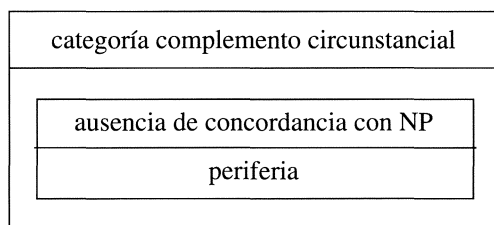
La obra se estructura en tres capítulos y una recopilación final. El primer capítulo (*Historia del complemento circunstancial*) nos presenta, como su nombre indica, una visión diacrónica del origen de la función circunstancial (en las gramáticas escolares francesas de mediados del XIX) así como del tratamiento que ha recibido en las distintas corrientes lingüísticas (la gramática tradicional, el modelo actancial de Tesnière y la gramática de dependencias, la escuela ginebrina, la teoría psicomecánica, la escuela de Praga, el funcionalismo y el generativismo). Esta parte es sumamente interesante, pues facilita mucho la labor del profesor (y evita largas horas de trabajo) disponer sistemáticamente organizadas de las distintas visiones que las más importantes tendencias lingüísticas han ofrecido sobre este punto. Es, por otra parte, una faceta amena que se deja leer con gusto y que, en ocasiones, nos sorprende con la constatación de que las más recientes

innovaciones ya contaban con algún antecedente hace más de un siglo (piénsese en la distinción establecida por Beaumarchey (1847) entre complemento indirecto de lugar y complemento circunstancial de lugar (pág. 13). La autora expone con objetividad los distintos enfoques así como la crítica que cada uno le merece. El lector puede compartir -o no- esta última, pero aquellos datos objetivos le permiten formar su propio juicio. En este punto, en opinión de la autora las distintas propuestas ofrecidas en poco mejoran la de la gramática tradicional, claramente insuficiente, basada en tres rasgos: la vinculación del complemento circunstancial con el adverbio, su consideración como elemento accesorio que acompaña al verbo, el señalamiento de valores temporales, modales, locativos, instrumentales, etc.

A juicio de M<sup>a</sup> L. Masiá:

Estos rasgos definitorios, que se mantienen en toda la gramática tradicional española, no son los más adecuados. En primer lugar, porque no todos los circunstanciales son adverbios. En segundo lugar, porque no son sólo ellos los únicos elementos que pueden ser opcionales. En tercer lugar, porque estamos ante una absoluta indeterminación del número de contenidos que puede aportar al verbo -recuérdese cómo suele resolverse esta cuestión con un simple etc. (p.35)

En vista de esta insuficiencia, el capítulo segundo (*Definición del complemento circunstancial: el complemento circunstancial como categoría de función*) se dedica a la empresa de lograr una definición más precisa de la categoría. La perspectiva que adopta es la de una semiótica-funcional. Es decir, se parte de la idea, defendida por distintos autores funcionalistas, de que las funciones sintácticas son signos lingüísticos, unidades biplanas. Entramos así en la difícil tarea de dotar de significado y significante al *signo-función sintáctica* en general y a las distintas funciones en particular. En este punto, desechadas las ideas de Alarcos, Gutiérrez Ordóñez y G. Rojo, opta por la solución propuesta por A. Vera, original, pero arriesgada: las funciones han de ser consideradas como signos metalingüísticos cuyo significante sería propiamente la categoría (sujeto, complemento circunstancial, etc.). El significado lo constituiría a su vez otro signo lingüístico. Establecido el principio teórico, en el resto del capítulo se buscan los rasgos que diferencian al complemento circunstancial con respecto al resto de las funciones sintácticas. Éste, finalmente, quedará definido como se muestra en el siguiente cuadro (de la página 48):



Es decir, el complemento circunstancial se caracterizaría, desde el punto de vista del significante, por la ausencia de concordancia con pronombres personales (frente a los complementos directo e indirecto) y, desde el punto de vista del significado, por su carácter periférico.

En el capítulo que acabamos de comentar se analiza el complemento circunstancial como *categoría de función*, es decir, la función considerada desde la perspectiva de las relaciones “parte-todo”. El tercero y último (*El complemento circunstancial como clase*

*de función*) se ocupa de la misma categoría desde la perspectiva de las relaciones “parte-parte”, lo que siguiendo de nuevo a A. Vera, denomina *clases de función*. Este apartado ocupa prácticamente la mitad del libro (pp. 49-115), dato comprensible, ya que el número de subclases reconocidas dentro del complemento circunstancial, como se ha mencionado con anterioridad, es amplio y difícil de delimitar. Con todo, la autora opta por una solución muy sugerente: la de limitar el inventario de clases y subclases a un número preciso, ocho: lugar, tiempo, modo, causa, compañía, instrumento, cantidad y agente. Es un capítulo complejo porque se tratan en él muchas cuestiones y de ahí la variedad de enfoques: descriptivo (análisis de los medios en que se manifiesta cada una de las clases y subclases); teórico: delimitación a ocho clases, con la consiguiente exclusión o re colocación del resto. Este segundo planteamiento es el más interesante y nos introduce, como antes apuntamos, en el arduo problema de las subordinadas adverbiales.

En el capítulo que ahora comentamos se contienen importantes opciones, con frecuencia acertadas. Podemos objetar, sin embargo, que en ocasiones éstas quedan sin justificar, sin demostrar. Ello no es de extrañar, ni, por otra parte, ha de ser entendido como una recriminación, pues debemos recordar que estamos tratando una materia conflictiva que ocupa un espacio muy amplio en la gramática: serían necesarias varias monografías para intentar desentrañar ese complejo mundo. Por otra parte la obra se presenta como resumen de una tesis doctoral, por lo que, sin duda, buena parte de la argumentación que esperaríamos tuvo que ser suprimida para adecuarse a la agilidad deseable en un libro. Por dicho motivo, sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a exponer algunos puntos que nos parecen discutibles en la obra:

