

EL FLAUTISTA DE HAMELÍN (II)

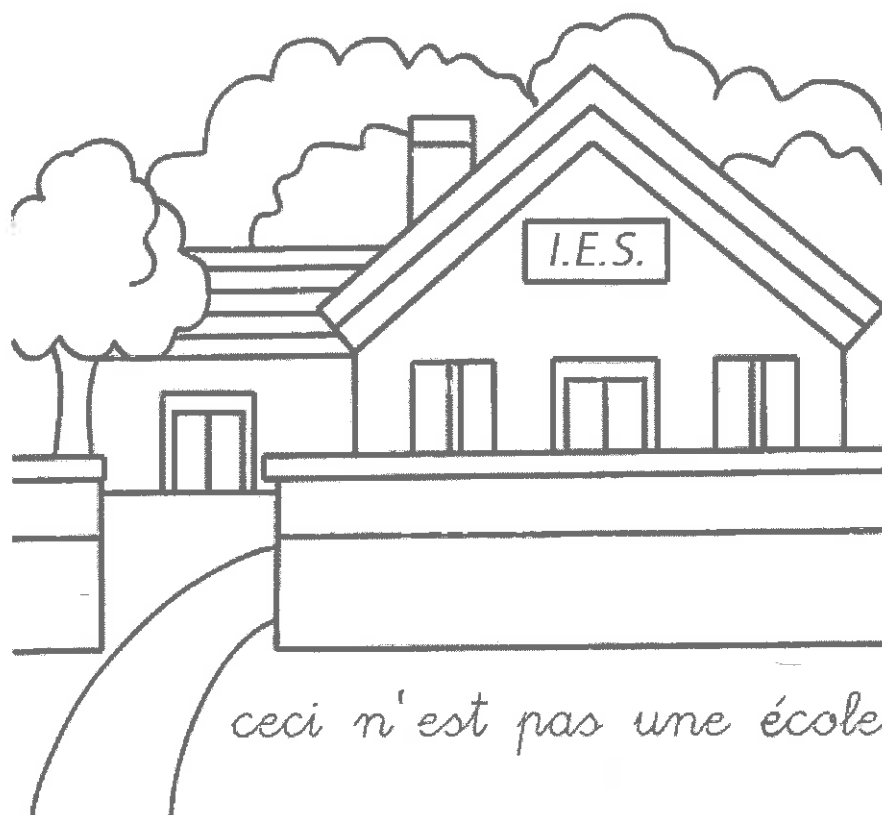
UN MUNDO PARA EL CLIENTE DEL MUNDO

*De lo que me está pasando
yo no me quiero enterar,
prefiero vivir soñando,
a conocer la verdad.*

*Que no me quiero enterar,
no me lo cuentes, vecina,
¿no ves que lo sé de más
y tengo dentro la espina?*

*Tened de mí compasión,
tened de mí caridad,
porque tengo un corazón
que no se quiere enterar*

RAFAEL DE LEÓN



ceci n'est pas une école

75

Manuel Valle García

I. El lenguaje del cliente del mundo (I)

Comencemos por una queja que resulta bastante común entre profesores de Secundaria (especialmente de Lengua Castellana): los alumnos no saben escribir correctamente y es importante encontrar la forma de que aprendan a hacerlo puesto que -se dice (lo matizaremos enseguida)-, la Lengua es una «asignatura» con carácter instrumental y la escritura es una práctica habitual en la escuela. Los alumnos han de escribir continuamente, en su cuaderno, a través de resúmenes, en los exámenes o trabajos, etc. independientemente de la asignatura de que se trate (aunque, evidentemente, con mayor o menor presencia en unas materias que en otras).

Los problemas de los alumnos para escribir se enlazan con una serie de puntos que conviene no perder de vista. El aprendizaje de una lengua no sólo consiste en escribir sino que hay (al menos) cuatro elementos indispensables: *entender* y *hablar* (para la lengua hablada), *leer* y *escribir* (para la lengua escrita). Estos cuatro elementos están completamente desequilibrados y de ese desequilibrio se resiente la corrección en la escritura, como veremos.

a) Por un lado, evidentemente, no todo el mundo está alfabetizado y hay personas que sólo conocen una lengua en su versión hablada (precisamente por ello se les denomina «hablantes» y no «escribientes»). De cualquier modo,



podemos dejar de lado este punto puesto que se supone que estamos hablando de alumnos no enteramente analfabetos que hablan la lengua española y la saben escribir al menos en sus niveles más rudimentarios.

b) Además de la contradicción entre lengua hablada/escrita, está la contradicción entre mensajes emitidos y mensajes recibidos. En el mundo previo a los medios de comunicación de masas la lengua se usaba normalmente en la «conversación». En el interior de una conversación la proporción entre lo que se habla y lo que se escucha está relativamente equilibrado y depende, fundamentalmente, de que los intervinientes sean más o menos charlatanes. Este equilibrio se rompe evidentemente en lugares como el teatro o la misa en los que el fiel o el espectador tiene menos espacio para hablar y se limita a estar en silencio (el teatro: aunque los espectadores del teatro clásico no se callaban ni a tiros) o responder lo preestablecido (la misa); pero en las sociedades precapitalistas o de un capitalismo poco desarrollado estas situaciones no eran demasiado frecuentes y la proporción entre hablar y escuchar era -repetimos- bastante equilibrada a lo largo de la vida de una persona. Hoy la cosa ha cambiado muchísimo: recibimos millones de mensajes (visuales, orales y escritos) a los que no tenemos que responder porque somos fundamentalmente *receptores*. Un ejemplo sencillo: un ciudadano español puede hacer la compra de todo el mes sin decir ni siquiera una sola palabra (o diciendo un par de frases sueltas al cajero del supermercado a la hora de pagar) mientras que un hablante hispanoamericano de una aldea tiene que mantener una conversación aunque sólo pretenda comprar un kilo de papas. Este mismo procedimiento se repite en los bares (con la lista de comidas o de tapas) en las hamburgueserías (con las comidas del menú numeradas: «quiero un número 5», por poner un ejemplo) en las estaciones de servicio (con el autoservicio) en los cajeros etc. Podemos afirmar, entonces, que la conversación (hablar con otros intercambiando hablar y escuchar) está siendo sustituida por un tipo de comunicación en el que el emisor (el dueño del discurso) casi único es el sistema en su conjunto (con sus infinitas variantes: anuncios, letreros, instrucciones del cajero, listas de precios del

super, carteles y folletos etc.) y el receptor es el ciudadano, que sólo se conviene en emisor de manera esporádica y en ocasiones para mantener el hilo de la comunicación (la tele y el ordenador elevan esta situación hasta límites extremos). Por eso hoy es fácil comprobar que un analfabeto hispanoamericano se expresa mucho mejor que un universitario español. La consecuencia de esto en relación con la escritura es la siguiente: *los alumnos no saben expresarse por escrito porque no saben expresarse (ni de manera hablada ni escrita)*. Dicho de otro modo: La incapacidad de expresión escrita de los alumnos es un apartado de su incapacidad de expresión lingüística general.

