

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CANARIAS EN EL MARCO DE LA REFORMA. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Humberto Hernández Hernández

Universidad de La Laguna

“Difícil comprender una ley plagada en su garrulería de *tramos*, de *perfiles*, de *diseños*, de *entornos*, de *áreas* o de evaluaciones, términos todos que no se definen y que pueden significar cosas diversas, sin salir del texto, o no significar nada o no significar cosa de provecho. Las leyes son así generalmente, no nos llamemos a engaño”. Dice G. Salvador (1992: 167) a propósito de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ciertamente el texto legal dista mucho de ser un modelo de corrección y propiedad expresivas, hecho que, en principio, no sorprende por tratarse del estilo habitual al que tan acostumbrados nos tiene la Administración; aunque la verdad, una ley de educación, como afirma más adelante el ilustre académico, debería dar ejemplo. En nada favorecen, desde luego, la imprecisión y la ambigüedad en un documento que aspira a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo.

Mas como si de un intento de congraciarse con los lectores críticos se tratase, y en reconocimiento de las incapacidades lingüísticas de los legisladores, la ley concede, de manera bastante razonable, una importancia decisiva a la enseñanza de la lengua española en todos los niveles educativos. Es, junto con la lengua oficial propia de las correspondientes comunidades autónomas, área obligatoria en los currículos de educación primaria y secundaria, y materia común (además de la educación física, filosofía, historia y lengua extranjera) en las distintas modalidades del bachillerato (Vid. arts. 14.2, 20.2 y 27.4 de la LOGSE). Habrán de utilizarla de manera apropiada los niños de la educación primaria (art. 13.a); comprender y expresar correctamente textos y mensajes complejos, orales y escritos, los alumnos de secundaria (art. 19.a) y dominarla una vez se culminen los estudios de bachillerato (art. 26.a).

Estos amplios objetivos de nivel formulados en la LOGSE se concretan y precisan en los diseños curriculares de las administraciones educativas (central y autonómica) primero, por los centros escolares, en un segundo momento, y por el propio profesorado, que tiene la posibilidad de decidir sobre las características específicas de la enseñanza en su aula.

Una vez fijados por el Ministerio de Educación los aspectos básicos del currículo, o enseñanzas mínimas, para todo el Estado, corresponde a las administraciones educativas competentes (consejerías de educación en las comunidades con transferencias en materia educativa y el propio MEC en el ámbito de

su competencia) establecer el currículo de los distintos niveles adaptándolo a las peculiaridades de cada comunidad.

Voy, pues, a centrarme en este primer nivel de concreción en el que se desarrollan los mínimos del Ministerio y se incorporan elementos propios: los Diseños Curriculares de Canarias; me limitaré, además, a los niveles educativos que conforman la enseñanza básica (obligatoria y gratuita): la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.

El currículo de la educación primaria está integrado, tal y como dispone la LOGSE, por el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, tanto del nivel educativo correspondiente como de cada una de sus áreas constitutivas. En el caso de la lengua española (lengua castellana en la terminología administrativa), los contenidos se agrupan en torno a cuatro bloques (1. Usos y formas de la comunicación oral, 2. Usos y formas de la comunicación escrita, 3. Análisis y reflexión sobre la propia lengua y 4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal) y se organizan, como en el resto de las áreas, según su carácter, en contenidos conceptuales, de procedimiento y de actitud.

Si hacemos una primera comparación entre los diseños curriculares de nuestra comunidad y los currículos establecidos por el Ministerio para el ámbito de su competencia, lo primero que hallaremos, y que a muchos llama la atención, es una gran coincidencia entre los objetivos y los contenidos de ambas administraciones educativas; coincidencias que, con toda seguridad, encontraremos en las otras áreas de la educación primaria, a excepción de la de “conocimiento del medio”, en la que sí caben realizar muchas adaptaciones para adecuarla a nuestra realidad. Y esto es así porque las matemáticas son las mismas, las lenguas extranjeras son las mismas y, en fin, la lengua española, con ligeras diferencias, es la misma. De todos modos, no está plenamente justificado el trabajo de un nutrido equipo de expertos de la Consejería de Educación que acepta a pie juntillas y como buenos unos documentos susceptibles de mejoras como son los propuestos por la Administración central. Muchos retoques pudieron llevarse a cabo; precisiones, aclaraciones complementarias, etc., etc., en vez de una simple transcripción con alteración del orden de los contenidos.