Con respecto a la parte que anteriormente hemos denominado descriptiva, nos parece que no es acertada (o es poco operativa) la mezcla que se realiza con frecuencia entre las perspectivas semasiológica (estudio de los significados de una forma) y onomasiológica (estudio de las formas utilizadas para dar cuenta de un significado). En el primer caso estudiaremos, por ejemplo, los valores de la conjunción *si*; en el segundo, los medios utilizados en castellano para dar cuenta del significado ‘condicionalidad’. Salta a la vista que ambas maneras de proceder nos llevan por derroteros muy distintos y no coincidentes. Por ello conviene no entremezclarlas, a pesar de la legitimidad indudable de cada una de ellas. El no proceder así con frecuencia es causa de algún desorden (por ejemplo, todos los valores de cada preposición se ejemplifican al mencionar por primera vez dicha preposición, cuando, en nuestra opinión, hubiera sido más conveniente reservar cada valor para el apartado correspondiente. Así nos encontramos, sin ir más lejos, con que entre las preposiciones utilizadas para dar cuenta del ‘lugar en donde’ no figura la preposición *por* (pág. 51). Dicho empleo, sin embargo, aparece en la página 63 al analizar los valores de esa misma preposición, pero en el apartado dedicado a la subclase ‘lugar por donde’). Las ventajas que podría ofrecer su enfoque, en cambio, no se aprovechan: es el caso de las **sistemáticas** correspondencias en la expresión que se producen entre determinados valores. Tal sucede, por ejemplo, con los valores locativo y adlativo (*Está aquí/ven aquí; Está más adelante/vete más adelante; Está hacia la derecha/vete hacia la derecha*). Con todo, éstas son deficiencias de orden secundario. El problema principal se produce cuando la mezcla de las perspectivas semasiológica y onomasiológica se convierte en un escollo que dificulta el establecimiento de las categorías de la lengua. Por dicho motivo, la gramática estructural se esfuerza en diferenciar ambas perspectivas, que son parciales. Las categorías (las invariantes, los hechos de lengua) se establecen precisamente por la solidaridad, por la intersección, de los planos de la expresión y del contenido, no por la suma de ambos planos, Sírvanos de ilustración la subclase condicional. En opinión de M<sup>a</sup> Luisa Masiá, ésta es una subclase de la clase de función

circunstancial ‘causa’. Dicha opinión es discutible, pero aceptable. Ahora bien, cuando (siguiendo a L. Contreras y a M. Porcar) incluye entre los medios de expresión de tal subclase ejemplos con conjunción condicional (*Como te portes mal no iremos a la playa*) o sin ella (*Quieres, te doy; Hazlo y verás; Quien bien te quiere, te hará llorar*), algunos incluso sin verbo (*Un buen filete, y todo te parecerá mejor*, pág. 94), la pregunta que se nos plantea es: ¿estamos analizando la categoría funcional de complemento circunstancial? Supongo que M<sup>a</sup> Luisa Masiá no defenderá esta postura. Es, sin embargo, la que parece derivarse del texto analizado.

El análisis onomasiológico ofrece otras dificultades, pues no siempre es fácil encontrar la paráfrasis de una forma, o bien son muchas las posibles. Es difícil de mantener que el *Quien bien te quiera* señalado al final del párrafo anterior haya de ser interpretado como condicional (alude a un ente, a una persona, no a una condición: es sujeto) por más que pragmáticamente podamos encontrar una vinculación semántica con una expresión verdaderamente condicional del tipo *Si alguien te quiere, te hará llorar*. Deslices de este tipo son frecuentes en la obra (no por descuido de la autora, sino porque el procedimiento mismo los propicia): en *No ser joven, [...] conllevaba el riesgo de experimentarse al margen* (pág. 94), *Dado que no vienes, mañana comeremos paella* (íd.), *Señor conseller, casi siempre que nosotros tenemos una intervención [...] nos venimos encontrando con situaciones parecidas a la presente* (pág. 93) difícilmente pueden ser analizadas como condicionales las cadenas señaladas en negrita (la primera, ni siquiera como circunstancial): la segunda implica causa, la tercera tiempo, por más que podamos encontrar aproximaciones de valor condicional.

Partir del significado, por tanto, conlleva muchos riesgos. La autora les hace frente con determinación. Queremos resaltar una de esas opciones atrevidas: limitar el número de las clases de complemento circunstancial, tarea nunca antes (que sepamos) emprendida, ya que, como se ha indicado, todo lo resuelve el recurso al fácil, *etc.* Aquí de nuevo la mayoría de las decisiones nos parecen acertadas, pero algunas son cuestionables y otras merecerían mayor reflexión (lo cual no quiere decir que anden descaminadas). Discutible resulta integrar en la misma clase (‘causa’) a las construcciones condicionales y concesivas. Es una postura, con todo, defendible. Discutible nos parece también la manera utilizada para limitar a ocho el número de circunstanciales. Por dos causas: la primera, porque no nos dice la autora qué hacer con buen número de las clases que la tradición inventarió (la materia, por ejemplo). Difícilmente en *Juan pintó la casa de blanco* o en *Conversamos sobre asuntos de escaso interés* podemos incluir las cadenas subrayadas en alguno de los ocho tipos que M<sup>a</sup> Luisa Masiá fija. A no ser que concibamos dichas clases de una manera muy amplia. Llegamos así al segundo problema: reducir el número a cambio de aumentar la heterogeneidad de las clases, en ocasiones de manera inadmisiblemente. Un ejemplo más: el circunstancial de modo pretende integrar valores que frecuentemente se dan dispersos. El propósito es loable, pero dista mucho de quedar demostrado el carácter modal de muchos de los valores que ahí se integran. La bibliografía sobre esta función semántica es rica y ofrece considerables discrepancias en lo que a su delimitación se refiere. M<sup>a</sup> Luisa Masiá opta por la postura de considerar este valor desde una óptica muy amplia. Ella misma, con frecuencia, fija los límites de las distintas clases mediante paráfrasis. Aquí, sin embargo, no utiliza la paráfrasis esperable (*de modo/manera/forma+adjetivo: satisfactoriamente- de manera satisfactoria*). La aplicación de este criterio dejaría fuera a los adverbios de punto de vista (*Moralmente, políticamente, y económicamente, es urgente que el gobierno actúe con mayor eficacia*, pág. 74, no es parafraseable por *\*De manera moral, política, y económica...*) Lo mismo sucede con los *restrictores (exclusivamente), aditores (también), enfatizadores (realmente)* y

otros valores apuntados en las páginas 74-76. Tampoco quedan perfectamente perfilados los límites con respecto a otras funciones sintácticas, especialmente con respecto al complemento predicativo. Muchos de los ejemplos que ella identifica con la subclase 3ª de complementos modales, en concreto los que acompañan a verbos “pseudocopulativos” (*Nunca te encuentras bien*, *El vestido te queda muy bien*) alternan mejor con la clase paradigmática de los adjetivos (*Nunca te encuentras sano/alegre*) que con la de los adverbios (\**Nunca te encuentras sanamente, alegremente*).

