

R-91

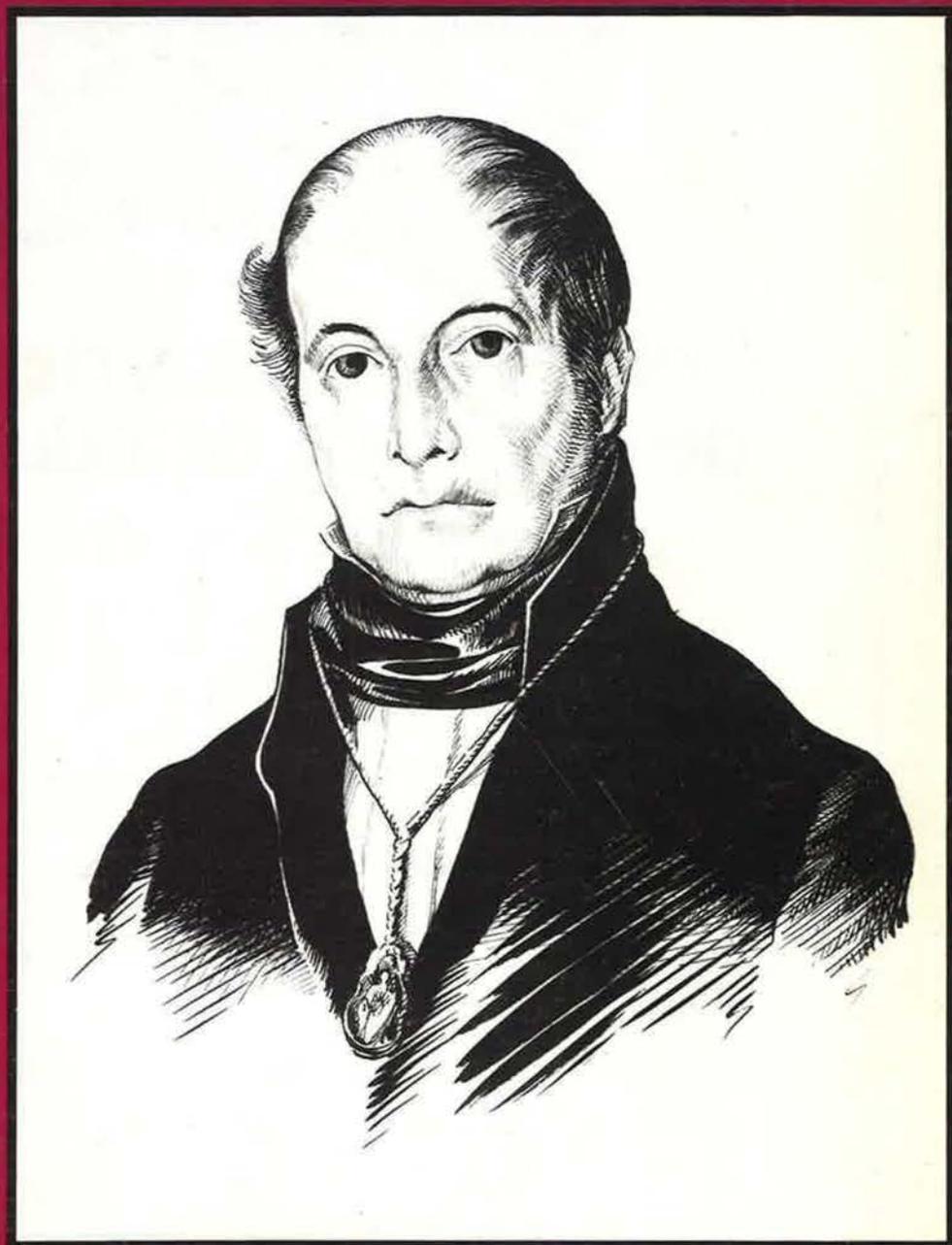
Revista de  
**BACHILLERATO**



# cuaderno **9** monográfico

Suplemento del núm. 22 de R/B.—Abril-Junio 1982

- ESTUDIOS
- METODOS
- INFORMES



En el bicentenario de  
**ANDRES BELLO**



# Colección libros de bolsillo de la revista de educación

Colección que trata de difundir, entre el público especializado de habla castellana, estudios e informes de interés sobre diversos aspectos de la Educación, elaborados por organizaciones internacionales, como la OCDE, Consejo de Europa, etc... y por los propios órganos de la Secretaría General Técnica del Departamento.

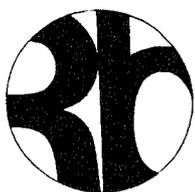
	Ptas.
1. OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza (Agotado).	
2. Hacia una sociedad del saber (Agotado).	
3. La educación en Francia (Agotado).	
4. Método de cálculo de costes en las Universidades Francesas (Agotado).	
5. La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares.	300
6. Gastos públicos de la enseñanza.	300
7. Educación compensatoria. Selección de estudios elaborados por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.	300
8. Política cultural en las ciudades. Informe sobre el estudio experimental del desarrollo cultural de algunas ciudades europeas del Consejo de Europa.	300
9. Estudios sobre construcciones escolares: OCDE.	300
10. Política, igualdad social y educación.	300
11. La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa 1949-1978.	400
12. Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz.	600
13. Historia de la educación en España. Tomo II: de las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868.	600
14. La radio al servicio de la educación y el desarrollo.	500

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22



# SUMARIO

REVISTA DE BACHILLERATO  
Dirección General  
de Enseñanzas Medias

CUADERNO MONOGRAFICO 9  
Suplemento del n.º 22 de R/B  
Año V - Abril-Junio 1982

## CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

Ricardo Aguado Muñoz  
José Antonio Alvarez Osés  
Emilio Barnechea Salo  
Julio Calonge Ruiz  
Encarnación García Fernández  
Teófilo González Vila  
José Luis Hernández Pérez  
Ignacio Lázaro Ochaíta  
Agustín Lozano Pradillo  
Carmen Ramos Sarasa  
Matilde Sagaró Faci

DIRECTORA:

María Dolores de Prada Vicente

SECRETARIO DE REDACCION:

José M.ª Benavente Barreda

CONSEJO DE REDACCION:

Concepción Alhambra Altozano  
Antonio Castro Viejo  
Carmen Gamoneda y Vélez de  
Mendizábal  
María A. de Olives Mercadal  
Amparo Llácer Navarro

REDACCION:

Paseo del Prado, 28, planta 7.ª  
Madrid-14

EDITA:

Servicio de Publicaciones del  
Ministerio de Educación y Ciencia  
Ciudad Universitaria  
Madrid-3

IMPRIME:

Temi, S. A.  
P.º de los Olivos, 89, Madrid  
D.L.: M. 22.906-2977  
I.S.S.N.: 84-369-0211-4  
Precio suscripción: 1.200 pts. año  
Número suelto: 200 pts.

PALABRAS PRELIMINARES, *Por D. Dámaso Alonso* . . . . . 3

## ESTUDIOS

Bello, Pedagogo del idioma, *por Manuel Trujillo Carreño* . . . . . 5  
Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma, *por Fernando Lázaro Carreter* . . . . . 14  
Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas), *por Manuel Seco Reymundo* . . . . . 20  
La ortografía: entre el estupor y la norma, *por Francisco Marcos Marín* . . . . . 23  
Nuestros estudiantes y la lengua, *por Pedro Alvarez de Miranda* . . . . . 29  
La norma lingüística, *por Manuel Alvar López* . . . . . 35  
La «comprensión» de la poesía: un texto surrealista, *por Clara Eugenia Lázaro y Javier Martín Barrios* . . . . . 43  
Función del diccionario en la enseñanza de la lengua, *por Manuel Alvar Ezquerro* . . . . . 49

## METODOS

La didáctica de la ortografía en el Bachillerato, *por Javier Fernández García* . . . . . 56  
La enseñanza de la expresión escrita en el Bachillerato, *por J. L. Martín Nogales* . . . . . 59  
La enseñanza de la lengua, un nuevo planteamiento, *por José Luis Muñio Valverde* . . . . . 63  
Didáctica de la lengua y la literatura españolas en el Bachillerato - Una bibliografía, *por Enrique Jesús Rodríguez González* . . . . . 67

## INFORMES

### EL CASTELLANO Y OTRAS LENGUAS ESPAÑOLAS

Cooficialidad lingüística y política educativa, *por Eugenio de Bustos* . . . . . 70  
El bilingüismo en Galicia, *por M.ª Angeles Filgueira Iglesias* . . . . . 75  
El bilingüismo en Cataluña, *por José Manuel Blecua Perdices* . . . . . 82  
Bilingüismo en el País Vasco, *por Ana Echaide* . . . . . 88  
Sistema lingüístico castellano y norma andaluza, *por Alberto Hernando Cuadrado* . . . . . 92

PORTADA: EMILIO BARNECHEA SALO.  
Catedrático de Dibujo. I. B. «Isabel la Católica». Madrid.

*Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se respetan íntegramente.*

# PRESENTACION



Este noveno cuaderno monográfico de la *Revista de Bachillerato* nació, como proyecto, hace algo más de un año. El subsecretario de Ordenación Educativa, Antonio Lago Carballo, interesado en la marcha y difusión de la Revista, nos sugirió que, con motivo del bicentenario de Andrés Bello, hiciésemos un monográfico dedicado a las lenguas españolas, de modo especial a lo que denominó «el español acosado» por todos los colonialismos lingüísticos. El propio Lago Carballo nos indicó la conveniencia de que este cuaderno lo coordinase el académico Fernando Lázaro Carreter.

Así se puso en marcha el monográfico, que ahora —por fin— ve la luz. En él, como puede verse con ojear el sumario, colaboran destacados especialistas de la Real Academia Española y de la Universidad. Y, junto a ellos, catedráticos y agregados de Instituto. En el número, de paso que se rinde homenaje a la figura del venezolano Andrés Bello, se analizan aspectos fundamentales de ese español que hablan tantos y tantos millones de hombres hispánicos y que, por ende, rebasa con mucho los límites de Castilla.

Fernando Lázaro Carreter ha estructurado este cuaderno en tres apartados básicos: estudios, métodos e informes. En el primero se contienen los trabajos fundamentalmente teóricos; en el segundo, los que tienen una finalidad didáctica, y en el último, los que analizan la problemática de las lenguas españolas (catalán, gallego y vasco).

Creemos que el número que ahora presentamos podrá resultar de interés, tanto para los lingüistas como, en general, para todo el profesorado de Bachillerato.

# PALABRAS PRELIMINARES

## El gran Andrés Bello

Dámaso ALONSO

No hay muchas vidas tan perfectamente divididas en épocas de límites y funciones exactas como la de Andrés Bello: período venezolano, período londinense y período chileno.

En Caracas nace y vive su juventud. Nace en 1781 y vive en Venezuela hasta el año 1810. En 1810 se ha formado en Caracas una «Junta Conservadora de los Derechos de Fernando VII» (España estaba en poder de Francia).

Lo que esa «Junta» trataba de obtener era la completa liberación de Venezuela. Envío la «Junta» comisiones diplomáticas para diversos países. De una, mandada a Londres, presidida por Simón Bolívar, formó parte Andrés Bello. En 1812 España recupera, con Monteverde, el dominio venezolano. La «Junta» queda deshecha y lo mismo su Comisión en Londres. Simón Bolívar se ha ido, pero Bello continúa en Londres años y años, hasta el de 1829. En éste se va a Chile, y allí vive hasta su muerte, en 1865. Muere a los ochenta y tres años de edad, a punto, casi, de cumplir los ochenta y cuatro.

Desde 1812, la vida de Bello, en Londres, tuvo que ser muy difícil, sin salario, hasta que en 1822 entra como secretario en la Legación de Chile en Londres. Antes había querido tener puestos en países hispanoamericanos, pero, o no los obtuvo, o no fue a tomar posesión. Después de en la Legación de Chile, siempre en Londres, fue secretario de la Legación de Colombia. Y en 1829 se va a Chile en donde, como hemos dicho, vive hasta su muerte. Parece increíble, pero es verdad: desde 1810 hasta su muerte nunca volvió a pisar su tierra.

Las tres épocas de la vida de Bello, Caracas, Londres, Chile, están en un perfecto orden y gradación. Primero en Caracas, buena formación en latín y estudios para obtener el grado de Bachiller en Artes; estudios de humanidades y de matemáticas; nombramiento de oficial de secretaría de la Capitanía General de Venezuela; redacción de algunos poemas y traducciones en verso, interesantes, como antecedentes de su gran poesía posterior; la obra en bella prosa, *Resumen de la Historia de Venezuela*, según activamente la ha estudiado Pedro Grases.

El segundo período, el de Londres, es un tiempo oscuro, sobre todo de 1812 a 1822, pero fue, sin duda, un tiempo de extraordinaria actividad, trabajo de múltiples clases, estudios de las más diversas materias, lecciones dadas; y, por fin, desde 1822, los empleos en las Legaciones, de que hemos hablado. Todos esos múltiples trabajos de Londres pueden explicarnos la fenomenal acumulación de ideas y datos que hacen posible la gran producción que brota luego de él, en Chile.

En Londres, en 1823, funda, con un colaborador, la revista titulada la *Biblioteca Americana*, y en ella publica una serie de artículos en prosa y sobre todo uno de los dos poemas suyos que van a tener más nombre, la «Alocución a la Poesía», en la que, como el mismo Bello dice, «se introducen las alabanzas a los pueblos e individuos americanos que más se han distinguido en la guerra de la independencia». Esas alabanzas tenían que ser indecisas para algunos de los países americanos porque no se había celebrado todavía la batalla de Ayacucho.

La *Biblioteca Americana* duró muy poco. Pero enseguida se propuso Bello continuar trabajando para que existiera en Londres una revista sobre la América hispana. En 1826, y hasta 1827, se publica la que lleva por título el *Repertorio Americano*, y en ella hay también muchos artículos en prosa, redactados por Bello, unos de carácter histórico y otros gramaticales, y algunos poemas, entre los que sobresale el titulado «A la Agricultura de la Zona Tórrida», calificado como 'Silva'.

Estos dos poemas, el que apareció en la *Biblioteca Americana*, «Alocución a la Poesía» y el publicado en el «*Repertorio Americano*» son no sólo lo mejor de lo publicado por Bello en Londres, sino los poemas que iban a ser más famosos de toda su poesía. Más aún, ellos iban a ser los que consagraran su nombre de gran poeta, del máximo poeta americano del siglo XIX. Es poesía clásica, con recuerdo latino, horaciano, y sobre todo virgiliano, y de extraordinaria perfección, especial-

(Continúa en página siguiente)

# PALABRAS PRELIMINARES

(Viene de la página anterior)

mente la silva «A la Agricultura de la Zona Tórrida». Estos poemas tuvieron la alta crítica de Miguel Antonio Caro y de Menéndez Pelayo, y han tenido muchos estudios posteriores. Existe una prolongación de gran longitud e interés, de partes inéditas que se han publicado en los *Borradores de Poesía*, en el tomo II de las *Obras Completas* de Bello, donde llevan un importante prólogo del Padre Barnola.

La producción de Bello fue enorme durante los treinta y seis años de su estancia en Chile. Fue nombrado allí oficial mayor del Ministerio de Hacienda y luego lo mismo en el Ministerio de Relaciones Exteriores. Participó en la fundación de la Universidad de Santiago, en 1843, de la que fue rector; desde 1837 hasta 1855 fue senador de la República. Escribió y publicó enormemente artículos y bastantes poemas, desde 1829 hasta 1862, tres años antes de su muerte. En el año 1847 publicó la *Gramática de la Lengua Castellana, destinada al uso de los americanos*. En 1856 se publicó el *Código Civil de la República de Chile*, redactado también por Bello.

Toda la producción de Bello me llena de encanto. El gozo de las Silvas Americanas queda por un lado, pero el de la Gramática y el Código, aunque de índole muy distinta, son muy intensos también. Veo una especial belleza en la prosa de la *Gramática* y del *Código*. La belleza de la prosa de la *Gramática*, me llega con un matiz parecido al que puede exhalar la matemática; y la lectura de algún artículo del *Código* me recuerda la visión de una joya: limpidez, claridad, nitidez de las palabras.

La *Gramática* tiene su más intenso valor en su fin primordial: fijar para todo el territorio hispanoamericano la continuación de una lengua, la castellana. América es el primer deseo de Bello; no quiere que en la lengua de América se produzca nada que pueda llevar a la disgregación. Además, la lectura de la *Gramática*, da una cantidad de novedades en la estructura de la lengua, que produce, casi, admiración constante. De esto es ejemplo, en especial, la denominación de los tiempos verbales, tema sobre el que Bello había publicado ya un trabajo en 1841: *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana*.

Yo estuve unido a la *Gramática* de Bello a lo largo de mis estudios de Filosofía y Letras, y me consta que muchos de mis compañeros sentían por ese tratado de Bello el mismo vivo interés. Sobre mi mesa solía estar abierto ese libro, y en él buscaba comprobación o contraste de lo hallado en otras gramáticas, la de la Real Academia Española, por ejemplo.

Mucho me admira la maravillosa abundancia de las varias direcciones científicas de Bello (Filología, Crítica literaria, Jurisprudencia, Filosofía, Historia, Geografía, Pedagogía), cantidad, variedad y valor, como difícilmente se encuentra en seres humanos. Profundo entusiasmo he sentido por él, como poeta de la «Agricultura de la Zona Tórrida», pero nada me ha penetrado más profundamente que su *Gramática de la Lengua Castellana*.

Este valor lo apreció ya, también, la Real Academia Española, cuando en 1851 nombró a Andrés Bello miembro honorario, que luego se completó cuando en 1862 lo incluyó entre sus miembros correspondientes. Sobre todo fue grandioso el homenaje con que la Academia celebró en 1881 el centenario de su nacimiento.

¡Viva, viva, perennemente en nosotros, el recuerdo del genial Andrés Bello!



# ESTUDIOS

## 1 Bello, pedagogo del idioma

Por Ramón TRUJILLO CARREÑO (\*)

Representa, sin duda, la *Gramática* de Bello el esfuerzo más importante y mejor logrado, tanto en el orden de la «teoría» de la lengua castellana, como en el de la enseñanza misma del idioma, de sus dificultades y sutilezas. Aparece por vez primera en 1847 y se modifica, por mano del autor, en las cuatro ediciones que siguen, hasta la de 1860, que habrá de quedar como definitiva para la posteridad, aun cuando una gran parte de las alteraciones sufridas por el texto original no está recogida en ella, pese a su extraordinaria importancia, tanto por lo que se refiere al análisis particular del español, como por razones de doctrina y de teoría general de la gramática. La falta de todo ese material suprimido o alterado ha llegado a parecerme tan grave, que no he podido sustraerme al intento de reunir todo el conjunto disperso, para exhibirlo y comentarlo en la Edición Crítica

que he preparado en el Instituto de Lingüística de la Universidad de La Laguna (1).

La *Gramática* se nos presenta como un libro nuevo, revolucionario: y en tal grado, que veremos discutirse algunas de sus doctrinas durante todo un siglo o más, sin que sus posibilidades se agoten, testimonio indudable de su hondura y solidez, si lo comparamos, por ejemplo, con la efímera vigencia de tantas especulaciones lingüísticas actuales, que brillan breves instantes, como fuegos de artificio, para des-

(\*) Universidad de La Laguna.

(1) En el presente ensayo, citaremos siempre por nuestra Edición Crítica de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Instituto de Lingüística «Andrés Bello», de la Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 1981.

vanecerse rápidamente en el humo de su propia inanidad. Y mientras esto ocurre, cada vez que hemos de considerar un problema gramatical de nuestro idioma, saltamos sobre todo ese efímero esnobismo, en el que no hay más novedades que cuestiones internas de formulación o de nomenclatura, para atender a la opinión del americano. Junto con Salvá, es Bello el gramático moderno que sostiene los criterios más firmes y seguros, cuidadosa y reflexivamente extraídos de una tradición larga y, generalmente, bien conocida, si salvamos ciertas zonas de este territorio, de las que sabemos poco, como en el caso de la *Spansk Sproglaere* de Rasmus Kristian Rask (2). Pero aun cuando la originalidad de muchos aspectos de la *Gramática* pueda ser discutida (3), parece indiscutible que la concepción de conjunto y los criterios con que se examinan los fenómenos idiomáticos representan el análisis mejor acabado, más agudo y útil de cuantos se han ensayado en nuestra lengua antes y después. Porque la originalidad fundamental de Bello no radica en los hallazgos «técnicos», por llamarlos así, sino en la concepción y en la intención de la *Gramática* misma; en las directrices que sigue y en las pautas que marca; en haber sabido distinguir entre «teoría idiomática», como forma de una lengua, y teoría sin más, como conjunto de argumentos descriptivos.

Bello, que se forma en los nuevos aires que dominaban la Europa de principios del siglo XIX, tiene mucho del espíritu de nuestros ilustrados, a quienes tanto preocupó la educación de la sociedad contemporánea española: no es él un teórico del lenguaje, aunque, como tal, quizá haya sido quien más novedades de esta índole habría de incorporar al saber lingüístico. La diferencia con el teórico a secas radica en el punto de vista: las novedades, que son muchas (acaso nadie haya aportado tantas en este campo), no tienen motivación abstracta. Son, por el contrario, el resultado de imperativos pedagógicos: es, precisamente, lo que podríamos llamar el «principio didáctico», el auténtico inspirador de sus mejores hallazgos doctrinales, que hoy, al fin, empiezan a ponerse de moda entre nosotros. Doctrinas que gozan o han gozado de gran predicamento en este siglo encuentran sin dificultad sus antecedentes en este gramático perspicaz. Pero debemos recomendar cautela en este asunto. Bello parece precursor de teorías diversas y aun contrapuestas, porque su punto de vista no fue nunca el de tal o cual doctrina en boga, sino una noción de tipo superior —la de la teoría particular o interna—, a la que todo se subordinaba, condicionando la validez de cualquier principio teórico concreto. De ahí que más que genial, pueda hoy parecer «contradictorio» para aquellos que padecen el prejuicio, tan extendido ahora, del requisito de la coherencia interna de las teorías, como si su validez radicara en ellas mismas y no en su modestísima función explicativa, sin ridículas pretensiones de explicitud absoluta. Bello usa a los teóricos en tanto que convienen a su principio fundamental, pero sin concederles más crédito que el que conviene a meros fabricantes de ficciones y arides gramaticales. Así, por ejemplo, mientras se confiesa antilogicista, en esa declaración de principios que es el Prólogo de la *Gramática*, no deja por ello de emplear criterios «lógicos» para la explicación de multitud de fenómenos idiomáticos castellanos, cuando intuitivamente los encuentra más expresivos, sin que por esto se lleve a tener la impresión de falta de coherencia en el discurso y composición de la *Gramática*, pues tal coherencia hay que buscarla en el dominio superior de ese orden didáctico, al que cualquier otro queda subordinado. Es más: no hay duda de que la unidad de la *Gramática* depende sólo del

carácter inmovible de este principio, en contraste con el uso variado que hace a su aire de doctrinas y teorías, tanto ajenas como propias. Y así ha de ser. Es posible que todas las buenas gramáticas, que han superado el efímero imperio de las modas circunstanciales, se funden en lo mismo: en un principio de grado superior a las meras reglas gramaticales; en la subordinación a la intuición lingüística que deriva de la experiencia de los mejores productos literarios; en la primacía de esa «competencia» literaria privilegiada, a cuya ley han de someterse cuantas teorías quieran mantener-



ANDRES BELLO

se en una ciencia lingüística seria, ajena a toda clase de modas ocasionales.

Por eso, ahora que hemos comprobado hasta la saciedad la inoperancia de tanta inútil teoría; ahora que comprendemos finalmente que la lengua está al margen de cuantas explicaciones pretenden desentrañarla, sin percatarse de que no van más allá de simples interpretaciones aleatorias; ahora que toda la chatarra de las modas lingüísticas empieza a oxidarse; ahora que la experiencia nos demuestra que la enseñanza de la lengua ha perdido, en lugar de ganar, con todas estas lucubraciones escasas de cultura literaria —¿es ésta la «hojita americana» de que hablaba proféticamente Machado?—; ahora, en fin, es llegado el momento de fijar nuestra vista en los grandes modelos, en los análisis geniales, en la solidez de la tradición gramatical, tan vituperada por los que ven la scientificidad en el aparato pedante de las terminologías confusas o en el prurito de explicitud, como si la exactitud y la precisión fueran las condiciones necesarias de la ciencia. La única condición necesaria de la ciencia es la experiencia personal del saber, de donde se derivan la hondura y la sistematicidad obligadas, pero no por fuerza de ningún tipo de exactitud y no contradicción como requisitos esenciales, ya que nada hay menos científico que la actitud paleta del que prescinde de la intuición en el análisis, calificando de subjetivo o impresionista a todo lo que no se reduzca a las generalidades esquemáticas de cualquier

(2) Vid. C. Clavería, *La «Gramática Española» de Rasmus Rask*, en RFE, 1946, XXX, págs. 1-22.

(3) Estamos desarrollando un programa de investigación, en el Instituto de Lingüística de la Universidad, sobre los extranjeros o españoles que escribieron o publicaron gramáticas españolas fuera de nuestro país.

sistema axiomático, cuya validez nunca puede ir más allá de sus propios postulados.

Para Bello — y éste es uno de sus rasgos más sorprendentes — ninguna teoría es buena si no explica el uso de la mejor manera: «Yo huyo de ellas [de las teorías], no sólo cuando contradicen el uso, sino cuando se remontan sobre la mera práctica del lenguaje» (4). Efectivamente, como veremos, Bello no tiene doctrina gramatical propia, si entendemos por esto el ajustarse a un conjunto de principios teóricos ordenados, o a los dogmas de alguna escuela gramatical o filosófica. Para Bello, la validez de las teorías no va más allá de su utilidad o conveniencia, por lo que el uso indiscriminado de líneas teóricas diferentes y, con frecuencia encontradas, no choca nunca en absoluto con su instinto de gramático. El principio didáctico se sobrepone a todo y disculpa, incluso, las numerosas infidelidades que, en el texto de la *Gramática* se oponen a los fundamentos generales que él mismo ha proclamado previamente en el Prólogo, como pilares básicos de su ideario. Así, por ejemplo, tras declarar la primacía de la forma misma de una lengua como única teoría posible, sin recurrir a «imaginarias elipsis» ni a «otras explicaciones que las que se reducen a ilustrar el uso por el uso» (5), no deja en ningún momento, dentro del texto de la *Gramática*, de echar mano de tales recursos, siempre que los considere didácticos o clarificadores en la explicación de un uso cualquiera. Ejemplos abundantes de esta práctica y de otras similares llenan nuestro Estudio Preliminar (6). Muestras claras de esta subordinación a los imperativos didácticos, que hacen prevalecer la «teoría» de la lengua sobre las de los gramáticos (el impresionismo mejor documentado frente a los secos dogmatismos pretendidamente científicos), se encontrarán con facilidad a lo largo de nuestra edición crítica. Bástenos aquí, sin embargo, recordar uno de extraordinaria importancia. Se trata de una afirmación que, previsiblemente por su carácter demasiado directo y casi cínico, se suprime en la edición de 1860, acaso también porque el menosprecio del aparato teórico podría sembrar en los usuarios un sentimiento de duda o de inseguridad: confesar que las doctrinas gramaticales son artificios, aceptables sólo cuando son útiles, supone quebrantar la fe de los que aprenden o la de los que buscan razones sólidas para disipar sus dudas. En efecto, en la Nota II de la *Gramática*, combate la doctrina filosófica que hacía a los verbos resultado de la cópula seguida de un adjetivo: «Pero si con esto se quiere decir que en la formación de las lenguas se ha principiado por el verbo sustantivo, el cual combinándose con adjetivos engendro los demás verbos, no sólo es falso el hecho, sino contrario al proceder natural, necesario del espíritu humano, que va siempre de lo concreto a lo abstracto. Tan absurdo me parece pensar que *Sentio* haya principiado por *sum sentiens*, como lo sería pensar que *Homo* y *Canis* hubiesen provenido de *ens humanus* y *ens caninus*» (7), párrafo que remataba en las cuatro primeras ediciones con estas reveladoras palabras: «Pero admiráramos, a pesar de todo, la supuesta cópula, y la resolución de todos los verbos en uno, si esta ficción gramatical nos suministrase alguna regla práctica para el recto uso del verbo; si se explicase por este medio algún hecho general de la lengua; de lo que no creo que se pueda presentar muestra ninguna» (8). No sólo es significativo el párrafo, sino también su supresión, como acabamos de ver: hablar de ficciones gramaticales a los que estudian gramática significaba sembrar en ellos la desconfianza. Mejor es que el gramático se guarde su secreto y que, en lugar de proclamarlo,

lo aplique en silencio, como hace reiteradamente nuestro autor, según hemos hecho notar en el citado Estudio Preliminar. Las explicaciones de los gramáticos son generalmente ficciones y su validez, para Bello, radicará siempre en su fidelidad a la práctica lingüística. Tampoco tendrá el menor reparo en mezclar diversos criterios doctrinales para explicar fenómenos también diversos, ni dudará en alguna ocasión, como en el famoso caso de la identificación del artículo y el pronombre personal, en aplicar simultáneamente puntos de vista diferentes y encontrados, con el objeto de señalar usos igualmente diferentes y relaciones diversas entre ciertas formas homófonas, que sólo desde el punto de vista semántico parecen encontrar un fundamento diferenciador.

Pero el hecho de que las teorías gramaticales se usen simplemente como ficciones, como trucos pedagógicos mejores o peores, sin que se les conceda, fuera de ese cometido, ningún grado de verdad, no quiere decir, por supuesto, que Bello menospreciase esa rica tradición variadísima, sino que de una vez por todas entiendo su verdadero valor y, en consecuencia, procede a la aplicación de su idea fundamental: de un lado están las teorías de los gramáticos, artificios útiles en manos de quienes hayan adquirido la sensibilidad idiomática que corresponde al lenguaje literario; de otro, la *teoría* de cada lengua, que no es una hipótesis de gramático, sino el ser abstracto mismo de esa lengua; los datos inmediatos, en los que las únicas contradicciones posibles no serían otras que las de no ser lo que son. Tal *teoría* no es, pues, una hipótesis sobre una lengua, sino el conjunto de principios que rigen el modo de ser de una naturaleza, donde los requisitos de no contradicción interna están dados en su misma existencia y no en posibles coincidencias con sistemas axiomáticos de tal o cual cariz. Las contradicciones lingüísticas no existen: sólo existen las equivocaciones de los lingüistas. Ninguna lengua coincide absolutamente con ningún sistema descriptivo: de ahí que se imponga la modestia teórica; de ahí que Bello no dé a los artilugios gramaticales más importancia que la de ser artilugios, mientras concentra todo su interés en acercarse lo más posible a la intuición lingüística. Bello representa hoy la oposición entre la cultura lingüística literaria y las simplificaciones teóricas de la mayoría de los lingüistas, más atentos a la «perfección interna» de sus doctrinas que a la sumisión de éstas a la explicación de la intuición idiomática, a la que sólo se puede llegar como resultado de esa bien madurada experiencia literaria que tanto echamos de menos en las inmaduras reflexiones lingüísticas que, en forma de libros, inundan el mercado editorial. Por eso, ahora que los manuales de la disciplina suelen reducirse a compendios de resúmenes de tantas extrañas teorías, cuyo denominador común es la pretensión de «adecuación explicativa» o de «explicitud» absoluta, resulta saludable esta *Gramática* de Bello, carente de pretensiones quiméricas, verdadero correlato lingüístico del saber literario. Por eso, porque la gramática o la lingüística no son más que una caricatura sin el contrapeso de una formación literaria sólida, nos parece bueno volver a la actitud sensata de Bello, sobre todo ahora que la enseñanza del idioma se ha sustituido entre nosotros por mediocres simulacros teóricos, frutos de una formación sin tradición humanística. Y así, las fórmulas de análisis en boga, tanto lingüístico como literario, sólo producen en el alumno la creencia de que la competencia lingüística o literaria se pueden sustituir por los magros esquemas de los manuales.

Sé que hoy es difícil realizar el giro definitivo, y volver a actitudes como la de Bello, en que gramática y literatura son una misma cosa. Pero el momento ha llegado. No podemos seguir impartiendo a nuestros alumnos una metafísica inútil: no enseñamos lengua española o castellana, sino misceláneas lingüístico-metafísicas compuestas por lunáticos. Olvidamos que la enseñanza de la lengua materna ha

(4) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 127.

(5) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 126.

(6) Cfr. *Gramática*, pág. 13-117.

(7) Cfr. *Gramática*, pág. 746.

(8) Cfr. *Gramática*, *Notas*, llamada a pie de página 17, pág. 746. Subrayamos nosotros.

de centrarse en lo que ésta tiene de exclusivo y propio; en sus recursos más delicados y sutiles; en los registros literarios más difíciles. Enseñar lo común, las condiciones generales de los idiomas, y para colmo con nomenclaturas o formulaciones esotéricas, es quedarse en lo estúpido y vulgar de cada idioma, no en sus idiotismos, que hacen de esa lengua un tesoro particular y único; es proclamar la superioridad de lo general sobre lo particular, de lo peor sobre lo mejor. En síntesis: es enseñar papúa en lugar de castellano, pues reducidos ambos a las generalidades, son iguales poco más o menos, y lo que este país necesita ahora es que se enseñe la lengua castellana — nuestro instrumento de pensar —, en lo que tiene de único y valioso, descartando las trivialidades comunes a todas las lenguas.

Bello no sólo redujo el valor de las doctrinas y teorías gramaticales al rango de ficciones útiles, sino que proclamó abiertamente que el objeto de la gramática de una lengua es sólo lo que ésta tiene de propio y peculiar. El segundo corolario de su principio pedagógico es el de la primacía de lo particular: «Esta misma palabra *idioma* está diciendo que cada lengua tiene su genio, su fisonomía, sus giros; y mal desempeñaría su oficio el gramático que explicando la suya se limitara a lo que ella tuviese de común con otra (9). En efecto, pues aunque los signos del pensamiento obedecen a ciertas leyes generales, que derivadas de aquéllas a que está sujeto el pensamiento mismo, dominan a todas las lenguas y constituyen una gramática universal», lo cierto es que «si exceptuamos esta armazón fundamental de las lenguas, no veo nada que estemos obligados a reconocer como ley universal de que a ninguna sea dado eximirse» (10). La tarea del gramático está clara: «Cada lengua tiene su teoría particular, su gramática» (11), y es eso, la forma ideal que se oculta tras la práctica idiomática de más prestigio, lo que el gramático, valiéndose de las «ficciones» más adecuadas, de los ejemplos mejor escogidos, debe explicar, ateniéndose al uso de los buenos escritores (12). Bello construye una gramática del uso (¿puede haber alguna que no lo sea de alguno determinado?) y fundamenta sus explicaciones principalmente en ejemplos tomados de los mejores escritores españoles. A pesar de la emancipación, la lengua de América era el español, o el castellano, como él prefería llamarla, y había que conservarla «como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes» (13), a pesar de que, en el pensamiento y en la formación, Bello no se va a parecer mucho a los españoles de su época, si exceptuamos quizá a nuestros ilustrados, por los que sentía gran veneración. Su pensamiento va a discurrir por los cauces de la refinada Europa de su tiempo, y su prosa vigorosa y cartesiana, sus ideas y actitudes van a constituir el preludio de los modos de pensar de la nueva América, que se nutre desde entonces del mundo francés y anglosajón. Hombres como éste iniciaron en la España de ultramar esa europeización que entre nosotros no llegó nunca a cristalizar. Hoy sus frutos lingüísticos han ganado ya el respeto de todos. Con el comentario de ejemplos de los mejores escritores españoles — entre los que destaca ostensiblemente el más europeo, Cervantes —, se desliza en la *Gramática* de Bello el espíritu sutil de la Europa culta, el refinamiento intelectual. La *Gramática* no es sólo un magnífico repertorio de usos idiomáticos, sino también un increíble ejemplo de buena prosa, un modelo señero de rigor en el pensamiento y en el dominio de los recursos idiomáticos. Tan importante es en este sentido, que Cuervo no dudó en

considerarla como una «obra clásica de la literatura castellana» (14).

Vemos, pues, cómo Bello se esfuerza en enseñar; cómo subordina todo al principio didáctico; cómo deja deslizarse en su libro un modo de hacer, de pensar y de escribir, que habrían de ser modelos, al menos para los que van a labrar el español ultramarino. Llevado de su afán didáctico, sienta de una parte la preeminencia de una *teoría particular* de cada lengua, ajena a los requisitos de no contradicción, explicitud, etcétera; y de otra, como corolario, el carácter subordinado de las teorías de los gramáticos, construcciones que buscan su propia coherencia y que si bien pueden ser perfectos en sí, nunca pueden dar cuenta cabal de mundos mal definidos, como el de una lengua. Ningún sistema coincide absolutamente con ninguna lengua, como se ha dicho, ni con ningún tipo de realidad diferente de la suya. Los intentos de relacionar una lengua con un sistema descriptivo determinado son siempre operaciones parciales, como las de relacionar una lengua, en la función denotativa, con cualquier tipo concreto de realidad: en todo caso, se trata de coincidencias ocasionales, más o menos afortunadas, pero nunca completas. De ahí que Bello — y puede que en esto fuese el primero — separe este nivel teórico del artificio — del arte gramatical — con el objeto de darle su justo y verdadero valor: siempre se tratará de procedimientos de aproximación, de ficciones útiles, que no deben aspirar a la verdad, sino a la eficacia didáctica. Pero además, y como consecuencia de todo esto, la gramática tendrá por objeto explicar lo mejor posible — y explicar es encontrar el mejor camino didáctico — esa particular teoría de cada lengua. Su objeto será sólo lo particular, dando por supuesto que lo general se reduce a unas pocas condiciones «a priori», a las que, como hemos visto, «está sujeto el pensamiento mismo» (15). Lección esencial ésta para un mundo como el nuestro en que la enseñanza de la lengua nativa se ha reducido a un conjunto de jerigonzas generales, como si en lugar de proponernos formar ciudadanos cultos, hubiésemos decidido fabricar tontos fanáticos o monstruos con cerebro de cartón: unos mediocres resúmenes de problemas de lingüística general están sustituyendo la riqueza cultural y literaria que posee el idioma, con sus giros, sus construcciones peculiares e intraducibles, con sus modos de significar únicos e irrepetibles. Los profesores de lengua española hemos de aprender seriamente la lección de Bello y desechar airadamente toda esa bambolla fraudulenta, plagada de entes «profundos» e invisibles, de supuestos innecesarios, que no tienen lugar en ningún punto del universo visible o invisible.

Pero volvamos a Bello y veamos cómo descubre una serie de principios lingüísticos de primera magnitud, no guiado por un puro afán teórico, sino como resultado de una preocupación didáctica. Didácticos son los conceptos que hemos enunciado más arriba, pese a su profundidad y enjundia; didáctica es la separación entre *teoría particular* de una lengua, como conjunto de principios propios a los que el entendimiento se acerca mediante el artificio de las teorías gramaticales al uso o de las que él inventaba; didáctico es el esfuerzo que opone, como objeto verdadero de la gramática, lo particular frente a las condiciones generales de los lenguajes; didáctico, por fin, el empeño en no dejar a las teorías de los gramáticos más papel que el de recursos impresionistas para hacer comprender mejor un uso cualquiera, cuya «teoría» radica en él mismo. Más si continuamos enumerando las líneas maestras del pensamiento de Bello, seguiremos comprobando siempre que es el afán de claridad y precisión, el gusto por lo racional, el respeto por las formas, tal como se presentan a nuestro entendimiento, lo que lo lleva a formular muchos problemas grama-

(9) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 124. Subrayamos nosotros.

(10) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 125. Subrayamos nosotros.

(11) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 124.

(12) En un manuscrito gramatical inédito de Bello, que ahora publica Josefa Dorta, del Instituto de Lingüística, leemos «según el uso de los buenos escritores», en la definición de «gramática».

(13) Cfr. *Gramática*. Prólogo, pág. 129.

(14) Cfr. *Notas a la Gramática de la lengua castellana*, en *Obras Completas* de Adnés Bello, Vol. IV, pág. 387, Caracas, 1951.

(15) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 125.

tales de nuestro idioma, de tal manera, que aún sorprende hoy por lo moderno y por lo preciso. Modernidad y claridad no son más, sin embargo, que formas de hacerse entender, sin hacer intervenir a los conocidos fantasmas lingüísticos, sin suponer planos no sólo inexistentes, sino innecesarios en la explicación de los fenómenos: la explicación más concordante con el ser mismo de los hechos, tal como se presentan, sin suposiciones innecesarias, es a la vez la más pedagógica y la más científica. La ciencia debe explicar las cosas que son sin necesidad de inventar las que no son, pues no debe confundirse la hipótesis con el modelo que imita un comportamiento sin entrar en su esencia.

Veamos, pues, como ilustración de lo que llevamos dicho, de qué forma este gramático excepcional cimenta gran parte de sus hallazgos lingüísticos más sorprendentes en la razón pedagógica. Es esto, precisamente, lo que los hace a veces tan distintos de sus formulaciones teóricas modernas.

En primer lugar, encontramos una idea en el Prólogo de la *Gramática*, latente en casi todo el texto de ésta, y que coincide de una manera asombrosa con el famoso principio saussureano de inmanencia (16): «No debemos, pues, aplicar indistintamente a un idioma los principios, los términos, las analogías en que se resumen bien o mal las prácticas de otro [...] Una cosa es la gramática general, y otra la gramática de un idioma dado: una cosa comparar entre sí dos idiomas, y otra considerar un idioma como es en sí mismo [...] Es preciso enumerar las formas que toma, y los significados y usos de cada forma, como si no hubiese en el mundo otra lengua que la castellana» (17). Mientras Saussure ve el objeto de la lingüística en la lengua considerada en sí misma y por sí misma, con exclusión de todo lo que le sea externo, Bello hacía lo mismo un siglo antes, aunque no con el propósito de formular un principio general, sino con el de proporcionar un criterio pedagógico para el estudio concreto de la lengua castellana: no sólo no se puede estudiar esta lengua bajo la influencia de métodos o de ideas elaboradas para el análisis de otras, sino que hay que examinarla como si en el mundo no existiese otra alguna, es decir, sin ningún prejuicio lógico ni lingüístico. Y no es sólo que Bello enuncie el principio saussureano «avant l'heure», refiriéndolo a un idioma concreto exclusivamente, sino que lo hace porque sólo así resulta posible enseñar una lengua: toda explicación marginal nos lleva a consideraciones irreales, supuestas, a menudo rebuscadas, en contraste con la claridad misma de una lengua tal como la ve o la aprende el hablante nativo. Es la única posibilidad pedagógicamente sensata, curiosamente: la «posición forzada respecto del niño, a quien se exponen las reglas de la sola lengua que está a su alcance, la lengua nativa. Este es el punto de vista en que he procurado colocarme, y en el que ruego a la personas inteligentes, a cuyo juicio someto mi trabajo, que procuren también colocarse, descartando, sobre todo, las reminiscencias del idioma latino» (18). La cosa está clara: el principio de inmanencia, enunciado aquí cien años antes que Saussure, no aparece como un atrevido alarde teórico — como habría de ocurrir un siglo después —, sino como una modesta norma de conducta del pedagogo de la lengua: el único punto de vista privilegiado es el de eliminar todo lo que sea ajeno a la lengua que se enseña. Centenares de veces, a lo largo de la *Gramática*, lo vamos a encontrar luchando con explicaciones confusas y en busca de procedimientos que muestren los hechos en su forma real, sin prejuicios de ninguna clase. Así, por ejemplo, para explicar una forma como *cantaría*, que en la tradición española se

incluía sin criterio propio alguno en el pretérito imperfecto de subjuntivo, con lo que toda explicación pedagógica de su uso tendría por fuerza que chocar con su radical diferencia con *cantara* o *cantase* (19), Bello se tendrá que apoyar en gramáticos como Salvá, Rask y otros, de los que trataré pronto en un nuevo trabajo, y que representan el pensamiento progresista de la época, aunque no llegaron a tener audiencia general en España (20): en efecto, con razonamientos similares a los de Salvá (21), aunque mucho más precisos y claros, nos enseñará cómo se trata simplemente de un futuro de indicativo, si bien, como ocurre en los demás usos de la conjugación, frente a un valor que podríamos llamar fundamental o de lengua, nos encontramos con otros, comunes en la norma lingüística, de acuerdo con los contornos y contextos en que aparecen. De esta suerte, las confusas reglas que trataban de determinar los «matices» peculiares de *cantaría* frente a *cantara* o *cantase*, quedan fuera de lugar si, sencillamente, observamos cómo se comportan estas formas: decimos «sé que tus intereses prosperan», «sabemos que tus intereses prosperarán», y, por supuesto, «sabíamos que tus intereses prosperarían» y no *prosperaran* o *prosperasen*; pero, en cambio, «dudábamos que tus intereses prosperaran o prosperasen», o «dudamos que tus intereses prosperen». Ahora todo parece claro: «Las inflexiones verbales que son regidas por una palabra o frase dada en circunstancias iguales o que sólo varían en cuanto a las ideas de persona, número y tiempo, pertenecen a un Modo idéntico» (22). Y así, amén de sacarse de la manga la prueba de la conmutación de los estructuralistas, para simplificar el problema, disipa toda posible duda, si bien la Academia mantendrá su viejo criterio durante todo el siglo XIX, con *cantaría* en el imperfecto de subjuntivo. La reforma vendrá, pero restaurando la vieja confusión: aparecerá un nuevo modo, sin un serio apoyo formal ni semántico. Pero las confusiones pedagógicas sí se suprimieron en Bello: su versión didáctica del principio de inmanencia va a eliminar para siempre prejuicios que vienen tanto de la no correspondencia directa de *cantaría* con alguna forma de la conjugación latina, como de su variabilidad semántica (si un tiempo que, por causa de la sumisión a las formas de la gramática latina, no permitía fácilmente una clasificación precisa, presenta además una notable variabilidad semántica, era de esperar que gramáticos sin mucho criterio y demasiado apegados a la tradición, no supiesen qué hacer, por más resuelto que tuviesen ya este problema las mentes más claras del momento, en los círculos intelectuales europeos) (23). Tal es el sentido del inmanentismo bellista: el apoyo didáctico que consiste en situar al alumno ante los hechos tal y como éstos son, sin prejuicios de ninguna clase, ni lógicos ni idiomáticos.

La aplicación de tales criterios pedagógicos lo lleva, a lo

(19) La impresión de 1781 de la *Gramática* de la Real Academia Española reunía, siguiendo la tradición que viene desde Nebrija, todas estas formas en el subjuntivo, si bien haciendo notar lo impreciso de la clasificación, y acompañando bien meditadas reglas para diferenciar con claridad las formas diferentes. Todavía en la edición de 1890 se mantiene el mismo criterio, pero flaquea la diferenciación que figuraba en las viejas reglas y se trasluce la desconfianza hacia los criterios de Bello, que, por otra parte, eran los de Salvá, Rask y otros.

(20) A finales del siglo XIX, la Academia mantenía aún un pretérito imperfecto de subjuntivo que incluye a *cantaría*. En la edición de 1890 leemos «y con igual propiedad se dirá yo hice que viniera», sin advertir la imposibilidad de «supo que viniera».

(21) Vid. Vicente Salvá, *Gramática de la lengua castellana*, 3.ª ed., Valencia, 1834, págs. 468-9.

(22) Cfr. *Gramática*, S 452, pág. 328. Vid. igualmente el S 453, pág. 329, en el que se abunda en la idea: «Si por una parte aparece su identidad de Modo con las formas que todos reconocen por indicativas [...] y por otra su diversidad de Modo respecto de las formas que todos reconocen por subjuntivas [...] no veo cómo pueda disputarse que al primero de estos Modos es al que verdaderamente pertenece».

(23) Salva confiesa (loc. cit) que sigue en este punto — el carácter indicativo de *cantaría* y la denominación de *futuro condicional* — a los extranjeros que escribían gramáticas españolas en sus lenguas.

(16) «La lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma, y por sí misma». Vid. *Curso de lingüística general*, Parte V, Cap. V.

(17) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 124.

(18) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 124.

# Carta autógrafa de Andrés Bello

La Junta revolucionaria en Caracas á consecuencia de la revolución de 19 de Abril del 1810, se sirvió agregarme á la Diputación enviada al Gobierno Británico en Junio del mismo año. Desde el mes de Julio siguiente que llegué á Londres con los Diputados del Gobierno de Venezuela D. Simón de Bolívar y D. Luis López Méndez, subsistí ocupado en varios trabajos y encargos, primero á las órdenes de ambos, y luego á las de D. Luis López; hasta que ocupé el Venezuela, por las tropas del Rey baxo el General Monteverde, espiraron nuestras funciones con el Gobierno de que dimanaban.

Fácilmente se hará V.S. cargo de las dificultades en que debí envolverme tan inesperado trastorno. Encontréme en un país extranjero, donde los artículos de subsistencia son carísimos, y sin ninguna esperanza de recibir auxilios pecuniarios de mi país nativo, aislado por la revolución y la guerra civil, y sugeto á un Gobierno que acaso había puesto mi nombre en la lista de las proscripciones. Este trabajo personal era el único arbitrio de subsistir que me había dejado la fortuna y á él recurri sin repugnancia, esperando que si continuaba la esclavitud de Venezuela, alguno de los gobiernos americanos, atendidas las causas que me habían traído a Inglaterra, se dignaría acoger mis servicios y subministrarme lo necesario para trasladarme á su territorio. Los negocios de Venezuela tomaron poco después un aspecto que parecía dar motivo á mas lisongeras esperanzas; pero estas han sido desmentidas del modo más doloroso por la reocupación y la completa desolación de Caracas baxo las fuerzas del sanguinario Boves.

En tales circunstancias creo que me es permitido volver los ojos á Cundinamarca, como un país estrechamente ligado con el mio por relaciones naturales y políticas; como el único de donde me sea posible volver la vista á mi desgraciada familia y por ventura aliviarla, y en una palabra, como mi patria adoptiva. Este motivo á V.S. con la pintura de mi situación, las dificultades que me rodean cesarían con mi traslación á la Nueva Granada; pero esta no puede efectuarse sin los socorros que ese Gobierno se digna conceder á un servidor de la causa de América, á quien una larga residencia en países empleados en destinos y comisiones públicas pueden proporcionar algunos medios de honroso (?) útil.

Este es el objeto que me hace molestar la atención de V.S. suplicando tenga la bondad de elevar mi solicitud al Supremo Gobierno Federal, con mis fervorosos deseos de emplearme en su servicio, y mis votos por su prosperidad y su gloria.

Dios guarde a V.S. muchos años. Londres 8 de Febrero de 1815.

Andrés Bello.

Dios guarde a V.S. muchos años. Londres 8 de Febrero de 1815.

Andrés Bello.

Dios guarde al Gobierno Federal a Cundinamarca.

## Transcripción

La Junta establecida en Caracas á consecuencia de la revolución de 19 de Abril de 1810, se sirvió agregarme á la Diputación enviada al Gobierno Británico en Junio del mismo año. Desde el mes de Julio siguiente que llegué á Londres con los Diputados del Gobierno de Venezuela D. Simón de Bolívar y D. Luis López Méndez, subsistí ocupado en varios trabajos y encargos, primero á las órdenes de ambos y luego á las de D. Luis López; hasta que ocupada Venezuela por las tropas del Rey baxo el General Monteverde, espiraron nuestras funciones con el Gobierno de que dimanaban.

Fácilmente se hará V.S. cargo de las dificultades en que debí envolverme tan inesperado trastorno. Encontréme en un país extranjero, donde los artículos de subsistencia son carísimos, y sin ninguna esperanza de recibir auxilios pecuniarios de mi país nativo, aislado por los terremotos y la guerra civil, y sugeto á un Go-

bierno que acaso había puesto mi nombre en la lista de las proscripciones. Mi trabajo personal era el único arbitrio de subsistir que me había dejado la fortuna y á él recurri sin repugnancia, esperando que si continuaba la esclavitud de Venezuela, alguno de los gobiernos americanos, atendidas las causas que me habían traído a Inglaterra, se dignaría acoger mis servicios y subministrarme lo necesario para trasladarme á su territorio. Los negocios de Venezuela tomaron poco después un aspecto que parecía dar motivo á mas lisongeras esperanzas; pero estas han sido desmentidas del modo más doloroso por la reocupación y la completa desolación de Caracas baxo las fuerzas del sanguinario Boves.

En tales circunstancias creo que me es permitido volver los ojos á Cundinamarca, como un país estrechamente ligado con el mio por relaciones naturales y políticas; como el único de donde me se-

rá posible saber la suerte de mi desgraciada familia y por ventura aliviarla, y en una palabra, como mi patria adoptiva. No molestaré á V.S. con la pintura de mi situación. Las dificultades que me rodean cesarían con mi traslación á la Nueva Granada; pero esta no puede efectuarse sin los socorros que ese Gobierno se digna conceder á un servidor de la causa de América, á quien una larga residencia en países empleados en destinos y comisiones públicas pueden proporcionar algunos medios de honroso (?) útil.

Este es el objetivo que me hace molestar la atención de V.S. suplicando tenga la bondad de elevar mi solicitud al Supremo Gobierno Federal, con mis fervorosos deseos de emplearme en su servicio, y mis votos por su prosperidad y su gloria.

Dios guarde a V.S. muchos años. Londres 8 de Febrero de 1815.

