

## Sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas\*

EUGENIO COSERIU  
Universität Tübingen

Es mi propósito analizar aquí el efecto que todo un conjunto de hechos deberá ejercer en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, junto con algunas tesis teóricas que abordan esta temática.

*Primera tesis.*- En el idealismo lingüístico, que no surgió con Vossler, sino que existía antes, tanto en la filosofía del lenguaje como en la teoría del lenguaje, hallamos una vieja tesis según la cual no se aprende una lengua, sino que se aprende a crear en una lengua. Así lo afirma Humboldt, así lo dice Benedetto Croce y así lo dice, si bien en una variante más prudente, el gran lingüista alemán del siglo pasado Georg von der Gabelentz. Gabelentz afirma que en el aprendizaje de las lenguas existe primeramente una fase efectiva de aprendizaje, pero que después se supera esta fase simplemente receptiva y se pasa a una nueva fase de creación durante la cual el hablante sigue aprendiendo, pero, ya al mismo tiempo, modificando, creando y haciendo progresar la lengua que aprende.

*Segunda tesis.*- En Guillermo de Humboldt encontramos dos veces una distinción que parece extraña a primera vista. Distingue, ya en su primer trabajo de ciertas dimensiones sobre lingüística (en concreto, en el proyecto de una investigación sobre el vasco), entre *Bau* y *Ausbau* —que podríamos traducir por ‘estructura’ y ‘ampliación’— de una lengua, y dice que el *Bau* se da desde el comienzo, incluso podríamos decir que con la primera palabra dicha en una lengua, pero que después sigue el *Ausbau*, la ampliación de acuerdo con la estructura ya dada, y que este *Ausbau*, en realidad, no termina nunca; es decir, que mientras queda la estructura básica de la lengua hay una ampliación, una creación constante y que existen lenguas, en este sentido, en fases diferentes de desarrollo: lenguas con un *Ausbau* ya desarrollado y lenguas que, en cambio, son en cuanto a su *Bau* análogas a todas las demás y, por tanto, equivalentes a otras en tal sentido, pero que no presentan la referida ampliación o no la presentan en el mismo grado que otras lenguas. Más tarde, en otro trabajo, sobre el estudio comparado de las lenguas, Humboldt vuelve a esta misma distinción, aunque esta vez con otra terminología: emplea *Bildung* y *Ausbildung*, o sea, ‘formación’ y ‘desarro-

---

\* Extracto de la conferencia pronunciada en el marco del Congreso Internacional *Adquisición e Aprendizaxe das Segundas Linguas e as súas Literaturas*, celebrado en la Facultad de Humanidades de Lugo en septiembre de 1995. Agradecemos al Dr. Coseriu, así como a los Drs. Oro Cabanas y Varela Zapata, organizadores de dicho congreso, las facilidades dadas para la publicación de este escrito.

llo', de forma diferente a la concepción anterior del término *ampliación*. También aquí entiende la *Bildung* como la construcción misma del sistema básico de la lengua y la *Ausbildung* en el sentido de lo que con este sistema básico se hace a lo largo de la historia de una lengua. Nos preguntamos cómo hay que interpretar esto y cómo hay que aplicarlo a la enseñanza de las lenguas y a su aprendizaje.

