

Blok, Gumíliov, Maldeshtam

PALABRA DEL SOLITARIO

Trad. y selección J. Bustamante García, México: Ed. Verdehalago, 1998

Me falta muy poco para calificar a este hermoso libro de regalo exquisito. Me explicaré. Como es sabido, la Revolución de 1917 causó en Rusia un verdadero descalabro en el orden intelectual. Junto a la luminosa aparición de jóvenes talentos que alteraron la vieja literatura y el antiguo orden social y político, surgió una cohorte irremediable de funcionarios de la literatura y el arte, que en los años posteriores a la NEP, tronzaron, escacharraron y laminaron todo el talento nacido en el primer cuarto de siglo. Algunas figuras señeras, como Pasternak o Bulgákov pudieron hacerse oír, con mayores o menores dosis de dolor y vergüenza. Otras, quizá de no menor rango y altura, como Blok, Ajmátova, Mandelshtam, Platónov o Andreyev transitaron entre la locura, el suicidio, el anonimato o el olvido. Los sucesivos cambios políticos de los últimos años nos han deparado el rescate de obras maestras como el *Chevengur* de Andrei Platónov, y traducciones más o menos afortunadas de Ajmátova, Blok, Mayakovsky o Mandelshtam. Andreyev, a Dios gracias, ya era conocido en todo el mundo cuando la cúpula funcionarial soviética se encargó infructuosamente de hollar su figura. Sin embargo, hablamos en todos estos casos, de la obra de creación. Pero hay otra obra paralela que es urgente rescatar, como ya hubo tiempo de rescatar las de Propp, Jlebníkov o Bajtín; es la obra crítica, de reflexión creadora en la que esta admirable generación contempla el quehacer artístico. Y es aquí en donde la necesidad de rescate se hace tarea imprescindible.

Este volumen recoge varios trabajos críticos de Alexandr Blok, Nikoláy Gumíliov y Ossip Mandelshtam, en donde se analiza distintos aspectos de la creación, de la recepción y de la crítica. Todos los artículos están escritos entre 1909 y 1923, y se contempla en ellos tanto la obra de los entonces contemporáneos rusos consagrados, como Chejov, Sologub o Andreyev, como los movimientos de vanguardia poética, vistos en este caso desde dentro. El artículo de Gumíliov titulado "La anatomía del verso", leído a final de siglo resulta un admirable ejercicio de humildad para quienes creen que antes de Jakobson, Saussure, Derrida o Paul de Man la crítica flotaba en el éter primigenio. Las reflexiones didácticas que sugieren párrafos como el que a continuación transcribo, acaban en la observación de que Gumíliov es contemporáneo de Bajtín y de Vigotsky, y que su percepción de la transmisión de lo poético se basa en lo que ahora llamamos la educación lingüística y literaria. Éste es el párrafo. "Así como en cada tramamiento hay cierto origen volitivo, así también el poeta, para que sus palabras sean eficaces, debe ver con claridad la correlación que hay entre el hablante y el oyente y presentir las condiciones ante las cuales el lazo entre ellos es realmente posible. Éste es el propósito de la psicología poética. En todo poema estos dos aspectos de la poética general se complementan entre sí. La teoría de la poesía puede ser comparada con la anatomía y la psicología poética con la fisiología. El poema es un organismo vivo que puede ser

sujeto a estudio tanto anatómico como fisiológico" (pp. 107-108). Las reflexiones que siguen a estas líneas nos conducen al meollo mismo de lo que muchos años más tarde dirían los teóricos de la Anatomía de la Crítica y de la Teoría de la Recepción, sólo que, sin su innecesaria verborrea pseudoteórica, y con mucha más atención a los procesos que se dan en el lector cuando lee. En la misma onda de lo que dice Blok en 1909 en su artículo "El alma del escritor" o en "Recuerdos de Leonid Andreyev" de donde entresaco las líneas que recuerdan el estreno de *La vida del hombre* en el Teatro de Arte de Moscú, representación que Blok pudo ver desde bambalinas gracias a un truco de su director Meyerhold. Quienes piensen en el teatro como un modo de exploración del ser humano, tendrán aquí materia para plantearse una praxis didáctica bien asentada: "En *La vida del hombre*, como en toda la serie de obras de Andréev que se abren con esta pieza, se propone una pregunta absurda y dolorosa que plantean los niños: "¿Para qué?". Digas lo que digas al niño, él siempre pregunta "¿Para qué?". Los mayores no están en posición de responder a esta pregunta y tampoco están en condiciones de reconocer que no pueden contestar a ella. Simplemente es una "pregunta ingenua", "una pregunta infantil" (...) Leonid Andréev se hacía esta pregunta desde lo más profundo de sí mismo, insistente e inconscientemente." (p. 70).

Hemos seleccionado artículos que apuntan a la poesía y al teatro. En cuanto al relato, las observaciones críticas y las reflexiones que puedan inspirar siguen estando hoy en día vigentes. Así cuando Blok habla sobre el arte de la *ironía* o cuando apunta los *procedimientos* narrativos de Sologub que tienen en cuenta al lector: "La tarea es mostrar al lector algo extraordinario, disparatado, de tal manera que se le pudiera considerar sin dificultades, como un animal en la jaula. El animal sería la trivialidad humana y la jaula la admisión de la estilización y la simetría" (p. 13).