Una de las pocas novedades de nuestros diseños curriculares se encuentra en el primer bloque (“Usos y formas de la comunicación oral”): un contenido conceptual, “La modalidad lingüística canaria”, y otro contenido de actitud, “Valoración positiva y respeto por la modalidad lingüística canaria”. Habrá que deducir de lo anterior que a un niño de primaria que utiliza esta modalidad lingüística hay que enseñarle en qué consiste esa modalidad: ¿no parece exagerado exigir este grado de abstracción lingüística a alumnos de tan corta edad? Se trata, sin duda, de un grave error de orientación; cabría, en cualquier caso, enseñarle a distinguir qué peculiaridades lingüísticas son propias de su modalidad en relación con las otras modalidades del español, y esto sería, a mi pare-

cer, un contenido de procedimiento más que un contenido de concepto. Pero dejando de lado estas matizaciones que afectan a la distribución de los contenidos y que con toda seguridad corregirán los enseñantes a la hora de realizar la adaptación del currículo a la realidad de su centro y de su aula, hay una cuestión de carácter más general y más preocupante, que no aclaran los diseños curriculares, frente a la cual es posible que muchos docentes pudieran encontrarse totalmente desarmados: ¿Qué debemos entender por “modalidad lingüística canaria”? ¿Cuáles serían los rasgos caracterizadores de esa modalidad que habría que respetar y valorar positivamente? Porque no todas las modalidades de una lengua son objeto de la misma consideración, pues aunque todas merezcan nuestros respetos no así serían acreedoras del mismo grado de valoración positiva. Es preciso que los docentes no confundamos el punto de vista científico, descriptivo y objetivo, carente de juicios de valor, cuando ejercemos como lingüistas, que cuando actuamos como enseñantes y perseguimos una finalidad normativa y práctica. Con frecuencia suelen equivocarse ambas perspectivas y desembocamos en variadas posiciones que se sitúan entre dos extremos perjudiciales para la correcta enseñanza del idioma: la postura intransigente de entender que sólo es válida la norma culta del español de Castilla o la indulgente y errónea tolerancia de quienes aprueban que todas las desviaciones que se producen con respecto a aquélla son rasgos caracterizadores y, en consecuencia, respetables de nuestra modalidad lingüística regional.

Lamentable falta de criterio la de estos profesionales que recibieron una exhaustiva formación lingüística, pero que seguramente no tuvieron la oportunidad de plantearse cuestiones metodológicas de ningún tipo en los centros docentes superiores. Ante esta realidad, de sobra constatada, se echa en falta en los diseños curriculares de nuestra comunidad unas orientaciones sobre la enseñanza de la modalidad lingüística canaria, tanto para el profesorado nativo como para el foráneo. Algo así se hizo, y me consta que fue de gran utilidad, en los *Programas y Orientaciones del Ciclo Inicial de la EGB en Canarias* (1985).

Intentemos, antes de seguir adelante, resolver la cuestión de qué modalidad lingüística debemos enseñar. La respuesta es bien sencilla: obviamente, la modalidad lingüística canaria; aunque la propia vaguedad de la respuesta nos obliga a precisar algunos aspectos que no parecen estar del todo claros.

Efectivamente hemos de centrarnos en la variedad diatópica de nuestra Comunidad y no en la variedad andaluza o en la castellana. Cada una de estas modalidades o dialectos, que son las que conforman la realidad de nuestra lengua, presentan, a su vez, una serie de variedades verticales que vienen determinadas por razones de tipo sociocultural: son los llamados sociolectos. Hay sociolectos altos y sociolectos bajos, modalidades verticales prestigiosas y modalidades verticales sin prestigio. Son, sin lugar a dudas, las primeras las que deben enseñarse en la escuela. “Y no sólo porque se trate de un instrumento expresivo más rico, más variado, más preciso -dice H. López Morales-, sino