*Tercera tesis.*- La tercera observación es la de un gran teórico del lenguaje de nuestro siglo, Roman Jakobson. Dice Jakobson en cierto lugar, al hablar precisamente de aquello en que las lenguas se distinguen y de aquello en que todas son análogas, que las lenguas no se distinguen por lo que pueden decir, sino por lo que deben decir. En principio todas podrían, de algún modo, decir lo mismo, pero se distinguen por lo que unas deben decir y otras no deben decir y, de hecho, no dicen. Como ejemplo presenta una discusión entre hablantes ingenuos, en este caso entre un un anglohablante y un ruso. Dice el inglés al ruso: "I wrote my friend" (o *to my friend*), y el ruso pregunta: "Diga, por favor, ¿estuvo usted escribiendo o terminó de escribir? y este *friend* suyo ¿es un varón o una mujer?" (y podría preguntar también el ruso si la conversación fuese por teléfono y la voz no muy definida: ¿y usted mismo qué es, hombre o mujer?). Dice Jakobson que el anglohablante podría contestar: "¿pero qué le importa a usted si terminé o no de escribir y si se trata de un hombre o de una mujer?", pero si el ruso hace esas preguntas no es por curiosidad hacia los actos de su interlocutor, sino porque en su lengua se debe decir si se estuvo escribiendo o se terminó de escribir y si la carta iba destinada a un amigo o a una amiga; el anglohablante *podría* usar *he* o *she* y *podría* también decir de algún modo si terminó o no de escribir, pero no *debe* hacerlo, mientras que el ruso *sí debe*, porque su lengua le impone ciertas distinciones absolutamente necesarias para la expresión y, como he añadido pensando en una posible conversación telefónica, la identificación del hablante como hombre o mujer, porque el ruso conoce en el verbo, en este caso para el pretérito, una distinción de género, y tiene que decir *ja pisál* (imperfectivo) / *ja napisál* (perfectivo) si el que habla es un hombre, pero *ja pisála* / *ja napisála* si es una mujer, pues existe concordancia de género con el sujeto agente.

*Cuarta tesis.*- ¿Qué interpretación han de tener el *deber* decir y el *poder* decir en el aprendizaje y en la enseñanza? En un trabajo sobre la enseñanza de la lengua nacional afirmaba yo mismo que es mucho más fácil enseñar una lengua extranjera que enseñar la lengua nacional, que la enseñanza de la lengua nacional es algo mucho más complejo. ¿Qué significa todo esto?, ¿por qué les he presentado estas observaciones, estas tesis sueltas para la segunda lengua? Significa, en primer término, que el fin del aprendizaje sería poder llegar a crear en una nueva lengua, llegar a emplear esta otra lengua tal como la emplearía un sujeto hablante nativo. Pero yo pienso que las tesis de Humboldt, Croce y Gabelentz no se refieren precisamente a aprender una segunda lengua, sino al aprendizaje primario, al de la lengua llamada *materna* —en otras lenguas *paterna*—. Lo que de ella se dice, a saber, que se mama con la leche, no es cierto; es, por supuesto, una imagen: la leche materna no contiene ni una pizca de saber idiomas, así que una lengua, aun *materna*, no se puede mamar; pero de algún modo se aprende, y precisamente se aprende creando; y esta situación del aprendizaje primario no puede —esto es lo importante para el de una segunda o tercera lengua— repetirse, no puede repetirse la situación ingenua, primaria, de quien aprende la primera lengua porque no

es posible renunciar a la propia lengua cuando se aprende una segunda ni es posible repetir toda la experiencia del niño que va aprendiendo y creando en su propia lengua; ni siquiera si se aprende la nueva en su ambiente, porque no se puede repetir la misma experiencia de todas las cosas y de todos los acontecimientos que se ha tenido en la infancia; es imposible aprender de nuevo como se aprendió de niño la crítica, la geografía, la historia, etc., con toda su terminología, y aunque pudiéramos hacerlo, no podría ser en la forma primaria del niño que aprendió en su lengua materna.

El filósofo inglés Collingwood dice en un determinado lugar que de acuerdo con la opinión de algunos psicólogos que hablan de cómo se aprenden las lenguas la madre le muestra al niño la leche y le dice *leche*, le muestra el fuego y le dice *fuego*, le muestra el dedo y dice *dedo*..., y así el niño aprende que esto se llama *leche*, lo otro *fuego*, y aquello *dedo*; pero estos psicólogos probablemente no hayan estado nunca en un jardín de infancia, porque si hubiesen estado, habrían advertido que la madre muestra, sí, la leche al niño, pero le dice "¡qué rica!", y le muestra, sí, el fuego, pero le dice "¡quemá!", y le muestra, sí, también el dedo, pero no le dice "dedo", sino que le dice "este chanchito fue al mercado". Ahora, el niño deduce, efectivamente, también *dedo* de hablar con otros y de la experiencia que tiene al mismo tiempo de las cosas y de los acontecimientos, pero, ¿cómo lo hace?, pues creando y emitiendo, en realidad, hipótesis, creando cada vez una lengua posible y una denominación posible y después renunciando a esto, modificando esta hipótesis de acuerdo con el hablar de otros o con el hablar de los adultos y advirtiendo que sus hipótesis no coinciden con los empleos del otro hablante; pero si se aceptan estas creaciones, los niños las mantienen mientras se queden en el ambiente familiar y sólo después, al salir de este ambiente, pueden renunciar al advertir que fuera de él no se dice lo mismo. El niño podría interpretar, por ejemplo, *quema* como nombre del fuego y decir *quema* para referirse a lo que nosotros llamamos *fuego* y sólo después, al advertir que otros se expresan de otro modo, proceder a una modificación.