He dejado para el final un trabajo de Gumíliov "La traducción de la poesía" en donde una serie de inteligentes observaciones que proceden de alguien que ha combinado práctica y teoría terminan en un minucioso enélogo que no me resisto al placer de transcribir: "Repetimos en pocas palabras lo que es necesario tener en cuenta: 1) el número de líneas del poema, 2) el metro y la medida, 3) la sucesión de rimas, 4) el carácter del *enjambement*, 5) el carácter de las rimas, 6) el carácter del vocabulario, 7) el tipo de comparaciones, 8) procedimientos especiales, 9) gradaciones del tono. Estos son los nueve mandamientos del traductor; como en total son uno menos que los de Moisés, yo espero que sean cumplidos." (p. 104).

Estos mismos mandamientos que Gumíliov pide para el traductor de poesía sirven también, manera de las tipologías didácticas al uso, para aplicar a la experiencia de la educación poética del alumno, si el objetivo que asume el docente es el de poner el orden y la razón al servicio de la conciencia del discente (llamado también aprendiz o aprendiente en algunas latitudes) y de su desarrollo psicológico y moral; y no, como una rancia tradición celtibérica -tan difícil de erradicar- ha venido transmitiendo desde 1939, poner al alumno al servicio de los intereses de los muy distintos y bien entramados poderes que el Orden y la Autoridad han venido disponiendo. Tal vez por ello el placer de poder leer —ya— los escritos de la generación de escritores rusos que convivieron con Vigotsky y Bajtín y tenían muy presentes las experiencias de Tolstoy en Yasnaya Polyana, resulte hoy en día un hermoso antídoto contra la estupidez instalada en los despachos de la burocracia.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña

Ruiz Campos, A.

**LITERATURA INFANTIL.
INTRODUCCIÓN A SU TEORÍA Y PRÁCTICA**

Sevilla: Ed: Guadalmena, 2000. 220 págs.

Los trabajos universitarios sobre la literatura infantil empiezan a constituir un corpus estimable dentro del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. A los planteamientos mixtos, de corte descriptivo e historicista, con algunas aproximaciones prácticas a los planteamientos de aula, que caracterizaron la aportación de los años ochenta, le ha seguido en los noventa, y muy especialmente en el último quinquenio, una serie de trabajos insertos ya en una perspectiva teórica rigurosa y clara (Tejerina, Sánchez Corral, Colomer) o en recopilaciones dotadas de una introducción crítica esmerada (Pérez Valverde y Aguilera). En otro nivel de planteamientos, pero con similar rigor, el profesor Ruiz Campos propone un trabajo de síntesis, construido sin duda como libro de consulta universitario, tanto para su aplicación práctica en el aula como para la reflexión crítica en torno a distintos subtemas que configuran el universo de la Literatura Infantil.

De esta forma, el libro se divide en cinco capítulos, un anejo de selección de poesía infantil y dos bibliografías complementarias, la primera de orden general, y la segunda circunscrita al ámbito andaluz.

En el primer capítulo se aborda el marco administrativo (disposiciones legales), conceptual (caracterización y clasificación genérica) y socio-educativo (el adulto como mediador), que caracterizan el amplio territorio de lo que hemos dado en llamar literatura infantil. Se incluye aquí un procedimiento de evaluación de libros infantiles, siguiendo la normativa UNESCO, que sin duda resultará de interés práctico, no sólo por su carácter minucioso (pp. 42-47), sino por las breves, pero enjundiosas, reflexiones críticas que el autor añade. La propuesta de clasificación, discutible, como todas, justifica la división posterior de los capítulos II, III y IV según la clásica organización de poesía, narrativa y teatro. Personalmente discrepo de este planteamiento en lo que atañe a la fábula, considerada en el apartado de relato; máxime en función del texto seleccionado, "El zorro y el cuervo" en la versión de Samaniego, texto en romancillo asonantado que incluye diálogo. Probablemente una propuesta más amplia, que integrara los textos de La Fontaine (fábula 2 del Libro I), las versiones de Fedro y Esopo, y este mismo texto de Samaniego, habría permitido una propuesta didáctica más densa, dentro del ámbito de la Literatura Comparada. Seguramente esto habría encajado de forma más coherente con la propuesta que se hace en el texto (pp. 98-99) para situar el trabajo en la órbita de los estudios de Mendoza Fillola, cuya visión es más comparatista e intertextual. Parcialmente esto se aborda en el capítulo V a través de la fábula "La cigarra y la hormiga", aunque de forma somera.

El capítulo IV, que trata sobre teatro infantil, juego dramático y dramatización, parte de la conceptualización clásica de J. Cervera, para integrar luego su propuesta en un terreno que

ha sido ya transitado por Slade, Tejerina, Bruner, Vigotsky o Mantovani, desde distintas perspectivas. Es interesante la observación que recoge la experiencia llevada a cabo por Hoster Cabo sobre *teatro negro*, y probablemente requeriría mayor atención y desarrollo para contemplar cabalmente una serie de aspectos de tipo cognitivo que en el tratamiento tradicional de las actividades teatrales se han venido asumiendo en este país sin excesiva base crítica. Seguramente una revisión de la literatura científica centroeuropea en este tema arrojaría bastante luz para ese debate crítico que nos parece muy necesario. Le cabe, en todo caso, a este trabajo, el haber puesto un primer jalón en ese camino, completando la referencia descriptiva con la observación de la praxis del aula hoy en día.