c) La lectura o la comprensión de la lengua escrita quedan afectadas de otro modo diferente por este proceso. El que aprende a leer y escribir es posible que no escriba a diario o que pase mucho tiempo sin escribir, pero sí que lee a diario. Claro está que lo que lee son en su mayoría palabras o frases sueltas, carteles, folletos, palabras independientes etc. Más raro es que lean textos de cierta extensión. (ahí aparecen diferencias sociológicas entre clases o por formación intelectual etc.).

Este es el dibujo general de la situación. A partir de aquí uno se plantea cuáles son los efectos sobre el aprendizaje de la escritura en la enseñanza. En primer lugar, como profesores de secundaria de una lengua materna partimos de la base de que los alumnos hablan y comprenden la lengua en un nivel coloquial al tiempo que la escriben y la leen en un nivel rudimentario. Partiendo de ese nivel coloquial/rudimentario, nos debemos plantear que los alumnos hablen y escriban «correctamente» (aplicando las reglas) y además que hablen «bien» (mejorando su estilo o su elegancia, por decirlo de algún modo).

Para entender mejor la diferencia entre «escribir correctamente» y «escribir bien» suele usarse por su utilidad el ejemplo del juego del ajedrez (o cualquier otro juego). Si alguien dice que «sabe jugar al ajedrez» esto puede significar dos cosas: a) que conoce las reglas, el movimiento de las fichas, el desarrollo del juego etc.; b) que además de eso tiene cierta habilidad o preparación para ejecutar el juego y poder ganar a otros (que juegan peor que él). Si trasladamos el ejemplo al caso de la escritura podríamos decir

que escribir con el conocimiento (junto con el respeto y la aplicación) de las reglas es «escribir correctamente», mientras que «escribir bien» supone además un grado más de talento, elegancia, distinción etc. Las reglas mínimas necesarias para escribir correctamente (a mano) son las siguientes: presentación, caligrafía, ortografía (en el sentido restringido de ortografía de la palabra: escribir las palabras con sus letras correspondientes), puntuación, acentuación y redacción.

A esta aclaración conviene añadir enseguida una segunda: que se puede enseñar a escribir correctamente pero no es tan fácil enseñar a escribir bien. O, mejor dicho, un profesor te puede enseñar a escribir correctamente, pero para aprender a escribir bien de verdad hace falta el concurso de toda la cultura y eso sólo te lo da la lectura y la vida. Por tanto, para escribir bien hace falta sobre todo leer mucho y copiar mucho y luego dejar de copiar y escribir por uno mismo.

De entre las reglas necesarias para escribir correctamente (presentación, caligrafía, ortografía, puntuación, acentuación y redacción), no todas tienen la misma presencia en todo tipo de textos. Por ceñirnos en exclusiva a los trabajos escolares de los alumnos, es evidente que el uso generalizado de materiales impresos (fotocopias, cuadernos de ejercicios, exámenes fotocopiados, preguntas de tipo test, etc.) ha reducido enormemente la presencia de elementos como la presentación, la puntuación y la redacción: muchísimos ejercicios y trabajos —quizás la mayoría— son sólo de «rellenar». Esta costumbre se ha convertido ya en la vida escolar en una necesidad prácticamente ineludible. Un ejemplo: si alguien propusiera mejorar la expresión escrita de los alumnos por el procedimiento de que todos los exámenes y trabajos de todas las asignaturas de todos los niveles educativos se hicieran a mano en folios en blanco y que los alumnos tuvieran que poner el nombre, la fecha y el resto de los datos, copiar las preguntas etc., además de que cada examen debiera llevar al menos una pregunta «de redactar» con una extensión mínima de diez líneas y que sobre eso (y no sobre rellenar espacios en blanco) se aplicaran los criterios de corrección ortográfica, casi con toda seguridad,

esa propuesta sería rechazada porque es casi imposible que los alumnos de 2011 puedan realizar bien esa tarea, que para ellos resultaría verdaderamente hercúlea.

En cuanto al carácter «instrumental» de la escritura dentro de la escuela, hay que matizar enseguida, pues se trata de una afirmación que, en relación con los matices que vamos aportando, se nos presenta como cierta sólo a medias. La lengua hablada es un saber instrumental y la lengua escrita semianalfabeta (lo explicaremos más tarde) también, pero una escritura correcta (no sólo dibujar letras sobre una superficie) no es necesaria para un alumno de instituto. En consecuencia, un alumno puede no saber escribir correctamente (en el sentido que estamos apuntando) y aprobar la ESO, e incluso sacar buenas notas. El caso contrario (escribir no sólo correctamente sino hacerlo bien) es más dificultoso y raro de encontrar; hay muy pocos alumnos que se desenvuelvan bien con la escritura.

Esta situación se trasladará (con los matices que veremos después) a la vida cotidiana exterior y posterior a la escuela: es cierto que la gente (por ejemplo un camarero o un cristalero o un transportista) escribe muchas cosas pero no es cierto que escriban cosas redactadas, salvo para aquellas profesiones que lo exijan expresamente (periodistas, profesores, escritores etc.). O rellenan formularios o escriben palabras o frases sueltas o listados.