porque es también el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio y la telecomunicación, del teatro, de la cátedra, de la administración, de la política... Manejar el sociolecto alto significa acceso a todo esto” (1986: 47). Y más adelante afirma con rotundidad: “Es innegable que la actitud permisiva no puede traer buenas consecuencias. La escuela no debe, no puede cooperar a crear ciudadanos que serán después rechazados, en mayor o menor grado, por su propia comunidad. Se trataría de una macabra formación de discriminados; nada más lejos de las metas y de los nobles objetivos de todo sistema escolar democrático” (1986: 49). Mucha cautela, por tanto, si es que estamos de acuerdo con esta opinión, ante alguna de las recomendaciones de la introducción al Bloque 1 (“Usos y formas de la comunicación oral”) de los diseños curriculares a que nos estamos refiriendo: “(...) parece conveniente que el profesorado potencie un clima de libertad expresiva en el aula (evitando las correcciones represivas que inhiben cualquier intento de participación y, por tanto, de aprendizaje), de modo que posibilite la maduración de la expresión oral de cada uno de sus alumnos y alumnas”.

Ahora, cuando casi tenemos resuelto el problema, se plantean las dudas de más difícil solución: ¿Cuáles de los fenómenos fónicos, morfológicos y léxicos hay que reconocer como propios y caracterizadores de la modalidad culta del español hablado en Canarias? Puede resultar paradójico, pero a pesar de ser el canario, posiblemente, la variedad dialectal del español más estudiada en el último cuarto de siglo no parece que estemos en condiciones de responder a una pregunta que, a primera vista, no debería entrañar ningún tipo de dificultad. Desafortunadamente, en muy pocas ocasiones, se han discutido convenientemente las cuestiones de índole metodológica relacionadas con la enseñanza del español en las islas.

La modalidad canaria se inscribe dentro de esa gran variedad del español de tendencia evolutiva que se ha venido en llamar “español atlántico” y que, en cierto modo, se opone a la de tendencia conservadora o “español castellano”. Los principales rasgos caracterizadores de esta variedad meridional son la presencia de dialectalismos (lusismos, guanchismos y aracaísmos), en lo relativo al léxico; ausencia de las formas pronominales *vosotros, os*, del posesivo *vuestro*, y la desaparición de las correspondientes desinencias verbales, en el aspecto morfológico, y un buen número de fenómenos fonéticos que más adelante comentaremos.

No suelen presentarse grandes problemas en el uso de las peculiaridades morfológicas y léxicas entre los hablantes de sociolectos altos. Salvo excepciones, que empiezan a ser raras, de mantenimiento de la distinción *vosotros / ustedes* entre hablantes de zonas rurales de distintas islas, la neutralización de esta oposición en favor de la segunda forma es norma generalizada entre los hablantes cultos del Archipiélago. Otro tanto ocurre con los dialectalismos: su uso ha dejado de sentirse como rústico y las recomendaciones metodológicas relacio-

nadas con el aprendizaje del léxico son aceptadas sin discusión por todos los docentes: “El niño tiene, indudablemente, que ir enriqueciendo su léxico a lo largo de la etapa escolar, pero (...) no a costa de eliminar el que ya posee -afirma A. Lorenzo-. En todo caso, debe conocer el carácter local de ese léxico regional y las equivalencias, en el caso de que existan, con los elementos del léxico del español común” (1978: 23).

Mayor complejidad existe con los rasgos de pronunciación (aparecen prácticamente todos los fenómenos del español atlántico) ya que se manifiestan de manera bastante irregular diatópicamente, diastráticamente e, incluso, en el aspecto diafásico. Hay hablas locales más estables y uniformes que otras y variedades sociales que presentan mayor homogeneidad (lógicamente son más equilibrados los sociolectos de los estratos socioculturales más elevados). Con todo, y a pesar de esta relativa uniformidad de los sociolectos altos, la pronunciación canaria se caracteriza por su enorme polimorfismo, por la existencia de una variada gama de realizaciones que aparecen sin una reglamentación fija, dando lugar a una pronunciación plagada de dudas y vacilaciones completamente inaceptable hasta para los oídos de los propios hablantes canarios.

Poco ayudan, desde luego, las actitudes de los derrotistas pues suelen conducir a un pesimismo exacerbado, y se limitan a admitir nuestras deficiencias ortológicas y a reconocer emboados las excelencias de la prosodia foránea, peninsular o americana. No hay motivo, en opinión de G. Salvador, para sentirnos acomplejados, pues, a pesar del extremado polimorfismo, nuestro español es bueno, tan bueno -afirma- como el de cualquier otro lugar del ancho mundo del idioma (1990: 109). Alentadora opinión que, sin embargo, parece contradecirse con lo expresado pocas líneas más arriba, al considerar la conveniencia de tender hacia una homogénea norma regional: “(...) los cinco o seis mil habitantes de esa isla (la isla de El Hierro) (...) podrían orientar la norma regional canaria en la dirección más propia y adecuada, es decir, la que la aproximaría, con naturalidad y desde dentro, a la norma general, a las coordenadas de la lengua literaria” (1990: 108-109).