De esta forma el capítulo V, sobre las relaciones entre literatura infantil y folclore, subtítulo "Reflexiones sociológicas sobre textos literarios relacionados con Andalucía" (pp. 133-172) se constituye en capítulo de resumen crítico, en donde se intenta ofrecer un marco de comprensión global para orientar trabajos de crítica o de investigación. Se distinguirían así tres modelos o tipos de presupuestos básicos: la primera perspectiva "conecta la Literatura infantil de origen folclórico con el mito y con aquellas formas literarias que (...) inciden sobre la necesidad que tienen las personas de construir el mundo" (p. 138); coherentemente, el siguiente modelo "aportado por las ciencias humanas relaciona el folclore con la *construcción de la personalidad*" (p. 141), y el tercero "aportado por las ciencias del lenguaje, incide en el *desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión lingüísticas*" (p. 143). En este sentido, la claridad de esta diferenciación permite, tanto al estudioso como al práctico, la aproximación al fenómeno aquí estudiado, de modo que no pierdan de vista los diferentes planos de actuación integradora del hecho cultural: el ser en el mundo, el ser en sí y el ser en su herramienta conceptual, el lenguaje que le permite entender su existencia personal dentro de la existencia social.

En resumen: estamos ante un libro interesante para el estudioso y también para quien trabaja directamente en la gestión de aula. Para éste último, la aportación documental y gráfica, más algunas pautas de trabajo, le servirán para fundamentar críticamente una práctica que en muchos casos aún sigue basándose en el descriptivismo historicista; para el primero, le resultarán de interés las propuestas sintéticas de carácter general, y un aparato bibliográfico al día en 1998.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña

Gómez-Villaba, E., Pérez González, J., González Las, C.,
Hoyos Ragel, M.^a C, Cañado Gómez, M.^a L.

**EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

Grupo Editorial Universitario, s.l., 2000. 179 pp.

El problema de afrontar el análisis de la puesta en práctica de los planteamientos curriculares es de importancia capital para entender en qué medida las propuestas políticas (en este caso las directrices emanadas de la LOGSE) tienen una incidencia social concreta; es decir, para abordar las modalidades, formas y criterios de actuación que abarcan los planes o filosofías educativos, y su concreción final en sus destinatarios. La mentalidad académica y escolástica que todavía hoy impera en los diferentes predios universitarios, y la falta de una verdadera tradición investigadora en el mundo hispánico en general, hace que no dispongamos, si no es en muy breve medida, de trabajos de campo, planteados con rigor metodológico y criterio científico que le sirvan al docente y al estamento educativo para orientar su práctica y la reflexión sobre su práctica, y a los organismos estatales para decidir sobre las diferentes opciones o planteamientos políticos en torno a la educación.

Por ello debemos felicitarlos de la publicación de un trabajo de las características del que ahora comentamos, fruto de una investigación de grupo, con cierto contenido interdisciplinar. Obviamente, el hecho de ser un estudio pionero, y de estar editado con cierta austeridad, hacen que algunos puntos, de metodología o de proyección teórica, puedan prestarse a discusión. No ha de tomarse ello como un reparo, sino como constatación del interés que el mismo trabajo provoca en el lector, y de que para calibrar su verdadera importancia se van a requerir ulteriores estudios complementarios.

Se trata de la publicación de una investigación hecha por el equipo de Didáctica de la Lengua, dirigido por E. Gómez-Villalba, con el fin de "estudiar el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos que finalizan la etapa de Educación Primaria" (p.32). De los cuatro bloques de contenidos que el DCB plantea, el estudio se centra en dos: la comunicación escrita (lectura y composición), y el bloque de análisis y reflexión sobre la lengua; o, dicho de otra forma, los conocimientos gramaticales, que se toman como "indicador del desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la lengua". Como población estudiada se ha escogido el conjunto de alumnos matriculados en 6º de EP en cinco centros, un total de 255 alumnos (111 niños y 144 niñas), alternando 2 centros públicos y uno concertado en Granada capital y dos públicos de localidad de 20.000 habitantes. Las variables dependientes establecidas fueron: comprensión lectora, expresión escrita (descripción y narración), vocabulario, ortografía y conocimientos gramaticales. En ortografía se ha elaborado una prueba específica, además de analizarla en las composiciones escritas. En cuanto a la lectura, la precaución metodológica mínima ha llevado a asumir un concepto de comprensión lectora apoya-

da en la teoría de los esquemas y su relación con la conceptualización y las estrategias cognitivas asociadas a la memoria. Ello ha llevado, creo que de forma muy pertinente, a revisar los habituales instrumentos de medida procedentes de la tradición psicométrica norteamericana. De este modo la prueba de comprensión lectora utilizada se centra en un principio básico que es la capacidad de inferencia lectora. En composición escrita se ha buscado centrarse en las dos estructuras funcionales básicas de la lengua: la narración y la descripción, lo que encaja bien con las modernas orientaciones de la psicología cognitiva. En cuanto a los criterios de valoración y el método de escrutinio se han seguido planteamientos próximos a los de Caballero (1994); destaca, en este apartado la revisión crítica que se hace de todo lo que concierne al vocabulario. Especialmente interesante es el planteamiento acerca del vocabulario y el análisis que de su uso en los libros de texto vigentes se hace (p. 61). Las páginas que se dedican a replantearse todo lo que atañe al concepto "conocimientos gramaticales" resultan de lectura provechosa en cuanto a que combinan la constatación de que hay considerables lagunas en la literatura científica al uso con la revisión de lo que los últimos años nos han deparado; compartimos plenamente la observación de que "la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como área de conocimiento emergente relativamente nueva, constituye, a nuestro juicio, el espacio idóneo para desarrollar la articulación necesaria entre los dos enfoques dominantes en el estudio del lenguaje: el paradigma formal y el paradigma funcional" (p. 65). No puedo compartir en cambio el optimismo con el que se afirma que "la evaluación del sistema morfológico es relativamente fácil" (p.66). De hecho, este planteamiento conduce a minimizar, lo que me parece un problema metodológico importante, que procede precisamente de una práctica filológica muy discutible y masiva en los años ochenta: la consideración de un nivel global morfosintáctico, en donde se minimiza lo morfológico en favor de lo sintáctico, de modo que en la metodología de análisis impuesta por la psicometría norteamericana al final se acaba proponiendo una evaluación conjunta de ambos niveles en un sólo componente. Las pruebas o tests que se han considerado están muy al día en cuanto a la fecha de realización del estudio (el curso 1997-8); al año siguiente se hubiera podido disponer ya de la prueba BLOC elaborada en Cataluña a partir de los planteamientos de E. Wiig (1998), que probablemente hubiera podido introducir modificaciones de interés en el diseño de investigación. Es simplemente un ejemplo de cómo este trabajo permite que nos replanteemos hasta qué punto las propuestas y métodos de análisis procedentes de una disciplina próxima como la Psicología deben ser tomados con precaución a la hora de integrarlos en trabajos de campo actuales. Tal y como los propios autores del BLOC señalan, los tests de que se dispone en España en el campo de evaluación del lenguaje están ya obsoletos, entre otras cosas por venir sustentados por teorías de un grado muy bajo de complejidad crítica en lo que atañe a las teorías lingüísticas que las sustentan. El trabajo de Gómez-Villalba y colaboradores, a la vista de las conclusiones, y de algunas implicaciones que aparecen en distintos apartados, debería servir para que los estudiosos del campo de la Didáctica de Lengua y Literatura asumieran de forma clara la necesidad de una revisión a fondo de ese material metodológico.