Volviendo al aprendizaje escolar, sobre esa base mínima necesaria para escribir correctamente se necesitaba, cuando ascendías de nivel educativo o cultural, dar un paso más: conocer las características de los diferentes textos y leer las obras fundamentales de una tradición cultural (literatura, ensayo, etc.). Cada tipo de texto tiene sus propias características, reglas o normas: no es lo mismo una noticia periodística que un artículo de opinión, o una receta de cocina que una novela o un soneto etc. De este tipo de reglas se ocupaba antiguamente la «retórica» o la «poética». De ese modo, un alumno de niveles bajos o medios escribía correctamente cuando aplicaba las reglas lingüísticas (presentación, caligrafía, ortografía, puntuación y acentuación) y un alumno de nivel más elevado escribía correctamente cuando además de eso era capaz



de componer un texto adecuándose a sus características internas.

Si observamos la evolución de la tipología de textos a lo largo de la historia reciente podemos ver que se ha producido una especie de explosión que ha llevado hacia los límites la reglamentación retórica.

Así, por poner un ejemplo, en el campo literario se ha dado un movimiento de ruptura con esas normas retóricas, provocando la eliminación de la reglamentación del discurso. Un caso emblemático es la novela (vale aquí la conocida afirmación de que «una novela es un libro de cierta extensión en cuya portada pone novela»), pero lo mismo podría decirse de prácticamente todos los textos conocidos como literarios en los que es casi imposible establecer normas estrictas que los regulen de una manera más o menos reconocible. Hoy resultaría completamente ridículo cualquier intento de establecer una «Poética» al modo de las ilustradas (lo cual no significa, evidentemente, que no exista una *norma* ideológica, literaria o poética, sino más bien al contrario: la ausencia de reglamentación explícita constituye la norma invisible).

En el otro extremo, muchos textos que antes estaban relativamente reglamentados han llevado esa reglamentación hasta el extremo, de tal modo que han acabado convertidos en formularios o impresos en los que la armazón del texto está ya dada y únicamente queda rellenar los espacios en blanco con los datos que faltan.

Aunque el caso primero (la falta de reglamentación) y el segundo (el formulario) representan efectos opuestos de un proceso, la consecuencia sobre la enseñanza de la escritura es la misma: se mantienen aquellas reglas de la escritura que son fundamentales para todo tipo de textos (ortografía de la palabra y acentuación) pero en los formularios se pierden (porque ya vienen dadas) la presentación, la puntuación y la redacción. En cuanto a la tipología de los textos, a sus reglas de estructuración retórica, se pierden igualmente en la mayor parte de los casos: en el caso primero porque no hay reglas que seguir; en el caso segundo porque ya están dadas en el propio texto, que sólo hay que cumplimentar. Así, la retórica o la poética y sobre todo la tradición literaria, que antes cumplían una función amplísima y cubrían un extenso te-

rritorio en el conocimiento y la enseñanza de la escritura, se difuminan, se pierden o se transforman.

Pero esta pérdida no implica de ninguna manera un vacío, pues últimamente, en todo este conglomerado de circunstancias ha surgido en el ámbito escolar otro tipo de retórica de nuevo cuño, que sustituye a las viejas normas textuales: podríamos denominarla la «retórica del yo», cuya máxima expresión es la «opinión personal» o el trabajo de «composición sobre un tema» («un texto que refleje las ideas personales, etc.»). Y para darle cuerpo y ponerle límites a esta retórica, que si se dejara libre podría acabar en el delirio delicuescente, aparecen toda una serie de corsés en los que la peor cara de la lingüística del texto encuentra su sentido.

La lectura, que durante tanto tiempo ha consistido en el estudio en profundidad de las obras fundamentales de una tradición cultural, se convierte en bricolaje, en desmontar las piezas del texto que se lee, señalar las ideas presentes, los elementos de cohesión y conectores, la estructura que tiene, la disposición de los párrafos, etc., y a partir de ahí percibir si se trata de un texto descriptivo, argumentativo, deductivo o inductivo etc. *Y nada más*. A este bricolaje textual se le llama «comprensión lectora» (aunque últimamente, el término «comprensión lectora» ni siquiera se aplica ya a textos estructurados, sino a esquemas, imágenes, facturas, etc. Así ocurre en las famosas pruebas que tratan de medir la llamada «competencia lingüística» de los alumnos).

Y a la hora de escribir, la pedagogía basada en la «formación integral de la persona» (volveremos enseguida sobre esto), ni siquiera le exige al alumno que reproduzca esa estructura que supuestamente ha estudiado y trabajado (no se trata de cómo debe escribirse un sermón, un tratado teológico, un libro sobre ictiología o una entrevista, sino, al menos de algo más modesto como redactar correctamente la respuesta a una pregunta de examen o un trabajo para una asignatura), sino que le pide que personalice (como cliente del mundo que es) la objetividad del conocimiento que se transmite en la escuela y lo devuelva en forma de «opinión personal» (u «opinión crítica»), en la que el sustento científico o la objetividad académica es sólo una

base para que el cliente del mundo se desarrolle personalmente y exprese su yo. La escritura se convierte así en otro de los ropajes para vestir el yo (cómo expresar la opinión personal, o lo que yo pienso, o mi propia personalidad, mis inquietudes etc.). Y aquí radica una especie de contradicción: mientras que las antiguas retóricas sobre la escritura servían para mostrar la objetividad real de los textos y entrenar en las servidumbres del discurso (por eso los que escriben en los periódicos se llaman redactores, y la palabra no es ninguna broma), la nueva armazón retórica de la lingüística del texto (que enseña el bricolaje textual de la lectura pero abandona la objetividad en la escritura en aras de la expresión personal) se convierte en una especie de armamento y bagajes para que el yo (del alumno) salga a escena y la domine por entero.

II. El lenguaje del cliente del mundo (II)

La *retórica del yo* (escribir consiste solo en expresar personalmente lo que se piensa y se siente) convierte la escritura en un proceso bastante subjetivo y uno siempre pisa el terreno muy resbaladizo. Incluso es posible, como de hecho está ocurriendo últimamente, que el espacio de lo subjetivo (lo que quieren, piensan o sienten los alumnos) invada el espacio de lo «correcto» (la objetividad de la escritura). Se produce así un diálogo de sordos, en el que todos parecen estar hablando de lo mismo pero cada uno está pensando en una cosa diferente. Trataré de explicarme.