Señor Secretario del Gobierno Federal de Cundinamarca.

largo de la *Gramática*, a una serie de soluciones formales, esto es, no basadas en el significado. Como veremos, luego, Bello huye de las explicaciones semánticas cuando no encuentra fundamento formal que las sustenten. Por eso tampoco podemos decir que haya sido un precursor del formalismo, ya que el principio semántico que aplica, totalmente a la altura de nuestro tiempo, alcanza en ocasiones un desarrollo inusitado. Las explicaciones formales o formalistas aparecen en Bello normalmente cuando el apoyo semántico deja de ser fiable y no representa la naturaleza real de ninguna magnitud o categoría lingüística. Así, por ejemplo, cuando se ve precisado a definir el verbo en español, descarta abiertamente los criterios semánticos, para reducirlos totalmente a consideraciones sintácticas y morfológicas: «Es una clase de palabras que significan el atributo de la proposición, indicando juntamente la persona y número del sujeto, el tiempo y Modo del atributo» (24); esto es, función, atributo (predicado); estructura morfológica, persona, número, tiempo y modo: si estas condiciones formales no se dan, no hay verbo. Pero si se queda con una definición tan escueta (que excluye, incluso, infinitivo, participio y gerundio), sin atisbos semánticos, es porque ya ha examinado la cuestión bajo este prisma. En efecto. Comentando una definición al uso, en la que se caracteriza al verbo por significar movimientos, acciones o estados de los seres, o las impresiones que tales movimientos o acciones causan en nuestros sentidos, nos dice que no se trata de «una definición del verbo, sino [de] una enumeración de las diferentes especies de verbos, según su significado; porque una definición debe mostrarnos el carácter común de todos los verbos, y lo que distinga a todos y a cada uno de ellos de las demás clases de palabras [...] Cuando se dice *el movimiento de la luna, el susurro de las hojas, la frialdad de la nieve, la serenidad de la atmósfera, la semejanza entre el estafío y la plata*, estas palabras *movimiento, susurro, frialdad, serenidad, semejanza*, serían según la fórmula precedente, verbos, y de los más calificados que pudiese presentar la lengua» (25). En efecto, la falsa noción semántica de movimiento, por ejemplo, no está delimitada formalmente en castellano por los contornos claros y definidos de una clase discernible de palabras: hablar de la «acción» del verbo es un grave error pedagógico y sólo sirve para sembrar dudas en el ánimo del que aprende. Lo mismo, exactamente, ocurre con el género, en que si bien se reconoce una estructura formal, no se vislumbra ninguna base semántica que pueda sustentarla. Y paladinamente proclama Bello el principio de la forma, único criterio que no lleva a la confusión del significado del género: «Hay, pues, sustantivos que no se juntan sino con la primera terminación de los adjetivos, y sustantivos que no se juntan sino con la segunda. De aquí la necesidad de dividir los sustantivos en dos clases. Los que se construyen con la primera terminación del adjetivo se llaman *masculinos* [...] y los que se construyen con la segunda se llaman *femeninos* [...] Son, pues, masculinos *árbol, palacio*, y femeninos *planta, casa*; sin embargo de que ni los primeros significan macho, ni los segundos hembra» (26). Y continúa, sin teorizar en sentido estricto, pero con el propósito didáctico de hacer ver claramente la naturaleza formal del género, diciéndonos que «es evidente que si todos los adjetivos tuviesen una sola terminación en cada número, no habría géneros en nuestra lengua [...] y que *si en cada número tuviesen algunos adjetivos tres o cuatro terminaciones, con cada una de las cuales se combinasen ciertos sustantivos y no con las otras, tendríamos tres o cuatro géneros en castellano*» (27). Así es exactamente y no cabe aquí, pues, más que un criterio formal, pero transparente si suprimimos toda consideración semántica. Y aunque a con-

tinuación nos habla de sustantivos neutros (28), aclara muy bien que lo son si aplicamos otro criterio de análisis, pues de acuerdo con el de la concordancia, el español no tiene más que dos géneros: por ello «la lengua inglesa, bajo el primero de estos aspectos [la concordancia], no tiene géneros», pero en cambio, «bajo el segundo [la reproducción de ideas precedentes] lo tiene porque sí, mencionando un rey, una reina, una cosa, se tratase de reproducir la misma idea, sería preciso decir en el primer caso *he*, en el segundo *she*, en el tercero *it*. Debemos, pues, considerar el género bajo uno y otro punto de vista, porque la lengua puede seguir en el uno diferente rumbo que en el otro, y tan grande ser la diferencia como lo que va de no tener géneros a tenerlos» (29). La noción de género, que semánticamente es confusa, se presenta ahora bajo un aspecto puramente formal que no deja lugar a dudas, ya que basarse «en otros procederes intelectuales que los que real y verdaderamente guían al uso, es un lujo que la gramática no ha menester» (30), y de ese lujo empezamos a estar hartos en la actual pedagogía idiomática. Toda la verdad está en la lengua y más del noventa por ciento de lo que podemos investigar sobre ella no tiene otra fuente que ella misma: «para mí la sola [autoridad] irrecusable en lo tocante a una lengua es la lengua misma» (31), regla de oro del pedagogo y del investigador: todo lo demás es metafísica barata.

Y como ejemplo singular entre tantos que podrían espiarse en la *Gramática*, en esto de las explicaciones formales, en esto de ajustarse a la «lengua misma», no quiero dejar de mencionar un aspecto que ya he tratado en otras ocasiones. Se trata de la noción de «modo». En la última edición que Bello corrigió de su *Gramática* (1860), modificó totalmente el capítulo correspondiente (32), y las nociones semánticas de realidad o irrealdad, cuya correspondencia con la verdad lingüística resultaba más que discutible, fueron sustituidas por «reglas» pedagógicas claras, de un formalismo cartesiano: «Formas INDICATIVAS o de modo INDICATIVO se llaman las que son o pueden ser regidas por los verbos *saber, afirmar*, no precedidos de negación» (33), e igualmente serán «SUBJUNTIVAS COMUNES o del Modo SUBJUNTIVO COMUN las formas que se subordinan o pueden subordinarse a los verbos *dudar, desear*» (34). Nada de disquisiciones semánticas sobre la modalidad, terreno puramente formal y sin estructura de contenido. La oposición entre los modos está condicionada por factores sintácticos puramente mecánicos y cualquier intento de reducción a estructuras correlativas de contenido no pasa de ser un vago e inútil intento. Una exposición pedagógica de este asunto ha de empezar por las puras formas, cuya simplicidad se expresa en las reglas que hemos reproducido más arriba y otras complementarias: las consideraciones semánticas pertenecen a la casuística variada de los usos, que también Bello explica en el lugar que corresponde. Las diversas «modalidades» semánticas se expresan luego por medios no morfológicos, sino sintácticos o léxicos (perífrasis, complementos adverbiales, etcétera).

El otro gran aspecto donde las ideas didácticas de Bello adquieren un relieve notable es el semántico. Acabamos de afirmar más arriba que Bello rehuía las consideraciones semánticas con bastante frecuencia, para apegar a los datos inmediatos de las formas, cuyo carácter obvio no ofrece dificultades para la comprensión en ningún caso. Lo que no podría decirse nunca de Bello es que desecha lo semántico en sentido estricto. Cuando obvia un problema de significado es porque no se trata de algo sistematizado, proque no

(24) Cfr. *Gramática*, § 476, pág. 334.

(25) Cfr. *Gramática*, Nota III, pág. 749.

(26) Cfr. *Gramática*, § 50, págs. 154-5.

(27) Cfr. *Gramática*, § 50, pág. 156. Subrayamos nosotros.

(28) Cfr. *Gramática*, *ibid.*

(29) Cfr. *Gramática*, Nota VII, pág. 760.

(30) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 127.

(31) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 126.

(32) Cfr. *Gramática*, Cap. XXI, págs. 327 y ss., y Apéndice del Editor al capítulo XXI, pág. 335 y ss.

(33) Cfr. *Gramática*, § 455, pág. 329.

(34) Cfr. *Gramática*, § 459, pág. 330.

hay una estructura semántica correlativa de las formas gramaticales. Y tiene razón de una manera que, para aquella época, resulta increíble. Bello se ha percatado de que no hay semántica designativa, o, al menos del carácter ocasional y no sistemático que tal nivel del significado pueda tener, y sólo está dispuesto a tomar en consideración la organización semántica tal como la entendemos hoy, es decir, como una forma correlativa de otra forma, como un sistema que sostiene a otro sistema. No habrá más relaciones semánticas que las que se correspondan con relaciones morfosintácticas: ésa es, como he demostrado en otra parte (35), la razón «real» (no la que usó como disculpa) de la supresión del extenso apartado de las partículas compositivas, tal como aparecía en la primera edición de 1847. Efectivamente, se trataba de una simple lista de partículas, con sus significados: una casuística que se ordenaba no en razón de que formasen un sistema morfológico coherente ni una organización semántica regular, sino de acuerdo con criterios tradicionales a los que, evidentemente, Bello no acabó de encontrarles nunca la justificación necesaria como un todo. Y así, tras unas disculpas de circunstancias en las ediciones inmediatamente siguientes, optó por no dejar el menor rastro de tales elementos lingüísticos, ni en el Prólogo ni en el texto de la *Gramática*. En efecto, Bello tiene una idea bastante clara de lo que es el significado, aunque en ocasiones actúe en sentido inverso, como es habitual en él, si ello le sirve como recurso pedagógico. Así, por ejemplo, tras haber suprimido en la última edición de su *Gramática* una definición «semántica» de la interjección, que aparecía como una oración subyacente, con su sujeto y su predicado, no tiene inconveniente en mantener ese criterio a modo de ejemplo «aclaramiento», en la Nota I de la *Gramática*: «La interjección, en fin, es como un verbo inconjugable, que envuelve el sujeto, y está siempre en la primera persona del presente de indicativo» (36), con la particularidad de que ese *como* ha sido añadido en la última edición, con el evidente propósito de distinguir entre significado y «paráfrasis pedagógica»: no se dice que la interjección es un verbo inconjugable, sino que es como si lo fuera, que no es lo mismo.

Bello ha visto claro que el significado no se confunde ni con el pensamiento ni con la realidad, y que las dificultades suelen surgir, para los incautos, siempre que se trata de relacionar ambos planos, lengua y realidad. Ningún valor semántico es «necesario», y este es un principio pedagógico fundamental, uno de los que con mayor eficacia desarrollan el sentido crítico en los estudiantes: «El número de las partes de la oración pudiera ser mayor o menor de lo que es en latín o en las lenguas romances. El verbo pudiera tener géneros y el nombre tiempos [...] En el entendimiento dos negaciones se destruyen necesariamente una a otra, y así es también casi siempre en el habla; sin que por eso deje de haber en castellano circunstancias en que dos negaciones no afirman» (37). El significado es, pues, algo diferente de las cosas que pueden ser significadas y también diferente de la forma misma de nuestro pensamiento, de suerte que hay sin duda una forma del significado, propia de cada lengua: «El habla de un pueblo es un sistema artificial de signos, que bajo muchos respectos se diferencia de los otros sistemas de la misma especie, de que se sigue que cada lengua tiene su teoría particular» (38), es decir, su forma semántica propia. También aquí, aunque de nuevo con propósitos pedagógicos, se anticipa a formas de pensar de hoy. Desde Saussure parece estar claro para las personas inteligentes que en cada lengua hay una forma del significado, en oposición a una sustancia. También estaba claro pa-

ra Bello, que veía en esto un principio didáctico fundamental, cuya ignorancia lleva a errores irreparables en la comprensión de la estructura de una lengua determinada: «No debemos [...] trasladar ligeramente las afecciones de las ideas a los accidentes de las palabras. Se ha errado no poco en filosofía suponiendo a la lengua un trasunto fiel del pensamiento» (39). Efectivamente, acabamos de ver más arriba cómo una lengua puede tener más géneros que sexos o cómo puede no tener ninguno, o cómo, en fin, puede variar su número según se siga un criterio u otro. Bello había descubierto de una forma operativa el principio de la arbitrariedad y se lanza a aplicarlo para hacer inteligibles los hechos del lenguaje. Pero, incluso, va más lejos que Saussure al resaltar determinadas «complicaciones» concretas que surgen espontáneamente cuando se examinan algunos aspectos del sistema gramatical de una lengua: el error no sólo consiste en suponer a la lengua trasunto del pensamiento o de la realidad, sino tanto en suponer como «base» a la realidad-pensamiento, con lo que hay que suponer que la gramática no es más que un conjunto de reglas que nos permiten transformar esa realidad-pensamiento en lenguaje, como en suponer como «base» a la lengua, creyendo que la realidad es tal como la lengua la configura: «Esta misma errada suposición ha extraviado a la gramática en dirección contraria: unos argüían de la copia al original; otros del original a la copia», pero no hay ni original ni copia, pues «en el lenguaje lo convencional y arbitrario abraza mucho más de lo que comúnmente se piensa» (40). Efectivamente. No existe ni original ni copia; ni se trata de un sistema que calca la realidad, ni de una estructura de la realidad que se impone como estructura «profunda» de las lenguas. Son simplemente cosas distintas y esto es lo primero que debe saber el que aprenda gramática, si no quiere estudiar una jerigonza, como muchas de las que hoy privan en las modas de los *snobs*. La lengua es un sistema de creación y su asiento está en nuestra mente: otra cosa distinta es que, mediante ella procedamos al descubrimiento del mundo; a buscar su adecuación con nuestras experiencias concretas, etcétera. El esfuerzo de eso que llamamos comunicación lingüística no consiste en otra cosa que en el intento de relacionar el lenguaje con la experiencia de la realidad, siempre en contacto, pero siempre distintos: mas nunca copia el uno de la otra.

Pero Bello intuyó que no hay más significados diferenciados que los que se corresponden con estructuras morfológicas o sintácticas también diferenciadas. Esa ha de ser la razón por la que con frecuencia y, particularmente al tratarse de la definición de elementos o clases del idioma, rehúye el criterio semántico: aunque nunca lo diga expresamente, no parece aceptar más afirmaciones semánticas que las que resultan como estructuras paralelas de otras ya formalmente establecidas en el plano material, por llamarlo así, de la lengua. Así, por ejemplo, desecha una clasificación semántica de las partes de la oración —en contra de los hábitos gramaticales más en boga e, incluso, en contra de ciertas evidencias— porque está claro que no ve la correspondencia entre lo que hoy llamaríamos forma de la expresión y forma del contenido. Ni el sustantivo se podría definir por la noción semántica de sustancia, ni el adjetivo por la de cualidad, ni, por supuesto, el verbo por las nociones de movimiento, estado, etcétera. Porque, ¿qué haríamos con un adjetivo como *cerebral* «del cerebro», que sólo expresa una referencia sustantiva, como si fuera un genitivo latino; o con un sustantivo como *blandura*, que significa una cualidad; o con otro, como *movimiento*, que denota acción? De ahí que se decida por un criterio sintáctico: «La clasificación de las palabras es propiamente una clasificación de oficios gramaticales» (41), lo que lo obligará a colocar el artículo

(35) Cfr. *Gramática*, Estudio Preliminar, pág. 52, y Apéndice del Editor al capítulo III, pág. 173 y ss.

(36) Cfr. *Gramática*, Nota I, pág. 745. El subrayado es nuestro.

(37) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 125.

(38) Cfr. *Gramática*, Prólogo, págs. 123-4.

(39) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 125.

(40) Cfr. *Gramática*, Prólogo, pág. 125.

(41) Cfr. *Gramática*, Nota I, pág. 744.

entre los adjetivos o a los pronombres entre los sustantivos, si bien, llegado el caso, su sensatez didáctica lo llevará a destinar los capítulos XIII y XIV a los pronombres y al artículo respectivamente, con independencia de la primera clasificación sintáctica, tal como la encontramos en el capítulo II. Consideraciones semánticas sólidas, sin embargo, lo inducirán a relacionar al artículo con el pronombre personal, como es bien sabido: si es muy cierto que las formas del llamado artículo se comportan como adjetivos demostrativos, aunque señalan este valor «de un modo más vago, no expresando mayor o menor distancia» (42), el gramático, que ha de atenderse a la lengua tal como ella es, no puede ignorar que, en ciertas condiciones, artículo y pronombre personal se comportan como variantes combinatorias, según desempeñen función sustantiva o adjetiva, y así, llega a decir: «Los demostrativos *este, ese, aquel*, se sustantivan como los otros adjetivos, y eso mismo sucede con el artículo, que toma entonces las formas *él* (con acento), *ella, ellos, ellas* [...] «El criado que me recomendaste no se porta bien; no tengo confianza en él»: *él es el criado que me recomendaste* [...] parece, pues, natural que miremos las formas *el, la, los, las*, como abreviaciones de *él, ella, ellos, ellas*, y estas últimas como las formas primitivas del artículo» (43). No cabe duda de que aquí hay una parte de la verdad —si excluimos la variabilidad combinatoria cuando se trata de sujetos, donde el pronombre siempre conlleva el rasgo «persona», o de objetos directos, donde sólo cabe la reproducción pronominal de igual etimología, pero de distinto significado y función— y que esa parte de la verdad no puede ignorarse. Este realismo didáctico, que con frecuencia resulta chocante, pues relaciona elementos que si bien difieren semánticamente, poseen relaciones distribucionales concretas en el idioma actual, es, sin embargo, altamente instructivo para los que tenemos como misión la enseñanza de la lengua: no se trata de acatar categorías «pre-existentes» como entes inmóviles, sino de considerar de un lado las construcciones, sus afinidades formales y sintácticas, y de otro, sus valores semánticos que, en el caso que hemos puesto como ejemplo, sirven a Bello para fundamentar «objetivamente» el entre «artículo», de tan discutida naturaleza, que es para unos la contrapartida de *un*; para otros, un morfema que sólo se relaciona de una manera directa e inmediata con su ausencia; para muchos, uno más entre los determinantes, etcétera. Entre este caos clasificador, en el que se parte de la afirmación rotunda del ente «artículo» o de su negación, está la sensata cautela de Bello, que observa que todo cambia según la perspectiva que se considere, y que se puede afirmar esta aparente doble naturaleza del artículo, cuando hay tantas razones semánticas como formales lo suficientemente serias como para que no las podamos dejar de lado.

Y siempre, sin hacer caso de posibles contradicciones «de método», se atiende a la «teoría» de la lengua, con lo que, por ejemplo, tras haber determinado funcionalmente las categorías gramaticales, no tiene inconveniente en afinar semánticamente, con sólidas bases formales, los límites que separan sustantivos y adjetivos. Comprobado que con un criterio semántico simplista, la oposición basada en la que existe entre sustancia y cualidad, no se puede llegar a ninguna conclusión, repara agudamente en que el ser sus-

tantivo o adjetivo radica en un modo de ser gramatical, en una base semántica bien fundada: se trata de diversos formales de significar. Por ello afirma, refiriéndose a los sustantivos, que algunos significan también objetos «en que no podemos concebir una existencia real, porque son meramente las cualidades que atribuimos a los objetos reales, suponiéndolas separadas o independientes de ellos, v. gr. *verdor, redondez, temor, admiración*. Esta independencia no está más que en las palabras, ni consiste en otra cosa que en representarnos, por medio de sustantivos, lo mismo que originalmente nos hemos representado, y por nombres significativos de objetos reales, como *verde, redondo, ya por verbos, como temo, admiro*» (44). Bello parte de un concepto modernísimo de significado: no es la sustancia real designada en cada caso concreto, sino un modo perteneciente a la estructura de la lengua: la separación entre sustantivo y adjetivo no es la que hay entre sustancia y cualidad; tal «independencia no está más que en las palabras», porque «si el ser adjetivo un nombre consistiese, como se dice, en significar cualidad, adjetivos serían *verdor, redondez, cualidad*» (ibid.). Con esto sustituye Bello una falsa razón semántica, sin base real y, por tanto, de pésimo valor didáctico, por una prueba de legítima semántica: el ser adjetivo o sustantivo una palabra no está en lo que signifique, sino en el modo de significarlo: cuando el término en cuestión conlleva, por ejemplo, género inherente, es sustantivo (como *la blancura*), mientras que cuando no significa «con género» es adjetivo (como *lo blanco* /vs/ *la blanca, el blanco*). En la primera edición, de 1847, se extendía más en razones didácticas y formales a la vez, en el plano semántico: «Esto nos lleva a la diferencia original entre el sustantivo genérico y el adjetivo. El primero señala una clase que tiene un lugar determinado en la naturaleza, o por mejor decir, en la clasificación fundamental que hemos hecho de los objetos según su importancia relativa a nosotros [...] El segundo, al contrario, significa una clase desparramada, dispersa en la naturaleza: *blanco* está parte en hombre, parte en flor» (45). Parece imposible un compromiso tan estrecho entre el propósito didáctico y el rigor descriptivo, que, partiendo del carácter «objetivo» del adjetivo, termina caracterizándolo por su indeterminación en cuanto a la denotación de clases, sostén semántico de la indeterminación de esta categoría en cuanto al género, en oposición a la del sustantivo. Sólo una explicación de esta índole puede hacerle comprender a un alumno la naturaleza del adjetivo, prescindiendo de todas las monsergas, tanto seudofilosóficas, como pretendidamente gramaticales, y recurriendo a equivalentes lógicos «profundos», que en el fondo no son más que confrontaciones con la experiencia de la realidad; no con la experiencia lingüística.

Seguir adelante, mostrando cómo el modesto propósito didáctico ha llevado para nuestra lengua a logros teóricos que no han alcanzado casi nunca los lingüistas, sería tarea muy larga y de la que ya me he ocupado más extensamente en la Edición Crítica que venimos citando en estas páginas. Sólo me resta recomendar a todos los que enseñan esta lengua el ejemplo y plan de trabajo de Bello, sin las falacias del moderno esnobismo lingüístico, ni las simplicidades de nomenclatura y clasificación.

(42) Cfr. *Gramática*, S 266, pág. 249.

(43) Cfr. *Gramática*, S 273, pág. 252.

(44) Cfr. *Gramática*, S 103, pág. 180.

(45) Cfr. *Gramática*, S 103 y nota del autor, pág. 181.

# 2

## Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma

Por Fernando LAZARO CARRETER (\*)

Considerar la enorme porción de planeta que ocupa el idioma español suele constituir para nosotros un motivo de satisfacción, muy justificado: es una inmensa fortuna haber nacido en el seno de una lengua cuyos hablantes se cuentan por centenares de millones. Pero la satisfacción es un sentimiento infecundo si no va acompañada de reflexión. Y no se acostumbra a recapacitar en lo que compromete ese privilegio. Porque obliga nada menos que a defenderlo, esto es, a pugnar porque esa unidad no se rompa. La dispersión de Babel fue una maldición: aquel episodio ilustra bien cómo el hombre siente en las barreras idiomáticas un formidable castigo, porque resulta ser castigo toda limitación. Una lengua es el vehículo de lo que siente el alma, la configuración que los hombres de una misma estirpe dan al mundo; por sí sola garantiza que las personas instaladas en ella comparten supuestos fundamentales ante la vida. Los grandes manchones de los mapas que cubre el español, al igual que los que cubren el inglés, el chino o el ruso, son como excepciones arrebatadas a la condenación bíblica. Un día, que ya no está lejano, ese trozo de mundo que habla en nuestro idioma va a ser muy poderoso; y ese poder se fundará en el hecho de que cuenta con un soporte idiomático común, y con lo que esa unidad lleva consigo.

Sin embargo, el porvenir de la unidad del español no está asegurado: no está escrito en las estrellas. Las lenguas han sido construidas por los hombres, y su destino bien puede ser la descomposición a que caminan todas las construcciones humanas. Es perfectamente posible que el castellano, por su inmensidad, se quiebre y se fragmente como le ocurrió al latín a principios de la Edad Media. Recordemos la profecía pesimista de Rufino José Cuervo, en este sentido. A los lingüistas de las dos orillas atlánticas nos ha confortado siempre el parecer contrario de Menéndez Pidal, que escribía hace más de sesenta años: «Si los viajes sobre las olas y sobre las montañas son cada vez más numerosos y rápidos, la circulación del papel impreso cada vez más invasora, la comunicación eléctrica cada vez más audaz y sin trabas; en suma —proseguía don Ramón—, si el comercio material a ideal rodea el planeta entero cada vez con más vehemente facilidad, ¿vale la pena ponerse a prever la disgregación que ocurriría cuando las fuerzas de la civilización empiecen a agotarse, cuando las familias humanas empiecen a recaer en la barbarie? La civilización que une a los pueblos y tiende a crear círculos de relaciones mayores cada vez, tiende a extender también la acción del primer instrumento espiritual del comercio humano, que es el lenguaje».

El argumento de Menéndez Pidal es sólido, pero tal vez no fuera imposible darle la vuelta. Porque es justamente la facilidad de los intercambios lo que puede ocasionar graves daños a la unidad. El español, previsiblemente, no se fraccionará como el latín por causa de la incomunicación y de la incultura de los pueblos que lo hablan; a cambio, gozan de gran facilidad para actuar contra él los agentes externos: la presión cultural y, por tanto, idiomática que nos viene de fuera; el mimetismo ante el prestigio de otras civilizaciones que nos oprimen con su seductora superioridad material e intelectual; la irresponsabilidad, también, de los hablantes.

En 1918, Menéndez Pidal no podía prever todo lo que iba a ocurrir después, las asechanzas crecientes contra la lengua. Dámaso Alonso, que las percibe agudamente, no ha cesado de alertarnos durante los últimos años, exhortándonos a pasar de la actitud receptiva e indefensa en que vivimos, a una postura beligerante: no hay más remedio que defender la unidad de la lengua, porque contra ella conspiran peligros exteriores.

Pero, ¿qué ocurre en su interior? Menéndez Pidal aseguraba también que la «diferencia que existe entre el habla gaucha, por ejemplo, y la andaluza, es incomparablemente menor que la que haya entre la andaluza y la de las montañas leonesas y pirenaicas. Y todo el valor de la comparación resaltará plenamente —proseguía— añadiendo que, en los estrechos límites de la Península, desde Asturias a Cádiz, hay una cantidad de variedades de lenguaje español que estimo más destacadas y mayores en número que en toda la extensión del continente americano, desde Nuevo Méjico al estrecho de Magallanes». También ahora, al cabo de trece lustros, conocemos mejor la realidad lingüística de los países hispanos; y el uruguayo Juan Pedro Rona, en los años que precedieron a su prematura muerte, sostuvo exactamente lo contrario que Menéndez Pidal: fue un profeta apocalíptico de las desventuras que aguardaban al idioma español en América. Según él, la comprensión resulta muy difícil entre las gentes iletradas de dos países distintos, y aun de dos regiones de un mismo país. Las previsiones de Cuervo —y, antes, de Bello— se estarían cumpliendo. El español de América ya no podría llamarse español, sino de otra manera, algo así como lengua hispánica o lengua hispanoamericana. El lingüista soviético Stepanov propuso en 1963 el término de lengua neohispana. A estos augurios terribles se ha sumado el checo Lubomir Bartoš, con su libro *El presente y el porvenir del español en América*, publicado en Praga hace ocho años. Con machacona insistencia, y con argumentos no siempre desdeñables, va combatiendo los puntos de vista tranquilizados que se han ido esgrimiendo para justificar la unidad esencial de nuestro idioma.

Es muy posible que estos investigadores tengan razón en un punto: en que no existe la superior unidad interna del español ultramarino respecto de la que posee en España. Aún es preciso que los dialectólogos trabajen con más ahínco para poder afirmarlo con seguridad. Pero si se postula que la diversidad interior es síntoma de disgregación, habrá que conceder que ni el español, ni el italiano, ni el portugués, ni quizá lengua alguna, incluidas el checo y el ruso, poseen la menor unidad. Esta no se produce en los usos orales, que varían de región a región, y hasta de individuo a individuo. La unidad consiste en que todos los hablantes comparten un mismo ideal de lengua, en que todos estén acordes en reconocer que una persona que habla o escribe está utilizando el idioma de un modo que ellos estiman satisfactorio por cualidades que no son sólo la dicción, sino otras, como la claridad, la precisión, la propiedad y la elegancia. No existe una lengua si no existe un ideal de lengua; habrá hablas,

(\*) Universidad Complutense.

variedades dialectales o locales, pero no un idioma unitario, aunque todas esas variedades permitan la comunicación sin dificultades insuperables.

Por fortuna, esa unidad la posee el castellano. Si la literatura es la máxima expresión cultural de un idioma, ¿qué duda cabe de que América y España reconocen los mismos clásicos, y de que estiman como maestros a los mismos autores, hayan nacido allí o aquí? Esto nos indica que la ruptura no se ha producido, pero no nos da seguridad de que no vaya a producirse. Importa tomar medidas para evitarlo. Y han de adoptarse por dos líneas de actuación: los medios de difusión (prensa, radio y televisión) y el sistema docente. Este es el que ahora nos importa.

La finalidad de los esfuerzos que el sistema docente ha de realizar para defender la unidad del español, no debe ponerse en un esfuerzo inútil de uniformar los usos lingüísticos orales. Nuestro campo de trabajo es otro: el de la lengua escrita. Pretender unificar la oral sería proceder contra natura, ya que tan importantes como los anhelos unitarios, más fuertes aún, son los que tienden a preservar lo individual, lo propio, aquello que nos vincula a la tierra nuestra y a nuestra gente. Una nivelación mayor de la lengua hablada, que puede y debe desearse, sólo puede ser fruto, lentamente madurado, de una persistente acción pedagógica sobre la lengua escrita. Es en su cultivo donde se ha de producir el acrecentamiento del léxico y de los recursos gramaticales. Porque el objetivo primero de la clase de lengua ha de ser dotar de recursos a los escolares para la expresión variada de cuanto quieran decir. No dudo de que esto puede lograrse mediante prácticas orales, pero quizá el camino más útil sea el de actuar en la escritura. La lengua escrita admite, en gran proporción, los usos de la oral; lo contrario no es cierto: muchas maneras de decir propias del hablar, no lo son del escribir. Por lo cual, ejercitar en el idioma escrito a los escolares acarrea una ampliación notable de sus recursos expresivos, que han de redundar en mayores disponibilidades a la hora de hablar. No para que hablen como escriben: resultaría pedante; sino para que puedan renunciar o no, conscientemente, a otras formas de expresión que también conocen, en función del registro en que se sitúen (coloquial, familiar, respetuoso, escolar, formal, etcétera). Y, por supuesto, para que sean capaces de escribir bien.

Pero el motivo principal de que insista en la pedagogía del escribir es que, con ella, contribuimos de modo especialmente eficaz a la unidad del idioma, que debe ser nuestra obsesión de pedagogos. Es en el idioma escrito donde de modo más inmediato se reconoce aquel ideal de lengua a que antes me refería. El profesor que enseña español en Jaén, en Pamplona o en Palencia, puede tener la seguridad de que está enseñando casi el mismo idioma que quien lo enseña en Tegucigalpa, Lima o Cuernavaca. Cosa que no ocurre si atiende con exclusividad a las variedades orales, que pueden llegar a ser muy diferentes en lugares geográficos tan apartados.

Enseñar y aprender la lengua escrita implica aceptar normas, es decir, convenciones que no deben violarse. Sin embargo, hoy se ofrece resistencia a todas las normas, no sólo a las de la Academia, sino a las del consenso idiomático culto. Cunde la idea de que el idioma escrito formal constituye un atributo o un prejuicio de clase, concretamente burgués. Pero ¿es cierto que un lenguaje ajustado a la norma es propio, en el sentido de propiedad o posesión, de un sector social determinado? De hecho, sí; pero no lo es de derecho ni de justicia, y no se ven las razones que impiden su conquista a los peor dotados de medios. Apelaré al testimonio de pensadores marxistas, que han combatido el espantajo de las dos lenguas, la de los ricos y la de los pobres, la de la burguesía y la del proletariado. He aquí lo que escribía Stalin: «La historia nos enseña que una lengua nacional no es una lengua de clase, sino una lengua común al conjunto del pueblo, común a los miembros de la nación, y única para la

HEMOS PUESTO EN EVIDENCIA NUESTRA  
FILOSOFÍA DE LA RECOGIDA DE BASURAS,  
AUNQUE ESO HA ENERVADO A MUCHOS  
QUE DETENTAN CARGOS PÚBLICOS...



nación (...). La lengua y la superestructura son nociones diferentes, y no le está permitido a un marxista confundirlas. Hay camaradas equivocados que estiman que, si la sociedad está desarticulada y no existe una sociedad única, sino solamente clases, no hay necesidad de una lengua única para la sociedad (...). Hubo entre nosotros, en un momento dado, «marxistas» que pretendían que los ferrocarriles con que nos encontramos tras la revolución de octubre eran ferrocarriles burgueses, que no debíamos servirnos de ellos los marxistas, que era preciso desmontarlos y construir ferrocarriles «proletarios». Esto les valió el apodo de «trogloditas». Es evidente que estos puntos de vista, de un anarquismo primitivo acerca de la sociedad, las clases, la lengua, nada tienen en común con el marxismo. Pero existen evidentemente, y siguen ocupando la mente de algunos de nuestros camaradas, los cuales se engañan gravemente cuando afirman que la existencia de dos culturas diferentes lleva a la formación de dos lenguas diferentes, y a la negación de la necesidad de una lengua única».

La cita es larga, y se me perdonará su extensión en gracia a su contendencia. Este parecer, el de una lengua única, no degradada o avulgarada, sino heredera de todas las riquezas y complejidades acumuladas por la historia, ha sido asumida por otros partidos comunistas, por ejemplo, el francés. El 1977, se aprobó en la Asamblea gala una Ley de Empleo de la lengua nacional, que el Partido Comunista deseaba ampliar, llamándola Ley de Defensa. En los debates, pudieron oírse afirmaciones como esta del senador comunista Cogniot: «La opinión democrática considera que la lengua es un depósito sagrado; su aprendizaje exacto y profundo constituye, en nuestro concepto, el primer objetivo de la enseñanza. La lengua es un factor poderoso de la conciencia nacional.» Parece claro que este senador no se refería a una lengua disminuida, próxima a lo que el sociólogo Bernstein llama «código restringido oral». Pensaba en un idioma pleno, con todas sus articulaciones y riquezas.

He aquí, por fin, otro testimonio, de hace cuatro años, que hallamos en la revista *La Pensée*, editada por los marxistas franceses. En ella, Fijalkov y Simon escriben sobre «Clases sociales y aprendizaje de la lengua escrita», y llegan a la siguiente conclusión: «Sométida a nuestro análisis, la oposición lengua hablada / lengua escrita cambia de contenido. La oposición no recubre ya la de lengua popular / lengua burguesa, o la de lengua de la calle / lengua de la escuela, sino la de comunicación inmediata / comunicación diferida, es decir, las situaciones en que el hablante e interlocutor están presentes aquí y ahora, y aquellas en que están separados.» Esto es, efectivamente, lo único que autoriza a enfrentar la lengua oral, supuestamente libre, y la lengua escrita, supuestamente sometida a convenciones de clase. En la misma revista, Denise François afirma que la izquierda democrática francesa

incluye, en su programa reivindicativo, una nivelación lingüística de la sociedad por el nivel más alto.

Son ideas muy simples y muy claras, que hemos espigado en un solo sector ideológico, porque no faltan entre nosotros quienes identifican ese sector con el pensamiento contrario, hostil a cualquier formalidad idiomática. Si esas ideas las hiciera decididamente suyas tanto el profesorado español como el hispanoamericano, podrían sustentar una acción común de la que saliera fortalecida la unidad de nuestro idioma. Necesitamos creer en ellas, y obrar en consecuencia, si de veras queremos para España un futuro mejor.

He señalado antes algunas fuerzas que, con total inconsciencia, conspiran desde dentro de nosotros mismos contra la unidad idiomática. He aludido, concretamente, a la irresponsabilidad de muchos hablantes, y a ella voy a limitarme en lo que sigue. Al referirme a la irresponsabilidad no aludo a los que no la tienen por inculpable ignorancia: la de las gentes iletradas que aguardan redención. Pienso sólo en quienes tienen el idioma como instrumento de acción pública, de inmediata operatividad social. Es decir, en periodistas, locutores de radio y televisión, políticos, profesores, abogados, escritores...: la nómina toda de cuantos disponemos de la voz y la palabra, y que, al no usarlas responsablemente, caemos en la irresponsabilidad culpable. Esa irresponsabilidad, hoy muy extendida, constituye una grave amenaza para la unidad de nuestra lengua, y contra ella debe actuar la enseñanza en todos los países hispanos.

Debemos confesar, sin embargo, que la fuerza de los pedagogos es muy pequeña en comparación con la que se le opone. La radio, la prensa y la televisión, que debieran ser sus aliados, forman parte muchas veces del ejército destructor. Trabajan, en esos medios, muchas personas que carecen de un sentido exacto de su misión idiomática. Unas veces, desean afirmar su personalidad frente a los usos comunes; otras, se dejan llevar por la rutina y repiten errores sin someterlos a control. En no pocas ocasiones, su voluntad de expresarse bien no está amparada por conocimientos lingüísticos suficientes. De cualquier modo, esos medios multitudinarios de difusión actúan con enorme potencia sobre la masa hablante a la que pertenecen los escolares. Y, como hemos dicho, en demasiadas ocasiones, de colaboradores del profesor de español que podrían ser, se convierten en perturbadores de su labor.

Existen ya intentos e iniciativas para que esto no ocurra, pero, necesariamente, tardarán en producir frutos apreciables. Y las aulas tienen que afrontar, sin espera posible, su labor defensiva, en todos los niveles de la enseñanza, desde la escuela a la Universidad. Se impone con todo, una reforma radical de los planes de estudio, que permitan a los profesores y a los alumnos mayor holgura para trabajar en ese frente defensivo. Han de estar menos sometidos a los programas gramaticales, y más libres para poner en práctica una auténtica pedagogía del idioma, de tal manera que enseñar y aprender español no tenga que ser enseñar y aprender cosas relativas al idioma, sino enseñar y aprender a servirse de la lengua española. Y una parte fundamental de ese aprendizaje y de esa enseñanza ha de ser, lógicamente, la dedicada a fortalecer el sentido de la responsabilidad en el uso lingüístico, combatiendo las corruptelas apenas aparecen en el mercado comunicativo.

Pero ya son muchas, muchísimas, las que convendría ir llevando a la picota en las clases de lengua. Seguro que ya se hace en muchas, y es práctica que debiera ocupar unos minutos cada día. Se me ha pedido que, en estas páginas, haga una especie de inventario de lo que tal vez sea más urgente corregir o prevenir. Con ese modesto interés práctico, vamos, pues, a presentar algunas lacras de nuestro idioma que requieren una contraofensiva inmediata.

Empezaremos por lo más delicado, que no es el léxico, sino la sintaxis; y, más en concreto, el sistema de las partículas

que, en los usos actuales, está siendo sistemáticamente destrozado. Y se trata de un asunto más delicado porque supone erosión no sólo en los materiales, sino en la estructura misma del edificio idiomático. Ahora, un conflicto ya no se resuelve mediante negociaciones, sino por la vía de las negociaciones. Los ladrones no huyen en un auto, sino a bordo de un auto. No suceden las cosas durante un acto, sino a lo largo de él. Tal o cual noticia se difunde a través de la radio, y no, sencillamente, por la radio. Todos nos estamos preparando de cara al Mundial de fútbol, en vez de prepararnos para él. Se aprueba un plan municipal en orden a mejorar al ingreso en el Mercado Común; otra vez para se ha escamoteado. De igual modo, se especula en torno a la fecha de ese ingreso; y ahora es sobre la preposición hundida. Pero ya se cuidan los locutores deportivos de que no se olvide, cuando dicen, por ejemplo, que tal jugador ha cometido falta sobre tal otro.

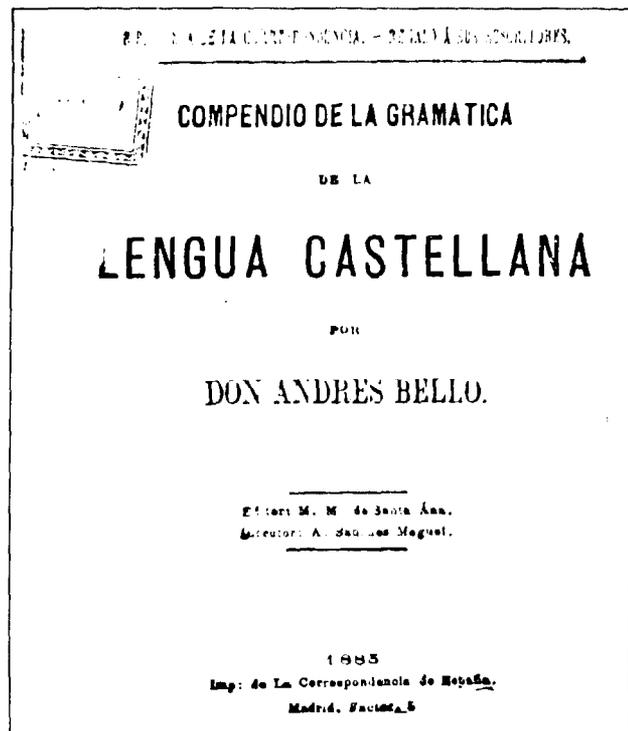
Esta hostilidad al sistema de las preposiciones, que están siendo aplastadas por el peso de circunlocuciones pedantes, o apartadas de su función, culmina con la apoteosis de en base a y de a nivel de. Son dos auténticas enfermedades, con un poder de contagio inigualable. Un precio no se calcula por o según los costos, sino en base a los costos. Dos novios no se casan porque se quieran, sino en base a su amor. De igual modo, un asunto no se discute por el matrimonio, sino a nivel de matrimonio. Una opinión no se formula hipotéticamente o como hipótesis, sino a nivel de hipótesis. Ni se asume personalmente una responsabilidad, sino a nivel personal.

Pensamos que la locución anglicada en base a debe ser sañudamente perseguida en las aulas, sin dejarle el menor respiro. Y que a nivel de puede ocupar un lugar en el idioma, si se emplea juiciosamente, en razón de su significado, esto es, cuando haga referencia a verdaderos niveles. Así, una cuestión puede ser realmente debatida a nivel de ministros, si con ello queremos decir que los escalones jerárquicos más bajos son incompetentes para debatirla. La explicación de una enfermedad puede hallarse a nivel de hipótesis, cuando no haya pasado aún a alturas superiores de conocimiento. Un plan de estudios puede estar funcionando a nivel experimental, si todavía no se ha decidido su implantación generalizada. En todos estos casos, se piensa en estratos reales o figurados. Pero ¿qué información aporta esa locución cuando se afirma, como hemos leído, que el último eclipse de luna fue poco interesante a nivel de eclipse?

Este tipo de hinchazones alcanza también a los adverbios. Los de tiempo son los peor tratados. He aquí una breve serie. Previamente a su reunión, unos políticos recibieron a ciertos dirigentes obreros, mientras que un cantante, seguidamente a su actuación en un festival, salió para la Argentina. Muy bien puede ocurrir que las sesiones del congreso se celebren simultáneamente o contemporáneamente a las del senado. Un malhechor, anteriormente a su detención, disparó su pistola e hirió a un transeúnte. A algunos les parece que decir, con simplicidad, anoche es cosa de mal gusto, y que resulta más meritorio el rodeo en la noche de ayer. De igual manera, esta tarde, estirándose, se hace en la tarde de hoy; y en tal danza le acompañan otras referencias temporales parecidas. Entre las modales, ninguna hay más victoriosa que la locución en profundidad. Lo malo es que cuando alguien anuncia un análisis en profundidad de algo, lo normal es que resbale por la epidermis de ese algo. El abuso hiperbólico y la pedantería han producido, en su himeneo frecuente, abundantes engendros; este es uno de sus retoños más tontos.

Pero dejemos ya las partes invariables del discurso, que han sido en todas las lenguas las más resistentes al cambio, y que ahora, como vemos, no ofrecen obstáculo alguno a la osadía de los díchacheros. No es el único flanco de la sintaxis que recibe heridas. Nos limitaremos a unas breves

comprobaciones. En un artículo reciente, mi ilustre colega de Salamanca don Antonio Llorente (1) ha señalado el avance de la construcción **no olvidad**, es decir, **no + segunda persona plural del imperativo**, en vez de **no olvidéis** o **no olviden ustedes**. Apunta igualmente el mal uso del relativo **cuyo**, «que pierde su carácter posesivo para ofrecer un valor fundamentalmente reiterativo o explicativo». En efecto, no se refiere a algo que pertenece al antecedente, sino que simplemente precede a la repetición del antece-



dente con otra función: **Me encontré a un individuo, cuyo individuo me miró con cara de pocos amigos; Esta Alcaldía dictará un decreto, cuyo decreto regulará la carga y descarga de camiones.**

Otra de las plagas a que el profesor Llorente se refiere es el **dequeísmo**. También nosotros, y otros lingüistas, especialmente americanos, hemos escrito sobre él en más de una ocasión. Consiste como es bien sabido, en construir con la preposición **de** las oraciones sustantivas en función de complemento directo: **Le dije de que no fuera**, en vez de **Le dije que no fuera**; o **Me han propuesto de que haga eso**, en vez de **Me han propuesto que haga eso**. El fenómeno parece provenir, tal vez por poligénesis andaluza y americana, de usos radicalmente populares. Y su triunfo ha sido avasallador, a ambas orillas del idioma, en poquísimos años. Es como si hubiera existido una oscura predisposición a acogerlo. ¿Cuál será el origen de tal vulgarismo, que de modo tan profundo está afectando a la sintaxis del castellano? No es fácil dar con él. Cabría pensar en la acción analógica de oraciones cuyos verbos cuentan con un régimen preposicional obligado («Eso depende **de** que llegue a tiempo»); «Estoy seguro **de** que ocurrió allí»); pero su naturaleza sintáctica es tan diferente, que no parece probable tal acción. De modo provisional, nos inclinamos a pensar en que **de** se ha introducido en la estructura gramatical susodicha por inducción del régimen de los nombres del mismo lexema que los verbos principales. Así, «**Le ordenó que acudiera**» dice aproximadamente lo mismo que «**Le dio la**

orden **de** que acudiera»); los contenidos de «**Temo que no llegue a tiempo**» y «**Siento el temor de que no llegue a tiempo**» son sumamente vecinos. Parece, por tanto, plausible que ese **de** que, propio de las construcciones nominales, se haya introducido en las verbales, causando la anomalía dequeísta: «**Le ordenó de que acudiera**», «**Temo de que no llegue a tiempo**». Anomalía que es necesario frenar en todas las clases donde se enseña español o en español.

Muy notable alteración sintáctica, que no suele ser denunciada, pero que afecta ya hasta a escritores conocidos, es la falta de concordancia del complemento indirecto plural con el pronombre **les** que lo representa delante o detrás del verbo. En vez de **Les rogó a las hermanas que vinieran** o **A las hermanas les rogó que vinieran**, lo que se oye y lo que se lee es «**Le rogó a las hermanas...**» y «**A las hermanas le rogó...**».

Otra concordancia que se produce en pleno sueño de la razón es la que afecta a los numerales compuestos con **un** y **una**. Y suele presentar estas dos variedades: preferir **un** para concordar con un nombre femenino («**Se reunieron representantes de veintiún naciones**»); o transferir el singular **un** o **una** al nombre plural que le sigue («**Se han publicado veintiún o veintiuna edición de ese libro**»).

Entre la morfología y la sintaxis anda también la reciente inodora de anteponer **como** a adjetivos y a adverbios, frecuentemente con otro adverbio de grado interpuesto. Y así, se oye decir: «**Los perros son como más cariñosos que los gatos**»; y «**A mí esas cosas me salen como muy espontáneamente**». En estas construcciones, **como** ha perdido su carácter comparativo (el que tiene en «**se quedó como muerto**», por ejemplo), y se ha convertido en una especie de prefiijo atenuador de la afirmación del hablante. Parece como si este sintiera temor a calificar resueltamente, por lo cual acude a protegerse con el **como** de la semejanza. Está en la línea de otros dengues y melindres actuales, entre los que se llevan la pluma el **yo diría que**, muletilla con la cual muchos encabezan lo que van a decir efectivamente (y que muchas veces debieran callarse), y el insufrible **de alguna manera** con que van empedrando su exposición: «**Yo diría que, de alguna manera, el problema universitario es como muy preocupante**».

La modernidad exige el circunloquio. Nuestro viejo idioma se nos estaba muriendo de casto y de sencillo, pero han acudido a salvarlo los perifrásticos, que huyen de los atajos como el barco de los bajíos. El rodeo, junto con la tendencia a la formulación más larga, son característicos de los momentos de decadencia cultural y, por tanto, expresiva; algo parecido observan los latinistas en las hondas conmociones que experimentó el latín en la Edad Media. En nuestros días, se advierte la aversión al vocablo simple cuando éste puede sustituirse por un verbo seguido de complemento. Es lo que ocurre al emplear de modo sistemático **dar comienzo por comenzar**, **darse a la fuga por fugarse**, **tomar el acuerdo por acordar**, **hacer entrega por entregar** y mil perifrasis por el estilo. No es que sean incorrectas, pero las hace aborrecibles su exclusividad y frecuencia. Resultan sintomáticas del automatismo con que sus usuarios hablan y escriben, y, en definitiva, de su penuria mental, de su falta de familiaridad con las raíces populares e históricas de la lengua. Porque estos rodeos no corresponden al genio de nuestro idioma. Y, si se utilizan, cabría aconsejar que no se cometan disparates. En un mismo periódico, leemos estas dos noticias: tres individuos armados **hicieron acto de presencia** en un banco, y se llevaron un par de millones de pesetas; otra noticia asegura que durante la manifestación pacífica de unos obreros, **la policía no hizo acto de presencia**. Con este meandro, se ha querido evitar el verbo simple **presentarse**. Lo malo es que **hacer acto de presencia** significa «asistir breve y formulariamente a una reunión o ceremonia». **Hago acto de presencia** en el

(1) «Consideraciones sobre el español actual», *Anuario de Letras*, México, XVIII, 1980.



## LENGUA ESPAÑOLA

Jacinto Pérez Moreta  
Catedrático de Lengua y Literatura  
de I.N.B.

Antonio Viudas Camarasa  
Doctor en Lingüística Hispánica,  
Profesor de la Univ. de Extremadura  
(19,5x24) 408 págs.

Este libro responde, en 22 temas, al cuestionario oficial propuesto para el Curso de Orientación Universitaria.

Cada tema tiene como punto de partida un texto lingüístico y su correspondiente comentario. El contenido de este texto sirve de introducción a la exposición teórica, fundamentada en las corrientes generativistas y transformacionales. Los numerosos ejercicios incluidos en cada tema se agrupan en dos apartados: los referidos a la parte teórica y los ejercicios prácticos. Los primeros estimulan al alumno a la aplicación de lo aprendido en el capítulo o capítulos anteriores. En cuanto a los segundos, proponen prácticas de *ortografía, vocabulario, fonética y composición*.

Al final del libro se ofrece un diccionario de términos lingüísticos al que podrá acudir el alumno en todos los casos de duda.



**Sm**  
Ediciones

## LITERATURA ESPAÑOLA

Teodoro Villarreal  
Gaspar Borregón  
Profesores Agregados  
de Lengua y Literatura de I.N.B.  
(19,5x24) 464 págs.

La *Literatura Española* en el Curso de Orientación Universitaria debe fomentar en el alumno, a través de la lectura de obras completas, una actitud crítica ante la realidad social y cultural de nuestra época. Esta es la finalidad de nuestro libro. Los conocimientos que proporciona son un instrumento para que el alumno se ponga en contacto real y crítico con nuestros escritores del siglo XX y su entorno.

Los autores de este manual ofrecen una base teórica sólida que guíe a los estudiantes en los comentarios de texto, en la lectura de las obras, y en los trabajos individuales y colectivos propuestos.

homenaje a un amigo cuando, por falta de tiempo, acudo a él sólo por unos minutos como testimonio de cortesía. ¿Es esto lo que hicieron los atracadores del banco al birlar esos millones? ¿Cometió la policía una falta de educación por mantenerse alejada de la manifestación proletaria?

A disparates parecidos de lugar la perfrasis **poner en evidencia** cuando se usa en el sentido de **evidenciar**. Este verbo significa, según el Diccionario, "hacer patente y manifestar la certeza de una cosa; probar que no sólo es cierta sino clara". Es esto lo que quería decir, no hace mucho, un portavoz municipal, cuando afirmaba que una medida adoptada por el Ayuntamiento **ponía en evidencia** su buena fe. Pero, en vez de **evidenciar**, que era lo propio, echaba mano de la formulación más larga, ignorando que **poner en evidencia** significa "poner en ridículo, en situación desairada". Aquel portavoz municipal lo que **aseguró**, por tanto, es que el ayuntamiento, con aquella medida, estaba dando que reír.

Sin embargo, la zona del idioma donde más perceptible resulta la irresponsabilidad con que suele usarse es el léxico. Presentar aquí una relación significativa de los errores que se advierten, y contra los que es preciso alertar a los alumnos, resulta incompatible con el espacio de que disponemos. Nos limitaremos, pues, a ofrecer unas muestras con muy breve glosa. He aquí algunos anglicismos muy frecuentes.

**Apreciable**, en la acepción de "considerable, cuantioso, importante" («El huracán causó **apreciables** pérdidas»). **Asumir** no es sinónimo de "adquirir" o "tomar" («El incendio **asumió** grandes proporciones»); significa siempre "tomar para sí": **asumir el mando, asumir las responsabilidades**. El verbo **contemplar** aparece a troche y moche en construcciones como «La Ley **contempla** esa posibilidad» o «Los reunidos **contemplaron** la situación de Nicaragua»; es un anglicismo que está desalojando a los verbos españoles **considerar, tener en cuenta, examinar, tratar, etcétera**. La Academia se ha rendido, en cambio, ante **contactar**, porque su empuje, totalmente abusivo, parecía imparable. Otro anglicismo más solapado es el empleo de **cualquier** en construcciones como «Cualquier persona que se considere perjudicada puede reclamar», donde **cualquier** se hace equivalente de **todo**: «Toda persona que se considere...» o, simplemente, «Las personas que se consideren...». El término **doméstico** ha irrumpido en la jerga de las compañías de aviación con el significado de **nacional**: **Vuelos domésticos**. Y también **emergencia**, supuesto sinónimo de **imprevisto, peligro, urgencia** o **apuro**. Los comentaristas políticos son, por su parte, responsables del auge del sentido inglés de **especular** y **especulaciones**, haciéndolas significar, respectivamente, **conjeturar** y **conjeturas**. Y ellos y los tecnócratas han importado la acepción risible de **filosofía**, equiparándola a **fundamento, supuestos** o **motivos**; y así, se oye hablar, estremecedoramente, de «La **filosofía** de la nueva normativa de recogida de basuras».