Un ejemplo de lo que he dicho está precisamente en una de las constataciones: "si atendemos a los bloques de contenido, sin duda la morfología presenta los resultados más bajos: si exceptuamos los contenidos relativos a sustantivo-adjetivo-determinante, que constituyen las categorías trabajadas sistemáticamente desde los primeros cursos y las más asimiladas por todo tipo de alumnado, las restantes categorías gramaticales ofrecen puntuaciones tan bajas, que son las responsables de que el resultado total de gramática se sitúe como máximo

en el 30% ya citado" (p.111). Los autores del estudio se preguntan, con cierta perplejidad, a qué puede deberse este hecho, y apuntan una doble causa: la casi nula sistematización en la enseñanza de la morfología verbal y pronominal, y el hecho de que "los elementos de relación y el adverbio ocupan en los textos los últimos temas de 6º curso, y aunque las pruebas se aplicaron entre mayo y junio, es probable que se trate de los temas que aún no se habían impartido o incluso no llegaran a impartirse" (íbidem).

Sin duda, esa nula sistematización de la enseñanza de la morfología verbal y pronominal es una causa de que las cosas estén como están. En ese sentido la metodología usada para el trabajo, aunque seguramente mejorable en cuestiones de detalle, ha permitido detectar uno de los grandes males del sistema de enseñanza que padecemos en este país; en cuanto a la segunda observación que se apunta, me parece más bien un intento de constatación de otro de los problemas derivados de los diseños instruccionales que proceden de la práctica escolar y que hunden sus raíces en la añeja idea pedagógica vigente en la programación de los libros de texto. Como una de las autoras de este estudio, C. González Las ha podido constatar en un artículo de amplia resonancia (ver *Lenguaje y textos*, nº 13), el contenido y disposición de los libros de texto actuales no se ajusta a lo que las directrices de la LOGSE exigen. Suscribo, en este sentido, los párrafos (p. 112) en donde se reflexiona sobre lo que piadosamente podemos llamar una laguna grave en la estructura del currículum de lengua castellana (la morfología pronominal, verbal, adverbial y relacional), y lo que esto conlleva para una reflexión de la disciplina DLL: "si en este período [la Educación Primaria] se trabajara su adquisición de modo sistemático, se paliarían muchas de las dificultades que en el conocimiento y el uso de la lengua encontramos entre los alumnos de niveles educativos superiores, incluso entre universitarios". A lo que, con algo de desparpajo, podríamos añadir: e incluso entre los profesionales de la política, cuyo dominio de la morfología de la lengua llega hasta la producción de interesante especímenes lingüísticos como *jóvenes* y *jóvenas* o *portavoces* y *portavozas*.

En resumen: estamos ante un trabajo denso, riguroso y claro, que se sitúa en una perspectiva teórica y metodológica muy apta para estudiar los problemas que ese contenido curricular y esa etapa educativa le plantean a los investigadores, y que deber servir como punto de reflexión para abordar la acción didáctica tanto en la práctica del aula como en el estudio teórico que permiten sus distintos componentes, desde los materiales curriculares hasta la evaluación de los resultados de un modelo educativo.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña

Cristina Pérez Valverde y Mauricio Aguilera
CUENTOS DE LA EDAD DE ORO.
CUENTOS FANTÁSTICOS DE LA ÉPOCA VICTORIANA

Ed. Cristina Pérez Valverde y Mauricio Aguilera. Madrid: Valdemar 1999

Las recopilaciones de cuentos son un documento importante para abordar uno de los espacios más interesantes de la didáctica de la lengua y la literatura, espacio en donde se entremezclan conceptos como esquemas narrativos básicos, transformaciones textuales, tipologías de unidades narrativas en distintos niveles (desde el personaje hasta el conflicto, pasando por los espacios físicos y los simbólicos), y, cómo no, el concepto de lo literario. No obstante, el repertorio antológico presenta peculiaridades visto con perspectiva crítica: hay sobreabundancia de autores clásicos (Perrault, Grimm, Andersen, Afanasiev) en muy diferentes traducciones, y faltan (o son de difícil acceso) repertorios menos conocidos pero muy importantes (lituanos, irlandeses, checos, balcánicos, caucásicos, africanos); en lo que atañe a los autores que asociamos con la vitola de Literatura universal (Tolstoy, Bécquer, Wilde, Barrie, Stevenson, Lewis Carroll, Zola, I.B. Singer) hay ediciones más o menos asequibles de su producción cuentística, aunque habitualmente faltas de criterio científico editorial (aunque sobradas de criterio comercial), y sin introducciones de interés.

