

Y
ACTAS
SIMPOS



Innovación
en la enseñanza
de la lengua
y la literatura

ACTAS SIMPOSIOS

SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO

Innovación
en la enseñanza
de la lengua
y la literatura

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Subdirección General de Formación del Profesorado

Cubierta: CENTRO DE PUBLICACIONES (J. A. Soria, J. Herrero)

Tirada: 2.000 ejemplares

N.I.P.O.: 177-86-016-06

I.S.B.N.: 84-369-1334-5

Depósito legal: M-11804-1987

Imprime: MARAL, S. A.

Camino de la Vega, 5 - San Fernando de Henares (MADRID)

ÍNDICE

	Págs.
— Presentación	9
PONENCIAS	11
— Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria, <i>Eugenio Coseriu</i>	13
— Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua, <i>Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	33
COMUNICACIONES	49
— Adquisición de la fonética y de la fonología del idioma materno, <i>Marc Monfort</i>	51
— La enseñanza de la lengua como generadora de procesos de desarrollo del lenguaje, <i>Joan Fortuny Boladeras</i>	55
— Panorama de la literatura infantil en la escuela, <i>Rosa María Benito, M.^a Antonia Montes, M.^a Jesús Pérez Zorrilla y Jesús Ángel Remacha</i>	59
— De la épica a la historieta, <i>Blas Matamoro</i>	79
— Utilización didáctica del cómic en el área de la lengua, <i>Cármel Muñoz Olivares y José Luis Calero López de Ayala</i>	107
— La literatura infantil en la formación del profesorado, <i>Jaime García Padrino</i>	139
— Aproximación a un modelo didáctico para la enseñanza de la lengua en el ciclo superior y en las enseñanzas medias, <i>César A. Cascante Fernández</i>	147

PRESENTACIÓN

El Simposio «Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura española» se celebró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, entre los días 4 y 8 de junio de 1984. Participaron en sus sesiones unos doscientos cincuenta profesores de distintos niveles educativos: E.G.B. (incluidos de Escuelas Infantiles), B.U.P., F.P. y Escuelas Universitarias de Formación Profesional del Profesorado. Este Simposio era el último de los celebrados en 1984, de entre los que fueron organizados por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.

Cuando van a entregarse a imprenta los originales de las ponencias, comunicaciones y talleres, procede recordar la intención que animó la realización de este Simposio. Se trataba de favorecer la reflexión sobre la didáctica de la lengua, propiciando asimismo que se viera enriquecida con el cotejo realimentador que la práctica facilita; de ahí la inclusión de experiencias y grupos de trabajo de profesores.

Recomendamos que todo lo que sigue se tome como aportaciones sobre temas diversos, porque la última palabra la tiene siempre el aula: cada profesor concreto con un grupo de alumnos preciso. Por lo tanto, si estas aportaciones se toman como «recetas» servirán, sí, para salir del paso, para *solucionar* la clase del día siguiente, pero no para afrontar las soluciones precisas que cada aula demanda.

Los temas tratados en el Simposio fueron concebidos y desarrollados orgánicamente. Y ello en dos sentidos:

1. Desde los procesos iniciales del aprendizaje de la lengua a cuestiones metodológicas de la enseñanza de la lengua en los últimos cursos de las enseñanzas medias.
2. Se fueron alternando ponencias y comunicaciones con trabajos por grupos, seminarios, talleres y exposición de experiencias didácticas.

Todas las sesiones de trabajo se pensaron buscando un análisis y debate de diferentes campos de la enseñanza de la lengua, a la luz de las últimas orientaciones científicas y didácticas. Se abordaron también aspectos de interés general: la Reforma de las enseñanzas medias, los programas de lengua española para emigrantes de la segunda generación y una panorámica de los procesos de normalización lingüística de diversas lenguas del Estado español.

Organizamos el ÍNDICE de estas Actas de forma similar a como se sucedían las sesiones día a día:

- Ponencias sobre temas generales: bases teóricas para la consideración de aspectos didácticos de cada nivel educativo.
- Comunicaciones (también de carácter teórico) sobre temas concretos; mesas redondas.
- Grupos de trabajo, talleres, experiencias didácticas, etc.

Expresamos finalmente nuestro reconocimiento al Equipo Coordinador del Simposio, que estuvo formado por Juan Manuel Álvarez Méndez (de Universidad), Carmen Bardal (de F.P.), Ramón Gago (de E.G.B.) y Julián Moreiro y Myriam Najt (de B.U.P.).

Isabel Galán López
Concepción Gúgel Giménez
Paloma Sáinz de Vicuña
Juan Luis Suárez Granda

PONENCIAS

ACERCA DEL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA

Eugenio Coseriu

Enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura

Por muchas razones, razones también de concepción del lenguaje y de la lingüística, les diré cosas que ustedes ya saben. En efecto, la lingüística en su sentido más auténtico, no es sino trasladar al plano de la reflexibilidad y del conocimiento justificado, aquello que los hablantes ya saben de el lenguaje. No quiere decir esto que haya identidad entre el hablante y el lingüista. Lo que importa es que el lingüista no habla de otra cosa, de una cosa diferente del saber del hablante. Es esto lo que quiero decir con la frase: el lenguaje funciona por y para los hablantes, no por y para los lingüistas. La base de referencia constante del lingüista debe ser precisamente el hablante, lo que el hablante sabe, y las actitudes efectivas del hablante frente al lenguaje. También puede tomar como base de referencia sus propias actitudes como sujeto de esta misma actividad. Les ruego, por tanto, si les digo cosas que ya saben, las quieran considerar en este concepto de justificación y de paso a la reflexibilidad, del saber intuitivo de los hablantes.

Otro aspecto que quería señalar desde el comienzo: mi punto de partida al tratar este tema, en particular de la enseñanza conjunta de la Lengua y de la Literatura, concierne a una situación que conozco de otro país hispano, del Uruguay. Me refiero a cómo se enseña o cómo se enseñaba en el Uruguay hace unos 20 ó 25 años. No sé si esto vale también para España, aunque sí vale para otros países hispánicos; es decir, la enseñanza por separado, la enseñanza totalmente autónoma de la Lengua y de la Literatura, con lo cual la enseñanza idiomática se hace con frecuencia enseñanza sólo de la gramática o, mejor todavía, de una terminología gramatical. La enseñanza de la literatura se hace mediante una enseñanza de contenidos materiales de la obra literaria, de las condiciones históricas de la obra, de la ideología contenida en las obras, ideología de todo tipo, desde la ético-moral hasta la religiosa o política; se hace también interpretación de lo que llamaremos aquí, sentido, pero interpretación intuitiva, que el crítico o el profesor de Literatura hace sin la base necesaria del análisis de la obra literaria precisamente como obra de lenguaje; obra que no utiliza simplemente el lenguaje, sino que construye lenguaje, desarrolla, realiza virtualidades ya contenidas en el lenguaje. Es precisamente a partir de esta situación, o de una situación de este tipo, por lo que me permito abogar por esta enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura, es decir, en un sentido totalmente contrario a este de la situación que acabo de esbozar.

¿Pueden realmente enseñarse separadas?