A pesar de lo dicho, la reducción del número de clases circunstanciales a un inventario finito es una tarea necesaria. Sin duda un procedimiento adecuado es el del comportamiento sintagmático de los constituyentes en litigio. Mª Luisa Masiá lo utiliza con éxito en el análisis de las comparativas y consecutivas, lo que le permite desgajarlas de las subordinadas propiamente circunstanciales. Creemos, sin embargo, que dicho estudio sintagmático se debería ampliar al resto de las subordinadas circunstanciales. El concepto de *bipolaridad* se ha venido utilizando últimamente para dar cuenta de buena parte de las antiguas subordinadas adverbiales impropias. Mª Luisa Masiá lo desecha y es cierto que su empleo se debe realizar con cuidado, pero la aplicación de las propiedades sintagmáticas a cada una de las subclases puede llevar a que nos planteemos si es lícito hablar de homogeneidad en el seno de cada una. Un nuevo ejemplo: la secuencia *Tiene una biblioteca magnífica, pues le gusta mucho leer*, y su sinónima con *porque* sintagmáticamente no se comportan de la misma manera (como se aprecia por la imposibilidad de inversión de los dos constituyentes en el primer caso, por la distinta respuesta ante un modificador externo: *Tiene una biblioteca magnífica, precisamente {porque/\*pues} le gusta mucho leer*, etc.). La construcción con *porque* es analizable como complemento circunstancial; con *pues*, el análisis parece distinto.

Por último hagamos una precisión que afecta a la esencia misma de la categoría de función complemento circunstancial. Como vimos en el cuadro que figura más arriba, en su significado dicha categoría es definida con el rasgo *periferia*. Este es un término de cierta tradición ya en los estudios lingüísticos sobre el complemento circunstancial y que muchos compartimos. Existen, sin embargo, dentro de los tradicionalmente considerados complementos circunstanciales, casos en los que el carácter nuclear es indudable (tipo *portarse bien*, *salir de casa*, *durar mucho*). Ante esta dificultad hay dos maneras de reaccionar: redefinir el significado de la función, o bien excluir dichos ejemplos de la categoría de complemento circunstancial (como hace G. Rojo con sus complementos adverbiales). Mª Luisa Masiá opta por no dar importancia al carácter opcional de los complementos, considerando que esos casos de complementos obligatorios no son más que subclases de las correspondientes categorías. En nuestra opinión, la autora acierta al restar trascendencia a la opcionalidad de los complementos. El carácter optativo de un complemento no nos dice nada acerca de su naturaleza nuclear o periférica (sujetos, complementos directos e indirectos, etc. pueden ser opcionales también). En la elisión entran en juego sobre todo factores contextuales y pragmáticos que poco tienen que ver con la ligazón de complementos y predicado. Lo que hace que G. Rojo diferencia el complemento circunstancial (*salió temprano*) del complemento adverbial (*salió de casa*) no es tanto la opcionalidad del primero cuanto la distinta vinculación con el predicado (y de ahí que la primera secuencia conmute por *lo hizo temprano*, al contrario que la segunda *\*lo hizo de casa*). Tampoco nos parece adecuado el recurso al análisis <<performativo>> (es decir, a la existencia de predicados abstractos elocutivos elididos: *vete de casa <te ordeno que te vayas de casa>*) con el que se trata de evitar la multiplicación de funciones (modificadores oracionales vs modificadores verbales). Tal recurso presenta una serie de problemas que la autora no se plantea. Sólo después de que estos estén resueltos

nos parecerá lícito su empleo. Hoy por hoy el análisis jerárquico de los complementos en distintos niveles parece una solución más aceptable para explicar la célebre oposición *desgraciadamente, todo ha terminado/ todo ha terminado desgraciadamente*.

De lo anteriormente expuesto pudiera deducirse la idea de que hemos extraído una visión negativa del libro. Nada más lejos de la realidad. Estas discrepancias son naturales en los avatares de la investigación lingüística y en todo caso son resultado de la gran cantidad de cuestiones que el libro plantea.

Ignacio Bosque: *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid, Arco Libros, 1994

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

El profesor Ignacio Bosque es un buen ejemplo de que la dificultad técnica del generativismo y la búsqueda de la claridad en la explicación no tienen por qué estar reñidas. Su libro *Las categorías gramaticales* (Madrid, Síntesis, 1989) planteaba ya una serie de problemas claves en la determinación del análisis de los elementos gramaticales en un continuo y fructífero diálogo entre los problemas tradicionales de la gramática y las propuestas modernas para estudiarlos.

El escueto libro que reseñamos ahora se nutre de una experiencia personal amplia en el terreno de la gramática generativa y de una preocupación por integrar el discurso de la gramática tradicional dentro de la reflexión docente que procede de la lingüística moderna, y resulta, a mi modo de ver, la aportación más notable que un gramático español haya hecho hasta la fecha para replantearse las condiciones de la enseñanza de los conceptos sintácticos. Vaya por delante que voy a discrepar en un aspecto esencial de la construcción intelectual del libro, el que atañe al control de conocimientos por medio de la evaluación tipo *test*, cosa que ha preocupado a su autor, que insiste en justificar esa decisión; si obviamos este aspecto, la importancia del trabajo está en su preocupación práctica por llevar a cabo una idea de la didáctica de la sintaxis heredera de las propuestas clásicas de Laura Brackenbury, como reflejan estas líneas de la página 11: “está bastante extendido entre nosotros un tipo de enseñanza gramatical básica relativamente rutinaria que no favorece el desarrollo de estrategias didácticas como las que conllevan la comparación de opciones, la crítica o la defensa argumentada de los análisis, o la reflexión sobre las propiedades y los límites de las estructuras sintácticas. El presente cuaderno no constituye, ciertamente, ni un curso, ni un manual, ni un prontuario, ni un vademécum. Sin embargo, está diseñado de tal forma que las informaciones gramaticales que contiene, y que pueden resultar útiles al lector, forman parte de la reflexión que éste puede hacer sobre sus propias respuestas” (p. 11). Como se ve, en la elaboración práctica del libro existe de forma consciente la idea de dos niveles complementarios, uno que abarca el nivel de los procedimientos (de descubrimiento, de verificación, de categorización) y otro el de la reflexión consciente sobre la aplicación de dichos procedimientos a un corpus dado. Estamos en un planteamiento, pues, esencialmente didáctico, en el que el conocimiento de los problemas que plantea el corpus y los modelos teóricos que usamos para analizarlo, permite una *didaxis* compleja, que no se termina en el aprendizaje mecánico, sino que incorpora la reflexión sobre los procesos que intervienen en dicho aprendizaje.