Aquí puedo aportar algo de mi propia experiencia: mi hija mayor, durante todo el tiempo que permaneció con la familia, antes de comenzar a ir a la escuela, llamó al caballo *dama*, y nosotros, que sabíamos lo que quería expresar, le decíamos también *dama*, como ella. ¿Por qué *dama*?, porque en casa en aquella época hablábamos italiano, y le habíamos dicho "andiamo a cavallo": ella había adaptado *andiamo* en la forma *dama*, llamaba así al caballo sin ninguna dificultad y nosotros sabíamos a qué se refería; esto pertenecía a su lengua y ella no renunciaba a esta tesis; pero más tarde, al ir a la escuela, advirtió que nadie entendía qué era un *dama* y entonces tuvo que modificar este tipo de actuación lingüística. Ahora bien, el que aprende una segunda lengua, sobre todo si la aprende de adulto —aunque, como es sabido, hay casos excepcionales de bilingüismo temprano—, no se encuentra ni siquiera en la situación en la que se encuentra el niño de los psicólogos criticados por Collingwood, a quien la madre le dice *leche*, *fuego*, etc. En esta situación ni siquiera se verá si estudia con un libro donde se le presenten imágenes, porque, de todos modos, pasará por las palabras que él conoce de su lengua y tratará de establecer equivalencias entre estas palabras y las de la otra lengua o bien las que se encuentran allí como indicación junto a las imágenes que se le ofrecen.

Pero ni siquiera si se muestra el objeto existe un paso efectivo de dicho objeto al acto de comunicación o una extensión, por lo menos, del significado, de las posibilidades de designación. Esto se ha advertido muy bien en los estudios de geografía lingüística, en particular sobre dialectos muy delimitados. En el atlas lingüístico de la Francia meridional nos encontramos toda una zona donde aparece la palabra *vespre* para decir lo que en francés se llama *soir*. Un discípulo mío ha estudiado algunos puntos de esta zona y ha observado que *vespre* significa cosas diversas en lugares diversos: en un sitio significa todo el tiempo a partir del mediodía o del almuerzo, en otro el momento en que oscurece, en otro pueblo algo después del mediodía (más o menos a las cuatro de la tarde ya es *vespre*), incluso en otros lados se aplica a cuando empieza el servicio divino de la iglesia, que puede tener lugar con o sin luz según la época del año. Es decir, que se dice *vespre* en cada caso, pero no se pasa por el objeto efectivo que se entiende allí, sino por esta palabra de tal dialecto en particular y en el otro caso, como han hecho los autores del atlas lingüístico, se supone que simplemente significa lo mismo que ellos saben de su lengua. Puedo añadir otro caso análogo, perteneciente a mi experiencia personal: en el atlas lingüístico de Rumanía encuentro, precisamente en mi región, para, 'hueso', *ciolan*, y esta forma aparece como única posible; pues bien, no es cierto, porque *ciolan* en esta zona se aplica exclusivamente a un hueso grande y aislado, mientras todos los demás huesos se llaman *os* y siempre *os*; lo que probablemente ha ocurrido es que el investigador mostró una fotografía de un hueso y preguntó "¿cómo se llama esto?", pensando, claro, que se llamaría como se llama en rumano, es decir, 'hueso' en general, porque en rumano no se hace la distinción que sí se hace en este hablar concreto, o bien enseñó el objeto, un hueso, y preguntó "¿cómo se llama esto?", lo que quiere decir que aparentemente pasaba por el objeto mediante su imagen, pero, en realidad, pasaba por el significado de *os* que conocía en su lengua donde no se hace la distinción entre este modo de presentarse los huesos y el presentarse conjuntos —entonces, claro, se trata de *os* también en este dialecto, y si yo digo que me duelen los huesos, debo decir *oase* y no otra cosa—; quiero decir que también en este caso se ha pasado por la primera lengua, estando aquí la segunda lengua dentro de su misma lengua histórica.