Esta recopilación viene a cubrir un vacío en el campo de la cuentística anglosajona y en el período que abarca la segunda mitad del XIX. Se recogen aquí cuentos de autores conocidos o consagrados en diferentes territorios literarios, desde N. Hawthorne ("Cabeza de pluma", 1846), hasta Kenneth Grahame ("El dragón remolón", 1898), pasando por autoras casi desconocidas para el público general hispano, como Frances Browne, Mary de Morgan, Lucy Lane Clifford, o Lucretia Hale, y alguien como George Mac Donald, siempre interesante. Sólo por esta esmerada selección, la antología ya tendría razón de ser. Pero en este caso, y con la vista puesta en el aprovechamiento crítico, tanto en el orden histórico-descriptivo como en el teórico, nos encontramos con un prólogo que no debería pasar desapercibido. La mera mención de algunos de sus epígrafes nos ilustra sobre sus planteamientos: "El juego de las apariencias en el cuento victoriano", "Frances Browne y la crítica al modelo político-económico", "El simbolismo dual de George MacDonald: crecimiento y alegoría espiritual", "Mary de Morgan: el mundo de las emociones y la huida de la educación patriarcal", o "Kenneth Grahame y el ideal antiheroico". Como se ve, los autores proponen un marco de reflexión sobre la función y actuación del mundo psíquico y el mundo moral dentro de ese terreno conflictivo y agónico en donde la evolución individual y la transformación social van a la par: el territorio del psiquismo colectivo y su reflejo en la formación de la conciencia individual. Todos los cuentos tienen interés para enfocar su estudio y su uso en el aula, tanto desde perspectivas mitocríticas como intertextuales; confieso mi debilidad por el más moderno de todos ellos, "El dragón remolón", donde a partir del viejo (pero nunca añejo) tema de la lucha del caballero con el monstruo retomamos una pauta crítica burlesca y festiva muy habitual en la era del simbolismo *fin de siècle*. Se podrá cotejar con provecho

el fondo psicocrítico de este cuento con la versión, unos años anterior, que del mito de Andrómeda y Perseo ofrece Jules Laforgue en sus *Moralidades legendarias*, compendio de relatos muy usado entre los simbolistas ingleses del último decenio del XIX. En este sentido, una de las grandes estructuras de la Retórica, la función de la Ironía en los distintos componentes textuales, estudiada inteligentemente por Wayne Booth, no ha sido hasta ahora suficientemente aprovechada por la Didáctica de la Lengua. En cuanto a las posibilidades de explotación intertextual de los cuentos aquí compilados, bastará apuntar algunas observaciones de los editores, que desbrozar inteligentemente ese camino: así, en el cuento de Hawthorne, que abre el volumen se apunta que "el personaje central, un pobre espantapájaros que aspira a ser humano, servirá de base para la creación de uno de los personajes de *El maravilloso mago de Oz*" (p. 19); sobre el cuento "Pies de Hada", de Frances Browne, se apunta que "en la era de la posmodernidad, en la que se comienza a escuchar a las minorías, y recuperar el valor de la diferencia, el cuento de Browne puede leerse como toda una alegoría de la insensata transformación de un aparato social y cultural diverso en una estructura monolítica cerrada" (p.22); en el de George MacDonald encontramos el patrón básico de "La Bella Durmiente", con la particularidad de que los editores apuntan a una perspectiva bettelheimiana, señalando que en esta reapropiación del tema aparece la idea de que "sólo si se sabe esperar la llegada del amor y la madurez se podrá conseguir la anhelada "conjunción de mente y espíritu en la pareja" (p. 29).

Estamos, pues, ante un libro compilatorio que se sitúa en una perspectiva crítica importante: el engarce entre la reflexión teórica sobre el amplio universo psicosocial en el que la lectura se construye, y las posibilidades de aplicación práctica que podemos establecer desde el placer irrenunciable de la lectura hasta el replanteamiento de los límites de la *praxis* didáctica; es decir, de cuántos estratos de significado podemos asumir para nuestro quehacer educativo de entre los múltiples que la obra nos ofrece como artefacto mediador entre el mundo físico y su reflejo interior en la psique de los lectores.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña

Ruiz Bikandi, U.
**DIDÁCTICA DE LA SEGUNDA LENGUA
EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

Madrid: Síntesis, 2000. 347 págs.

En un territorio como la Península Ibérica, en donde conviven distintas lenguas y distintas culturas, todo lo que tenga que ver con la enseñanza de una "segunda lengua" en los primeros años del sistema educativo resulta de importancia primordial. No sólo por las implicaciones sociales y políticas que conlleva la coexistencia entre unidades culturales que se expresan de forma compleja, sino por la dificultad que esta situación supone para que los estudios sobre esta cuestión se lleven a cabo sobre bases críticas rigurosas.