Trato el problema como si, precisamente, se pidiera una justificación para esta enseñanza conjunta. Se pregunta: ¿por qué hay que enseñar la Lengua y la Literatura conjuntamente? En mi opinión cabría, más bien, preguntarse si pueden la Lengua y la Literatura enseñarse razonablemente por separado. La tesis fundamental de esta ponencia es que no, porque constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de lengua y de sistema lingüístico particular, de sistemas lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de lenguaje, de un saber lingüístico, o de lo que en formas recientes de la lingüística, no limitada a la competencia idiomática, al conocer un sistema lingüístico, sino competencia lingüística, que abarca todas las formas del saber lingüístico. Y la literatura, en este sentido, representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en este nivel del sentido. Esta es la tesis; es decir, no pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y de la literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen, en un sentido que veremos, una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma.

Lo cierto es que estas relaciones o esta unidad entre lenguaje y literatura pueden quedar implícitas en el nivel de especialización técnica de la

ciencia, es decir, la ciencia lingüística se hace ya como ciencia autónoma sin referencia constante a la literatura; del mismo modo, la ciencia literaria puede hacerse como ciencia autónoma sin referencia constante al lenguaje, pero precisamente porque estas referencias ya se tienen en cuenta como fundamento de las dos disciplinas. Efectivamente, en el nivel universitario, es decir, en el nivel de especialización técnica de las disciplinas, es posible distinguirlas, cultivarlas por separado, pero esto no cabe en la enseñanza media, en la enseñanza secundaria; al contrario, estas relaciones deben constituir la base misma de la enseñanza.

¿Qué quiero decir con lo de finalidades? Quiero decir que la enseñanza universitaria prepara efectivamente especialistas, se propone preparar especialistas, técnicos en las diferentes disciplinas, incluso técnicos de la enseñanza, técnicos del lenguaje, técnicos de la ciencia literaria. La finalidad, en cambio, de la enseñanza secundaria, es la de preparar ciudadanos cultos, todavía no especialistas, capaces de reanudar y continuar de forma creativa las tradiciones de su comunidad.

Tanto los técnicos como estos ciudadanos cultos, capaces de continuar de forma creativa sus tradiciones, son necesarios para la comunidad. La comunidad necesita técnicos para la organización de la vida que el Estado debe asegurar a los ciudadanos. Pero las naciones necesitan, para afirmarse como individualidades, personas cultas que aseguren esta continuidad de sus tradiciones. La tradición básica es precisamente la tradición lingüística, que se manifiesta en su forma más alta en los monumentos literarios, en las obras de arte literarias. Y cuando digo nación entiendo en este caso a las naciones hispánicas unidas precisamente por este vínculo de la lengua española y por su literatura, que ha de considerarse como una literatura única, como literatura de lengua española, no literatura española, americana, etc. Como en realidad los mismos ciudadanos y las mismas personas cultas de estos países las consideran. El hecho de que en España los escritores americanos de las últimas generaciones hayan tenido quizá más éxito, a veces por lo menos tanto como en sus propios países y que de España el conocimiento de estos autores se haya difundido también a los demás países en cada caso, sudamericanos, me parece sintomático de una conciencia de unidad hispánica, no sólo en la lengua, sino también en la literatura.

Lenguaje, Literatura, Ciencia Lingüística y Ciencia Literaria

Esto como marco de lo que voy a decir. He hablado hasta el momento, y aún sin fijar posiciones en lo concreto, de lenguaje y de literatura. Pero como en general en las ciencias de la cultura, mejor, en el campo de la cultura donde constituyen cultura, no sólo las disciplinas, sino también los objetos mismos, donde los objetos son hechos de cul-

tura, y por lo tanto los hechos son también objeto de enseñanza, los términos de nuestra problemática no son dos, sino cuatro.

No es lo mismo considerar una disciplina como la Física, por ejemplo, o como la Filología, donde los objetos estudiados no pertenecen a la cultura, sino sólo su estudio pertenece a la cultura y éste puede llegar a constituirse en tradición. En nuestro caso, como en general en el campo de la cultura, tenemos, por un lado, el objeto de la disciplina, el lenguaje o la literatura, que ya es forma de la cultura, y la disciplina correspondiente, es decir, la ciencia lingüística para el lenguaje, la ciencia literaria para la literatura; lo cual quiere decir que, para nosotros, el problema de la unidad, o de la deseable unificación, debe plantearse dos veces. Debe plantearse para el lenguaje y la literatura y para la gramática, o, mejor, lingüística y la ciencia literaria.

Unidad entre lenguaje y literatura

Comienzo con el primer problema: lenguaje y literatura, y desde el punto de vista de la lengua o del lenguaje. Es decir, dónde y cómo se da esta unidad entre lenguaje y literatura que impone, por lo tanto, que se enseñen también conjuntamente; cómo se da desde el punto de vista del lenguaje.

Desde el punto de vista del lenguaje, conviene plantear este problema a partir de los niveles del saber lingüístico, de lo que sabe el hablante, de aquellos saberes que pone en obra al hablar, saberes intuitivos, claro está, porque el hablante en cuanto hablante no es ni lingüista ni gramático.

Tres niveles del saber lingüístico

Como decía aquí el año pasado en otra ponencia sobre la enseñanza del idioma nacional, dejando de lado la capacidad biológica, la capacidad psicológica del hablar, las condiciones psicofísicas del hablar, en el escalón cultural, en aquello que es saber cultural, que se aprende intuitivamente y que puede transmitirse, hay que distinguir tres escalones, tres niveles del saber lingüístico: saber elocucional, saber idiomático y saber expresivo (los nombres son en parte convencionales). Estos saberes se dan conjuntamente, en el hablar, en los discursos, o sea, en los distintos actos lingüísticos y en las series conexas de actos lingüísticos.

Saber elocucional

¿Qué entiende por saber elocucional? Entiendo que todos los hablantes en cualquier lengua, independientemente de la lengua, es decir, de la

tradición específica de su comunidad, poseen un saber hablar valedero para todas las lenguas porque se refiere a un conjunto de principios generales del pensar, también del pensar lingüístico, que se manifiesta en el lenguaje, que se refiere a un conocimiento general, humano, de las cosas; es decir, de la realidad extra-lingüística de la que se habla. Principios generales del pensar, por ejemplo (y los ejemplos mejores son siempre negativos, es decir, las posibles desviaciones con respecto a la realización normal de este saber): «Los cinco continentes son cuatro: Europa, Asia y África». No he cometido en realidad ningún error de español, porque si quiero decir esto (y ese es el criterio para el español), tengo que decirlo así en español; es decir, si quiero, justamente afirmar algo absurdo. Pero, evidentemente, en esta expresión hay algo que no marcha; algo que quedaría igual en cualquier lengua. El efecto particular de incoherencia que ofrece esa expresión, ese efecto se presentaría en cualquier lengua, porque en ninguna cinco es igual a cuatro y cuatro igual a tres. O sea, si hay aquí desviación, no se refiere a las normas de la lengua española o a las tradiciones propias de la lengua española, sino a algo que pertenece, que constituye fundamento del hablar en cualquier lengua.