He hablado antes del *Bau* y el *Ausbau*, de la *Bildung* y la *Ausbildung*. Yo he tratado de establecer distinciones que puedan aclarar esta diferenciación de Humboldt. He establecido primero la diferenciación entre el *sistema* de la lengua, sistema de posibilidades, de distinciones de una lengua, y la *norma* de esta lengua, es decir, la realización de ese sistema, y después he hecho la distinción —y me parece que el *Bau* de Humboldt corresponde a ambos conceptos— entre *sistema* y *tipo* lingüístico: *sistema* es el conjunto, el tejido de oposiciones, de distinciones, que hace la lengua, *tipo* es el conjunto de principios de acuerdo con los que se efectúan las distinciones en el sistema lingüístico.

Por ejemplo, en el caso de nuestras lenguas románicas, en todas ellas, salvo en francés moderno (en francés medieval sucedía como en las demás), se sigue manteniendo la distinción básica entre funciones relacionales y funciones no relacionales. Las no relacionales se expresan dentro de la unidad lingüística y las relacionales fuera, hay una expresión interna para funciones internas y una expresión externa para funciones también externas. Por poner un ejemplo, la gradación en los adjetivos es, eviden-

temente, algo relacional. Se dice *más alto*, *el más alto*, etc., e incluso en el lenguaje coloquial se dice *más mejor* o *más mayor*, porque si se trata de algo relacional se aplica intuitivamente este principio de que tiene que tener expresión también externa, lo que no sucede, en cambio, si se trata de plural o singular, o bien de femenino o masculino; aquello no se expresa dentro de la palabra en nuestras lenguas, situación así establecida desde el latín vulgar y que se extiende a la construcción de la frase y de la oración, a la construcción del período y a la constitución del léxico. Así, en español y en otras lenguas románicas, la subordinada de relativo solamente puede encontrarse dentro de la principal; decimos, por ejemplo, "el hombre que sabe escribe" y no, en cambio, "\*el hombre escribe que sabe"; únicamente en el francés, que en este caso ha pasado a otro tipo, podemos encontrar la oración de relativo fuera, después del verbo de la principal, y se puede decir "un loup survint qui cherchait l'aventure".

En el léxico tenemos, por ejemplo, la formación de los diminutivos como hecho característico de las lenguas románicas, pero no en el francés moderno, donde o bien los diminutivos se han fijado con otros valores (p. ej.: *table / tablette*) o bien sí se encuentran, pero no tienen otro valor que las determinaciones externas (p. ej.: *maison / maisonnette ~ petite maison*). No hay, en realidad, diferencia entre *maisonnette* y *petite maison* en francés; en cambio, en todas las demás lenguas románicas sí funcionan diferencias de este tipo, porque la determinación externa exige al menos una comparación implícita con algún otro objeto, por lo menos con un objeto imaginario, mientras que el diminutivo significa aminoración respecto a la norma del objeto y nada más. Así que *Le petit prince* se traduce al español como *El principito* y no *El pequeño príncipe*, o al italiano como *Il principino* y no *Il piccolo principe*. Este último tipo de traducción implicaría otro momento de este príncipe o bien otro príncipe con el que comparar a este. Tenemos, es cierto, *El pequeño lord*, pero porque sería difícil utilizar en castellano "lordito", "lordcito" o "lorito". Existe una colección de libros para la infancia titulada en francés *Les Petits Livres d'Or* y en inglés *The Little Golden Books*; esta colección se ha traducido dos veces al español, una en México, con el título *Los Pequeños Libros de Oro*, y otra en la Argentina, como *Los Libritos de Oro*; para quien conozca en profundidad el español solamente la traducción argentina es buena, porque si hay una sola colección de libros pequeños, únicamente puede llamarse *Los Libritos de Oro*; el otro título es correcto en español, pero implicaría la existencia de otra colección titulada *Los Grandes Libros de Oro* o, por lo menos, *Los Libros de Oro*. Se trata de hechos del *Bau*, de los principios mismos de la estructura.