El cuaderno se subdivide en varios capítulos; uno primero introductorio, en donde se exponen los planteamientos críticos de partida, las preocupaciones conceptuales y los requisitos implicados en la elaboración del libro. Así, el planteamiento de la forma de *test* lleva al autor a aclarar de qué forma asume el principio de objetividad relacionado con la evaluación. Se explican también las elecciones terminológicas (*frase*, en la tradi-

ción de Andrés Bello, frente al moderno y ya usual *sintagma*; *complemento de régimen*, frente al *suplemento* popularizado por Alarcos), la selección y gradación de los ejercicios propuestos, y su tipología, que Bosque resume en *ejercicios identificativos* y *constructivos*, siendo este segundo nivel el que implica la reflexión sobre el sistema gramatical, además de la capacidad concreta de análisis de unidades. Cuatro capítulos graduados en cuanto a dificultad (niveles elemental, intermedio, avanzado y superior) y un quinto bloque de respuestas razonadas a los ejercicios anteriores.

El lector interesado en la didáctica de la sintaxis encontrará en el primer capítulo un conjunto de planteamientos críticos en torno al hecho de enseñar gramática en donde se aúnan la verdadera preocupación por buscar una vía rigurosa y metodológicamente clara al preocupante estado de cosas actual; estas reflexiones deben entenderse como condiciones necesarias para la elaboración de cualquier proyecto didáctico (no sólo éste que escoge el profesor Bosque) sobre la enseñanza de la sintaxis; y esto se lleva a cabo a partir de una exploración en los problemas que lleva consigo el objeto *lengua* como corpus y el objeto *gramática* como vía de aproximación a la reflexión sobre las propiedades de ese corpus. Debo insistir en este punto porque entiendo que el estado (lamentable) de cosas en que se encuentra la enseñanza de la lengua en el sistema educativo español procede en gran parte de que quienes elaboran libros de texto de EGB y BUP tienden (a veces de forma exclusiva) a anteponer los modelos teóricos procedentes del campo de la pedagogía o la didáctica general, antes de conocer las propiedades del objeto al que se van a aplicar. En este sentido un problema reciente de la enseñanza de la gramática procede seguramente del desenfoque que ha llevado a considerar como núcleo de la enseñanza lo que no es nada más que un avatar histórico: la proliferación de escuelas lingüísticas con sus aparatos descriptivos y conceptuales. Así, una parte importante del horario escolar en Lengua se dedica a hacer que el alumno aprenda (?) terminologías y conceptualizaciones recientes acerca de la lengua, en vez de dedicarse a reflexionar sobre los hechos de la lengua y los problemas y métodos para abordarlos. En este sentido el libro del profesor Bosque ha de tomarse como un intento sólido para corregir este estado de cosas.

En esta perspectiva, el primer capítulo nos avisa sobre toda una rica problemática, relacionada con las propiedades de dicho objeto (la lengua) y de los modelos teóricos con que se analiza; el título del libro, y la opción “tradicional” se explica y justifica como base para cualquier ulterior indagación: “cuanto más sólida es la formación del estudiante en la sintaxis descriptiva tradicional, más sencillo le resulta adquirir todos esos hábitos, y más natural le parece el proceso de adentrarse en las concepciones nuevas de la gramática” (p. 10). Independientemente de la teoría crítica que se vaya a usar en la enseñanza de la gramática (funcionalismo, gramática tradicional, generativismo, estructuralismo clásico) los responsables de abordarla deben plantearse previamente ese ámbito conceptual que incluye no sólo problemas concretos como el de la elección de terminologías, sino problemas abstractos como los de formular hipótesis acerca de qué quiere decir “comprender un concepto gramatical”.

Dicho esto, tengo que discrepar, como ya he dicho antes, en la elección por parte del profesor Bosque del sistema de respuestas *test* que se ha asumido aquí; parece como si la preocupación fundamental hubiera sido asegurar la fiabilidad máxima en la evaluación, aun a costa de perjudicar la fase de reflexión sobre los problemas sintácticos que se plantean. En una parte considerable de los ejemplos propuestos, el excesivo detallamiento de la selección de respuestas posibles hace correr el riesgo de que una elección inicial acertada sea corregida por efecto de las dudas provocadas en la panoplia de posibles respuestas. Pondré un ejemplo muy sencillo, que, además, le permitirá al lector hacerse una idea de la organización conceptual del libro. El ejercicio segundo del nivel



elemental está formulado así: “Si acentuamos la palabra *que* en la oración *Juan no sabe que es mi vecino...*”

a) Cambiaremos una oración sustantiva por una adverbial.- b) Cambiaremos un adverbio por un pronombre.- c) Cambiaremos un sujeto por un objeto directo.- d) Obtendremos un mayor énfasis en la palabra *que* se desea resaltar. El cambio no afectará en lo fundamental al análisis sintáctico, aunque sí afectará, lógicamente, al significado de la oración.- e) Seguiremos teniendo una subordinada sustantiva.- f) Dos de las opciones anteriores son correctas.- g) Todas las opciones anteriores son incorrectas.

Está claro que el enunciado que se pone como ejemplo está muy bien escogido, ya que por un lado atiende a un fenómeno de categorización *que/qué* en el que se implica la estructura de la oración subordinada y por otro lado, por medio de la comparación entre dos estructuras que difieren en un rasgo mínimo, se propone un sistema de reflexión gramatical que abarca distintos niveles (adverbio/pronombre, sujeto/objeto, tipología de la oración subordinada, forma/significación). Mi crítica se refiere al hecho de que estando en el nivel elemental, los epígrafes f) y g) introducen una posibilidad de confusión y duda sobre un conocimiento previamente alcanzado si el alumno ha detectado que la respuesta correcta es e). Si el alumno se ha dado cuenta de que el cambio de función de un elemento dentro de la subordinada no implica que dicha subordinada tenga que cambiar de categoría, la posible respuesta siguiente, f), avalada por la respuesta correcta e), le obliga a replantearse en qué sentido se podía haber utilizado “en lo fundamental” en d), y si “significado de la oración” en d), se refiere a la oración principal o a la subordinada. Lo que estoy señalando es que la elección d), que parecía clara respecto a e), ahora empieza a revelar ambigüedades por efecto de haber introducido f). De hecho hay una regla de oro en la elaboración de tests, y es el mantenimiento de cuatro posibles respuestas. Lo que, traducido a hábitos terminológicos que el profesor Bosque conoce bien, viene siendo una restricción sobre las condiciones de aparición de elementos en determinados contextos. Introducir siete respuestas posibles garantiza la plena seguridad en la evaluación; pero a costa de introducir confusión en el plano didáctico que representaría el test de cuatro elecciones. Desde el punto de vista didáctico, a la propuesta de test le sobran las posibilidades f) y g), la primera por introducir confusión didáctica y la última por ser absolutamente innecesaria. Por otra parte, la opción b) parece innecesaria. No estoy poniendo un ejemplo aislado; en términos generales el problema conceptual que tiene el diseño elegido es que la tipología del test va en contra de la aplicación de claridad en todas las fases del proceso didáctico; además, en casos en que los ejemplos propuestos son precisamente un ejemplo de rigor e inteligencia en la búsqueda de ámbitos reflexivos que permitan combinar el análisis de unidades con la investigación de los procesos que llevan a descubrirlas y analizarlas.