Parece razonable que un libro destinado a proponer pautas didácticas para la enseñanza de segundas lenguas proceda de la conjunción de estudiosos de dos países, como el vasco y el catalán, en donde la presencia de una lengua autóctona en coexistencia con otra de ámbito geográfico más amplio, ha provocado una atención más continua a todos estos problemas que la que ha recabado en zonas monolingües del territorio peninsular. A partir de esta premisa geográfica, la editora, Uri Ruiz Bikandi ha reunido un equipo de colaboradores de ámbito interdisciplinar: los once capítulos de que consta este volumen están repartidos entre especialistas en Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Psicología Evolutiva y en Didáctica y Organización, lo que permite un acercamiento plural al fenómeno que se estudia.

El primer apartado "Las segundas lenguas y la escuela" está a cargo de Josep M^a Serra y de Ignasi Vila y sitúa el problema en tres niveles distintos: uno teórico (el concepto de bilingüismo), otro socio-político (los programas de inmersión lingüística) y un tercero administrativo, en el nivel de concreción que implica el proyecto lingüístico de centro. A continuación, la propia editora, Uri Ruiz Bikandi aborda los apartados 2,3 y 4, sobre la adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano, la adquisición de la segunda lengua, y la noción de competencia comunicativa con todo lo que conlleva, desde los factores extralingüísticos hasta el desarrollo de competencias específicas (gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica). En este sentido, el capítulo 3 resulta pertinente para plantearse el marco en el que pueden situarse diferentes perspectivas de desarrollo en el aula. Nociones clásicas como actitudes/aptitudes, motivación, estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos son elementos de actuación didáctica que han de ser relacionados con teorías de adquisición y aprendizaje, conceptos que, al menos desde los trabajos clásicos de Mackey o de Titone han venido produciendo una literatura científica cada vez más compleja. Una vez expuestas todas estas bases, el capítulo 5, a cargo de Elisabet Areizaga aborda una serie de propuestas didácticas siguiendo el enfoque comunicativo, centrándose sobre todo en las implicaciones pedagógicas de los modelos de tareas de Nunan. Los dos siguientes capítulos, centrados en la lengua oral, están a cargo de la editora, que sigue sobre todo los planteamientos de Michael Rost, Eddy Roulet y Brown y Yule, al tiempo que reflexiona sobre un problema no siempre bien atendido en las elaboraciones teóricas: las estrategias docentes y los riesgos que conllevan.

Los cuatro capítulos últimos están dedicados a código escrito: la comprensión lectora, tratada conjuntamente por Iñaki Aldekoa y Uri Ruiz Bikandi; la lectoescritura, por Lontxo

Oihartzabal, y los dos últimos, la expresión escrita, y la enseñanza de la composición escrita por Oriol Guasch. El volumen se completa con un muy escueto (casi telegráfico) anexo con el título "Los sistemas educativos bilingües en el Estado español", y una bibliografía bastante al día, pero donde se observan algunas lagunas llamativas en lo que atañe a la bibliografía en lengua castellana, a cambio de una priorización manifiesta de alguna editorial catalana.

En conjunto se trata de un trabajo de síntesis, que combina la reflexión teórica en varios ámbitos interdisciplinarios y las propuestas prácticas en distintos campos de aplicación didáctica. Probablemente el hecho de que la editora haya asumido exactamente la mitad del volumen (5 apartados como autora única y otro como autora conjunta, de un total de 11) le confiere a este volumen una coherencia notable, que a veces falta en otros trabajos similares, más dispersos en cuanto a concepto y enfoque. Como lógica contrapartida a esta coherencia, podemos apuntar que la apuesta clara por el enfoque comunicativo, en el desarrollo de una temática tan compleja, hace que el lector sienta la necesidad de plantearse si fuera del enfoque comunicativo no hay salvación didáctica. O, dicho de otro modo, si algunas ausencias bibliográficas (Mackey, Titone, Gagné y otros) responden en realidad a un deseo de acotar el campo científico contemplado por el procedimiento de suprimir del marco teórico aquellos planteamientos que no encajan con un determinado enfoque.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña

Jose Manuel López de Abiada y Augusta López Bernasocchi (eds.)

TERRITORIO REVERTE. ENSAYOS SOBRE LA OBRA DE ARTURO PÉREZ-REVERTE

Editorial Verbum, Madrid, 2.000, 500 págs

Lo hemos visto en plena guerra, en los confines del mundo, entre soldados vencidos por la fatiga, en el fragor de una batalla que siempre parecía la misma y era, sin embargo, cada vez distinta. Leemos cada fin de semana sus palabras insolentes, valerosas, cínicas o descarnadas, y nos convence la frescura de una prosa que no ha sido escrita por alguien al margen de la vida y de la historia, o por un demagogo que buscase el asentimiento de sus lectores. Arturo Pérez-Reverte (Cartagena, 1951) es, además de todo lo escrito anteriormente, un novelista convencido de que sus obras no tienen otra justificación que la meramente literaria: "Arturo escribe los libros como si viviera en ellos, de ellos, con ellos y junto a ellos, como si se explicase la vida con ellos", escribe el profesor y catedrático de la universidad de Murcia D. José Perona. Tal vez Arturo conciba sus libros con la misma pasión con la que ha arrojado sus aventuras de reportero de guerra, con la misma pasión, acaso, con la que vive su vida. Esta es, quizás, su virtud más evidente: la franqueza con la que asume cada uno de sus papeles y cada una de sus opiniones, no con la seguridad del que se sabe poseedor de la razón, sino con el descreimiento lúcido del hombre que conoce el mal y, sin embargo, disfruta de todos los dones de la tierra. Y, pese a ello, ha sido capaz de escribir casi una docena de volúmenes, entre novelas, colecciones de cuentos y compilaciones de artículos periodísticos; y lo que resulta aún más difícil, ha logrado el favor de los lectores con una vieja e infalible fórmula: la calidad literaria y los secretos del mundo: "La lectura de estas novelas nos coloca de nuevo ante un enigma y el lector se convierte en un detective. No sólo debe saber moverse por el mundo de los hechos sino que debe saber moverse por el universo de los libros". La cita procede del artículo del profesor D. José Perona, titulado "Historias de libros en tres novelas de Arturo Pérez-Reverte" en el volumen "Territorio Reverte" cuya edición ha corrido a cargo de los profesores D. José Manuel López de Abiada y Augusta López Bernasocchi. Se trata de un libro que recoge una treintena de trabajos en torno a la obra del escritor cartagenero y que son el resultado de unas jornadas de estudio que celebró la Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos. La combinación de especialistas, profesores y escritores como Alfredo Rodríguez, Yvette Sánchez, Julio Peñate, Anthony Percival, Brian J. Dendle, Veronica Dean-Thacker, y todos los que aquí se citan, otorga al conjunto un carácter de libro escrito a medias entre el profundo gusto literario de algunos y el rigor analítico de otros, lo cual enriquece evidentemente el resultado. Desde la comunicación del insigne Luis Alberto de Cuenca acerca de "La saga del capitán Alatriste" hasta "La España urgente de un escritor" del escritor también Rubén Castillo Gallego, o el artículo titulado "La vía europea al best-séller" del propio Arturo Pérez Reverte, todo el volumen rezuma profundo conocimiento de los modos y del espíritu de la obra literaria de nuestro escritor. Tal vez no haya una unidad de análisis o una perspectiva clara, porque éste no es un estudio al uso,