¿Qué lugar ocupa en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas esta distinción de niveles funcionales o estructurales? En particular, ¿cuál es el lugar de la norma de realización, de lo que es ampliación, de lo que es desarrollo de la estructura? Consideremos, por ejemplo, las denominaciones fijadas para determinados tipos de objetos. Si me preguntan qué significa en italiano *finestrino*, diré que *finestrino* es una ventana pequeña, y si me preguntan qué significa *ventanilla* en español, diré que *ventanilla* es una ventana pequeña —si lo digo en italiano, diré *una finestra piccola*—. Pues bien, en la norma de realización de la lengua, en esta ampliación —en este *Ausbau*—, *finestrino* es una ventana del tren, del coche, etc., que puede ser de cualquier dimensión y *ventanilla*, en cambio, significa en español lo que en italiano se llama *portello*, es decir, es otra cosa, y es un hecho que hay que aprender. Hay toda

una serie de fijaciones en este sentido que se refieren a la frecuencia, a la selección que se efectúa. Por ejemplo, en francés y español existen *seulement* ~ *ne ... que* y *sólo* ~ *no ... sino*, pero la proporción en el empleo es exactamente la contraria, pues lo corriente en la norma del francés es decir *ne ... que* y lo corriente en la norma del español es decir *sólo*; por eso diría que un texto determinado ha sido traducido del francés si encontrase exclusivamente *no ... sino*, y diría también que había sido traducido un texto en francés en el que se registrara siempre *seulement* o *uniquement* y nunca, en cambio, *ne ... que*, porque la norma de realización del francés es otra. Igualmente, para todo lo que es nomenclatura existe una fijación, una realización determinada de acuerdo con el sistema, pero que podría también presentarse mediante otra selección. Por ejemplo, a una lengua pertenecen, claro está, todos los nombres de las flores o de las varias especies de peces, etc., pero ¿qué valor tiene esto en la enseñanza? ¿hay que aplicar a los nombres de flores, de peces, etc. lo mismo que al tipo de nomenclatura ilustrado por *ventanilla / finestrino*? Quien ha aprendido una lengua y la sabe (en la medida en que se puede saber una lengua) si no conoce, por ejemplo, los nombres de las flores (o la mayoría de ellos), distingue, a lo sumo, la rosa o, quizás, la magnolia, o si sabe que tal nombre corresponde a un pez, pero no sabe de cuál se trata, ¿sigue “sabiendo” la lengua? Este es el sentido en que yo digo que no sé ninguna, pues no conozco los nombres de los peces en ninguna lengua; sé solamente que se trata de pescado, pero a lo sumo conozco precisamente aquellos nombres que menos “pescado” son: sé, por ejemplo, qué es el tiburón y qué es la anguila, pero no conozco, en cambio, otros. ¿Hay que enseñar o no enseñar lo que uno debe aprender o no aprender? No podemos imaginarnos hasta qué punto se llega con esta fijación y con esta selección entre las posibilidades.

Decía en otra conferencia que el español, frente a las demás lenguas románicas, y muy en particular frente al italiano, es una lengua, por excelencia, verbal; el español tiene muchísimos verbos y los emplea efectivamente; en cambio, el italiano que puede tener los mismos verbos, no suele emplearlos o bien los emplea sólo en situaciones excepcionales. Si pregunto, por ejemplo, cómo se dice en italiano *regatear*, la respuesta es que se dice *mercanteggiare*, pero en el uso de la lengua lo que realmente se utiliza es *discutere sul prezzo*, o si pregunto acerca de *estrenar*, me dirán que en italiano se dice *inaugurare*, pero si quiero decir en italiano “este traje lo estreno hoy”, debo decir que *lo metto oggi per la prima volta*. O sea, que en cada uno de estos casos no es este el verbo, que sin duda existe, pero que no se usa en estas situaciones.