Todo ello lleva a una conclusión: en cuanto a planteamientos metodológicos y críticos, incluyendo en ello la selección de enunciados gramaticales, estamos ante un libro de obligada consulta en materia de didáctica de la sintaxis. No obstante, su uso práctico en el aula (que el autor sugiere para los últimos cursos de bachillerato y primer ciclo universitario) requiere por parte del profesor una comprobación previa de los objetivos que pretende abordar en cada nivel, y, en su caso, un reajuste de los elementos que configuran el test. En realidad esto resulta tanto más motivador puesto que obliga también al docente a preocuparse de revisar las condiciones didácticas de la aplicación de un libro o cuaderno que sin duda compensará de sobra el esfuerzo de hacerlo con la riqueza de sugerencias teóricas y prácticas que contiene.

Albert Bensoussan, *Confessions d'un traître. Essai sur la traduction*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1995.

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

Los estudios sobre el hecho de la traducción y sus distintas implicaciones están ahora mismo en España en una fase inicial en donde, como siempre pasa con los comienzos, disponemos de materiales de muy diversa índole: la documentación de base, que proporciona el corpus de traducciones; los estudios (traducidos) sobre teoría de la traducción; las aportaciones concretas, tanto teóricas como prácticas, sobre las variables o condicionantes que intervienen en el hecho de traducir; el quehacer docente que proporcionan los estudios de Traducción e Interpretación, ya con rango universitario; las reflexiones o memorias, más o menos informales, más o menos atractivas, de quienes son ya un capítulo de la historia de la traducción, etc.

El libro que nos ofrece Albert Bensoussan, uno de los mejores traductores universitarios europeos y especialmente experto en el ámbito de la traducción del español al francés, es, en cierto modo un compendio de posibilidades sobre la traducción como producto y el hecho de traducir como proceso. Bensoussan, traductor de Vargas Llosa, de Manuel Puig, de Delibes, de Cela, de Cabrera Infante, entre otros muchos literatos hispánicos, es además un notable narrador, de pluma ágil y estilo esmerado. En este sentido el lector corre el riesgo de dejarse atrapar por la calidad formal de este libro, que responde bien al género *essai* prometido en el título, y explayarse en su muy agradable lectura. El ensayo, frente a la investigación pura y dura, es *también* un género literario, y como tal exige altura de estilo. El lector que se contente con este aspecto gozará especialmente con capítulos como *Abolie Babel*, que no oculta una maligna propensión a aparejar ideas de gentes varias como Mallarmé y Steiner. No obstante es en el objeto de reflexión, el proceso de traducir, en donde este ensayo resulta importante. Lo que en los manuales y textos de traductología aparece como taxonomía minuciosa y como puntos de análisis, aquí nos viene desmenuzado por la experiencia histórica y el resultado personal de muchos años de práctica traductora, de contactos personales entre traductor, obra y autor original, de reflexión sobre códigos culturales y de análisis concretos de vocablos aislados, de fragmentos, de capítulos o de autores como entidades que absorben modos de narrar, pero también modos de vivir y modos de ser. Esta experiencia personal, tanto en el terreno de *traduttore*, que acepta resignado el autor, como en el de creador (que permite y avala las intervenciones re-creadoras basadas en el texto ajeno) hacen que en el momento de reflexionar, y con la distancia que guarda el estudioso sobre su tarea ya cumplida, el ensayo nos acerque con nitidez a los instantes en que se produce la *elección* concreta de un texto frente a otros posibles. Ese momento que lleva a reflexiones críticas como estas: “Bien entendu, il s’agit là d’un certain type de textes, d’écrits littéraires fortement marqués par ce qu’on appelle l’intertextualité; c’est-à-dire une littérature où le non-dit est au moins aussi important que ce qui est dit, une écriture avec des parures d’ombre, des intentions, des subtilités, des propos souterrains ou abyssaux que le traducteur doit savoir décrypter, décoder et lire en pleine clarté afin de tenter de les retrouver dans ce qu’on appelle la langue source” (pág. 27). Palabras que implican una alta exigen-

cia crítica y en cierto modo, una tarea digna de Sísifo, santo patrón del gremio de traductores, como el propio autor admite.

El segundo apartado, con el paradójico título “Mes trois moitiés d’orange” incluye varios ensayos y la transcripción de una entrevista entre traducido (Cabrera Infante) y traductor (Bensoussan) y artículos sobre Puig, Vargas Llosa y Cabrera. El capítulo tercero rememora aspectos de Laure Bataillon y de Manuel Puig. Son los dos capítulos finales, “Abolie Babel” y “L’Autre et le Même”, los que exponen lo que puede tomarse como una reflexión crítica sobre la teoría de la traducción y su desvelamiento a través del quehacer práctico. A partir de la idea de la traducción como pasarela o puente entre dos culturas, Bensoussan asume la definición de Edmond Cary, según la cual “le contexte linguistique ne forme que la matière brute de l’opération: c’est le contexte, bien plus complexe, des rapports entre deux cultures, deux mondes de pensée et de sensibilité, qui caractérise vraiment la traduction” (p. 89). Y en el último apartado y casi el último artículo, tras reflexionar sobre las diferencias expresivas, culturales y mentales de las distintas variedades del español peninsular y el americano, unas líneas que sirven también para delimitar con claridad el terreno en el que la traducción se mueve, que no implica sólo al traductor, al texto y al traducido. Implica también la regla de oro, el verdadero destinatario de una traducción, el lector: “À quoi s’ajoutera un autre principe -jamais énoncé, mais tacitement tyrannique-: le respect du lecteur. Il faut lui rendre accessible le texte et tout ce qu’il véhicule, le surprendre sans le déranger, le séduire mais en conservant une certaine exigence. Art difficile. Le traducteur, en effet, n’a pas à faciliter la lecture en éclaircissant -et donc en expliquant- le texte: c’est là le plus souvent la tendance de ceux qui débutent et croient ainsi bien faire -d’où l’accumulation de périphrases et la prolifération des incises.” (pág. 120).