Saber idiomático

Se ha dicho con frecuencia que en el mundo hispánico se habla mal, que se escribe mal. Américo Castro, en unos escritos célebres en su tiempo, ligados precisamente al problema de la enseñanza, señalaba que en España se escribía mal, que incluso profesores de Universidades escribían mal, que las facultades de Letras eran facultades ágrafas, incapaces de escribir, pero Américo Castro no identificaba exactamente el nivel de este escribir mal, que por cierto no era y no es en la mayor parte de los casos un nivel idiomático. En algunos casos puede serlo, pero en general, este escribir mal, este expresarse mal del mundo hispánico se refiere a este plano del saber elocucional, es decir, del saber hablar con coherencia, saber hablar de manera congruente.

Cito algunos ejemplos de incongruencia para que vean que se trata de errores o desviaciones elocucionales, no de errores en una lengua en particular. En un periódico leo como titular: «Confundiéndolo con un ladrón, fue repelido a balazos». Evidentemente aquí se trata de una incoherencia; lo que el hablante, o quien escribe, quiere decir es: «Porque fue confundido con un ladrón, alguien fue repelido a balazos», y no que la misma persona que confundía a otra con un ladrón fuera repelida a balazos. También de un periódico: «Un rancho fue el escenario del crimen y ocurrió hace tres meses». Se tendría la impresión, a pesar de que se entiende, que no puede ser así, que el rancho ocurrió hace tres meses. Se dirá: pero esto es una norma de la lengua española, no puede presentarse de una conjunción copulativa en tales casos diferentes que no

se encuentra en el mismo nivel. Esta norma, en realidad es una norma elocucional; en ninguna lengua podría presentarse esta identificación, independientemente del procedimiento idiomático con el que se exprese. Otros ejemplos: «El héroe de la película es un joven profesor en un colegio cuyo padre dirige».

El saber elocucional también se refiere a aquel otro fundamento del hablar, que es el conocimiento general de las cosas, que se manifiesta tanto en lo que se dice y en cómo se dice, como en lo que no se dice y en cómo no se dice. Para todos nosotros, el sol es una referencia enteramente determinada y no preguntamos cuál sol o qué sol. No lo preguntamos, porque en nuestro concepto natural, en el mundo natural que conocemos, hay un solo sol; si hubiera más de uno, entonces tendríamos que preguntar de cuál de ellos se está hablando, de suerte que el sustantivo, en realidad sustantivo común, adquiere el valor de designación única (no es un nombre propio, pero es designación única, porque se refiere a una cosa en el universo conocido) y entonces las expresiones «¿cuál sol?» o «¿qué sol», que son sin duda posibles, se interpretan de modo automático, de manera distinta que «¿cuál árbol?» o «¿qué árbol?». Si digo, «¿cuál sol?» o «¿qué sol», entonces entiendo de qué sol está hablando usted, que está todo nublado y no hay ningún sol, no se ve ningún sol. Si en cambio pregunto: «¿qué árbol?», entonces pregunto a cuál de los árboles eventualmente presentes se refiere el hablante, las expresiones adquieren sentido diferente precisamente sobre esta base del conocimiento que tenemos de las cosas.

En otra ponencia señalaba las discusiones acerca de la «sintaxis», como se ha dicho, de las partes del cuerpo. Se ha dicho mal, porque sólo se trata de los nombres de las partes del cuerpo, en rigor ni siquiera de esos nombres, sino de otra cosa muy diferente. La discusión se refería sobre todo a que los nombres de las partes del cuerpo no suelen emplearse en determinados contextos sin un adjetivo, es decir, por ejemplo: No se dice «un niño de ojos», sino «un niño de ojos azules», o «de ojos negros», etc. Que no se dice: «Una mujer con piernas», sino, «una mujer con piernas bonitas». En estas discusiones este hecho se ha presentado como idiomático, como hecho de una lengua determinada. No se trata de un hecho idiomático, sino de una norma general de hablar, por lo tanto elocucional; aquello que ya se entiende por anticipado, que representa la normalidad de las cosas conocidas, y no se dice. Se dice sólo aquello que, o especifica ulteriormente esta normalidad de las cosas, es decir, indica cuál de las variantes posibles se presenta, o afirma una no normalidad, es decir, aquello que muestra un desviarse de esa normalidad. No decimos, «una mujer con piernas», porque en nuestro mundo conocido todas tienen piernas; en cambio decimos «una mujer con piernas bonitas», porque no todas las tienen bonitas. No decimos «un niño de ojos» porque eso está dado en el conocimiento que tenemos de los niños, en cambio no está dado lo específico, por ejemplo, «de ojos azu-

les». Del mismo modo no decimos «un río con aguas», sino «un río con aguas limpias», etc. Decimos lo que especifica ulteriormente lo ya implícito. Basta con que este conocimiento de la realidad se suspenda, para que estas expresiones que parecían imposibles se hagan perfectamente posibles. Si un niño le dice a su madre: «mira, mamá, esta señora no tiene piernas»; si el niño le niega la realidad, la madre dirá, «sí, mi niño, esta señora tiene piernas». En nuestro mundo no decimos: «una mujer sin barba», porque esto no es nada nuevo, normalmente en nuestro mundo las mujeres no tienen barba, y las que la tienen no la llevan puesta. En cambio, en el mundo de las mujeres barbudas diríamos sin ninguna dificultad: «hoy he visto una mujer sin barba», porque esto sería lo excepcional, lo inesperado, aquello que para ese mundo constituiría información nueva. Es un expediente típico, por ejemplo de la literatura de ciencia ficción, precisamente este de imaginar nuestro mundo desde el punto de vista de otros mundos y entonces verán ustedes cuántas cosas se pueden decir, que en realidad en nuestro mundo no decimos porque aquí no nos sorprenden. Al adoptar el escritor esta perspectiva, desde el punto de vista de otro mundo, entonces nuestro mundo es el mundo sorprendente, el mundo diferente.

Entonces, ¿qué entiendo por saber elocucional? Por ejemplo, si alguien lleva libros en una dirección determinada (eso lo he comprobado en Alemania con un niño español que ya poseía este saber español) y si alguien dice: «este señor trae libros», entonces en ese caso, aquel niño dirá: «no, no los trae sino que los lleva». Porque no los traía en dirección al sitio en que se encontraba el hablante. Si hablando por teléfono con un amigo, le digo: «Pues bien, mañana vengo a verte». Este es un error de español, porque en este caso hay que decir «voy». Estos hechos que en español constituyen incorrecciones, son hechos absolutamente correctos en, por ejemplo, catalán o en italiano. En catalán no se hace la distinción entre «traer» y «llevar», sino que el verbo corriente (existe otro verbo también pero diferente, no en sentido semántico) que es «portar» para cualquier dirección, es decir no se hace diferencia, la distinción entre movimiento hacia el hablante y movimiento hacia cualquier otra dirección que puede ser también la del sitio de la segunda persona o de la tercera. En italiano o en catalán, sí se empleará sin más el verbo venir para este trasladarse hacia el sitio de la segunda persona porque la distinción que en estas lenguas se hace, no es como la española. En español se hace la distinción para los verbos «venir» e «ir» entre, sitio de la primera persona: «venir»; todo el resto del espacio: «ir». En cambio en italiano y en catalán se hace la distinción entre, sitios de la primera y de la segunda persona conjuntamente; el resto del espacio: sitio de la tercera persona; de suerte que, por ejemplo, si a alguien que está en un punto, quiero indicarle que voy a trasladarme a su sitio, le digo en español: «ahí voy», en italiano en cambio «vengo», porque para el sitio de la segunda persona se emplea «venir».