Se llega con esta fijación hasta casos y empleos particulares, incluso en la gramática e incluso en la fonética. En italiano literario —toscano florentino— todos los nombres en *-ese* se pronuncian con [s] sorda: *inglese, portoghese, svedese*, etc., salvo uno, *francese*, que se pronuncia con [z] sonora porque procede directamente del francés. En español, Andrés Bello, cuando redactó el código civil chileno, escribió *solidariedad*, como había oído decir en español, pero hoy ya nadie dice *solidariedad*, sino que se dice *solidaridad*; la otra formación habría sido, sí, mejor, mas simplemente se afirmó esto en este caso particular. En alemán, si se habla del as de corazones o del de tréboles, y sólo de uno de estos, se dice *Hertz As* y *Kreutz As*, con el acento en *As*, pero si se mencionan los dos juntos, ya no, entonces se dice *Hertz As und Kreutz As* con el acento en los primeros elementos. Si pregunto cómo se llama la ciudad de Ams-

terdam en Holandés, me dirán que *Amsterdam* con el acento en la última sílaba, y lo mismo en el caso de *Rotterdam*, pero no es así si se ponen los dos nombres juntos, pues en tal caso se emplazan los acentos en sus primeras sílabas, y esto hay que saberlo para este texto en particular.

Tenemos, pues, aquí toda una serie de aspectos de este *Ausbau*, de realización, de ampliación y de fijaciones, que llegan, como digo, hasta todas esas formas, lo que nos lleva a aquello que ya no es siquiera técnica libre combinable por el hablante en el momento mismo de hablar, sino que en realidad es discurso repetido, algo que es un trozo de un hablar en sí, se conserva como tal y llega a ser algo como elemento de la lengua. Nadie sabe hoy qué es el alarde, pero todos decimos *hacer alarde*, como nadie podría explicar qué es exactamente el hincapié, pero todos decimos *hacer hincapié*, y aunque lo sepamos, estas formas se repiten igual y, así, no significan lo que parece que significan. Para ‘muy loco’ se dirá *más loco que una cabra* y para ‘muy borracho’ *más borracho que una cuba*, y en este caso se conocen los significados, pero esto no importa: si dijéramos, por ejemplo *más loco que un chivo*, no se entendería otra cosa, y se podría decir, se podría hacer esta comparación si se dice sólo así y se repite así con el hablar. Decimos *más pobre que una rata* y hay que saberlo así, pues así existe como discurso repetido; el italiano en este caso dice *pòvero in canna*; nadie sabe lo que significa *in canna*, pero es lo que corresponde a este tipo de elativo en discurso repetido. Para ‘muy, muy rico’, se dice en alemán *steinreich*, pero no significa ‘rico de piedra’ sino precisamente ‘muy, muy rico’; en italiano se dice *rico sfondato* ‘rico sin fondo’ y en rumano se dice *bogat putred*, es decir, ‘rico podrido’; para ‘muy pobre’ en rumano se dice ‘pobre pegado a la tierra’ y así hay que decirlo si se repite así. Pocos saben por dónde quedará Villadiego y nadie qué es exactamente lo que se toma en este caso, pero todos decimos *tomar las de Villadiego*; muchos saben dónde queda Úbeda, pero también que no hay únicamente cerros en Úbeda, sin embargo, todos sabemos lo que significa *irse por los cerros de Úbeda* y que no hay ni Úbeda ni cerros en el valor de esta expresión. Es decir, tenemos todo esto fijado, se repite como fijado y pertenece también a la tradición lingüística; se hizo en cierto momento y después es transmitido por esta tradición y se mantiene.