Ni alarmantes pesimismos ni triunfalismos injustificados; se nos exige, creo, un objetivo realismo que nos sitúe en óptimas condiciones de afrontar desde las aulas la tarea de conseguir que nuestros jóvenes ciudadanos lleguen a ser unos usuarios competentes del idioma, seguros y satisfechos de una modalidad lingüística que, con peculiaridades que la distingue de las otras, lo identifican con lo suyo, al tiempo que lo acercan más, si cabe, a esa amplia comunidad constituida por todos los hablantes del español. Habremos de proceder, en consecuencia, con tacto pero con firmeza, respetando los caracteres comunes más representativos, los usados por las personas instruidas, y condenando y eliminando los usos vulgares y retrógrados.

Poco puede añadirse en lo relativo a las características de una norma culta canaria a lo ya dicho por R. Trujillo (1981); tan sólo respaldar sus opiniones y

recomendar sus consejos. Retomando sus palabras y aportando mi modesta experiencia docente e investigadora, estimo que podría ser válida la siguiente propuesta: de las muchas variantes de pronunciación que podemos encontrar en nuestras hablas canarias sólo merecen considerarse como rasgos fonéticos que nos caracterizan el *seseo* (con nuestra especial articulación de la *s*), la conversión de la velar fricativa sorda (/x/) en aspirada y el *yeísmo* en las zonas no distinguidoras. Conviene, por múltiples razones (estructurales del sistema y de eufonía), evitar la aspiración de *-s* implosiva (en ningún caso debe permitirse la aspiración cuando la *-s* es final de un determinante que precede a una palabra iniciada por vocal tónica); ante este fenómeno deberemos mostrar una cierta tolerancia debido a su amplia extensión que alcanza a los sociolectos más altos, pero recomendaría que se realizaran frecuentes ejercicios ortológicos encaminados a recuperar esas *eses* finales: probablemente no consigamos su restablecimiento, pero habremos capacitado al alumno para que pueda pronunciarlas sin dificultad, al menos, cuando voluntariamente desee cambiar de registro (Vid. Hernández, 1990). Pocos preceptos con los que, con toda seguridad, nuestras hablas adquirirán mayor unidad y fijeza en el aspecto más notorio, que es el fonético.

Las mismas consideraciones pueden ser válidas para la educación secundaria obligatoria, en cuyos diseños curriculares se introducen nuevos elementos de confusión. Por ejemplo, en el Bloque 1 (La lengua oral) se incorpora un contenido de procedimiento (el 3º) que dice así: “Análisis oral de diferentes tipos de textos canarios orales y escritos”; y en el Bloque 2 (La lengua escrita) el contenido “Análisis escrito de diferentes tipos de textos canarios escritos y orales”. Gran equivocación la de entender que existen modalidades dialectales de la lengua escrita que, en consecuencia, habría que valorar y respetar. La modalidad escrita es en nuestra lengua, como en todas las lenguas de cultura, la representación de la norma culta general o lengua ejemplar, y en ella no se admiten otros elementos no estandarizados como no sean las unidades léxicas propias de las distintas modalidades dialectales. No existe, pues, una modalidad escrita del español de Canarias y cualquier intento de fomentarla sólo contribuiría a crear una diferenciación injustificada y constituiría un atentado contra el modelo de referencia obligado de que disponemos los hablantes y que, en gran medida, garantiza la unidad del idioma. Escribía G. Salvador en su excelente crítica a la novela *Guad* de A. García-Ramos las siguientes palabras que pueden ser bastante ilustradoras de lo que acabo de decir: “García-Ramos evita cuidadosamente el pastiche y ni se le pasa por las mientes hacer hablar a sus personajes enseudodialecto. Ahora bien, utiliza todo el léxico canario, todos los modismos canarios que debe utilizar y en la debida proporción, nunca rebuscadamente. La novela resulta así escrita en español de Canarias, que es lo mismo que decir en español universal, en español de todos” (1977: 90-91).