como aquellos que terminan arrumbados en los chineros de los departamentos universitarios y que sólo, si acaso, servirán algún día para que alguien los cite en una tesis sesuda y polvorienta. En estas páginas late el aliento rebelde e inconformista de nuestro escritor: "Esta es la verdadera pasión de Reverte que utiliza como un código deontológico: buscar la verdad y denunciar, a partir de ella, la necedad y la injusticia, a través de sus personajes, desde el código de honor de sus héroes". Estamos absolutamente de acuerdo con el aserto del profesor Pedro Guerrero, y es precisamente este rasgo de nobleza que subyace en todas las páginas de Pérez- Reverte lo que más lo aproxima a la tradición quijotesca y, a la vez, a sus lectores, que en alguna medida agradecen al escritor su franqueza y su valentía para denunciar los desmanes y las miserias de una España que sigue pareciéndose en lo esencial al escenario clásico en el que se mueve su capitán Alatriste. Pero donde Arturo Pérez Reverte demuestra su conciencia crítica y la ligereza de su lengua, presta a dar el nombre justo de las cosas, es en los artículos que publica semanalmente en un conocido suplemento periodístico. En ellos suele despacharse a sus anchas respecto a todo aquello que en sus novelas refleja de una manera elíptica, pues éste y no otro debe ser el fundamento de la literatura, como si su honradez y su talante inconformista necesitasen de este desahogo semanal. Escribe Rubén Castillo Gallego a este propósito: "España se le antoja a Pérez-Reverte un territorio sobre el que planea, amenazante y machadiana, la sombra de Caín, que a todos nos refleja con su morbosidad". Por encima de cualquier consideración merece la pena destacar la circunstancia feliz de que por una vez el ámbito universitario se haya dignado descender desde sus cátedras para conmemorar la liturgia de la literatura, el rito casi sagrado en el que un puñado de buenos lectores escribe sobre un novelista de éxito cuyos libros no tienen otra falta que la de venderse muy bien, acaso porque están extraordinariamente bien escritos y porque lo que se cuenta en ellos interesa a mucha gente, como si por una vez la fórmula de la escritura y de la lectura funcionase sin reservas.

Pero este no es un libro meramente universitario, recomendable únicamente para aquellos que sientan predilección por el argot académico o lo necesiten para engrosar una bibliografía exhaustiva. En las páginas de esta obra palpita el aliento irreductible de los héroes cansados, a los que se refería en otro libro el profesor José Belmonte —autor, asimismo de un completo estudio dedicado a la primera novela de Pérez-Reverte— y la sustancia misma de la vida con la que cada domingo llena nuestro escritor su artículo para obligarnos a mirar las imágenes terribles que conforman el mundo y nos aluden a todos, para obligarnos, asimismo, a que tomemos conciencia de unas pocas verdades sin vuelta, o nos ríamos a carcajadas de las majaderías sin cuento de los cretinos de turno que se empeñan en vendernos sus miserias y en fastidiarnos la vida. Celebramos, pues, la aparición de esta obra, imprescindible sin duda a partir de ahora para entender y disfrutar de la escritura de Pérez-Reverte, y nos sumamos gustosos al homenaje de sus páginas, escritas con acierto y pasión literaria.

PASCUAL GARCÍA GARCÍA
I.E.S. "San Juan Bosco", Lorca (Murcia)

J. M. Vez

FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Barcelona: Ariel, 2000. 258 pp.

La creciente importancia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y su entidad como disciplina autónoma permite ya una aportación bibliográfica importante, bien sea en el orden de las novedades metodológicas y teóricas, bien, como es el caso de este trabajo del profesor J.M. Vez, en el orden de la recopilación y sistematización crítica de los modelos de análisis y de las construcciones teóricas que sustentan y fundamentan las diferentes subáreas o ámbitos específicos de la disciplina. En este caso, el objeto descrito es la enseñanza de lenguas extranjeras (que puede conceptuarse como L2 o como L3 dependiendo de los entornos territoriales de la aplicación e incluso de las tipologías específicas de microanálisis social). Esta delimitación de campo se ordena críticamente en función de una exploración epistémica que son los fundamentos lingüísticos que sustentan esa enseñanza. La necesidad de acotar el campo para su criba crítica hace que el autor se haya limitado al concepto de *enseñanza*, sin insistir en el título en su relación con el proceso complementario del *aprendizaje*, que en todo caso se aborda en el apartado cuarto del volumen.