Frente a la frialdad teórica, y no pocas veces retórica, de quienes practican la meta-teoría y el regusto por el esoterismo de una terminología seca, este ensayo, a igual distancia del goce que del desengaño, no anda lejos de lo que defiende Jenaro Taléns cuando apunta que lo que llamamos creación es tan solo un tipo de traducción; de ahí que el lector de este ensayo tenga, al acabarlo, la vívida impresión, de haber accedido, gracias al arte de la traducción y a la reflexión que conlleva, a un tipo de creación que ilumina aspectos importantes de la creación original.

C. Rosales López, *Educación para la convivencia: Renovación social de los contenidos de enseñanza*, Tórculo Edicions, Santiago, 1995.

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

El profesor Rosales es persona bien conocida en el ámbito de la didáctica general, y, más concretamente, en aspectos como Didáctica de la expresión oral, sobre lo que ha escrito en estas mismas páginas de *Lenguaje y Textos*. En este breve y sugerente libro nos ofrece sus análisis críticos, reflexiones y propuestas sobre una problemática especialmente compleja: la relación entre los contenidos de la enseñanza escolar y la función social que esos contenidos deberían cumplir.

El libro consta de una breve introducción, cinco apartados desarrollados con distinta extensión, una bibliografía que incluye entradas hasta el año 1994, y un anejo descriptivo de los instrumentos que han servido para la recogida de datos.

En la introducción se plantea la situación actual de la escuela como institución, del profesor como mediador y de la sociedad como sujeto de cambio y evolución que, lógicamente implica a ambas figuras en la dialéctica de los conflictos en donde la teoría, la personalidad, los factores socioculturales hacen que el campo de estudio resulte al mismo tiempo fascinante y peligroso. El concepto de educación para la convivencia implica un cambio esencial de perspectiva en cuanto a la integración de nuevos contenidos, la elaboración de recursos didácticos nuevos y la necesidad de que el profesorado se adapte a esta nueva realidad sociocultural.

El primer capítulo revisa el concepto y función de los **contenidos** y su evolución histórica. El momento actual, caracterizado institucionalmente por la aplicación de la LOGSE articula tres categorías de contenidos: conocimientos, procedimientos y actitudes, que Rosales proyecta en un doble plano, la dimensión estática y la dimensión dinámica de la cultura. Los conocimientos, ya sea datos o conceptos, se sitúan en el punto de partida del aprendizaje de contenidos; los procedimientos conllevan distintas variables: por su naturaleza (cognitivos, psicomotores o relacionales), por su generalidad o por su nivel (conceptual o funcional) y permiten implicar tanto al ámbito del saber como el ámbito personal, del ser.

A partir de aquí Rosales analiza la integración de este sistema global en el ámbito curricular teniendo en cuenta tanto la organización de contenidos como las características de los alumnos y variables como el ritmo del aprendizaje o las estrategias de intervención en el diseño instruccional.

En el segundo capítulo, el más denso del libro, se abordan en detalle los problemas de tratamiento pedagógico (programación, metodología y técnicas), los de orden de interacción entre el entorno familiar y el escolar y los dos problemas clásicos de la aplicación didáctica: la formación y actualización del profesorado y los materiales didácticos habituales. Me parece de especial interés, tanto por la sencillez y claridad de la propuesta, como por la vía de reflexión que se abre, el esquema guía para el análisis de textos (con nueve apartados) que se usa para analizar dieciséis textos correspondientes a los dos

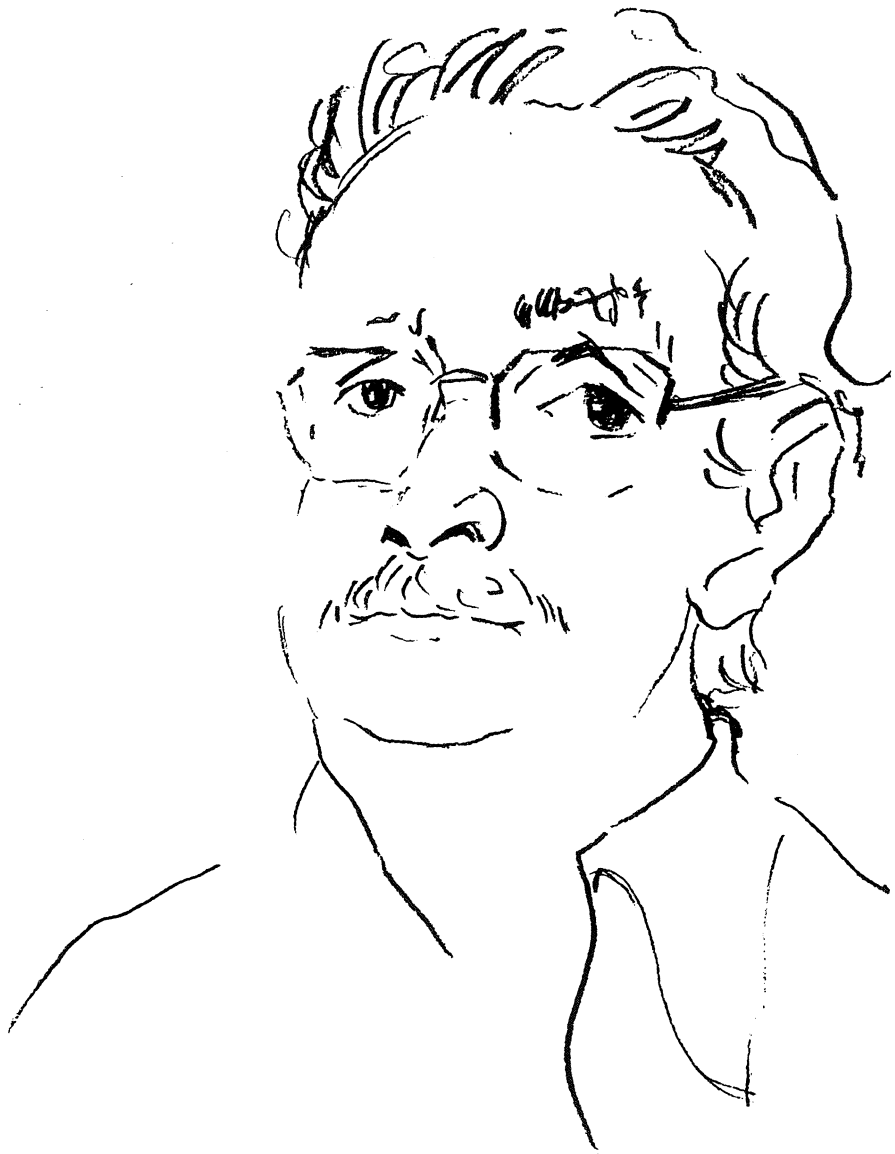
primeros ciclos de educación primaria en las áreas de lenguaje y conocimiento del medio. Tiene especial importancia para promover una reflexión en el análisis de la didáctica de la lengua en EGB, y por confirmar los resultados de otros trabajos que se están llevando a cabo en el área de didáctica de la lengua (p. ej. López Valero, A. Marco).