Por último, quisiera llamar la atención sobre una de las grandes ausencias de los diseños curriculares en el área de lengua, tanto de los de la administración

central como los de la autonómica: la escasa importancia que se le concede al diccionario. En educación primaria, un vago contenido de procedimiento en el Bloque 3 (Análisis y reflexión sobre la propia lengua), “Manejo del diccionario”, y otro de actitud en el mismo Bloque, “Interés por la búsqueda de palabras en el diccionario”. En secundaria obligatoria todo se limita a un contenido de procedimiento: “Empleo de los distintos tipos de diccionarios en la producción y comprensión de textos propios y ajenos, orales y escritos”.

Apenas se habla del diccionario en los capítulos de recursos y materiales didácticos. De los escasos comentarios alusivos a estas inestimables obras de consulta se desprende un cierto desinterés y una notable falta de información. En la explicación del objetivo número 8 (“Reflexionar sobre el uso de la lengua...”) en la educación primaria se dice textualmente: “La iniciación en el uso de algún diccionario se planteará en el área de lengua (...)” (p. 123). ¿Un diccionario monolingüe o un bilingüe? ¿Alfabético o ideológico? ¿General o escolar?, o ¿un diccionario cualquiera?

En la introducción al Bloque 3 nos encontramos ante un párrafo que no tiene desperdicio: “El diccionario se presenta como una ayuda incuestionable en estos dos aspectos (aspectos de los que, por cierto, no se ha hablado con anterioridad, aunque aclara entre paréntesis: ortografía y vocabulario), -y continúa- y por tanto será necesario enseñar a utilizarlo bien desde los primeros niveles, y crear el hábito y la necesidad de acudir al diccionario como instrumento de consulta para ampliación del propio campo semántico, y para la información y verificación en la realización de los propios escritos” (p. 143). La intención pudo haber sido buena, pero la deficiente y confusa redacción hablan por sí solas y vienen a demostrar la desgana y el desinterés que existe en torno a esta cuestión.

Contrastan estas escasas, vagas y desordenadas referencias con lo dispuesto al respecto en otras latitudes, como, por ejemplo, las numerosas disposiciones ministeriales francesas para regular el uso del diccionario (Collignon y Glatigny, 1978: 205-206). Es el diccionario el instrumento vertebrador de la enseñanza de la lengua y su uso contribuye a favorecer el trabajo autónomo del alumno en las distintas tareas escolares; actitudes que deberían fomentarse por estar en plena consonancia con la propia LOGSE que en su artículo 2º establece que el sistema educativo preparará a los alumnos para aprender por sí mismos.

Muchas y sobradas razones hay para esperar de los diseños curriculares una especial atención hacia el uso del diccionario, como las habrá también para llamar la atención sobre otras ausencias, demandar aclaraciones, etc., etc.; los diseños son mejorables, como todo, pero su carácter abierto y flexible facilita cualquier corrección que se crea conveniente introducir. Y todos estamos obligados a emitir nuestros juicios razonados, sean parcial o totalmente divergentes, pues sólo así podremos avanzar convenientemente, en este caso, hacia la mejora de la calidad de la enseñanza de la lengua en nuestra Comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Collignon L. y M. Glatigny (1978): *Les dictionnaires. Initiation à la lexicographie*, París, Cedec.
- Hernández, H. (1990): "Consideraciones ortológicas a propósito de una frase publicitaria", *Gaceta de Canarias (Lenguaje y Comunicación)*, 4 de marzo.
- López Morales, H. (1986): *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- Lorenzo, A. (1978): "Algunos problemas que presenta la enseñanza de la lengua", *Rumbos*, 2, pp. 21-25.
- Salvador, G. (1977): "Una novela en Canarias", *Cuatro conferencias de tema canario*, Las Palmas, Ediciones del Excmo. Cabildo Insular, pp. 69-93.
- (1990): "Las hablas canarias", *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*, Madrid, Gredos, pp. 96-111.
- (1992): "Lexicología", *Política lingüística y sentido común*, Madrid, Istmo, pp. 165-168.
- Trujillo, R. (1981): "Algunas características de las hablas canarias", *Estudios colombinos*, 2, La Laguna, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 11-24.