Entre los anglicismos que con menos resistencia se nos están infiltrando figura **ignorar**, cuando se le da la acepción de "no hacer caso de": «la empresa ha **ignorado** las demandas de los obreros»; «Allí estaba López, pero lo **ignoré** y pasé sin saludarlo». Y, por supuesto, el aburrido **impacto** («Sus declaraciones han producido gran **impacto**»), en vez de **impresión, efecto** o **repercusión**. Tan solapadamente como estos vocablos, se está asentando el verbo **nominar**, que, en español, sólo significa "dotar de nombre a una persona o cosa". Cuando un actor es **nominado** para un Oscar, simplemente se le ha **propuesto** para él, es **candidato** al premio; la prensa ha hablado recientemente de unos militares que han sido **nominados** tenientes generales, queriendo decir que han sido **nombrados**. La relación de anglicismos contra los que hay que actuar resultaría interminable; enumeraremos algunos, aún más sucientemente:

**permissividad por tolerancia; posición** («No estoy en posición de definirme») por **situación o condiciones; potencial** («el potencial atómico») por **poderio; prioritario por preferente; pronunciamiento por declaración; remodelar por reestructurar; rutinario** (una inspección rutinaria) por **ordinario, periódico o de trámite; silenciar por acallar** («El público silenció a los alborotadores»).

Pero no son los extranjerismos —entre los que no hay que olvidar el galicismo **jugar un papel**, que se emplea en lugar de **representar o desempeñar un papel**— las aflicciones más graves que soporta nuestro idioma. Están también los malos usos del español por ignorancia del significado preciso de los vocablos. Ahí está la **singladura** a que tantos aluden dándole una duración de días, meses o años, cuando ese nombre designa el recorrido de un barco durante 24 horas, contadas desde un mediodía al siguiente. También suele emplearse mal el adjetivo **asequible**, con el que debe calificarse “lo que se puede conseguir o alcanzar”, y debe aplicarse, por tanto, solamente a cosas. Decir de una mujer o de un hombre que son **asequibles** es una inocente barbaridad; lo que se suele querer decir es que son **accesibles**. Resulta muy curioso igualmente el empleo que se hace del vocablo **semántico**, cuando se dice, por ejemplo, que la diferencia entre dos posturas es sólo **semántica**, queriendo significar con ello que tal diferencia es de pequeña monta y simplemente formal. Y ocurre todo lo contrario: si las divergencias entre aquellas posturas son **semánticas**, es que lo son de fondo, en la medida en que ese adjetivo alude a los contenidos y no a las formas. Un desliz menor, pero tremendamente enojoso por lo que se repite es el **inalterable** empleado por los locutores deportivos: el marcador continúa o sigue **inalterable** se oye machaconamente todas las tardes de los domingos en todas las emisoras del país. Si el marcador continúa **inalterable**, ello supone que no puede ser alterado, y entonces ¿para qué se juega? Pero los locutores quieren decir que el marcador continúa **inalterado**; sin embargo, como no lo dicen, resulta un disparate. Pero no es tan grande como hacer de **dilema** un sinónimo de **problema** («Ante las dificultades para la aprobación de la LAU, se le presentan al Gobierno varios dilemas»). O el de construir **simpatizar**, con un complemento pronominal («Esa persona no me **simpatiza**» con el significado ambiguo de que yo no simpatizo con ella o de que ella no simpatiza conmigo). O el de emplear el verbo **detentar**, que significa “retener uno sin derecho lo que no le pertenece”, con el sentido de “tener”, “poseer” u “ocupar” (“X **detenta** el Ministerio desde hace tres años»). O el de **enervar**, que quiere decir “quitar fuerzas, debilitar y enflaquecer”, trocado hoy en la acepción casi contraria de “poner nervioso, excitar o irritar”.

Dentro de estos malos usos del castellano por simple desconocimiento de la norma, puede incluirse la anarquía que reina en el empleo de los ordinales. Se habla de que un atleta ha ocupado el **doceavo** lugar de la clasificación, o que se ha celebrado la **dieciochava** edición de una feria de muestras. Se están olvidando los ordinales **undécimo, duodécimo** (hay quien dice bárbaramente **decimoprimero** y **decimosegundo**), **decimotercero, decimocuarto**, etcétera. Estas son las formas correctas; pero, si parecen excesivamente cultas, pueden usarse los cardinales, como es sabido, a partir del décimo: «El capítulo **dieciséis** del libro», «La **ciento cincuenta** representación de la comedia». Todo antes que aquella desbarajustada utilización de los fraccionarios para expresar el orden.

No quiero terminar sin aludir siquiera a dos palabras que están sacándole bastante jugo al español, por su empleo desmedido a expensas de otros vocablos, a los que prácticamente han desplazado. Son el nombre **tema** y el verbo **finalizar**. En efecto, desde hace pocos años, padecemos un uso dislocado o superfetatorio de **tema**. Se emplea en

vez de **asunto, expediente, cuestión, proyecto, negocio...** la impresión es de que no hay palabra a la que no pueda equivaler: «Me han prohibido fumar y me he tomado en serio el **tema**»; «Dijeron que serían campeones, y van a tener razón en el **tema**»; «Tiene usted fiebre; hay que cuidar ese **tema**». Tremendo empuje el de esta palabra, que ahorra el esfuerzo del pensamiento para encontrar el vocablo justo. Su triunfo no sólo afecta al idioma: pone también en peligro la salud mental de los españoles.

La otra voz triunfal a que aludía es el verbo **finalizar**. Hágase la prueba de recorrer con atención los diarios y las revistas, o de escuchar cualquier emisión de radio o de televisión, en busca de los verbos **acabar, terminar o concluir**. Será en vano: no se leerá u oírás más que **finalizar**. Todo **finaliza, nada acaba, remata, termina o concluye**. Otro caso, pues, en que el castellano sufre un pavoroso empobrecimiento.

Casi todas estas muestras de malos usos del lenguaje que hemos presentado —unas gotas en un océano— asedian a nuestros alumnos, con insistencia difícilmente evitable, a través de los medios de comunicación. Decíamos al principio que éstos, en lugar de colaborar con el sistema de enseñanza, se convierten muchas veces en factores de desorden y perturbación idiomática. Los profesores debemos proteger a los estudiantes contra ellos. Y no por afán purista o casticista. «Le purisme est toujours pauvre», escribió Voltaire. Y, como haciéndolo eco, nuestro Feijoo afirmaba: «Los que a todas voces peregrinas niegan la entrada en nuestra locución, llaman a esta austeridad pureza de la lengua castellana... ¡Pureza! Antes se debería llamar pobreza, desnudez, miseria, sequedad». Ambos prohombres dieciochescos pensaban coincidentemente en el vocablo extranjero que cruza fronteras fertilizando las culturas que lo adoptan. Hoy, más que nunca, esa rapiña es necesaria para no descolgarnos del mundo: ¿qué hacer si no inventamos, si, en ciencia, en técnica y hasta en pensamiento nos movemos con compases ajenos?

Pero hay otros neologismos que resultan de la irresponsabilidad. Salen del cine, de la radio, del periódico, de la televisión, del libro también, y hasta de las aulas, por el deseo mimético de estar «à la page». Los introducen pulcros ejecutivos eficientes, y no menos exquisitos intelectuales atentos a producirse «in the english manner». Luego los propagan los bocas de ganso; y los acepta ingenuamente la masa hablante.

Existen también triviales errores no importados, frutos de la ignorancia de lo propio, que se extienden por el mar de las ondas hertzianas. Hemos examinado ejemplos de todas estas posibilidades. Nuestros alumnos deben persuadirse de que es necesario reaccionar. Aquí no vale el «¡qué más da, si nos entendemos!» Porque sí que da. Primero, porque el idioma no es nuestro: los compartimos con muchas naciones, y romperlo a gusto propio supone, como hemos dicho, quebrar lo más firme de nuestro futuro como nación. Segundo, porque pensamos con el idioma; si se usa mal, pensamos mal; y si lo cambiamos imitando a otros, pensaremos como aquellos con los que, a lo mejor, no nos gustaría pensar. Tercero, porque ejercer la libertad, en esto como en todo, no consiste en dejarse llevar, sino en saber y poder ir. El purismo empobrece las lenguas; el casticismo las enriquece. Sólo el libre comercio idiomático favorece la marcha de una sociedad al ritmo del tiempo. Pero ese comercio libre no debe abrirse a la baratija ni a la pacotilla que nos brindan para olvidar lo nuestro. Defender nuestras palabras, el sentido de nuestras palabras; combatir todo lo espurio; aceptar lo que efectivamente nos enriquece: he aquí tres puntos de un programa de acción, con los cuales, según creo, debemos comprometernos todos cuantos hemos asumido el deber de ayudar a nuestros conciudadanos a mejorar de condición a través de la cultura.

# 3

## Gramática y enseñanza de la lengua. (Dos preguntas.)

Por Manuel SECO

Pasaron los tiempos en que el Bachillerato era un ciclo docente. Hoy es una fugaz transición entre los estudios que, por el lugar que ocupan en la pirámide, se llaman, respectivamente, básicos y superiores. La reforma que lejanos ministros y tecnócratas idearon en 1970 desmanteló la antigua Enseñanza Media, bien que reservando al Bachillerato un discreto espacio, algo así como una habitación con derecho a cocina, a fin de que no quedasen sin trabajo los catedráticos y los profesores de Institutos y de centros similares.

En los tres años de que dispone ahora el Bachillerato, todo el programa de lengua española ha quedado reducido al primer curso, ya que los otros dos de la asignatura «Lengua y Literatura Española» están dedicados exclusivamente a la literatura. Aquí es necesario detenerse en una cuestión previa. En todos los países civilizados, el aprendizaje de la lengua nacional es reconocido como el aprendizaje central de todo el sistema docente y como pieza esencial para la convivencia de todos los compatriotas. ¿Cómo es posible que en España (donde, por añadidura, no lo olvidemos, el español es segunda lengua para una parte de los ciudadanos) la población estudiantil, al cumplir los quince años, se despidan de toda enseñanza, teórica y práctica, del idioma? Que en el Curso de Orientación Universitaria —tres años más tarde— vuelva a estudiarse lengua es argumento muy endeble, en primer lugar, porque sólo un sector de los bachilleres sigue ese curso, y segundo, incluso para los que lo siguen, la solución de continuidad, justamente en un momento en que la enseñanza de la lengua podría ser particularmente fecunda, no deja de constituir una pérdida irremediable.

### PRIMERA PREGUNTA. ¿QUÉ HACE LA GRAMÁTICA EN EL BACHILLERATO?

Tenemos, pues, en el Bachillerato un solo curso de lengua española. Por supuesto, decir «lengua española» no es decir «gramática española». Por eso es natural preguntarse si en ese curso de lengua se enseña gramática. Como en el programa oficial de 1975 sólo aparece una vez, allá por en medio, el término *gramática*, y otra vez el adjetivo *gramatical*, puede no resultar fácil una respuesta inmediata. Pero habitualmente, cuando se habla de enseñanza de la lengua en los niveles medios, el nombre *gramática* designa todo el estudio teórico y sistemático de la lengua, incluyendo las nociones de lingüística general que deben servirle de marco. Partiendo de este sentido amplio, puede responderse entonces que el cuestionario oficial de lengua española está constituido por treinta y un temas de gramática, aunque dentro de él solamente se haya querido denominar gramática a una cuarta parte del todo.

El programa oficial, siguiendo la tradición, está dividido en dos secciones: 1.ª, el cuestionario, y 2.ª, las orientaciones

metodológicas. Y, según es tradicional también, la práctica de la enseñanza considera que lo fundamental es lo primero y no lo segundo. No importa que las instrucciones metodológicas comiencen con esta frase: «La finalidad primordial de la enseñanza de la lengua y literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica»; no importa que, de acuerdo con este principio, los mejores libros de texto propongan ejercicios y prácticas encaminados a la pura educación lingüística. Los propios libros de texto —todos— desarrollan extensamente el cuestionario oficial, y el profesor, en la mayoría de los casos, acosado por la preocupación de que *hay que dar el programa*; por la falsa (y cómoda) idea de que *hay que darlo como lo da el libro*, y por la dificultad realísima —siempre desatendida por las autoridades— de las *aulas sobrecargadas*, apenas hace otra cosa a lo largo del curso que explicar y hacer estudiar el cuestionario teórico.

De acuerdo con esa prioridad reverencial que se da al cuestionario por encima de las orientaciones metodológicas, la enseñanza de la asignatura suele desarrollarse siguiendo paso a paso los capítulos del libro de texto. El profesor procura hacerlos comprensibles a sus alumnos —tarea enormemente ardua en algunos casos, pues hay textos aprobados por el Ministerio que parecen redactados por extraterrestres—, y hace lo posible porque asimilen y retengan la doctrina. Con frecuencia, con o sin el apoyo del libro, desarrolla ejercicios encaminados a afianzar y comprobar esa asimilación por parte de los alumnos.

Al margen de esto, un sector de los profesores, con una generosa dedicación que nunca se les agradece bastante, desplegando su imaginación y multiplicando su esfuerzo, realizan, como pueden, una serie variada de prácticas cuyo objetivo es desenvolver el dominio del idioma en sus alumnos. Con el doble *handicap* de las lecciones teóricas y del exceso de alumnado, son estos profesores los únicos que, contra viento y marea, cumplen con esa «finalidad primordial», señalada en el programa, de «aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica».

Pero, atención, estas prácticas, tan importantes, tan necesarias, suelen realizarse con poca o ninguna conexión con lo adquirido en la clase teórica. Es decir, que en la clase de lengua española, en el mejor de los casos, la lengua y su estudio sistemático se presentan disociados como dos aprendizajes independientes entre sí; y, en el peor de los casos, la enseñanza de la gramática suplanta a la enseñanza de la lengua.

De esto no debe extraerse la conclusión de un supuesto antagonismo entre gramática y lengua. Lo que hay —y lo hay desde tiempo inmemorial— es una confusión que identifica enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática, que hace que, pretendiendo enseñar lengua, se enseñe gramática.

Lo curioso es que esa confusión, sobre el papel, está mandada retirar hace muchos años. Si interrogásemos a cualquier profesor de nuestros días que entienda por gramática, es seguro que se respuesta no sería aquella de «el arte de hablar y escribir correctamente un idioma». Ya nos dijo Américo Castro que la gramática «no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta».

Pero el hecho de que aprender gramática no sea aprender lengua no significa que el aprendizaje de la gramática no sea útil para el aprendizaje de la lengua. Así parece entenderlo el programa oficial cuando expone seguidos su cuestionario de gramática y su postulado de que la finalidad primordial del curso de lengua es el aumento de la competencia lingüística. Sin embargo, no queda suficientemente explícita esa relación a lo largo de las indicaciones metodológicas. Sólo en dos puntos se alude a la conexión entre la lengua y su estudio teórico. El primero, expuesto como complemento de la finalidad primordial citada, propone «alcanzar un grado de sistematización de su estudio [se supone "de la lengua"] que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato». El segundo dice: «El equilibrio entre el estudio gramatical y el uso reflexivo y creador de la lengua debe lograr que el alumno descubra la relación existente entre la descripción del sistema y las diferentes realizaciones del mismo». De manera que, por un lado, parece afirmarse que el estudio sistemático es un medio para «fijar» (¿afianzar?) determinados niveles de expresión y comprensión; y, por otro, se preconiza un equilibrio entre el estudio y el uso de la lengua, encaminado a que el alumno descubra la relación entre lengua y gramática. No se aclara en qué forma puede contribuir el estudio sistemático a la «fijación» de los niveles de competencia en cuestión, ni cuál es el objetivo propuesto con el descubrimiento, por parte del alumno, de la relación existente entre la descripción del sistema y las diferentes realizaciones del mismo.

Por otra parte, otro pasaje de las orientaciones metodológicas parece presentar la gramática no como medio, sino como fin: «La metodología —dice— debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema y la comprobación empírica de los fenómenos descritos, en la realidad de la comunicación lingüística» (subrayo yo). Nótese que la lengua aquí desempeña el papel de «comprobación» de la teoría expuesta. ¿Para eso está la clase de lengua?

Más afortunados son los párrafos que proponen ejercicios de comunicación y explicaciones de textos. Los primeros, se señala, están orientados a exigir «una progresiva complejidad en el uso de los mecanismos expresivos, para [...] facilitar la actitud reflexiva ante el uso lingüístico». Y entre los fines de las segundas se cita el de «comprobar el funcionamiento del lenguaje. Es aquí, en estas breves líneas, donde se encuentra encerrado un embrión de auténtica metodología de la gramática. Lástima que no se haya manifestado en forma más explícita e inequívoca; pues las dos frases, particularmente la última, podrían interpretarse en el sentido, señalado antes, de la «comprobación empírica de los fenómenos descritos» en el estudio sistemático.

Quedan, en definitiva, sin precisar en las orientaciones metodológicas las relaciones entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la lengua. No se obtiene la noción clara de una concepción de la primera, o como instrumento de la segunda, o como un fin en sí misma, o como las dos cosas a la vez. El resultado es que, en el campo de batalla, en la realidad del aula, como he dicho antes, el profesor enseña la gramática simplemente porque se lo exige el programa y porque el libro de texto está fundamentalmente concebido para servir a esa exigencia. Puede también, llevado de su honradez, de su vocación y de su espíritu de sacrificio

—y tal vez con la colaboración de algún buen libro—, enseñar eficazmente el idioma, enriquecer realmente la competencia de sus alumnos (esto es, cumplir el espíritu de las instrucciones oficiales); pero esto, salvo excepciones, lo hará en el tiempo que consiga hurtar o ahorrar de la cotidiana obligación de la explicación teórica, y sin verdadero enlace con ésta.

¿Puede sorprendernos que, para la mayoría de los bachilleres, la gramática estudiada ocupe en su cabeza sólo el lugar de un vago recuerdo —a menudo ingrato— sin papel activo alguno en el funcionamiento de su mente?



## SEGUNDA PREGUNTA: ¿QUE HACER CON LA GRAMÁTICA?

Seamos realistas: ¿para qué queremos que nuestros estudiantes aprendan gramática, si vemos que nuestros bachilleres no saben escuchar, ni hablar, ni leer, ni escribir? (Incluyo en estas ignorancias la de la fonética estándar y la de la ortografía, empezando por el aspecto más importante de esta: la puntuación.) Defender —como hacen algunos— el conocimiento de la gramática como un saber necesario a toda persona culta no tiene sentido si ese conocimiento no está apoyado sobre la base de un dominio sólido de la lengua. Se da entre nosotros como normal el caso del muchacho que va a su examen de Selectividad sabiendo muchas cosas de Saussure y de Chomsky, sin ser capaz de componer un mediano ejercicio de redacción (y a pesar de ello obtiene el aprobado, y aun más). Vemos con tranquilidad como fenómeno habitual que cualquier estudiante universitario y cualquier licenciado carezcan de un conocimiento activo y pasivo satisfactorio de su propio idioma. Es preciso luchar enérgicamente contra esta alarmante atrofia de nuestra sociedad; y en esa lucha, cualquier concepto ornamental de la gramática está fuera de lugar.

¿Debemos, pues, suprimir la gramática dentro de la clase de lengua, dejando despejado todo el terreno para dedicarlo en exclusiva al aprendizaje práctico de esta? De ninguna manera: precisamente para favorecer y potenciar tal aprendizaje, la gramática debe entrar en él, puesto que es capaz de actuar como instrumento efficacísimo en el desarrollo de la competencia lingüística del individuo. Bien aplicada, permite una comprensión más profunda de la expresión ajena, y amplía y mejora las posibilidades de la expresión propia.

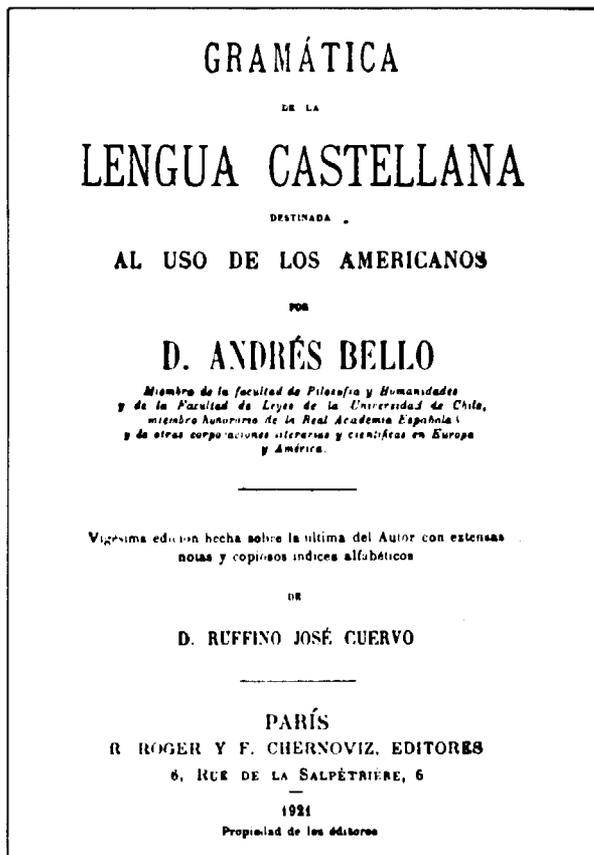
La primera condición, absolutamente indispensable, para que la enseñanza de la gramática sea de verdad útil es que el profesor posea un conocimiento a fondo del idioma: práctico y teórico, coloquial y formal, vivo y literario, sincrónico y diacrónico. No exagero, pues hablo con experiencia directa, al decir que en los centros docentes *buena parte de los profesores de español no dominan el español*. El mal empieza en que muchos de los que se dedican a esta enseñanza proceden de especialidades universitarias ajenas a ella; continúa con que incluso muchos de los procedentes de la rama lingüística han salido de su facultad con más conocimiento (¿digerido?) de la lingüística que de la lengua, y con más conocimiento teórico que real de ésta; y concluye con que unos y otros, contando con el apoyo de los libros de texto, confunden la sabiduría con la pedantería. La exigencia de que el profesor de español posea un conocimiento profundo del idioma no significa, en modo alguno, que deba desplegarlo en clase como si estuviera ante un tribunal de oposiciones, sino que debe disponer de todo ese caudal para poder atender con solvencia a una misión tan compleja, tan delicada, como la enseñanza de la lengua.

*Si vemos la gramática como un instrumento para desarrollar la facultad lingüística del alumno, es obvio que no debe ser objeto de estudio por sí misma, sino en función de su servicio a la enseñanza de la lengua.* La consecuencia inmediata de este enfoque ha de ser la eliminación de todos aquellos aspectos no aprovechables para el fin propuesto, y la reducción de la terminología a los límites indispensables. (¡Cuánto les queda por aprender en este terreno a los autores de libros de texto!) Por otra parte, es esencial que la presentación de la gramática esté sometida al grado de desarrollo intelectual de los alumnos: la capacidad de abstracción y la competencia lingüística de unos determinados estudiantes, que tienen una determinada edad y que pertenecen a un determinado medio geográfico y social han de condicionar la dosis y el nivel de explicación gramatical que se les ofrezcan, digan lo que digan los cuestionarios y los libros de texto.

La enseñanza — toda enseñanza — debe ser realista y no dar por descontado que el alumno ya sabe esto o lo otro porque «consta» que lo ha estudiado en un curso o una etapa anteriores. En este sentido, hay que empezar por interpretar rectamente la algo ambigua frase de la metodología oficial: «aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica». Es preciso que el profesor de Bachillerato compruebe cuál es el grado real de la competencia lingüística de cada uno de los alumnos que entran bajo su tutela, sin dar por bueno, a ojos cerrados, lo que los programas oficiales suponen que tiene que saber. De la base de ese grado real debe partir toda enseñanza de la gramática, pues sería vano hacer reflexionar al alumno sobre algo que aún no pertenece a su acervo mental; no hay que olvidar que la gramática sólo le será útil si sirve para poner orden en su capacidad de expresión y comprensión.

¿Qué gramática enseñar? He hablado de una gramática en función de la enseñanza de la lengua, y de una gramática supeditada a la situación real de los jóvenes aprendices. Esto lleva consigo consecuencias de largo alcance. Si nuestra enseñanza ha de partir del lenguaje por ellos poseído activa y pasivamente, debemos manejar con tiento los conceptos de corrección e incorrección. El idiolecto del alumno es

«correcto» dentro del nivel sociolingüístico en el que funciona, siempre que sea eficaz dentro de él, aunque sea «incorrecto» si se le analiza desde la lente de la lengua estándar. Esta distinción no es una sutileza de lingüistas, sino una realidad largo tiempo olvidada por los responsables de la enseñanza — legisladores, autores de libros, profesores —. El profesor necesita, en primer lugar, ser bien consciente él



mismo de *los distintos niveles de lengua y de habla* (registros) que son posibles y actuales en el ámbito en que él enseña, y, después, acoplar su enseñanza de la lengua y de los aspectos gramaticales normativos al hecho de la existencia de esos niveles. La existencia de *diversas normas (local, regional, nacional; hablada, escrita, etcétera) para cada hablante* es una realidad lingüística que de ningún modo puede ignorar ya el profesor de lengua; y el reconocimiento de ellas ha de plasmarse ineludiblemente en su trabajo dentro de la clase.

Debemos tener bien presente que el dominio de la lengua consiste, en definitiva, en el dominio de los distintos niveles y de las distintas normas, y el arte del profesor está en proporcionar a sus discípulos los medios para alcanzar esa maestría ideal. La reflexión gramatical debe someterse a la realidad de estas variedades, con lo que la enseñanza de la norma adquiere una complejidad — pero también una eficacia — muy superior a la que estamos acostumbrados a considerar.

Es evidente que, así, la labor del profesor de lengua es mucho más delicada de lo que suele creerse, pues tiene que poner con su estudio personal una serie importante de elementos que no le ofrecen ni nunca podrán ofrecerle los libros de texto. Dudo que otra asignatura presente mayores dificultades a sus enseñantes. Pero también dudo que haya otra que pueda dar más, humanamente, a sus discípulos.

# 4

## La ortografía: entre el estupor y la norma

Por Francisco MARCOS MARÍN (\*)

### INTRODUCCION

Pocas cosas hay que conciten con la misma virulencia las iras de profesores experimentados — y nuevos —, así como el estupor del hombre de la calle, de la manera que lo hace el desafío a la norma ortográfica, el cual impone su salvaje ley en los ejercicios que escriban nuestros alumnos y en los cuadernos que, de vez en cuando, nos presentan nuestros hijos, es decir, lo que con palabra de triste moda se designa enfáticamente como la crisis de la Ortografía.

Las soluciones para volver a los sanos cauces ortográficos del pasado (un pasado de ayer, en todo caso) surgen inmediatamente, y también con rara unanimidad: aquel examen de ingreso en el Bachillerato que hicimos a los nueve o diez años en el que la Ortografía era primordial, por partida doble: en dictado y redacción; la enseñanza de la lengua en la EGB, actualmente, una pura gramatiquería en la que no se enseña a los niños a ser usuarios del idioma, y que habría que reformar — antes dicho que hecho —; el desinterés de los compañeros de claustro, quienes no exigen en sus exámenes pulcritud ortográfica equiparada a conocimientos y habilidad en el desentrañamiento de los problemas de Física o, incluso, lo más aberrante, de los temas de Historia o Filosofía, y así podríamos seguir.

Los reproches y las — supuestas — soluciones tienen un denominador común; su carácter normativo y coercitivo, sin que falte lo represivo, con las célebres copias de veinte o cincuenta veces tal o cual palabra mal ortografiada. No tenemos noticia, en cambio, de ningún padre (o tutor) que haya dicho alguna vez algo parecido a esto: «en mi casa no hay libros, mi hijo nunca me ve leer, voy a comprar libros y a leer, para ver si mi hijo se aficiona también y su Ortografía mejora». En realidad — debiéramos pensar — lo milagroso es que en un país con un nivel de compra de libros y de lectura tan bajo, las faltas de Ortografía todavía se noten, en vez de ser una buena ortografía lo auténticamente llamativo.

Se nos podría replicar que hace veinticinco años los niños no tenían más que la enciclopedia escolar, mientras que ahora hay, limitándonos a la escuela, montañas de textos, incluso libros escolares de lectura, y que, indudablemente, la acción correctora de los maestros, y la exigencia del examen de ingreso hacían el milagro. Más peso tendría, nos parece, una argumentación que se apoyara en que la Ortografía va unida al desarrollo de la memoria visual y que, durante muchos años todo lo que fuera «de memoria» ha sido implacablemente perseguido por la pseudopedagogía al uso: quienes tenemos varios hijos podemos testimoniar que sus distintas maestras no han sido ajenas a la buena Ortografía de unos; pero tampoco nos parece justo culpar a las maestras de la mala de otros, cuando hay otras muchas diferencias, que también son evidentes.

*Hay otra perspectiva: hace muy pocos años, la Ortografía tenía una dimensión social; una mala Ortografía era cosa de mujeres y de pobres (o de las dos cosas, cual la referencia tristemente corriente a la «Ortografía de criada» o «de chica de servir»). Hoy — diríamos, gracias a Dios — también los señoritos de buena familia tienen faltas. Se ha producido una nivelación hacia abajo, por otro lado muy de acuerdo con el carácter semiculto de la sociedad española. No estaría mal que pensáramos si la histeria de la crisis, en vez de estar provocada por el daño de la cultura ortográfica, no lo estará por el daño de la imagen del bachiller, o del universitario. Y quien esto escribe, aclaremos, ha sido educado en la estricta observancia ortográfica, en la cual se mantiene, en el ámbito personal y en el doméstico, y ha dedicado muchas horas y algunas páginas a estudiarla, lo que supone que la aprecia y la reconoce como valor cultural ineludible. La pregunta correcta sería, tal vez: ¿la sociedad está realmente preocupada por las incorrecciones ortográficas, o lo está por la pérdida de una apariencia de cultura que supone menos esfuerzo que una cultura auténtica? Porque la sociedad quiere reglas, no investigación ni meditación.*

En todo caso, los planteamientos del problema ortográfico adolecen del mismo defecto: el prejuicio de creer que la Ortografía es algo hecho, eterno e inamovible («tiene una ortografía perfecta», se dice). Esta perfección impone su arma-alma-dura al escribiente, quien carece de poder contra ella. Una persona culta, desde luego, conlleva una buena ortografía; pero escribir sin faltas, en cambio, no equivale a ser culto. Por ello puede ser más auténtica la respuesta de la rebelión y el abandono (no la ignorancia, cuidado), precisamente porque nuestro sistema ortográfico no es perfecto, es decir, no está totalmente terminado, ni refleja sin ambigüedades los intrínsecos fonológicos del idioma español (1).

(\*) Universidad Autónoma de Madrid.

(1) La Ortografía dispone de una bibliografía amplia y de variado enfoque, que podemos dividir en tres apartados: I. Obras generales o teóricas; II. Obras históricas, y III. Obras aplicadas. En el apartado general podemos incluir: R. H. Stetson, «The phoneme and the grapheme», *Méj. DE Ling. et Phil. off. à J. van Ginneken*, París, 1937, págs. 363-366; E. Pulgram, «Phoneme and grapheme: a parallel», *Word*, 7, 1951, págs. 15-20 (trad. esp.: «Paralelo entre el fonema y el grafema», en *Comunicación y cultura*, Buenos Aires (Nueva Visión), 1972, págs. 203-210); E. Alarcos, «Representaciones gráficas del lenguaje», *A0*, XV, 1966, págs. 5-58; Lidia Contreras, «Ortografía y grafémica», *Esp. Actual*, 23, 1972, págs. 1-7, y «Grafémica», *Actas del Segundo Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística* (Sociedad chilena de Lingüística) Instituto de Filología de la Universidad Austral, Valdivia, 1972, págs. 118-12; S. Mariner, «Diferenciación gráfica de lexemas», *RSEL*, 2, 1972, págs. 1-16; y Manuel Alvar, «Fonética, Fonología y Ortografía», *LEA*, 1/2, 1979, págs. 211-231. En el segundo apartado tendríamos, por ejemplo, A. Rosenblat, «Las ideas ortográficas de Bello», prólogo al tomo V de las *O.C. de A. Bello*, Caracas, 1951, págs. IX-CXXXVIII; F. Marcos Marín, *Lingüística y lengua española*, Madrid (Cincel) 1975, pág. 11.3, *El Comentario Lingüístico*, Madrid (Cátedra) 1978, y *Refor-*

La historia de nuestra lengua, como proceso de reforma y modernización (2), es bastante más expresiva que la palmeitaria barahúnda represiva. Nuestra lengua ha sabido siempre acomodarse a las necesidades derivadas de su carácter cultural y plurinacional, y dotarse del instrumento ortográfico adecuado, que ha ido variando a lo largo de la historia. Analizar el problema actual prescindiendo de la experiencia histórica sería tan erróneo como abandonar la ortografía a su suerte, y resignarnos al caos. Téngase en cuenta, además, que esa acomodación de la lengua no se ha producido como *gratuitum de Deo munus*, sino como resultado de la acción reformadora y modernizadora de una serie de hombres, en varios procesos de lo que ahora recibe el nombre técnico de *planificación lingüística* (3). Una de las facetas, o etapas, de la planificación es, precisamente, la estandarización de la lengua escrita, o sea, su normalización convencional, mediante la elección entre variantes y la fijación ortográfica, para eliminar el polimorfismo, tanto morfológico como gráfico. La Ortografía es una necesidad natural, primaria o inmediata, dentro de esa convención que es toda lengua, con sus complejidades sociohistóricas.

#### PREMISAS

Nuestra exposición, por tanto, arranca de dos premisas generales y una histórica: las generales son que la Ortografía es necesaria y que es reformable, la histórica es que la Ortografía española ha sufrido ya, en varias ocasiones ese proceso de reforma, lo que significa que no le supone novedad alguna. Hay que añadir, con todo, una precaución, la necesidad de respetar la norma hispánica, que no coincide con la castellana, y de tener en cuenta, por tanto, que la coexistencia de varios sistemas fonológicos, aunque no excesivamente diferenciados, dentro del continuum de la lengua española, obliga a ciertas convenciones, en aras de la unidad idiomática hispanohablante, uno de nuestros bienes culturales (o sea, también económico) más importantes.

La Ortografía es, por otra parte, sólo una de las facetas de la lengua escrita, como se puede deducir con facilidad de este párrafo del discurso pronunciado por Salvador Fernández Ramírez al ingresar en el Real Academia Española (4):

ma y modernización del español (Ensayo de Sociolingüística Histórica), Madrid (Cátedra) 1979, párs. 3.1 y 3.2.; así como R. Sarmiento, «Aportación a la historia de la Ortografía de la R.A.E.», *Módulo 3*, 3.ª época, núm. 2, págs. 29-41. Más prolija del tercer tipo, puente con los dos anteriores, y recogedor de amplia bibliografía es: J. Polo, *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid (Paraninfo) 1974. Al tercer grupo pertenecen, inmediatamente, todos los tratados de Ortografía; la normativa vigente se recoge en la *Ortografía de la Real Academia Española* que incorpora las «Nuevas Normas», Madrid, 1969. Pertenecen a él, además, todos los estudios y publicaciones que discuten estas normas, o las propuestas de reforma ortográfica, que son legión, así como los tratados de intención didáctica. Son trabajos clásicos los de M. de Unamuno, en el t. IV de O.C., *La raza y la lengua*, Madrid (Escalicer) 1908, Julio Casares, en *Nuevo Concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática* (O.C. vol. V) Madrid (Espasa Calpe) 1941, y A. Rosenblat, «Fetichismo de la letra», en *Nuestra lengua en ambos mundos*, Barcelona-Madrid (Salvat) 1971, págs. 41-81. Son modernos (y parecen efímeros) C. P. Otero, *Letras I*, Barcelona (Seix Barral) 1972, págs. 51-84 y, desde luego más profundo, aunque excesivo, como diremos, J. Moesterlin, *La ortografía fonémica del español*, Madrid (Alianza Universidad) 1981. Para la didáctica citaremos a Manuel Seco, *Metodología de la Lengua y la Literatura Española en el Bachillerato*, publicaciones de la revista *Enseñanza Media*, Madrid, 1962; en las publicaciones de la misma revista, por el Centro de Orientación Didáctica del Ministerio de Educación Nacional, la *Guía didáctica de la Lengua y Literatura Española en el Bachillerato*, Madrid, 1967; Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, *Lengua y enseñanza, perspectivas*, Madrid, 1967; J. Iglesias Marcelo, «Orientaciones para la enseñanza de la Ortografía», *Vida Escolar*, 139-140, 1972, págs. 67-72.

(2) Cfr. F. Marcos Marín, *Reforma*, cit., esp. cap. III.

(3) Decimos *planificación*, mejor que *planeamiento*, que también se encontrará en la bibliografía, porque el sufixo del primer término tiene carácter activo, frente al resultativo-durativo del segundo: cfr. *pacificación*, frente a *apaciguamiento*, y el proceso de planificación es esencialmente activo. En 1980 entregamos a ed. Alhambra de Madrid un original sobre planificación lingüística, para un volumen coordinado por F. Abad, que se publicará, al parecer, con el título de *Introducción a la Lingüística*.

(4) *Lengua literaria y norma lingüística*, Madrid, 1960. El párrafo citado se encuentra en las págs. 34-35.

Las relaciones entre palabra y escritura plantean innumerables problemas: políticos, estilísticos, ortográficos, etcétera. ¿La escritura, por ejemplo, debe ser etimológica o fonética? ¿No empobrecemos nuestra representación visual haciendo la escritura demasiado escueta? ¿No habría que haber salvado, digo yo, en la nuestra, las formas venerables de la lengua griega? ¿No es la lengua literaria una lengua de gran cultura y no debemos rechazar las insinuaciones de los que aconsejan hacer tabla rasa de lo etimológico? ¿Sería hoy la lengua inglesa lo que es y lo que representa con un alfabeto nivelado y atenido a un patrón vivo? ¿A cuál? ¿No es función de las lenguas universales refrenar en lo que se pueda el avance diferenciador y hacer un patrón de sí mismas?

La Ortografía, por tanto, no supone sólo una relación entre estructura fónica y estructura gráfica (en ese caso, la Ortografía fonémica sería la única posible), sino también entre universo cultural y estructura gráfica. La escritura no sólo sirve de suplemento del habla, como decía Rousseau, sino de recordatorio cultural. No deja de ser llamativo que personas que se declaran partidarias de que, para recuperar una lengua patrimonial, que hace más de dos y hasta cuatro siglos que no se habla en su familia, un niño vaya a la escuela elemental a aprenderla, sean, en cambio, tan poco respetuosas con ese otro aspecto del patrimonio cultural español, mucho más sencillo de aprender y conservar, que es la Ortografía. Lo coherente, parece, sería defender ambas cosas.

#### EL SISTEMA ORTOGRÁFICO DEL ESPAÑOL ACTUAL

Postula Alarcos que los sistemas gráficos son de interés para la Lingüística sólo en cuanto están en relación con el sistema del lenguaje oral, puesto que la manifestación normal y primaria del lenguaje es la fónica. Estas condiciones —que son, por otra parte, demasiado rusionianas— convienen al sistema español, en el cual la mayor parte de los signos gráficos corresponde a un fonema del sistema: para ello hay que tener en cuenta, también, que de los dos postulados por el autor en su *Fonología Española* —castellano y meridional—, la Ortografía trata de representar el primero.

No es éste el lugar de repetir la lista de fonemas del español y sus conocidas equivalencias gráficas (5), por lo cual sólo nos referiremos a los casos problemáticos. Indudablemente, la cuestión básica radica en que el usuario de la lengua conozca la norma convencional de la comunidad: la castellana, y sabemos todos que ahí es donde, en efecto, estriba la dificultad. El desprecio de la norma no procede de una postura de superación de la misma, sino de la imposibilidad de dominarla. Manuel Alvar, entre otros autores, ha señalado este punto, y Antonio Machado, en verso magistral, retrató en dos líneas cómo el despreciar lo que se ignora va junto al sentimiento de la inanidad del hoy frente al ayer. La generalización de la norma castellana, hija de circunstancias históricas, es, en la actualidad, una situación aceptada por el convencimiento de que garantiza la unidad idiomática, y por ello es beneficiosa para la comunidad hispánica. Quienes esgrimen documentos de academias hispanoamericanas en favor de reformas drásticas, olvidan dos cosas, que esos documentos valen sólo como fórmulas de discusión —y, por ello, salvo excepciones regladas, como la filipina, han sido retirados por sus presentadores— y que la reforma es algo consustancial con nuestro sistema ortográfico, y parte de la vida diaria de la Real Academia Española,

(5) Cfr., por ejemplo, F. Marcos Marín, *Curso de Gramática Española*, Madrid (Cinca-Kapelusz) 1980, p. 6.2.1.

en sensata paridad con sus hermanas de América y Filipinas.

Vayamos a lo concreto, y por partes:

La representación de las vocales es fonemática, con una leve excepción que afecta a la letra *u*, «muda» tras *q* o *g*, cuando van seguidas de *e*, *i*, es decir, las vocales palatales; si, en la segunda grafía, se quiere indicar su pronunciación efectiva, se colocan los puntos de la diéresis sobre esa *u*: *antigüedad*, *ambigüedad*, *lingüística*, como *antiguo*, *ambiguo*, *lengua*, frente a *hormiguero*, *guiso*.

En las consonantes, la más rechazada (y para su casi total supresión tenemos el ejemplo italiano) es la «muda», la *h*. Es inútil la distinción entre *b* y *v*, mientras está perfectamente hecha la distribución entre *z* y *c*, que no debiera ser conflictiva (*za*, *ce*, *ci*, *zo*, *zu*), y que lo es por otra causa, por ser representación de un fonema minoritario en el mundo hispánico, la *z*, uno de los que diferencian la norma castellana de la meridional, precisamente; lo que se discutiría aquí no sería tanto el interés de mantener las letras *z* y *c*, sino la distinción entre *z* y *s* (que también implica a la *x*, en excepción, por ejemplo). Algo parecido, aunque menos grave, por el menor rendimiento de la oposición, es decir, porque existen menos pares de palabras diferenciadas por ese rasgo, es la distinción entre *ll* y (*hallamos*/*hayamos*).

Aunque ya sea habitual recurrir a ellos, no son estos los ejemplos auténticos de nuestras dificultades gráficas, sino por qué *gemir* o *rugir*, pero *tejer* o *viaje*, por qué *g + e*, *i = j*, por qué *c + a*, *o*, *u = k = qu + e*, *i*, por qué unas veces *x* y otras *s*, unas veces *c* y otras *cc*, unas veces *l* final de sílaba y otras *-r*, unas veces *-d* y otras *-z*, unas veces *-c* y otras *-g*, es decir, las grafías intercambiables y los grupos cultos. De poco valen las reglas: está legislado que los terminados en *-aje* se escriben con *j*; pues hasta el diccionario manual de la Academia ha tenido que recoger *garage*, en las cartas de los restaurantes crece el *potage*, en las crónicas de sucesos el *chantage*, y en las deportivas el *gol average*. Está muy claro por qué adición, emparentado con *aditivo*, tiene una *-c*, mientras que *adición*, emparentado con *adicto*, tiene dos, *-cc-*, (*-c*, como *-t-*, *-cc-* como *-ct-*), sin emargo, las faltas son generales. Con la *x* la gravedad viene de otra parte: los españoles —generalizamos excesivamente, advertimos— tienden a la pronunciación *-s*, por ejemplo, en *excepto*, e incluso en *examen*, mientras que en América es muy general *-ks-*. Cuando la grafía es *-xc-*, como en *excepción*, si los americanos no pronunciaran *-ks-* dirían /*esepción*/ frente a nuestro /*escepción*/, la diferencia es notoria y la *x* imprescindible.

La *-s* final de palabra, aspirada en muchas zonas lingüísticas y perdida en otras, como la *-r* y la *-l*, aunque con mayor rendimiento en la morfología, también puede ser discutible: ¿Sería más general escribir *loh ríoh*? Una vez más hemos de repetir lo dicho: hay una convención, un acuerdo en la norma castellana, y aunque la frontera entre *-s* conservada y *-h* aspirada, hace años en La Mancha, hace menos en Vallecas, y hoy ya en la calle de Raimundo Fernández Villaverde, «se coma» cada año más metros cuadrados hacia el norte de España, el bien de todos exige que se respete la *-s* en la escritura, todo lo demás sería anticipar reformas que podrían acabar siendo inconvenientes.

Por fin, no olvidemos tampoco un punto sustancial: la mayor parte de las «faltas de ortografía» no son errores sencillos, sino hipercorrecciones o ultracorrecciones, o sea, «pasarse de listo» añadiendo —típico— una *c* al lado de otra, donde no hacía ninguna falta.

#### LA ORTOGRAFÍA ESPAÑOLA ES UN PRODUCTO REFORMADO

Se comprendería mucho más fácilmente por qué, cíclicamente, se alzan voces reformadoras, si el español hubiera abandonado la renovación de su ortografía, y siguiéramos escribiendo *caça*, *cibdat*, *quando*, *estaua*/*estava*, *re-*

*lox*, *príessa*, *bœvir* junto a *vivir*, y todas las formas que serían la réplica de lo que es, por ejemplo, la ortografía francesa en relación con la historia de esa lengua. No se puede acusar, por ejemplo, a la Academia de fuerza conservadora y reaccionaria, ni decir que el sistema ortográfico se mantiene por inercia, por tradición. Quien así hablara mostraría ignorar que la Academia, desde su primera publicación, en 1726-39, el Diccionario llamado de Autoridades, ha reformado la Ortografía continuamente, al menos dos veces por siglo, y que estas reformas son evidentes y profundas: no hay más que comparar un libro de 1700 y su edición de 1805, pongamos, con la actual, una de las obras de Calderón editadas en esos tres periodos, por ejemplo; el ejercicio podría llamarse «mirar antes de opinar».

Reiteramos lo dicho en varios lugares: el español —no sólo la Ortografía— ha pasado por tres grandes reformas, y está pasando, precisamente ahora, por la cuarta. La primera reforma es muy práctica y muy dirigida, se va gestando desde finales del siglo XI, y se plasma en la obra de Alfonso X el Sabio. Ahí tenemos ya una muestra de la primera ortografía de nuestra lengua: de acuerdo con el sistema fonológico medieval (6), efectivamente; pero también respetuosa con el polimorfismo que caracteriza la morfología castellana hasta, aproximadamente, el siglo XV, y, por supuesto, nada rígida: se diferencia cuidadosamente *deçir* “bajar” de *dezir* “decir”; pero se puede escribir *estaua* o *estava* (variantes gráficas, pronúnciese *estava*), *eminas* o *emjnas*, y hasta *diol* o *diole*, *cibdat* o *ciudad*, *bœvir* y *vivir* —incluso *viver*—, como apuntábamos antes. La información que nos proporciona así es, indudablemente, muchísimo más rica que la ofrecida por una simple transcripción fonológica, ya que la lengua escrita no representa sólo la Fonología.

La pérdida del sistema fonológico medieval y, en consecuencia, la progresiva fijación del sistema clásico, supone una nueva reforma en el siglo XV-XVI. Los eruditos se confunden al fijarse en que hay autores que, de acuerdo con lo que dice la escuela, siguen diferenciando en la escritura lo que ya no distinguen en la pronunciación, manteniendo separados los dígrafos *ç/z*, *ss-/s-*, *x/j* = *g + e*, *i*; se trata sólo de un rasgo culto, casi secundario, como seguir escribiendo hoy *psicología* y *mnemotécnico*, y junto a esos autores tenemos toda la muchedumbre de usuarios que ya no han aprendido a mantener esas distinciones o que, como Sta. Teresa, no quieren sujetarse a ellas. ¿La reforma clásica es entonces el caos, el fin del corsé ortográfico? Sólo aparentemente, y sólo en lo fonemático. Debemos fijarnos en que ya se ha acabado lo de *diol*, *viver*, *cibdat*, y en que si persisten algunas vacilaciones, como *escuro*, *oscuro*/*obscuro*, la última parece ya ganando página a página.

Tercera reforma: en 1714 la recién nacida Real Academia Española se ha comprometido a publicar un Diccionario, una Ortografía y una Gramática. Cumplirá los tres compromisos dentro de ese siglo. No es éste el lugar de detallar las reformas ortográficas concretas, estudiadas por Ramón Sarmiento y recogidas en nuestra *Reforma y modernización del español*. La reforma ortográfica, en el XVIII, se realiza en tres grandes fechas, 1726, 1741 y 1763, acompañadas todavía de reformas menores: es una constante académica, que seguirá en el XIX y en el XX. No hay que poner en duda la intención de la Academia, sino analizar los problemas que la reforma ortográfica lleva consigo.

Cuando, en un trabajo de planificación lingüística, hemos de dotar de ortografía a una lengua que jamás se ha escrito, la solución se impone sola: una grafía fonémica es lo adecuado, con un grafema para cada fonema. Sin embargo, en el caso del español, no sólo tenemos textos desde hace más de diez siglos, sino que tenemos textos de la lengua de

(6) Cfr. *Reforma*, cit., cap. III, párs. 1 y 3. Vid. et. Fernando González Ollé, «El establecimiento del castellano como lengua oficial», *Bof. R. A. E.*, LVIII, 1978, págs. 229-280.

donde salió, el latín, para otros quince siglos, y podemos conocer hasta el grupo itálico, y el celta-itálico, y el indo-europeo. La historia pesa, e impone su tributo: la vacilación entre etimología y fonología, de la que seleccionaremos dos ejemplos bastante claros: la *h*-latina, inicialmente aspirada, era ya muda en la época imperial romana, en la Edad Media castellana, la *h*-latina no se escribía (la *h*- que se escribe, a veces, en alternancia con *f*- es la aspiración resultante de la *f*- inicial latina), se escribe *auer* o *aver*, no haber (lat. *habere*), ovo, no hubo (lat. *habuit*), y se escribe hijo junto a *fijo* porque en latín era *fillus*. El segundo ejemplo se refiere a la marca del copretérito de indicativo, que era *-ba-* en latín; en castellano medieval la oclusiva representada por *-b-* evoluciona a fricativa, y se escribe *u = v*, distinta fonológicamente de lo que se escribía *b* (oclusiva procedente de *-p-* fonotónica): lat. *stabam*, cast. med. *estava = estaua* (fonológicamente distinto de la forma inexistente en castellano medieval *estaba*). A fines del XV la *-h-* procedente de *-f-* latina también deja de aspirarse, definitivamente, y es «muda», al mismo tiempo que se completa la pérdida de la distinción representada por *u = v/b*. A veces se escribe *harina*, a veces *arina* (lat. *farina*), y pasa lo mismo con la *h*-latina originaria, a veces *aver*, a veces *haber*, e igualmente, a veces *estava*, a veces *estaba*.

En la época medieval eran pertinentes *auer* y *estava*, en la época clásica ya no hay criterio universal; en el XVIII la Academia se encontró con dos posibilidades: *aver* y *estava* reflejarían una pronunciación que ya no existía, y una fonología de cinco siglos atrás; *haber* y *estaba*, un cambio, reflejaban el sistema de la lengua madre, o sea, la etimología, y la Academia se inclinó por este sistema. No en todos los casos: puso *h*- donde nunca había existido, como en huevo (lat. *ovus*), hermano (lat. *germanus*), hielo (lat. *gelum*), mezcló rigidez y tolerancia, para acabar, como sucede siempre, sin darse gusto ni satisfacer a todos. Sin embargo, no cabe duda de que aceptó el reto y recogió la necesidad social de mantener constante el impulso, no tanto de reformar como de ir reformando la ortografía.

La historia de nuestra lengua nos enseña todavía algo más, que, a nuestro saber y entender, no se ha dicho hasta ahora: aunque no faltan los intentos de reformas extremas, en todas las épocas, patrocinadas incluso por grandes gramáticos, como la de Gonzalo Correas, en 1630, y otras, en germen, en Unamuno (por no citar intentos modernos como el de Jesús Mosterín, tan reciente), esas reformas extremas nunca han triunfado; la sociedad ha sabido hacer suyo todo cuanto la ortografía tiene, además de lo fonético o fonemático, y ha desoido esas voces de sirena. Y las ha desoido, como intentaremos probar en nuestro último apartado, justificadamente, porque las reformas extremas, que tanta atención prestan a un aspecto del problema, olvidan increíblemente todos los demás.

#### LA INCONSISTENCIA DE LOS MITOS

Ser partidario de la reforma ortográfica es como un marbete de progresía: en consecuencia, si una institución o una persona apoya la reforma, es progresista y si, además, se dan otras circunstancias tan «lingüísticas» como el pertenecer a un país de cierto grupo, o ser exiliado, ello da derecho a entrar en la categoría de mito.

Los mitos, por desgracia, no son verdad, aunque puedan reflejarla, y se deshacen como el rayo de luna en el agua. Tienen en común, empero, el deberse a la imaginación de los demás, no a pretensiones propias, y son, en consecuencia, inocentes y, como inocentes, víctimas. Conviene, para salvarlos, analizarlos y rescatarlos. En lo que concierne a la Ortografía tienen dos nombres: Juan Ramón Jiménez, y la Academia Cubana de la Lengua. Indudablemente, son dos nombres muy respetables, razón de más para que no se usen en falso.

J. R. J. no fue, de ninguna manera, un reformador de la lengua (7), al faltarle lo esencial: voluntad lingüística de serlo. Fue, desde luego, además de su calidad de poeta, un gran modernizador del lenguaje. Basta leer el opúsculo *Mis ideas ortográficas* (8) para darse cuenta de que es una boutade de artista, donde se dicen cosas como: «en él están escritas, como yo las escribo, todas las palabras que yo escribo como en él están escritas». En 1916, y, al parecer, nunca antes, Juan Ramón simplificó su ortografía, con *j* en vez de *g + e, l*, reducción de algunos grupos cultos y de *ac a c* (no velar), así como supresión de la *hache* en la exclamación *oh*. Tampoco se mantuvo este sistema gráfico en todas las ediciones de sus obras. Es indudable su sensibilidad al problema ortográfico; pero también es indudable su respeto — irónicamente matizado — a la norma.

La interpretación que se refiere a la Academia Cubana es, si se quiere, más esperpéntica. En 1960 (9), con ocasión del tercero de los congresos periódicos de las academias, la de Cuba presentó una propuesta de simplificación de la Ortografía. Recordemos que la república del Caribe se enfrentaba entonces con su gran campaña de alfabetización, en plena efervescencia revolucionaria, y antes de la llamada «crisis de los cohetes». Por otro lado, esa preocupación no era nueva, como estemos repitiendo hasta la saciedad, ni siquiera era nueva para las academias hermanas: en 1956, en el II Congreso, celebrado en Madrid, las academias de las repúblicas de Argentina, de El Salvador y de Uruguay habían presentado ponencias sobre la reforma ortográfica. Es natural, los congresos de las academias son para debatir problemas de gramática, ortografía y diccionario. Verbo de otra manera, si no es malignidad, es ignorancia culpable. El II Congreso estuvo de acuerdo, naturalmente, en la reforma, aunque las «Nuevas Normas» de 1959 fueran un resultado corto, experimental, y no definitivo. No se puede decir que desde 1815 la Academia esté en sopor ortográfico, porque equivale a desconocer la novena edición de la Gramática (1820), la duodécima del Diccionario (1884) y las «Nuevas Normas», amén de algunas pequeñas acentuación, o la reunificación de normas discrepantes, con Chile, por ejemplo. Lo que no ha habido es una reforma comparable a la del XVII, sencillamente porque no hace falta, como veremos en nuestro apartado final.

#### SÍNTESIS Y APLICACIÓN DE LA ACÓFONA

Quienes propugnan una reforma extrema de la Ortografía, o defienden la libertad ortográfica, parten de un error (del que, por cierto, tampoco la Academia está totalmente libre): la creencia de que la Ortografía es reflejo de la Fonología, es decir, la confusión de la Ortografía con la escritura alfabética. Los partidarios de la escritura fonémica debieran, en pura lógica, serlo también de una completa representación prosodémica, y postular el uso — y la invención — de signos que expresaran los matices más importantes de las cualidades físicas del sonido, así como los distintos tipos de melodías, silencios y ritmos.

Más la Ortografía no es sólo Fonología; debe responder también a las necesidades de la Morfología y la Lexicología, y ser coherente con ellas, coherencia que va mucho más allá de los plurales y las segundas personas verbales, extendiéndose a todo el sistema. La lengua escrita también representa la Semántica, más allá de la simple distinción de homófonos, como *a* y *ha*, conservada incluso en italiano tras

(7) Nos hemos ocupado de ello en el Congreso Internacional Conmemorativo del Centenario, La Rábida, 1961. Nuestra comunicación, «Juan Ramón Jiménez ante la reforma del español actual» se publicará en las actas.

(8) Se publicó en la revista *Universidad* de Puerto Rico en 1963. Cfr. Isabel Paraiso de Leal, Juan Ramón Jiménez. *Vivencia y palabra*, Madrid (Alhambra) 1976, págs. 7-8.

(9) III Congreso de Academias de la Lengua Española, *Actas y Labores*, Bogotá, 1961, págs. 174, 265-275.

la reforma: es un medio compensatorio, ya que la escritura está imposibilitada para reproducir todos los matices y medios de que se vale la palabra hablada para reducir ambigüedades.

Teniendo esto en cuenta, con la certeza de que las reformas extremas están condenadas al fracaso (salvo circunstancias tan especiales y tan poco deseables como el peligro de extinción que decidió al IV Congreso de Academias, en Buenos Aires (10), a permitir el uso temporal de una grafía fonémica en Filipinas (*in extremis*), podemos ver con otros ojos nuestra ortografía.

Es indudable que la **b** y la **v** no tienen más razón de distinción que la escrita etimológica. La supresión de la **v** sería buena porque evitaría esas *ufes* que prodigan los semicultos, sólo explicables naturalmente cuando las pronuncia un valenciano. En cuanto a la **k**, es un problema falso, por su escasísimo empleo, que siempre puede ser sustituido por **qu** o **c**. También es falsa la dificultad de **z**, **c** resuelta con el **za**, **ca**, **ci**, **zo**, **zu**: eliminemos excepciones escribiendo **ceugma** y **céjel**, aunque no podamos evitar la única excepción, el nombre de la letra **zeta**. Respecto a **j** y **g** + **e**, **i**, hay que tener en cuenta que el español, por razones ocultas para nosotros, y con la excepción *juanramoniana*, tiene repulsión por la **j** y prefiere **g** ante **e**, **i**. La solución sería muy sencilla y paralela a la de **c** y **z**: **ja**, **ge**, **gi**, **jo**, **ju** — así como la de **c** y **qu**: **ca**, **que**, **qui**, **co**, **cu** —, corresponde con la etimología, y deja clara también la norma complementaria, **ga**, **gue**, **gui**, **go**, **gu**. **LL**/y deben conservarse, pues es distinción de millones de hablantes, que, teóricamente, hasta podría revitalizarse, o transfonologizarse, como sucede dialectalmente.

En cuanto a la **h**, hay que matizar: la que procede de **h** latina sólo tiene que conservarse en **ha** y **hay**, para evitar un homógrafo repetido con la preposición **a**, y por congruencia, respectivamente. Sin embargo, los paradigmas léxicos exigen que se conserve la que procede de **g** o de **f**-inicial latina.

Es incoherente

**huevo-óvulo-ovario**, con su oposición **h/cero**, lo coherente sería

**uevo-óvulo-ovario**, los tres sin **h** (y lo mismo para **hielo-gélido-helado**,

donde la **h** indicaría que hay otras palabras de la familia léxica que llevan consonante inicial, en este caso **g**).

Con este criterio, son coherentes

**hambre - famélico**

**hijo - filial**

con consonante inicial, y serían incoherentes

**ambre - famélico**

**ijo - filial**,

sin y con consonante inicial, respectivamente.

Respecto a **c** - **s**, tan difícil en zonas de seseo, es decir, en la mayor parte del dominio lingüístico hispano, también los paradigmas léxicos, al tener en cuenta los procedimientos de derivación, explican la distinción:

**contención - contento**

**atención - atento**

muestran alternancia **c/t**, frente a

**intensión - intenso - intensivo**,

sólo con **s**.

En los llamados grupos cultos, la reforma podría apoyar, a veces, una grafía de sonora:

**recebción - recibir - recibo**

**concebción - concebir - concebido**

son más coherentes que los correctos actuales **recepcción** y **concepcción**. En lo que se refiere a **-cc-**, la regla es sencilla, por la correspondencia con **-ct-** en pares como

**abstracción - abstracto**

**reducción - reducto**.

La necesidad de mantenimiento de las consonantes finales de palabra no sólo depende de la rentabilidad morfológica, muy grande en la **-s**, grande en la **-r** y menor o inexistente en **-l**, **-d**, **-z**, **-j**: la distinción debe enseñarse y mantenerse para dar razón de los paradigmas del tipo

**sol - solana**

**ciudad - ciudadana**

**voz - vociferar**

**reloj - relojero**.

La regularización de la ortografía sólo por razones fonológicas llevaría a que se perdiera la relación paradigmática fundamental en Morfología y Lexicología (además de ser fonológicamente incompleta si es sólo fonémica y no prosodémica). Los hablantes empezarían a operar, ante pares como **reló-relojero**, pensando que el radical es **reló** y el sufixo es **-jero**, del mismo modo que en el **-bus** de **autobús**, **microbús**, etcétera no piensa ya nadie en la desinencia latina de dativo y ablativo plural de **omnibus** (literalmente "para todos"). Es verdad que hay tríos como **ley-legal-legislar** (cuyo último par abona la grafía **gi** mejor que **ji**; pero que, en su primer elemento, está diferenciado); no obstante, aquí cuenta un hecho definitivo: no existe ninguna norma, en el mundo hispánico, que abone **løg** en vez de **ley**, o **løyal**, **løyislar**; la evolución fonética se ha cumplido y nos encontramos con una diferencia fonológica constitutiva de un cambio, distinto de las diferencias parciales, dialectales o temporales.

Es nuestra opinión, en suma, que la reforma y la enseñanza de la Ortografía han de vincularse, además de a la Fone-mática, a la Morfología y la Lexicología: explicando la relación de **hacer** con **factitivo** o **fáctico** y de éstos con **facción** se da cuenta de la alternancia **f/h** como de **-ct-/-cc-**, **contrito** da cuenta de **contrición**, **receso** de **recesión** y **afecto** de **afección**. Las peticiones de remedios desafortados más son hijas de la ignorancia que de la necesidad. Al analizar la Ortografía española hemos querido hacer ver cómo su complejidad, que es dificultad, es también riqueza, y que no es solución en la lengua lo que depende sólo de uno de los sistemas, olvidando los otros. En lo que se refiere a la enseñanza, más vale ampliar los paradigmas expuestos que mandar copiar, recordando que, para aprender, lo primero que se requiere es comprender. Ojalá estas páginas hayan contribuido a la comprensión de lo mucho que esconde e ilustra nuestro sistema ortográfico, siempre perfectible.

(10) Actas y Labores, Buenos Aires, 1966, págs. 170-173, 566-567.

---

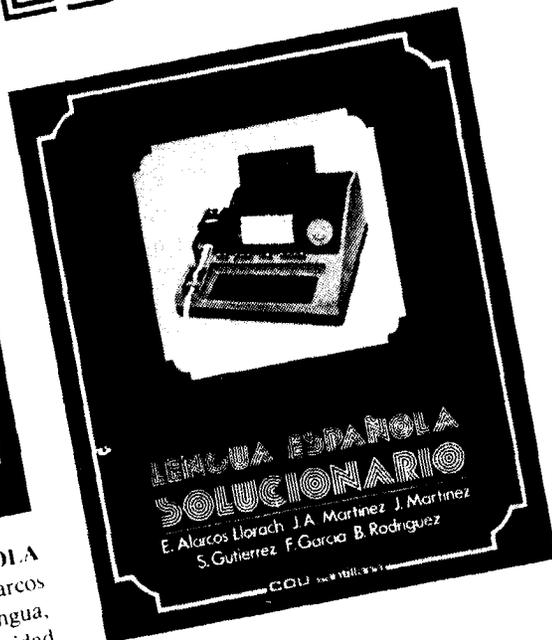
# COU santillana

---

## LENGUA ESPAÑOLA



**LENGUA ESPAÑOLA**  
Dirigido por Emilio Alarcos  
Llorach (Académico de la Lengua,  
Catedrático de la Universidad  
de Oviedo)



**SOLUCIONARIO**  
Complementario para el profesor.  
El texto del profesor Alarcos  
está produciendo  
un gran impacto en la forma  
de enseñar el lenguaje  
en el Curso  
de Orientación Universitaria.

---

**santillana. Libros que hacen Escuela**

---

Elfo, 32. Teléfono 403 40 00. Madrid-27

---

# 5

## Nuestros estudiantes y la lengua

(Resultados de un sondeo de opinión entre alumnos de 1.º de BUP)

Por Pedro ALVAREZ DE MIRANDA (\*)

No sin cierto temor ofrezco a mis colegas en las páginas que siguen el resultado de una pequeña encuesta realizada entre alumnos de 1.º de BUP. Cuando la *Revista de Bachillerato* me invitó amablemente a colaborar en el presente número monográfico —motivado por la celebración del centenario de Andrés Bello— con algún trabajo sobre los problemas que plantea hoy en España la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato, pensé que acaso fuera interesante acercarse a la situación de partida en que nuestros alumnos juzgan encontrarse cuando lo inician. No he pretendido medir su grado de dominio de la lengua, para lo cual hubiera sido necesaria una larga y compleja prueba objetiva, sino más bien acercarme a su *conciencia idiomática* —en la medida en que la tengan— y a sus *opiniones* sobre algunos temas que he podido comprobar suscitan polémica entre ellos.

El temor a que hacia referencia al comienzo se deriva, obviamente, de los pelibros y limitaciones que entraña un trabajo como este: en primer lugar, el hecho de que todo sondeo de opinión —y éste acaso más que otro alguno— conlleva un margen de insinceridad que ha de ser tenido en cuenta a la hora de evaluar las respuestas; en segundo lugar, las limitaciones de tipo material y humano que me impedían realizar el sondeo sobre una muestra lo suficientemente amplia y representativa. Que los expertos en estadística, pues, sepan disculparme los defectos de esta encuesta en atención a la modestia y limitadísima ambición de miras que ha presidido su planteamiento y su realización.

El segundo de los inconvenientes citados ha procurado paliarse con la elección de una muestra que, si no muy amplia, pudiera al menos considerarse representativa. La encuesta se ha pasado, durante el mes de febrero de 1982, a un conjunto de 315 alumnos de 1.º de BUP pertenecientes a cuatro centros de enseñanza situados en Madrid y que han sido elegidos de acuerdo con las siguientes características:

- Centro A: un colegio privado cuyos alumnos pertenecen por lo general a una clase social elevada ..... 44 alumnos (13,97%)
- Centro B: un colegio privado cuyos alumnos pueden ser considerados como de clase media ..... 111 alumnos (35,24%)
- Centro C: un Instituto de Bachillerato situado asimismo en un barrio de clase media ..... 108 alumnos (34,28%)

- Centro D: un Instituto de Bachillerato en que se ha pasado la encuesta a alumnos del nocturno, pertenecientes por lo general a una clase social más baja y en su mayoría trabajadores ..... 52 alumnos (16,51%)
- TOTAL ..... 315 alumnos (100 %)

Nos parece que con este reparto está bastante bien representada la realidad social del alumnado de Bachillerato en el momento presente, al tiempo que se incluyen en la muestra con porcentajes equitativos la enseñanza privada y la estatal (49,21% y 50,79% respectivamente).

La encuesta no ha sido planteada con criterios de exhaustividad sino más bien como un primer sondeo de aproximación al tema: de ahí que pudiera resultar fácilmente ampliable. Estos son algunos de los aspectos acerca de los cuales hemos querido obtener información:

- La opinión de los alumnos sobre su propio nivel de dominio de la lengua española y la valoración que hacen de él en relación con el de sus padres y profesores.
- Su grado de conciencia sobre los problemas que les plantean la expresión oral y la expresión escrita.
- Su mayor o menor espíritu crítico ante el empleo de la lengua por parte de la sociedad que les rodea.
- Sus opiniones y actitudes ante una serie de problemas concretos: la ortografía y la acentuación, la entrada de palabras extranjeras en español, la jerga juvenil, las demás lenguas que se hablan en España y la enseñanza de la lengua española que están recibiendo.

Para conseguir, en lo posible, que las respuestas de los alumnos fueran sinceras, la encuesta fue —naturalmente— anónima y se recalcó que no tendría ningún tipo de repercusión académica. Se les instó también a que en sus respuestas no trataran de congraciarse con el profesor, esto es, que contestaran lo que realmente ellos pensaban (sobre unos temas que probablemente habrán sido objeto de discusión en clase), no lo que ellos creyeran que agradaría más al profesor que contestasen. Dispusieron de tiempo suficiente para pensar con calma las respuestas y se les aconsejó que no las eligieran de forma precipitada. Se les dijo, en fin, que era preferible dejar una pregunta en blanco que contestarla caprichosamente.

(\*) Profesor Agregado de Lengua y Literatura españolas del Instituto de Bachillerato «Emilia Pardo Bazán», Madrid.

Procuré redactar las preguntas de la encuesta con la máxima sencillez y evitando el empleo de tecnicismos: aun así, resultó inevitable la aparición de algunos conceptos como *jerga* o *registro idiomático* que, de todas formas, consideré serían conocidos por los alumnos habida cuenta del grado de desarrollo que el programa de lengua de 1.º de BUP ha alcanzado en el mes de febrero.

He aquí, en fin, la encuesta, juntamente con los resultados globales que arrojó:

1. Crees que, en general, tu dominio de la lengua española es

a — Muy bueno . . . . .	4 ( 1,27%)
b — bueno . . . . .	122 (38,73%)
c — regular . . . . .	172 (54,6 %)
d — malo . . . . .	13 ( 4,13%)
e — muy malo . . . . .	1 ( 0,32%)
No sabe / no contesta . . . . .	3 ( 0,95%)
	<hr/>
	315 (100 %)

2. ¿Cómo consideras tu dominio de la lengua española en relación con el de tus padres?

a — Es mejor que el de mis padres . . . . .	80 (25,4 %)
b — Es aproximadamente igual . . . . .	114 (36,19%)
c — Es peor . . . . .	119 (37,78%)
No sabe / no contesta . . . . .	2 ( 0,63%)
	<hr/>
	315 (100 %)

3. ¿Encuentras mayores dificultades para la expresión escrita o para la expresión oral?

a — Para la expresión escrita . . . . .	135 (42,86%)
b — Para la expresión oral . . . . .	109 (34,6 %)
c — Las mismas en una y otra . . . . .	65 (20,63%)
No sabe / no contesta . . . . .	6 ( 1,9 %)
	<hr/>
	315 (100 %)

4. ¿Cuáles crees que son los principales defectos o problemas de tu empleo de la lengua por lo que se refiere a la expresión escrita? (N. B.: En esta pregunta, así como en la siguiente, se les invitaba a elegir dos respuestas. No obstante, y aparte de los que la dejaron en blanco, hubo bastantes alumnos que sólo eligieron una. La contabilización de las respuestas ha debido hacerse, lógicamente, sobre un total de 630 —dos por cada alumno—, consignando en el apartado «No sabe / no contesta» uno o dos enteros en aquellos casos en que al alumno sólo hubiera elegido una o no hubiera elegido ninguna. Por ello, dicho apartado alcanza en estas dos preguntas unos porcentajes sensiblemente más altos.)

a — Ortografía defectuosa . . . . .	82 (13,01%)
b — Acentuación defectuosa . . . . .	128 (20,32%)
c — Puntuación defectuosa . . . . .	84 (13,33%)
d — Falta de claridad y coherencia en la construcción de oraciones . . . . .	74 (11,75%)
e — Pobreza de vocabulario . . . . .	88 (13,97%)
f — Falta de adecuación al nivel de lenguaje (o registro idiomático) preciso . . . . .	44 ( 6,98%)
No sabe / no contesta . . . . .	130 (20,63%)
	<hr/>
	315 (100 %)

5. ¿Cuáles crees que son los principales defectos o problemas de tu empleo de la lengua por lo que se refiere a la expresión oral?

a — Pronunciación defectuosa . . . . .	27 ( 4,28%)
b — Falta de claridad y coherencia en la construcción de oraciones . . . . .	63 (10 %)
c — Pobreza de vocabulario . . . . .	90 (14,28%)
d — Utilización de clichés o muletillas . . . . .	131 (20,8 %)
e — Falta de adecuación al nivel de lenguaje (o registro idiomático) preciso . . . . .	27 ( 4,28%)
f — Falta de fluidez en general . . . . .	91 (14,44%)
No sabe / no contesta . . . . .	201 (31,9 %)
	<hr/>
	630 (100 %)

6. ¿Recuerdas si alguna vez has captado algún error o defecto en el uso de la lengua que hacen los adultos, por ejemplo en la prensa, la radio o la televisión?

a — Sí, lo hago con mucha frecuencia . . . . .	76 (24,13%)
b — Sí, pero sólo alguna vez . . . . .	206 (65,4 %)
c — No, nunca . . . . .	28 ( 8,89%)
No sabe / no contesta . . . . .	5 ( 1,59%)

7. ¿Sabrías poner algún ejemplo concreto de lo anterior? (N. B.: En esta pregunta se dejaba un espacio en blanco para que los alumnos escribieran su respuesta. Damos por el momento las cifras correspondientes a los que sí contestaron y a los que no lo hicieron, reservando para más adelante un comentario sobre las respuestas de los primeros.)

— Sí contestan . . . . .	163 (51,75%)
— No contestan . . . . .	152 (48,25%)
	<hr/>
	315 (100 %)

8. ¿Reformarías, si estuviera en tu mano hacerlo, la actual ortografía del español?

a — Sí . . . . .	116 (36,82%)
b — No . . . . .	187 (48,25%)
	<hr/>
	315 (100 %)

9. ¿Qué opinas sobre la acentuación?

a — Me parece que tiene tanta importancia como el resto de la ortografía . . . . .	168 (53,33%)
b — Considero que los acentos son un aspecto secundario de la expresión escrita, y que, por tanto, no poner acentos es menos grave que cometer faltas de ortografía . . . . .	132 (41,9 %)
c — Los acentos me parecen inútiles. Debería suprimirlos . . . . .	12 ( 3,81%)
No sabe / no contesta . . . . .	3 ( 0,95%)
	<hr/>
	315 (100 %)

10. ¿Consultas con mucha frecuencia un diccionario de la lengua española (no una enciclopedia) para las dudas que puedan surgirte?

a — Sí, con frecuencia . . . . .	115 (36,51%)
b — Muy pocas veces . . . . .	137 (43,49%)
c — No, casi nunca . . . . .	62 (19,68%)
No sabe / no contesta . . . . .	1 ( 0,32%)
	<hr/>
	315 (100 %)

11. Ante la entrada de palabras extranjeras en español, ¿cuál te parece la postura más adecuada?

a — Admitirlas todas . . . . .	8 ( 2,54%)
a — Rechazarlas todas . . . . .	31 ( 9,84%)
a — Admitir sólo las verdaderamente necesarias . . . . .	275 (87,3 %)
No sabe / no contesta . . . . .	1 ( 0,32%)
	<hr/>
	315 (100 %)

12. ¿Pones tú en práctica la postura que has señalado como preferible en la pregunta anterior?

a — Si . . . . .	210 (66,67%)
b — No . . . . .	89 (28,25%)
No sabe / no contesta . . . . .	16 ( 5,08%)
	<hr/>
	315 (100 %)

13. ¿Cuál es tu grado de conocimiento y uso de la actual jerga juvenil?

a — Bastante amplio . . . . .	68 (21,59%)
b — Normal . . . . .	210 (66,76%)
c — Bastante escaso . . . . .	36 (11,43%)
No sabe / no contesta . . . . .	1 ( 0,32%)
	<hr/>
	315 (100 %)

14. En tu opinión, la existencia de esa y otras jergas similares ¿enriquece o empobrece tus medios de expresión?

a — Los enriquece . . . . .	130 (41,27%)
b — Los empobrece . . . . .	146 (46,35%)
No sabe / no contesta . . . . .	39 (12,38%)
	<hr/>
	315 (100 %)

15. ¿Cuál es tu actitud hacia las demás lenguas que se hablan en España (catalán, vasco y gallego)?

a — Me interesan, me gustaría conocerlas un poco, poder comprender alguna de sus manifestaciones . . . . .	177 (56,19%)
b — Sé que existen, pero nada más. Como vivo en Madrid, no me parece necesario interesarme por ellas . . . . .	68 (21,59%)
c — No me interesan en absoluto . . . . .	62 (19,68%)
No sabe / no contesta . . . . .	8 ( 2,54%)
	<hr/>
	315 (100 %)

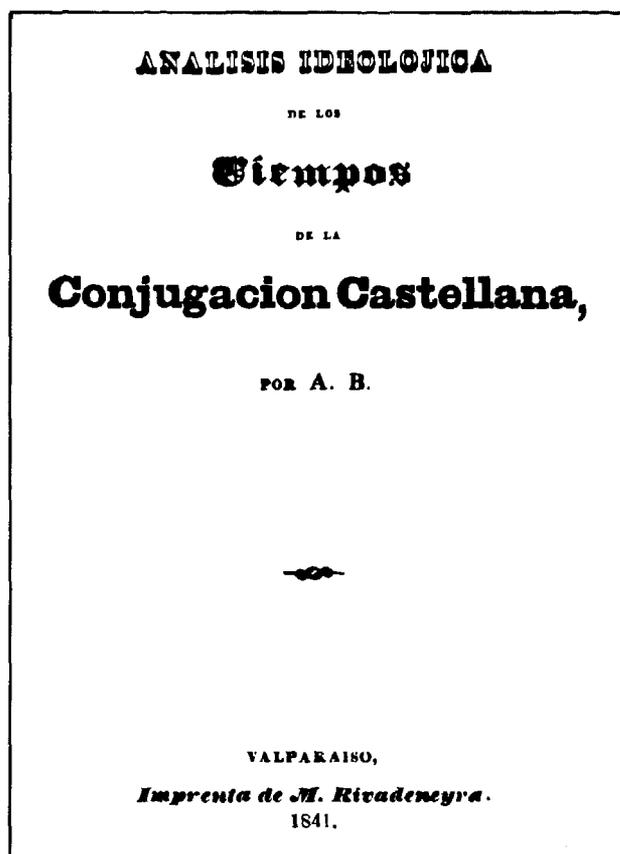
16. La enseñanza de la lengua española que has recibido y que estás recibiendo te parece:

a — Excesivamente teórica . . . . .	49 (15,55%)
b — Demasiado pendiente de la expresión escrita y escasamente atenta a la expresión oral . . . . .	55 (17,46%)
c — Alejada de mis intereses reales y de mi uso cotidiano de la lengua . . . . .	35 (11,11%)
d — Bien adecuada a mis necesidades . . . . .	82 (26,03%)
e — No me lo he planteado: es una asignatura más y la estudio porque es mi obligación hacerlo . . . . .	80 (25,4 %)
No sabe / no contesta . . . . .	14 ( 4,44%)
	<hr/>
	315 (100 %)

17. En general, ¿cómo juzgarías el uso que hacen de la lengua tus profesores (no sólo los de lengua, sino los de cualquier asignatura)?

a — Su empleo de la lengua se sitúa por encima de lo que es normal a mi alrededor; por tanto, me sirven de modelo . . . . .	65 (20,63%)
b — Su empleo de la lengua me parece sencillamente el mismo que el del resto de la sociedad española . . . . .	181 (57,46%)
c — Su empleo de la lengua me parece poco cuidado. No se corresponde con su papel de educadores . . . . .	21 ( 6,67%)
No me he fijado en ello . . . . .	43 (13,65%)
No sabe / no contesta . . . . .	5 ( 1,59%)
	<hr/>
	315 (100 %)

Creemos que lo mejor es que cada cual saque las conclusiones por sí mismo. Una encuesta puede demostrar cualquier cosa y no demostrar nada, según la lectura que se haga de ella. No obstante, resulta obligado dejar aquí constancia de los comentarios que los resultados de este sondeo me han sugerido.



En primer lugar, sorprende el optimismo con que nuestros escolares enjuician su propio nivel de dominio de la lengua española. La primera pregunta, desde luego, está formulada a bocajarro y no es fácil de contestar: es cierto que más de la mitad se acogen a la respuesta menos comprometida («regular»), pero no dejarán de asombrarse conmigo los profesores que conocen el nivel con que llegan nuestros alumnos al Bachillerato al observar que un 38,73% de los alumnos consultados afirma tener un dominio «bueno» de su lengua, mientras que un porcentaje casi insignificante lo considera «malo». Junto a ello, sólo un alum-

no entre 315 confiesa tenerlo «muy malo». Habrá que procurar sacar partido de este desenfado con que se autoestiman.

La pregunta número 2 trataba de medir la comparación que establecían los propios alumnos entre su nivel de lengua y el de sus padres. Se oyen a cada paso lamentaciones catastrofistas sobre el nivel intelectual de nuestros escolares de hoy en relación con el de sus mayores. Nos parece éste un punto particularmente complejo y delicado sobre el que, por supuesto, este sondeo no arroja una luz definitiva. Los resultados globales están muy equilibrados en torno a las respuestas *b* y *c*, con lo que parece que a los encuestados se les han bajado un tanto los humos con respecto a la pregunta anterior. No obstante, lo más significativo en este caso es el desglose de los resultados por centros:

Centro A	Centro B	Centro C	Centro D	Total
a) 1 ( 2,27%)	14 (12,61%)	23 (21,3 %)	42 (80,77%)	80 (25,4 %)
b) 9 (20,45%)	51 (45,94%)	49 (45,37%)	5 ( 9,61%)	114 (36,19%)
c) 34 (77,28%)	46 (41,44%)	36 (33,33%)	3 ( 5,77%)	119 (37,78%)
N.s./N.c.	—	—	2 ( 3,85%)	2 ( 0,63%)
44 (100%)	111 (100%)	108 (100%)	52 (100%)	315 (100%)

Resulta interesante comprobar lo que era previsible, a saber, que los alumnos del centro A se consideran mayoritariamente por debajo de sus padres en cuanto a nivel de dominio del lenguaje (un 77,28% elige la opción *c*), mientras que los del centro D se manifiestan en sentido diametralmente opuesto (un 80,77% considera conocer y usar la lengua mejor que sus padres). Por el contrario, los alumnos que hemos considerado como pertenecientes (y reconocemos la vaguedad de esta catalogación) a la clase media dan respuestas más equilibradas. En definitiva, me parece muy positivo que los alumnos acierten a enjuiciar con tanto tino la realidad sociológica en que se encuentran.

La tercera pregunta pone de manifiesto, creo, las diferencias de opinión entre alumnos y profesores. Según la mía, los estudiantes llegan a 1.º de BUP con parejas dificultades para la expresión escrita y la oral. Ellos, en cambio, no parecen considerarlo así, pues sólo un 20,63% se inclina por esta opción, mientras que un 42,86% encuentra más dificultades para la expresión escrita (tal vez porque sobre ella se llama más su atención y ello hace que le concedan mayor importancia) y un porcentaje algo menor (34,6%) reconoce tener más dificultades para la expresión oral.

Las preguntas 4 y 5 son una ampliación de la anterior y arrojan (por la mayor cantidad de opciones ofrecidas) una dispersión de respuestas sensiblemente más alta. Con todo, me parece que pueden extraerse algunas conclusiones significativas. Por lo que se refiere a la expresión escrita, llama la atención la importancia que conceden a las dificultades ortográficas: los porcentajes correspondientes a las respuestas *a*, *b* y *c* (ortografía, acentuación y puntuación) suman el 46,66, y desde luego la elección global de esas tres opciones supera el 50% del total de respuestas efectivamente emitidas (298 de 500, es decir, el 58,8%). La realidad nos dice que por lo general nuestros alumnos no tienen dificultades menores en las otras tres opciones ofrecidas, sino las mismas o acaso mayores. No obstante, para ellos son bastante menos evidentes o graves; probablemente somos los profesores los responsables de que les resulten más llamativas las dificultades ortográficas, que son a pesar de todo —entiéndasenos bien, pues no vamos a ser nosotros quienes les restemos importancia— más superficiales y ac-

cesorias. No cabe duda de que la estimación social de una falta de ortografía es mucho más severa que la de una oración mal redactada. Y nuestros alumnos no hacen, como era de esperar, más que recoger esa actitud de la colectividad.

En la pregunta sobre las dificultades que entraña para ellos la expresión oral se observa un incremento importante de los que no saben qué contestar (o sólo contestan una cosa, según explicamos). Por lo demás, aciertan con bastante exactitud en el diagnóstico de la situación, pues no conceden demasiada importancia ni a la ortología (que es, no obstante, indebidamente soslayada en la actual didáctica de la lengua) ni a la adecuación al registro idiomático (4,28% de las respuestas en ambos casos). En cambio, demuestran ser muy conscientes de tres dificultades que están íntimamente

relacionadas y que adquieren especial relevancia en la expresión oral: la pobreza de vocabulario, la utilización de clichés o muletillas y la falta de fluidez en general. Los porcentajes correspondientes a estas tres opciones suman el 49,52% (que es en realidad el 72,72% de las respuestas efectivamente dadas).

La pregunta número 6 pretendía acercarse al espíritu crítico de nuestros escolares hacia los hechos de lenguaje. Claro que dicho espíritu crítico habría de medirse por otros procedimientos, pues aquí sólo se trataba de averiguar de qué modo lo valoran ellos mismos y, como era de esperar, una clara mayoría opta por la respuesta más neutra, la ofrecida en segundo lugar. Aun así, casi una cuarta parte afirma que muchas veces capta errores y defectos en el uso de la lengua por parte de los adultos. La sinceridad de estas respuestas ha de contrastarse con los resultados de la pregunta siguiente, pues casi la mitad (un 48,25%) no sabe poner un ejemplo de tales errores o defectos. (Incluso hay algunos que habiendo elegido la respuesta *a* en la pregunta número 6 dejan en blanco la 7. De los 163 alumnos que contestaron a esta pregunta, más de una tercera parte lo hicieron con observaciones francamente vagas, cuando lo que se les pedía era un «ejemplo concreto». Así, muchos se limitan a decir que han oído o leído «palabras mal empleadas», «frases mal dichas», lo cual es como no decir nada. Imposible resulta ofrecer unos datos tabulados del resto de las respuestas, pues son enormemente variadas. Llama la atención el que muchos de ellos se fijen en defectos de pronunciación, en contraste con la escasa importancia que le concedían en la pregunta 5. Otros claman contra la abundancia de errores ortográficos en la prensa escrita, pero al hacerlo se les escapa a ellos mismos alguna que otra falta de ese tipo. Muchos de ellos, como es natural, llevan al papel defectos de expresión sobre los que sin duda han sido advertidos en clase al hablar de los vulgarismos: la colocación invertida de los pronombres átonos «se me», el laísmo, algún caso de morfología verbal irregular, el interrogativo «cuála», etcétera. Otros, en fin, acuden a ejemplos que revelan mayor sutileza crítica: el empleo de *deber* y *deber de*, el «dequeísmo», el abuso de «yo diría» en el lenguaje de los políticos; hay quien llega a protestar del uso de *pobrisimo* en lugar de

*paupérrimo* y de *treceavo* por *decimotercero*, pero todos estos son casos aislados que representarían un porcentaje insignificante dentro del total. En el capítulo de lo anecdótico, digamos que dos alumnos se enfadan porque el alcalde de Madrid (paradojas de la vida: ojalá todos nuestros políticos conocieran y usaran la lengua como Enrique Tierno) pronunció mal en un acto público el apellido de un ídolo de la juventud, el desaparecido John Lennon. He aquí, por último, una breve antología de respuestas francamente divertidas que transcribimos con rigurosa exactitud:

«En la televisión, en el telediario repitió el locutor dos veces una palabra y rectificó después haciendo burla a los televidentes.»

«Ablar [sic] todos a la vez.»

«Sí, una vez estaban echando un programa cultural, me parece que se llamaba Hora 15 y salió un reportaje de Lope de Vega y pusieron «Lopez de Vega». Eso es un error monstruoso [sic] de la lengua española.»

«Las redundancias [sic].»

Es muy frecuente que en las clases de lengua se plantee la discusión sobre la ortografía, y ello ha motivado la inclusión de la pregunta número 8. Los alumnos, para los que en ocasiones la ortografía resulta un problema obsesivo (véanse los resultados de la pregunta 4) preguntan ingenuamente por qué no suprime la Academia la *v*, o cosas por el estilo. No suele consolarles que el profesor les haga ver que tenemos una de las ortografías más sencillas y fonológicas de las lenguas occidentales y que una reforma drástica a estas alturas sería impensable. Una mayoría parece aceptarlo así (el 59,36%), pero más de la tercera parte (el 36,82%) sigue pensando que debería reformarse. El porcentaje de los que consideran a los acentos como un aspecto secundario de la ortografía sube bastante (hasta el 41,9%), aunque la labor persuasiva de los profesores de lengua haya dado sus frutos: más de la mitad, afortunadamente, piensa que los acentos son tan importantes como el resto de la ortografía, y sólo un 3,81% se atreve a decir que los acentos son inútiles y que, por tanto, habría que suprimirlos. En cualquier caso, los resultados de esta pregunta son relativamente satisfactorios, pues es incontrovertible que para la gran mayoría de los españoles adultos de hoy (se atrevan o no a confesarlo) no poner acentos es mucho menos grave que cometer faltas de ortografía, y de hecho vemos a nuestro alrededor que personas de un nivel cultural elevado prescinden de ellos sistemáticamente.

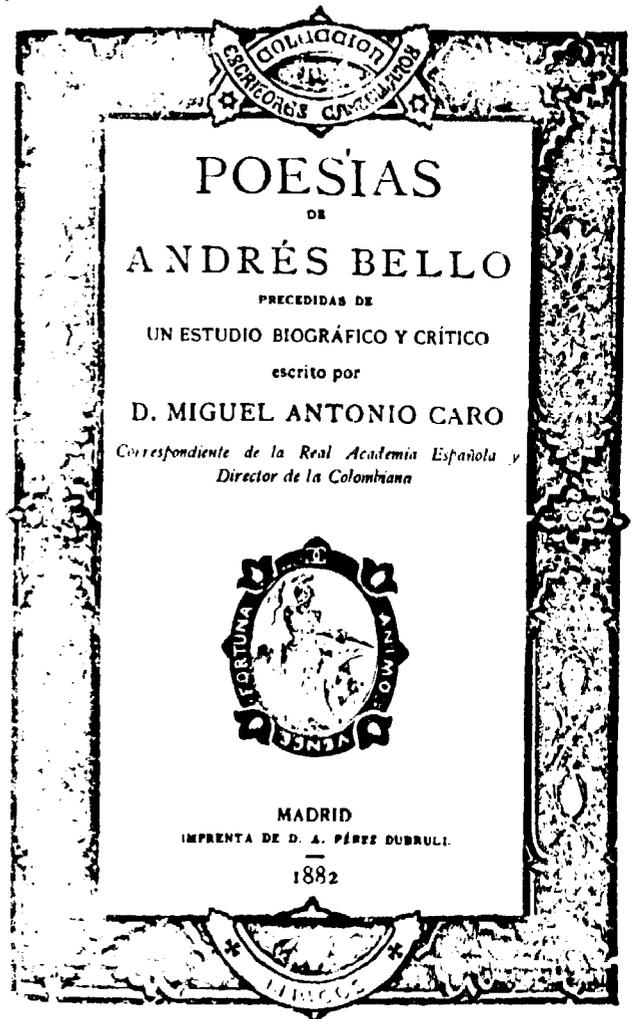
Resultados menos halagüeños arroja la pregunta sobre sus hábitos en la consulta del diccionario. Es una práctica que todo profesor debería fomentar en sus alumnos (insistiéndoles, por cierto, en que no es lo mismo un diccionario que una enciclopedia), pues la mayoría reconoce que muy pocas veces lo consulta, y casi una quinta parte confiesa que nunca lo hace.

En el problema de los extranjerismos (otro tema que, me parece, suele interesarles) sí que demuestran tener un criterio muy sólido y realmente sensato: una mayoría abrumadora (87,3%) opina que sólo deben admitirse los necesarios. Pero vuelven a ser considerablemente optimistas al valorar la puesta en práctica de ese criterio: las dos terceras partes de los alumnos encuestados parece que no duda en afirmar que llevan a la práctica la postura que acaban de defender, cuando lo cierto es que con toda probabilidad les resulta imposible sustraerse al empleo de los anglicismos o galicismos (muchos de ellos innecesarios y de los que probablemente no tienen conciencia) que pululan en nuestra lengua de hoy.

No exigen ningún comentario especial las dos preguntas que se les formulaban sobre el conocimiento de la jerga juvenil y sus repercusiones. Las respuestas a la pregunta número 14 ofrecen unos porcentajes muy equilibrados: el 41,27% cree que dicha jerga enriquece sus medios expresivos, mientras que un 46,35% juzga que los empobrece. En realidad, tanto unos como otros tienen razón, pues si estos

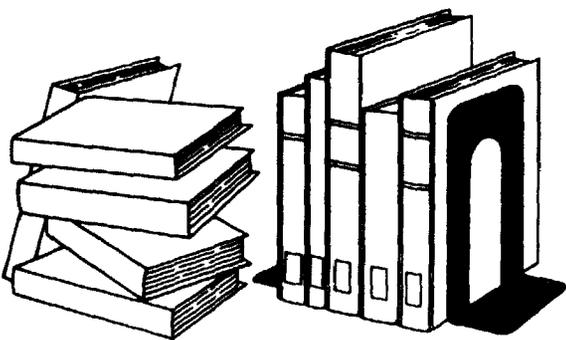
últimos aciertan en el diagnóstico de la situación real, aquellos probablemente contestan a la pregunta situándose en un nivel teórico, desde el cual resulta evidente que el conocimiento de una jerga consciente y selectivamente utilizada resulta enriquecedor.

Muy interesante nos pareció sondear la actitud de los estudiantes madrileños hacia las demás lenguas españolas. A principios de curso no suele ser raro que un alumno pregunte si catalán, vasco o gallego son lenguas o dialectos, y la discusión sobre el nombre de nuestra lengua (castellano o español) llega a apasionarles. Pues bien, es relativamente consolador que en el mes de febrero una mayoría (56,19%) elija la respuesta *a* («Me interesan, me gustaría conocerlas un poco, poder comprender alguna de sus manifestaciones»), aunque probablemente son más sinceros los 68 alumnos (21,59%) que se muestran indiferentes hacia las



demás lenguas españolas, y no deja de resultar muy preocupante que un número casi igual (el 19,68%) elija una respuesta formulada en términos tan radicales como la *c*: «No me interesan en absoluto.»

Bastante cautelosos y no excesivamente críticos se muestran nuestros alumnos (yo mismo, y creo que muchos profesores conmigo, hubiera sido bastante más severo) al responder a las dos últimas preguntas de la encuesta. Nótese que en la número 16, que les pedía su opinión sobre la enseñanza de la lengua que han venido recibiendo y que en



## **MATERIAL PARA CATALOGACIÓN Y ORDENACIÓN DE BIBLIOTECAS**

# **walip**

Fichas de tamaño internacional  
para catálogos

Libros Cedularios

Cédulas para Catálogos de autores

Libros de registro de entradas

Clasificación Decimal Universal

Juegos alfabéticos silábicos, de  
guías, numéricos y geográficos

Ficheros varios

Soporta-libros

Cajas para folletos y revistas

Libros para el control de revistas

Organización del servicio de  
préstamo de libros.

Solicite mayor información a:

## **Exclusivas WALIP**

c/Tamarit, 107 - Tel. (93) 223 8794

Barcelona - 15

este momento reciben, si sumamos los que responden «No me lo he planteado» a los que no saben o no contestan se alcanza el porcentaje más alto de la tabla, el 29,84%, seguido de cerca por el correspondiente a los que se consideran satisfechos de aquella enseñanza (el 25,4%). En cuanto a la última pregunta, sobre el uso de la lengua por parte de sus diferentes profesores, es significativo que una mayoría (que probablemente acierta en sus análisis de la realidad) opte por la respuesta que no entraña ningún juicio de valor: «Su empleo de la lengua me parece sencillamente el mismo que el del resto de la sociedad española». Son pocos, ciertamente, los que enjuician negativamente aquel uso, pero nos parece asimismo bastante intranquilizador que sólo una quinta parte (el 20,63%) reconozca en sus profesores el papel de modelos idiomáticos que sin duda deberían tener.

Queremos terminar insistiendo en que los fines y los medios que han presidido la realización de este sondeo han sido francamente modestos. Es muy comprensible que a algunos les haya parecido incompleta, poco representativa y técnicamente defectuosa esta encuesta. A mí, al menos, me ha servido para tener las ideas un poco más claras sobre lo que piensa un grupo no desdeñable de alumnos entre los que se encuentran los míos. Creo que también sería interesante pasarla en otros niveles docentes, por ejemplo a alumnos que —en el Curso de Orientación Universitaria— se dispongan ya a finalizar sus estudios secundarios. Por todo ello, si a algún benévolo colega le ha resultado de interés este experimento, desde aquí le sugiero que, tras haber ampliado o mejorado la encuesta en todo lo que juzgue conveniente, la pase a sus estudiantes. Todo lo que haga por conocerlos mejor habrá merecido, sin duda, la pena (\*)

(\*) Quiero agradecer a mis compañeros María del Carmen Nuche, Joaquín Rubio y Pura Silgo la ayuda que me han prestado en el planteamiento y en la realización de esta encuesta.

# 6

## La norma lingüística

Por Manuel ALVAR LOPEZ (\*)

### EL PUNTO DE PARTIDA

El concepto de norma es muy viejo en lingüística; lo que ocurre es que cada investigador, según sea su adscripción doctrinal, postulará por una u otra definición, y será difícil llegar a ver las cosas con claridad. De todos modos, si partimos de unos cuantos diccionarios tendremos motivos para alejarnos en muy variadas especulaciones. Ordeno unos pocos, y variados, testimonios:

1. Para Marouzeau es un modelo «auquel il convient de se conformer», una realidad suficientemente homogénea para crear sentimientos de unidad o, si es obligatoria, viene a coincidir con corrección (1).

2. En su Diccionario, Fernando Lázaro se atiene para definir a la norma al «conjunto de caracteres lingüísticos a los que se ajusta la corrección gramatical, en general o en un punto concreto» (2).

3. Mattoso Câmara se apoya, también, en la idea de corrección; por eso para él norma es el conjunto de hábitos lingüísticos «espontáneamente firmados nas classes mais educadas»; pero estos hábitos pueden estar contravenidos por errores individuales, vulgarismos y regionalismos. Contra ellos debe orientarse la enseñanza escolar de la lengua materna cuyo fin es lograr la corrección (3).

4. En la definición de Mario Pei es, simplemente, el uso común a la mayoría de los hablantes de una lengua, que determina la unificación de acuerdo con unas ideas de propiedad lingüística y de conveniencia social (4).

5. Norma es, tradicionalmente, el cuidado de fijar un buen uso, cuya posesión pertenece a las clases dominantes. La corrección se basa en «las hábitos generales de la langue», en tener una justificación lógica y en estar arraigada en las raíces más profundas de la lengua. Contra estos principios están, fundamentalmente, las doctrinas de Hjelmslev y Coseriu (5).

6. Le langage, dirigido por Bernard Pottier, señala el carácter no lingüístico, sino político, de lo que se considera como norma, al tiempo que hace ver los motivos de pureza y de autoridad, que frecuentemente se invocan (6).

7. La adaptación española del Diccionario de Lingüística, de Georges Mounin, habla de la media de los usos o de lo que se considera como correcto o prestigioso (7).

Baste con estas muestras. Me interesaba partir de ellas porque a una colección tan variada de repertorios lingüísticos han venido a parar las doctrinas que comentaré de inmediato, pero estos diccionarios por haber sido redactados —o dirigidos— por lingüistas de la máxima solvencia nos

sirven para conocer en unas pocas líneas las ideas que son habituales al tratar de la cuestión. Podrían quedar resumidas en un ideal de buen uso (modelos literarios, corrección idiomática, prestigio social). Paralelamente, quedarían fuera de la norma el vulgarismo, el dialectalismo o la anormalidad de cualquier tipo. Si nos atenemos a lo que acabo de resumir deberíamos hacer aflorar unos conceptos estrictamente sociales sobre los que se apoyan todos los principios.

Porque si hay una norma, digamos «correcta» y «unitaria», es porque existen otras a las que vamos a llamar discrepantes y disolventes, y entonces tendremos que partir de un hecho social: la existencia de la variedad de acuerdo con la pertenencia del individuo a unos u otros grupos.

### PLURALIDAD Y VITALIDAD

Según la exposición anterior, los tratadistas ven en la norma un principio privilegiado: es el comportamiento lingüístico que debe aceptarse o imitarse; pero conviene no olvidar otro hecho no menos cierto, hay otras normas que no gozan de semejante prestigio, pero que existen, se realizan e incluso podrán batallar contra la que se propone como única consideración válida. Repetir una vez más que las lenguas románicas, pongo por caso, con unas literaturas que cuentan con Dante, Molière o Cervantes, fueron en su origen el principio disgregador, «antinormativo» del latín clásico, es incidir en algo sabido por todos, pero no inoportuno en este momento. Acabo de formular unos principios de los que no podemos esquivar: la existencia de pluralidad de normas y la vitalidad que esa multiplicidad suscita. Y esto nos vuelve a hacer pensar en hechos sociológicos a los que ya había apuntado.

Porque la norma lingüística no es más ni menos que cualquier otra norma institucional, y he aquí que por bien inesperados caminos venimos a coincidir con muy viejas doctrinas nuestras: resulta que la lengua es el espejo del espíritu de un pueblo y está, por tanto, sometida a los avatares que el pueblo padezca. Desde un punto de vista sociológico se dice que cualquier «comportamiento institucionalizado» no es, ni más ni menos, que «the object of internalized moral sentiments» (8). Esto supone que el hombre acepta unas normas o rechaza otras que están de acuerdo con sus ideas sobre la organización social, y, por tanto, con unos estratos que existen; pero traslademos el planteamiento de registro y podremos confirmar que, lingüísticamente, los hechos son iguales: un determinado código se acepta o no, de acuerdo con unos comportamientos internos, que no son otra cosa que la visión de la vida que cada uno pueda tener. Son esos momentos históricos en los que predomina un sentido aristocrático o plebeyo de la lengua, y con él el repudio de todo lo que no sea admitido por unos grupos dirigentes (política, social, culturalmente hablando) o el acceso a todos los niveles sociales de lo que se estima como vulgar

(\*) De la Real Academia Española. Universidad Complutense.

(8) Bernard Barber, *Social Stratification. A Comparative Analysis of Structure and Process*, Nueva York, 1967, pág. 353.

(1) *Lexique de la terminologie linguistique*. París, 1943, s. v. norma.

(2) *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, 1953, s. v. norma.

(3) *Diccionario de fatos gramaticais*. Rio de Janeiro, 1956, s. v. norma.

(4) *Glossary of Linguistic Terminology*. Nueva York-Londres, 1966 [cito por la edic. de 1969], s. v. linguistic norm, standard language. Sólo esta entrada, y con definición repetida, consta en Mario Pei-Fank Gaynor, *Dictionary of Linguistics*, Totowa, 1969.

(5) Oswald Ducrot-Tzvetan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. París, 1972, págs. 162-165.

(6) «Les dictionnaires du savoir moderne». París, 1973, págs. 342-343.

(7) Barcelona, 1979. El texto español no es bueno y la ejemplificación hace creer que la norma es una abstracción.

o chebacano. Más aún, de la ostentación de plebeyez para romper unos valores que se consideran tradicionales.

Ante estas consideraciones se dan dos motivos que debemos considerar; hay pluralidad de normas que se producen porque en su origen fueron diversas (modalidades leonesas, castellanas o aragonesas de nuestra propia lengua) o porque se ha movido una desviación que conscientemente se quiere agrandar. He aquí dos tipos de comportamiento que lleven a muy diversas soluciones. Porque si he dicho que hay no una norma, sino diversidad de normas nos estamos enfrentando con los principios que rigen en dialectología (que no son otros que los de la variación lingüística en la superficie de un territorio) y en lingüística social (variación diatópica) (9). Entonces pensar en qué pueda ser norma en nuestras disciplinas es un problema sometido a los mismos prejuicios y apasionamientos que los propios conceptos de lenguas y de dialectos (horizontales, verticales, etcétera) (10) y muchos motivos de los que aquí debáramos pudieran discutirse en otro tipo de trabajos. Trataré de no repetirme, pero antes de seguir este camino permítaseme decir que volveré más adelante a retomar el hilo de la vitalidad, que ahora nos queda suelto.

#### VARIEDAD LINGÜÍSTICA Y SOCIAL

Me interesa señalar ahora el problema de la desviación lingüística. Porque, si es cierto que la pluralidad de normas asegura la existencia de más de una, lo que es una verdad de Perogrullo, no es menos cierto que, tradicionalmente, una sola de ellas se acepta como válida, con todas las connotaciones que ello comporte. Entonces se habla de desviaciones, deterioros, taras o de cualquier otra valoración en trance de descrédito o francamente despectiva Y, sin embargo, todos tenemos conciencia de que el buen uso o la corrección no son valores absolutos, toleran desvíos que no afectan a ese ideal mejor, aunque en la tolerancia está el germen de una total ruptura del sistema. Los hispanohablantes de una cierta norma, no aceptamos de la misma manera los diversos atentados contra ella: por ejemplo, la neutralización ll=y y no nos produce la misma violencia que el agresivo falismo, y, sin embargo, el primer caso ha llevado a una reordenación ampísimas del sistema de las palatales, del mismo modo que el segundo ha exigido una nueva reestructuración del sistema pronominal, si es que no pertenece a un planteamiento más general. Ahora bien, cualquier desviación lingüística exige, como en las ordenaciones sociales (11), la aceptación por un grupo, pero esta aceptación no siempre está salvaguardada, sino que puede romperse como se rompe también la unidad social. Labov (1972) sometió a crítica las causas sociales que habitualmente se aducen para explicar el quebranto de la norma lingüística (12): negligencia, diferencias de sistemas de comunicación, incapacidad para producir las formas de prestigio, voluntad de no aceptar un sistema de valores. De ellas, las dos primeras son inadmisible (13); la tercera, relativa, y totalmente válida la última (14), porque ésta es justamente la

que niega cualquier posibilidad de influjo, sólo verosímil en situaciones socialmente abiertas (15).

Ahora bien, en una situación normal, el prestigio depende de unos principios generalmente aceptados: la Academia propone unos modelos, la escuela los acepta y difunde, las gentes instruidas se identifican con ellos; todo ha significado que los usuarios aceptan unas determinadas reglas de juego, a las que respetan y con las que se rigen. Si, por el contrario, la situación es la que Labov describe en cuarto lugar no podemos pensar en la existencia de un código universalmente válido, sino de una colección de piezas que no se pueden unir para resolver el rompecabezas ideal. El problema no está en que una determinada aristocracia establezca los modelos, sino que surjan otros impuestos por otro tipo de «aristocracia negativa». Es decir, actúan en un mismo sentido la imposición que impone haya frente a *heige*, como la que da validez, en registros habitualmente cultos, al *cabreo* o *puñetero* que a cada dos por tres se escuchan en televisión. Y no se diga de inhibiciones, porque fácilmente podría retrucarse con la argumentación de Labov: la negligencia o la pereza no son monopolio de una sola clase, y normalmente las palabras comodines no son otra cosa que pobreza lingüística o mental, cuando no —y no son los testimonios que aduzco— situaciones de tensión anímica en las que la voluntad queda relegada a unos planos de difusa humanidad. Pero si lo que se ha establecido como uso aceptado son unos principios, basados en el empleo repetido por la colectividad, y esos principios ya no valen para unos individuos o un grupo, grande o pequeño de individuos, se habrá abierto camino a una posible ascisión: en tal caso no podrá hablarse de tolerancia, porque la violencia verbal no la admite, sino que habrá dos tipos de código enfrentados con sendas normas, y no podremos decir que las de la negación sean más comprensivas que las de la tradición. El problema está en saber qué es lo que socialmente conviene: la conservación de una herencia, con todas las posibilidades de evolución que un cuerpo vivo admite, a la ruptura en mil añicos, ninguno de ellos mejor que los demás. En este caso, el instrumento habrá dejado de ser utilizable por todos los hablantes y lejos de comunicar aislará en mil quetos lingüísticos. Supongamos que un hispano hablante, sin una cultura lingüística mayor, está acostumbrado a oír y decir las *casas*, *Lisboa*, los *dirigentes*, *habla muchas personas* y, por el medio de comunicación socialmente más activo, todos los días le bombardean con la (h) *casa*, *Lifo*, lo *cirihente*, *había mucha personas*; no cabe duda que se le planteará una duda: qué es válido, ¿lo que aprendió o lo que le imponen? Porque no vale decir que cada uno habla como sabe, porque las normas sociales no nos apihuelan, sino que nos permiten la comunicación con los demás. Y las lingüísticas también: deshacer la unidad por incapacidad o ignorancia, puede llevar al hablante a unas posibilidades muy estrechas de comunicación, o a situaciones conflictivas que, acaso, no sepa resolver con su propia libertad. Y si queremos conservar el agua no hay que romper el jarro con la esperanza de pegar los tiestos, porque, a lo mejor, quedan grietas sin tapar. Pretender uniformidad es una utopía inútil e innecesaria; vale lo que es colectivamente significativo, y dentro del localismo, la variante local será lícita y aun la mejor de las posibles, pero no se puede imponer a una colectividad estable, lo que es resultado de la propia inestabilidad (16). Porque el polimorfismo es un lujo que los sistemas no se permiten indefinidamente, y

(9) Tal criterio lo defendemos muchos dialectólogos de bien diferentes escuelas, vid. la síntesis que hacen J.-B. Marcellesi y B. Gardin, *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*, París, 1974, págs. 206-207.

(10) Cfr. Hecla los conceptos de *lengua*, *dialecto* y *habla* («Nueva Revista de Filología Hispánica», XV, 1961, págs. 51-60); Lengua, *dialecto* y otras cuestiones conexas («Lingüística Española Actual», I, 1979, págs. 5-29). Con otras matizaciones, Joshua A. Fishman, *Sociolinguistique*, Bruselas-París, 1971, págs. 35-36.

(11) Lewis A. Coe, *Continuities in the Study of Social Conflict*, pág. 118. Cito por la edición de 1970 (Frist Free Paperback Edition), que reúne trabajos anteriores.

(12) *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, 1977, pág. 313.

(13) La negligencia no es atributo de una clase y el estudio de las diversas normas del inglés de Nueva York muestra claramente cómo las clases inferiores tienen conciencia de las normas subjetivas de la clase superior.

(14) Suele emplearse el término *interacción* (*Interaktion*, *interaction*), pero puede resultar ambiguo, por cuanto no se trata de influencia mutua, sino en un sólo sentido.

(15) «Der Begriff der Interaktion bezieht sich hier auf relativ offene soziale Situationen, die den Interaktionspartnern entsprechend ihren Besonderen Bedürfnispositionen einen weiten Ermessensspielraum bieten und so eine individuelle Ausgestaltung des Rollenspiels ermöglichen» (F. Heger, J. Haberland y R. Paris, *Sociologie + Linguistik*, Stuttgart, 1975, pág. 166. Véase también las páginas 173 y 204).

(16) Sobre la tolerancia lingüística son importantes las observaciones que se aducen en el libro citado en la nota anterior (pág. 275).

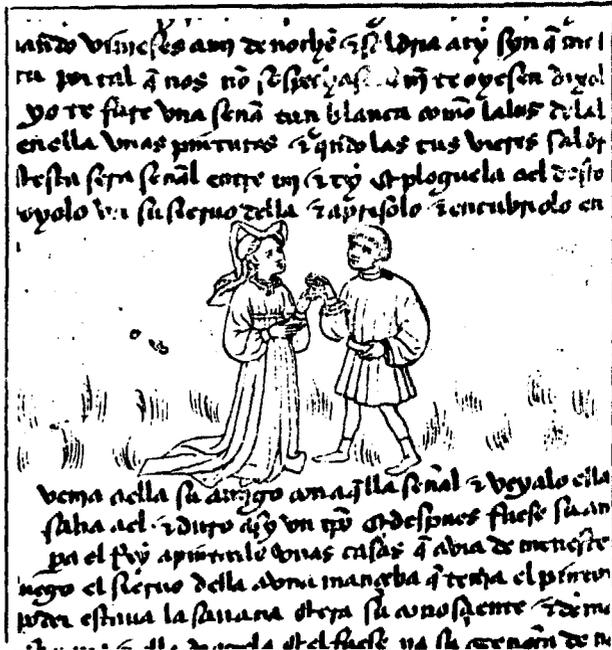
la ruptura como principio no sirve para construir nada (17). El establecimiento de una norma (una no otra) no tiene carácter impositivo, sino de utilidad. Y esto esté en el planteamiento de la lingüística como disciplina científica: lo que era un criterio puramente normativo, académico o como queramos llamarlo dejó de ser válido ya en el siglo XIX; cuanto más para quienes son dialectólogos. Lo que se trata no es de establecer unos principios para poderlos imponer, sino, al revés, convertir en principio lo que la mayoría practica; es decir, el dogmatismo se ha sustituido por algo que podemos llamar funcionalidad y esto es lo que se pretende que rija: el entendimiento sin ambigüedades, el respeto a todo lo que merece ser respetado y no la imposición saez por medio de cualquier tipo de coacción social, pero esto lleva a otro problema que no es lingüístico, sino social: el acceso a un sistema de «igualdad de oportunidades» para que la marginación no se produzca; y tal vez sea un buen camino para la aceptación de unos usos lingüísticos que a nadie tratan de constreñir (18).

#### VITALIDAD DE LA LENGUA

La existencia de variantes es, justamente, muestra de que la vida fluye. Si la lengua fuera un fósil o un dogma, no sería fácil encontrar en ella estos principios de actividad. Pensamos, pues, que la vida afecta a la realización del sistema, no a su estructura, que permanece ajena a la vida, como abstracción que es (19). Entonces las oposiciones a que me he referido en el apartado anterior tienen ahora una plena justificación, siempre y cuando pensemos en el carácter de lo que se estime como posible modelo. Porque, si volvemos a algo que nos ha servido de punto de partida, la norma, considerada como un cierto ideal de corrección, será el resultado de una comparación con otras formas existentes, pero cuyo significado no se reputa igual. Claro que el hablante no suele pensar qué es lo correcto y qué lo incorrecto, salvo en los casos en que la dualidad tenga carácter conflictivo. Millones de ellos murieron sin saber que su modalidad era «correcta» y otros tantos desaparecieron sin saber de su propia «incorrección»; si no se toma postura en favor de algo o contra algo, no actúa la conciencia de lo que se acepta o se rechaza. Fue Franz Boas, como ha recordado Lévi-Strauss (20), quien señaló la conciencia o inconsciencia de los modelos, según el nivel en el que funcionen; esos «modelos conscientes» son lo que habitualmente se llaman normas y tienen por misión perpetuar la fuerza de la tradición; pero el conflicto puede surgir por la propia coexistencia de modelos, con unas repercusiones semejantes a las que los sociólogos señalan para los conflictos sociales: sirvan de estímulo para que el propio sistema no se inmovilice (21). Y aquí entra un nuevo factor, el de la seguridad o inseguridad del hablante ante su propio utensilio. Al estudiar el inglés de Nueva York, William Labov señaló distintos grados de inseguridad, según fuera la adscripción de cada informante a un grupo (22) y esto plantea el problema psicológico de la personal actitud al que me referiré más ade-

lante (23) y al que, no sé si con mucho equilibrio, se ha querido buscar entronques freudianos (24).

El que un sistema tenga más de una posibilidad de realización, nos plantea el problema del valor que pueden tener las alternativas de coexistencia. En otra parte me he opuesto al carácter inmutable que se ha querido dar a lo que entendemos por koine y ahora ha de atenuar, también, el carácter imperativo de lo que se quiere entender por norma, pues no me parece lógico valorar o desdeñar todo de una misma manera, porque —en última instancia— la norma correcta no niega la posibilidad de las normas igualmente correctas. He hablado del laísmo; evidentemente pertenece a una modalidad culta, por sorprendente que nos parezca, pero el teísmo de persona no suele manifestarse con el mismo ca-



rácter, ni el rehilamiento tiene igual valoración en un dialecto que en un vecino de Talavera de la Reina, por injusto que sea proceder de este tipo. Claro que estamos ante una situación social que explica el hecho: el rehilamiento porteño está amparado por el prestigio que confiere Buenos Aires y la propagación del fenómeno por la República Argentina, mientras que el universitario de Talavera, o de algunos sitios de Extremadura, o del norte de Huelva, sorprende con su articulación por lo que tiene de marca rural o dialectal, desamaparada de cualquier apoyo prestigioso. Cierta que al hablar de «apoyo prestigioso» estoy pensando en una situación de paridad con el caso argentino: el rehilamiento dialectal suena en España a fenómeno no urbano, mucho más si se piensa en el ruralismo de las zonas geográficas que he señalado, en tanto la capital ignora esa intensificación articuladora.

Por lo que vemos, sin tener en cuenta ningún tipo de prioridad, sino simplemente el del uso, la norma podría ser un conjunto de posibilidades de realización en la que participa un número variable de individuos (25). Esta definición estrictamente sociológica nos puede ser de alguna utilidad, si acertamos a matizarla: se nos señala con claridad que se trata de unas esperadas posibilidades («a set of expectan-

(17) Puede verse, aunque sus planteamientos son muy distintos de los que yo hago, el estudio de Lesley Milroy, *Social Network and Language Maintenance*, incluido en el libro que editan A. K. Pugh, V. J. Lee y J. Swann, *Language and Language Use*. Northampton, 1980, págs. 35-36, especialmente.

(18) Vid. la introducción al libro *Social Mobility*, editado por A. P. M. Coxon y C. L. Jones (Bungay, 1970, pág. 11), y las consideraciones de Uriel Weinreich, *Languages in Contact. Findings and Problems*. La Haya-París, 1974, pág. 98.

(19) Se ha dicho que, por definición, las estructuras están muertas (La norme linguistique, en el *Manual de linguistique appliquée*, coordinado por Frank Marchand, París, 1976, pág. 57).

(20) *Anthropologie structurale*, París, 1958, pág. 308.

(21) Coser, op. cit. pág. 20.

(22) *The Social Stratification of English in the New York City*. Washington, 1966, capítulo XIII, págs. 482-501.

(23) Hager y sus compañeros han hablado de la lengua como estímulo de ciertas normas sociales (op. cit., pág. 148), lo que es bastante lógico.

(24) Dennis H. Wrong, *The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology*, apud Ephraim H. Mizuchi, edit., *The Substance of Sociology. Codes, Conduct and Consequences*. Nueva York, 1967, pág. 152.

(25) Peter Kelvin, *The Bases of Social Behaviour. An Approach in terms of Order and Value* (s. l.), 1970, pág. 82.

tínea) (26); es decir, hay pluralidad de realizaciones de la que una es la habitual, y, por tanto, esperada, pero de aquí cabe inferir que las otras no tienen el sentido de comportamiento generalmente válido con que está revestida la primera: con independencia de la actitud individual, una realización es la que esperamos escuchar y no otra. Si me siento arrepentido de algo, podré formular un enunciado como no le haré nunca más, y esto es lo que pienso oír en circunstancias semejantes. Sin embargo, un interlocutor dice no lo haré más nunca, y es una construcción —lo sé— lícita, usual en muchos sitios; no diré que reprochable. Si que extraña para mí. En un consenso democrático, por serlo, no se denostará al granadino que ha hablado, pero tampoco —por democracia— se aceptará que nos imponga una forma «desviada». Nunca más es el sintagma aceptado y usado por la mayoría de la comunidad y su empleo cuenta con una tradición ininterrumpida, y también los muertos tienen su voz, porque sin ella no hablaríamos los vivos. El sintagma nunca más responde a un determinado uso que es mayoritario y, cuando de toda la colectividad hispánica se trate, la norma debe ser respetada, cualquiera que sea nuestra procedencia geográfica, a no ser que prefiramos la destrucción de la obra de todos para justificar lo que entonces sería nuestra barbarie. Porque acumulando discrepancias, negando usos, destruyendo preceptos (27), imponiendo el medaleganismo, nos estamos marginando de la comunidad. Y esta conducta —ahora sí— es freudiana: egoletría. Pero la lengua no tiene capacidad coactiva como la sociedad con las normas que establece, y la ruptura puede ser muestra también de otra clase de vitalidad. Seguimos en el cuarto postulado de Labov: la negación es un acto voluntario, mientras que la aceptación de los bienes colectivos se hace —el menos en lingüística— de una manera inconsciente por cuanto utilizamos un instrumento que nos es dado y en el que no tenemos que pensar porque lo hemos aprendido sin la conciencia del esfuerzo.

## ACTITUD DEL HABLANTE

Siguiendo este deambular hemos llegado a un problema de comportamiento. La actitud de un hablante hacia su propia lengua está regida por unos principios de carácter muy variado: pueden ser psicológicos (reacción personal) o colectivos (reacción de toda la comunidad); pueden haber sido adquiridos más o menos tardíamente (aprendizaje) o representar un heterogéneo mundo de experiencias (guía de conducta), etcétera.

He tenido que ocuparme de estos problemas una y otra vez (28) y he llegado a ascribir que el fundamento de la sociolingüística está en la actitud del hablante hacia el instrumento que posee. Pero en este momento quiero aducir el testimonio de una comunidad rural, Villadepera de Sayago: al extraer unas conclusiones sociolingüísticas, J. Borrego Nieto puede decir que «los hablantes de una comunidad no sólo valoran positiva o negativamente su propia variedad o aquellas con las que relaciona, sino que además tiene una imagen lingüística de ellas, es decir, una serie de ideas acerca de su parentesco, sus semejanzas y diferencias, su raíz, etcétera» (29). Estoy de acuerdo; poseer una imagen lingüística es el resultado de una comparación: con un de-

terminado ideal lingüístico, con el castellano estándar, con el de la región en que se vive, y, en este caso, con el portugués que se importa. Todos estos factores han ido creando una «imagen lingüística» que se valora con unos criterios, no importa de qué tipo, que se han convertido en operativos.

También es algo muy sabido: cada lengua es lo que sus hablantes quieren que sea. Frente a la conservación, se levantan fuerzas de destrucción o, lo que acaso sea más cierto, contra los nihilismos estériles, la tradición opone la constancia de su quehacer. Pero esto es una cosa y otra que se produzca un desvío de los hábitos no para destruir, sino para salvar la propia contingencia (30). Entonces la comunidad utiliza su lengua como expresión de un alma colectiva fuertemente diferenciada (pensemos en el rético o en el judeo-español) y, desde los planteamientos sociales, la lengua pasa a ser una «guide to behaviour»; con ello la lengua participa de esas normas de comportamiento que, en muchos casos y para muchos autores, tiene un significado ético (31), algo que es fácilmente comprensible, pues basta con aducir su significado para obtener unos determinados fines (32), o, con palabras de Labov, la comunidad de hablantes se caracteriza más por su participación en un conjunto de normas que por el uso de los elementos del lenguaje (33), según se deduce de las propias experiencias de este autor (34). Lo que en sociología es la posibilidad del hombre para escoger una forma vida, más que para establecer una estructura (35). Estas ideas son claras y pueden tener correspondencia en otro orden de valores: la existencia de un código lingüístico establece unos determinados usos; pensemos en un extranjero que se incorpora a una sociedad y practica la norma que ha aprendido, libre de cualquier tipo de tensiones; esa persona, llega a dominar la segunda lengua y la practica, pero una cosa es que esa integración sea funcional (cumple un trabajo, percibe un salario) y otra normativa (colaboración en varios grupos, participación en actividades comunitarias y no sólo individuales) (36); en el primer caso, difícilmente se podrá hablar de sociabilización, por cuanto no ha hecho suyos unos valores colectivos, no los ha interiorizado para convertirlos en normas de su comportamiento (37). Pero lo que aquí nos interesa no es la conducta individual ni siquiera de un pequeño grupo; la importancia de estos motivos es indudable en la génesis del cambio lingüístico (38), pero lo que ahora trato de considerar son grupos más amplios, capaces de crear una conciencia que se siente colectivamente frente a la norma existente

(30) Valgan como ejemplos los que aduce Coser, op. cit., páginas 120-128. Como planteamiento general, vid. Basil Bernstein, *Elaborated and Restricted Codes: An Outline*, apud Stanley Lieberman, ed., *Explorations in Sociolinguistics*. Bloomington, 1967, págs. 126-133.

(31) Véanse las autoridades que aduce, y los comentarios personales, en la obra, ya citada de Kelvin, pág. 82. En el mismo libro debe leerse el capítulo cuarto («Stereotypes and Reference Groups»). Op. cit.

(32) Op. cit., especialmente, las páginas 285-286. Desde un punto de vista estrictamente sociológico, vid. Charles D. Bolton, *Is Sociology a Behavioral Science?*, apud Mizruchi, op. cit., pág. 73.

(33) «The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms; these norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage» (Labov, *Patterns*, ya citados, págs. 120-121).

(34) Véanse, por ejemplo, las pruebas que aduce en las páginas 210-214 de la obra citada en la nota anterior, o las observaciones de Hager, op. cit., pág. 117.

(35) Herbert Blumer, *Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead*, apud Mizruchi, ya cit., pág. 211.

(36) Adapto algunas ideas de E. M. Mizruchi y R. Perrucci, *Norm Qualities and Deviant Behavior*, apud Mizruchi, ya cit., pág. 260.

(37) Federico Munné, *Grupos, masas y sociedades. Introducción sistemática a la sociología general y especial*. Barcelona, 1971, pág. 75. El autor se hace cargo de las doctrinas freudianas a que me he referido con anterioridad.

(38) *Niveles socioculturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas, 1972, págs. 195-203.

(26) La última palabra está marcada en el original.

(27) Bien entendido, que nadie inventa, sino que todos usamos y que —paradójicamente— los usos han sido codificados después de que una mayoría los ha empleado. Si volviéramos a una sabida ironía de Unamuno, podríamos adaptarla a nuestro empeño, y aun acomodarla al retrucano: el precepto gramatical no es sino una cuestión de postceptos.

(28) Reúno todos esos trabajos en mi libro *Hombre, etnia, estado*, que publica la Editorial Gredos, de Madrid.

(29) *Sociolingüística rural. Investigación en Villadepera de Sayago*. Salamanca, 1981, pág. 369. El subrayado del texto es del autor.

(39). Pero para poder explicar su creación es necesario que fijemos las bases sobre las que ha podido constituirse una norma. Lo pasamos a ver.

#### BASES DE LA NORMA

Para que unos principios sean socialmente aceptables, deben cumplir una serie de requisitos en los que, de una u otra forma, la colectividad se siente reflejada o con los que se identifica en buena medida. Si ordeno ahora los que se han dado para que la norma lingüística se establezca, debemos tomar en consideración unos cuantos enunciados, no todos del mismo valor, ni siquiera mutuamente solidarios o coherentes. Se ha hablado del buen gusto, de la moral, del respeto al patrimonio cultural (40) y la norma se hace posible por su codificación, su vitalidad y su obligatoriedad (41).

El buen gusto supone unos principios de categorización. Alguien en la sociedad puede establecer qué usos (literarios, orales) pueden alcanzar esa etiqueta y cuáles de ellos no. Supone, pues, la aceptación de una teoría de valores: quien dictamina lo hace porque se le reconoce capacidad para hacerlo y, una vez que ha establecido la ordenación, los elementos ordenados pasan a la consideración colectiva, hasta que se establezca una nueva serie de valores o hasta la relativa eternidad humana. En un momento el buen gusto serían los usos cortesanos; después, por ejemplo, el de los buenos autores; luego, la categoría acabaría por ser negada. Los franceses se quejan con la brutalidad con que Vaugelas estableció el principio (42) y, añadiría, no sólo por la brutalidad, sino por el servilismo e irracionalidad que su postura significa. Entre nosotros, se habló con mucho mayor sentido de la discreción o del decoro, sin tener en cuenta pretendidas preeminencias sociales (linaje, bienes materiales) (43). Pero en cualquier caso, la norma se basa en la confianza que la sociedad concede a quienes pueden dictaminar. Si esa confianza se apoya en el saber, será una garantía del previsible acierto, aunque nunca habrá que cerrar la puerta al yerro ocasional. Esta confianza sustenta, en definitiva, la existencia de todas las historias literarias: alguien (el crítico) pertrechado de unos conocimientos (gramaticales, retóricos) ha dictaminado qué nombres pasan al panteón de nombres ilustres y cuáles deben quedarse en el cementerio provincial. Así se ha construido la historia literaria: no se discuten Juan Ruiz, Jorge Manrique, Garcilaso o San Juan de la Cruz, puede haber valoraciones fluctuantes (Mena, Góngora o Calderón), surgen estrellas no vislumbradas antes (cancionero tradicional), siempre —claro está— en un nivel de las más altas consideraciones. Pero, ¿y los retores? Esto es motivo de otra consideración, que aquí no es el lugar de hacer. Buen gusto viene a ser prestigio literario, norma extraída del uso de los buenos autores. Que todo esto sea relativo no se me oculta; que todo esto es válido y sigue operante, no admite discusión. Pero el reconocimiento de unos valores es un planteamiento ético, como concierne que es a las acciones humanas; por eso aparece con reiteración la idea de moral, cuando de estas cuestiones se trata (44).

(39) Cfr. Muzaffer Sherif, *L'interazione sociale* [1967] (trad. M. Ch. Celletti). Bologna, 1972, pág. 210; Stanton Wheeler, *Deviant Behavior*, apud Neil J. Smelser, *Sociology: An Introduction* (2.ª edic.). Nueva York, 1973, págs. 645-707.

(40) Marchand, op. cit., pág. 50. Véase, también, Celso Cunha, *Lingua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro, 1981, pág. 13.

(41) Marius Van Oberbeke, *Mécanismes de l'interférence linguistique*. Madrid, 1986, pág. 67. Mizruchi-Perrucci, art. cit., han hablado de las dimensiones «proscriptivas» y «prescriptivas» de las normas (págs. 260-262).

(42) Por ejemplo, Marchand, pág. 50.

(43) *La lengua como libertad*, en el libro de este título.

(44) Así, por ejemplo, los sociólogos: Barber (op. cit., pág. 253), Coser (op. cit., págs. 116-117), etcétera. Añádanse trabajos que no he citado hasta ahora: Samir K. Ghosh, *Men, Language and Society* (La Haya-París, 1972, pág. 233), James B. McKee, *Introduction to Sociology*. Nueva York, 1969, pág. 86.

El respeto al patrimonio cultural es un motivo para salvaguardar los valores de la norma por cuanto ésta no es sino la repetición de hechos que se consideran, o se han considerado, válidos. La ruptura con una tradición significa el rompimiento con unos determinados modelos de cultura, entre los cuales están los lingüísticos; porque si el lenguaje muestra cuán estrechamente depende el hombre de su cultura (45), no es menos cierto que una determinada cultura vive porque el individuo la preserva; más aún, porque busca en los antepasados ilustres una manera de su propio prestigio. Lógicamente, quien los tiene puede exhibirlos; quien no, inventa la historicidad que «fournit la base ex post facto aux modifications fonctionnelles qui se sont imposées au vocabulaire de cette communauté linguistique» (46). Bajo nuestra mirada tenemos pretensiones actuales de normalización para conseguir la propia autonomía lingüística; en la historia hemos visto cumplirse estos mismos hechos, y es ejemplar la mitogenia castellana para dotar de prestigio histórico al nacimiento de su propio ser político (47); en consecuencia, salió ennoblecida la realidad lingüística que se arparó en el mito, tal y como sabemos que ha ocurrido en otras ordenaciones sociales (48). Voluntad de prestigio, autonomía y normalización son etiquetas que aspiran a crear un tipo de personalidad que no afecta sólo a la lingüística, sino que, en nuestra propia historia, podemos saber que se refirió a formas jurídicas (49), literarias (50), artísticas (51); esto es, a la elaboración total de una cultura diferenciada.

Buen gusto, moral, respeto al patrimonio cultural, son formas de establecer una selección de posibilidades dentro de una serie de ellas que se brindan al usuario. Yo no vacilaría en decir que son maneras de una autodefinition establecida en un cierto tipo de identidad. De ahí que valgan, lingüísticamente hablando, todos los recursos que llevan a la comunidad de intereses que, lógicamente, se proyectan a través de la lengua: la estratificación social y las normas que afectan a cada grupo (52).

En el momento en que un conjunto de hablantes se identifica con unos determinados usos, se produce un cierto tipo de abstracción, partiendo de un hecho concreto, con él se identifica toda una teoría de realizaciones que, en casos de inseguridad, llevan a la hipercorrección. Paradójicamente, se crea un modelo abstracto que es el ideal a que se aspira y, en él, el individuo encuentra la confirmación de su pertenencia a un grupo. Unos autores han hablado de rasgos fonéticos, otros de peculiaridades léxicas. Son hechos bien conocidos, y no sería desdeñable el nacimiento de las lenguas jergales. Pero en todos estos casos se está pensando en un código de uso que trata las conductas de cada individuo a las del grupo en que está situado y que gracias a él el individuo posee unas marcas que lo distinguen de unos y lo asocian a otros. La identificación es posible porque funcionan unos determinados modelos (53) que, según Labov, pueden ser de tres clases (54):

(45) Ghosh, pág. 236.

(46) Fishman, *Sociolinguistique*, ya citada, pág. 40.

(47) Cfr. José María Ramos y Loacarteles, *Los Jueces de Castilla* («Cuadernos de Historia de España», XI, 1948, pág. 79).

(48) Cfr. Hager, op. cit., pág. 179.

(49) Ramón Menéndez Pidal, *Reliquias de la poesía épica española*. Madrid, 1951, pág. 33.

(50) La epopeya es propia de Castilla; la poesía trovadoresca, de Galicia.

(51) Pienso, por ejemplo, en la construcción de la catedral de Jaca, el primer templo románico de España (cfr. «Colonización» franca en Aragón, apud *Estudios aragoneses*, I, Zaragoza, 1973, págs. 173-174).

(52) Labov, *Patterns*, págs. 139-141; Hager, págs. 286-287; Mizruchi, págs. 336-337; Manné, pág. 76. Ya dudo más de la eficacia —o poco retórica— de Marcellesi-Gardin en *Redefinition de la communauté linguistique*, apud *Sociolinguistique*, ya citada, pág. 145.

(53) *Sirvannas* como referencia Barber (pág. 354) y Kelvin (pág. 40).

(54) Labov, *Patterns*, pág. 314.

**Indicadores "rasgos lingüísticos socialmente diferenciados, sin relevancia estilística y con escaso poder de caracterización; rasgos "rasgos lingüísticos que acusan significación social y lingüística", estereotipos "formas socialmente marcadas y muy diferenciadas" (55).**

La norma lingüística al recurrir a estos ha procedido a la codificación de los rasgos, o, con otras palabras, ha concedido la dignidad de correcto a un uso generalizado (56). Esta codificación es arbitraria, por cuanto se basa en unos procesos de aceptación, que no tienen de objetivos más que la frecuencia numérica o el reconocimiento del prestigio de unos autores. Pero la objetividad sólo sería posible si tratáramos con materia, y no con el ser vivo que es la lengua. Subjetiva o no, la aparición de los rasgos en un sistema estructurado hace que con ellos pueda ya establecerse una jerarquía de valores en los que se acredita la vitalidad de los elementos que se imponen; su obligatoriedad, en cuanto se reconocen nimbados de prestigio. Esto es lo que ha ocurrido cuando un dialecto, el que sea, se ha impuesto por su prestigio (no importa la motivación) a otros: sus peculiaridades han sido aceptadas porque poseen esos rasgos de ejemplaridad (valor estético que se propone como modelo de imitación), ética (lo bello es, además, lo bueno) y tradicionalidad (son bienes propios que se enriquecen con el tiempo) que han alcanzado una ordenación canónica, reflejo de su vitalidad frente a otras realizaciones más débiles y que, tras el triunfo, se ha impuesto de manera inequívoca (57).

#### VARIANTES MINORITARIAS

Acabo de hablar de un dialecto que se ha impuesto a otros; es decir cierta norma ha eliminado a otras u otras (58) y la vencedora se instaure en una posición de prestigio. Evidentemente, si se da todo ese cúmulo de motivos (modelo, ética, cultura, etcétera) de los que acabo de hablar, esa lengua (y no dialecto) empezará por eliminar a sus antiguos competidores (59), pero la victoria que obtuvo contra los demás es posible que se malogre desde dentro. La geografía y la historia son factores que trabajan por la escisión: se negará a la propia deslealtad. Y tal vez la norma unitaria se cuarte, acaso acabe por desmigajarse: porque hay quien prefiere el gueto a la urbe, la tiniebla a la luz y el egoísmo al aire libre. Y puede ser un crimen haber unido lo que de otro modo no serían sino «disjecta membra». Los días que corren son generosos en desmembraciones: tal vez sea éste el destino de la vida misma. Cualquier sistema de estratificación social está sometido a un continuo cambio, si los hombres cambian, ¿no cambiará también el instrumento que utilizan? (60) Bien sabido es que las lenguas no pueden estudiarse fuera de sus propios contextos sociales (61) y la comunicación es necesaria para que el hombre siga siendo-

lo. Lo que sorprende es ese continuo volver a los puntos de partida, pero no por eso se negarán las exigencias para la comunicación; en italiano se ha escrito: «sa sono individualizzabili nelle usanze, lo saranno pure nell'uso della lingua» (62).

Y habrá que pensar en que dos tipos de normas se oponen a la que ha conseguido unificar. Las viejas, las que un día la combatieron, difícilmente resucitarán, a no ser que pretendamos vestir fantasmas. El proceso parece irreversible en todas partes (63); no lo es la pretensión de establecer diferencias entre dialectos innovadores y lengua de la que proceden: se crea así un bilingüismo dialectal del que hay pretensiones por doquier, por más que habitualmente no suela considerarse como tal (64). Estas situaciones de diglosia (65) no pueden, o al menos no deben, plantear problemas de ruptura con una norma general: cualquier variedad dialectal de tipo arcaizante (estoy pensando en hablas leonesas o aragonesas) tienen un escasísimo poder comunicativo; sus hablantes saben que aquel instrumento es válido en un pequeño recinto y queda inoperante fuera de él. Pretender hacerlo instrumento de validez general es faltar a la historia y a la verdad; jamás ha tenido tal valor y carece de sentido pretender una imposición, si es que cuenta con partidarios de ella. ¿Con qué moral se puede hablar de normalización de cosas que jamás lo han estado y a gentes que tiene su norma, suya, inalienable, desde hace siglos y siglos? Ese código restringido debe vivir, si sus hablantes así lo quieren, en lo que es su habitar natural, como si esas gentes pueden seguir usando valona o zaragüelles, practicando su derecho consuetudinario o cocinando sus platos tradicionales, pero en nombre de la democracia invocada, no se puede exigir a nadie el usar gorros en forma de falo (como aquellos cántabros a los que tanto admiró Carlos V), a dejar los bienes al hijo mayor o a freir migas con grasa de borrego. Ni a emplear, necesariamente, el bable de un valle escondido. La norma local es respetable, pero no merece desdén el código de mayor difusión. Porque no puede olvidarse que el sistema supralocal es obra colectiva de generaciones y generaciones y de todas las regiones de una nación, que su prestigio es el prestigio de la colectividad y que no hay posibilidad de hacer una lengua independiente de los individuos que la necesitan (66). Desde una perspectiva marxista la lengua nacional debe ser utilizada por todas las clases, pues su pretendida «natura clasista» es una fórmula errónea y no marxista (67). Lógicamente ni esto, ni lo que he dicho antes pretenden la uniformación: el respeto no es imposición y el bien de todos será tanto más propio cuanto más compartido (68). Pensemos en lenguas tan uniformadas como el francés, y sin embargo muy ricas en variedades regionales (69), a pesar de estar proscritas desde el siglo XVII, aunque esta cuestión nos desviará de mis propósitos actuales. Pero si los registros sociales no pueden aspirar a reemplazar la lengua por las jergas de grupo, tampoco los regionales deben pensar en reemplazarla por unos registros

(55) El uso indiscriminado del término lo hace de una valor muy restringido o, cuando menos, exige una cauta utilización (Kelvin, pág. 113).

(56) Fishman, op. cit., pág. 38.

(57) La lucha por la victoria, por la relatividad de la victoria, es expresada con unas metáforas básicas en el libro de Coester, pág. 42. Vid. Kelvin (pág. 139), Hager (pág. 313), Munné (pág. 277), etcétera, y Luigi M. Lombardi Strieni, *Dal dialetto alla lingua: riscatto culturale o perdita de identità?* («Del dialetto alla lingua». Atti del IX Convegno per gli Studi Dialettali Italiani [1972]. Pisa, 1974, pág. 5).

(58) *Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas* («Nueva Revista de Filología Hispánica», IX, 1961, págs. 61-60).

(59) La escolaridad obligatoria, la administración, los medios de comunicación, favorecerán su victoria, aunque podrá haber motivos (habitualmente políticos que tratarán de arruinar los frutos conseguidos).

(60) Con fines distintos a los míos, pero que ahora valen, ha hablado Melvin M. Tumin de estas mismas cuestiones (*La stratificación social* [1967]. Bolonia, 1972, pág. 29).

(61) Vid., por ejemplo, Iorgu Iordan, *Lingüística románica*. Madrid, 1967, pág. 596.

(62) M. Melillo, *Lingua e Società in Capitanata*. Foggia, 1966, apud Gianna Marcato Politi, *La sociolinguistica in Italia*, Pisa, 1974, pág. 33.

(63) Vid. V. Valente, *Bilingüismo nei dialettofoni delle isole franco-provenzali di Faeto e Celle in Capitanata* («Bilingüismo e diglossia in Italia». Pisa, [s. a.] pág. 39).

(64) G. Francescato *Sull'indagine sociolinguistica delle situazioni bilingui in Italia e in particolare nel Friuli* (op. cit., nota anterior, págs. 83-84).

(65) EL término fue establecido por C. A. Ferguson en su trabajo de este título («Word», XV, 1959, págs. 325-340), que ahora puede leerse en *Language and Social Context*, edit. Pier Paolo Giglioli [1972]. Londres, 1976, págs. 232-251.

(66) Vid. Marcellesi-Gardin, pág. 145.

(67) Vid. textos y autoridades en *Lengua, dialecto y otras cuestiones conexas* («Lingüística Española Actual», I, 1979, págs. 1-17).

(68) Amado Alonso, *Castellano, español, idioma nacional. Historia epítimal de tres nombres*. Buenos Aires, 1942, pág. 155.

(69) Pueden servirnos de recuerdo los testimonios que aduce Marcel Cohen, *Matériaux pour une sociologie du langage*, t. I, París, 1971, pág. 132.

«patoisants». Se trata de hechos sociales que, cada uno, necesita un determinado contexto para la comunicación, pero el suprasistema abarca todas las variantes (70).

## DEFINICIONES

Hece ya muchos años, Eugenio Coseriu publicó un estudio que pronto — y con justicia — se hizo famoso (71). A lo largo de estas páginas lo he silenciado porque quería enfocar mi tarea desde otros puntos de vista. Lógicamente, muchas cuestiones de las que he tratado, también lo fueron por él: ahora, al hacer la síntesis de cuanto he expuesto, podré relacionar todos estos motivos.

Tras mucho caminar debemos enfrentarnos con una pregunta que ha sido nuestro punto de partida y que — en lo posible — hemos esquivado para evitar parcialidades: ¿qué es la norma? Coseriu (p. 58) enunció una definición aforística: «realización colectiva del sistema». Definición válida en un plano general, pero que necesita precisiones. Porque — y lo señaló el propio Coseriu — hay normas parciales dentro de la general, otras que afectan a su realización por grupos sociales más restringidos y hay un problema que necesita precisión cuando nos enfrentamos con hechos precisos. Quisiera partir de un texto venerable, que nos puede ayudar en este momento. San Miguel de la Tumba es un gran monasterio: cercado por el mar, en un lugar peligroso, tiene un rico altar dedicado a la Virgen María, protegiendo a la imagen

*Colgava delant ella un buen aventadero,  
en el seglar lenguaje dizenli moscadero.*

Pero cayó un rayo, la iglesia ardió por sus cuatro esquinas y todo desapareció; sin embargo

*Maguer que el fuego tan fuert e tan quemant,  
nin plegó a la duenna, nin plegó al ifant,  
nin plegó al flabello que colgava delant.  
Ni ardió la imagen, nin ardió el flabello [...]  
Que sedió el flabello más claro que estrella (72).*

Berceo ha percibido varios registros de Lengua. *Seglar lenguaje* no es “vulgar, castellano”. «Contrapuesto al latín o lenguaje de la clerecia», según dice Solalinde (73), ni es necesario que el poeta se haya equivocado (74). La fuente latina dice «una scopa de penis pavonis iuxta flabelum dependens» lo que tradujo el poeta uniendo *scopa* y *flabelum* porque el abanico se pone sobre las mesas para espantar las moscas (no matarlas) mientras dura la comida: un comensal tira de la cuerda, y hace mover la gran lámina de cartón que pende del techo. Hece que el poeta ha querido decir lo que ha dicho. No es válida la explicación de Solalinde: tan vulgar y castellano es *aventadero* como *moscadero*, pero atestiguar dos registros diferentes de lengua, ambos vulgares, en oposición al latín *flab(l)ello*. *Aventadero* es la forma evolucionada de un registro culto, mientras que *seglar* no es otra cosa que popular, indocto (*moscadero*) y aún queda ese tercer nivel, el puro latín del texto clerical (*flabello*).

Creo que el ejemplo nos vale: un sistema suprarregional servía para entenderse los clérigos de lenguas diferentes (era el latín); en el romance, subsistían dos registros: culto el uno (*aventadero*) y vulgar el otro (*moscadero*). Nos va-

mos a enfrentar — nos hemos enfrentado ya — con estos hechos: pluralidad de realizaciones de un hecho de lengua: habla y sistema. Pero hemos de ver cómo se pueden articular los variados motivos en una definición válida, toda vez que «realización colectiva del sistema» es demasiado abarcadora. Hay que partir de hechos concretos: hay una norma digamos general dentro de la que se incluyen otras particulares. La norma general, según las necesidades habitualmente sentidas, sería el «conjunto de hábitos lingüísticos considerados como correctos por una amplia comunidad». Se habla entonces de la norma sevillana o de la norma castellana y se puede hablar de la norma de los hispano hablantes cultos. El concepto de corrección es fundamental en unos presupuestos de carácter general, porque los desvíos que puedan producirse etentarán necesariamente al ideal de corrección. Ahora bien, para que la norma general exista, debe existir un acuerdo colectivo sobre lo que es correcto; evidentemente no quiero decir que haya que ir con una papeleta a las urnas para decidirlo, aunque acaso se acabe así, sino que un consenso tácito acepta lo que le viene dado; más o menos a la manera que aceptamos el funcionamiento del sistema, sin necesitar pronunciarnos sobre él. La corrección no es un hecho que ha nacido por voluntad de uno, ni por imposición, ni por generación espontánea. Es un largo quehacer colectivo en el que la sociedad se encuentra identificada. Si hojeamos los *Orígenes del español*, veremos cómo aquel complejo sistema de grafías quiso reflejar un modo de pronunciación: hubo tanteos, siglos de tanteos, vacilaciones, luchas y, al fin, la lengua se despojó de todo lo que no le convino y dio paso al español aureo. Los mil testimonios de polimorfismo, y los infinitos que no accedieron a la escritura, son la muestra de un proceder de toda clase de gentes (cultas e ignorantes), de todas las geografías (Castilla, Aragón, León), de todos los niveles sociales (nobles y plebeyos). No hubo ni imposición, ni capricho, fue la tenaz voluntad de todos. Pero si la norma general se ha constituido con esa admirable vocación, lo que es correcto en su origen no tuvo que ver con ninguna aristocracia, a no ser con la del espíritu, de la que hablaron los escritores del siglo XVI. Pero refleja un ideal de preservar lo que está más vivo, por cuanto las formas repudidas, y que no llegan a la norma general, evidentemente tenían menos vitalidad que las que se impusieron. Corrección es una suma de integrantes que empiezan su caminar en esa vitalidad ostensiblemente manifiesta y que se impuso por un acto consciente (esto está bien y esto, no), que todavía sigue actuando. Pero hoy, con muchos siglos de historia lingüística en nuestro haber (aunque los limitemos a una sola lengua), la vitalidad no es el único rasgo que debemos valorar cuando de corrección se trata; surgen entonces otros principios que colaboran con ella y que vienen a ser resultado de la misma vitalidad: es la actitud que el hablante adopta para prestigiar por variados caminos el prestigio único de la fuerza. Entonces la norma se sustenta en unos principios estéticos, éticos, culturales; digamos con una palabra, tradicionales. Y, para que la tradición se perpetúe, es necesario disponer de un código estable que sirva para comunicarla y transmitirla. Y el conjunto (desde la vitalidad inicial hasta la codificación) tiene ya el recurso de la obligatoriedad, que es su propia salvaguarda.

Junto a esta norma general he hablado de otras normas particulares. Unas nacidas al mismo tiempo que la que alcanza el significado de general; como de varios dialectos desgajados de un mismo tronco, uno solo alcanza la dignidad de lengua. Estas normas particulares se muestran cada vez más atenuadas, porque el desplazamiento antiguo ha marcado los hechos como irreversibles (75), pero hay otras normas particulares de génesis moder-

(70) E. Haugen, *Dialect, Language, Nation* (1966), apud J. D. Pride-J. Holmes, *Sociolinguistics* (1972). Harmondsworth, 1976, págs. 97-111.

(71) *Sistema, norma y habla*. Montevideo, 1962.

(72) Berceo, *Milagros de Nuestra Señora*, (núm. XIV. La iglesia respetada), estrofas 321, 324, 325 y 327.

(73) En su edic. de «Clásicos Castellanos».

(74) Brian Dutton, *Los Milagros de Nuestra Señora*, pág. 118 de su edición en Tamesis Book.

(75) Cfr. Susan M. Ervin-Tripp, *An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener*, apud Fishman, *Readings*, p. 200.

na que, por eso mismo, crean la situación conflictiva de su reciente vitalidad. Y esto plantea unos problemas totalmente distintos, y, probablemente, como los conceptos de lengua y dialecto, tejidos de política. Negar la corrección como principio es aspirar a la anarquía; y con la pretensión de salvar lo que, por discrepante, no es total ni absoluto, se intenta destruir lo que se hizo estable. Bajo la apariencia — falaz — de que cada uno tiene derecho a su propio instrumento (lo que no quiere decir que lo deba imponer a los otros), se trata de destruir un orden de valores: se niega el prestigio (del orden que sea), se niega la autoridad del saber, se niega la conveniencia, se niega la utilidad. Y, a cambio, se ofrece el gueto, la marginación y la incomunicación. Lo que es — a estas alturas — totalmente incoherente. Porque no son normas lo que pretende salvarse, sino destruir la norma. Las normas que se educan, muchas veces ni se conocen, ni han existido, pero, tras una utópica declaración de bucolismo, lo que hay es una activa vocación de destrucción (76).

Cuando Coseriu escribe su trabajo en 1952, las cosas se planteaban en un terreno especulativo; vinieron después

(76) Posturas opuestas a las que expone Jean Fourquet, *Langue, dialecte, patois*, apud *La Linguistique*, dir. A. Martinet, pág. 580.

otros motivos que tuvieron poco que ver con la teoría, ahí están los volúmenes italianos a que me he referido en estas páginas; luego, el cumplimiento de la «deslealtad lingüística» (77). Problemas a los que asistimos y de los que es difícil zafarse, porque — además — en el linaje de los eruditos (sobre todo si son extranjeros de cualquier país) no suele haber demasiado tino para saber qué es paja y qué es grano. Pero he querido contar con los demás y con mi propio conocimiento; he meditado y he escrito. Para mí norma general es corrección democráticamente conseguida y aceptada; normas particulares, cada una de las que existen minoritariamente y que son realizaciones del sistema reducidas a grupos limitados (78).

(77) Lo que estamos viendo no confirma las teorías de Martinet en su prólogo a Uriel Weirreich, *Languages in Contact. Findings and Problems*. [1953]. Cito por la 8.ª edición (1974), p. VIII. Para los problemas de normalización, nivelación y escritura, vid. William A. Stewart. *A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism*, apud Fishman, *Readings*, pág. 534, notas 7, 8.

(78) Cfr. B. Bernstein, *Social Class, Language and Socialization*, apud Giglioli, ya cit., págs. 157-178; John J. Gumperz, *Types of Linguistic Communities*, apud Fishman, *Readings*, págs. 464-485.

## ADMINISTRACION EDUCATIVA

### Elementos de Administración Educativa

Manual de Planificación Educativa  
Julio Sanguinetti  
José María Piñero  
José María Piñero  
Luis López Barja

La administración educativa como organización y como proceso. La planificación de la educación. La financiación de la educación. Recursos humanos y físicos. Construcciones escolares y equipamiento. Administración del centro escolar.

17 x 24 cm  
318 páginas  
775 pesetas

Estructura organizativa del centro escolar. Ordenación y organización de la enseñanza. Organización administrativa. Régimen económico. Los alumnos.

17 x 24 cm  
233 páginas  
700 pesetas

### La dirección del centro escolar público

Luis López Barja

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia



Venta en:

-Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. -Paseo del Prado, 28. Madrid-14.  
-Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

# 7

## La «comprensión» de la poesía: un texto surrealista

Por Clara EUGENIA LAZARO y Javier MARTIN BARRIOS (\*)

El profesor de Lengua y Literatura españolas, creemos, tiene ante sí una apasionante y difícil tarea que resumiremos en tres puntos:

1. Formar al alumno para que hable bien, lea bien y escriba bien la lengua española.

2. Darle acceso por el estudio de la Gramática, a una posesión más consciente de la lengua que habla espontáneamente, y desarrollar así en él la aptitud para el análisis y el razonamiento.

3. Hacerle conocer y amar las más grandes y las más bellas obras del patrimonio literario nacional.

En nuestro trabajo nos referimos únicamente al punto que figura en último lugar. Suponemos que nadie estará en desacuerdo con nosotros cuando afirmamos que la Literatura se aprende leyendo. Nuestros alumnos han de leer en clase y en casa. ¿Qué sentido puede tener para un estudiante saberlo todo de Lorca, menos aquello por lo que Lorca es Lorca, es decir, sus obras? La *información* sobre Lorca puede darla un *Manual*, que reemplaza, casi siempre con ventaja, al profesor. Ahora bien, el profesor es irremplazable porque ha de operar sobre el estudio heterogéneo de una clase, constituida por escolares de distinta extracción social y cultural, predispuestos, en sentido positivo o negativo, para el amor a la Literatura por el ambiente de que proceden. Y es irremplazable también porque un texto rara vez será interpretado de igual forma por dos personas, ya que la interpretación es un hecho complejo que depende de la cultura de quien interpreta, de su gusto, de las cargas personales afectivas que relacionen con aquel pasaje, etcétera.

El manual es insustituible en todo aquello que pertenece al mundo del conocimiento estático. Allí están las biografías, las fechas, las obras, todo muy bien ordenado siempre al alcance de la mano, como una guía de teléfonos. ¿Por qué gastar tiempo en clase en parafrasearlo, comentarlo, o discutirlo? *Nuestra misión como profesores consiste en fortificar la inteligencia educando el espíritu crítico, afinando el gusto...* Una buena explicación de un texto no puede consistir en una serie de compartimientos aislados e independientes unos de otros: gramatical, estilístico, histórico, etcétera. Todo opera sobre todo. El arte del profesor —por eso es un arte— consiste en hacer sentir en todo momento los nexos entre pensamiento y expresión y en combinar su «enfrentamiento» con el texto, conocimientos de la lengua, apreciación del estilo en prosa y en verso, sentimiento del arte... Pero, la realidad es que nos encontramos ante un penoso hecho que constatamos todos los días: los alumnos apenas entienden la lengua de la Literatura, sobre todo la lengua de la poesía.

Como es bien sabido, «esta incompreensión» obedece a que la lengua literaria es distinta de la que utilizamos normalmente cuando nos comunicamos unos con otros, esto es, la Literatura es una forma especial de comunicación.

Detengámonos brevemente para ampliar lo que acabamos de decir. Fijémonos en que si adoptamos el punto de vista del emisor, podemos apreciar ya rasgos diferenciales con respecto al emisor de un acto normal de comunicación; veamos algunos de ellos. En primer lugar, recibe el nombre de *autor*. Además, normalmente, está distante del destinatario del mensaje, el cual no puede entablar diálogo con él. Los receptores de su mensaje le son desconocidos, muchos nacerán cuando él ya haya muerto. Otro rasgo importante que se refiere al autor es que escribe su obra sin estar motivado por necesidades prácticas inmediatas.

El receptor literario posee también características peculiares. No lee movido por intereses inmediatamente prácticos (no creemos que el buscar distracción, placer, ilustración, etcétera lo sean). Como ya hemos mencionado anteriormente, no puede dialogar con el autor. Lo único que comparte con él es la obra literaria, y ante esta, puede asentir o disentir, pero en modo alguno puede influir sobre ella. Cada receptor es miembro de lo que llamamos el receptor universal (los destinatarios de la obra literaria) y también recibe un nombre especial: *lector*. Nos interesa destacar que en la relación autor-lector es precisamente el lector el que lleva la iniciativa, esto es, es el lector quien decide si va a haber, o no, comunicación literaria, es él quien decide si va, o no, a leer.

Hemos mencionado ya dos veces que el autor y el lector, salvo contadísimas excepciones, no pueden dialogar; dicho de otro modo, no comparten el mismo contexto, ¿cómo, entonces, podemos afirmar que la Literatura es un acto de comunicación? Lo hacemos porque la obra literaria es portadora de toda su significación, y portadora también de su propio contexto. El lector debe tener acceso a la obra para que sea posible lo que varios autores han llamado *situación de lectura*, en la cual, han de conseguir la comprensión. Esta situación de lectura nunca será perfecta, o bien porque el lector esperaba más de la obra y ésta le defrauda, o bien porque el lector no posee los medios necesarios (falta de vocabulario, desconocimiento de la situación histórica, etcétera) para la perfecta comprensión del texto. Este es el caso más frecuente. De lo expuesto podemos deducir que la situación de lectura es distinta para cada lector ya que depende de sus circunstancias individuales, psicológicas, sociales, políticas, culturales, etcétera. El lector, además de descifrar el texto con la ayuda de su conocimiento sobre el idioma, debe aprender la lengua personal del autor.

Hablamos, por fin, aunque muy someramente, del mensaje mismo. El primer rasgo que queremos destacar es que la lengua de la Literatura está destinada a ser transmitida en sus propios términos. Cada vez que queramos reproducir una obra literaria o un fragmento, deberemos hacerlo inclu-

(\*) Profesores Agregados de Lengua y Literatura en el Instituto de Bachillerato «Cardenal Herrera Oria».

yendo todos y cada uno de los términos que el autor empleó, y sólo aquellos. Esta importante característica del lenguaje literario es compartida por otros tipos de lenguaje que no son artísticos; por ejemplo, el eslogan publicitario, el refrán, la inscripción, etcétera. Esta lengua, destinada a ser reproducida en sus propios términos, exige, obviamente, unas propiedades del lenguaje que utiliza, muy distintas de las que requiere la lengua que utilizamos en los actos de comunicación normal. Una de estas propiedades es que no acata las reglas gramaticales y, además, en muchos casos, utiliza palabras y expresiones exclusivas que nunca se emplean fuera de ella. Lo que el autor desea es que el lector se fije no sólo en lo que dice sino en cómo lo dice; de ahí esas rupturas gramaticales y ese léxico sorprendente.

Otro rasgo fundamental de este tipo de lenguaje es que está totalmente estructurado, pensado y previsto antes de su composición. Esto implica que el autor debe conocer el final de su obra incluso antes de empezar a escribirla; de esta manera se ve obligado a elegir cómo va a ser el mensaje entre los tipos y géneros que la tradición literaria le ofrece. A menor espacio corresponde un mayor alejamiento de la gramática y del léxico ordinarios. Está claro que si un autor decide componer un soneto, sabe que no dispone más que de catorce versos endecasílabos para decir aquello que desea, luego la lengua que emplee ha de estar más calculada y constreñida que la que emplearía si decidiese escribir una novela, género en el cual no hay un número determinado de páginas. Este final, o cierre, previsto por el autor es un gran medida el responsable de las extraordinarias invenciones que encontramos en la lengua de la Literatura, sobre todo, en la lengua de la poesía, y también es responsable de muchos de los desajustes que se producen en lo que hemos llamado la situación de lectura.

Resumiendo, la Literatura es un conjunto de mensajes de carácter no inmediatamente práctico; cada uno de estos mensajes lo escribe un autor destinado a un receptor universal. Ese mensaje conlleva su propio contexto, lo cual quiere decir que cada lector debe crear una situación de lectura apropiada y, por último, como la obra literaria debe mantenerse inalterada y ser reproducida en sus propios términos, se cifra en un lenguaje especial que es distinto del lenguaje normal o estándar.

Con todo lo dicho anteriormente debemos llegar a la conclusión de que el papel del lector en este acto de comunicación es decisivo, no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal. Y es aquí donde está nuestro trabajo, el de los profesores de Literatura; debemos conseguir que nuestros alumnos sepan leer y también debemos ayudarles a que les guste leer.

De entre todos los ejercicios posibles para abordar el estudio de una obra literaria, creemos que es el comentario de textos el que más garantías ofrece para explicar satisfactoriamente el proceso creador de dicha obra y los rasgos específicos de la lengua de su autor. Este ejercicio se aplica, como es bien conocido, a textos en prosa y en verso. Por nuestra experiencia personal de lectores, y también de profesores, sabemos que la lectura y comprensión de la poesía es, generalmente, superior en dificultad a la de la prosa, precisamente en virtud de algo que ya hemos mencionado anteriormente: el cierre previsto por el autor, que es más próximo en un poema, hace que el poeta seleccione cada uno de los elementos que hace intervenir en su obra y le fuerza a crear imágenes y otros artificios que en numerosos casos tienen difícil interpretación.

Reservemos, pues, el resto de nuestro pequeño trabajo a hablar de la dificultad que la comprensión de la poesía, pues sólo a ella nos vamos a referir, entraña para nuestros alumnos, y de cómo creemos que la explicación de textos puede ayudar a que esa «incomprensión» vaya desapareciendo paulatinamente.

Por supuesto que no todos los poemas presentan el mis-

mo grado de dificultad. En la historia de nuestra poesía encontramos dos grandes momentos:

- El primero es aquel en el que los poemas están dominados por la razón. Comprende toda la poesía anterior al simbolismo y al surrealismo.
- El otro abarca la poesía contemporánea a partir del simbolismo.

Nuestra experiencia como profesores de Literatura nos ha enseñado que los alumnos entienden mucho mejor los poemas que pertenecen al primer grupo, es decir, a la poesía elaborada por medio de la razón. Comprenden sin grandes dificultades textos nítidos de la Lírica popular, del Romancero y de la poesía renacentista, pero no por ello debemos dejar de trabajar con estos poemas.

Mayores dificultades encuentran en la poesía barroca la cual, aunque es elaborada por los poetas de una manera deliberada y consciente, presenta metáforas sumamente complicadas y una muy fuerte tendencia al oscurecimiento. Escogeremos textos de autores como Góngora y Quevedo, y con su estudio pretenderemos hacer ver que, aunque efectivamente hay dificultades de comprensión, estas son viables aplicando única y exclusivamente la capacidad de razonar. En ningún caso necesitaremos apelar a interpretaciones mágicas o alegóricas a las que tan propensos son los estudiantes (y nosotros cuando lo éramos) a la hora de enfrentarse con un texto que no comprenden. Debemos hacer hincapié en este tipo de ejercicios hasta que los alumnos lo dominen y así pierdan el miedo al lenguaje poético, y se acostumbren a la idea de que éste es comprensible sin necesidad de acudir a esas interpretaciones que hemos mencionado anteriormente. Para ello debemos elegir fragmentos cortos o poemas breves para que todo en ellos quede aclarado. Seguimos avanzando por nuestra historia de la Literatura y topamos con el Romanticismo. Precisamente es en este momento cuando la estética hasta entonces vigente entra en crisis. Esta estética exigía al artista que todo lo que dijera debía poder someterse a pruebas de verificabilidad racional. Los poetas en este momento consideran que la Literatura debe referirse a un mundo mágico y misterioso, que es precisamente donde se desenvuelve la vida del hombre, y, por tanto, ya no pueden emplear una lengua que pueda ser descifrada por medio de la razón. Ahora el lenguaje es intuitivo y simbólico y el idioma ya no está al servicio de razones. Esta tendencia se ve especialmente intensificada con el nacimiento de movimientos poéticos tales como el simbolismo, que introduce en nuestra Literatura Rubén Darío, y que cultivarán entre otros escritores el primer Juan Ramón Jiménez y el Machado anterior a *Soledades* de 1903.

El paso definitivo hacia el triunfo de la irracionalidad en poesía se da por medio del surrealismo. En estos poemas las palabras se unen unas a otras para conseguir sugerencias, muchas de ellas fugaces. En este tipo de lenguaje los poetas han roto completamente con las reglas gramaticales e incluso en ellos, muchas palabras adquieren significados diferentes de los que poseen habitualmente. Todo esto nos lleva a la conclusión de que esta poesía no puede ser explicada por vías racionales. Sin duda son estos poemas, los surrealistas, los que ofrecen mayor resistencia a cualquier lector y, por supuesto, a nuestros estudiantes de Bachillerato, y también la que mayores dificultades nos ofrece a nosotros, los profesores, para que nuestros alumnos lleguen a «entenderla».

Debemos inculcar a nuestros estudiantes la necesidad de abandonar sus hábitos racionales en el momento de leer un texto surrealista. Y ello porque el autor ha prescindido de esos mismos hábitos a la hora de componer el poema, y lo ha hecho para romper con los condicionamientos que la razón, considerada por Freud "la carcelera del subconsciente", le impone.

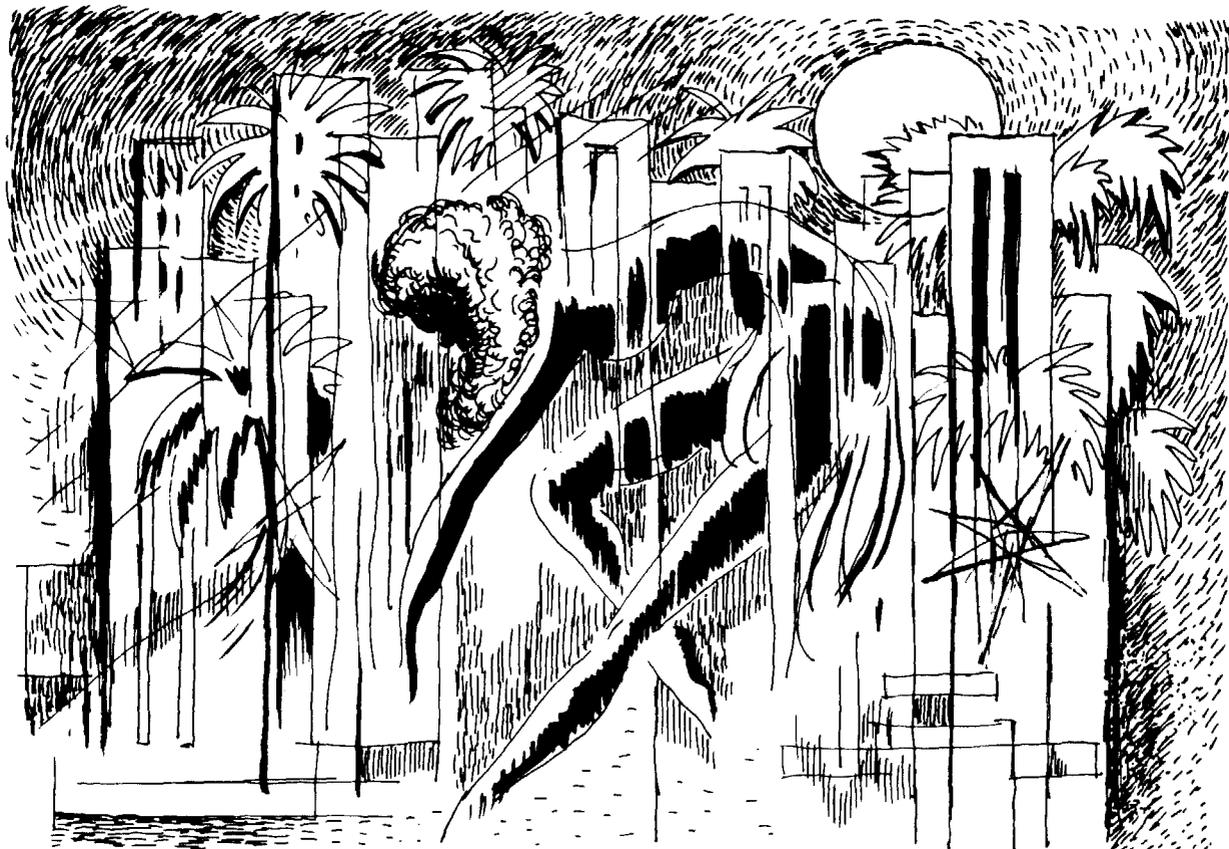
De todas formas, la crítica ha señalado que nuestros

escritores no acataron el surrealismo tal y como les venía de Francia. Nunca adoptaron por completo el método de la escritura automática. En sus poemas podemos descubrir una "conciencia artística" que configura el texto como el resultado de una unidad de intención, por más que las imágenes provengan del campo de lo visionario. Partimos de este supuesto para probar que es perfectamente posible «comprender» los poemas surrealistas y aplicar para su estudio el comentario minucioso del texto. Veámoslo con un ejemplo.

El texto escogido para nuestro comentario es un poema

el pañuelo exacto de la despedida,  
la aguja que mantiene presión y rosa  
en el gramíneo rubor de la sonrisa.

Aman el azul desierto,  
las vacilantes expresiones bovinas,  
la mentirosa luna de los polos,  
la danza curva del agua en la orilla.  
Con la ciencia del tronco y del rastro  
llenan de nervios luminosos la arcilla  
y patinan lúbricos por agua y arenas  
gustando la amarga frescura de su milenaria saliva.



de *Poeta en Nueva York* porque consideramos que se adaptaba a nuestras pretensiones pedagógicas. Se trata de *NORMA Y PARAISO DE LOS NEGROS*, una de las composiciones que Lorca dedica a los negros neoyorquinos y que figura, en la edición que nosotros hemos utilizado (1), junto a la *ODA AL REY DE HARLEM* e *IGLESIA ABANDONADA* (Balada de la Gran Guerra), bajo el epígrafe *LOS NEGROS* en la sección II del libro. Las citas que se hacen más adelante tanto de poemas, como del texto en prosa que los acompaña —perteneciente a la conferencia-recital que dio el autor en diciembre de 1932— siguen esta misma edición. He aquí el poema:

#### NORMA Y PARAISO DE LOS NEGROS

Odian la sombra del pájaro  
sobre el pleamar de la blanca mejilla  
y el conflicto de luz y viento  
en el salón de la nieve fría.  
Odian la flecha sin cuerpo,

(1) GARCÍA LORCA, Federico. *Poeta en Nueva York*. Barcelona, Ed. Lumen, 1976.

Es por el azul crujiente,  
azul sin un gusano ni una huella dormida,  
donde los huevos de avestruz quedan eternos  
y deambulan intactas las lluvias bailarinas.  
Es por el azul sin historia,  
azul de una noche sin temor de día,  
azul donde el desnudo del viento va quebrando  
los camellos sonámbulos de las nubes vacías.  
Es allí donde sueñan los torsos bajo la gula de la hierba  
Allí los corales empapan la desesperación de la tinta,  
los durmientes borran sus perfiles bajo la madera de los caracoles  
y queda el hueco de la danza sobre las últimas cenizas (2).

Tras la primera lectura surgen en nuestro ánimo dos impresiones contradictorias: por un lado, la confusión motivada por imágenes tan desbocadas; por otro, la certidumbre de que existe una arquitectura formal pensada y elaborada. La naturaleza de las imágenes nos permite afir-

(2) *Ob. cit.*, págs. 18-19.

mar que estamos ante un poema claramente surrealista y, sin embargo, nos resistimos a aceptar que, en su composición, el poeta se haya abandonado a un automatismo psíquico absoluto. Parece darse, pues, esa "conciencia artística" de que hablábamos anteriormente. Pues bien, apoyándonos en el "entramado consciente" que recorre el poema, vamos a "re-leer" las imágenes de sus versos convencidos de que no importa tanto descubrirles un sentido lógico, como desvelar sensaciones y ahondar en los sentimientos que nos suscitan. Pasemos ya a la primera estrofa.

Parece claro que debemos atribuir este sentimiento de odio a los negros. Pero, ¿qué odian? Lo primero que llama la atención es el contraste luminico entre «sombra» y «blanca mejilla», pues crea una imagen plástica relativamente precisa: una "mancha oscura" proyectada sobre una "superficie clara". Si bajo esta última podemos entrever personas de raza blanca en virtud de «blanca mejilla», seguramente bajo la «sombra» se hallan los propios negros. La imagen se completa aún con otro matiz: la «sombra» se nos presenta aislada en medio de una multitud de blancos rostros. Tras el juego de luces y sombras *presentimos* la existencia de seres humanos: los negros, que «odian» ser negros en un "mundo blanco".

Es este mundo, creemos, el aludido con la expresión «salón de la nieve fría» que provoca, a través de las connotaciones asociadas a blanca y frialdad, la sensación de ámbito desagradable e incluso hostil. Esta mención climática se hace especialmente significativa si tenemos en cuenta los versos que, al final del poema, evocan el origen africano de la raza negra. Y en este medio ambiente «odian el conflicto de luz y viento»: la aversión por la luz, por lo blanco, con que Lorca va perfilando la "actitud estética" de los negros, parece, en este caso concreto ligada a la íntima frustración — "conflicto" — de descubrirse — "a la luz del día" — negros en un entorno *ajeno*, de prodominio blanco.

Con la segunda estrofa nos adentramos en una caracterización de "ese mundo blanco" a que hacía referencia la primera. En este sentido cabe señalar nuevas notas cromáticas — «gramineo», «rosa» — pertenecientes a una gama de colores pálidos, claros, que apuntan hacia los conciudadanos sajones de los negros. A ellos atribuye el poeta esa «sonrisa» sometida al imperio de «la aguja» — "rigidez y medida" — que imaginamos, por tanto, muy poco espontánea y sincera. Así cabe interpretar también el verso sexto, donde la presumible emoción que acompaña toda despedida está expresada con un «pañuelo exacto» que sugiere el control del sentimiento o su total ausencia, bajo un gesto convertido, entonces, en un mero formalismo. Se trata, pues, de "maneras y gestos" propios de los blancos, cuyo denominador parece ser la "falta de naturalidad" en sus actitudes. Y es precisamente esta impresión la que nos abre el camino para abordar el quinto verso que, de entrada, nos parecía incomprensible. Pero ahora si a «la flecha sin cuerpo» la consideramos un signo más de la civilización blanca, y si nos agogamos al aspecto sexual — "lúbrico" lo llama Lorca — bien patente en el poema, podremos ver en esa «flecha» que no se realiza, "frustrada", una alusión a la erótica desnaturalizada del blanco con una acusación implícita — por parte del autor — a su civilización, que ha adulterado vetas esenciales de la personalidad humana en su progresivo distanciamiento del mundo natural.

Lo natural es lo que se nos muestra en la estrofa siguiente a través de un "mundo" que, por contraste con el precedente, resulta amable, deseable.

La relevancia del «azul desierto», es decir, del cielo puro y limpio, en la creación del "mundo negro", queda de manifiesto si lo oponemos al cielo neoyorquino que Lorca denuncia en VUELTA DE PASEO cuyos primeros versos reproducimos por considerarlos muy ilustrativos:

«Asesinado por el cielo,  
entre las formas que van hacia la sierpe  
y las formas que buscan el cristal,  
dejaré caer mis cabellos (...)» (3).

Por otro lado, en los dos versos sobresalen, a nuestro modo de ver, los adjetivos «vacilantes» y «mentirosa», pues descubrimos en su capacidad de sugerencia rasgos contrapuestos a los señalados anteriormente para el adjetivo «exacto» y el sustantivo «aguja». En efecto, hemos de manifestar la cálida sensación de vida y el sentimiento de inocencia que nos comunican «las vacilantes expresiones bovinas», frente al hieratismo y la sequedad que percibíamos al leer la estrofa segunda; en cuanto a «la mentirosa luna de los polos», hay que subrayar cómo la poderosa imaginación de Lorca ha creado una imagen que sugiere "los límites imprecisos de las cosas", esas realidades esquivas que no son susceptibles de ser aprehendidas por ningún tipo de esquema. Esta luna no parece ajustarse a los moldes vitales en que los blancos vierten su existencia.

En el verso que cierra la estrofa no resulta difícil descubrir el mar, pero lo importante es destacar que aparece captado en el romper de las olas pues, con ello, se consigue expresar una especie de identificación entre sujeto y objeto del sentimiento. ¿De qué otra forma interpretar si no, «la danza curva»? se nos ofrece la naturaleza desde la óptica del movimiento, del ritmo diríamos y, nos pocas veces, danza y ritmo han sido considerados rasgos paradigmáticos de la raza negra.

Creemos que el motivo de toda la estrofa siguiente, la cuarta, es la danza, el baile evocado como elemento esencial de la cultura negra. No es una coincidencia que estos versos ocupen el centro del poema. No obstante, dejaremos para más adelante precisiones sobre la estructura; de momento, proseguimos con nuestra "re-lectura".

Por las connotaciones asociadas a «del tronco y del rastro» — "contorsiones del baile" —, nos parece que la ciencia a que se refiere el poeta no es otra que "la ciencia del ritmo, de la danza". Y a la realización efectiva del baile apuntan los dos versos siguientes, donde Lorca nos presenta una imagen plástica de los bailarines negros: la tensión y el esfuerzo de los movimientos pronuncian los relieves de sus músculos — "nervios luminosos" — bajo la piel brillante, modificando la moldeable «arcilla» de su cuerpo. Para "re-leer" estos dos versos ha sido útil el comentario en prosa que acompaña a los poemas de *Poeta en Nueva York*. Se trata del fragmento siguiente: «Yo vi en un cabaret, Small Paradise, cuya masa de público danzante era negra, mojada y grumosa, como una caja de *huevas de caviar*, una bailarina desnuda que se agitaba *convulsamente* (...)» (4). Hemos subrayado las expresiones que resultaban especialmente significativas y consideramos que no necesita mayor comentario la pertinencia de la cita. A continuación, se nos ofrece una caracterización moral del baile y ello nos fuerza a acudir de nuevo al texto en prosa mencionado más arriba: «Lo que yo miraba, paseaba y soñaba era el gran barrio negro de Harlem, (...), donde *lo lúbrico* tiene un *acento de inocencia* que lo hace perturbador y religioso» (5). Parece que en este contexto debemos descartar cualquier connotación peyorativa del adjetivo «lúbrico», pues ese sentimiento de inocencia que señalaba el propio autor, convierte al danzante en protagonista de "mítico ritual", ejecutado en el marco — una vez más — de la naturaleza: «agua y arenas».

Esta evocación de la danza expresa un sentimiento de frustración en el último verso de la estrofa, pues la «amarga frescura...» nos sitúa en el ámbito de los blancos, donde el sentido auténtico del baile no sólo es incomprendido, sino

(3) *Ob. cit.*, pág. 11.

(4) *Ob. cit.*, pág. 20.

(5) *Ob. cit.*, páo. 19.

incluso humillado, al convertirse esa manifestación en un espectáculo idóneo para llenar un cabaret. Volvemos a las palabras de Lorca comentando el episodio de la bailarina que hemos citado antes: «Pero cuando todo el mundo gritaba como creyéndola poseída por el ritmo, pude sorprender un momento en sus ojos *la reserva, la lejanía, la certeza de su ausencia* ante un público de extranjeros y americanos que la admiraban. *Como ella era todo Harlem.*» (6) Sucede entonces que los negros, cuyas manifestaciones culturales hunden sus raíces en épocas ancestrales —«milenaria saliva»—, se ven privados en Nueva York del orgullo de la raza y viven con el regusto amargo que les produce sentirse alienados.

A partir de aquí, en las tres últimas estrofas del poema, Lorca va a crear el ámbito donde el pueblo negro pueda ser feliz. Se trata de un «paraíso perdido» que define las más profundas aspiraciones, la personalidad más íntima del negro neoyorquino.

Hemos leído que los negros «aman el azul desierto» y, ahora, este «cielo azul» se va a convertir en el marco cromático del paraíso negro. Se trata, en primer lugar, de un azul absolutamente puro —«sin un gusano ni una huella dormida»— en cuyo «interior» residen animales —«huevos de avestruz»— y se producen fenómenos naturales —«lluvias bailarinas: “¿lluvias tropicales?”»— que nos remiten al mundo africano.

Este «azul» —«paraíso»— es eterno —«azul sin historia»— y en él no cabe, naturalmente, la vergüenza de ser negro —«azul de una noche sin temor de día»—; ha desaparecido «el conflicto de luz y viento», pues nos hallamos en un medio bien distinto del «salón de la nieve fría». El viento incluso, se ha transformado en un aliado para «barrer» las nubes —«camellos sonámbulos»— que empuñan la nitidez del «azul». Se trata de un entorno entrañable y familiar en el que el negro puede ser feliz.

En la última estrofa, esta felicidad aparece cifrada en el contacto con una naturaleza exuberante —«la gula de la hierba»— en la que reconocemos una vez más el hábitat africano. En el verso siguiente encontramos un llamativo contraste entre el rojo y el negro —«¿sangre y piel?» que nos sugiere la sensación de un existir pleno, corroborado más adelante por «el abrazo de los durmientes»— «los durmientes borran sus perfiles bajo la madeja de los caracoles»— que apunta hacia una especie de fusión amorosa. Y, en este contexto, la mención de la danza para cerrar el poema pone de relieve la importancia de esta entidad como rasgo esencial y perenne del estigma negro. Lorca ha elaborado una suerte de «*mundo mítico*» donde la esencia de la raza enlaza con su origen africano, evocando una «superrealidad» que, afincada en lo más profundo del alma de los negros, actúa como apoyo de su identidad y como objeto de sus más íntimos anhelos.

Terminada la «re-lectura» podemos observar cómo se ha ido perfilando el núcleo de contenido del poema. A nuestro parecer, es el sentimiento de alienación o de frustración del negro neoyorquino la clave del texto, pues de él derivan el odio por el entorno blanco y la nostalgia por «el paraíso perdido». Este es el tema de la composición, lo que proporciona a los versos que hemos «re-leído», aun a los más difíciles, su condición de partes de un conjunto cuya estructura pasamos a exponer a continuación.

Las tres primeras estrofas constituyen la NORMA, estética y ética a la vez. Podemos reproducirlas con el siguiente esquema:

Odian . . . . .  
 . . . . . El «aislamiento» del negro en el  
 . . . . . mundo blanco.  
 . . . . .

Odian . . . . .  
 . . . . . El mundo blanco y sus atributos.  
 . . . . .  
 Aman . . . . .  
 . . . . . El mundo negro y sus rasgos ca-  
 . . . . . racterísticos.  
 . . . . .

Si traducimos la «norma ética», encontramos oposiciones que pueden ser expresadas en términos tales como: «artificiosidad / espontaneidad»; «convencionalismo / naturalidad»; «hipocresía / sinceridad»; «hieratismo / movimiento-ritmo». Es evidente que esta versión adolece de una rigidez sólo permisible por nuestras intenciones pedagógicas, pues lo que pretendemos es manifestar cómo se presenta en estas estrofas un enfrentamiento de «signos» pertenecientes a dos realidades contrapuestas: el mundo blanco y el mundo negro. Con ello justificamos la unidad de contenido de esta primera parte del poema. Su expresión formal se apoya fundamentalmente en la repetición anafórica de «odian» / «aman». Pero, además, Lorca ha expresado estos «signos» mediante oposiciones cromáticas para crear la «norma estética». Así, el negro *odia* la luz y los colores claros, en tanto que «ama» la oscuridad y la noche. Y, precisamente, en la contraposición «día / noche», asimilada a «blanco / negro» es donde reside el mayor poder de sugestión, pues nos sentimos arrebatados por la sensación de que la distinción de razas implica mundos absolutamente diferentes, realidades, en cierto modo, irreconciliables.

Una vez definida la norma, Lorca crea el PARAISO utilizando un esquema sintáctico paralelo al anterior:

Es por el azul. . . . .  
 . . . . . Ambito que recuerda a Africa  
 . . . . .  
 Es por el azul. . . . .  
 . . . . . Ambito en que destaca la noche  
 . . . . .  
 Es allí . . . . .  
 . . . . . Expresión de la felicidad  
 . . . . .

La repetición anafórica nos proporciona nuevamente el entramado de «consciencia» necesario para no perdernos en el mundo visionario de las imágenes y, al mismo tiempo, nos indica la unidad de contenido de estas tres últimas estrofas: «la reconstrucción mítica del paradigma negro». En ese «azul» puro y eterno conviven armoniosamente el mundo vegetal, el animal, el atmosférico y el humano; en «una noche sin temor de día» se realiza la dicha que, con rasgos de plenitud, expresan los últimos cuatro versos del poema.

¿Y la estrofa cuarta? Pensamos que esta estrofa cumple la función de núcleo organizador de las otras dos partes del poema. Y ello, no sólo porque la danza se nos muestra como el rasgo más definitorio de la raza, sino porque, además, puede haber sido el punto de partida de la composición. En efecto, ya hemos comprobado cómo del comentario en prosa que Lorca añade a sus poemas podíamos extraer datos útiles para «re-leer» algunos versos. Pues bien, nos parece que la visita al cabaret «Small Paradise» —nótese la relación con el título de nuestro poema— le impresionó vivamente en el sentido de descubrirle la pasión con que el

(6) *Ob. cit.*, pág. 20.

negro se entrega a la danza, pero, al mismo tiempo, le permitió comprender el sentimiento de lejanía, de distanciamiento respecto de su entorno. De esta doble intuición, tan certeramente expresada en los dos versos finales de la estrofa que comentamos —«y patinan lúbricos por agua y arenas / gustando la amarga frescura de su milenaria saliva»—, surge la NORMA, que define la realidad del negro norteamericano, y el PARAISO que, como ya se ha señalado, es “un paraíso perdido”.

La estructura del poema revela, como se ha podido apreciar, una extraordinaria coherencia. Al esquema simétrico que muestran las estrofas —3Norma, 1Danza, 3Paraíso— corresponde, en el interior de cada una de ellas, un paralelismo sintáctico sólo alterado en la estrofa central. Ambos recursos, utilizados de forma plenamente “consciente” por parte del autor, constituyen el cauce por el que Lorca desliza su brillante imaginación, es decir, actúan a modo de dique de sujeción que organiza como miembros de un todo cada una de las “desbordantes” imágenes expresadas en los versos. Por otro lado, esta unidad de composición queda refrendada por el hecho de que la estrofa cuarta, convertida en el eje formal del texto, resume la intuición primordial del mismo y esté, probablemente, en la base de toda la composición, según se ha apuntado más arriba.

El lenguaje empleado presenta en su índole surrealista una particularidad especialmente llamativa: la abundancia de imágenes cromáticas. Creemos que constituyen el rasgo estilístico fundamental, pues, gracias a ellas, el poeta consigue crear un mundo poético tan distinto, tan absoluto, que

el lector queda atrapado en él desde el primer verso. Y, una vez dentro, se le hace extraordinariamente reveladora una asociación tan irracional como la de que el negro odie lo blanco y el día, o la de que el drama humano de una minoría marginada sea, en última instancia, “un conflicto de luces y sombras”. En este mismo sentido, hemos de subrayar la construcción en que el color, bajo la forma de sustantivo, —«es por el azul crujiente»—, se convierte en un objeto, en una realidad más que, en virtud de una transgresión sintáctica, sugiere el ámbito “surreal”, de caracteres míticos, con que el poeta evoca el paraíso de los negros.

En conclusión, por medio de un lenguaje surrealista de prodigiosa capacidad sugeridora, y sirviéndose de una sólida estructura compositiva, Lorca realiza en este poema un cántico a la raza negra, en cuyos miembros descubre un componente esencial de pureza, espiritualidad e inocencia, valores que considera desterrados en el mundo de los blancos. Con ello denuncia el drama de unos seres que, como los niños o los animales, son “las grandes víctimas” de *Poeta en Nueva York*.

Nota: Estaba ya redactado el presente trabajo cuando apareció la edición crítica de *Poeta en Nueva York* realizada por Eutimio Martín. Por ello, no hemos podido considerar las variantes que, por otro lado, no afectan sustancialmente a la interpretación general del poema, ni invalidan nuestro objetivo fundamental: vencer “la dificultad” de la poesía surrealista por medio del comentario de textos.

## COLECCION “BREVIARIOS DE EDUCACION”

	Ptas.
1. Las lenguas de España (2ª edición) (Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabín)	500
2. La narración infantil. (Jesús Martínez Sánchez)	350
3. Introducción al comentario de textos. (José Domínguez Caparrós)	250
4. Las artes plásticas en la escuela. (Adriana Bisquert Santiago)	500
5. Estructura y didáctica de las ciencias. (Elías Fernández Uribe)	400
6. Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación. (Alfonso Jiménez Núñez).	300
7. Educación para la protección civil. (María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador)	500
8. Teoría del juego dramático. (Jorge Eines y Alfredo Mantovani)	300

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. -- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.  
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

# Función del diccionario en la enseñanza de la lengua

Por Manuel ALVAR EZQUERRA(\*)

Hoy nadie duda de que el diccionario es un instrumento pedagógico (1), como puede serlo el manual de cualquier disciplina, y, tal vez, de una importancia superior a éste por el reconocimiento colectivo de que disfruta, con toda una serie de características sociales, culturales e ideológicas que le son inherentes, de las que no voy a tratar en estas páginas (2). Como instrumento pedagógico que es, el diccionario habrá de estar presente durante todos los años de escolarización del individuo, y, como lugar donde se encierra la sabiduría de nuestra civilización, a lo largo de su vida. ¿Pero ocurre así en la realidad? Parece que no. ¿Existe un diccionario válido para todas las circunstancias en que pueda necesitarlo cualquier persona? Tampoco, a pesar de que los editores y vendedores se empeñen en convencernos de lo contrario.

En nuestro país, las normativas ministeriales de la enseñanza no hacen referencia a la necesidad de la utilización del diccionario en la enseñanza obligatoria (3), e incluso las iniciativas particulares olvidan un aspecto tan importante como es el del aprendizaje del vocabulario (4), dando por supuesto que el individuo puede acrecentar por sí mismo su propio léxico. Sea como fuere, para aprender o mejorar una lengua (la propia o una ajena) es preciso disponer de un diccionario. El diccionario ideal no existe, es imposible que exista, pues no son iguales las necesidades de un muchacho de diez años, las de un licenciado de veinticinco y las de un adulto de sesenta. Por tanto, el diccionario habrá de adaptarse a lo que se precise en cada momento; no se olvide su carácter instrumental. A la pregunta de ¿cuál es el mejor diccionario?, sólo cabe contestar con otra pregunta: ¿para qué? La primera de ellas llega a formularse, y no provoca extrañeza, por desconocimiento de la realidad del diccionario; por el contrario, a nadie se le ocurriría preguntar cuál es la mejor herramienta o el mejor apero, sin más, a no ser que se pretendiera sorprender al oyente.

Cada etapa de la instrucción del individuo requiere un diccionario distinto, por lo cual las recomendaciones de los profesores son de una importancia primordial. En este sentido se plantean varias dificultades. El profesor debe conocer seriamente cada una de las obras lexicográficas existentes, o al menos las más importantes para cada período de la

educación. Pero por desgracia esto no sucede casi nunca, dejándose llevar por la propaganda, siempre interesada, del editor o por los consejos del librero o de otras personas que no siempre son las autorizadas en la materia. Ahora bien, no se puede cargar toda la culpa en los responsables de la enseñanza, pues carecemos de descripciones pormenorizadas y serias de los diccionarios de nuestra lengua en las cuales se expongan con claridad las peculiaridades de las obras (5), de manera que es el profesor quien tiene que sacar sus propias conclusiones tras el examen de los diccionarios, tarea para la cual no siempre está preparado, pues no es esa la función que le ha encomentado la sociedad. También quedan eximidos de responsabilidades porque, en general, las editoriales no se han planteado con rigor una programación de publicación de diccionarios que cubran el mayor número posible de necesidades, quedando al descubierto, o con pocos elementos entre los que escoger, áreas que deberían estar mejor atendidas. A pesar de lo que pueda parecer el del diccionario es un mercado de baja competencia comercial, no porque existan pocos diccionarios o editores, sino porque es un mercado enormemente amplio (abarca a toda la sociedad) en el que, en las actuales circunstancias, está garantizado el éxito de cualquier empresa editorial que lo intente. Y es bien sabido que, a falta de competencia, la calidad no aumenta. La última de nuestras dificultades es la económica, ya que, por su elevado precio, difícilmente los estudiantes aceptarían adquirir un diccionario cada dos o tres años, al ritmo que fueran variando sus necesidades técnicas. A este respecto queda por hacer una gran labor, pues no es el precio lo que impide el cambio de diccionarios en la enseñanza, ya que el coste de cualquiera de ellos no es muy superior al de dos o tres manuales, sino la necesidad de un desembolso adicional en material escolar, unido a la concepción —falsa— del diccionario como un conjunto acabado e inamovible, esto es, que todos los diccionarios son iguales, con pequeñas diferencias, fundamentalmente en el formato y, por supuesto, en el precio. No es de extrañar que cada estudiante maneje a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria muy pocas obras lexicográficas: un diccionario de la lengua (a lo sumo dos, uno en la primera etapa y otro en la segunda) y uno bilingüe por cada una de las lenguas no maternas que aprenda (latín, griego, inglés, francés...) (6). Se requiere, por tanto, para lograr una mejor progresión en el aprendizaje de la lengua un esfuerzo múltiple: de las autoridades (para regular detalladamente la enseñanza de la lengua y los instrumentos con que habrá de contar el alumno, facilitando su compra), de los editores (para poner al alcance de los estudiantes esos instrumentos a unos precios adecuados), de los profesores (para conocer lo mejor posible los medios que utilizarán en sus clases) y, por fin, de los alumnos (para hacer el desembolso necesario, pues las obras didácticas, y

(1) Sobre el valor instrumental me remito, entre otros, a J. y Cl. Dubois, *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*, París, 1971, pág. 18, y a J. Rey-Debove, *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, La Haya-París, 1971, pág. 20. Sobre el didactismo del diccionario, véase J. Dubois, «Dictionnaire et discours didactiques», en *Langages*, 19, 1970, págs. 35-47; J. y Cl. Dubois, *op. cit.*, págs. 49-56; y J. Rey-Debove, *op. cit.*, págs. 23-24.

(2) Cfr. mi artículo «¿Qué es un diccionario? Al hilo de unas definiciones académicas», en *Linguística española actual*, II-1, 1980, págs. 103-118, en especial la pág. 104, y las referencias que pongo en aquel lugar. Como hecho sociológico también hay que consultar M. Cohen, «Le fait dictionnaire», en *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists*, Londres-La Haya-París, 1964, págs. 487-503.

(3) En Francia, por ejemplo, si que existen disposiciones oficiales a este respecto. Cfr. L. Collignon y M. Giatigny, *Les dictionnaires. Initiation à la lexicographie*, París, 1978, págs. 205-206.

(4) Véase a título de ejemplo G. Brun, *La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, 1966.

(\*) Facultad de Letras. Universidad de Málaga.

(5) Algo de ello intenté con unos cuantos diccionarios en la segunda parte de mi *Lexicología y lexicografía. Guía bibliográfica*, Salamanca, 1982.

(6) Desconozco cualquier estudio que se haya realizado en este sentido.

muy en especial los diccionarios, son útiles a lo largo de toda la vida).

El diccionario es un instrumento pedagógico, no sólo porque lo utilizamos para buscar lo que desconocemos o para llevar a cabo las tareas que se encomiendan a los alumnos en cualquier nivel de la educación, sino también porque, como han señalado J. y Cl. Dubois (7), enseña, pues las respuestas que contiene son órdenes —no sólo informaciones— de carácter apremiante, lo cual se refleja con mayor nitidez en los diccionarios prescriptivos. Véase, por ejemplo, cómo en una obra del primer tipo (8) aparece el artículo pristino con la única información 'la acentuación correcta es esdrújula: pristino', que podemos interpretar como «escribese y pronúnciese pristino». Por el contrario, en un diccionario como el DGILE (9) hallamos: «pristino -na (1. -nu) adj. Antiguo, primitivo. 2. Puro, sin igual», de donde se desprende una serie de recomendaciones: 1.ª escribese y pronúnciese pristino, 2.ª utilícese siempre de acuerdo con las posibilidades combinatorias del adjetivo, y 3.ª cualquier sentido diferente de los dos enumerados es incorrecto y debe ser rechazado. Además hay una información complementaria: la voz procede de la misma palabra latina con la terminación -nu. Si buscamos otros artículos obtendremos unas respuestas similares: prever en el primero es 'Verbo irregular. Se conjuga como ver. No debe confundirse en su conjugación con proveer, ni en su significación con prevenir. La forma proveer es incorrecta [...]', mientras que en el segundo es '(1. praevidere) tr. Ver con anticipación; conjeturar (lo que ha de suceder). // CONJUG. como ver'. El comentario ahora sería más largo, pero prescindo de él por evidente. El carácter normativo, prescriptivo, es lo que el hablante ve habitualmente en el diccionario, sin adentrarse más en su contenido; y es precisamente eso lo que hace que funcione como un instrumento y que su comercialización sea semejante a la de cualquier otro objeto de contenido cultural.

El diccionario cumple con su misión didáctica desde el momento en que el usuario se acerca a él para ver cómo se escribe una palabra, qué significa, si puede ser utilizada en un sentido determinado, o en una construcción cualquiera, etcétera. Pocas son las personas que usan los diccionarios con otros fines, y tampoco son muchas las que los emplean para algo más que ver la grafía (o pronunciación) y significado. Pero el diccionario en la enseñanza de la lengua ha de ser algo más que un objeto que instruye de manera pasiva, por muchas órdenes que dicte.

Un poco más arriba he hecho referencia a un diccionario de dudas. Estrictamente no es un diccionario, pues las entradas no van acompañadas, en general, de sus correspondientes significados, pero es una obra de innegable utilidad por su condición correctora; es un complemento del diccionario que se maneja a diario, y tan necesario como él. Así lo ha entendido el Ministerio de Cultura cuando ha editado para su distribución gratuita una versión reducida de la obra citada antes (10). Al menos en una ocasión las autoridades han inclinado sus intereses en favor de la lengua. Es de lamentar que el diccionario no haya sido repartido en los centros de enseñanza, lugares donde se hubiera obtenido un mayor provecho del esfuerzo realizado para darlo a la luz. Con él en la mano el profesor y los alumnos enriquecerían sus comentarios sobre el vocabulario, y aumen-

tarian —los segundos— sus conocimientos gramaticales y léxico-semánticos. Ante un texto como «para las próximas vacaciones se prevee una gran afluencia de turistas» el profesor de lengua podría explicar el por qué del uso incorrecto del verbo, y remitir al alumno a ver, aprovechando la ocasión para hablar de los derivados y cómo los verbos siguen la misma conjugación que la primitiva base léxica, y otras especificaciones más concretas, de acuerdo con el nivel de conocimientos de los estudiantes. Al alumno correspondería buscar en su diccionario de la lengua el significado de prever, proveer y prevenir, y construir enunciados con todos ellos, de modo que le quedara bien clara la forma (las formas paradigmáticas) y la significación de cada uno de ellos. Así, poco a poco, el individuo va adquiriendo un conocimiento activo de la lengua, a la vez que se desechan las construcciones incorrectas, extranjerizantes, vulgares, etcétera.

De lo dicho hasta aquí se desprende que el diccionario vale tanto para ampliar y perfeccionar los conocimientos del vocabulario de la lengua —función para la cual es utilizado normalmente—, como de la gramática (11), objetivo que no siempre se tiene en cuenta a la hora de manejar las obras lexicográficas. La información transmitida en los artículos del diccionario es de dos tipos: explícita e implícita. Pertenecen a la explícita todo aquello que el lexicógrafo afirma y hasta ordena; la información implícita es más difícil de ver, pero no por ello inexistente o inoperante: a través de los ejemplos se muestran las estructuras sintácticas en que puede ser utilizado un elemento, el tipo de definición nos indica la categoría gramatical de lo definido, e incluso su extensión semántica (12), etcétera, sin entrar en cuestiones más complejas, pero no menos importantes, como son las informaciones culturales, ideológicas, etcétera, presentes en citas, ejemplos e ilustraciones (13).

Básicamente existen dos tipos de diccionarios, según la clasificación de las palabras esté hecha por su significado o por su forma. Al primer tipo pertenece el ideológico de J. Casares (14), que, conviene saberlo, no es el único en nuestra lengua (15); la segunda clase, los alfabéticos, más frecuentes (16). Dada su diferente manera de presentar los materiales, será distinta la utilización pedagógica de cada uno de los diccionarios.

Las obras que ordenan ideológicamente el vocabulario habrán de ser empleadas para ampliar el número de voces relacionadas entre sí por el significado, esto es, para enriquecer cuantitativamente el léxico del individuo a través de los campos semánticos (17). Por supuesto, en los ejercicios de clase, o en los que efectúen los alumnos personalmente, las relaciones que se establezcan no serán sólo por una ma-

(11) Sobre el contenido gramatical del diccionario, véase mi Diccionario y gramática», en *Lingüística española actual*, IV, 1982.

(12) Por ejemplo, en el DGLE los sustantivos verbales derivados con sufijos tónicos pueden ser definidos mediante otro con sufijo átono, pero no a la inversa, lo cual prueba la mayor extensión de los segundos. Cfr. mi «Vitalidad y pervivencia del sufijo nominalizador -o», en prensa en el *Homenaje a Fernando Lázaro Carreter*.

(13) Da todo ello hablé en mi trabajo «Diccionario y gramática». Me remito a la bibliografía allí aducida.

(14) J. Casares, *Diccionario ideológico de la lengua española. Desde la idea a la palabra; desde la palabra a la idea*, 2.ª ed., 8.ª tirada, Barcelona, 1977, Citado DI.

(15) Véase, por ejemplo, J. Ruiz León, *Inventario de la lengua castellana. Índice ideológico del diccionario de la Academia, por cuyo medio se hallarán los vocablos ignorados u olvidados que se necesitan para hablar o escribir en castellano*, Madrid, 1879, citado elogiosamente por el propio J. Casares en *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, Madrid, 1941, págs. 96-97. Más lejos de lo que representan los diccionarios de J. Casares y J. Ruiz León quedan obras como el *Diccionario de crucigramas* de Litero, Barcelona, 1974, que también agrupan las palabras temáticamente.

(16) Cfr. mi comunicación «Sobre la ordenación de entradas en los diccionarios», en prensa en las *Actas del VI Congreso Internacional de la AL-FAL* (Phoenix, Arizona, 1981).

(17) No es éste el lugar para hacer mayores precisiones sobre el concepto de campo semántico.

(7) *Introduction à la lexicographie*, citado, pág. 50.

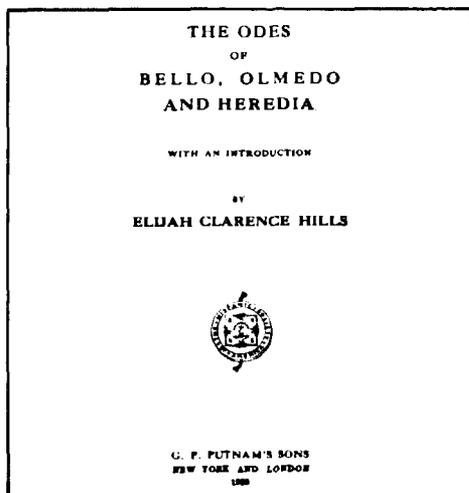
(8) Utilizaré el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de M. Seco, 8.ª ed., 1.ª reimpr., Madrid, 1980. Hubiera sido igualmente útil el *Manual de estilo* (3.ª ed., Madrid, 1981) que ha confeccionado la Agencia Efe para sus redactores, y que toma un buen número de recomendaciones del diccionario de M. Seco.

(9) *Diccionario general ilustrado de la lengua española*, prólogos de R. Menéndez Pidal y S. Gili Gaya, 3.ª ed., 1.ª reimpr., Barcelona, 1976.

(10) Se trata del *Diccionario breve de dudas de la lengua española*, de M. Seco, Madrid, 1979. Por sus especiales características no puede ser, insisto, el diccionario exclusivo en ninguna etapa de la enseñanza del idioma.

yor o menor identidad significativa, sino también por las voces que expresen ideas afines y contrarias. El DI es en este sentido un instrumento de incalculable utilidad, por más que la antonimia no sea muy abundante en sus páginas, razón por la cual su uso en la enseñanza es sustituido con frecuencia por el de diccionarios de sinónimos y antónimos, cada vez más abundantes en nuestra lengua, e incluso por diccionarios sólo de sinónimos, muy lejanos ya de los fines perseguidos con el DI; la utilidad escolar de todos ellos puede llegar a ser parecida.

Las compilaciones ideológicas presentan una seria dificultad al estudiante: ofrecen las formas equivalentes o contrarias a la voz que sirve de punto de partida, pero no se



Fuente: de la portada interna de la segunda edición de los Principios de Derecho Internacional, 1944.

explican sus posibles significados ni se ofrece ninguna otra información, por lo que los usuarios se ven en la obligación de acudir a los diccionarios alfabéticos para enterarse de cuanto se relaciona con los términos que se les presentan en los semánticos. La lexicografía ha solucionado la necesidad del doble diccionario uniendo el registro ideológico y el alfabético, determinación tomada por J. Casares en el DI (18). Un paso más adelante en la manera de presentar ambos ordenamientos (semántico y formal) lo representa el DTLE (19), donde las palabras figuran agrupadas temáticamente y con una explicación de su significado. Por sus características (20), pienso que es esta obra, o cualquiera otra semejante, la que se debería recomendar en las primeras etapas de la enseñanza de la lengua, y no el DI que, por sus informaciones, llega a desbordar a los escolares. Por otro lado, al efectuar su búsqueda en el DTLE el usuario leerá las informaciones sobre el sentido de cada voz, y, lógicamente, aumentará o perfeccionará sus conocimientos, lo cual no sucede con el DI, pues para conocer el significado de una palabra hallada en la parte analógica hay que ir a la alfabética, con un trasiego de hojas que refrena, en cierta medida, a quien lo utiliza (21). Con el uso de la parte analógica del DI

(18) Véase las págs. XIX-XX de la obra donde dice: «no sólo puede comprobarse puntualmente en cada caso si el vocablo que se ha ofrecido como guía es realmente el que nos conviene, sino que cabe utilizar como punto de partida bien una determinada acepción, bien un modo adverbial o una frase figurada». En el diccionario de J. Ruiz León también hay una parte alfabética, pero es un mero índice de la sinóptica, sin una explicación del significado de las palabras.

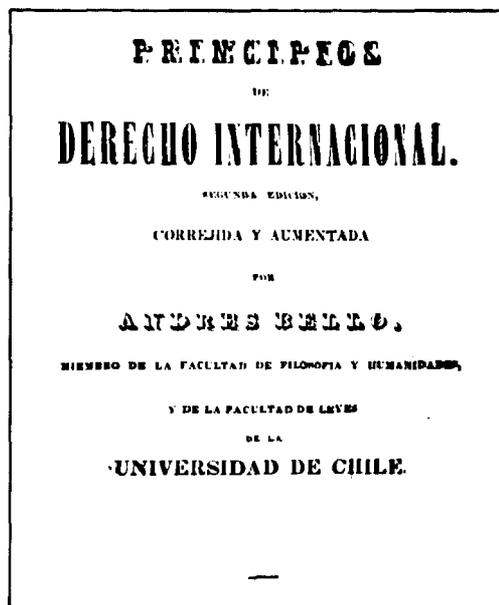
(19) *Diccionario temático de la lengua española*, prólogo de J. Alcina Franch, Barcelona, 1975.

(20) Recoge unas 20.000 entradas (los diccionarios generales suelen ofrecer unas 80.000) y tiene un buen apéndice gramatical, así como otros de interés general.

(21) Otro tanto es lo que ocurre con los diccionarios de sinónimos.

y de los repertorios de sinónimos no se acrecienta el vocabulario del individuo, sólo se refresca lo ya conocido, a no ser que se acuda al lugar adecuado para dar con las explicaciones del significado.

El empleo de los repertorios temáticos, así como el de los alfabéticos, puede realizarse a partir de un texto propuesto (22) para buscar, según quedó dicho más arriba, las relaciones que mantienen las palabras del texto con otras de su mismo ámbito significativo, o para construir un mensaje a partir de una idea concreta, proponiendo, si se quiere, unas limitaciones o unas obligaciones; por ejemplo, escribir un número determinado de líneas sobre un tema, prescindiendo de las voces que se juzguen más frecuentes en ese ámbi-



to, y, por supuesto, de las que ofrecen una mayor indeterminación.

Pero el diccionario también puede ser el texto sobre el que trabajar (23). Todos sabemos de las imperfecciones de las obras lexicográficas, ¡cuántas veces nos hemos quejado de ellas! He ahí un motivo para obligar al alumno a ejercitar su capacidad lingüística, convirtiéndolo en el corrector del lexicógrafo, o del grupo de lexicógrafos; pero no nos entusiasmemos, no es tan fácil como se presume modificar y mejorar aquello con lo que han tropezado una y otra vez los autores de diccionarios. Además, no se puede lanzar a un alumno que comienza la enseñanza secundaria contra una mole como la del diccionario. El profesor tiene que conocer la obra y guiar al alumno hasta el lugar adecuado. En las clasificaciones semánticas se pueden modificar las series analógicas ampliándolas o reduciéndolas, según los límites que se establezcan, para lo cual la organización de los materiales del DI es enormemente útil; algo semejante cabe hacer con las listas de conceptos relacionados y contrapuestos de la parte sinóptica del diccionario de Casares. En el curso del DTLE se puede proponer al alumno el fracciona-

(22) El Ministerio de Educación y Ciencia acaba de editar una colección de textos que puede servir de base para los trabajos de clase, *Textos de apoyo a la enseñanza de la lengua castellana. Ciclo superior*, Madrid, 1982. En el libro se otorga un espacio considerable a la enseñanza del vocabulario y del léxico y semántica. Cada texto va acompañado de unas sugerencias de ejercicios, que pueden ampliarse según la voluntad de cada uno.

(23) El diccionario es el instrumento intermediario entre el saber individual y el saber colectivo que se refleja en él a través de las decisiones del lexicógrafo. Como ha dicho J. Dubois, *art. cit.*, pág. 35, «le savoir sur le monde que le dictionnaire communique est lui même un discours tenu sur un corpus fait de formulations scientifiques ou culturelles».

miento de los grupos que se establecen, o la búsqueda de voces que no figuran. El profesor, de esta manera, sabrá cuándo el léxico de su discípulo es lo suficientemente amplio como para avanzar hacia ejercicios de una mayor complejidad, o para cambiar a un diccionario de dimensiones mayores (24).

El recurso al orden alfabético en los repertorios ideológicos muestra la comodidad del abecedario, pese a su arbitrariedad. Este ordenamiento agrupa las palabras por su semejanza formal, y puede ser aprovechado para establecer los campos léxicos de una voz, entendidos como la agrupación de palabras emparentadas formal y significativamente. Claro que el número de los términos relacionados de esta manera depende del criterio que adoptemos, pues si es el etimologista tendremos que poner juntos, como hace J. Corominas, a monte, montal, montano, montanear, montanero, montanera, montaña, montañaes, montañaeta, montañaoso, montañauela, montaraz, montaraza, montazgo, montazgar, montar, monte, monterero, monter, monterada, monterero, monterería, monterilla, monterón, monteruca, montería, montés, montesino, montón, montonero, montonera, amontonar, amontonamiento, montubio, montuno, amontarse, amontar, desmontar, desmontadura, desmonte, enmontar, promontorio, tramontar, transmontar, transmonte, y algunos derivados más, amén de cultismos y palabras compuestas (25). Tan larga lista se reduce en el DRAE (26), ya que el orden alfabético desperdiga las formas: entre las enumeradas las hay que comienzan con mont, con a, con d, con e, con p, y con t; otras faltan de la nomenclatura del diccionario oficial, por ejemplo, montal y montubio; y entre algunas de las enumeradas aparecen otras que apenas tienen nada que ver con ellas, como montenegrino, montesco, monterrey, montevideano, montilla, monto, montoreño, etcétera. A los estudiantes puede proponérsele este mismo ejercicio, la búsqueda de voces con un origen común, y su deslinde de otras con las que mantienen un parecido formal.

Como ya he señalado alguna vez, no todos los diccionarios alfabéticos ordenan de la misma manera las palabras (27); por ejemplo, el Due (28) prefiere hacer agrupaciones lexemáticas, de modo que bajo la entrada monte figuran cincuenta voces más, derivadas de monte, montaña y montar (las tres emparentadas), aunque ninguna de ellas con prefijos. Este puede ser un medio para que el alumno conozca términos relacionados entre sí, más útil que la mera secuencia alfabética. Cabe mejorar el procedimiento a través de un diccionario inverso (29) o de rimas (30), cuya utilidad pedagógica es semejante si son manejados adecuadamente, aunque siempre necesitarán de otra obra que complete los significados de las formas registradas, con el fin de saber si están relacionadas con la que nos ha llevado hasta allí; por ejemplo, el diccionario de Stahl y Scavnický recién aducido registra monte, guardamonte, remonte, pardomonte, somonte, desmonte, transmonte y sumonte como voces acabadas en -monte. Así cerramos todas las posi-

bilidades que tenemos para acceder al léxico de la lengua a través de sus repertorios, pero está bien claro que un estudiante de enseñanza media no puede estar pertrechado de todas las obras lexicográficas aludidas, a no ser que los editores se decidan a hacer un diccionario en el que los materiales estuvieran ordenados ideológica y alfabéticamente (como en el DI o en el DTLE; con series amplias de voces relacionadas), y las palabras agrupadas lexemáticamente (más como en el DUE que como en el diccionario de J. Corominas; las referencias internas son imprescindibles), además de ofrecer la lista inversa de las voces incluidas, todo lo cual daría lugar a una obra no excesivamente grande y a la vez multifuncional. Pero, hasta que llegue semejante producto, ¿cómo utilizar los diccionarios en la enseñanza de la lengua? En las páginas precedentes han quedado enumeradas algunas propuestas.

Se pueden encomendar trabajos al alumno sobre cada una de las partes del diccionario, la nomenclatura y las explicaciones. Sin abandonar la lista de palabras —lugar donde se realizarán casi todos los ejercicios enunciados hasta aquí, bien a partir de un texto dado, bien sobre el diccionario mismo—, aún cabe efectuar otras prácticas que sirvan para la mejora y enriquecimiento del vocabulario. Tomando como base una sola voz, el alumno habrá de buscar las posibilidades de formar nuevas palabras (ya nos salimos de la lexicología estricta para llegar a la morfología); así, a partir de tocar tendrán que hallar sus compuestos como tocasalva, tocateja y tocatorre, los derivados con prefijos como retocar y trastocar, los derivados con sufijos tocables, tocador, tocadura, tocante, tocata, toque y toquetear, y los parasintéticos retocado, retocado y retoque. Nada de ello sería de utilidad si a la vez no se llegara a conocer el significado y el uso de las palabras recién aprendidas mediante la consulta del diccionario, y con los ejercicios prácticos que se estimen oportunos.

Al trabajar con las formas de la nomenclatura el alumno podrá buscar series de palabras construidas con los mismos prefijos o sufijos, y determinar el valor o valores de cada uno de ellos, tarea que no es nada fácil si se pormenoriza un poco (31); así, de entre las palabras que comienzan con pro-se hallarán procomún, proconsul, procordado, procrear, prohombre, además de otras en las que el pro- inicial no es prefijo, o ya lo tenían en latín, y algunas que no figuran en el diccionario, tales como prohuelga, prosoviético, etcétera, y que entienden todos los hablantes; entre las voces terminadas en -ero el estudiante tendrá que buscar cartero, consejero, florero, hojalatero, lisonjero, marinero, panadero, paragüero, pebetero, tendero, etcétera. Con la ayuda del profesor, intentará determinar el valor de cada uno de los prefijos o sufijos, para entender su funcionamiento en la lengua.

Del mismo modo que un afijo tiene varios significados, pueden coincidir varios de ellos en un mismo sentido. Será quehacer del estudiante buscar esas confluencias, como en antediluviano, prehistórico o protohistoria; el por qué de la distribución de cada uno es una tarea que aún está por hacer. También procurará nuestro alumno encontrar series, como la de 'tamaño grande', representada por maxi- (maxifalda), super- (supermercado), hiper- (hipermercado), macro- (macrocosmos), etcétera. En este aspecto juegan un papel fundamental los elementos de origen culto que dan lugar a tecnicismos, algunos ya vulgarizados (microbio, fotografía, cinematógrafo, teleférico, hepatitis, etcétera),

(24) No se descartan de este proceso las obras multiingües. Cfr. lo expuesto en las págs. 192-193 de mi artículo «Los diccionarios bilingües: su contenido», en *Lingüística española actual*, III, 1981, págs. 175-196.

(25) Véase s. v. monte en J. Corominas con la colaboración de J. A. Pascual, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, IV, Madrid, 1981.

(26) Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 19.<sup>a</sup> ed., Madrid, 1970.

(27) Me remito a «Sobre la ordenación de entradas en los diccionarios», ya citado.

(28) M. Moliner, *Diccionario de uso del español*, 2 vols., reimpr., Madrid, 1975.

(29) Valga como muestra el de F. A. Stahl y G. E. A. Scavnický, *A Reverse Dictionary of the Spanish Language*, Urbana-Chicago-Londres, 1973.

(30) Uno de los últimos editados es el de D. Ga. Bellsolá, *Diccionario de la rima de la lengua española, precedido de breves noticias de preceptiva literaria*, Barcelona, 1973; es reproducción del conocido de J. Peñalver, impreso varias veces durante el siglo pasado.

(31) Al profesor no le queda más remedio que acudir a la bibliografía especializada. Sigue siendo de obligada referencia el *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana. La derivación y la composición, estudio de los sufijos empleados en una y otra*, de J. Alemany Bolufer, Madrid, 1920. Aunque en otra lengua, el profesor hallará una gran ayuda en el *Diccionario des structures du vocabulaire savant. Éléments et modèles de formation*, de H. Cottet, Paris, 1980.

fuerza, a su vez, de un buen número de ejercicios, pues tampoco ellos son monosémicos (32).

Según el tamaño del diccionario, habrá mayor o menor número de palabras ausentes de la nomenclatura; el alumno debería ir anotándolas cada vez que se diera cuenta de la falta de unas de ellas. Y al contrario, señalará aquellas que crea no deben figurar en el diccionario: en unos hay nombres propios de personas, lugares y objetos celestes, en otros aparecen las formas paradigmáticas de los verbos, en otros son los nombres científicos de plantas y animales, etcétera (33).

Por otro lado, sería un buen ejercicio la búsqueda de los homónimos escondidos tras las formas canónicas de la entrada, esto es, de los homónimos en el habla (el diccionario sólo registra la lengua); así *casas* puede ser de casa y de casar, *haces* de hacer y haz y *multitud* de sustantivos y adjetivos verbales, pero también hay confluencias con alguna de las formas presentes en la nomenclatura: caso es de caso y de casar, llama y de llamar, etcétera.

Otra serie de trabajos es la que se puede proponer a partir de las informaciones contenidas en el artículo del diccionario: al conocer el significado de una palabra que hallemos en un texto, el alumno buscará sus sinónimos y antónimos, si es que existen, para lo cual desempeñan, como hemos visto, un papel importante los diccionarios ideológicos y, sobre todo, los de sinónimos, antónimos e ideas afines. Estas últimas son, por lo general, obras de un volumen más reducido que las temáticas, lo cual explica su menor coste y que las sustituyan en sus funciones.

Una tarea de la que no saldrían muy bien parados los diccionarios consistiría en comprobar, a través de la prueba de la sustitución del definido por el definidor (34), si el predicado definicional está bien realizado, pues no todas las definiciones que hallamos en las obras lexicográficas son explicaciones del significado de la voz en cuestión, y muchas de ellas tienen elementos que necesariamente han de ser ajenos a la definición; es lo que sucede con la primera acepción de enlazar en le DRAE 'coger o juntar una cosa con los lazos', que no puede sustituir al enlazó de «Juan enlazó los dos pedazos del palo». Ello daría lugar, al mismo tiempo, a un comentario de tipo gramatical: la presencia del complemento en la definición, y la reducción del paradigma a la forma canónica de la nomenclatura.

Basándose en las definiciones, el alumno puede entresacar los rasgos semánticos, los semas, de cada palabra, para más adelante, establecer grupos de palabras que posean más de un elemento significativo común, hasta llegar a la voz aglutinadora del conjunto, archisemema, archilexema, si es que existe (35). Igualmente, el ejercicio podrá realizarse sólo con las acepciones de una misma palabra, con lo cual el estudiante comprobará si el conjunto definicional está bien establecido o no, y a la vista de sus propios datos reordenará, si lo cree conveniente, las acepciones según la progresión lógica que él piense que existe en ellas, o agrupará las acepciones que resulten ser lo mismo añadiendo o eliminando algún elemento irrelevante, o desdoblará otras más cuando crea que se aglutinan conceptos que deben separarse, etcétera. En definitiva, actuará como un lexicólogo y como un lexicógrafo gracias a los datos que le ofrece el diccionario, aunque sin la responsabilidad de aquellos, pues

lo que se pretende no es que mejore el diccionario, sino que conozca lo que éste le ofrece, realizando unas tareas que, bien planteadas y guiadas, le serán atractivas y gratificantes, pues de su esfuerzo siempre logrará algún rendimiento.

El profesor no deberá descuidar ningún paso de su *menester*: son muchos los materiales que hay en el diccionario, y son, por ello, muchas las posibilidades que ofrece. En las páginas anteriores me he fijado primordialmente en el aspecto lexicosemántico, fundamental en el diccionario, pero no olvide las informaciones gramaticales presentes en él, explícitas e implícitas. Deberá enseñar a sus alumnos a comprobar si la categoría gramatical que sigue a la entrada es la única que tiene la palabra, y obligarles a construir oraciones en las que figure la voz con esa categoría, además de hacerles buscar otros posibles usos en el habla; baste con comprobar en cuántos artículos del DRAE aparecen fórmulas que comienzan por ú.t.c., «úsase también como», o por ú.m.c., «úsase más como», etcétera. Los ejemplos que aparecen en los diccionarios son en muchas ocasiones muestras de los usos gramaticales de la palabra, y aportan informaciones complementarias sobre sus valores gramaticales y semánticos, entre otros (36). Los ejemplos y las definiciones, si se desea, pueden servir en cualquier momento como modelos para el análisis sintáctico, y no se piense que sus estructuras son forzosamente elementales, como ocurre de hecho en multitud de ocasiones, pues nos llevaremos más de una sorpresa; valgan de muestras los ejemplos que figuran en el DUE bajo la entrada cuando o cuándo. Por fin, al alumno se le puede pedir que compruebe la relación gramatical existente entre el definido y el definidor, tanto cuando se emplee la sinonimia como la perifrasis definitoria (37): si un verbo es definido por otro de su misma conjugación, si un sustantivo es definido mediante un sintagma nominal, si a un término con un afijo sigue otro con el mismo afijo, etcétera.

La información gramatical del diccionario se presenta también bajo forma de cuadros (como en el DGILE), o desarrollada en el interior de los artículos (como en el DUE), o en apéndices (como en el DTLE, o en los bilingües (38)); pero en ningún caso el contenido gramatical del diccionario debe sustituir al libro de gramática, a lo sumo servirá como recordatorio de lo que ya se conoce, pues de lo contrario el aprendizaje del alumno sería defectuoso y limitado.

Las páginas anteriores han servido para hacer un rápido repaso del contenido de los diccionarios, y de las posibilidades — no siempre explotadas — que ofrece en la enseñanza. El profesor debe conocerlo con detalle y sacarle el mayor partido. Nada se puede enseñar de golpe, y menos la lengua: el progreso deberá ser pausado, yendo de lo más sencillo a lo más complejo. El alumno tendrá que manejar siempre un diccionario adecuado a su edad e instrucción, no uno superior o inferior a lo que le corresponda. Es conveniente, asimismo, que en su penetración por las páginas de las obras lexicográficas conozca antes las formas, la nomenclatura, y después los significados, el contenido de los artículos, según el orden habitual de la lectura de su texto, por más que el aprendizaje de la forma y de la significación (también de la función) tenga que ser simultáneo. De poco le valdría a nadie conocer muchos significados si después no puede darles forma. Los diccionarios cumplen ese cometido: enseñan la forma y contenido de las palabras, y, por añadidura, su función en la cadena hablada.

(32) A título ilustrativo pueden verse mis «Notas para el estudio del formante de palabras español foto-», en *Analecta Malacitana*, 1, 2, 1978, págs. 313-326, y «El elemento *tele*, formante de palabras en español», en prensa en las Actas del XV Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas (Rio de Janeiro, 1977).

(33) Remito al lector a los comentarios de mi *Lexicología y lexicografía. Guía bibliográfica*, y, en parte, a mi «Diccionario y gramática», citados.

(34) Véase lo que expuse en «Diccionario y gramática», y la bibliografía allí aducida.

(35) La persona interesada podrá ver algún ejercicio de este tipo en el libro ya citado *Textos de apoyo a la enseñanza de la lengua castellana*.

(36) Me remito a lo que dije con mayor detalle en «Diccionario y gramática».

(37) Este es otro aspecto que desarrollé en «Diccionario y gramática». Véase también la bibliografía que hay en aquel lugar.

(38) Cfr. mis trabajos «Los diccionarios bilingües: su contenido», ya citado, págs. 179-182, y «Diccionario y gramática», así como los comentarios que dediqué a los diccionarios en *Lexicología y lexicografía. Guía bibliográfica*, citado.

**NOVEDAD**



# MANUALES DE PROCEDIMIENTO

Para ayudar profesionalmente a cuantos gestionan la Administración  
del Ministerio de Educación y Ciencia

## **nº 1. LA GESTION DE LAS TASAS EDUCATIVAS**

La multiplicidad de disposiciones sobre tasas, así como sus dificultades de aplicación en una amplia gama de centros docentes dispersos por toda la geografía nacional, tratados exhaustivamente y pensando en todos aquellos que gestionan tasas en el Ministerio de Educación y Ciencia (Autor: Santiago Rius Civera. 146 págs. 300 Ptas.)

Se encuentra en preparación:

## **nº 2. LA ADMINISTRACION DE LOS INSTITUTOS DE BACHILLERATO**

Una recopilación total de los problemas que se plantean en la Administración de Institutos de Bachillerato.

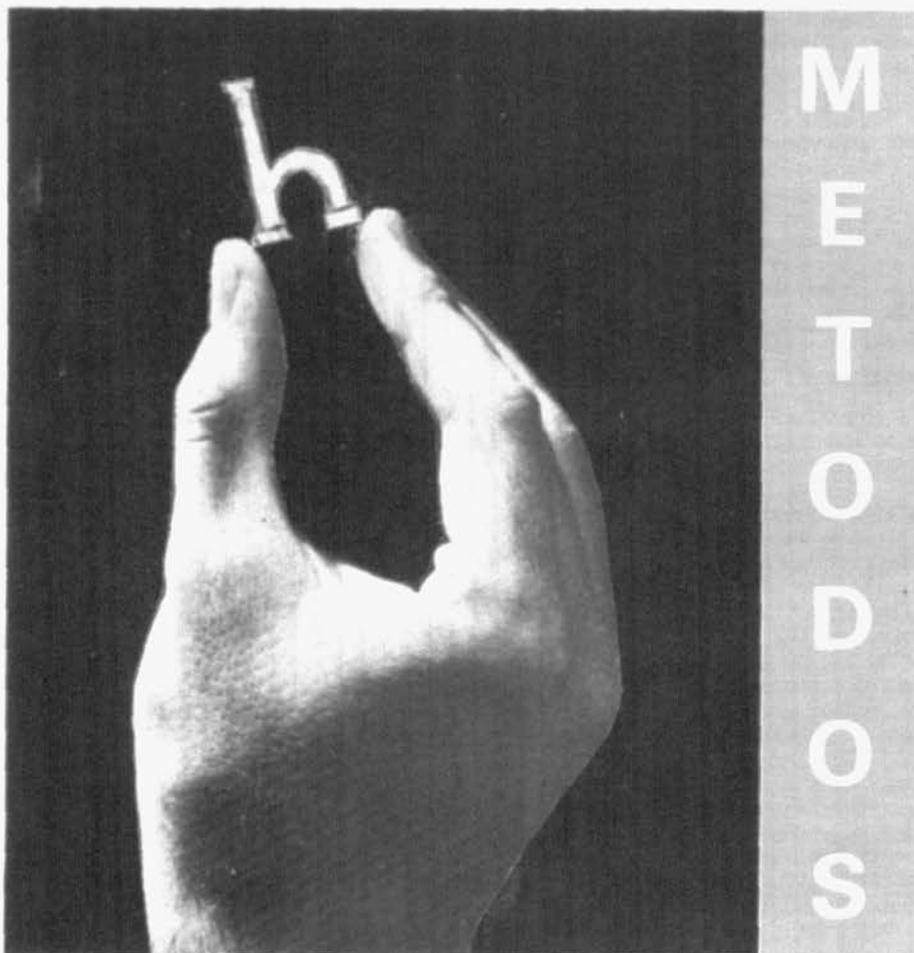
De gran interés para Directores, Secretarios, Jefes de Estudios  
y personal no docente de Institutos de Bachillerato.

**EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 67 22.
- Paseo del Prado, 28.



1

## La didáctica de la ortografía en Bachillerato

Por Javier FERNANDEZ GARCIA (\*)

Este aspecto de la enseñanza lingüística es una verdadera cruz para muchos profesores de Lengua y Literatura españolas. Lo que debería ser una enseñanza correctiva solamente para casos extremos, se convierte en Bachillerato en una necesidad imperiosa de programar actividades de recuperación.

Los orígenes de esta situación pueden encontrarse en múltiples circunstancias:

- El cambio de las orientaciones didácticas de la Educación General Básica que contienen menos exigencias formalistas que las de la anterior Enseñanza Primaria.
- La ausencia de controles de ingreso o cíclicos, en los que la mala ortografía solía ser factor excluyente.

- El desinterés (incluso rechazo) de los alumnos hacia este campo.
- La menor gravedad social de lo que hace años era «delito» cultural.
- La menor presión del centro de Bachillerato como institución ante estos problemas. Algunos profesores de materias no lingüísticas están «contaminados» por las circunstancias anteriores y no colaboran en la erradicación de los errores ortográficos.

(\*) Doctor en Filosofía y Letras. Catedrático de Lengua y Literatura Españolas en el IB Mixto núm. 2 de Plasencia.

- El descenso paulatino en Bachillerato del nivel medio de los alumnos con respecto a casi todos los aspectos de rendimiento: intelectual, de aspiraciones, cultural, etcétera.

Por estas causas el problema se mantiene y aunque los profesores de Lengua se preocupan por atajarlo, en los años finales de Bachillerato seguimos encontrando alumnos con graves errores ortográficos. Las soluciones que se pueden proponer para este tipo de situación son varias (con frecuencia solamente las adoptan los profesores del Área de Lenguaje o del Seminario de Lengua y Literatura); después de intentar corregir las deficiencias de los alumnos se puede:

- Adoptar la postura rígida: «El alumno que cometa 1, 2, 3... n, no aprobará la asignatura aunque haya conseguido el resto de los objetivos del curso.»
- Adoptar la postura valoradora: «Se restará de 0,5 a 1 punto por error ortográfico o de acentuación que se encuentre en los ejercicios y trabajos del alumno a lo largo del curso.»
- Adoptar la postura permisiva: «Si después de llevar a cabo las actividades de recuperación un alumno no consigue el dominio ortográfico es porque es incapaz de ello y de poco va a servir que lo sigamos intentando, por tanto... "¡lástima, con lo bien que ha hecho el examen..." "Ya está en tercero, en COU, no voy a cerrarle yo el paso por este formalismo..."»
- La segunda mantiene este tipo de consecuencia negativa, aunque algo atenuada, porque solamente es parte de la puntuación obtenida lo que se pierde a causa del error ortográfico.
- La tercera es la que contribuye a que sigamos encontrando graves errores ortográficos, incluso en los cursos superiores. (A veces tan incomprensibles como 'un ¡«expaña»! (sic) que yo he llegado a encontrar en un examen de Selectividad.)

Pero antes de llegar a estas soluciones finales, pensemos en los métodos o procedimientos didácticos que puedan ayudar a superar este tipo de problemas. Y encontramos en primer lugar una paradoja: difícilmente podremos encontrar una parcela de la enseñanza que disponga de tantos «métodos» milagrosos, que se ofrecen como verdadera panacea para lograr la corrección ortográfica, desde el venerable MIRANDA PODADERA hasta posteriores intentos de enseñanza programada, pasando por métodos intuitivos de todo tipo. Unos están basados en el aprendizaje de reglas ortográficas con sus correspondientes excepciones, dispuestas en largas filas de palabras para memorizar o en la práctica directa con dificultades ortográficas reales, o bien, en el caso de los métodos programados, en una alternancia ponderada de ambos medios, de forma que sea el alumno quien vaya adquiriendo por sí mismo teoría y práctica al mismo tiempo.

Cualquiera de estos métodos, aplicando hasta las últimas consecuencias todas sus características metodológicas, sería capaz de conseguir el objetivo de la corrección ortográfica salvo en los casos de alumnos irrecuperables. El problema que se plantearía en el Bachillerato sería el de la rentabilidad didáctica de esta aplicación exhaustiva: restaría tiempo a las demás actividades del curso (no olvidemos que en este nivel la actividad ortográfica debe ser de recuperación y no de adquisición). Está claro que dedicando *exclusivamente* un tercio de las horas de clase de un curso académico a actividades de recuperación ortográfica, el conjunto de los alumnos debe lograr un dominio ortográfico bastante aceptable, pero esto iría contra el resto de los objetivos y contenidos del curso.

La solución más lógica es, por tanto, la articulación de las actividades de recuperación ortográfica a lo largo del curso, en momentos definidos y breves, y preferentemente en relación con otro tipo de ejercicios lingüísticos. La corrección

de errores debe ser continua en cualquier tipo de producción escrita del alumno.

Entremos en los problemas específicos de la metodología didáctica de esta materia. Para los alumnos que no tienen especiales dificultades en el estudio, es indudable que el mejor método para la consecución de la corrección ortográfica es la lectura atenta y continuada, que lleva a eliminar hasta un 90% de los errores ortográficos posibles. Para el resto de los alumnos es necesario elegir otras secuencias metodológicas más concretas. Aparte los métodos más o menos milagrosos antes citados, que tiene un enfoque individualizado y «profesional» para personas que ya están fuera del período escolar (oposiciones, selección de puestos de trabajo), los procedimientos más utilizados como estrictamente didácticos en los niveles educativos inferiores se pueden reunir en tres grandes grupos:

- La memorización de reglas.
- Los dictados.
- La copia de textos.

El primero de ellos están entrando en un desuso cada vez más progresivo, afortunadamente para los alumnos. En una ordenación metodológica en la que el memorismo está siendo cada vez más proscrito, no tiene sentido volver a él precisamente para una actividad de este tipo. Por otra parte, el rendimiento cuantitativo de muchas reglas es mínimo: hay que aprender algunas que no cubren un número de palabras muy elevado y que llevan aparejadas la memorización de largas series de excepciones que además — y esto es lo más grave — no son palabras usuales, ni siquiera en el nivel léxico culto. Existe aquí, por tanto, una primera pérdida de tiempo y de efectividad docente, a más de los problemas que plantearía la motivación de los alumnos para una tarea tan árida.

El segundo sistema ha sido usado tradicionalmente en la Enseñanza Primaria, frecuentemente relacionado con el anterior. Durante muchos años pareció que esta conjunción podría ser la idónea: es aplicación de reglas, es un ejercicio conjunto muy adecuado al trabajo en clase con un grupo, de fácil evaluación, etcétera. Pero estudios experimentales (por ejemplo los de VILLAREJO MINGUEZ) demostraron que no es un medio tan eficaz; el «suspense» que lleva consigo la escritura de una palabra que se oye, provoca (sobre todo si la palabra es desconocida) una elección por azar a la que acompaña el desinterés, y en una gran cantidad de casos, el rechazo y el error gráfico. El alumno solamente puede demostrar si sabía escribir correctamente la palabra, pero si no la conocía y no puede aplicar a ella ninguna regla que conozca, no obtiene ningún fruto del ejercicio mediante la respuesta aleatoria. Es decir, en el dictado se antepone la comprobación al aprendizaje, por lo que como método didáctico no tiene excesivo valor. Otra cosa son los ejercicios de comprobación que el alumno lleva a cabo para corregir las faltas que ha cometido en un determinado fragmento dictado o los de copia repetida de estos mismos errores. Pero el dictado aislado, es decir, sin los ejercicios de corrección y copia posteriores implica solamente funciones de tipo motorico y auditivo (escritura y escucha) excluyendo las visuales y articulatorias y, por tanto, la útil unión sincrética de todas ellas.

Por último, queda el sistema, que es aún más criticable, de la copia de textos porque elimina el elemento auditivo y puede llegar a convertirse en una mera repetición, si se emplea de forma exclusiva.

Esta aquí los grupos generales de procedimientos que se refieren a la didáctica de la ortografía aplicada a los niveles inferiores de enseñanza. En el Bachillerato, la función correctiva que debe cumplir este enfoque didáctico supone que algunos alumnos no tienen el nivel exigible, pero han pasado por unos años de escolaridad que han ampliado su campo cultural y esto supone una buena base de partida. Según lo dicho anteriormente en relación con los tres gru-

pos de sistemas citados, el método ideal no puede basarse exclusivamente en uno de ellos: tendrá que ser una combinación de los elementos más ventajosos de cada uno y a la vez una adaptación al nivel cultural y de desarrollo de los alumnos de BUP.

Los principios metodológicos generales que pueden servir de base para estas actividades de recuperación son los siguientes:

- Usar el sincretismo, es decir, el empleo de diversas funciones en el ejercicio ortográfico (oír, ver, pronunciar, escribir).
- Elegir vocablos con dificultad ortográfica que tengan una frecuencia de uso elevada en la lengua actual, cuando se confeccionen ejercicios.
- Que el alumno adquiera un conjunto de reglas muy sencillas, caracterizadas por su amplia cobertura y por poseer pocas excepciones.
- Que exista una relación, siempre que esto sea posible, entre el dominio de la ortografía y la adquisición de otro tipo de contenidos y habilidades lingüísticas: morfología, paradigmas gramaticales, ejercicios etimológicos, expresión escrita, lectura de obras).
- Fomentar la actitud favorable del alumno hacia la escritura correcta por medio de la motivación.
- Habituarse al alumno al uso consciente del diccionario, incitándole a acudir a él en caso de duda.
- Que el alumno aprenda directamente a través de ejercicios programados, los vocablos con dificultad ortográfica que sean más usuales.
- Acostumbrar a los alumnos a llevar un inventario escrito de sus propios errores (pero copiados correctamente) y a acudir a él para evitarlos.
- Resaltar la vertiente ortográfica de las palabras en las que el profesor sabe que existen errores ortográficos habituales, llamando la atención de los alumnos sobre su correcta escritura siempre que aparezcan. El profesor tendrá un inventario cacográfico de los errores más comunes y hará surgir las palabras que los integren en los ejercicios de clase. El inventario conviene que no sea estandarizado o de nivel nacional, sino que se vaya formando en el seguimiento progresivo de los alumnos del centro (no olvidemos las diferencias dialectales a este respecto) hasta llegar a completar un corpus amplio en el que se contenga la mayor cantidad posible de palabras susceptibles de generar error.

De estas conclusiones se desprenden los tipos de actividades de recuperación en el nivel de BUP. Pero será interesante establecer una tipología diferenciadora de las distintas clases de alumnos a este respecto, para proporcionar a cada uno de ellos un tratamiento individualizado que les ayude a superar sus propias dificultades. En primer curso, los casos que merecen más atención son los siguientes:

- Alumnos con bajo rendimiento ortográfico y bajo rendimiento académico.
- Alumnos con bajo rendimiento ortográfico y alto rendimiento académico.
- Alumnos con errores ortográficos esporádicos y alto rendimiento académico.

En el primer caso se impone una actividad de recuperación general, con recomendación de algún texto con ejercicios adaptado al nivel (el de GILI GAYA, por ejemplo), para que el alumno lo estudie de forma individual. En el segundo caso una motivación hacia la corrección ortográfica y a la atención a las actividades de clase. Normalmente los errores de los alumnos de este grupo proceden de una deficiente enseñanza primaria o de falta de interés y atención. El último grupo de alumnos, siendo el menos numeroso, es el más prometedor para el problema marginal. Los componentes de este grupo suelen estar suficientemente motivados;

la causa de los errores consiste casi siempre en la falta de atención en la escritura y el remedio es recomendarla.

En resumen, el aprovechamiento en las actividades de recuperación ortográfica en BUP depende más de la actividad general hacia la ortografía a lo largo de todas las actividades del curso, que del empleo de un método específico.

Y existen dos condicionamientos imprescindibles para que en un centro se consigan los objetivos de corrección ortográfica:

- Que las actividades de recuperación estén integradas en la marcha total del curso (con especial interés y atención en la asignatura *Lengua española* de primero).
- Que exista una *coordinación real* (al menos en el área de lenguaje) de todos los profesores.

Las paradojas didácticas en cuanto a la enseñanza de la corrección ortográfica siguen apareciendo en una subdivisión del problema como es la acentuación. Sin embargo, aquí los errores son menos «graves» en general y por ello se suele atribuir menor importancia a su valoración negativa. Desde el punto de vista de la enseñanza, el procedimiento didáctico es más sencillo: existen unas reglas generales no excesivamente complicadas, con menos excepciones, pero los errores ortográficos son abundantes. El factor de desinterés o falta de atención se acentúa, sobre todo, si la producción del alumno en que evaluamos la calidad de la acentuación es un examen.

La tipología de los alumnos aquí es distinta, y se produce el fenómeno aún más extraño de que un alumno de primer curso que en los primeros días del año escolar es sometido a una serie de ejercicios de repaso de acentuación, comete más faltas que antes de haberlos hecho (sobre todo en las evaluaciones a base de tests ortográficos en los que hay gran número de palabras), poniendo tilde en palabras que según las reglas de acentuación repasadas no deben llevarla. La acción responsabilizadora provoca una reacción que hace aflorar deficiencias existentes en otros ámbitos (silabeo, distinción entre hiato y diptongo, pronunciación de palabras). Es decir, que los ejercicios de readaptación se deben llevar a cabo de una manera integral, no repasando estrictamente las reglas de acentuación, sino toda una serie de habilidades que están muy relacionadas con ellas.

La pauta didáctica general para esta actividad podría ser la siguiente:

- Separación silábica. Ejercicios.
- El acento prosódico o carga acentual. Identificación de su lugar en palabras con ejemplos tan pueriles como decimos «mésa» y no «mesá», luego la carga acentual recae en la primera sílaba y no en la última. Prácticas.
- Ejercicios que consisten en dibujar un pequeño círculo sobre la sílaba tónica.
- Clasificación de las palabras según el número de orden de la sílaba con acento prosódico, mediante el esquema siguiente:

Anteante- penúltima	Antepenúl- tima	Penúltima	Última
/	/	/	/
sobrees- drújula o superpro- paroxí- tona	esdrújula o proparoxí- tona	llana, grave o paraxí- tona	aguda u oxítona

Identificación entre el lugar del acento prosódico y la correspondencia con el ortográfico, según las terminaciones de la palabra:

SE	E	G	A
Todas	Todas	Term. en cons. distinta de <i>n</i> o <i>s</i>	Term. en vocal, <i>n</i> o <i>s</i>

- Situar la tilde dentro de los círculos del acento prosódico en los casos en los que la terminación de la palabra lo exija.
- Colocación de la tilde en la vocal más abierta en las sílabas formadas por un diptongo o triptongo.
- Casos que contravienen las reglas anteriores:
  - Hiato. Distinciones entre palabras que solamente se diferencian por este rasgo (tenía/tenía, etcétera). Necesidad de marcar el hiato con la tilde.
  - Casos especiales. Monosílabos, tilde diacrítica, adverbios en -mente, palabras compuestas, etcétera.

Mediante el uso de este esquema, gran parte de los alumnos aprenden a situar la tilde correctamente (queda el problema de motivarlos para que pongan atención en ello), pero la confusión de los menos aventajados produce las acentuaciones innecesarias y los normales conservan el resto de errores, pero en palabras desconocidas o «tics» acentuales («tí», «sútil», etcétera). Los tests de acentuación, como ya hemos anunciado, producen más errores ortográficos que los que son normales en otro tipo de trabajos de los estudiantes; existe gran cantidad de acentos sobrantes frente a las ausencias normales en los exámenes. Por eso, no hay que evaluar este tipo de pruebas, sino alternarlas con recuentos que se produzcan en otra situación menos propiciadora de la confusión. El test ortográfico coloca al alumno en una situación de tensión que produce dos consecuencias:

- Acentuación aleatoria cuando no conoce la regla precisa.
- Tendencia a colocar más acentos de los necesarios, mostrando una conducta errática. (Quizá sea necesaria una consigna previa al test para advertir que no es necesario poner tilde en *todas* las palabras, sino solamente en las que la precisen.)

He aquí los resultados de un test de acentuación compuesto por 105 palabras con un grado equilibrado de frecuencia de uso y dificultad ortográfica, aplicado a una muestra de 100 alumnos de un nivel general medio-bajo, pertenecientes a un Instituto madrileño. El contenido de la prueba era el siguiente:

- Tildes necesarias:
  - Dieciocho palabras agudas terminadas en vocal, *n* o *s*.

- Siete palabras graves terminadas en consonante distinta de *n* o *s*.
- Treinta y tres esdrújulas y sobreesdrújulas.
- Diez hiatos.

- Palabras que no deben llevar tilde: 37.

Resultados:

- Media de faltas totales: 11.2. con una desviación típica bastante elevada, 8.42.
- Media de acentos «sobrantes» (en palabras que no deben llevar tilde o en aquellas que deben llevarla, pero situada en una sílaba distinta a aquella en que corresponde).  $\bar{X} = 4.43$ ;  $S = 4.75$ .
- Faltas de acentuación en palabras que deben llevar tilde.  $\bar{X} = 6.78$ ;  $S = 6.19$ .

Estos resultados distribuyen a los alumnos en cuatro grupos según la calidad de su acentuación:

- De 0 a 5 faltas - 30 alumnos.  
Rendimiento bueno. Los fallos se producen en palabras desconocidas o parecen ser consecuencia de despistes.
- De 5 a 15 faltas - 42 alumnos.  
Rendimiento aceptable, pero mejorable. Modelo de test con 10 faltas. Sin acento: héroe, férreo, aérea (dificultad en la separación de sílabas), heroína, egoísmo, paracaídas, paraíso (hiatos no identificados), aquí (poco explicable, pero común a muchos otros alumnos). Acentos sobrantes: abul/a (una de las palabras difíciles, seguramente desconocimiento), sutil (también muy extendido, quizá analogía con útil).
- De 15 a 25 faltas - 19 alumnos.  
Rendimiento bajo. Faltas generales y no diferenciadas. Gran cantidad de acentos sobrantes.
- De 25 a 35 faltas - 9 alumnos.  
Contestación atípica, casi al azar.

A pesar de las desventajas que el test de acentuación presenta en las circunstancias anteriores vistas, sigue siendo un instrumento útil de control *general* de los errores de los estudiantes. Sirve para que el profesor señale trabajos individuales en campos diferenciados a quienes solamente cometan fallos en ellos, o para que replantee sus explicaciones si los fallos son generales. Un índice personal de cada alumno que recoja los fallos más corrientes, puede subsanar gran cantidad de los errores que comenten los poco aventajados, ya que suelen contravenir distintos tipos de reglas, pero siempre en un número de palabras determinado, que se pueden tomar como base para enseñar la correcta escritura de otras, por transferencia.

Y a pesar de todo aún nos queda un problema fundamental, para el que, desgraciadamente, no existe «receta» válida: la motivación a los alumnos para que coloquen las tildes cuando ya saben hacerlo...

# 2

# La enseñanza de la expresión escrita en el Bachillerato

Por J. L. MARTIN NOGALES (\*)

## UN OBJETIVO DE TODOS

*Es una experiencia común: muchos alumnos llegan al COU sin el dominio del lenguaje suficiente que les capacite para realizar trabajos con eficacia o para hacer exámenes con soltura. Es más, algunos continúan con estas mismas dificultades durante sus años de universidad. Y se considera ésta como una de las causas de un menor rendimiento académico.*

*Julián Marías, en una serie de artículos sobre la universidad española de estos últimos años (1), concretaba la función de la Universidad en «enseñar a pensar con rigor». Pero señalaba una exigencia previa, una condición anterior insoslayable: «la función de la Universidad, supuesto que se sepa hablar (y es un gran supuesto) y que se sepa leer, y finalmente escribir...» (2). Aprender a hablar, a leer y a escribir es, efectivamente, un objetivo general del Bachillerato. Y como tal concierne a todos los profesores, a todos los seminarios, cualquiera que sea la materia específica que enseñen. Y pienso que no es una actitud positiva desentenderse de él, reduciéndolo a un tema exclusivo del seminario de Lengua y Literatura. En éste, como en muchos otros campos, se impone la necesidad de una programación coordinada de los diversos seminarios didácticos, que hagan suyas las indicaciones prácticas dictadas por el seminario de Lengua y los demás que componen el área del lenguaje. A éstos les corresponde de un modo particular (aunque no excluyente, insisto) la preocupación por este objetivo: llevar al alumno a «adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que recibe» (3).*

*La tarea del seminario de Lengua es en este terreno fundamental. Por eso habrá de incluir, siempre, en la programación de todos los cursos, actividades que mejoren la expresión oral y escrita de los alumnos. Pero es también una experiencia común que la amplitud de los programas de Lengua y Literatura desborda a veces el tiempo limitado de un curso (4). Y uno de los procedimientos a los que tiende a recurrirse habitualmente es recortar — y a veces prácticamente eliminar — el tiempo dedicado a esas otras tareas, que se consideran, en una posición de inferioridad, como Actividades complementarias.*

*Mi intención es destacar, a través de estas páginas, la importancia de perseguir entre todos los profesores de*

*Bachillerato, como objetivo común, enseñarle al alumno a escribir (5). Para ello recojo algunas experiencias y modos prácticos de impulsar la colaboración entre los diversos seminarios, y señalo especialmente actividades que puede desarrollar el profesor de Lengua y Literatura (6).*

## II LA LECTURA. EL PRIMER PASO

*El contacto con la palabra escrita se produce necesariamente a través de la lectura. La lectura de obras literarias valiosas cumple sin duda muchos objetivos, que superan la simple preocupación por cumplir el temario oficial de una asignatura: facilita la experiencia de la vida, cuando todavía no se ha vivido íntegramente, desarrolla la sensibilidad, amplía el campo de intereses, capacita para la comprensión de los grandes problemas humanos: sociales, políticos, históricos, filosóficos, religiosos, estéticos. Por eso, el desarrollo de la afición a la lectura ha de ser una de las metas que debe proponerse el profesor en cada curso. Los medios que puede utilizar son muy diversos: desde la lectura en clase de los textos más significativos, hasta la exigencia de unos libros de lectura obligatoria a lo largo del curso — ofreciendo en algunos casos la posibilidad de escoger entre varios títulos —. Especialmente en ambientes rurales, o socialmente menos favorecidos, habrá de preocuparse por poner libros al alcance de los alumnos, potenciando las adquisiciones para la biblioteca y facilitando su uso. El cuidado de este aspecto material ofrecerá resultados positivos patentes.*

*Es útil también la confección de listas de libros, adecuados a la edad de los alumnos, para distribuirlos entre ellos o a través de los padres. De este modo se difunde el conocimiento de títulos valiosos de la literatura universal y se va creando el interés por su lectura. Hay fechas claves en las que esta tarea resulta más eficaz y más necesaria: Navidad, vacaciones de verano. En la relación de títulos habrá que preocuparse en todo momento por armonizar el interés literario y humano de los textos con las posibilidades psicológicas de los alumnos. La etapa del desarrollo en que se encuentren condiciona sus intereses, sus preocupaciones, sus problemas vitales y su capacidad de discernimiento crítico acerca de las experiencias transmitidas en los libros. El Romanticismo es la puerta más adecuada para iniciarse, a los quince años, en la afición a la literatura. La mentalidad de esa época concuerda en muchos aspectos*

(1) Fueron recogidos en diversos medios de comunicación. Puede consultarse en el «Diario de Navarra», del 20 de junio de 1980.

(2) El subrayado es mío.

(3) «BOE» núm. 93, del 18 de abril de 1975, pág. 8.062.

(4) El «BOE», vislumbrando este peligro, después de exponer el temario correspondiente al tercer curso, señala: «Es fundamental que al comienzo del curso el seminario de la asignatura haga una programación cuidadosa de la materia de este curso, con el fin de dar la adecuada extensión a cada uno de los temas, evitando que se llegue a producir una acumulación excesiva de trabajo para los alumnos.»

(\*) 18 Lodosa (Navarra).

(5) El otro objetivo, enseñarle a hablar, y las actividades que para ello han de ponerse en práctica, será el tema de un próximo artículo.

(6) Es de gran interés consultar el cuaderno monográfico que la Revista de Bachillerato dedicó a la enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas. Apareció publicado como suplemento del núm. 8, octubre-diciembre, 1978. De suma utilidad es también la Metodología de la Lengua y Literatura Española en el Bachillerato, de Manuel Seco Reymundo, Guías didácticas del Ministerio de Educación, Madrid, 1981.

con la etapa psicológica que el alumno está atravesando a esa edad.

### El «libro de cabecera»

Intencionalmente he omitido hasta aquí los valores de la lectura que se refieren al estilo y al aprendizaje que de él puede obtener el alumno: la experiencia de textos escritos con corrección, con claridad, con precisión en los contenidos y riqueza formal, es el mejor modo de adentrar al alumno en el camino de la expresión escrita. Por ósmosis, el lector se va apropiando del léxico y de las construcciones sintácticas que le faciliten su propia expresión fluida y fácil. Cuántas veces un escrito escolar revela la última lectura de su autor: por los términos que usa, por el tono general, por el enfoque concreto del tema. Por eso es útil en cada curso la utilización de un «libro de cabecera»: aquél que por su estilo se adapta más a las necesidades de los alumnos durante ese año. Y se analizan detalladamente los rasgos estilísticos que dan vigor a su prosa; y se propone la imitación de su estilo y de sus recursos, como modelo para los ejercicios personales de expresión escrita de ese curso.

Al principio pueden servir las narraciones de Azorín, para los alumnos de quince años: por su simplicidad sintáctica, por el modo ordenado y preciso de construir la frase y cada uno de los párrafos, por la riqueza de vocabulario, por el espíritu de observación minuciosa que transmiten. Después, cuando ya han adquirido la práctica de la expresión sencilla y clara, los «autores de cabecera» habrán de ser otros, que les proporcionen una mayor riqueza de estilo y nuevas formas de expresión: textos seleccionados de Cela o de Delibes, de Ignacio Aldecoa o Gabriel Miró...

### Usar el diccionario

El diccionario es sin duda «uno de los productos editoriales de mayor aceptación» (7). Pero también es cierto que no es fácil encontrar alumnos con el hábito adquirido de consultar las palabras cuyo significado desconocen. La insistencia en este aspecto a lo largo del curso nunca será excesiva ni mucho menos superflua: es el vehículo normal para el aumento del vocabulario que pueda entenderse pasivamente y que pueda usarse con soltura en los propios escritos. En los cursos superiores será recomendable el uso de un diccionario de sinónimos.

## III LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

«Desde los ocho años he garrapateado como un loco», afirmaba Lawrence Durrell (8). Y otros escritores han expresado también declaraciones semejantes. Porque —aun a costa de caer en el tópico y en la cómoda frase hecha— a escribir, en gran medida, se aprende escribiendo. Es preciso que el alumno se familiarice con el papel y el bolígrafo, que adquiera soltura para expresar por escrito sus ideas, que aprenda a transformar, con rapidez y precisión, los pensamientos en letra impresa. Y esto se consigue arraigando en él el hábito de la escritura.

### Necesidad de una programación sistemática

Este tema exige, por parte del seminario de Lengua y Literatura, una programación sistemática a lo largo del Bachiller. En dos direcciones habrá de hacerse esta programación:

1. Abarcar la práctica de las diversas clases de escritos.
1. Señalar los aspectos estilísticos que han de mejorarse en la expresión.

Respecto al primer punto, se concretarán ejercicios de argumentación y exposición, descripciones, retratos y narraciones. El segundo exige una detallada relación de aspectos, que abarcan desde la incorrección hasta el empleo de recursos lingüísticos para reforzar y embellecer el estilo. Estos puntos variarán según las necesidades observadas en cada curso, aunque es conveniente tener una plantilla básica de aspectos que han de proponerse superar: en ortografía, en sintaxis, en léxico y en la disposición ordenada de las ideas en el texto. Cada mes, cada trimestre, como objetivo, se habrá de insistir en alguno de estos puntos: corregirlos, fijarse especialmente en ellos, ver ejemplos y después pasar progresivamente a los siguientes.

### La corrección personalizada

Para que esta tarea sea eficaz es necesaria la corrección detallada y personal de cada uno de los ejercicios del alumno: no basta con una simple calificación; no es suficiente tampoco anotar una indicación general y vaga. Es preciso individualizar en cada alumno sus problemas personales de expresión; y proponer a cada uno, dentro de la programación general del curso, las metas que ha de ir superando en este terreno. Esto no excluye, sino que refuerza, las indicaciones generales que puedan hacerse para toda la clase, según los propósitos de ese trimestre o de ese mes. Es útil, en este sentido, la lectura en clase de algunos ejemplos de sus propios ejercicios, señalando formas correctas y formas incorrectas, fórmulas cargadas de expresividad y expresiones torpes. En algunos casos puede hacerse una corrección en común: con el proyector de opacos o con la fotocopia de algún ejercicio, pueden analizarse, entre todos, los aspectos más flojos del texto y los más acertados, y proponer las formas correctas de redacción.

### Algunas actividades y sugerencias prácticas

«Uno ve frecuentemente a estudiantes de arte en los museos, copiando obras maestras de la pintura, y aprendiendo el color y la forma necesarios para pintar. Los escritores deberían hacer escribir a los estudiantes copias e imitaciones (...). Leería un libro e imitaría los ritmos del autor (...), copiaría su estilo (...). Uno puede aprender mucho a través de la imitación.» Estas palabras de Tom Wolfe (9) sugieren una de las actividades útiles para el aprendizaje de la expresión escrita: imitar en los años de estudiante el estilo de los grandes autores (10). Tras el estudio de una época literaria, después de la lectura y análisis de las obras de un autor, proponer una composición escrita que imite su forma de expresión y emplee sus recursos estilísticos. De este modo, la Lengua y la Literatura se entrelazan en clase de una forma natural. De este modo, las actividades complementarias no son tareas que permanecen al margen del programa, y de las cuales se prescinde para dedicar más tiempo al temario.

El mismo autor, Tom Wolfe, explicaba más adelante, en la misma revista: «Hago muchos esbozos y esquemas. Esta es otra cosa que puede ser enseñada: un sentido del plan de estructuración de la narración. La estructura es lo que hace que una obra sea escrita con fluidez. La estructuración elaborada hace parecer como si la estructura acabara de salir de la cabeza del escritor. Le hace parecer escritura espontánea, y no hay nada espontáneo en la escritura: es artificial.» Esta idea es también sugerente, porque incita a enseñar al alumno a componer ordenadamente su escrito: indicarle la

(7) Cfr. «Medio siglo de lexicografía española», Manuel Seco Raymundo, Revista de Bachillerato, núm. 10, abril-junio, 1979. Estudia los principales diccionarios de la lengua española publicados desde 1939.

(8) Citado en Camp de l'arpa, julio-agosto, 1979, pág. 33.

(9) Citado en la revista Nuestro Tiempo, junio 1980.

(10) Un procedimiento es la utilización del «libro de cabecera» en clase.

necesidad de hacer esbozos, borradores, antes de escribir el texto definitivo. Puede ser útil al principio hacer en común, en la pizarra, el esquema de alguna composición. De este modo se acostumbra a evitar el desorden y las improvisaciones.

Sobre el enriquecimiento de vocabulario, apuntaba antes la necesidad de acostumbrar al alumno a usar habitualmente el diccionario: en la lectura, para el aprendizaje de términos cuyo significado se desconoce; en la escritura, para dar variedad a sus textos, con la consulta de un diccionario de sinónimos. Pero otro procedimiento útil, mezcla de **Hobby** y tarea académica, es la resolución de crucigramas. No me refiero, evidentemente, a aquéllos que recogen cuestiones de erudición y datos propios de un fichero de especialista, sino a los crucigramas que plantean sobre todo cuestiones léxicas; de sinónimos y derivados, adjetivos, verbos y definiciones semánticas. Estos, entre los que se encuentran los firmados por DAV, son un aliciente para el empleo del diccionario y sirven para desarrollar la agilidad léxica. Fomentar en los alumnos la afición por esta actividad producirá resultados positivos, aunque no sean inmediatos.

La expresión escrita abarca también otro aspecto importante, al que aún no me he referido, que habrá de tenerse en cuenta especialmente en los últimos cursos: el desarrollo de la sensibilidad: fomentar la imaginación, la iniciativa, el espíritu creador. Los procedimientos para aumentar estas aptitudes pueden ser diversos. En general, da buenos resultados tentar la capacidad imaginativa del alumno antes de proponerle el tema de un ejercicio de redacción. Puede servir la lectura en voz alta de una frase, un pensamiento que condense múltiples intuiciones, sobre el cual ha de escribir el alumno. Puede servir también repartir al principio una fotocopia de algunas viñetas de dibujos mudos o de fotografías que representen escenas cargadas de expresividad, por su carácter dramático, emotivo, vital o apasionado. Un personaje o un paisaje, una época que se acaba de estudiar, pueden ser el motivo inspirador de la historia... En la corrección se tendrá en cuenta también este aspecto y se indicarán los momentos originales y los tópicos, los detalles creadores y aquellos otros que reflejan vulgaridad.

Si en toda actividad docente es imprescindible considerar ese momento iniciador del aprendizaje, que despierta el interés del alumno y capta su atención, también en la expresión escrita habrá de tenerse en cuenta y proponer tareas motivadoras. En este sentido, pueden servir como recursos los motivos inspiradores que he señalado en el punto anterior. Pero sobre todo el desarrollo de algunas actividades extraescolares, alrededor del seminario de Lengua y Literatura. Por ejemplo, la edición a multicopista de una revista literaria que recoja los mejores textos de un grupo o de todo

el centro. Puede estructurarse con diversos apartados: por temas, por géneros o por cursos. Los alumnos interesados se encargarán, con la orientación del profesor, de componer la revista.

Como aliciente pueden servir también las convocatorias de concursos literarios, entre los alumnos de un centro o entre los diversos centros de una ciudad o de toda la provincia.

### Necesidad de una acción conjunta

Ya he señalado al principio la necesidad de que todos los profesores del centro asuman como objetivo común la enseñanza en el Bachillerato de la expresión escrita. Esto se concreta en que todos sigan unas pautas comunes, trazadas por el seminario de Lengua o por el coordinador del área de Lengua. Este indicará las consecuencias metodológicas que comporta asumir tal objetivo común, señalando orientaciones prácticas para los demás profesores. Por ejemplo, en lo que se refiere a los aspectos ortográficos, podrán anotarse las siguientes indicaciones:

- Disponer en cada seminario del folleto **Ortografía**, donde puedan consultarse las reglas dictadas por la Real Academia Española.
- Cuidar la ortografía al escribir en la pizarra, y realizar correctamente los clichés de pruebas, apuntes, listas, etcétera.
- Dejar un tiempo al final de cada ejercicio, examen, etcétera, para que los alumnos puedan repasar la ortografía. (Es bastante frecuente que, centrados en el contenido, descuiden este aspecto formal mientras escriben.)
- Fijarse en la ortografía de todos los escritos: murales, cuadernos, exámenes...
- Debe valorarse la ortografía de dichos escritos según los casos: poner una anotación al margen, calificar la presentación, mandar copiar las palabras mal escritas o construir frases en las que intervengan, repetir el escrito una vez corregido, formar derivados, bajar la nota, devolver el trabajo para que lo corrijan y lo entreguen nuevamente...
- Cuando se observe una falta generalizada en un determinado curso, debe realizarse una alusión a ella y a la regla ortográfica correspondiente, al comentar el ejercicio o examen en la clase.
- ...

Orientaciones similares podrían señalarse para los demás aspectos de la expresión escrita — sintaxis, léxico —. La eficacia didáctica de tal acción conjunta es patente. El empeño por hacerla realidad supondrá un gran beneficio para el alumno. Y esto es lo que importa.



# EDUCACION MUSICAL

primera etapa de E.G.B



El Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, recogiendo los objetivos fijados por la Ley General de Educación pretende, a través de este Método Audiovisual, prestar su ayuda a los Profesores de E.G.B., para que puedan impartir la formación musical, no de forma teórica, sino logrando unas vivencias mediante las cuales enriquecer la imaginación y toda la personalidad del alumno.

- 272 diapositivas en tres carpetas.
- 7 cassettes explicativos, relacionados con las diapositivas.
- Folleto orientador para la utilización de este método.
- Precio de la obra 6.000 ptas.

**Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio  
de Educación y Ciencia**



Venta en

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia - Alcalá, 34 - Madrid-14      Paseo del Prado, 28 - Madrid-14.  
Edificio del Servicio de Publicaciones - Ciudad Universitaria, s/n - Madrid-3      Teléfono: 449 67 22.

# La enseñanza de la lengua, un nuevo planteamiento

Por José Luis MUÑO VALVERDE (\*)

**«El dió el lenguaje y el lenguaje creó el pensamiento, que es la medida del universo»**

Shelley

En la metodología para la «enseñanza» de la lengua materna, durante mucho tiempo, se han venido enfrentando dos concepciones generalmente erróneas por intransigentes: por un lado, la de quienes opinan que es imposible el dominio de la lengua sin el conocimiento de la gramática; de otro, la de los que creen que ese conocimiento no sirve para nada.

La concepción más antigua parte del convencimiento de que sólo conociendo, dominando la gramática se puede hablar y escribir bien una lengua. Con esta idea como base, en España, como en casi todos los lugares, la enseñanza de la lengua materna se encaminó prácticamente desde siempre a lograr que los alumnos memorizaran esa «ciencia» o, de otro modo, se pretendió enseñar a hablar y escribir enseñando gramática. Ya en el *Arte de la lengua castellana*, de Nebrija (1492), se pensaba que la enseñanza del idioma sólo se podía llevar a cabo a través de una gramática rigurosamente normativa; claro que por ese tiempo ya Luis Vives, Simón Abril y otros se rebelaron contra esa tiranía. Tiranía que, lejos de ceder, se fue afianzando hasta el punto de que en el siglo XVIII se exponía como principio fundamental que *la gramática era el arte de hablar y escribir correctamente*.

Sólo a fines del XIX parece comenzar —al menos a nivel teórico— a resquebrajarse esa concepción gramaticalista en la enseñanza de la lengua materna. Los libros de José de Caso, *La enseñanza del idioma* (1889) y de Laura de Brackenbury, *La enseñanza de la gramática* (1908) marcan momentos importantes hacia una metodología activa. José de Caso afirmaba que la enseñanza del idioma debía tener por base la práctica, que debía fundarse en un sistema de ejercicios que adiestraran al que aprende en el uso de la lengua; y Laura de Brackenbury pensaba que una vez que el alumno hubiera alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua podía la gramática ser un medio de ayudarle a conseguir el dominio completo; pero, afirmaba que es imposible empezar por ahí.

En 1922 un breve ensayo de Américo Castro, *La enseñanza del español en España*, incidía directamente sobre el tema: «Una primera confusión que conviene remover —dice— es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática [...] la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente una lengua.» Y un poco más adelante: «Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en eso para nada» (1).

Ante estos ataques, al gramaticalismo pasado sucedió un cierto «desprecio» por la gramática, hasta el punto de que en ocasiones (Plan Callejo, 1926, por ejemplo) se suprimió el estudio de esta materia en la Enseñanza Media.

Sólo a partir de entonces comenzaron a aparecer una serie de trabajos en que se trataba el problema desde posiciones más moderadas y eclécticas; se podrían destacar las obras de M. Torner, E. Carrasco Gallego, D. Tirado Beneti y las aportaciones fundamentales de Fernández Ramírez, A. Zamora Vicente, S. Gili y Gaya y algunos otros; pero sobre todo fue importante el libro de Adolfo Mallo *Introducción a la didáctica del idioma* (1946) en que se proponía una enseñanza activa y práctica de la lengua materna, pero sin rechazar del todo la ayuda de la gramática.

Los planes oficiales de estudio de 1953 y 1957 incorporaron muchos de los avances que suponían estos trabajos; y, sin embargo, bien sea por tradición, por pereza o por quién sabe qué causas la gramática se siguió considerando como vía única para el aprendizaje de la lengua, claro que ahora en los libros de texto aparecían ya algunos ejercicios.

Puede comprenderse que hasta aquí todo el problema de la enseñanza de la lengua haya girado en torno a si ésta debe llevarse a cabo a través de la gramática o prescindiendo de ella. Lo importante es que en los años más recientes no se ha llegado a ninguna solución y la situación apenas ha cambiado. Estamos asistiendo a un creciente interés por los problemas del lenguaje, a un auge inusitado de los estudios lingüísticos, muchos de cuyos logros incluso se han popularizado: de la escuela han salido a la calle, de modo que Saussure o Chomsky, por ejemplo, no son ya nombres extraños. Y a pesar de este desarrollo de la lingüística, la didáctica de la lengua en España está hoy casi en el mismo lugar que en los años en que A. Castro se quejaba y protestaba por el caos gramaticalista. Porque lo único nuevo que se ha hecho por lo que respecta a la enseñanza del idioma ha sido creer que ésta estaba asegurada sustituyendo la gramática tradicional por árboles y más árboles, cajas, morfemas, lexemas, semantemas, construcciones endocéntricas y exocéntricas, sintagmas, modificadores... (que de todo esto hablan algunos textos de la EGB y muchos del BUP); en sustituir a la todopoderosa Academia por los no menos ahora poderosos Saussure, Chomsky y demás.