¿Qué lugar tendrá todo esto en el aprendizaje? ¿Qué nos dice el ejemplo de la discusión de Jakobson? Nos dice que las lenguas dejan por cuenta del contexto y de la situación, mediante subdistinciones, otros aspectos de los hechos, y allí se trataba de las distinciones necesarias, porque en ruso es necesario hacer la distinción de aspectos, como también es necesario hacer la distinción de género en los casos que hemos señalado, etc. Pero además existe el dejar o no por cuenta del contexto aquello que es efectivamente posibilidad del acto de lengua. Si aprendiésemos el sistema del inglés, diríamos, por ejemplo, que *his / her* corresponden a *su* en español (y, a lo sumo, a *de él* y *de ella*), y diríamos que las capacidades son análogas, sólo que los anglófonos no dejan esto por cuenta del contexto y tienen que decirlo, y, así, también apagan *sus* cigarrillos, se ponen *sus* sombreros en *sus* cabezas, etc., y también lavan *sus* manos, mientras que, por ejemplo, los alemanes pueden lavarse *las* manos o simplemente lavar *las* manos, y los españoles, italianos, etc., *se lavan las* manos, mientras que los portugueses sólo lavan *las* manos, y si ellos no lo dicen, entonces las manos son *de ellos*, pero lo dirían si fueran las manos de otros. También así el portugués, a pesar de

poseer el adverbio oportuno, puede dejar por cuenta del contexto la afirmación y contesta sólo mediante el verbo, hasta en casos en que en español sería totalmente imposible: “mora aqui o senhor Gomes? —*mora*” / “¿vive aquí el Sr. Gómez?...”; no se podría decir en español *vive*, sino que se diría *sí, vive aquí*. Del mismo modo, si el reflexivo figura en portugués en una pregunta, es norma que se suprima a continuación en la respuesta: pregunto “a menina chama-se Maria?” y la “menina” no me contesta *chamo-me*, sino *chamo*, porque la reflexividad ya está en la pregunta.

En una palabra, existe el problema de que para saber una lengua hay que saber también cómo se emplea dicha lengua en tales o cuales casos determinados y qué es lo que puede y lo que no puede dejar por cuenta del contexto; mejor todavía, necesitamos al lado de la descripción de una lengua una descripción de su empleo e incluso necesitaríamos una disciplina especial, a la que yo en alemán me refiero como *Sprachgebrauchlinguistik*, o sea, ‘lingüística del empleo de la lengua’, con todas estas restricciones, con todas estas selecciones entre las posibilidades. ¿Qué significa esto para el aprendizaje de una segunda lengua? Significa que en una segunda lengua hay que aprender en primer término aquello que es distinción necesaria en el sentido de Jakobson y hay que aprender en primer término, ciertamente, aquello que es *Bau* —y esto es más fácil aprender una segunda lengua—, pero después de esto hay que aprender lo que corresponde a un determinado tipo de discurso, hay que aprender, como se suele decir ahora, cierto código dentro de esta lengua y no toda la lengua; mientras que así se presentará todo esto en el estudio del inglés, del francés etc., también tendremos que decir que todos los nombres de pájaros, de flores y de peces se necesitan, pero quien aprenda el francés para determinados propósitos y con la idea de que nunca tendrá que hablar de pájaros, de flores ni de peces, no tendrá que aprenderlos, mientras que quien tenga que traducir tratados de ornitología, jardinería o piscicultura tendrá que aprender también estas nomenclaturas especiales: en todo caso, una forma determinada de la lengua, incluso de la lengua ejemplar, y no toda esta lengua.

¿Qué se hace en cada caso? Esto dependerá de los propósitos, de la finalidad del aprendizaje, con una excepción en la que el aprendizaje de una segunda lengua es, en el orden real del aprendizaje, en cierto sentido aprendizaje de la primera: cuando se trata de volver a aprender una lengua olvidada o abandonada por la comunidad. Aquí sí hay efectiva creatividad: se quiere toda la lengua y, como toda la lengua no está todavía, este aprendizaje es al mismo tiempo creación, ampliación, es decir, *Ausbau* y *Ausbildung*, incluso como planificación consciente. Todo hablante nuevo del gallego, por ejemplo, si considera este gallego como su propia lengua, es en cierta medida planificador y no solamente usuario; no es solamente usuario de una forma determinada de esta lengua como cuando una lengua es aprendida como código para determinados propósitos inherentes al empleo usual de las lenguas extranjeras.

No es el mismo caso, pero en este sentido, y precisamente a propósito del gallego, es el profesor Kabatek quien nos va a hablar en este congreso.