El tercer capítulo aborda el grave problema de la superación de los conflictos en el ámbito escolar, seguramente la variable más difícil de abordar en toda la investigación educativa. El método usado para exponer esta problemática es sin duda atractivo sobre todo como motivador de ejes de reflexión acerca de procesos en donde interactúan los factores personales, de grupo e institucionales. Se exponen problemas concretos (casos) en distintas clases y cursos de EGB y BUP y se busca la explicación de conflictos concretos a partir de la indagación en los marcos de actuación educativa y en los problemas y variables relacionados con la negociación de la convivencia. La tipología que ofrece Rosales se agrupa en seis epígrafes distintos: a) problemas de relación interpersonal, b) problemas de relación grupal, c) problemas con origen en características personales del alumno, d) problemas con origen en el sistema de evaluación, e) en la insuficiente atención a alumnos con necesidades educativas especiales y f) problemas de desajuste entre familia y escuela.

Toda esta parte analítica da lugar a una propuesta de educación basada en las vivencias sociales del alumnado; la indagación se lleva cabo por medio de un cuestionario (precisado en el anejo) aplicado a un grupo de niños y niñas tanto de medio rural como urbano; el análisis de las respuestas obtenidas permite, “a modo de conclusión”, elaborar una serie de propuestas para la convivencia compendiadas en nueve grandes apartados. No es cosa de resumirlos todos, pero sí me gustaría extraer al menos la introducción a uno de ellos, para hacer ver el compromiso moral de Carlos Rosales y el interés práctico de su reflexión: “En función del análisis realizado sobre libros de texto, parece totalmente necesario recabar de las editoriales un compromiso más claramente decidido en el desarrollo de los temas transversales y concretamente de los vinculados con la educación para la convivencia. El carácter de la información que presentan los textos, predominantemente historicista y convencionalmente proyectada sobre lo “esencial”, debería modificarse cualitativamente en el sentido de ofrecer una visión actualizada de la realidad en toda su complejidad, profundizando en importantes problemas de carácter sociocultural. El recurso frecuente en algunos casos de ofrecer una “guía” en el libro del profesor según la cual se le indica en qué unidades puede desarrollar determinados temas transversales, no parece suficiente.”

Las pautas de actuación que propone Rosales en su libro son un marco conceptual importante para que los estudiosos e investigadores interesados en el análisis del hecho didáctico y en sus implicaciones socioculturales, puedan ampliar, matizar o, si es el caso, disentir de las suyas, gracias a esta aportación crítica serena y meditada, que añade valor a una tarea necesaria.

***IN MEMORIAM***



Ramiro Ramos  
1988

A la muerte de don Francisco Giner de los Ríos escribió Antonio Machado un célebre poema, donde el poeta expresa, en sentidos e inspirados versos, la profunda huella que dejó tanto en él como en sus contemporáneos. Es asimismo un poema lleno de esperanza en “un nuevo resurgir de España”. De él son estos versos:

¿Murió?... Sólo sabemos  
que se fue por una senda clara,  
diciéndonos: Hacedme un duelo  
de labores y esperanzas.  
Sed buenos y no más, sed lo que he sido  
entre vosotros: alma.  
Vivid, la vida sigue,  
los muertos mueren y las sombras pasan;  
lleva quien deja y vive el que ha vivido.  
¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas!

Giner era para sus discípulos “el Maestro” o “Don Francisco”. También para muchos de nosotros Arturo Medina era “Don Arturo” o “el Maestro” y para todos “el amigo Arturo”. Las palabras que Machado pone en labios de su maestro nos vienen como anillo a la memoria a la hora de evocar la persona de Arturo Medina.

“Sed buenos y no más”. Todos los que conocimos a Arturo hemos sido testigos de su honestidad profesional; de su amor al trabajo y su enorme capacidad para el mismo; de su entrega incondicional a la enseñanza así como su claridad en la transmisión de sus conocimientos; de su profundo sentido de la dignidad del hombre y su respeto por el mismo, siendo consecuente también con aquellas otras palabras del mismo Machado: “Por mucho que valga un hombre, nunca tendrá valor más alto que el de ser hombre”.

Y, junto a eso, quienes le tratamos más de cerca sabemos también de su sencillez, de su entusiasmo por lo humilde y las cosas naturales, de su amor a lo auténticamente humano, de su culto a la naturaleza y de su rechazo a todo lo que sonara a falso y artificial, de su lejanía de todo dogmatismo así como de toda certeza, de su gran humanidad en definitiva. “Sed lo que he sido entre vosotros: alma”. Arturo ha sido, efectivamente para todos nosotros eso: alma.

Por eso, Arturo era, también, y no sólo para sus discípulos y amigos, “el Maestro”. Era “maestro” en el sentido profesional de la palabra y sobre todo era “maestro” en su sentido humanístico -y humano- más noble y profundo. Y su magisterio ha dejado una huella indeleble en todos los que tuvimos la suerte de ser partícipes de sus inquietudes.

Nacido en Almería en 1915 -algo así como una marca que le acompañará hasta su misma muerte-, se forma como maestro en el Plan Profesional de la República, obtenien-



do el título con el número uno de su promoción en la prueba final de esos estudios. Vive sus primeras experiencias profesionales en varios pueblos de la provincia almeriense desde el año 1936, donde tuvo ocasión de conocer la cruda realidad de aquellos lugares y la vida humilde y dura de sus habitantes, con cuyo contacto se enriqueció aquel espíritu ya de por sí sencillo, abierto y humanísimo.