Evidentemente, cuando un profesor le pide a un alumno que trate un asunto de modo «personal» lo hace pensando en sus propios términos: lo personal tiene un límite que es el de la objetividad de la corrección en la escritura. Pero para el cliente del mundo, decíamos, lo personal —tú eliges, tú decides, tú pones las reglas, tú impones tu marca personal en todo aquello con lo que te relaciones— lo invade todo, legitimando la personalización, la customización o el tuneo. De este modo, y esto es algo que nos parece fundamental y que es mal comprendido en términos generales, el alumno cliente del mundo considera que su manera

de expresar lo que piensa o siente *no estriba en lo que digan las palabras que escribe sino en la manera en que personaliza su escritura*. De otro modo: importa más la tipografía, los colores que se usan, la decoración, etc que lo que antes se llamaba «el contenido», puesto que esta personalización constituye por sí misma el verdadero contenido, al igual que el aspecto físico o el peinado o el maquillaje o la ropa constituyen la verdadera expresión de la subjetividad y dicen de una persona lo que es necesario saber sobre ella. Por ello, cada día encontramos más alumnos que defienden su posición con argumentos más elaborados (yo tengo mi manera de escribir, es que yo lo hago así, es mi estilo personal, etc.) al tiempo que no han asimilado (o se niegan a aceptar) que hay un terreno de la escritura en el que su subjetividad no cuenta y debe limitarse a seguir reglas comunes a todos.

Se debe profundizar, por tanto, en el estudio de la personalización de la escritura, del tuneo de la lengua escrita como síntoma y como exceso de la «retórica del yo». La cuestión gira en torno a una serie de cuestiones en las que se muestra la contradicción entre el llamado lenguaje de los móviles, las nuevas formas de caligrafía y la escritura normativa. Veámoslo:

1. A los tradicionales errores en la expresión escrita (faltas de ortografía, mala presentación, uso inadecuado o equivocado del vocabulario, redacción farragosa, etc.) han venido a sumarse en los últimos tiempos una serie de nuevos usos no correctos de la lengua escrita:

Uno de ellos es el conocido como «lenguaje de los móviles», que se caracteriza, entre otras cosas, por el uso inmoderado de abreviaturas, la supresión de letras, el cambio de unas letras por otras, la arbitrariedad en el uso de los signos de puntuación, etc. Se trata de un fenómeno bastante conocido sobre el que resulta innecesario extenderse. El uso del llamado «lenguaje de los móviles» es claramente incorrecto e inaceptable de todo punto como forma de expresión escrita en el ámbito educativo. A pesar de ello, cualquier persona que esté atento a lo que escriben los alumnos sabrá que gran cantidad de lo que escriben lo hacen ya así (excluyendo, en todo caso y no siempre, los exámenes y los ejercicios que vayan a ser evaluados).



Otro fenómeno menos conocido pero igualmente pernicioso para la correcta expresión escrita es el tipo de escritura propio del uso de programas de ordenador como el «messenger», los «chats» o el correo electrónico, en el que se recogen la mayor parte de los elementos del llamado «lenguaje de los móviles» y se le añaden algunos más. A saber: un uso auténticamente demencial (desde el punto de vista de la corrección lingüística) de los signos de puntuación y una redacción que desatiende cualquier orientación normativa. Se añade a esto la supresión de todo criterio de corrección en lo que se refiere al uso de mayúsculas o minúsculas, la desaparición casi absoluta de las tildes y la adjudicación caprichosa y personal de las letras a los fonemas que deben representar (el criterio, de haberlo, parece consistir en que cuando hay dos letras que pueden representar un sonido, se escoge la que es incorrecta: sólo se escribe de manera correcta cuando no hay más remedio y es absolutamente imprescindible).

Aunque menos conocido que el llamado «lenguaje de los móviles» el uso de este tipo de expresión escrita está igualmente generalizado y se ha extendido a la escritura a mano hasta tal punto que se puede afirmar, sin temor a equivocarnos, que hoy día constituye el modo normal de expresión escrita de los jóvenes (y no tan jóvenes) españoles. Para comprobar la enorme amplitud de este fenómeno basta con echar un vistazo a las agendas de los alumnos, los mensajes que se envían entre ellos o cualquier escrito salido de su mano que no esté destinado a ser corregido por un profesor. Se trata de una forma de expresión que niega la validez en ese ámbito de las normas académicas.

Como consecuencia directa de esta situación se está produciendo en la escuela una situación extraordinariamente insólita y extraordinariamente preocupante. Los alumnos no tienen sus propias Matemáticas, su propia Química o su propia Geografía, etc. y, por ello, los profesores de estas asignaturas, para educar a los alumnos, sólo tienen que luchar contra su ignorancia y contra una resistencia de carácter general. Pero en el caso de la «lengua» las cosas se complican muchísimo, puesto que los alumnos sí tienen su

propio lenguaje, una forma propia de escribir, una caligrafía propia, etc. Ya no se trata de que la escritura «correcta» se imponga sobre la ignorancia del analfabeto, sino de la lucha de un paradigma (la norma correcta) contra otro paradigma (la escritura de los móviles, el graffiti, etc.) que los alumnos consideran tan legítimo como el anterior y que defienden con uñas y dientes atrincherándose en algunos casos hasta llegar a la negativa absoluta a escribir correctamente (de ahí el calificativo de «analfabetos voluntarios» que nos parece apropiado para este tipo de alumnos, calificativo que en algunos casos se podría incluso ampliar a «analfabetos militantes»).

Cuando creíamos que ya no nos quedaba nada por ver, observamos que aparece un nuevo elemento de distorsión de la norma. En este caso la parcela que se ve afectada es la caligrafía, pero esta cuestión merece capítulo aparte.

Se entiende por caligrafía el «arte de escribir con letra bella y correctamente formada, según diferentes estilos» y también el «Conjunto de rasgos que caracterizan la escritura de una persona, de un documento, etc.» (según las definiciones del *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia*).

Evidentemente, «belleza» y «corrección» son elementos de diferente carácter. Ambas son deseables pero sólo la corrección es exigible. Por eso, cualquier comentario o intervención referida a la caligrafía de los alumnos debe afectar, evidentemente, a la corrección y no a la belleza, del mismo modo que los médicos se preocupan fundamentalmente por salud de sus pacientes y no por su belleza corporal (salvo en el caso específico de la cirugía estética, donde el proceso parece darse de modo inverso). Siguiendo con el símil, se puede decir que del mismo modo que hay personas feas que están sanas y personas bellas que están enfermas, hay personas que tienen una caligrafía fea pero correcta y otras que tienen una caligrafía aparentemente bonita pero incorrecta. Por supuesto que también caben las otras variantes combinatorias (letra fea e incorrecta o letra bonita y correcta).

La lengua española (a diferencia de otras como el chino o el japonés) se escribe con letras. Como señala John Kane en su *Manual*

de tipografía, «un alfabeto es una serie de signos —las letras— sobre las que existe un consenso cultural para representar sonidos específicos». Esto quiere decir que las letras del alfabeto tienen un dibujo establecido, lo que la RAE denomina «correctamente formadas».

En el proceso de aprendizaje y uso de la caligrafía se daba tradicionalmente un recorrido que, en términos generales y aproximados, podemos delimitar del siguiente modo: los niños aprendían a escribir en los primeros años de primaria (en algunos casos este aprendizaje no llegaba a culminarse: hay personas que nunca han escrito correctamente y siempre han tenido mala letra); más tarde el trazo se iba haciendo personal y posteriormente el dibujo de las letras de algunas personas se iba deformando o estropeando. Algunas personas que escribieron bien en su infancia, por algún motivo u otro (la prisa al tomar apuntes, una cierta desidia, etc.) iban escribiendo cada vez peor. Su letra se deformaba hasta límites más o menos aceptables. Otros, en cambio, conservan una buena caligrafía hasta el fin de sus vidas.

Hoy se están produciendo fenómenos relacionados con la caligrafía que, aunque aparentemente son idénticos al proceso que hemos tratado de describir, en realidad tienen un origen y un desarrollo completamente diferentes. La transformación de los hábitos caligráficos es un fenómeno reciente, con caracteres nuevos e inéditos. Resulta difícil percibir la novedad de este fenómeno y es habitual confundirlo con los tradicionales malos hábitos asociados a la escritura a mano. La extensión de este fenómeno entre los adolescentes es un hecho cultural que puede provocar diversas apreciaciones o reacciones, desde la simpatía a la perplejidad, la curiosidad o la animadversión. Por ello, creemos, debemos prestar una atención muy cuidadosa a este fenómeno para tratar de enfocarlo del modo adecuado dentro de la actividad escolar.

Trataremos de describirlo a continuación.

Los niños aprenden a escribir en la escuela primaria de manera similar a como ha ocurrido hasta ahora (con mayor o menor éxito, el proceso es el mismo). A partir de cierta edad que podemos definir como una «adolescencia

prematura» (los años finales de la primaria o los años iniciales de la secundaria) los alumnos «sustituyen» una norma (la aprendida en la escuela) por otra (la que triunfa como moda en los ambientes que les son propios: los tipos de letra del ordenador y los graffiti, sobre todo). Es conveniente resaltar el matiz: no se trata de una evolución (más o menos involuntaria) sino de una sustitución voluntaria y controlada. Los alumnos comienzan a escribir voluntariamente «de otro modo», no porque desconozcan la caligrafía «escolar», sino porque la rechazan. Dicho claramente: escriben «mal» (si consideramos que es una forma incorrecta) porque quieren, del mismo modo que el que usa el llamado «lenguaje de los móviles» lo hace porque quiere (es, decíamos de manera taxativa, un «analfabeto voluntario»). Así, frente a la objetividad de la norma se plantea como una especie de barricada en la que el frente de resistencia está constituido por el uso de una ortografía y una caligrafía que supuestamente le sirve al cliente del mundo para expresar su propio yo mucho mejor que el sentido que las palabras que escribe.

Las características de este tipo de caligrafía, que se está convirtiendo en moda en poco tiempo con una fuerza considerable, son las siguientes.

a) El uso de las llamadas «tipografías de palo seco»: tipografías en las que se hacen desaparecer los remates (aquellos elementos de una letra que sirven para enlazar una letra con la siguiente). La tipografía de palo seco es propia de la escritura a máquina y poco apropiada para la escritura a mano, que se desenvuelve mejor con una tipografía caligráfica (enlazada).

b) Reducción hasta límites extremos del ascendente (parte que sobresale por encima de la línea media en las letras de caja baja) y el descendente (parte que sobresale por debajo de la línea de base en las letras de caja baja). Al reducir el ascendente y el descendente se provoca, por poner un ejemplo, la confusión entre las letras *d* y *a*. La confusión puede ser mayor si se reduce de modo extremo, incluso hasta llegar a la eliminación, hasta el punto que resulta difícil diferenciar una *a* de una *o* (incluso de una *d*).



c) *Tracking* apretado: se denomina *tracking* a la separación entre las letras de un texto. Las letras se escriben una detrás de otra, como sabemos. Si el *tracking* es abierto los caracteres se separan. Si el *tracking* es apretado los caracteres se juntan. Cuando el *tracking* es excesivamente apretado, se produce algo similar a lo que en tipografía se denomina «*kerning*» (del inglés *kern*, 'orejeta') que consiste en que los caracteres se pegan uno al otro o incluso, llevando el efecto al extremo, se superponen uno encima del otro, con lo cual la linealidad del discurso escrito desaparece y se produce una incorrección: las letras ya no van una detrás de la otra sino una montada encima (parcialmente) de la otra como si fueran eslabones de una cadena. Este fenómeno, que tiene su origen en el graffiti, es inadmisibles desde el punto de vista normativo.

d) Uso ornamental de las letras mayúsculas y minúsculas: el uso y la combinación de estas letras, que está fijado por la Academia con criterios lingüísticos, se convierte aquí en un elemento de tipo decorativo, cuya función principal es aportar belleza visual a la caligrafía, considerada no como un trazo simbólico que obtiene su valor de la capacidad de representar un elemento lingüístico, sino en un elemento gráfico que posee por sí sentido propio. Es habitual en este tipo de escritura el uso de letras mayúsculas mezcladas con minúsculas en cualquier posición de la palabra, atacando cualquier indicación de carácter normativo. En concreto, suele aparecer lo que se denomina «mayúscula infija», que consiste en escribir con mayúscula una letra que va en el interior de la palabra. Este uso es inadmisibles en nuestra lengua.