En su conjunto el libro se estructura en cinco grandes apartados: el primero, de carácter más histórico-descriptivo, aunque con observaciones inteligentes en lo que atañe al análisis del modelo generativista, que tal vez habría requerido algo más de espacio, sobre todo en la conclusión (p.60-63), en donde a las referencias a Roulet, Spolsky, Wilkins y Widdowson le sigue un párrafo de Violeta Demonte que remata abruptamente esa primera parte. Hablar de "síntesis conceptual" (p.62) en este caso parece más bien una propuesta personal de J.M.Vez que algo desarrollado críticamente a partir del texto extractado.

La segunda parte, "Avances en el ámbito de la significación", recoge ese marco general expuesto en la primera, ahondando en posibles concomitancias del modelo de base con los planteamientos de autores de diversos ámbitos teóricos, como Jakobovits, Fasold, Ronald White, Hymes, Hallyday o Widdowson. Aunque el lector desearía sin duda algo más de desarrollo, parece claro que las imposiciones editoriales han obligado a una concreción que raya en la austeridad. En todo caso un párrafo como el que a continuación extracto resulta de especial interés para captar la intención y el rigor crítico del estudioso a la hora de integrar los fundamentos lingüísticos dentro del marco epistémico de la disciplina: "En resumen, puede afirmarse como conclusión final que las reglas de la gramática serían totalmente insuficientes para una situación práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sin la complementación de unas reglas al uso que, en el marco teórico, sirven para ampliar la noción de '*competence*' establecida por Chomsky en la teoría estándar, hasta abarcar las necesidades de tipo contextual comunicativo que paso a analizar, a continuación, en el marco de modelos más centrados en la semántica" (p. 89). Párrafo cuya filosofía comparto plena-

mente, así como la propuesta de integración en un modelo que atienda a lo psicolingüístico y a lo social (Rommetveit, Slama-Cazacu, Titone). Conviene apuntar que precisamente una de las debilidades teóricas de algunos desarrollos del llamado enfoque comunicativo en didáctica de lenguas procede de no atender suficientemente a la integración de todos estos factores.

Según esto, el tercer apartado expone la construcción de un modelo de orientación semántica que toma en cuenta el desarrollo de la gramática de casos y la idea de universales lingüísticos, procedentes, como se sabe, de los desarrollos ulteriores a la polémica de la semántica generativa. Entiendo que este planteamiento es productivo, y que aproximaciones conceptuales entre el pensamiento de un clásico didacta de lenguas como Eddy Roulet, y este tipo de planteamientos post-chomskyanos son, no sólo atractivos, sino probablemente productivos. La teoría hipotética de la *matriz única extendida* le permite al estudioso avanzar una serie de planteamientos de cierta complejidad y que probablemente resultarán conflictivos, pero que merecen discutirse; un buen ejemplo de ello es el apunte (no sé si conscientemente mordaz) sobre el hecho de que "resulta desolador observar a principio de curso las diversas concepciones de la estructura de la lengua nativa con que los alumnos de una lengua extranjera acceden a una situación de este tipo, sobre todo a causa de una diferente terminología que, en la mayor parte de los casos, responde a una formación estrictamente morfo-sintáctica" (p.112). He aludido recientemente a la enfermedad del filologismo que aqueja a la praxis didáctica en nuestras aulas, y sospecho que esta observación del profesor Vez se encuentra en la misma perspectiva crítica.

En el resto del apartado tercero se detallan los fundamentos teóricos del uso de teorías como la gramática de casos y de propuestas o enfoques como los de corte nocional y funcional, de modo que el salto a la cuarta parte, que aborda el paradigma de la pragmática y el análisis del discurso, llega de una forma natural y con buena sustentación para que el lector pueda formarse una opinión crítica clara. Probablemente si el autor de la obra hubiera manejado en su bibliografía los últimos trabajos de Palmer y otros autores de la orientación cognitiva le habría permitido una actitud algo más crítica a la hora de abordar las cuestiones de pragmática, que resultan tal vez más próximas al nivel descriptivo que al analítico. En cualquier caso el apartado quinto, "Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras" (pp. 189-240) contiene una buena cantidad de observaciones a partir de la detección de tres intereses globales que J.M. Vez resume así: a) la relación entre la teoría lingüística y los diseñadores de cursos de lengua, b) la relación entre la ciencia lingüística y los profesores de lenguas, y c) la relación global entre lingüística y el propio proceso didáctico. (pp.189-190). Esta triple generalización es la base de los últimos capítulos, y el marco en el que se entienden bien las últimas líneas de este trabajo, claro y bien expuesto: "...en la conquista personal y social de ese *"complejo dominio actitudinal, cognitivo, intelectual, intercultural, pragmático y lingüístico"* que debe ser el centro de apropiación de la lengua extranjera por parte de quienes se preparan en ella para llevar a cabo encuentros sociales efectivos y eficaces como los que ponen de relieve los buenos *comunicadores sociales* en sus intervenciones públicas y privadas." (pág. 240). La bibliografía final es amplia, bien seleccionada y al día en 1998, aunque en el caso de la aportación del propio autor de la obra tal vez ligeramente desproporcionada (26 entradas, frente a las 5 que se conceden a Titone o Fillmore, o las 3 de Hymes o Krashen).

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña