

b) *Ensayos*

EN TORNO AL ABURRIMIENTO DE LAS CLASES DE LENGUAS

por *Harald Weinrich* (Munich, RFA)

Traducción,* glosario y advertencia preliminar por *Marlene Rall*

ADVERTENCIA PRELIMINAR

Ante la creciente tendencia a concebir la enseñanza de lenguas extranjeras bajo un aspecto predominantemente utilitario, el siguiente artículo llama la atención sobre la “perspectiva de la extrañeza” y la importancia de la literatura en el contacto con esta extrañeza. Después de un ameno resumen de las corrientes didácticas y sus respectivos peligros de aburrir a los alumnos o de distraer el interés, el autor aboga por una “reliteraturización” de las clases de lenguas extranjeras.

Harald Weinrich, eminente lingüista y crítico literario, nació en 1927 en Wismar (Mecklemburgo). Estudió Letras Romances, Alemanas y Clásicas en las universidades de Münster, Friburgo (RFA), Tolosa (Francia) y Madrid. Ocupó la cátedra de lingüística y ciencia literaria en las universidades de Marburgo, Münster, Kiel, Colonia y Bielefeld. Ha publicado muchos libros sobre el ingenio del *Quijote*, la lingüística de la mentira, la lingüística del texto, literatura para lectores, la norma lingüística y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Aparecieron en lengua española: *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Trad. por F. Latorre, Madrid: Gredos, 1977. “Los tiempos y las personas”. Trad. por W. Mignolo. En: *Dispositio* (Estudios) Vol. III, no. 7-8, pp. 21-38. Department of Romance Languages, University of Michigan. *Lenguaje en textos*. Trad. por F. Meno Blanco B. R. H. II, 312) 1981. “Lectura rápida-lectura lenta”. En: *Estudios de Lingüística Aplicada*, CELE, UNAM, número especial, 1928.

Desde el año escolar de 1979-1980, H. Weinrich ocupa la recién fundada cátedra de “Aleman como lengua extranjera” de la Universidad de Munich. Con motivo de la clase inaugural (*Antrittsvorlesung*), tradicional acto solemne en las universidades de lengua alemana, sustentó la conferencia intitulada “*Von der Langeweile des Sprachunterrichts*”, cuya traducción se publica aquí con la gentil autorización del autor. (La conferencia original está publicada en: *Spracharbeit* 2/1979. Goethe-Institut, München, pp. 1-21; y en: *Zeitschrift für Pädagogik*, año 27, 1981. Beltz, no. 2, pp. 169-185).

En la versión escrita no se ha alterado el estilo de la conferencia. Dado que el texto se dirige a un público alemán, nos pareció útil agregar a la

* Quisiera expresar mi gratitud a Rocío Madrid, Flora Botton y Federico Patán por su revisión de la traducción.

traducción un pequeño glosario con notas aclaratorias para ciertos nombres y conceptos marcados con un asterisco en el texto. Para evitar la confusión, se han integrado las notas a pie de página del autor en dicho glosario, ordenado alfabéticamente. Dentro del texto se hace referencia a autores y fecha de aparición de sus respectivos trabajos; la referencia completa se encuentra en la bibliografía.

Después de darse a conocer el título de esta clase inaugural, recibí de varias personas un pequeño comentario anticipado, en el sentido de que una clase con tal título de ninguna manera debiera resultar aburrida por sí misma. ¿Y, por qué no? me pregunté: ¿tampoco se permite que una clase de historia sea histórica, que una clase sobre lo cómico llegue a ser cómica? ¿No tendría yo derecho a ilustrar el fenómeno que quiero tratar con la forma misma de mi presentación? Sea como fuere, me doy cuenta de que erigí un complicado horizonte de expectación, que seguramente no voy a satisfacer. Sin embargo me conviene, puesto que confirma la opinión subliminal, aunque a menudo expresada sin ambages, de que las clases de lengua —e incluyendo las clases sobre las clases de lengua— tienden a ser cosa aburrida, y de que se requiere un esfuerzo extraordinario para escapar a tal aburrimiento. Parece que también los redactores del *Diccionario del alemán moderno** tuvieron el mismo sentir, al ilustrar la palabra “aburrimiento” con el siguiente ejemplo: “*Das mangelnde Interesse der Schüler muss der Langenweile im Unterricht zugeschrieben werden*”, o sea: La falta de interés de los alumnos tiene que atribuirse al aburrimiento en clase.

Si me detengo aquí para preguntarles a ustedes si se dice realmente: “*der Langenweile*” como en el ejemplo citado, o si no debería decirse más bien: “*der Langeweile*”, ya corro el riesgo de confirmar la pertinencia del ejemplo. Por eso prefiero soslayar resultados de encuestas, en los cuales aparece el predicado “aburrido”* para caracterizar la actual enseñanza de lenguas y particularmente la de la gramática, para aducir más bien un testimonio más antiguo, tomado de la obra de Goethe *Poesía y verdad*, en donde Goethe relata cómo aprendió él sus lenguas. En retrospectiva no deja ninguna duda acerca de cómo aborrecía “la pedantería y el tedio” de los maestros empleados en las escuelas públicas. Y se siente muy agradecido con su padre por haberle evitado ese tipo de enseñanza y por haberla arreglado de manera tal que el joven Goethe aprendiera sus lenguas extranjeras —latín, francés, inglés, italiano— “tan sólo a través del uso, sin regla y sin concepto”; y según parece, las aprendió con placer y éxito iguales (Goethe,* *Hamburger Ausgabe*, tomo IX, p. 32).

“Pedantería y tedio” —eso suena casi como una definición del aburrimiento. Pedantería, ese fantasma de una pedagogía malograda significa aquí dedicación mezquina, desproporcionada de un hombre iluso a un objeto subalterno; tedio— eso es, sobre todo en el habla de Goethe (cf. Schöne, 1979), la negación absoluta del principio del placer y el odio consumado a la vida. En lo subsecuente, las ciencias produjeron una serie de definiciones del aburrimiento, empezando con las observaciones de Kant en su *Antropología* (pp. 554-557), con respecto a la “*langen Weile und dem Kurzweil*”, esto es,

el tiempo que le resulta a uno largo (aburrido) o corto (divertido). No quiero mencionar más detalladamente sino aquella definición que proviene de la escuela del psicoanálisis; a saber, el discípulo de Freud, Otto Fenichel (1934), define el aburrimiento —de un modo inconfundiblemente freudiano— como “la retención crónica de la libido que se manifiesta como tensión mientras que el objeto del impulso es reprimido”. Otra formulación del mismo autor dice: “La tensión del impulso está presente, únicamente falta el objeto del impulso. El aburrimiento ha de ser un estado de tensión impulsiva con objetos reprimidos.” Wilhelm Keller (1964), quien subsume tanto aburrimiento como placer en el término general de “tiempo vivido”, caracteriza el aburrimiento como tiempo falto de sucesos y acciones, llenado sólo por el “anhelo de contenidos”. Con todo, advierte al mismo tiempo sobre la tentación de querer calcular esquemáticamente el grado de saturación en eventos y acciones de un determinado lapso.

Ahora bien, si queremos aplicar la noción de aburrimiento a las clases de lengua, tendremos que partir del simple hecho de que solemos hacer un uso transitivo de la lengua. No estoy empleando aquí el concepto gramatical de transitividad, mediante el cual distinguimos entre verbos transitivos e intransitivos. Me refiero a un concepto semiótico global de transitividad, concepto que significa que la atención de los interlocutores normalmente no se fija en los signos lingüísticos que emplean, sino que los “transita”, los atraviesa para enfocarse en los objetos y acciones significados por dichos signos. Este es el uso “normal” de la lengua, que llamamos también “*objekt-sprachlich*”.

Pero además, existe un uso metalingüístico de la lengua. Este se da cuando hablamos sobre nuestra lengua con los recursos de la misma; esto sucede cuando hacemos un uso reflexivo de ella. Es significativo que hayan sido los lógicos los primeros en llamar la atención sobre el metalenguaje como una forma particular del empleo de la lengua (cf. Weinrich, 1966), ya que se interesan en la comprobación de modos de expresión que por su mera forma pueden calificarse de verdaderos o falsos. Consecuentemente, todos los contenidos a los que pueden referirse estas expresiones quedan descontados y reducidos, en las fórmulas, al mínimo semántico de las variables de contenido x , y o z . Desde el punto de vista de una psicología del aburrimiento, esta reducción es un método muy higiénico, o si ustedes prefieren, aséptico. El “anhelo de contenidos”, en el sentido de Wilhelm Keller, no surgiría de estas variables de contenido reducidas al extremo. Y es el caso que el *Collegium logicum* tiene fama de ser arduo y difícil. No obstante, no encuentro testimonios según los cuales la lógica tendría la mala reputación de ser aburrida.

Con las clases de lengua sucede otra cosa, sobre todo si, por lo pronto, pensamos en la enseñanza de la gramática tal como se da en la tradición secular del *ars grammatica*. Esta forma de enseñanza consiste de los siguientes elementos: concepto, regla, ejemplo. Los conceptos los comparte en gran medida con la lógica; sin embargo, dista de sus leyes rígidas, porque la validez de las reglas es mermada por las excepciones. Esta enseñanza se aleja

aún más de la lógica con sus ejemplos, en los cuales debería aparecer, en principio, todo el léxico. Mediante estos ejemplos la enseñanza de la lengua se vuelve transparente para el mundo. Pudiéramos decir también que dada la expresividad de sus ejemplos, los cuales no se dejan reducir a meras variables de contenido, la enseñanza de la lengua se topa con el problema semiótico de la transitividad y, por así decirlo, cae en su propia red. Puesto que amenaza el peligro de que la atención de los alumnos, apenas despertada y conservada durante algún tiempo para el lenguaje, se deje cautivar en seguida por los objetos que las palabras significan. Pero en el momento en que se priva a los alumnos de estos objetos apenas ofrecidos en las oraciones y oracioncitas ejemplares, serán inminentes los signos de desaliento, llamados "anhelo de contenidos" por Wilhelm Keller y "retención de la libido" por Otto Fenichel, y que finalmente podemos resumir con el término de aburrimiento.

¿Qué remedios existen, si es que los hay? Kant, en su didáctica antropológica (p. 443), está convencido firmemente de que se puede y se debe hacer algo en contra del aburrimiento. Recomienda enfrentarlo mediante una estrategia de pasatiempo (*tempus fallere*): "recrear los ánimos con las bellas artes". No obstante, esa es una fórmula algo sospechosa, sobre todo si se la toma como base de la pedagogía. Ya en el siglo XVIII se sustentó una encarnizada controversia al respecto: el barón de Knigge* (1789) advierte al filántropo Johannes Bernhard Basedow* que la educación, por el bien de su propia ética, no debe degenerar en mero juego y pasatiempo —un criterio digno de consideración también para nuestro siglo. Pero siempre debemos seguir la sugerencia de Kant con respecto a pedir consejo a las bellas artes, y particularmente a la literatura, que son remedios generales que se dieron a conocer en contra del aburrimiento.

La receta más antigua la encuentro en el primer libro de Moisés; y resulta ser el amor. Es donde se relata la petición de la mano de Raquel por Jacob: "Sirvió, pues, Jacob por Raquel siete años que le parecieron como unos pocos días, por el amor que le tenía." (Primer libro de Moisés 29, 18-20). Si queremos transferir al lenguaje este tipo de tiempo enterretenido por el amor, vale la pena abrir el libro *Die gerettete Zunge (La lengua salvada)*, en el que Elías Canetti* (1977) narra los recuerdos de su vida. Canetti, quien llegó a ser un clásico de la literatura en lengua alemana, no aprendió el alemán como lengua materna, sino como lengua extranjera. Pero de manera inigualable la interiorizó como la fascinante lengua mágica de sus padres, quienes hicieron de ella su escondrijo de amor y su ingeniosa morada conyugal (p. 39 ss.).

Desde luego, tengo presente el hecho de que entre los 19 millones de hombres y mujeres que en el mundo aprenden el alemán como lengua extranjera, no hay sino unos cuantos que lo aprenden como Elías Canetti y que pueden hacerse escritores alemanes como él. Por eso vamos a continuar la búsqueda literaria y averiguar cuáles son las demás estrategias en contra del aburrimiento que se podrían aprovechar para las clases de lengua. Mas quiero ser breve y recordar tan sólo que, desde los tiempos antiguos, uno de los

argumentos justificativos de la actividad literaria es el de contrarrestar el aburrimiento (*taedium fastidium*), tópico que puede estudiarse con todos los pormenores en la famosa obra de Ernst Robert Curtius (1978, p. 95). En particular, el relato novelístico vive de esta finalidad. Así, es parte del escenario clásico de la novelística, como se percibe en el *Decamerón* de Boccaccio, en el que, por un contratiempo, como por ejemplo la peste en Florencia, un círculo de personas se ve arrancado de su ambiente cotidiano y trasladado a un lugar tranquilo. Allí fácilmente se hubieran aburrido esas damas y esos caballeros de no ocurrírseles la idea de entretenerse placenteramente contando cuentos (cf. Pabst, 1953). También en la *Montaña mágica* de Thomas Mann, la acción se desarrolla en un mundo propio y alejado de los quehaceres cotidianos; en donde también amenazaría el aburrimiento más insípido si el hechizo de la enfermedad cuasi-poética no engendrara otra sensación del tiempo bajo cuyo dominio el tiempo mismo pierde la medida y empieza a fantasear: "entretenido o aburrido como usted quiera" (cf. Weinrich, 1967). Miremos nuevamente hacia atrás y pasemos de esta sutil narrativa pedagógica acerca del tiempo que puede hacerse corto o largo —renunciemos, aunque de mala gana, a la obra novelística de Proust y a todas las formas del *spleen*, *ennui*, *Weltschmerz*— a mencionar aquella novela que tiene por objeto el aburrimiento en su forma más pura. Me refiero al más aburrido de todos los protagonistas novelísticos de la literatura mundial, Ilya Ilich Oblomov, de la novela homóloga escrita por el novelista ruso Goncharov. Durante la mayor parte de la trama, dicho protagonista yace inmóvil en su lecho, abandonado a una inercia completa. No hace nada o casi nada y agota sus energías con la mera imaginación de tener que hacer algo así como diez visitas de cortesía a una tal Lidia. Al pensar eso vuelve inmediatamente a recaer hastiado en su lecho. A los lectores, sin embargo, este genio aburrido les parece un fenómeno más bien divertido; y aun los expertos en sociología de la literatura le sacan provecho, porque reconocen en Ilya Ilych Oblomov la carencia de funciones de la nobleza rusa en la sociedad zarista tardía (cf. Rehm, 1963; Rothe, 1979; Völker, 1975; Busch, 1979).

Resumiendo estas breves observaciones en torno a la historia literaria, podemos sacar la siguiente conclusión: contra el mal del aburrimiento, la literatura receta de preferencia —la literatura (cf. Blaicher, 1977). Así, sería de esperarse que las clases, constantemente amenazadas por este mal, se aliaran con la literatura para estar armadas siempre con un antídoto contra ese peligro. De hecho, esta alianza existió durante mucho tiempo. Y ya en el *ars grammatica* de la antigüedad tardía y de la Edad Media formaban una unidad inseparable: la enseñanza de la gramática, la literatura y la explicación de los poetas. Así lo confirmó más tarde la tradición filológica, hasta que, en los tiempos modernos, se debilitó o se disolvió por completo esta unión. Hoy en día, la didáctica de la lengua aun se vanagloria en algunas partes por haberse emancipado de la literatura y todas las bellas artes y por caminar con sus propias piernas científicas.

Con todo, este proceso no sólo es distintivo de los últimos años, sino que comenzó mucho antes. No podré trazar aquí todos los caminos de la pedago-

gía reformativa cuyo rumbo puede rotularse con la fórmula “desde las palabras hacia las cosas”. Me concretaré a unas cuantas indicaciones que revelarán que dicho proceso va a la par con promesas de un entretenimiento muy diferente. Permítaseme regresar otra vez y rápidamente a los tiempos de Goethe, o sea a los tiempos de Pestalozzi.* En aquel tiempo se inició una reforma pedagógica, que entre otras cosas fijó la meta de librar las clases, y sobre todo las clases de lengua, del descrédito de ser aburridas. El mismo Goethe, quien diseña en *Los años de peregrinaje de Guillermo Meister* la famosa utopía de la provincia pedagógica, idea ahí mismo un pasatiempo muy especial: se trata de vincular la enseñanza de lenguas con el arte de montar a caballo y otros tipos de “jaleo” tan útiles como amenos, de manera tal que ya no sea posible distinguir de entre estos “gramáticos montados” a aquellos pedantes que según Goethe también han de existir allá (tomo VIII, p. 244 ss.).

Últimamente todos los lingüistas nos hemos vuelto gramáticos montados, aunque bajo diferentes denominaciones; y montamos muchos caballitos mañosos y cada quien considera al suyo capaz de escaparse al galope del siempre inminente aburrimiento. Mencionaré, en un breve resumen, sólo aquellas corrientes a las que nos adscribimos últimamente (cf. Zimmerman, 1977, cap. 1).

Para empezar, desde los años cincuenta y el comienzo de los sesenta, hemos descubierto, por ejemplo, el método audio-lingual y audio-visual. Este fue un intento de no derivar la enseñanza de la lengua extranjera a través de reglas y traducciones, sino de realizarla hablando y escuchando desde un principio, e incluso viendo en la lengua extranjera, lo cual Goethe debería haber aprobado. Así los alumnos se sentirían como si estuvieran sin amparo y expuestos, en un país lejano, a la lengua extranjera. Los adelantos de la tecnología electrónica, y en particular el desarrollo del laboratorio de lenguas permitieron, en lo subsiguiente, materializar las reglas de gramática en los ejercicios estructurales, y eso al amparo científico del estructuralismo taxonómico y del conductismo. Se esperaba contrarrestar el otra vez inminente aburrimiento con la fascinación de una tecnología refinada. Con los audífonos puestos y sentados ante las teclas de costosos aparatos, los alumnos debían sentirse, si no como “gramáticos montados”, sí como socios y “corregentes” de nuestra civilización técnica. Favor de ya no demostrar aburrimiento —pero aún así, desgraciadamente se aburrían.

Después, a mediados de los años sesenta, los maestros de lengua desalojaron los laboratorios, apoyándose esta vez en el renacimiento de la gramática racional y el nacimiento de la gramática generativa. Y su decisión fue tan firme como la de entrar a los laboratorios diez años antes. Los ejercicios estructurales antinaturales se sustituyeron por reglas cognoscitivas, más aún por leyes para describir la competencia lingüística. Y ante todo, la terminología cambió de planta a raíz. Los maestros viejos lanzaban quejidos, cantaban victoria los jóvenes. Y por fin tenía en Cambridge,* Massachusetts, una verdadera autoridad escolástica. Esto duró alrededor de diez años; luego se esfumó la embriaguez racional, y a todas luces le constó a la didáctica que

la gramática generativa —pese a todos los méritos que pueda tener en otros campos— no era aplicable a la enseñanza de lenguas. Mas esa conclusión llegó a empañar la lingüística teórica, la “*Systemlinguistik*”, como entonces se oía cada vez más, con una connotación peyorativa.

Entre tanto tuvo lugar la revuelta de los estudiantes, y durante cierto tiempo algunos lingüistas no quisieron tener nada que ver con el hablar y escribir, sino tan sólo con el actuar. Como es sabido, aquellos años cambiaron efectivamente la situación política y científica de la República Federal de Alemania, si bien los cambios no fueron tan fundamentales como lo anhelaban algunos reformadores. Y fue así que después de un tiempo todos tuvieron que regresar a las grabadoras y las máquinas de escribir. No sin nostalgia por aquel gran tiempo de la acción, aprovechado o perdido, volvieron al trabajo científico, y nació, con los ojos puestos en Frankfurt, luego en Starnberg,* la pragmalingüística, o sea la lingüística de la acción. Esta retomó elementos de la lingüística del texto y de la sociolingüística, y podía llamarse igualmente lingüística de la comunicación, en tanto que se apoyaba en el concepto interdisciplinario de la “acción comunicativa” (Habermas). La noción de competencia lingüística acuñada por Chomsky fue sustituida por la de competencia comunicativa:* y con eso ya queda designado el principal objetivo de enseñanza y aprendizaje de la pragmadidáctica,* la cual puede considerarse como la doctrina de mayor impulso, inclusive de más prepotencia en la glotodidáctica actual. La pragmadidáctica se propone enseñar las lenguas —tanto la materna como las extranjeras— como manifestaciones comunicativas de la acción. Por lo tanto deja los fenómenos lingüísticos, que van a ser objeto de la gramática, en sus textos y situaciones naturales, o para emplear la prestigiada palabra de Wittgenstein: los deja en sus juegos de lenguaje, o la menos citada de los teólogos: en su lugar en la vida. Y en general, la pragmadidáctica trata de sustituir la progresión gramatical por una progresión de actos de habla específicos de una situación dada. Las lecciones de los últimos libros de texto ya no se intitulan: el sustantivo - el artículo - el adjetivo - las preposiciones, etc., sino algo como: solicitar información - dar un consejo - hacer promesas - protestar contra una injusticia sufrida, etc. El criterio de correcto e incorrecto pierde mucha importancia, y los reformadores más fogosos, basándose en unas observaciones —por cierto mucho más cuidadosas— formuladas por Austin en su hermoso libro *How to do things with words* (1962), quieren reemplazarlo por las nociones de los éxitos e infortunios comunicativos.

Es comprensible que la pragmadidáctica se afane en distanciarse de la vieja gramática de reglas del método audio-lingual y también de cualquier tipo de lingüística teórica. Ya encontramos a algunos fanáticos que se esmeran tanto, que la célebre pregunta austiniana “How to do things with words?” se reduce a la trivialidad de “How to do things?”. He aquí nuevamente las cosas que, según algunos pragmadidácticos, tenemos que alcanzar cuanto antes, para hacer uso del lenguaje actuando igual que los seres humanos lo suelen hacer ingenuamente. Por pura impaciencia, estos didácticos preferirían atravesar inmediatamente el medio del lenguaje y disolver por completo los capítulos de

gramática en situaciones de acción, tal como las presenta la vida. En las últimas consecuencias de sus objetivos llega a coincidir la adquisición del lenguaje regulada de las escuelas con la adquisición no regulada de la vida. Y es así que encuentran una solución perfecta al problema del aburrimiento (cf. Piepho, 1974, 1979; Müller, 1979).

Permitásemme mencionar aquí que con esta pragmadidáctica ultramoderna no estamos muy lejos de la provincia pedagógica de Goethe. Pues aquellos "gramáticos montados" que cité al principio no debían vincular tan sólo el arte de la gramática con el mero jaleo del deporte ecuestre. Goethe quería que a la par con el aprendizaje de las lenguas se ejerciera la seria profesión de criador y guardián de caballos, para así arraigar firmemente la gramática en la vida activa. Ahora bien, si esta idea de Goethe era utópica, ¿cuán realista puede llamarse a tal meta en la didáctica de hoy?

Pues huelga decir que no podemos abolir las escuelas, a no ser en la utopía pedagógica. Todo lo que podemos intentar es desescolarizar,* en la medida de lo posible, las escuelas y demás instituciones educativas, tal como lo recomendó Hartmut von Hentig, adhiriéndose con cautela a las osadas aseveraciones de Iván Ilich. Pero no nos engañemos: aun si algún día se pudiera aprender en todas nuestras escuelas, cosa que sin duda es deseable, carpintería, cerrajería, impresión o programación, todas ellas actividades sumamente pragmáticas, no dejan de ser meras acciones de prueba, muy apartadas de las acciones en serio de este mundo, porque ningún alumno está forzado a fundar su existencia sobre estas acciones de aprendiz. Cuánto más válido es esto para la enseñanza de lenguas, si la comprendemos como acción comunicativa, en el sentido de la pragmadidáctica: si la clase de lengua no quiere limitarse a reflejarse a sí misma y su mundo estrecho, no puede menos que ensayar los casos auténticos del hablar y escribir comprometidos, incluso de todas las revueltas comunicativas. Por esto soy de la opinión de que la pragmadidáctica no debe paliar de ninguna manera el carácter ficticio que distingue las acciones de prueba o de juego en la escuela de la acción auténtica y su verdadero lugar en la vida, ya que de otro modo perdería la confianza de los alumnos. Porque la acción es auténtica sólo cuando las consecuencias de la acción se imputan al individuo. Y éste no es el caso de las escuelas en su calidad de zonas protegidas socialmente (si hacemos abstracción aquí del sistema superpuesto de las calificaciones).

Estas reflexiones que revelan mucha simpatía, pero también algo de escepticismo hacia los esfuerzos de los pragmadidáticos (incluyendo al autor de los *Años de peregrinaje*, o sea a Goethe), no las tenía aún tan claras, hace como diez años. Me refiero al momento cuando concebí el proyecto de diseñar un curso de lengua para la radio de los estados occidentales de la República Federal, con el objetivo de enseñar la lengua alemana en condiciones pragmáticas. Mi intención era encontrar para determinados fenómenos de la gramática alemana unas correlaciones convincentes con determinadas situaciones en las que se usa la lengua de manera característica. Así por ejemplo, se puede adjudicar al subjuntivo, en la lengua alemana, la importante función de distinguir en la comunicación pública

entre la opinión propia y la referida. Puesto que se inició en 1969, cuando la elección de la Asamblea Federal en la que llegó al poder la coalición liberal-socialdemócrata, grabé durante la noche de elección algunos comentarios de políticos conspicuos. De esta manera disponía de un pequeño *corpus* de declaraciones auténticas, que mostraban en su forma lingüística el uso del indicativo. En la mañana siguiente, también grabé de los noticieros de las diferentes estaciones difusoras todos aquellos informes que referían las declaraciones hechas por dichos políticos en la noche electoral. En cuanto opiniones referidas, todas ellas mostraban las marcas del subjuntivo (y unas señales de referencia más). Ahora bien, mi curso de lengua estaba diseñado de tal manera que la función del subjuntivo debía esclarecerse a partir del significado que había tenido en las noticias de aquella memorable noche electoral.

Así nació un programa pionero que me llenó de orgullo. Pero antes de elaborar toda la serie de programas según el mismo patrón, sometí éste a la prueba de diferentes tipos de población, a alumnos de las escuelas tanto como a los jóvenes en su servicio militar. Para mi gran asombro, mi programa fracasó rotundamente con todos. Y salió a la luz el hecho de que con el material de la emisión se animó en todos los grupos una viva discusión acerca del pro y contra del viraje político, pero al mismo tiempo y por la misma razón era imposible volver a llamar la atención de los alumnos sobre la lengua y el subjuntivo. Es decir, que mi vinculación pragmatidáctica de palabras y cosas fue agravada por la vinculación del subjuntivo con una dramática noche electoral, lo cual logró sin duda alguna ahuyentar cualquier sospecha de aburrimiento. Pero al mismo tiempo, se descontroló por completo el interés así despertado, para alinearse exclusivamente con las cosas.

El fracaso de mi programa radiofónico pionero resultó para mí una experiencia clave. No sólo no produjo esta serie de emisiones, sino que, al observar la pragmatidáctica, también me pregunté con creciente recelo qué tipo de alianza peligrosa conciertan las clases de lengua, si se ligan sin reserva con la enseñanza de actividades técnicas. Nunca podrá transformarse totalmente en ésta, y saldrá superflua la enseñanza de lenguas si renuncia a toda regulación de las actividades en clase y se abandona a la comunicación no regulada. Es de esperarse que entonces la transitividad del lenguaje reclamará su derecho y que la lengua siempre saldrá perdiendo a costa de cualquier otra cosa interesante.

Acabo de emplear varias veces la palabra interés, que obviamente no puede faltar aquí, siendo éste la contraparte del aburrimiento. Aun así, no es tan evidente hablar de interés en el contexto de la didáctica moderna. En tratados recientes sobre glotodidáctica, donde pudiera esperarse esta palabra, más bien encontramos el vocablo "motivación", que tiene un fuerte apoyo en la psicología de la motivación.* Nunca he podido encariñarme realmente con este concepto de motivación. Es un concepto singularmente vago, puesto que deja pendiente la cuestión de que si en la expresión: "la motivación del alumno" se trata de un genitivo subjetivo u objetivo, o sea si el alumno aporta la motivación a la clase, o si al contrario hay que motivarlo con grandes trabajos. Parece que esta última acepción está reemplazando tácitamente a la primera. De todos modos, creo que esta anfibología es muy

desafortunada. Y me pregunto si no es mejor volver al concepto mucho más antiguo y rico de interés. Como es sabido, interés es un término central de la antropología, la didáctica y la estética, sobre todo desde el siglo XVIII. Siguiendo a Kant, el interés es aquello "por lo cual la razón se vuelve práctica, es decir, una causa que determina la voluntad" (tomo VII, p. 97). El interés es, para Kant, un impulso que guía las acciones. De ahí se formó, a través de varias etapas, el interés privado de la burguesía liberal por una parte, y por la otra el interés de clase socialista. Los dos son valores de utilidad, pero ambos son sospechosos de falsificar cualquier búsqueda de la verdad, en tanto que son intereses que guían el conocimiento (cf. Habermas, 1973, p. 244 ss.). Es materia de controversia si fue Kant (como piensa Habermas) o tal vez fue Fichte más tarde, el que primero supuso, al lado de tantas formas del interés vital, también un interés de razón puro. Lo que consta es que Kant separó rígidamente el arte del interés y relacionó el arte con el modo de recepción del "placer desinteresado" (definición que de parte de Adorno le devengó el reproche del "hedonismo castrado"), aunado a su confesión: un placer desinteresado tan sólo puede llamarse estético si se asocia al mismo tiempo con el interés más elemental (Kant, tomo X, p. 287 y Adorno, 1970, p. 220 ss.). A continuación de Kant encontramos, en la obra de Schiller,* el interés de la razón y, con el mismo peso, el interés de la imaginación. Y el valor del "bello escribir", o sea de la literatura, se mide con base en la capacidad de conservar el equilibrio entre el interés de la imaginación y el interés de la razón. Es precisamente en este punto donde, para Schiller, se funda el bello juego de la libertad estética.

Me extendí un poco en esas reflexiones seculares respecto del interés porque, a mi modo de ver, también en las clases de lengua se trata de regular deliberadamente el interés y conducirlo hacia un estado de equilibrio. Pues no conviene ni ignorar la transitividad natural del lenguaje ni abandonarse desenfrenadamente a ella. Lo primero conduce de necesidad al aburrimiento, lo otro a la arbitrariedad; es decir, tendremos que preguntarnos en qué condiciones logrará la enseñanza de lenguas establecer el equilibrio entre palabras y cosas, oraciones y acciones y cómo puede poner así el interés en un movimiento armónico.

Quisiera mencionar primero un procedimiento cuyas características se han descrito ante todo dentro del área de la teoría de la recepción literaria* y de la estética de los efectos, procedimiento que llega a ser el juego con la *hipodeterminación* del texto. Los teóricos dieron muchos nombres a esta hipodeterminación, como: indeterminación ("Unbestimmtheit": Ingarden, 1931); espacios vacíos ("Leerstellen": Iser, 1970); o huecos en el texto ("Löcher im Text": Dällenbach, 1978, cf. también Maurer, 1977). A título de corroboración quisiera citar también a Goethe, quien dijo del escritor, distinguiéndolo así del científico: "Este provocará aburrimiento si no da nada que pensar" (tomo XIII, p. 18). Dar a pensar, dejar indeterminación, espacios vacíos, huecos en el texto; según las observaciones ampliamente documentadas de los teóricos de la recepción, éste es un procedimiento hermenéutico plausible y bien comprobado en la historia, con el cometido de

incitar el interés del receptor y de provocar que éste dé un complemento imaginado al texto.

Es obvia la cercanía con la didáctica. Cualquier maestro sabe muy bien cuáles éxitos pudo lograr el arte de enseñar con variadas formas de huecos (sobre todo la técnica "cloze"*). Pero hasta donde yo puedo ver, se trata de huecos establecidos mecánicamente, con el sólo fin de completar oraciones, que servían de ejercicio para los alumnos de lenguas. Aquí está disponible un método elaborado en forma elemental que, a través del contacto con la hermenéutica y la estética de la recepción, podrá refinarse y cobrar interés en las clases para adelantados.

Con el objeto de señalar una posible dirección, daré un ejemplo y referiré un informe oral que dio Hans-Eberhard Piepho de una experiencia que tuvo con estudiantes de alemán en Indonesia. Como tantas veces sucede, él les presentó un texto. Pero la primera tarea consistió en que cada participante de la clase tachara una oración del texto, según su propio criterio. Es fidedigna la observación de que esta tarea provocó una explosión de interés, y no cabe duda que el interés se concentraba tanto en el tema —una escena hotelera— como en la forma lingüística del texto, el cual, a través de aquella elisión, se volvió disponible en el sentido de que "daba a pensar".

Parecido al efecto obtenido por la hipodeterminación de un texto, puede lograrse también un efecto producido por la *hiperdeterminación*. Para describir las condiciones de ésta, me permitiré recurrir a las reflexiones lingüísticas y literarias de los formalistas rusos y checos. Ya que estos poetólogos no se cansaron de preguntarse sobre lo que distingue un texto poético de un texto cualquiera del lenguaje cotidiano. La respuesta de Roman Jakobson alcanzó más notoriedad. Data ya del año 1919 y dice así: "La poesía es el lenguaje en su función estética"* (Jakobson, 1919/1921). Esta función (llamada también poética o artística) del lenguaje es, según Jakobson, una función "autotélica", que tiene su finalidad en sí misma, o sea en la cual la transitividad cotidiana del lenguaje está replegada sobre sí misma. En un principio, Jakobson veía en esta función la única fuente de la poeticidad (por cierto que para describirla se inspiró en Novalis, quien, por su parte, se basa en Kant y Schiler); más tarde Jakobson corrigió su convicción en el sentido de que la función estética es una de varias otras funciones del lenguaje, mas sigue siendo una función muy importante. Al lado de la función estética, por la cual el lenguaje vira hacia sí mismo en forma sensible, Jakobson admitió sobre todo la función metalingüística, por la cual el lenguaje se vuelve su propio objeto de estudio en forma teórica. La función estética se da si un texto oral o escrito está estructuralmente hiperdeterminado. El ritmo y la rima son las formas, más conocidas e históricamente prestigiadas de hiperdeterminación estructural. En un poema cuyos versos están ordenados por el ritmo y la rima, se sobreponen las estructuras fónicas a las de significado; y es así que estas últimas logran una plusvalía que pudiéramos denominar "significancia". Además del ritmo y la rima pueden conjugar varias estructuras morfológicas, sintácticas o figurativas, las cua-

les se añaden a los significados transitivos de las palabras y oraciones, realizándose así la función estética del lenguaje.

Roman Jakobson formula estas relaciones de la siguiente manera. Señala que la función poética se manifiesta siempre cuando se proyectan equivalencias lingüísticas del eje paradigmático en el eje sintagmático. El eje paradigmático designa la lengua almacenada en la memoria con sus fenómenos ordenados por clases semánticas o fonéticas. El eje sintagmático es el texto, sea oral o escrito, en su consumación y su extensión temporal. Ahora bien, si una clase paradigmático-mnésica, como por ejemplo la clase de las formas verbales o las preposiciones, la de las vocales o los diptongos, digo si una tal clase es proyectada en el nivel sintagmático-textual de modo que su afinidad estructural se percibe sensiblemente como cualidad del texto, entonces se manifiesta la función estética del lenguaje. Esto no sólo sucede en poemas. El *veni vidi vici* de César y la fórmula *I like Ike* de la campaña electoral de Eisenhower realizan la función estética sin el marco genérico de una forma literaria reconocida (Jakobson, 1978, p. 358). Es obvio que también estos dos enunciados se comprenden sólo sobre la base de sus condiciones históricas, ya que presuponen muchas convenciones de la retórica. Y esto es válido aún más para todas las formas literarias, cuya poeticidad no puede definirse —pese a toda sagacidad de los formalistas y estructuralistas— sin recurrir a su historicidad.

Tampoco queremos soslayar otra restricción. Y es que la crítica proveniente del área de la lingüística del texto (Beaugrande, 1978, Koch, 1978) señaló acertadamente que es imposible entender la textualidad de un texto sin el supuesto de que existen regularidades, las cuales pueden describirse como similitudes sintácticas con base en características de clases paradigmáticas. Es decir que en realidad Jakobson no explica la poeticidad, sino más bien la textualidad de un texto (cf. también Werth, 1976). La restricción necesaria aquí es que la poeticidad se logra sólo a condición de que la proyección referida de equivalencias sea reconocida por la hiperdeterminación artística del texto, históricamente aprobada como fenómeno llamativo; de ahí que ésta cobre importancia. Porque sólo así se garantiza el que la atención se fije con interés en este lenguaje distinguido por su forma artificial-artística, pero sin dejarse vedar, por mucho tiempo, el paso, o sea la transitividad hacia las cosas.

Creo que es imposible ignorar que la enseñanza de lenguas, en la medida en que está regulada, se enfrenta o con la función metalingüística o con la función estética del lenguaje. Con la primera se encuentra, si es concebida como completamente teórica, lo que sólo con unos cuantos alumnos es posible y recomendable. En cambio, si la población estudiantil no está acostumbrada a un manejo analítico del lenguaje, de modo tal que se familiariza mejor con las estructuras lingüísticas a través de textos, actos de habla y de juegos de lenguaje, la enseñanza de lenguas no puede menos que encontrar la función estética y alcanza así su propia dimensión estética, o mejor dicho casi-estética, ya que le falta, obviamente, el conjunto de condiciones histó-

ricas que se deben tomar en cuenta para tratar adecuadamente de literatura. Lo que sin duda tienen en común tanto el procedimiento estético de la literatura como el procedimiento cuasi-estético de la enseñanza de lengua es una reflexividad no teórica sino, al contrario, sensorial, que engendra el interés por la lengua sin excluir el interés por las cosas.

Quisiera explicarme aquí con ayuda de dos ejemplos que se prestan particularmente bien a fases en las cuales se requiere de la constante repetición de estructuras elementales. Si el maestro no sólo quiere limitarse al *pattern drill*, o sea a los ejercicios estructurales mecánicos, se recomienda aquí recurrir a textos altamente elaborados tales como se escribieron, o mejor dicho, se "construyeron" en las escuelas de la Poesía Concreta. Ya se han hecho experimentos bastante convincentes en los círculos del Instituto Goethe de Sao Paulo, y además ya existen libros de lectura con poemas concretos destinados a la enseñanza del alemán (Rinke, 1976; Andriolo, 1977; Schmidt, 1972; Rückert/Schuler, 1974). De hecho, muchos poemas concretos se prestan muy bien al acercamiento a la glotodidáctica, ya que su único principio poético es la función estética en el sentido de Roman Jakobson (cf. también Heissenbüttel, 1972, p. 358). Algunos poemas concretos no sólo se leen como paradigmas gramaticales, sino que lo son efectivamente (dejo aquí a un lado la cuestión de si se trata, en esos casos, de los mejores poemas). Veamos, por ejemplo, un poema de Franz Mon (1967, p. 15), que dice así:

ein solcher mann
eines solchen mannes
einem solchen manne
einen solchen mann

un tal hombre
de un tal hombre
a un tal hombre, etc.

solche männer
solcher männer
solchen männern
solche männer

¿Qué tiene de especial? ¿Qué es lo que lo distingue de un paradigma cualquiera para aprender los casos? Nada, sino esta pequeña gracia de la selección de palabras calculada con precisión, en la que la dinámica del paradigma se aúna magistralmente con una transitividad bien medida, de suerte que esta simple forma poética tal vez tendrá mayor efecto en el lector que un largo tratado acerca de cómo debe abolirse la supremacía de los hombres. ¿Por qué no aprovechamos nuestros paradigmas gramaticales para lograr semejantes efectos "estético-irritantes"?

Otro ejemplo del mismo tipo se toma prestado de un libro didáctico sobre el tratamiento de las interjecciones alemanas, usando, entre otras cosas, el siguiente texto poético que escribió Rudolf Otto Wiemer bajo el título de 'empfindungswörter', lo que equivale a "palabras de emoción" (cf. Angermeyer, 1979, p. 42):

aha die deutschen
ei ei die deutschen

ah sí los alemanes
qué cosa los alemanes

hurra die deutschen
 pfui die deutschen
 ach die deutschen
 nanu die deutschen
 oho die deutschen
 hm die deutschen
 nein die deutschen
 jaja die deutschen

arriba los alemanes
 fuchi los alemanes
 bah los alemanes
 no me digas los alemanes
 mira no más los alemanes
 quién sabe los alemanes
 será posible los alemanes
 sí sí esos alemanes

También este poema que los alumnos pueden continuar escribiendo fácilmente, distribuye un paradigma, a saber el de las interjecciones, de modo que no parece un producto accidental, sino un texto llamativo con el fin de irritar al lector, por lo que beneficiaría, igualmente, la enseñanza de factores socio-culturales. Tanto la hipo- como la hiperdeterminación, estos dos procedimientos para engendrar textos no cotidianos, se caracterizan por el hecho de que eluden de una u otra manera la banalidad de la determinación normal y con ello la trivialidad del uso natural del lenguaje. En lo que concierne a la literatura, esta forma del trato artístico-artificial con la lengua ha sido proclamada criterio determinante del lenguaje literario. Ya en 1916, Víctor Shklovski llama a la lengua de la poesía una lengua artificial que, en oposición al lenguaje cotidiano, tiene la calidad de la extrañeza. Como escribe Shklovski, es una lengua dura, difícil, ardua, aun "torcida". El destinatario de un texto literario siente esta distorsión como resistencia al percibir el texto. La percepción se retarda artificialmente. Frenar y retardar es lo que caracteriza, según Shklovski, la ley general de la poesía y del arte. "El camino tortuoso el camino en el cual el pie siente las piedras, el camino que vuelve a llevar hacia el punto de partida —éste es el camino del arte" (Shklovski, 1969 a y b; véase también Zimmermann, 1969; 1977, p. 93 ss.).

Este camino también lleva, en un momento dado, a las cosas, o por lo menos pasa por delante de ellas. Pero las cosas que significan el mundo, aparecen aquí bajo la luz especial del distanciamiento (o sea la ostranenia), accesibles a la percepción sólo a través del retardo, se revelan liberadas del automatismo de la rutina y de la pátina de lo cotidiano. A través de esta torma de percepción, logran "su máxima fuerza y duración". Y Shklovski sigue, pensando en Tolstoi: el poeta logra, mediante el distanciamiento, describir los objetos como si uno los viera por primera vez, y presentar los hechos, como si ocurrieran por vez primera (Shklovski, 1969, pp. 17 y 31).

Ahora bien, esta extrañeza originada artificialmente en la literatura, por el distanciamiento intencional de los objetos, no puede equipararse sin más a la extrañeza dada como natural por la apariencia extraña que toman los objetos en la lengua extranjera. Pues obviamente no puede ser la tarea de las clases de lengua extranjera originar aún más extrañeza de la que de por sí está dada por las condiciones de la lengua y cultura extranjeras. Por ello es la tarea indispensable de la enseñanza el aminorar esta extrañeza. Y en ese sentido se contradicen las intenciones de la didáctica y las de la estética.

Con todo, esto no invalida el hecho de que la enseñanza de una lengua

extranjera, mientras se encamina hacia su meta que consiste en la absoluta familiaridad con su objeto, esté bajo la ley de la extrañeza. Y está sometida a las condiciones hermenéuticas del contacto con lo extraño tal como lo han tratado Hegel, Schleiermacher y Gadamer (1975) para la hermenéutica filosófica, y Dietrich Krusche (1973, 1979) lo ha trabajado detalladamente para el dominio del alemán como lengua extranjera (cf. también Stierle, 1978).

Me parece obvio que estas reflexiones acerca de la hermenéutica de la extrañeza permiten llegar a la conclusión de que en la apariencia extraña de los objetos, producida artísticamente o dada por naturaleza, se esconden no sólo obstáculos, sino también oportunidades para la percepción. Así lo confirmó también Max Frisch, quien narra en su novela *Montauk* de cómo habla inglés con una mujer amada: "contento por la lengua extranjera, que le proporciona la ilusión de que todo lo dice por primera vez" (tomo II, p. 683). Esto corresponde literalmente a las observaciones de Shklovski respecto al logro de distanciamiento, en la literatura.

Los glotodidactas, que suelen tener relaciones diplomáticas más bien frías con la estética y hermenéutica, ve'an hasta ahora en la extrañeza de su objeto nada más que un lujoso déficit de información, a tal grado que prefieren exponer a esta enemiga natural de las clases de lengua a un cañoneo de información. Informaciones sólidas insertas ya en las primeras clases de alemán, como por ejemplo una estadística precisa sobre el comercio exterior de la República Federal de Alemania, o una documentación fidedigna de la afluencia del tráfico durante las vacaciones de verano. Qué extranjero no se declararía satisfecho cuando le asestan tal información. Y después de haber terminado así, lección por lección, con la realidad cotidiana de la República Federal, el destinatario acabará por tener de nuestro país una visión "realista y matizada", y carente de toda extrañeza.

Me temo que de esta manera se logre exactamente lo contrario. Una imagen de Alemania constituida de puros quantos de información tendrá por resultado una mayor extrañeza. En lugar de eso, conviene acomodar todas las informaciones objetivas por enseñar, sobre todo las de índole socio-cultural, de la manera más parca e ingeniosa, tal como se puede aprender de las bellas artes, y sólo de ellas. Pues en cada nivel de enseñanza, la información tendrá que subordinarse a la imaginación y al interés, siendo estos principios de mayor rango. Mas la imaginación y el interés no sufren ningún perjuicio por una cierta dosis de lo extraño: al contrario, se ven beneficiados. Porque como acabamos de notar, lo extraño, o por lo menos lo extraño bien dosificado, abre la oportunidad de una percepción retardada que justamente por causa del retardo llega a ser más profunda y más intensiva. Sobre todo si un objeto como Alemania, tan complejo y tan rebelde al entendimiento racional, debe relacionarse con las clases de lengua, lo más probable es que tan sólo en estas condiciones hermenéuticas sea posible percibirlo y participar.

Es por esto que no me parece un método contundente para la enseñanza de lenguas el querer nulificar lo extraño de sus objetos tan rápida e íntegramente como sea posible. Dado que la abolición de toda extrañeza en el

modo de la familiaridad viene hasta el mero final del aprendizaje —un fin ideal tal vez nunca completamente alcanzable—, me parece ser un precepto de una didáctica realista el hacer un pacto con la extrañeza, mientras dure; provecho que ofrece generosamente este estado tan interesante a sus aficionados. Pero para poder concluir el pacto con la extrañeza, es menester que los futuros maestros de lengua adquieran no sólo conocimientos lingüísticos sólidos, sino también conocimientos literarios sutiles; esto significa no sólo que tendrán que ser maestros muy leídos, sino también que deberán adentrarse en las condiciones de la comunicación literaria, tal como las investigan: la hermenéutica, la estética de la recepción y las escuelas de la crítica literaria formal y estructural. Y aun si alguien se propone enseñar sólo el lenguaje cotidiano, cosa que se justifica con ciertos tipos de población, necesitará para este oficio de los recursos de una estética de lo cotidiano, si es que quiere escaparse al “infinito aburrimiento de la vida diaria”, para citar otra vez a Goethe (tomo IX, p. 287). En conclusión, soy de la opinión que debemos anhelar para el desarrollo de la didáctica una literarización, o mejor dicho, una reliterarización de las clases de lengua, con tal de que no sólo hablemos las lenguas con interés, sino que aprendamos también a mirar el mundo que nos rodea con sorpresa.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Th. W.: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt, 1970.
- Andriolo, E. A.: “Die Behandlung eines modernen literarischen Textes als Einführung brasilianischer Studenten in das Studium der konkreten Poesie anhand des Gedichtes ‘Spielregeln auf höchster Ebene’ von Helmut Heissenbüttel.” En: *dialog Zeitschrift des Deutschlehrerseminars des Goethe-Instituts*. Sonderheft, 1977, pp. 6-38.
- Angermeyer, A.: “Die Interjektion”. En: *Linguistik und Didaktik* 37 (1979), pp. 39-50.
- Austin, J. L.: *How to do things with words?* Oxford, 1962.
- Beaugrande, R. de: *Factors in a Theory of Poetic Translating*. (Approaches to Translation Studies 5). Assen, 1978.
- Blaicher, G.: *Freie Zeit - Langeweile - Literatur*. Studien zur therapeutischen Funktion der englischen Prosaliteratur im 18. Jahrhundert. Berlin, 1977.
- Bloch, E.: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt, 1973.
- Busch, U.: “Puschkin - Jewgenij Onegin”. En: Zelinsky, B. (ed.), *Der russische Roman*. Düsseldorf, 1979, pp. 47-68.
- Canetti, E.: *Die gerettete Zunge*. München, 1977.
- Coseriu, E.: “Thesen zum Thema Sprache und Dichtung”. En: Stempel, W.-D. (ed.), *Beiträge zur Textlinguistik*. München, 1971, pp. 183-188.
- Curtius, E. R.: *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Bern, 1979.
- Dällenbach, L.: *Mise en abyme et réception*. Vortrag, München, 1978.
- Enkvist, N. E./Kohonen, V.: “Cloze Testing - Some Theoretical and Practical Aspects”. En: Kohonen, V./Enkvist, N. E. (eds.): *Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching*. Turku, 1978.
- Fenichel, O.: “Zur Psychologie der Langeweile”. En: *Imago* 20 (1934), pp. 270-281. (Reimpresión en: Fenichel, O.: *Aufsätze*. Tomo I. Olten, 1979, pp. 297-308.)
- Frisch, M.: *Montauk*. En: *Gesammelte Werke*. Frankfurt, tomo II.
- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1975.
- Graumann, C. F.: *Motivation*. Frankfurt, 1969.
- Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt, 1973.
- Heissenbüttel, H.: “13 Sätze über Poesie 1967”. En: H. Heissenbüttel: *Zur Tradition der*