e) Uso ornamental de los signos de puntuación: vale lo anteriormente dicho para el uso de letras mayúsculas y minúsculas.

f) Uso de ornamentos y caracteres misceláneos con funciones de signos de puntuación (estrellas por puntos y otros adornos).

g) Uso de instrumentos de escritura inadecuados para la función que están cumpliendo (rotuladores, marcadores, etc.).

h) Deformación inadecuada de ojales inferiores, espolones, florituras, ganchos o colas y terminales, con el objeto de imitar en la escritura a mano las tipografías ornamentales propias de los ordenadores y los graffiti

i) Conversión de las palabras en logotipos por imitación de las marcas comerciales. Se asocia una palabra a una determinada caligrafía (junto con sus adornos y deformaciones de diverso tipo) de tal modo que esa palabra se escribe siempre con ese dibujo. Esto ocurre fundamentalmente con el nombre propio, que algunos alumnos tratan de sustituir en los exámenes o trabajos con su «nick» (una especie de nombre artístico) o con algo que podríamos denominar como el logotipo de la marca «yo». A muchos alumnos este signo gráfico les sirve para firmar sus trabajos y exámenes.

III. Un mundo para el cliente del mundo

«Son tal para cual», como solía decirse, o «están hechos el uno para el otro», por decirlo de otro modo. Si el cliente del mundo existe es porque es un producto social, y si una sociedad ha invertido tantísimo trabajo par producirlo, no iba a escatimar esfuerzos a la hora de crear un mundo en el que se sintiera «como en casa» (usamos la expresión con toda intencionalidad, habida cuenta de que, como uno puede comprobar cada día en noticias y conversaciones, el cliente del mundo se está convirtiendo cada vez más en el «rey de la casa»). Por tanto, se trata de transformar —de manera paulatina y en cierto modo invisible, pero de modo eficaz— las antiguas estructuras escolares, los colegios e institutos, en lugares en los que el cliente del mundo pueda crecer, vivir, desarrollarse (a pesar de las contradicciones que hemos ido reseñando). ¿Y cómo son estos nuevos colegios e institutos? Trataremos de ir mostrando la diferencia/evolución/cambio/sustitución que se está operando en los centros escolares.

Partamos de un ejemplo tal vez excesivo. Imaginemos un acto de «indisciplina» más o menos grave. Si hubiera ocurrido hace algunas décadas al alumno le podían haber ocurrido dos cosas: 1) que lo echaran de la escuela (desde luego para mucho tiempo y a lo mejor para siempre). Esto no hubiera supuesto ningún problema porque en ese tiempo la enseñanza hasta los 16 años no era obligatoria y muchos alumnos abandonaban la escuela cuando les llegaba la edad de trabajar o (las mujeres) para ayudar en la casa

etc.; 2) que lo hubieran llevado a un «reformatorio», si el comportamiento hubiera sido mucho más grave.

Dejemos de momento de lado el caso primero (fuera de la escuela) y centrémonos en esta segunda posibilidad. Aunque hoy, que yo sepa, ya no existen los reformatorios como tales (no creo que se puedan identificar sin más con los centros de menores), me imagino que todos conocemos más o menos qué y cómo eran. Pero conviene recordar un poco sus características. Si una persona llegaba a un reformatorio lo más normal es que se encontrara con un régimen de disciplina severa acompañado de encerramiento y de castigos de todo tipo hasta que se enmendara y pudiera salir para «integrarse en la sociedad». También podía darse el caso de que cayera en un reformatorio algo más «humano» en el que alternaran el palo con la zanahoria y además de palos, o en lugar de palos, recibiera consejos, ayuda personal, orientaciones etc. para mejorar su carácter y poder integrarse en la sociedad y todo eso. Pero en cualquier caso, tanto si lo castigaban como si lo orientaban personalmente, el reformatorio conllevaba al menos dos características fundamentales: 1) una de ellas muy visible: el encerramiento; 2) otra de ellas menos visible pero evidente si uno se detiene un poco a pensar en ella: la instrucción escolar pasaba a un segundo plano (se aprendía preferentemente un oficio en todo caso) o desaparecía, y lo importante no eran las materias que se impartían sino la rehabilitación personal con vistas a la inclusión en la sociedad.

Si hoy día le dijéramos a alguien que quien se porte mal en la escuela debería ir a un reformatorio seguramente se echaría las manos a la cabeza, se indignaría y se escandalizaría. Eso es porque la palabra *reformatorio* tiene mala prensa y sólo nos sugiere el encierro y el castigo. Pero éstas, decimos, son únicamente características superficiales del reformatorio. Lo fundamental es la desaparición de la centralidad de las materias explicadas y el desplazamiento del interés hacia el devenir personal del alumno (o interno). Y, paradójicamente, en nuestros días, muchos profesores o pedagogos autoproclamados progresistas, que se indignarían y se escandalizarían por enviar a un alumno a un reformatorio lo que hacen es, con toda la buena fe

del mundo (no tenemos ninguna duda sobre eso) ¡¡traerle el reformatorio a casa!! (si Mahoma no va a la montaña, que la montaña venga a Mahoma). Lo podemos comprobar con claridad meridiana leyendo el siguiente texto, tomado de una página de internet que promueve una educación progresista:

Consideraremos las materias de enseñanza como medios para promover la formación integral de l@alumn@s. [sic]

Las distintas disciplinas que se enseñan-aprenden en la escuela han de estar al servicio de la formación integral, y, muy especialmente, en la enseñanza obligatoria.

La importancia que la escuela da a las áreas por sí mismas se contradice con el fomento de una formación integral del alumnado en donde lo que prima es la formación como persona, o dicho de otra manera, lo importante es que los alumn@s [sic] sean capaces de dirigirse a las áreas de enseñanza para obtener los conocimientos y los análisis que les permita regular sus comportamientos, sus relaciones, sus inquietudes sociales e intelectuales, sus emociones y sentimientos,... (http://www.redires.net/?q=12_compromisos_comentados)

La diferencia de sentido que se provoca por el desplazamiento del centro de interés desde la instrucción a la integración social nos parece crucial. En nuestra opinión, sin instrucción no hay escuela ni educación, como sin arroz no hay paella. Para que haya educación y escuela es imprescindible que la actividad gire en torno a la transmisión de unos saberes (Lengua, Matemáticas, Biología, Historia, lo que sea). Si se elimina eso o se relega la transmisión de una materia académica e intelectual a un lugar secundario o inexistente del proceso, entonces -pensamos- ya no hay ni instrucción ni educación, eso es asistencia social, represión, reinserción, terapia personal, etc.