Durante esos años de maestro su inquietud profesional le lleva a ampliar los conocimientos dentro del campo de la filología, y así -como un autodidacta, estudiando y examinándose por libre, y sin abandonar su infatigable entrega a la educación de los niños de aquellas humildes poblaciones- consigue la licenciatura en la sección de Filología Románica por la universidad de Granada (1953). Es el año de su matrimonio con Celia Viñas, que muere al cabo de diez meses y que dejará a su esposo marcado para siempre (“fue mi gloria y mi tragedia”, nos confesará a Dámaso Alonso y a mí años más tarde).

El maestro licenciado obtendrá su primera plaza de catedrático en la Escuela Normal de Ávila, cátedra que regentará durante el curso 1953-54. Tras su paso por la Normal de Sevilla en el curso siguiente, recalca en Almería. Los tres cursos que pasa en su ciudad natal no son sólo años dedicados a la enseñanza académica: el recuerdo de su malograda esposa que no le abandonará nunca y la gran vitalidad que le desborda por todas partes convierten aquellos años almerienses en un hervidero cultural (primeras publicaciones, creación de la revista *Alborán*, dirección de numerosas representaciones teatrales y creación de su propio grupo de teatro, organización de excursiones, etc., etc.). Todos los jóvenes estudiantes se sienten subyugados por las palabras del maestro-catedrático, dejándoles un recuerdo tan profundo que aún sigue vivo en ellos.

Y de Almería a Madrid. En 1958 se crea la Escuela Experimental y Nocturna de Magisterio. Entre los catedráticos seleccionados está Arturo, quien además ejerce como secretario, primero, y, después, como director; hasta que en un concurso de méritos obtiene (en 1969) la plaza de la primera Escuela Normal que se creara en España. Ya en la Escuela Normal Pablo Montesino, de Madrid, desarrolla una labor importantísima sobre todo en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, labor que no había de terminar con su jubilación (en 1985). Así nos lo recuerda García Padrino:

Son, pues, los años de las cátedras de Madrid los que constituyen el gran núcleo de la labor de Arturo Medina en favor de una formación de los futuros educadores. Dedicación ampliada como colaborador permanente del CEDO-DEP; como secretario del grupo de trabajo ocupado en las actividades para el perfeccionamiento de la enseñanza del idioma; como colaborador también en el ICEUM (...); como compilador de los fondos científicos en el área de lengua y literatura, destinados a las escuelas de magisterio y de las inspecciones de enseñanza primaria<sup>1</sup>. Etc., etc.

Paralela a la labor docente de Arturo Medina, y como corresponde a un auténtico “maestro”, corre su dedicación a la investigación científica. Numerosas publicaciones, relacionadas especialmente con el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, jalo-

---

<sup>1</sup> Jaime García Padrino, “Arturo Medina. Razones para un homenaje”, en *Sobre didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina*, Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, 1989, p. XVI.

nan su larga vida profesional, labor que aparece reflejada tanto en libros como en artículos o prólogos de libros o, incluso, en medios audiovisuales, así como en excelentes antologías. Arturo se ha ido “por una senda clara”, sin la parafernalia consabida, con la misma sencillez -consustancial en él- que le acompañó toda su vida. Se ha ido pero nos ha dejado su palabra, la palabra sabia y certera que podemos seguir “oyendo” en todas sus obras, pero muy especialmente en *La enseñanza del idioma* (1965), en *El silbo del aire. Antología lírica infantil y juvenil* (1965), en *Lecciones de sintaxis* (1966), en *Guía didáctica de la lectura y el lenguaje* (1967), en *Como tú...* (1974), en *Brocal. Vocabulario básico infantil* (1981), en *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles* (1987), en *Didáctica de la lengua y la literatura* (1988).

La lista sería interminable, como interminable fue su labor. La muerte le impidió concluir los últimos trabajos que tenía entre sus manos, pues hasta el último minuto en que pudo valerse fueron dejando sobre el papel sus palabras de hombre sabio<sup>2</sup>.

También él con su ejemplo nos pide que le hagamos “un duelo de labores y esperanzas”. No en vano se fue en un día muy significativo: un 8 de marzo. Y, como dice Machado de su maestro, “lleva quien deja y vive el que ha vivido”. Lo sabemos muy bien, y quienes hemos tenido la dicha de ser sus amigos también lo hemos vivido, compartido, con él, el maestro, el hermano.

Vivid, la vida sigue...

¡Yunque, sonad; enmudeced, campanas!

Ése es el mensaje -cariñoso, emotivo, entrañable- que nos transmitió en la carta, dirigida al Presidente de la Sociedad, con motivo del III Congreso celebrado en Murcia, y que reproducimos a continuación:

*Madrid 27 noviembre 1994*

*Sr. D. Arturo Delgado / Presidente de la Sociedad Española / de Didáctica de la Lengua y la Literatura / Murcia /*

*Mi querido amigo:*

*Permíteme estas líneas. Tenlas como explicación y disculpas por no estar con vosotros en este III Congreso Internacional que celebráis en Murcia. Problemas familiares y personales que vengo arrastrando desde hace algún tiempo me impiden asistir a vuestras jornadas. Y bien que lo siento. Tales encuentros, además de propiciar el intercambio y puesta a punto de conocimientos, talentos y conquistas, son magnífica ocasión para saber de modo directo del amigo que creíamos un tanto alejado en la distancia.*

*Te rogaría que, si lo estimas oportuno, trasladases a los congresistas mis saludos. Y, naturalmente, mis augurios del seguro éxito que tendréis. Vuestra*

---

<sup>2</sup> Poco antes de morir había entregado para su publicación, al Instituto de Estudios Almerienses, su obra póstuma *La tía Mirly. Juegos populares escénicos*. Asimismo ha dejado, casi terminados, un estudio que lleva el título *Almería como motivación poética* y otro con los artículos de Celia, su mujer (*De esto y aquello*), cuyo prólogo tenía pergeñado; y, a medio terminar, un libro de memorias (*Recuerdos*).

*ejecutoria está fructificando y los vientos os tienen que seguir siendo favorables.*

*Y con mis recuerdos para todos, mi admiración y mi cariño en este gran abrazo que os manda*

*(Firma) / Arturo Medina / Presidente de Honor de la / Sociedad Española de Didáctica de la / Lengua y la Literatura.*

La carta, que se leyó en la Asamblea de la Sociedad, está, como se ve, en la misma línea de lo que arriba hemos indicado y es una última muestra del cariño y entrega del amigo que se nos fue. ¡Hasta siempre, amigo!

Miguel J. Pérez  
(Secretario de la Sociedad)