- Moderne. Aufsätze und Anmerkungen 1964-1971.* Neuwied/Berlin, 1972, pp. 358-360.
- Hentig, H.v.: *Schule als Erfahrungsraum?* Stuttgart, 1970.
- Hester, R. (Ed.): *Teaching a Living Language.* New York, 1970.
- Ingarden, R.: *Das literarische Kunstwerk* (1931). Tübingen, 1972.
- Iser, W.: *Die Appellstruktur der Texte.* Konstanz, 1970.
- Jakobson, R.: "Die neueste russische Poesie" (1919/1921). En: Stempel, W.-D. (ed.): *Texte der russischen Formalisten.* Tomo II. München, 1972, pp. 19-135.
- Kant, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* En: Kant, I.: *Werke,* Frankfurt, tomo VII.
- Kant, I.: *Kritik der ästhetischen Urteilskraft.* *Werke,* Frankfurt, tomo X.
- Kant, I.: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht,* II A. *Werke,* Frankfurt, tomo XII.
- Keiler, P.: *Wollen und Wert.* Versuch der systematischen Grundlegung einer psychologischen Motivationslehre. Berlin, 1970.
- Keller, W.: "Zeit des Bewusstseins". En: Meyer, R. W. (ed.): *Das Zeitproblem im 20. Jahrhundert.* Bern, 1964, pp. 44-79.
- Knigge, A. Frh. von: "Briefe über die neuere Erziehungsart". En: *Jahrbuch für die Menschheit.* Ed. por F. B. Benecken. Tomo II. Hannover, 1789, pp. 229-240, 343-364, 385-395.
- Koch, W. H.: "Poetizität zwischen Metaphysik und Metasprache". En: *Poetica* 10 (1978), pp. 285-341.
- Krusche, D.: *Japan - konkrete Fremde.* Eine Kritik der Modalität europäischer Erfahrung von Fremde. München, 1973.
- Krusche, D.: "Die Kategorie der Fremde - Eine Problemskizze". En: Wierlacher, A. (ed.): *Fremdsprache Deutsch.* Tomo I. München, 1979, pp. 46-56.
- Lefebvre, H.: *Das Alltagsleben in der modernen Welt.* Frankfurt, 1972.
- Lefebvre, H.: *Kritik des Alltagslebens.* Ed. por D. Prokop. 3 tomos. München, 1974/75.
- Maurer, K.: "Formen des Lesens". En: *Poetica* 9 (1977), pp. 472-498.
- Mon, F.: *Lesebuch.* Neuwied, 1967.
- Müller, R. M.: "Pragmadidaktik - ein neuer Weg?" En: *Neusprachliche Mitteilungen* 32 (1979), pp. 22-28.
- Pabst, W.: *Novellentheorie und Novellendichtung.* Zur Geschichte ihrer Antinomie in den romanischen Literaturen. Hamburg, 1953.
- Piepho, H.-E.: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischen.* Dornburg-Frickhofen, 1974.
- Piepho, H.-E.: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts.* Limburg, 1979.
- Rehm, W.: *Gontscharow und Jacobsen oder Langeweile und Schwerkmut.* Göttingen, 1963.
- Rinke, E. R.: *Literarischer Text im Unterricht.* Lehrmaterialien zu "Deutsch als Fremdsprache II". Stuttgart, 1976.
- Rothe, H.: "Iwan Gontscharow - Oblomov". En: Zelinsky, B. (ed.): *Der russische Roman.* Düsseldorf, 1979, pp. 111-133.
- Roulet, E.: "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés". En: *Etudes de Linguistique appliquée* 21 (1976), pp. 43-80.
- Rückert, G./Schuler, R.: *Konkrete Poesie im 5. bis 10. Schuljahr.* Textheft und Begleitheft.. Dortmund, 1974.
- Schiefele, H./Hausser, K./Schneider, G.: "Interesse als Ziel und Weg der Erziehung- Überlegungen zu einem vernachlässigten Konzept". En: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), pp. 1-20.
- Schiller, F.: *Werke* in drei Bänden. München, 1966.
- Schmidt, S. J. (ed.): *konkrete dichtung - texte und theorien.* München, 1972.
- Schöne, A.: "Regenbogen auf schwarz-grauem Grunde" - Goethes Dornburger Brief an Zelter zum Tod seines Grossherzogs. (Göttinger Universitätsreden, 65). Göttingen, 1979.
- Shklovski, V.: "Die Kunst als Verfahren". En: Striedter, J. (ed.): *Texte der russischen Formalisten.* Tomo I, München, 1969, pp. 3-35. (a)
- Shklovski, V.: "Der Zusammenhang zwischen dem Verfahren der Subjektfügung und den allgemeinen Stilverfahren". En: Striedter, *op. cit.*, pp. 36-121. (b)
- Solmecke, G. (ed.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht.* Paderborn, 1976.

- Stempel, W.-D.: "Zur formalistischen Theorie der poetischen Sprache". En: Stempel, W.-D. (ed.): *Texte der russischen Formalisten*, tomo II. München, 1972, pp. IX-LIII.
- Stierle, K.: "Über die Notwendigkeit des Lesens in fremden Sprachen und die Didaktik seiner Vermittlung". En: *Verfall der Lesekultur?* Bonn, 1978, pp. 149-163.
- Todorov, T.: *Théorie des symboles*. Paris, 1977.
- Völker, L.: *Langeweile*. Untersuchungen zur Vorgeschichte eines literarischen Motivs. München, 1975.
- Weinrich, H.: *Sprache in Texten*. Stuttgart, 1966.
- Weinrich, H.: "Tempus, Zeit und der Zauberberg". En: *Vox Romanica* 26 (1967), pp. 193-199.
- Werth, P.: "Roman Jakobson's verbal analysis of poetry". En: *Journal of Linguistics* 12 (1976), pp. 21-73.
- Wiemer, R. O.: *Beispiele zur deutschen Grammatik*. Berlin, 1971.
- Zemb, J.-M.: *Natur, Kunst und Situation*. Situativer Französischunterricht. München, 1978, pp. 81-84.
- Zimmermann, G.: "Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht". En: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 16 (1969), pp. 245-260.
- Zimmermann, G.: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt, 1977.

GLOSARIO

Aburrimiento de las clases de lengua: véase Zimmermann, 1977, p. 80 y las referencias bibliográficas, además Zemb, 1978, Hester, 1970, p. VII ss., Roulet, 1976. Véase también Ernst Bloch (1973, p. 23): "El sufrimiento en la escuela puede ser más tedioso que cualquier otro después, salvo el del preso. De ahí el deseo —parecido al deseo del preso— de evadirse; dado que el afuera aún es impreciso, gana interés."

Basedow, Johann Bernhard, 1724-1790, pedagogo que abogó por una educación alegre y el aprendizaje a través del juego.

Cambridge, Massachusetts: se refiere a Noam Chomsky.

Canetti, Elias es doctor *honoris causa* de la Universidad de Munich. En 1981 obtuvo el Premio Nobel.

Competencia comunicativa: para el desarrollo teórico del concepto véase M. Rall, "Competencia comunicativa"; en: *Casa del Tiempo*, no. 19, México: UAM, marzo de 1982, pp. 39-54.

Desescolarización: concepto forjado por Iván Ilich (*1926, Viena), fundador del Centro intercultural de documentación (CIDOC) en Cuernavaca. La respectiva publicación es *Deschooling Society*. New York: Harper & Row 1970; traducción al español: *La sociedad desescolarizada*. Hartmut von Hentig (*1925, Posen), catedrático de pedagogía en Bielefeld, RFA, después de una estancia en el CIDOC, publicó *Cuernavaca - oder Alternativen für die Schule? (Cuernavaca - ¿o alternativas para la escuela?)*, obra que refleja las discusiones con Ilich.

Diccionario del alemán moderno: El *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* ha sido editado por Ruth Klappenbach y Wolfgang Steinitz, apareció en 6 volúmenes en Berlín, RDA, hasta el año de 1977.

Función estética del lenguaje: véase también Stempel, 1972, p. IX ss.; Coseriu, 1971; Todorov, 1977, p. 340 ss.

Goethe: las indicaciones bibliográficas se refieren a la edición llamada "*Hamburger Ausgabe*", editada y comentada por E. Trunz, en 14 tomos, 1960.

Knigge, Adolf Freiherr von (1752-1796), escritor conocido por su libro pedagógico *Über den Umgang mit Menschen (Acerca del trato de los hombres)*. El nombre de Knigge es considerado, aún hoy en día, como la quintaesencia de los buenos modales.

Pedagogía reformativa: expresión que resume las diferentes iniciativas por reformar educación, enseñanza y las escuelas en Europa y los Estados Unidos de América, entre 1890 y 1930. Basada en los principios de la individualidad, actividad y espontaneidad de los adolescentes, la pedagogía reformativa se propone una educación para la democracia.

Pragmadidáctica: término bajo el cual se agrupan las nuevas tendencias en la didáctica de lenguas, en la República Federal de Alemania. Toman sus impulsos de la pragmática y el enfoque situacional-comunicativo.

Psicología de la motivación: véase Graumann, 1969; Keiler, 1970; Solmecke, 1976; para la crítica de la psicología de la motivación y la alternativa de una pedagogía del interés véase Schiefele/Hausser/Schneider, 1979.

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, o sea: Cartas sobre la educación estética del hombre (véase sobre todo la carta no. 15); además: *Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen* (Tomo II, p. 479 ss. y p. 525).

Starnberg: se refiere a Jürgen Habermas, quien fue director del Instituto Max Planck para la investigación de las condiciones de vida del mundo científico-técnico en Starnberg, Baviera.

Técnica Cloze: véase Enkvist/Kohonen, 1978.

Teoría de la recepción: nuevo enfoque de la crítica e historia literarias, basado en modelos comunicativos, pragmáticos, estéticos y sociológicos, que estudia el texto literario desde el punto de vista del receptor y de su participación en la concretización de la obra.