Evidentemente, cuando uno llega a clase se encuentra con lo que se encuentra. Tiene que desarrollar un trabajo intelectual con los alumnos y puede o no puede hacerlo. Debe reprogramar, adecuar y adaptarse a lo que puede hacer. Eso nos ocurre a todos, no sólo en la escuela sino en la vida, pero también aquí hay una línea que señala un límite. Si un profesor, pongamos de Lengua, se encuentra con un grupo de alumnos que no dan el nivel puede adaptarlo un poco o mucho, incluso puede



bajarlo muchísimo llegando hasta la caligrafía (cómo coger el bolígrafo y cómo escribir las letras, etc.). No es que sea una maravilla, pero al menos hay algo que te mantiene dentro de la escuela: estás transmitiendo unos conocimientos de una materia más o menos delimitada. En cambio, si te saltas esa línea y haces otra cosa (pongamos llevarlos a ver una película sobre la droga con la intención de que reflexionen sobre los problemas sociales de la juventud) entonces ya te has salido de tu trabajo de profesor. Has aceptado tu *destitución* como profesor (debo el término a Juan Irigoyen, cuyo artículo en este mismo número me parece de lectura obligada) y estás actuando como un monitor, un asistente social o lo que sea. Si no eres capaz de desarrollar tu asignatura y haces en su lugar una actividad sobre los problemas de la ecología, del medio ambiente, del reciclado, de la droga, de la marginación o la salud etc. para que, por lo menos aprendan algo o mejoren como personas o muestren lo que sienten, entonces estás convirtiendo la escuela en un reformatorio, los estás enviando a un reformatorio (sin moverse del sitio) y los estás echando de la escuela, puesto que eso ya no es una escuela, por mucho que digan los pedagogos y quienes los siguen. Puesto que la escuela, repetimos, es un lugar social en el que la transmisión de una serie de conocimientos ocupa *un lugar central*. Cuando eso deja de ser así ya no hay escuela (ni educación). Cuando se dice apartemos los temarios, preocupémonos de las necesidades personales de los alumnos (¿?), ya no hay escuela sino reformatorio (reformatorio guay, pero reformatorio) o asistencia social.

Percibir esta diferencia me parece imprescindible para entender lo que hoy está pasando en los colegios, porque de ella se derivan una serie de consecuencias bastante importantes.

La actual legislación (desde la LOGSE) y organización del sistema educativo, con sus normativas de escolarización, convivencia, régimen interno etc. está convirtiendo de modo objetivo poco a poco (tendencialmente se entiende: no estamos hablando en términos de todo o nada) a los colegios e institutos públicos (los privados y concertados se atienen a otros criterios, como listos que

son) en reformatorios o semirreformatorios o *híbridos escuela/reformatorio* (encerramiento + integración social). De este modo estamos pasando de manera paulatina de una situación a otra: en otro tiempo había una parte de los hijos de las clases populares que estaba en la escuela, otros estaban fuera de ella (normalmente trabajando) y algunos (muy poquísimos) estaban en reformatorios. Hoy todos están en escuela/reformatorios que son cada vez menos escuelas y más reformatorios: allí enviamos a todos, a los malos estudiantes (para entendernos), a los regulares y a los buenos, para que pasen su infancia y su juventud, aprendan de manera dispersa muy poco sobre muy pocas cosas pero «se formen como personas». Con este juego de prestidigitación conseguimos que gente que se escandalizaría de que mandáramos a un reformatorio a los malos alumnos apruebe y hasta apoye que enviemos a un reformatorio ¡incluso a los buenos alumnos! De este modo la atención a los niños y jóvenes se polariza así: para los privados *escuela* (estado del bienestar), para los públicos *reformatorio* (estado asistencial, servicios sociales).

Por lo tanto, se les roba a las clases populares un derecho que tanto esfuerzo había costado conquistar, el derecho a que sus hijos fueran a la escuela (que es, no lo olvidemos, el único espacio social donde se pueden adquirir de forma estructurada, sistemática y continuada los saberes necesarios para conocer y entender la realidad: fuera de la escuela no hay esa posibilidad). Se retrocede así de tapadillo y de forma sibilina a etapas anteriores a la escolarización general. El futuro se convierte en el pasado en una sucesión temporal que aparece del siguiente modo: 1) los hijos de las clases trabajadoras no iban a la escuela; 2) los hijos de las clases trabajadoras iban a la escuela; 3) Ahora: los hijos de las clases trabajadoras van a una cosa que se llama escuela pero sólo lo es en parte; 4) El futuro (cercano): vuelven a la casilla 1 (no van a la escuela) pero no lo saben.

Para apoyar toda esta reglamentación se llenan las instituciones educativas de pedagogos y psicólogos cognitivo-conductistas, cuyo trabajo no consiste prácticamente nunca (hablo por experiencia) en trabajar para que

los alumnos aprendan mejor lo que tienen que aprender, sino en ser comisarios políticos del aparato escolar y velar por el supuesto bienestar emocional de los alumnos. Por si esto fuera poco se adelgazan infinitamente los temarios y se introducen asignaturas, talleres y actividades de todo tipo destinadas a lavar el cerebro a los niños con una nueva *Formación del Espíritu*, que ahora ya es Nacional ni va de los Principios del Movimiento (franquista), sino de unos nuevos Principios del Movimiento (ecologista, solidario, medioambiental, feminista, consumista, nutricional, pacifista, ciudadano etc.). Lo podemos comprobar de nuevo en un ejemplo paradigmático:

La escuela actual es excesivamente academicista. Pretender, como observamos en la mayoría de centros educativos, que la formación integral de una persona en el siglo XXI suponga adquirir conocimientos de forma memorística es, como mínimo, irrespetuoso con la capacidad de aprender del ser humano. A los humanos de ahora nos interesan más las actitudes, una formación sólida en los valores universales que permita el desarrollo de niños y niñas como personas, no como escolares. La escuela, pues, y apostamos por ello, debería preocuparse por el alumno real, por la educación ambiental, la educación no sexista, la educación para el consumo, la educación para la salud, la educación para la paz, la educación afectivo-sexual, la educación para la convivencia, la educación para la lectura y análisis crítico de la imagen, la educación para la autonomía. Las disciplinas clásicas son, sin duda, importantes pero como fuentes de información y consulta que ayuden a analizar y profundizar en los verdaderos problemas relevantes que el ser humano de hoy tiene. (http://www.redires.net/?q=12_compromisos_comentados).