En el nivel del saber idiomático, tenemos todo aquello que constituye

una regla, función propia de una lengua, y donde la desviación es una incorrección en esta lengua, puede perfectamente no serlo en otra lengua. Todas las interferencias lingüísticas, en hablantes bilingües, son de este tipo, es decir, emplean en una lengua, reglas de otra lengua.

Saber expresivo

Por saber expresivo entiendo, aquel saber que es propio del nivel del texto, del nivel del discurso, ya dentro de una lengua determinada. El saber estructurar discursos, el saber hablar en situaciones determinadas de acuerdo con los tipos de factores de la situación en que se habla, con la persona o las personas a las que se habla, de acuerdo con las cosas de las que se habla y con las circunstancias en que se habla. En ese caso, las desviaciones de la realización normal de este saber, constituyen lo inapropiado, sin constituir incorrecciones idiomáticas. Por ejemplo, si le digo a alguien: «me he enterado que tu viejo tiene cáncer y que pronto va a estirar la pata», esto no contiene ninguna incorrección de lengua española; si quieren, contiene una incorrección social o ético-social, es decir, no suele hablarse así, y no cabe hablar así de la enfermedad del padre por ejemplo de un amigo o de una persona a la que se estima; se dirá por ejemplo: «me he enterado que su padre no está muy bien de salud».

Del mismo modo no cabrá, como también decía en aquella ponencia, hablar con entusiasmo lírico del cultivo de la patata en la provincia de Badajoz, salvo que las patatas constituyan un elemento absolutamente esencial en la vida de esta provincia, y que los habitantes tengan con la patata relaciones de muy particular afecto.

Saber estructurar textos, el saber producir discursos, se pauta con juicios del tipo: «Sí, estuvo bien, pero yo lo habría dicho de otro modo», o bien, «en realidad no fue una conferencia científica sino más bien, una charla superficial», es decir, no correspondía a las normas de estructuración del tipo de texto-conferencia. O es lo que decimos cuando indicamos que alguien no sabe hablar con las mujeres o no sabe escribir una carta de pésame, etc. Se puede conocer perfectamente un idioma, y ser incapaz de realizar tal o cual texto específico en este idioma.

El saber hablar es un saber muy complejo, a pesar de que se presenta como intuitivo en los hablantes (intuitivamente adquirido), y a pesar de que los hablantes en cuanto hablantes no advierten estos varios escalones. Perciben sí, sobre todo lo negativo: esto no está bien, o esto no se dice así; yo no lo diría así, por ejemplo, si se trata del saber expresivo.

Diferencia entre lo coherente, lo correcto y lo apropiado

A estos tres saberes corresponden tres tipos de juicio, el saber elocucional lo consideramos como coherente o incoherente, o congruente con

estos principios del pensar o con el conocimiento general de las cosas. El saber idiomático, lo consideramos mediante el juicio de conformidad de lo correcto. Si lo realizado se presenta en cuanto conforme con el saber idiomático, decimos que lo expresado está bien en el sentido de lo correcto. Para saber expresivo, tenemos desde la antigüedad, desde Aristóteles, es su Retórica, con ejemplos en parte análogos a los que acabo de dar, el juicio de lo apropiado.

También los contenidos implicados por estos saberes —y con esto nos acercamos a la literatura—, son diferentes aunque se den simultáneamente.

El saber elocucional, cuyas condiciones son esos principios del pensar y el conocimiento de las cosas, concierne al contenido de referencia a lo extralingüístico, al contenido que llamaremos designación.

El saber idiomático se refiere a un contenido dado en este idioma, es decir, a una organización particular de la designación, organización propia de este idioma. Así por ejemplo, «venir» en catalán y «venir» en español-castellano, pueden designar el mismo hecho en muchos casos, pero los límites de la designación son diferentes. Es decir, el contenido mediante el cual designamos esos hechos extralingüísticos desde el punto de vista de nuestra lengua en cada caso, es un contenido diferente. «Venir» significa trasladarse hacia el sitio de la primera persona; claro está que el hablante lo aplica de manera intuitiva y no dice: «vamos a ver: se trata de la primera persona o no, y entonces voy a decirlo así», sino que conoce las distinciones que hace su lengua, conoce los significados, posee este saber intuitivo.

Designación, significado y sentido

En cambio, el contenido propio de un texto, el contenido al que se refiere el saber expresivo es el contenido al que llamaremos sentido, es decir, aquello que se dice y se entiende más allá del significado y de la designación, en cuanto actitud del hablante, intención del hablante, manera de presentar las cosas propias del hablante, mediante la expresión verbal como tal, etc. Por ejemplo, en casos muy elementales: el hecho de que una expresión constituya saludo. Este no es un hecho de significado de la lengua, sino que es un valor expresivo del texto. El hecho de que «¿qué haces?» constituya en latín un tipo de saludo que pueda corresponder en español a «¿qué tal?», o «¿cómo te va?», «¿cómo va eso?», es decir, expresiones que tienen en realidad otro significado de lengua. Si se tratara de «how do you do?» significaría «¿qué hacéis vosotros hacer?». Pero el que esta fórmula constituya un saludo, es un hecho de sentido. Podemos verlo mejor con otros ejemplos: en la enseñanza

tradicional se decía con frecuencia que el imperativo podría expresarse en una lengua de muchísimas maneras. Con el imperativo se puede decir por ejemplo: «Cierra la puerta», pero podría decirse con una oración interrogativa: «¿no cierras la puerta?», y también con un futuro: «cerrarás la puerta»; se podría decir de muchísimas maneras más, por ejemplo: «¡la puerta!» y se podría decir: «¿es que no tenéis puertas en vuestra casa?», o «¡hay corriente!» y aun sólo con el dedo se podría señalar hacia la puerta, y todos esos serían imperativos. Ahora, aquí hay una unidad, pero no es la del imperativo, que es un hecho idiomático, sino que todos esos modos de decir, que tienen, cada uno, su significado propio, en este caso tienen la función de sentido que podríamos llamar de mandato, es decir, hay una función de sentido que es común, pero no es la función de significado. Otro ejemplo: un lingüista alemán que se ha ocupado precisamente de lingüística del texto, dice en cierto lugar: si una señora le dice a un señor «hace frío aquí», entonces esto puede significar muchas cosas: que la temperatura exterior ha bajado, está por debajo de lo normal o de lo esperado, como puede comprobarse en un termómetro, pero también puede significar: «Por favor, cierre la ventana», o podría entenderse «hay que encender la calefacción», o «póngame, por favor, un abrigo» o «no sea tonto, acérquese un poquito más». Es decir, se podría entender toda una serie de cosas, y esto es efectivamente cierto, pero se entienden —si se entienden—, como sentido, no como significado, porque: «hace frío», no significa sino esto: hace frío. Por lo tanto este hecho, referido a la temperatura debe separarse de los otros que pueden entenderse, porque en todos estos casos, independientemente de si hace frío o no, deben entenderse así: «hace frío y por tanto... cierre la ventana», es decir, «cumpla algo en conexión con este hecho de que precisamente hace frío». En todos los casos tenemos un «hace frío» con conexiones que se refieren a la manera de presentar el hacer las cosas, a su intención. Cabe advertir que en este caso no es suficiente saber qué significa «hacer frío», para entender más allá de lo dicho, para entender el sentido, la intención. Por ejemplo, si la señora dice esto al señor, mientras están paseando por un bosque, al señor jamás se le ocurrirá decir que la señora quiso decir que hay que cerrar la ventana. Si la señora lo dice donde no hay calefacción, no se le podrá ocurrir al señor esta interpretación. Es decir que el señor para detectar el sentido tiene que saber, no sólo cuál es el significado y cuál es la designación sino que tiene que conocer también la situación de la designación, o algo de la situación de la designación; por ejemplo, para entender que la señora quiso decir «acérquese un poquito más», tendrá que tener alguna información acerca del carácter, de las costumbres, de las actitudes de la señora, o la señora tiene que añadir algo a lo idiomático, por ejemplo, con un tonillo que dé a entender de qué se trata en realidad.

Ahora bien, todo discurso, todo lo que se dice, tiene no sólo designación y significado, tiene también sentido. Se dice por algo, con una intención, con conexiones para presentar las cosas de cierto modo, para

pedir algo, para manifestar una actitud, para establecer relaciones particulares con el interlocutor, etcétera.

La simple referencia a las cosas, el prescindir precisamente de actitudes, también esto es una actitud; es la actitud de presentar las cosas objetivamente, como son. El sentido no falta nunca. Pero, de este sentido objetivo, que coincide con el significado y con la designación, no nos damos cuenta normalmente porque no es ningún sentido particular, sino la limitación a esto mismo. Lo advertimos cuando pedimos más información, o cuando suponemos otro sentido, además de este objetivo que coincide con lo designado y con el significado. En una novela de Agatha Christie, un señor se presenta a un comisario y le dice que durante la noche le han robado un coche. Entonces el comisario lo mira y le dice: «¿Qué quiere decir usted con esto?». Agatha Christie dice que con esto el señor entendía que durante la noche le habían robado el coche. Es decir, exactamente lo que había dicho. El comisario preguntaba no por el significado y la designación, que había entendido perfectamente, sino por el sentido, por intenciones, por eventuales implicaciones, etc. Según el hablante, éstas no existían, sino que hacía una simple comunicación sobre los hechos.

La lengua debe estudiarse en relación con la literatura

Si es cierto que todos los textos tienen sentido, los literarios son aquellos textos que se presentan como construcción de sentido. Lo que preguntamos en el análisis, en la interpretación de una obra, es un preguntar por el sentido; no por el significado y por la designación, sino por este nivel superior de contenido que se da sólo en los textos. Preguntamos, por ejemplo, cuál es la visión, qué simboliza todo esto, después de haber entendido el significado y la designación, incluso perfectamente. Por ejemplo, si Don Quijote lucha contra los molinos de viento, y hemos entendido el relato objetivo de los hechos, nos preguntamos, «¿y esto qué significa?» y este segundo preguntar, que es lo que hacemos al interpretar una obra literaria, es un preguntar por el sentido. Y Quijote, con todo lo que le sucede ¿qué sentido tiene? o ¿qué quiso decir el autor con esto? Podríamos decir que Cervantes no habla del Quijote simplemente, no cuenta simplemente lo que le ha pasado, sino que habla, por medio de lo que le pasa a Don Quijote, de otra cosa, del sentido, de una visión del mundo, y de una visión también de la posición y de la situación del hombre en el mundo. La universalidad no está dada por lo que le habría sucedido a un personaje particular. Hay toda una serie de señales en el Quijote, como por ejemplo, la inseguridad y la libertad de los nombres, indicada por Leo Spitzer, hay el hecho de lo que hace el Quijote, el que una de sus ocupaciones preferidas sea la de libertar, por ejemplo, presos, forzados, etc.; tenemos el discurso mismo en un hablar sobre la libertad, donde Don Quijote no se presenta de

ningún modo como loco, sino que presenta «bonísimo entendimiento», se dice en la obra; tenemos la alegoría del Gobierno de Sancho en la isla Barataria, y otras señales más que articulan un sentido, precisamente el sentido de que, el tema de la obra es la libertad del hombre y que la obra como tal es una tragedia de la libertad. Es decir, el hecho que en la lucha por la libertad el individuo queda vencido, y tan vencido, que él mismo considera la lucha por la libertad como locura, y el no luchar más, el reducirse a comer garbanzos y unas palomitas los domingos, es decir, reducirse a una vida carente de aspiraciones, considera esto como cordura; es decir, una derrota total, de aquí precisamente el sabor amargo que deja la lectura del Quijote. Todos nosotros sentimos que existe un ideal por el cual lucha este hombre, nos identificamos más bien con el loco, tenemos simpatía por él, hasta el cuerdo Sancho llega a entusiasmarse por el loco, por eso nos decepciona profundamente la cordura de Don Quijote.

Con este ejemplo, que no puedo desarrollar, quiero indicar que el sentido debe entenderse como un nivel de contenido superior, con respecto al cual, la designación, es decir, las cosas designadas, los hechos, y los significados de lengua funcionan como signos sólo significantes. Es la misma relación que tenemos entre la palabra material y su contenido, este significante y significado, que repiten la designación y el significado, se hacen como si fueran signos materiales que, a su vez, significan algo. Los designados y la manera de decirlo en una lengua significan algo a su vez, exactamente la designación y el significado porque, precisamente, esos son los signos que tienen un sentido. Por ejemplo, hay que entender exactamente lo que dice Cervantes de Don Quijote, entender los significados y entender estas cosas, para poder plantearse la pregunta «¿y esto qué significa?, ¿qué sentido tiene?». Pregunta que efectuamos precisamente en la interpretación de la obra literaria.

Con esto creo haber mostrado, por lo menos desde el punto de vista de la lengua, lo que proponía. Porque la lengua como lenguaje, no como lengua simplemente, hay que estudiarla en relación con la literatura. Estudiarla sobre todo en textos literarios.

La literatura, plena funcionalidad del lenguaje

En unas tesis que se han publicado (y por otra parte, de acuerdo con otros autores), sostengo que es un error el de considerar la literatura, y en particular la poesía y por lo tanto la lengua que ahí se presenta, como un uso del lenguaje entre otros.

El empleo del lenguaje en la vida práctica, es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en la ciencia es un uso. Pero no, el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso

particular sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades. Por lo tanto, lejos de ser el lenguaje de la literatura, una forma especial, que se aleja de una norma, coincide con estas posibilidades virtuales del lenguaje y todo otro uso, siendo precisamente uso, es una reducción de las posibilidades del lenguaje, es una reducción del lenguaje como se presenta en la literatura con el despliegue de sus posibilidades. O, dicho con una fórmula más sencilla, lejos de ser el lenguaje de la literatura, y en particular el de la poesía, una desviación con respecto al lenguaje considerado objetivo, son estos tipos de lenguajes objetivos, también el empleo en la vida práctica y también el empleo en las ciencias, los que surgen mediante una drástica reducción de la plenitud funcional del lenguaje.

Cuando hablamos en lo práctico o cuando hablamos en la ciencia, cuando hablamos objetivamente, reducimos, en realidad olvidamos estas posibilidades que el lenguaje tiene, no las actualizamos, desactualizamos el lenguaje haciéndolo instrumento sólo para una finalidad inmediata y determinada. En cambio, en la literatura el lenguaje no es instrumento, sino que constituye la finalidad, el objetivo, en cuanto esta construcción de sentido. Y por lo tanto en la literatura, el lenguaje no se desactualiza o, al contrario, determinadas posibilidades del lenguaje se actualizan, se hacen actuales, funcionan y en este sentido es necesario referirse a ellas en la enseñanza.

La literatura debe estudiarse en relación con la lengua

Ahora quisiera tratar el sentido contrario, porque hasta ahora he dicho por qué hay que estudiar el lenguaje conjuntamente con la literatura. No he dicho por qué habría que estudiar la literatura en relación con el lenguaje. Pues bien, porque para interpretar el sentido hay que conocer las posibilidades de construcción de sentido que se dan ya en el lenguaje. No se ha hecho nunca una casuística completa de las posibilidades que tiene el lenguaje para manifestar sentido en un campo determinado. No conocemos siquiera los tipos más generales de procedimientos, salvo de manera intuitiva y a través de explicaciones de textos, de interpretaciones de textos.

Yo he tratado de identificar, por lo menos, los tipos básicos, que además de la designación y del significado, pueden contribuir a la estructuración de sentido.

Puesto que todo lo que se significa en el lenguaje, se significa mediante una relación, entonces relaciones no consideradas en el estudio inmediato del lenguaje, o sea relaciones sólo entre significante y significado y, digamos, palabras y cosas. Estos tipos son: 1.º) Posibilidades dadas por la relación material o de contenido, o al mismo tiempo, material y de conte-

nido de un signo lingüístico con otros signos, también considerados individualmente. Dentro de los mismos, relación con sistemas de signos, sistemas particulares o sistemas generales, es decir, sólo grupos coherentes o sistemas enteros de signos. 2.^o) Posibilidades dadas por la relación material del signo con las cosas designadas, por ejemplo, por la semejanza física, entre el signo y la cosa o por la equivalencia de las sensaciones físicas para sentidos diferentes. 3.^o) Posibilidades dadas por las relaciones con la experiencia de las cosas y con los saberes acerca de las cosas, con la cultura. 4.^o) Posibilidades dadas por la relación con otros textos.

Posibilidades dadas por la relación material y/o de contenido de unos signos con otros

Veamos brevemente, ejemplos para estos tipos, como tipos de construcción del sentido. Otto Jespersen, el lingüista dinamarqués que se ha ocupado sobre todo del inglés, dice que la palabra inglesa «bat», que significa murciélago, significa lo mismo que la palabra francesa «chauve-souris», y lo mismo que la palabra alemana «federmaus» en el libro de zoología, pero no propiamente para los hablantes en su caso lingüístico real, porque dice que la palabra inglesa es puramente designativa que no se relaciona con ninguna otra. Es decir, hay que saber qué significa, no presenta al animal de algún modo, no constituye también una imagen por su valor, por su relación con otras palabras; en cambio la palabra francesa que designa exactamente lo mismo y que significa también murciélago, se relaciona con otras palabras francesas, porque «souris» significa de por sí ratón y «chauve», significa calvo, por lo tanto esta palabra además de designar objetivamente al murciélago, de ser una palabra denominativa, como la palabra «bat», evoca de algún modo al murciélago, lo presenta de algún modo, presenta una imagen, es decir, si alguien se fija en la palabra, dice: sí, en un ratón calvo. En el caso de «federmaus» ya se ha perdido la relación etimológica con el verbo «flattern» que significa aletear, pero la segunda parte sigue significando ratón, de manera que, aunque no se advierta aquí «ratón que aletea», se percibe, por lo menos, que se trata de algún tipo de ratón. Podríamos agregar, por ejemplo, el italiano y el español, y veríamos que aunque la relación etimológica se ha perdido, en italiano «pipistrallo» con vesperino es el animal que sale al anochecer, hay todavía en la materialidad misma de la palabra algo que evoca esta forma de diminutivo aunque no exista, el «pipistro». El diminutivo da la idea de que debe tratarse de algo pequeño. Y en español quizá en «murciélago» no pueda verse nada, pero en otras formas como «murciégano», «murciélagos», todavía tenemos «ciego», es decir, la alusión a la ceguera del animal. Esto en cuanto a relaciones con otros signos.

En cuanto a las posibilidades virtuales del lenguaje y desactualizado. Quien emplea esta palabra sólo con este valor, aquel que no tiene pre-

sente ningún tipo de imagen del tipo de ratón calvo, no es que utilice el lenguaje más propiamente, sino que al contrario, desactualiza algo, olvida algo, reduce algo, porque lo que quiere, por ejemplo, es hablar sólo de zoología, de las costumbres y propiedades de los murciélagos y nada le interesa la imagen como tal; al contrario, puede que la imagen le estorbe. La imagen está dada, constituye una posibilidad del lenguaje, pero en ciertos modos de hablar se desactualiza, se olvida, se pone entre paréntesis.

Lo mismo se aplicará con respecto a los tres tipos restantes. Cuando decía, relación con sistemas enteros de signos; pues bien, todo hecho lingüístico que se encuentre en un sistema particular, dentro de una lengua, si se emplea fuera del ambiente correspondiente, crea también, este ambiente. Un hecho americano, empleado en España, en contexto español, pero con palabra americana, crea también, este ambiente del sistema al que pertenece el signo. O, hechos más sencillos, una palabra familiar no es familiar en la familia. Una palabra familiar tiene la posibilidad de crear lo familiar si se emplea fuera o si se emplea conjuntamente con otros sucesos, entonces sí hace esta alusión. A este hecho se le ha llamado (no es adecuada esta denominación), connotación, y se ha hablado incluso de una connotación de toda una comunidad. Lo español, por ejemplo, evoca lo español, claro está, fuera de la comunidad española. Así como a nosotros una palabra japonesa, samurai o geisha, nos evoca lo japonés. Los japoneses que emplean estas palabras corrientemente en su lengua no advierten ningún tipo de evocación, porque ya están dentro de lo japonés.

Posibilidades dadas por la relación material del signo con la cosa designada

Con respecto a la posibilidad de relación material directa con las cosas, o por semejanza o por equivalencia sinestésica de los sentidos, es decir, lo agudo que se presente también como claro, como luminoso, etc. Mallarmé dice que las palabras francesas «jour/nuit» no están bien como palabras, porque «jour» debería significar noche, es decir, algo oscuro, pesado, etc., y al contrario, «nuit», palabra alegre, debería significar día, porque es la que da la impresión de lo alegre, luminoso, etc. Claro está que no tiene razón por el significado funcional, en este sentido es una paradoja la suya. «Jour» significa día y «nuit» noche por razones de tradición histórica del francés. Pero tiene razón en lo que concierne a la evocación. Es decir, lo que puede imaginar alguien sin conocer el significado, sólo por la materialidad. Y esta posibilidad de evocación no queda anulada porque las palabras no signifiquen lo que podrían significar según su evocación. Aquí se trata de otra posibilidad del lenguaje, de otra dimensión, simplemente icástica (es decir, imitativa) y nada más. Significado y posibilidad icástica pueden coincidir o pueden no coincidir. Estas

posibilidades son las que se utilizan en la armonía imitativa, sobre todo en la poesía, con el describir al mismo tiempo, mediante la palabra. Posibilidades muy complejas, pero que se dan, que actualizan posibilidades en las que no pensamos siquiera, en cualquier momento, pero que podemos establecer nosotros al descubrir relaciones; por cierto que «nocturno» no se relaciona con «turba» por su significado idiomático, pero sí se relaciona cuando se descubre el valor icástico en el verso de Góngora: «infame turba de nocturnas aves». Entonces advertimos este «-tur-, -tur-» como si fuera un solo signo imitativo y ya entonces en «turba» está la nocturnidad, que como significado está en «nocturnas».

Posibilidades dadas por la relación con la experiencia

El tercer tipo, la relación con el conocimiento de las cosas, ya sea en la experiencia o en la cultura. Karl Vossler dice en cierto lugar que la palabra alemana «perfd», caballo, no significa lo mismo para el oficial de Caballería, para el campesino que trabaja con los caballos y para el que juega todos los domingos en las carreras y para los niños de Viena, para quienes el caballo se habría vuelto un animal exótico, casi como el elefante que se encuentra en el jardín zoológico. No tiene razón en lo que concierne al significado. La palabra significa esto, es decir, la delimitación de la designación es en cada caso, «caballo», pero Vossler tiene razón en lo que concierne a la evocación, a cómo se presenta la cosa y cómo puede presentar eventualmente el hablante esa cosa en su construcción de sentido. Es decir, se tratará de la actitud del hablante frente a la cosa. Del mismo modo, podemos decir: la evocación de los nombres mitológicos, para referirnos a la cultura, es enteramente diferente entre nosotros, que conocemos la mitología sólo indirectamente, como cultura de otros, a la evocación que estos nombres podían tener para los griegos que vivían, por así decirlo, la mitología, vivían dentro de la mitología, para quienes la mitología era algo presente, algo inmediato. Ya entonces, cuando la poetisa Safo dice, «¡Oh! Crepúsculo, todo lo traes de vuelta, todo aquello que ha desparramado la brillante Aurora», dice algo más profundo de lo que pueden decir esos versos en la traducción en español, porque el Crepúsculo y la Aurora son para Safo dos dioses, son dos fuerzas rivales de la Naturaleza que establecen este ritmo universal del día y de la noche. En ese momento ha venido el dios Crepúsculo que trae de vuelta todas las cosas, trae la cabra, trae la oveja, trae a la madre el niño; pero mañana regresará de nuevo la Aurora, la otra diosa, la otra fuerza de la naturaleza y entonces la cabra se irá de nuevo, se irá la oveja, y el hijo se irá lejos de su madre... Se trata de ese ritmo universal de apaciguamiento, pero que queda limitado porque luego ganará la otra fuerza de la naturaleza, volverá el otro momento del ritmo. Aquí, de ningún modo es indiferente cómo se considera la cosa, qué relación se tiene con la cosa a través, o bien de la experiencia efectiva de las cosas o bien a través de la cultura.

Posibilidades dadas por la relación con otros textos

Un último ejemplo para el cuarto tipo. Nosotros conocemos los signos, también por su empleo en otros textos si se encuentran en una posición muy particular en estos otros textos. Y es un conocimiento bastante general, por lo menos en una cultura donde los textos importantes se conozcan y, por lo tanto, esos signos inmediatamente se relacionan con los textos que se conocen. Hay una evocación de esos otros textos, también una evocación de la relación con lo dicho en esos otros textos, y quizá con el sentido de esos otros textos. Si digo, por ejemplo, «poderoso caballero», la mayor parte de los hispanohablantes, podrá continuar: «es don dinero», y yo lo digo con otro concepto, pero ellos lo relacionarán con ese texto que conocen. Si digo: «volverán las», algunos continuarán: «oscuras golondrinas», y yo diré: «no, no quería hablar de las golondrinas, quería hablar de otra cosa». Pero en seguida evocarán ese otro texto, que si modifico incluso, de cualquier modo advertirán aquel texto al que estoy aludiendo. Si digo, por ejemplo, «en un hotel de Madrid de cuyo nombre no quiero acordarme», entonces inmediatamente se pondrá esto en relación con: «En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme», y también con este texto y con lo dicho en ese texto, es decir, probablemente yo hable de algo análogo con respecto a este hotel de Madrid, y así como Cervantes no tenía ganas de recordar el nombre de este lugar, porque habrá tenido sus razones, también yo aquí no quiero recordar el nombre del hotel, porque tengo mis razones. Es decir, esto contribuye al sentido.

Estos tipos, analizados y diversificados, porque hay que diversificarlos, nos dicen cuáles son los grandes procedimientos dados en el lenguaje, relaciones dadas ya en el lenguaje, para construir sentido.

Ahora bien, es esto lo que hay que descubrir en el análisis, en la interpretación de las obras literarias y es esto lo que se hace. Cuando interpretamos una obra tratamos de ver cuál es el sentido y cuáles son las señales de que ese sentido es precisamente ese. Estamos identificando procedimientos que están dados como posibilidades en el lenguaje. Y una lingüística del texto, sería interpretación de la obra literaria sobre la base de las posibilidades, las virtualidades lingüísticas realizadas en ella. En realidad no es posible estudiar la obra literaria en lo que ella es, ni presentarla en la enseñanza, si no se la explica desde este punto de vista del lenguaje, no simplemente de la utilización, sino de la creación lingüística en esta construcción del sentido a través de la realización de posibilidades del lenguaje.

Se podría decir: si consideramos sólo estos tipos de relaciones, no la lengua simplemente, todos podrían ser interesantes; y podríamos estudiar éstos en la lingüística del texto y diríamos que la literatura y la enseñanza de la literatura se relacionan con el análisis del sentido, pero no

con cualquier posibilidad de la lengua. En realidad no lo sabemos; todo puede adquirir sentido en un texto determinado. Los hechos más elementales pueden adquirir sentido y pueden constituir incluso la clave del sentido, la clave de una obra literaria. Por ejemplo, A. Pagliaro comenta que en el poema de San Francisco, «El cántico del Hermano sol», la palabra, el instrumento que abre el misterio de este poema, el sentido todo del poema, es la preposición «per». Quien entienda exactamente el valor de la preposición, entiende el poema. Es decir, «Alabado sea el Señor por el sol, por el agua...». Pero «per» no significa ni que estos elementos te alaben, que serías alabado por el sol, que el sol te alabe, Dios; no significa que nosotros te alabemos porque nos has dado eso, sino que significa «a través de», es decir, «cuando alabamos al sol, a ti te alabamos, Señor»...; una especie de actitud panteísta, a través de todas las criaturas y de lo creado en general, alaba indirectamente a Dios. Simples partículas, entonces, pueden adquirir un sentido inesperado.

No hay que creer que explicar el texto desde el punto de vista lingüístico implique explicar todo el sentido sin advertir el sentido de las macroestructuras, sin advertir cuál es el valor de cada uno de los elementos, ni hay que creer que explicar un texto sea explicar sólo palabras difíciles, palabras raras que eventualmente podrían no ser entendidas por los alumnos. Hay que hacer eso también, porque la condición para interpretar el sentido es haber entendido exactamente el significado, porque esa es la parte del signo que significa el sentido. Pero, lo que tiene sentido y lo que puede ser eventualmente elemento esencial en la construcción de sentido, puede ser también lo más sencillo. Este es el sentido de la estilística desarrollada por A. Pagliaro: la palabra con el significado, con la función corriente que tiene en la lengua, es palabra que adquiere sentido en un texto determinado.

Hay conveniencia cultural para aprender, si no gramática, algo más todavía, algo de lingüística. Yo incluso reemplazaría la enseñanza de la gramática que sería una parte necesaria, por una enseñanza más amplia. He visto que en España esto ya se hace, es decir, que se ha ampliado la enseñanza de la gramática y se aprende algo de lingüística; imagino que se hará lo mismo para la ciencia literaria.

El otro punto de vista (porque éste sería autónomo). Son formas tradicionales de la cultura, y por lo tanto, hay que conocerlas. Desde este punto de vista las dos disciplinas serían autónomas. El segundo punto de vista, en cambio, es el de su interdependencia, porque de acuerdo con lo dicho, la lingüística que examina estas posibilidades del lenguaje, que pueden entonces ser realizadas concretamente en la literatura, es necesariamente complementaria de la ciencia de la literatura que considera cómo y con qué está hecha la obra de arte literaria. Y yo diría que la coincidencia de los dos puntos de vista se da en la lingüística del texto, lingüística que estudia el sentido, la estructuración del sentido, siendo tal

lingüística del texto, la forma más adecuada de hermenéutica literaria, de interpretación del texto literario. Por lo tanto, esa unidad no sólo es deseable, sino que se manifiesta efectivamente en la lingüística del texto que se está desarrollando. Estas razones teóricas, expuestas hasta aquí, son las que imponen la enseñanza conjunta de lengua y literatura lingüística y ciencia literaria.

A éstas se añaden razones que aconsejan esta unidad en la enseñanza y que son de dos tipos. Razones de política cultural hispánica y razones de oportunidad didáctica.

¿Qué quiero decir con esto?; en realidad, la gran fuerza de cohesión de las naciones hispánicas en el mundo es precisamente la dada por la unidad de la lengua, y por esta unidad literaria. Cultivando esta lengua unitaria, esta unidad de la literatura; considerando en España, la literatura en lengua española escrita fuera de España, y al revés, considerando toda esta literatura desde el poema del Cid hasta la actualidad, como una sola literatura, sólo de este modo se contribuye por un lado a la unidad de la cultura hispánica, y por otro a la afirmación de lo hispánico en el mundo frente a otras lenguas y otras tradiciones culturales. Claro que esta unidad no es una unidad ya dada, como no lo es nunca la unidad cultural. La unidad cultural es siempre una unidad que es tarea al mismo tiempo, que debe hacerse y hacerse continuamente. De todos modos esta tarea hispánica aconseja también el estudio conjunto de la lengua y la literatura, porque no se trata de aprender una forma determinada de la lengua, sino las varias formas históricas de la lengua española que se encuentran en varias regiones, con diferencias más o menos profundas, pero que hay que estudiar. Se trata de aprender esta lengua con variedad en su unidad, porque ha sido y es instrumento de la cultura hispánica.

Y la razón de oportunidad didáctica es muy sencilla. Todos tenemos la experiencia, creo, que también la lingüística, o la gramática, como por ejemplo la historia —que también puede aprenderse de este modo—, y en otras disciplinas, nada se conserva mejor en la memoria que aquello que ha tenido sobre nosotros también un efecto estético importante. A menudo tales efectos quedan como textos en la memoria y por lo tanto también son aquella información que hemos aprendido en relación con tal texto. A veces, y de manera bastante frecuente incluso, las cosas aprendidas abstractamente o en relación con textos no interesantes, que sólo se presentan como ejemplo y que no tienen ningún valor en sí, se olvidan con toda facilidad.

Conclusión

Todo lo que hemos dicho concierne al marco ideal de la enseñanza, al esquema dentro del cual cabe enseñar. En la aplicación, en lo didác-

tico, hay que tener en cuenta que es empíricamente imposible enseñar todo el lenguaje. Se puede enseñar, aunque esto tampoco se ha hecho, toda una lengua, en una forma determinada, toda una estructura de una lengua. Pero es empíricamente imposible enseñar todo aquello que pertenece al saber elocucional, y todo lo que pertenece al saber expresivo y a la estructuración de los textos, incluso porque en cada texto pueden surgir nuevos procedimientos, dados como posibilidades en el lenguaje pero no realizados hasta aquí, y que por lo tanto tampoco podrían incluirse en una lista ya hecha de procedimientos. Incluso para la lingüística del texto yo había propuesto, como tarea modesta pero absolutamente necesaria, comenzar con el registro de las posibilidades realizadas hasta la fecha, sin creer que con esto se ha agotado la posibilidad del lenguaje. Saber qué tipos de procedimientos podemos esperar, con la convicción de que podrán aparecer procedimientos nuevos todavía, no incluidos en nuestros registros. Aun cuando fuera empíricamente posible, que tampoco lo es, enseñar toda la literatura, no convendría ni siquiera enseñarla toda, se necesitarían muchísimos años y muchísimos conocimientos, pero no convendría, porque lo que en esta literatura sobresa, se va perdiendo, desaparece, en aquello que es más o menos forma de ideología, que interesa como información, pero que no es en realidad obra de arte, o gran obra de arte. Por ello, la enseñanza sólo puede ser enseñanza ejemplar, es decir, la enseñanza debe estimular en lo lingüístico, la reflexión lingüística, señalar hechos que se sabe que tienen tales y cuales funciones estructuras para que el alumno siga pensando y descubra otros hechos análogos, para que tome conciencia de la lengua y de las posibilidades del lenguaje y estimular al mismo tiempo la creatividad lingüística. Cuando se muestra cómo se ha hecho algo, cuáles han sido los procedimientos, lo cierto es que esto no asegura que otros podrán inventar tales procedimientos, pero podrá ser un estímulo, y en este sentido el ejemplo bien analizado es estímulo de la creatividad.

Y ejemplar también en lo que concierne a la literatura, no para informar sobre toda la literatura; el esquema del desarrollo debería darse para que no se pierda de vista la perspectiva histórica, y los conceptos históricos de las obras, pero no dar toda la literatura, sino, de nuevo, presentarla en forma ejemplar para estimular el interés por la literatura y para que el alumno vaya leyendo él mismo otras cosas, además de las examinadas en la escuela. Recuerdo algunos exámenes en Uruguay en los que preguntaba por Cervantes, y los alumnos me decían: «A Cervantes no lo hemos dado porque hicimos otras cosas». Consideraban este hecho como razón suficiente para no haber leído a Cervantes. En cambio, me parece absolutamente injustificable que se pueda aducir que sólo se lo habrían leído como obligación, como deber de la escuela. Claro que esto depende de la enseñanza. La enseñanza habría debido estimular el interés, también por lo analizado en la clase y señalar dónde se podría encontrar realización literaria de este nivel en otras obras no examinadas. Estimular el interés por la literatura a través del análisis, siempre dentro de este marco ideal que considera todas las posibilidades.