Donde antes había un cura y un profesor de *Formación del Espíritu Nacional* («Labores» para las alumnas) que no se metían demasiado en lo que hacían los demás, ahora hay toda una corte de pedagogos de la Delegación y los Centros de Profesores que velan por el cumplimiento de la ideología oficial y un sin fin de asignaturas de lavado de cerebro con un supuesto temario encubierto que no es más que un soporte para catequizar a los niños.

La generalización de este sistema da lugar a la confusión entre escuela y reformatorio de la que se deriva la confusión entre

profesor y asistente social. Sólo es profesor el que transmite una materia de conocimiento. Sólo es buen profesor el que transmite bien una materia y aborda los problemas de trato con los alumnos sin perder de vista el horizonte de la asignatura. Si dejas eso y te ocupas sólo —o principalmente— de los alumnos y sus problemas personales, aunque te creas profesor ya has sido *destituido* y no eres profesor sino asistente social, y tienes vocación de asistente social aunque creas que tienes vocación de profesor. En este sentido, con la excusa de la modernización y la adaptación a los cambios sociales, se está produciendo una perversión de la figura del profesor en la que todos los elementos de valoración se colocan sutilmente bocabajo: por eso no causa escándalo ninguno que un profesor comente que había dejado de impartir la materia para hacer una actividad sobre algún problema social (siempre que no asome demasiado la nariz la «lucha de clases») y en cambio uno se arriesga a ser interpelado con preguntas como la siguiente (la anécdota es real): «Pero tú qué pretendes entonces ¿dar una clase de Literatura?». Pues sí, precisamente eso es lo que pretendo, dar una clase de Literatura, y lamento que eso cause extrañeza.

Evidentemente, lo que tratamos de mostrar no es una contradicción que deba entenderse en términos de «todo o nada». No consideramos que un instituto deba ser un lugar en el que *únicamente* se estudien las diferentes materias y asignaturas *durante todo el tiempo*. Pero entre eso y lo que está ocurriendo (el adelgazamiento del estudio y el trabajo de las asignaturas en favor de materias de formación social y la proliferación infinita de actividades extraescolares de todo tipo) hay un salto de gigante. Con dos apreciaciones finales:

Una: paradójicamente (o no tanto) la llamada «educación en valores» (solidaridad, igualdad, espíritu crítico, anticonsumismo, etc.) no ha conseguido impregnar a los alumnos a lo largo de los años de casi ninguno de los valores que dice buscar. Esto es algo que sabe todo el mundo y por tanto cabe preguntarse legítimamente: ¿qué se pretende entonces?

Dos: los defensores de la multiplicación infinita de «actividades extraescolares» suelen



presentar éstas en términos de «además de» («además del temario se realizan actividades extraescolares») cuando la realidad es muy diferente. Las actividades extraescolares, en su mayor parte, son realizadas por los alumnos «en lugar de» las actividades escolares, lo que no deja de ser una paradoja curiosa: que una escuela abandone las actividades «escolares» que hasta hace poco le eran propias para dedicarse a las actividades «extraescolares» cuyos frutos son cuanto menos discutibles.

Y surge entonces, de nuevo otra pregunta legítima: ¿cuándo se realizan entonces las actividades «escolares» que se dejan de hacer en la escuela, dónde se recupera esa pérdida si es que se recupera? Pues por la tarde, con clases particulares para quien las necesite y se las pueda pagar. Es de lectura obligada a este respecto el artículo de Alejandro Ruiz *Educación privada (de educación)*, en las páginas de este número de *Laberinto*, especialmente las primeras páginas. Nosotros, por nuestra parte, quisieramos proponer a cualquier lector de este artículo que reflexione un momento sobre lo que ocurriría si una academia o un profesor de clases particulares dedicara su hora de Matemáticas —por poner un ejemplo—, que le cuesta a los padres del alumno cierta cantidad de dinero, a debatir sobre los problemas del medio ambiente o sobre la interculturalidad o sobre educación vial; pues eso es justamente lo que ocurre cada día en cientos de institutos españoles, en nombre de la «formación personal integral» de los alumnos.

VII. Final

Estas son las razones de fondo de muchos profesores contra los apóstoles de la nueva pedagogía, bastantes de los cuales —incluso creyéndolo de buena fe— sólo perciben actitudes perezosas, antiguas o inmovilistas. Hay algunos que te dicen: «es que muchos profesores se limitan a dar clase y ya está, y no participan en las actividades del centro». Y uno piensa: es que la actividad fundamental del centro es dar clases (es como si le dijeras a un futbolista que cuando está en el campo se limita a jugar al fútbol). De ahí viene ese malestar, ese aborrecimiento, ese hartazgo. No es por los alumnos (pobres criaturas) sino por esta pérdida de la esencia de la escuela. La mayoría o una gran parte de los profesores son profesores vocacionales (y no «otra cosa» vocacionales) y sufren (como algo personal, más allá incluso de consideraciones políticas e ideológicas) el hecho de que se esté destruyendo algo que aman profundamente, que es la escuela. Por eso la principal causa de cansancio de esta profesión para estos profesores no son los niños sino la administración que destroza lo que dice administrar, el cura laico (el pedagogo logsiano) y sus monaguillos (dinamizadores, alternativos, proyectistas, organizadores de eventos, coeducadores, innovadores tecnológicos, mediadores, etc. etc. etc.), que se figuran que están en la cresta de la ola cuando ni siquiera conocen de verdad y en profundidad el auténtico alcance de la palabra «escuela».

Tú también tienes algo que decir



A series of horizontal lines for writing, consisting of 20 evenly spaced lines that span the width of the page.