Fernando Lázaro Carreter, viendo claramente el problema, afirmaba no hace mucho: «Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de inteligencia se están exhibiendo en centenares de centros españoles las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta Chomsky, en abigarrada y desorientadora promiscuidad» (2). Y esto ocurre también, aunque en menor escala, en 7.º y 8.º de la

(1) *La enseñanza del español en España*. V. Suárez, Madrid, 1922; págs. 22 y 58.

(\*) Catedrático de Lengua y Literatura. I.B. Mixto. El Ejido. Almería.

(2) *El Comentario de textos*. Ed. Castalia, Madrid, 1973; pág. 8.

EGB. Y todo ello muy a menudo por un equivocado prurito de modernidad, de «estar al día» de muchos profesores; bien es verdad que no toda la culpa es nuestra, que los programas de los ICE para el COU, los cursillos de perfeccionamiento de maestros para el Segundo Ciclo de la EGB y el ambiente obligaron en su día —no muy lejano— a estas actitudes.

Que la incidencia del dominio de la gramática en el aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua materna es mínima es un hecho comúnmente aceptado, al menos a nivel teórico. Sin embargo, y a pesar del magnífico desarrollo de los estudios lingüísticos de los últimos años, la didáctica de la lengua en España apenas se ha modificado. No se ha logrado todavía dar con una metodología válida, y lo cierto es que ni escuelas ni Institutos ni Universidades enseñan a hablar y escribir correctamente y que los alumnos, preuniversitarios y universitarios, siguen hoy como ayer con «ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección».

¿Dónde están las dificultades?, ¿en qué consisten los errores? Enumeremos algunos hechos:

1. En muchos profesores continúa latente la tradición gramaticalista del pasado, si bien revestida de nuevas teorías.
2. La actual ruptura entre la EGB y el BUP (precisamente en una edad crucial) es un hecho perturbador que da al traste con los mejores intentos. Américo Castro afirmaba, en 1922, que «en realidad no puede hacerse diferencia cualitativa entre la enseñanza del idioma en la escuela primaria y la secundaria» (3). Y Dámaso Alonso, en 1941, proponía un escalonamiento de todas las enseñanzas de la lengua desde la escuela a la universidad, sin posible solución de continuidad (4).
3. Absoluta falta de coordinación entre los distintos niveles de docencia: entre la primera y segunda etapa de la EGB, entre la EGB y el Instituto, entre el Instituto y la Universidad. Y no es sólo falta de coordinación, sino absoluto desconocimiento de cada uno de los niveles de lo que hacen los demás.
4. Las programaciones, sobre todo en BUP, son inadecuadas.
5. En la Universidad española el perfeccionamiento de la lengua está abandonado a la iniciativa de los propios estudiantes, es decir, a la inercia.

Creemos que todos estos hechos que inciden de modo tan negativo en la enseñanza de la lengua no son muy difíciles de superar con el esfuerzo conjunto de quienes nos dedicamos a esa tarea.

Comencemos por el EGB. En primer lugar se necesita conseguir una nueva mentalidad en los profesores que se dedican a la enseñanza de la lengua en este nivel. Es curioso constatar el gran desfase existente entre la teoría que piden los programas oficiales y lo que, a través de los libros de texto, se explica en el aula. En efecto, en la *Nueva orientación pedagógica para la Educación General Básica. Segunda Etapa*. 1970, vemos como se insiste, por ejemplo, en que «la gramática no será nunca un fin en sí misma, sino que su estudio sólo es válido en cuanto conocimiento vertebrador de la capacidad de expresión y comprensión» (5). Y en otro lugar: «La enseñanza de la lengua debe servir para dotar al alumno de unos medios expresivos adecuados a su experiencia personal» (6).

Por lo que respecta a los contenidos, apenas aparece teoría gramatical; muy al contrario, se citan contenidos como:

«La expresión del pensamiento en voz alta», «Técnica de la síntesis y del análisis de la expresión oral», «La expresión científica», «La disertación: ordenación de la propia opinión y su expresión oral», «Análisis y síntesis de textos escritos», «Redacción de cartas, informes, memorias, etcétera» (7). Ocurre que la mayor parte de las veces se enseña a través de los libros de texto y éstos en su afán de abarcarlo todo, acaban por no servir para nada. Si acaso para desorientar al alumno.

Las soluciones a este problema deben venir de varios puntos. En primer lugar es necesario que el profesor de lengua en estos niveles prescindiera en casi todos los casos del libro de texto; los libros de texto suelen ir mucho más allá de las orientaciones oficiales, están llenos de teoría inútil y no sirven para lo que teóricamente están programados: enseñar a expresarse correctamente. Entre el profesor y los alumnos han de ir confeccionando el «libro» adecuado a cada situación y desarrollando los métodos más apropiados para cada caso.

En segundo lugar hay que modificar la metodología. En el estudio y aprendizaje de la lengua se imponen unos métodos totalmente activos, a saber, el trabajo constante en clase sobre la lengua que se habla, oye, escribe y lee; esto mediante redacciones continuas, resúmenes, comentarios orales y escritos que, corregidos, comentados entre todos en el aula, vayan eliminando defectos y abriendo nuevas perspectivas de expresión a los alumnos (8).

Llegados a este punto es necesario deshacer un error. Tras varias reuniones con profesores de 6.º, 7.º y 8.º de EGB hemos sabido sus temores. Piensan, muchos de ellos, que en los Institutos se les culpa de la escasez de conocimientos teórico-lingüísticos con que los escolares acceden a primero de BUP. Nada más lejos de la realidad. A los profesores de Instituto nos suele importar mucho más la incapacidad de aquéllos para expresar con la mínima corrección sus pensamientos, su pobreza de vocabulario, su falta de claridad y desorden de ideas al hablar y escribir, el empleo constante de muletillas, etcétera.

Este desfase entre lo que se desea en los Institutos y lo que piensan los profesores de EGB es consecuencia de esa ruptura entre los dos niveles de que hablábamos más arriba. Para que esa ruptura no siga provocando errores y creando posiciones encontradas se precisa, de una vez por todas, una coordinación entre ambos niveles. Una coordinación real. Una vez lograda, el trabajo de la escuela se continuaría, sin rupturas, en el Instituto.

Pasemos a otro punto. De los cuatro años en que se desarrolla la enseñanza media, sólo en dos la propia lengua es objeto de estudio, en primero del BUP y en el COU (9). También aquí se proponen oficialmente unos objetivos que todos desearíamos alcanzar: «Ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno [...] con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba» (10). Y más adelante: «La finalidad primordial de la enseñanza de la lengua en el primer curso del BUP es aumentar la competencia lingüística conseguida en la EGB y alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato» (11).

(7) *Ibidem*, págs. 27-32.

(8) Aquí radica el principal problema. Este modo de enseñar es el más difícil, no sólo porque no estamos preparados sino porque aunque los objetivos y contenidos dictados oficialmente sean adecuados, los centros no están preparados ni disponen de medios suficientes para poner en práctica lo que se pretende.

(9) En segundo de BUP se estudia literatura; en tercero, al ser esta asignatura materia optativa, unos dos tercios de alumnos no tienen contacto reflexivo con su lengua. Simplemente la hablan y escriben, con frecuencia mal.

(10) *BOE*, 18 de abril de 1975, núm. 93, pág. 8.052.

(11) *Ibid.*, pág. 8.053

(3) *Op. cit.*, pág. 17.

(4) «Sobre la enseñanza de la filosofía española», en *Revista nacional de educación*, núm. 2, febrero de 1941.

(5) Editorial Magisterio Español, Madrid, 1971; pág. 3.

(6) *Ibidem*.

Pero todo esto no se logra con el caótico conglomerado de teoría que se cita en el mismo lugar. Porque si se desea que «los ejercicios prácticos de expresión y comprensión oral y escrita sean constantes» hay que olvidar ese caos teórico, y si se incide en éste (es lo que suele hacerse) es imposible cualquier tipo de ejercicio riguroso.

En las actuales circunstancias, la lengua en el primer curso del Bachillerato es para casi todos, profesores y alumnos, una asignatura de dudosa eficacia.

Y pasamos al COU. La enseñanza de la lengua materna en el Curso de Orientación Universitaria debería significar la culminación de un proceso iniciado a los 11-12 años, en que el niño comenzaba sus experiencias lingüístico-gramaticales. Y, sin embargo, a pesar de que el programa nos parece bastante acertado, el estudio de la lengua en el COU es un hecho aislado, precedido de dos cursos en que, al menos oficialmente, no se estudia lengua. Por ello esta asignatura es considerada por muchos como un hecho anacrónico, inexplicable, a veces. Esto hasta el punto de que algunos alumnos se preguntan con frecuencia: «Si nosotros somos "de ciencias" ¿por qué hemos de estudiar lengua?» (La eterna y nefasta mentalidad disgregadora.)

Los objetivos que se pretenden lograr con el estudio de la lengua en este curso están totalmente desfasados de la realidad: con tres horas semanales de clase, sin haberse acercado desde primero a reflexionar sobre la lengua, se intenta en el último curso de la enseñanza media nada menos que «suscitar en los alumnos el uso reflexivo del lenguaje y capacitarlos en el dominio de la expresión abstracta que es específica del saber científico» (12). Esto no se consigue en un año; es una labor lenta, con frecuencia sin resultados visibles, que debe desarrollarse, dijimos, cíclicamente, desde los 11-12 años hasta el final de los estudios medios o universitarios. La realidad nos muestra que el estudio de la lengua en el COU tampoco sirve para mucho. Y curso tras curso vemos cómo el mayor defecto de los atemorizados preuniversitarios que hacen las pruebas de Selectividad es que no saben expresar sus ideas, que no son capaces de resumir coherentemente un texto, ni tomar notas de una conferencia; los mismos defectos, en fin, que tenían en primero de BUP, algo aminorados, si se quiere. Se ha producido una adquisición de conocimientos, pero se ha avanzado poco en el dominio del instrumento básico para la vida social y la investigación científica, el lenguaje. M. Pei afirma: «La educación, es decir, el proceso de preparar al individuo para la vida social *consiste en otras muchas cosas además del lenguaje*. Y, sin embargo, con demasiada frecuencia y rapidez se suele olvidar que el lenguaje es precisamente el medio por el cual se lleva a cabo esta educación» (13).

Si se quiere cambiar la situación hay que replantear toda la enseñanza de la lengua en el Bachillerato. La única manera posible puede parecer utópica, pero no por ello es menos deseable e incluso posible.

Para empezar, la enseñanza de la lengua en la EGB, el BUP y COU tendría como objetivo primordial, único en determinados casos, dotar al alumno de un instrumento lingüístico lo suficientemente perfecto como para que pudiera servirse de él con precisión en cualquier situación vital. Es esta la labor más difícil y compleja que se nos presenta. Para lograrlo hay que volver al método de la retórica clásica: la repetición, el esfuerzo constante. En clase se debe insistir,

repetir, incluso machaconamente, hasta lograr domar «el rebelde mezquino idioma» de que hablaba Bécquer. La dificultad más grande radica en el *COMO* hacerlo. En las actuales circunstancias no se puede. Por ello proponíamos un nuevo planteamiento en la enseñanza de la lengua:

En los cuatro años de Bachillerato la asignatura LENGUA sería común y obligatoria para todos. En principio no tendría un programa preestablecido y podrían ser los Seminarios de cada centro quienes decidirían los caminos a seguir según los niveles de los alumnos; éstos, libre e independientemente de los grupos y cursos establecidos para otras asignaturas, serían agrupados según sus afinidades en el uso de la lengua.

Se establecerían tres niveles en el dominio del idioma (I, II, III, esto es, dominio mínimo, aceptable y bueno) y se abscribiría cada alumno al nivel adecuado. Los Seminarios de Lengua experimentarían métodos para averiguar los niveles, métodos que podían ir desde redacciones, comentarios, hasta exposiciones orales, lecturas, resúmenes, etcétera. Tras estos ejercicios se haría una primera agrupación de alumnos según niveles y comenzaría el trabajo. Al principio se podrían esperar trasvases de unos grupos a otros, ya que el primer «diagnóstico» pudo resultar erróneo, luego los niveles se estabilizarían.

Al finalizar el curso no sería preciso ni siquiera dar una nota, bastaría dar el nivel alcanzado por cada alumno.

¿Cómo proceder en cada uno de los niveles? La metodología sería igual para todos, aumentando progresivamente la dificultad y complejidad del trabajo. Sin olvidar los logros de la gramática, pero incidiendo casi exclusivamente en la morfosintaxis, la mayor parte del trabajo se centraría en el estudio de la lengua que el alumno oye, habla, escribe y lee. Por ello casi todas las clases se dedicarían a redacciones, que serían comentadas en común; exposiciones orales de las que se tomarían notas y criticarían defectos; lecturas en voz alta; recogida y estudio de textos (orales y escritos) coloquiales, vulgares, científicos, etcétera. En definitiva, manejo constante de la lengua.

Acabado el Bachillerato, en la Universidad se dedicarían al menos dos horas semanales en todos los cursos al estudio de la lengua (14).

Estas simples guías de trabajo se irían mejorando, perfeccionando a medida que se pusieran en práctica y pueden suponer una modestísima sugerencia a quienes en el futuro programen la enseñanza de la lengua, porque, con Pedro Salinas pensamos que «hablar es comprender y comprenderse, es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra misma persona, en formarnos, *se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística*» (15).

(14) «Estamos muy lejos de posturas abiertas —dice F. Marcos Marín— como, entre otras muchas, la del Instituto Tecnológico de Massachusetts (...), en cuyas aulas los alumnos de los más avanzados cursos de tecnología han de compartir las horas dedicadas al puro estudio científico con otras horas destinadas a comentario de textos, lectura dirigida, estudio de la lengua, en suma. La sociedad más industrializada ha comprendido que para que un científico sea creador de ciencia ha de poseer suficientes recursos expresivos para exponer claramente sus ideas y que la adquisición de estos recursos sólo se consigue con el estudio de la lengua», en *Lingüística y lengua española*. Ed. Cincel, Madrid, 1975, pág. 312.

(15) «Aprecio y defensa del lenguaje» en *La responsabilidad del escritor y otros ensayos*. Seix-Barral, Barcelona, 3.ª ed., 1970, pág. 25.

(12) BOE, 17 de marzo de 1978, pág. 6.447.

(13) *La maravillosa historia del lenguaje*, Madrid, 1956, pág. 154.

## BARRERAS ESCOLARES DEL DESARROLLO INFANTIL



# conozca los problemas de sus hijos ó alumnos

Los niños tienen su mundo. Un mundo en el que los adultos apenas penetramos. Pero ¿por qué sucede esto? Unas veces por comodidad, otras por falta de formación y otras, las más, por falta de información.

Esas lagunas pueden ser cubiertas. Los padres y educadores pueden conocer los problemas de sus hijos o alumnos y cómo llegar a solucionarlos.

Veinte temas, contenidos en cinco cassettes, le informarán de los problemas referentes al desarrollo infantil y sus limitaciones, tanto físicas como mentales. Los temas son los siguientes:

- 1.- Los trastornos infantiles del habla. La tartamudez. Los niños con dificultad para leer y escribir (Las Dislexias). La falta de atención escolar. Los problemas de la adaptación escolar.
- 2.- Los trastornos infantiles del habla. Los niños con pronunciación defectuosa. La escolaridad en los niños con defectos intelectuales. La inteligencia defectuosa. Los temores en el niño.
- 3.- Salud física y rendimiento escolar. Trastornos sensoriales y escolaridad.
- 4.- Problemas infantiles y educación especial. El niño epiléptico.
- 5.- Los niños superdotados. Las dificultades en el aprendizaje. El niño zurdo. Personalidad y futuro profesional.
- 5.- La escolaridad y los nuevos medios de enseñanza. Los internados infantiles. Factores socio-económicos y desarrollo infantil. Influencias genéticas en el niño.

Precio de la obra: 1.000 Ptas.

**Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio  
de Educación y Ciencia**



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.  
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

# 4

## Didáctica de la lengua y la literatura españolas en el Bachillerato. Una bibliografía

Por Enrique Jesús RODRIGUEZ GONZALEZ (\*)

El repertorio bibliográfico que sigue tiene por objetivo ofrecer a los profesores de esta materia y nivel una visión de conjunto de la didáctica de la lengua y la literatura en los últimos sesenta años. El empeño parece útil y conveniente por cuanto, que sepamos, no existe hasta el momento una bibliografía que reúna las características siguientes: a) ajustarse específicamente al Bachillerato, b) dar cuenta de las aportaciones fundamentales y c) estar clasificada por materias, segmentando así tan vasto y complejo territorio.

No se nos oculta, desde luego, que algunas de las publicaciones citadas sólo pueden encontrarse en bibliotecas universitarias y/o especializadas (las de los ICE, por ejemplo). Otras, en cambio, pueden hallarse a la mano en cualquier librería. El buen criterio de cada profesor y sus necesidades específicas determinarán, sin duda, su orientación por unas u otras.

### 0. GENERAL

- CASTRO, A.: *Lengua, enseñanza y Literatura*. Madrid, Victoriano Suárez, 1924.
- FERNANDEZ RAMÍREZ, S.: *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Madrid, Espasa-Calpe, 1941.
- GIMENEZ CABALLERO, E.: *Los planes de materias en el nuevo Bachillerato. Sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, en «Rev. de Educación», II, núm. 7, 1953.
- LARREA, J. y MARTINEZ, E.: *Didáctica de la Lengua y Literatura españolas*. México, UTEHA, 1961.
- LAZARO CARRETER, F.: *La Lengua y la Literatura españolas en la Enseñanza Media*, en «Rev. de Educación», I, núm. 2, 1952.
- MARTINEZ, E. y LARREA, J.: *Vid. supra LARREA, J. y ROMERA CASTILLO, J.: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Playor, 1979.
- SECO, M.: *Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato*. Madrid. Publicaciones de la Rev. de Enseñanza Media, 1961.
- *Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura españolas*. Madrid. Publicaciones de la Rev. de E. M., 1966.
- V.V.A.A.: *Cuadernos didácticos. Lengua y Literatura españolas*. Madrid. Publicaciones de la Rev. de E. M., 1957.
- *Guía didáctica de la Lengua y Literatura españolas*. Madrid. Publicaciones de la Revista de E. M., 1957.
- *Didáctica de la Lengua y Literatura españolas*. Madrid. Publicaciones de la Rev. de E. M., 1965.

- *Lengua y Literatura española. Cuaderno monográfico núm. 2. «Revista de Bachillerato», octubre-diciembre, 1978.*
- *Seminarios Permanentes de Inspectores de Enseñanza Media*. Madrid. Publicaciones del MEC, 1979 (*Lengua y Literatura en págs. 85-93*).
- *Seminarios Permanentes de Inspectores de Bachillerato*. Madrid. Publicaciones del M.E., 1981 (*Lengua y Literatura en págs. 193-211*).

### 1 LENGUA

- ALVAREZ, M.I.: *Programación de las actividades lingüísticas*, en «Bordón», núm. 185-6, enero-febrero, 1972, págs. 35-58.
- ARMANDO DIEZ, M. y ZAMORA, R.: *Consideraciones sobre didáctica de la lengua española*, en «Rev. de Bachillerato», núm. 9, enero-marzo, 1979, págs. 77-9.
- ARTIGOT, M.: *El departamento de Lengua: organización y funciones*, en «Bordón», núm. 169-170, enero-febrero, 1971, págs. 25-6.
- BENNETT, M. A.: *Las lenguas y su enseñanza*. Madrid, Cátedra, 1975.
- CANO-MANUEL, J. L.: *Metodología de la Lengua española en COU*, en «S. M.», IX, núm. 31, septiembre, 1973, págs. 86-90.
- CASTRO ALONSO, C. A.: *Didáctica de la lengua española*. Salamanca, Anaya, 1969.
- CASTRO, A.: *La enseñanza del español en España*. Madrid, Victoriano Suárez, 1922.
- ESQUER TORRES, R.: *Didáctica de la lengua española*. Madrid, Alcalá, 1968.
- FLOREZ, L.: *Concepto y enseñanza del castellano*. Bogotá, 1957.
- FUENTE, C. de la: *Enseñanza del español*. México, Trillas, 1968.
- GALI HERRERA, J.: *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, Teide, 1967.
- GARCIA MARTINEZ, G.: *Lingüística española y metodología de la enseñanza del idioma*. Cartagena. Colección didáctica Fiat, 1951.
- GARCIA, C. T. I.: *Vid. infra SALOTTI, M.A y GILI GAYA, S.: Visión general de la metodología del lenguaje*, en «Bordón», núm. 33, 1953, págs. 6-16.

(\*) Profesor Agregado de Lengua y Literatura. I.B. Cristóbal de Monroy. Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

GILI GAYA, S.: *La lengua nacional en la Enseñanza Media*, en «Rev. de Educación», núm. 46, 1956, págs. 38-44.

HERRERO MAYOR, A.: *Lengua y gramática en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

MARCOS MARIN, F.: *Problemas didácticos de la lengua española*, cap. 11 de su obra *Lingüística y Lengua española*. Madrid, Cincel, 1975.

NAVAS, R.: *Sobre la enseñanza del español*, en «Revista de Letras», (Brasil), II, 1961, págs. 158-188.

OLIVERA GIMENEZ, M. V.: *Norma, corrección y enseñanza de la Lengua*, en «R. E. (Buenos Aires)», núm. 18, 1968, págs. 80-7.

POLO, J.: *Lingüística, investigación y enseñanza (Notas y bibliografía)*. Madrid. Oficina de Educación Iberoamericana, 1972.

PLEYAN, C.: *El lenguaje, instrumento de aprendizaje intelectual y social*, en «Cuadernos de Pedagogía», núm. 12, 1975, pág. 9.

QUILIS MORALES, A.: *La lingüística y la enseñanza de la lengua materna*, en «Rev. de Bachillerato», núm. 1, enero-marzo 1977, págs. 15-8.

SANCHEZ GARRIDO, A.: *La lengua materna en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Eudeba, 1954.

SALOTTI, M. A. y GARCIA, C. T.: *La enseñanza de la lengua. Contribución experimental*. Buenos Aires, Kapelusz, 1960 (5.º).

V.V.A.A.: *Lengua y enseñanza. Perspectivas*. Madrid, CDODEP, Ministerio de Educación Nacional, 1960 (con artículos de D. Alonso, M. Muñoz Cortés, E. Alarcos, S. Fernández Ramírez, E. Lorenzo, J. Arce, F. Lázaro, M. Criado de Val, V. García de Diego y J. de Entrambasaguas, entre otros).

ZAMORA, M. R. y ARMANDO DIEZ, M.: Vid. supra ARMANDO DIEZ y

### 1.1. Gramática

BRACKENBURY, L.: *La enseñanza de la gramática*. Madrid, La Lectura, 1922.

CAMUS LINEROS, E.: *Hacia un sentido en el estudio de la gramática*, en «Anales de la Universidad de Chile», núm. 120, 1960, págs. 143-151.

ECHEVARRIA WEASSON, S.: *La gramática española en la asignatura de Castellano de la Educación Media*, en «Rev. de Lingüística Aplicada» (Concepción, Chile), I, 1964, págs. 32-44.

GARCIA LOPEZ, J. y PLEYAN, C.: *Introducción a la metodología del análisis estructural*. Barcelona, Teide, 1969.

GILI GAYA, S.: *La enseñanza de la gramática*, en «Rev. de Educación», I, núm. 2, 1952, págs. 119-122.

GONZALEZ NIETO, L.: *La enseñanza de la gramática*. Salamanca, Anaya, 1978.

LENZ, R.: *Para qué estudiamos gramática*. Santiago de Chile, 1912.

MAILLO, A.: *La enseñanza de la gramática*, en «Bordón», núm. 35, 1955.

MANACORDA DE ROSETTI, M.: *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.

PICCARDO, L. J.: *Gramática y Enseñanza*, en su obra *Estudios Gramaticales*. Montevideo, 1962, págs. 89-109.

PLEYAN, C. y GARCIA LOPEZ, J.: Vid. supra GARCIA LOPEZ, J. y

ROSEMBLAR, A.: *La gramática y el idioma, las ciencias y las humanidades y buenas y malas palabras de la pedagogía*, en *La educación en Venezuela: Voz de alerta*. Caracas, Cuadernos del Colegio de Humanistas de Venezuela, 1964.

SELVA, J. B.: *La enseñanza de la gramática*. Buenos Aires, 1930.

### 1.2. Ortografía

ALARCOS LLORACH, E.: *Representaciones gráficas del lenguaje*, en «Archivum», XI, 1965, págs. 6-57.

CORDOBA PALACIOS, E.: *Nuevas normas de prosodia y ortografía de la Real Academia Española. Comentarios y aplicación didáctica*. Buenos Aires, Librería Perlado, 1962.

DIAZ VELEZ, J.: *Los criterios de corrección lingüística*, en «Románica», I, 1968, págs. 9-18.

ESCARPANTER, J.: *Ortografía moderna*. Madrid, Playor, 1979.

FORGIONE, J.D.: *Ortografía intuitiva*. Buenos Aires, Kapelusz, 1967.

POLO, J.: *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid, Paraninfo, 1974.

ROSEMBLAT, A.: *Las nuevas normas ortográficas y prosódicas de la Academia Española*. Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1972.

### 1.3. Composición y Redacción

ALONSO, M.: *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. Madrid, Aguilar, 1967 (8.º)

CASTAGNINO, R.: *Algunas observaciones metodológicas sobre la enseñanza de la composición*. Buenos Aires, Huemul, 1965.

FERNANDEZ DE LA TORRIENTE, G.: *La comunicación escrita*. Madrid, Playor, 1978.

FERNANDEZ HUERTA, J.: *Evaluación de la composición escrita*, en «Rev. Española de Pedagogía», XII, 1954, pág. 337 y sgtes.

FORGIONE, J.: *Cómo se enseña la composición*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.

MARTIN VIVALDI, G.: *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y el estilo*. Madrid, Paraninfo, 1970.

TORANZO, G.: *El estilo y sus secretos*. Pamplona, Universidad de Navarra, 1968.

### 1.4. Expresión oral

FERNANDEZ DE LA TORRIENTE, G.: *La comunicación oral*. Madrid, Playor, 1978.

JAGOT, P. C.: *El arte de bien hablar y con persuasión*. Barcelona, Iberia, 1970.

NAVARRO TOMAS, T.: *Manual de pronunciación española*. Madrid, CSIC, 1957.

— *Manual de entonación española*. Madrid, Guadarrama, 1974 (4.º).

### 1.5. Léxico

ARBISU, M.: *Didáctica del diccionario*, en «Bordón», vol. XXIII, núm. 182-3, octubre-noviembre, 1971, págs. 399-414.

FAUS Y FAUS, J.: *El vocabulario empleado en los libros de texto del Bachillerato*, en «Rev. Española de Pedagogía», Vol. XXIII, núm. 91-2, julio-diciembre, 1965, págs. 566-68.

FERNANDEZ DE LA TORRIENTE, G.: *Vocabulario superior*. Madrid, Playor, 1980 (4.º)

GARCIA HOZ, V.: *Ley sobre el aumento del vocabulario y sus aplicaciones pedagógicas*, en «Rev. Española de Pedagogía», vol. XXII, núm. 87, julio-septiembre, 1964, págs. 187-198.

MUÑOZ CORTES, M.: *Algunos supuestos lingüísticos de la didáctica del vocabulario*, en «Rev. de Educación», núm. 48, 1968, págs. 7-11.

NEGGERS, G.: *Vocabulario culto*. Madrid, Playor, 1980 (5.º).

ULLMAN, S.: *Pédagogie et Lexique*, en el vol. col. *La Léxicologie*. París, Klincksieck, 1970, págs. 273-76.

## 2. LITERATURA

ALONSO, A.: *Los nuevos programas de Literatura*, en «Rev. de Filología Hispánica», II, 1940, págs. 55-57.

ALONSO MONTERO, J.: *Pedro Salinas y la enseñanza de la Literatura*, en «Insula», núm. 186, 1962, pág. 10.

BAQUERO GOYANES, M.: *La educación de la sensibilidad literaria*, en «Rev. de Educación», II, 1953, pág. 9 y sgtes.

CASTRO ALONSO, C. A.: *Didáctica de la literatura*. Salamanca, Anaya, 1969.

DOUBROUSKY, S. y TODOROV, T. (eds.): *L'enseignement de la Littérature*. París, Plon, 1971.

ESQUER TORRES, R.: *Didáctica de la Literatura*. Madrid, Alcalá, 1969.

GARCIA PAVON, F.: *La historia de la Literatura en la Enseñanza Media*, en «Juventud», núm. 19-26, enero, 1956.

HERAS, J. C.: *Algunas reflexiones sobre metodología de la Literatura en el Bachillerato*, en «Rev. de Bachillerato», núm. 15, 1980, págs. 48-52.

LAZARO CARRETER, F.: *El lugar de la Literatura en la educación*, en el vol. col. *El comentario de textos*. Madrid, Castalia, 1973.

REMONDINO, L.: *La funzione della letteratura per ragazzi nella nuova scuola media*, en «Ricerche didattiche», núm. 166-167, junio-agosto, 1973, pág. 217.

SANCHEZ, A.: *La literatura contemporánea en el Bachillerato*, en «Rev. de Educación», VI, núm. 69, 1957, págs. 4-10.

SOLLERS, Ph.: *Notas sobre Literatura y enseñanza*, en el vol. col. *Para una crítica del fetichismo literario*. Madrid, Akal, 1967.

SPITZER, J.: *A new program for the teaching of literary history*, en «American Journal of Philology», LXIII, 1942, págs. 308-19.

TALENS, J.: *Sobre la enseñanza de la Literatura*, en «Escuela 75», núm. 1-2, Valencia, 1975.

V.V.A.A.: *Literatura y Educación*. Madrid, Castalia, 1974.

— *L'enseignement de la littérature*. París, Seuil, 1971.

— *Enseigner la littérature*, núm. monográfico de «Cahiers Pédagogiques», núm. 89, 1970.

— *La enseñanza de la literatura*, en «Cuadernos de Pedagogía», núm. 66, junio, 1980, págs. 5-20.

VIQUEIRA BARREIRO, J. M.: *Sobre la didáctica de la Literatura en la Enseñanza Media*, en «Rev. esp. de Pedagogía», V, núm. 17, págs. 67.

ZULETA, E. de: *Sentido y alcance de la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria*, en «Universidad» (Santa Fe), núm. 67, 1966, págs. 249-84.

## 3. LECTURA, EXPLICACION Y COMENTARIO DE TEXTOS

ALVAREZ DE MIRANDA, P.: *Comentario lingüístico de un texto defectuoso*, en «Rev. de Bachillerato», núm. 16, octubre-diciembre, 1980, págs. 41-6.

ARTAL, C.: *Comentario de textos literarios*. Barcelona, Teide, 1968.

BELIC, O.: *Análisis estructural de textos hispanos*. Madrid, Prensa Española, 1969.

BERTINETTO, P. M.: *L'analisi strutturale del testo: Contributi per un metodo didattico*, en «Orientamenti Pedagogici», núm. 118, julio-agosto, 1973, págs. 770-779.

BLAY FONTCUBERTA, A.: *Lectura rápida*. Barcelona, Iberia, 1971 (4.º).

CARBALLO PICAZO, A.: *Notas para un comentario de textos*, en «Rev. de Educación», núm. 148, 1962, págs. 57-72.

— *La lectura y el comentario de textos en el Bachillerato*, en «Rev. de Educación», núm. 155, 1963, pág. 119-123.

— *El problema de la lectura*, en «Rev. de Educación», núm. 173, 1965, págs. 86-92.

CASTAGNINO, R.: *El análisis literario*. Buenos Aires, Nova, 1974 (9.º).

CORREA CALDERON, E. y LAZARO CARRETER, F.: *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid, Cátedra, 1976.

DIEZ BORQUE, J. M.: *Comentario de textos literarios*. Madrid, Playor, 1980.

DOMINGUEZ CAPARROS, J.: *Introducción al comentario de textos*. Madrid, INCIE, 1977.

FERNANDEZ CUESTA, M. y MARTIN DUQUE, I.: *Géneros literarios*. Madrid, Playor, 1977.

GARCIA VELASCO, A.: *Ejemplo de comentario de texto literario*, en «Rev. de Bachillerato», núm. 14, abril-junio, 1980, págs. 46-49.

HURTADO TORRES, A.: *Textos literarios comentados. Introducción bibliográfica*, en «Rev. de Bachillerato», núm. 12, octubre-diciembre, 1979, págs. 86-98.

LACAU, P. M. y ROSETTI, V. M.: *Análisis de textos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973, 3 vols.

LAZARO CARRETER, F. y CORREA CALDERON, E.: *Vid. supra CORREA CALDERON, y*

MARCOS MARIN, F.: *El comentario lingüístico*. Madrid, Cátedra, 1977.

MARTIN DUQUE, I. y FERNANDEZ CUESTA, M.: *Vid. supra FERNANDEZ CUESTA, y*

PEREZ RIOJA, J. A.: *Estilística. Comentario de textos y redacción*. Madrid, Liber, 1967.

ROMERA CASTILLO, J.: *El comentario de textos semiológico*. Madrid, SGEL, 1977.

ROSETTI, V. M. y LACAU, P. M.: *Vid. supra LACAU, P. M. y*

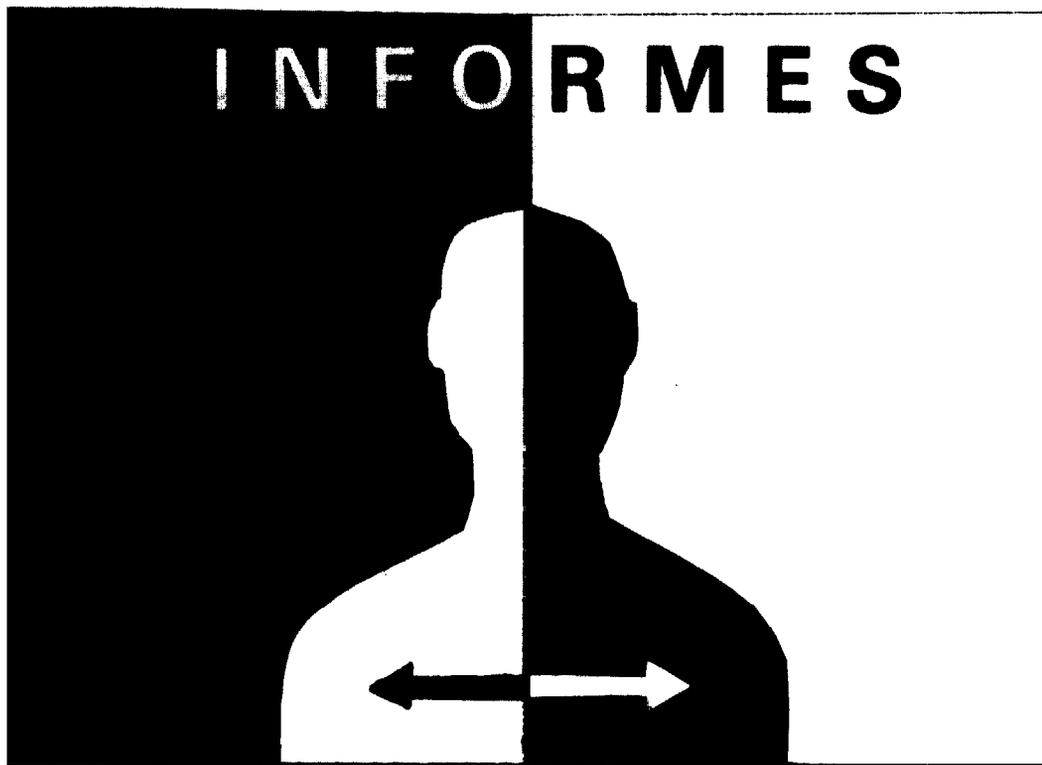
V.V.A.A.: *El comentario de textos*. Madrid, Castalia, 1973, 3 vols.

— *Introducción a la Literatura española a través de los textos*. Madrid, Istmo, 1979, 2 vols.

— *Comentario lingüístico y literario de textos españoles*. Madrid, Alhambra, 1981.

ZARATE, A. de: *La lectura explicada, primera asignatura del Bachillerato*, en «Ateneo», núm. 78, 1955.

# INFORMES



## EL CASTELLANO Y OTRAS LENGUAS ESPAÑOLAS

### **1** Cooficialidad lingüística y política educativa

(En torno al artículo 3.º de la Constitución Española de 1978)

La promulgación de la Constitución Española de 1978 y el desarrollo de los Estatutos de Autonomía han replanteado —no sin aristas polémicas y aun agresivas— un problema latente en la convivencia de los españoles: el bilingüismo de algunas zonas (nacionalidades o regiones) que componen la Nación y el *status* jurídico y administrativo que a tal fenómeno debe corresponder. Entiéndase bien que no se trata de un conflicto suscitado por el advenimiento de la democracia en cuanto tal; el bilingüismo es consecuencia de la peculiar historia lingüística de España. Lo nuevo, y sin duda es la causa de que hoy sea noticia, es el reconocimiento de tal hecho cultural y, por consiguiente, el problema de enfocarlo y resolverlo de acuerdo con los principios de nuestra Ley Suprema.

---

Por Eugenio DE BUSTOS

---

No puede reducirse, sin embargo, a un asunto estrictamente jurídico, de interpretación del texto del artículo tercero. Acontece, en efecto, que la lingüística tiene sus propias exigencias y que pocas instituciones culturales ejemplifican mejor que las lenguas la resistencia de la realidad —con sus leyes internas— al voluntarismo político. No se trata, por supuesto, de que los científicos (en este caso, los lingüistas) hayan de asumir o usurpar las funciones y respon-

sabilidades de los legisladores: se trata de que las leyes sean razonables —y, por ello mismo, efectivas— en cuanto que se adapten a la naturaleza del objeto sobre el que versan. Esta condición de racionalidad adquiere particular relieve si tenemos en cuenta algo esencial al tema que nos ocupa: legislar sobre una lengua vernácula determinada implica, necesariamente, un área de conflicto con la lengua nacional o, si se prefiere, con el idioma oficial del Estado. Clara prueba de ello es que incluso la misma denominación de la lengua nacional quedó involucrada en el tema, como veremos enseguida, al discutirse la redacción del artículo tercero en las Cortes Generales.

No puede olvidarse, por último, que en la actual configuración del problema se entrecruzan factores emocionales, políticos e ideológicos (sin que falten los intereses económicos y sociales de grupos concretos) que contribuyen desfavorablemente a su correcto planteamiento, condición previa para alcanzar una satisfactoria resolución. En las zonas bilingües más caracterizadas, la lengua vernácula se ha convertido en «signo de identidad» y de autoafirmación de la personalidad propia, en instrumento de lucha política, y algunos sectores (nada despreciables por su calidad y número) muestran una hipersensibilidad extremada en sentidos contrapuestos ante el tema.

Frente a problemas tan complejos, formulados además con una crispación creciente, parece imprescindible efectuar un examen racionalizador —todo lo objetivo que sea posible— para prevenir, y evitar, una guerra lingüística de muy hondas consecuencias sociales, riesgo que no es, por desgracia, una mera hipótesis teórica.

Ahora bien, tal estudio —en razón de la naturaleza del conflicto— debe ser múltiple en sus perspectivas y realizarse en común, en un abierto diálogo cuyos interlocutores acepten de antemano la posibilidad de ser convencidos por las razones del otro. Desgraciadamente hasta ahora, en la mayoría de las ocasiones nos encontramos ante conversaciones de sordos, cuando no ante manipulaciones más o menos sutiles de los hechos históricos, de los datos y aun de las teorías científicas; con monocordes listas de agravios producidos en un pasado más o menos cercano y no ante razones valederas para construir, con esperanza, un futuro de plena convivencia.

Las líneas que siguen pretenden ser acicate para ese diálogo. Aunque no ignoramos que el acicate puede herir —debe herir para ser eficaz— sabemos también que las llagas profundas, cuando están mal cerradas, tienen que ser abiertas para drenar su podredumbre. Pero un bisturí no es una navaja cabrera ni la sinceridad y la profundidad de las convicciones han de confundirse con la impertinencia o la grosería. ¿Acertaremos a encarnar nuestra sinceridad con el respeto al discrepante? ¿Aprenderemos a disentir sin violentar la dignidad de nuestro interlocutor? ¿Descubriremos que *nuestra* libertad acaba donde termina la *suya*? Sólo desde una positiva respuesta a tan elementales cuestiones, esto es, desde un clima moral en que aprender lo ignorado, enderezar lo torcido, enmendar lo equivocado, satisfacer lo debido, reducir lo desmesurado... sean normas jerarquizadoras de la conducta colectiva, cabe la esperanza de construir una España espaciosa y vividera. Vengan a ella, con su voz propia, cuantos miren el pasado sin rencor ni nostalgia, y el futuro sin ira ni temor.

#### «CASTELLANO» O «ESPAÑOL» EN LA CONSTITUCIÓN

El primer párrafo del artículo tercero de la Constitución de 1978 afirma: «El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla». La redacción del texto tiene una pequeña historia que no será impertinente recordar, pues refleja distintos estados de opinión frente al problema que

nos ocupa. Atenderemos sólo a la primera de sus frases, y que la segunda —salvo algunas enmiendas no aceptadas de parlamentarios vascos que pretendían suprimirla— no sufrió más modificación que cambiar *lo* por *la*; esto es, tomar como antecedente el segundo miembro de la frase.

El Anteproyecto de Constitución ofrecía la redacción siguiente: «El castellano es la lengua oficial del Estado», texto que se mantuvo en su integridad hasta su aprobación por el Pleno del Congreso de los Diputados. Pero en las discusiones en la Comisión y en el debate en el Pleno se destacan dos notas que parecen interesantes.

La primera se refiere a las enmiendas presentadas por el grupo parlamentario Minoría Catalana en las que se revelaba una cierta suspicacia respecto a la oficialidad del castellano<sup>1</sup>: un carácter maximalista (la 104) y otra menos ambiciosa (la 106) que afectaba fundamentalmente al párrafo 2.º —pero con clara incidencia en el 1.º— estableciendo el deber y el derecho de conocer las lenguas vernáculas a los residentes en los territorios autónomos<sup>2</sup>.

La segunda concierne a la connotación política que había adquirido la denominación de la lengua oficial. Tal connotación valorativa no se manifestó explícitamente hasta la discusión en el Pleno aunque subyacía a las enmiendas 105 y 106. El ruego de la Real Academia Española (al que se unió la R. A. de la Historia) para que se recogiera la sinonimia entre *castellano* y *español* fue desatendido en principio por los partidos mayoritarios. El diputado Paredes Grosso (UCD) señaló: «... por muy respetables que sean las instancias que entienden que una sola de las lenguas de España debe ser llamada español, nosotros no podemos compatir ese criterio. Todas son lenguas españolas...»<sup>3</sup> Y el diputado socialista G. Peces Barba aún explicitaba más claramente la contradicción entre las razones «políticas» y las «académicas» optando por las primeras: «...insisto en la oportunidad de hablar de castellano aunque haya habido opiniones de organismos que han solicitado otra denominación; porque entendemos que la denominación de español puede producir y produce de hecho una politización de la lengua, y desvirtúa la existencia de otras lenguas en nuestro país, en España»<sup>4</sup>. No puede, pues, extrañar que el Pleno del Congreso utilizase sólo la denominación *castellano*.

Al pasar el texto al Senado se presentan, en principio, diversas enmiendas que podemos clasificar en tres grupos:

- a) Las que proponen se utilicen los dos sinónimos «castellano o español» (núms. 130, 587, 595, 653 y 706).
- b) Las que sostienen el empleo exclusivo de «español» (núms. 232 y 394).
- c) La enmienda 321 que defendía el sintagma «lengua nacional de España».

En las discusiones en el seno de la Comisión y en el Pleno es perceptible un doble movimiento: por un lado, una convergencia de los enmendantes hacia la núm. 130 formulada

(1) El propio diputado Trias Fargas habla de esta suspicacia y llega a considerar «excesiva» la enmienda 105 a la vista del texto, ya aprobado, del artículo segundo en el que se reconocía a las «nacionalidades». Vid. *Diario de Sesiones* 12-V-78, págs. 2325b-2326a.

(2) La enmienda 105, en su tenor literal, proponía: 1. — Todas las lenguas nacionales serán oficiales en sus respectivos territorios. El castellano será la lengua oficial de los órganos del Estado, sin perjuicio de lo que dispongan los estatutos de autonomía que se establezcan. 2. — En los territorios autónomos de España de lengua distinta al castellano cada estatuto de autonomía determinará el carácter oficial exclusivo o transitoriamente cooficial con el castellano de la respectiva lengua. 3. — La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección, que vendrán concretados en su uso efectivo en la estructura administrativa y de educación.

La enmienda 106, referida al párrafo segundo sólo decía: «Las demás lenguas de España serán también oficiales en los territorios autónomos de acuerdo con sus respectivos estatutos. Todos los residentes en dichos territorios tienen el deber de conocer y el derecho de usar aquellas lenguas». Fue presentada como alternativa a la 105 para el caso de que no prosperase.

(3) *Diario de Sesiones*, 5-VII-78, pág. 3843b.

(4) *Diario de Sesiones*, 5-VII-78, pág. 3850b.

por el senador Camilo J. Cela, cuya primitiva redacción fue modificada *in voce*: por otro, que el partido mayoritario, cambiaba su postura respecto a la mantenida en el Congreso y por boca de su portavoz, el senador Enciso, apoyaba la propuesta y se sumaba a su defensa. De ahí su aprobación en la Comisión y en el Pleno<sup>5</sup>. La oposición más directa a la enmienda aprobada fue sostenida por el senador Benet Morrell quien afirmó que se trataba de una modificación aparentemente lingüística, pero con una gran carga política, «tan innecesaria como conflictiva», que «va a irritar a muchas personas en los pueblos de España cuya lengua propia no es la castellana. Y quizá también va a irritar en Castilla»..., llegando, por último, a anunciar: «... finalmente, esta enmienda tal como hizo ya observar en las Cortes Constituyentes de 1931 el escritor mallorquín Gabriel Alomar, es una enmienda fomentadora del separatismo»<sup>6</sup>. El senador socialista Ramos Fernández-Torrecilla, en nombre de su partido, se mostró contrario a la enmienda sin emplear otro argumento que la defensa del texto aprobado en el Congreso.

Como quiera que la redacción aprobada («El castellano o español es la lengua oficial del Estado») difería de la del Congreso, hubo de someterse al dictamen de la Comisión Mixta, la cual fijó el texto definitivo en el que se consagra, como ha apuntado el profesor Entrena Cuesta, «el feliz descubrimiento de que el castellano es una lengua española (I)». Tras examinar el debate de ambas Cámaras, resulta evidente que la Comisión Mixta —sin duda en servicio a la política de «consenso»— cedió a la presión de las minorías nacionalistas, especialmente de la catalana para la que el uso de la pareja de sinónimos era inaceptable.

Ahora bien, conviene recordar que el problema del idioma oficial y su denominación es relativamente reciente en nuestra historia constitucional. El tema no es ni siquiera aludido, como parecería esperable, en el Proyecto de Constitución Federal de 1873 y no aparece hasta el Anteproyecto de la Dictadura, en 1929, texto éste en el que se usa el término *castellano*. Pero el antecedente inmediato, y único, del problema suscitado en 1978 se encuentra en los debates sobre la redacción del artículo cuarto de la Constitución de la II República celebrados los días 17 y 18 de septiembre de 1931. Allí nos encontramos, claramente definidas, las mismas líneas argumentales de 1978. Los diputados Ovejero y Unamuno, entre otros, defienden enmiendas en favor del empleo de *español* basándose en razones esencialmente filológicas, en tanto que el mallorquín Alomar, con la minoría catalana, defiende el texto de la Comisión por considerar el uso de *español* como «un caso de separatismo oficial» y aducía en favor de su postura el mismo pasaje de *La Ciencia Española* de Menéndez y Pelayo que el senador Benet emplearía en 1978. Los compromisos adquiridos por la mayoría gubernamental con la minoría catalana decidieron el empleo de *castellano* en la Constitución de 1931.

Para quien examine desapasionadamente la polémica en sus dos formularios históricos, esta tiene dos planos claramente diferenciables. En un nivel superficial, quienes defienden el empleo de *español* lo hacen desde dos perspectivas simultáneas. Desde un enfoque socio-lingüístico, se trata del idioma común, de intercomunicación entre todos los miembros de la Nación, sea cual fuere su lengua regional. Desde una consideración histórico-lingüística, aunque tenga su origen en Castilla, ese idioma común ha sobrepasado sus límites iniciales (para los que valdría *castellano*) y en su constante recreación han participado, y participan, no sólo todas las regiones españolas, sino los pueblos hispanoamericanos, en muchas de cuyas Constituciones Políticas se emplea, precisamente, *español*<sup>7</sup>. Quienes defienden *cas-*

*tellano*, en cambio, atienden de modo esencial, y casi exclusivo, a la perspectiva geográfica de la denominación: castellano, catalán, gallego y vasco son lenguas españolas en el sentido de que se hablan en algunas zonas de España, entendida en su dimensión territorial. Y se olvida que *castellano*, en su sentido lingüístico, no es reducible a *Castilla*.

Pero en un plano más profundo lo que se discute es cosa muy distinta, de índole esencialmente política. Se trata, en efecto, de anticipar y condicionar en alguna forma el debate sobre el *status* jurídico de las distintas lenguas habladas en España en dos temas de gran trascendencia: la Administración Pública y la Enseñanza. Usar *castellano* equivale a considerar tal lengua como una más entre las españolas; aceptar *español* supone el reconocimiento de su empleo supra-regional y, por ello mismo, de no equipararla en régimen de absoluta igualdad con las demás.

#### AUTONOMIAS POLITICAS Y AREAS LINGUISTICAS

El párrafo segundo del artículo tercero de la Constitución de 1978 declara: «Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus Estatutos». Tal precepto plantea un haz de cuestiones que deben ser consideradas separadamente para alcanzar un más claro entendimiento de sus consecuencias. Analizaremos ahora el problema que suscita la relación entre lengua y Comunidad Autónoma.

En primer término es preciso tener en cuenta que las «demás lenguas de España» ocupan unas áreas geográficas que no se corresponden exactamente con los territorios de las Comunidades Autónomas respectivas en los que han de ser consideradas «oficiales» junto al castellano. Efectivamente, los territorios autonómicos han sido establecidos de acuerdo con la división provincial vigente en España desde 1833, sin que el ministro Javier de Burgos, autor de la misma, tuviera en cuenta —en modo alguno— las fronteras lingüísticas internas que, por otro lado, no son sino haces de isoglosas más o menos próximas. El profesor Zamora Vicente ha señalado recientemente<sup>8</sup> algunas de esas discrepancias entre las áreas respectivas que, por otro lado, resultan evidentes en cuanto abrimos un Atlas lingüístico de la Península. No hemos de insistir en ello, pero sí habremos de señalar su inmediata consecuencia. Se corre el riesgo de imponer como oficial una lengua vernácula en territorios en los que nunca fue hablada y de no declararla como tal —con la consiguiente falta de protección jurídica— en zonas donde tradicionalmente viene siendo empleada por la población.

Pero el problema se presenta con mucha mayor complejidad si atendemos a la inexcusable perspectiva sociolingüística con que debe ser analizado al estudiarlo *dentro* de las mismas zonas bilingües. Desde este enfoque, existe una gran heterogeneidad en las situaciones existentes en cada una de las tres Comunidades Autónomas hasta ahora afectadas —a las que se añadirá el específico problema de la lengua en Valencia—, heterogeneidad que, de alguna manera, aparece reflejada incluso en la redacción de sus propios Estatutos de Autonomía.

Sucede, en efecto, que Cataluña y el País Vasco han recibido a lo largo de los últimos cien años —pero de modo especial desde mediados de siglo— fuertes corrientes migratorias procedentes de regiones castellano-parlantes. Por zonas de diferente tipo que van desde la diversa dificultad de aprendizaje que presentan catalán y euskera hasta el distinto nivel de normalización y difusión internas de ambas lenguas, la asimilación lingüística de estos inmigrantes ofrece extraordinarias diferencias cualitativas en una y otra Co-

(5) La votación en éste fue: 175 a favor, 23 en contra y 2 abstenciones.

(6) *Diario de Sesiones*, 22-VIII-78, págs. 1659-1661.

(7) Vld. O. Alzaga: *La Constitución Española de 1978. Comentario sistemático*, pág. 107.

(8) A Zamora Vicente. «Regiones con una lengua al fondo». *Revista de Occidente*, núm. 10-11, febrero 1982, págs. 23 y ss.

munidad. En Galicia, en cambio, la situación es totalmente distinta y los usos del castellano y el gallego responden a una compleja trama de relaciones socio-lingüísticas en las que deben tenerse en cuenta, además, las oposiciones entre zonas urbanas/rurales y costeras/interiores.

Por todo ello, aunque las redacciones de los tres Estatutos coinciden en afirmar el carácter *propio* de cada una de las lenguas en su respectiva Comunidad, lo cierto es que la situación en que cada una se encuentra de cara a su empleo como lengua co-oficial no es semejante. Y esto mismo explica, sin duda, que el artículo tercero del Estatuto de Cataluña haga especial hincapié en la consecución de la *plena igualdad* entre las dos lenguas, en tanto que en el artículo sexto del Estatuto Vasco no se alude sino a las medidas para asegurar el conocimiento de ambos idiomas y que, por fin, en el de Galicia (artículo quinto) se hable de potenciar la utilización del gallego y de disponer «los medios necesarios para facilitar su conocimiento». En este sentido, no deja de ser sintomático que los estatutos del País Vasco y de Galicia contengan un párrafo cuarto en el que se establece «Nadie podrá ser discriminado por razón de su lengua» que no aparece en el de Cataluña.

Con todo, la situación jurídica en que se mueven las relaciones entre las dos lenguas dentro de cada comunidad viene marcada por un hecho destacable. Si bien es cierto que, en materia lingüística, los estatutos constituyen un desarrollo del párrafo dos del artículo tercero de la Constitución, no es menos cierto que en el párrafo primero establece, expresamente, el *deber de conocer* y el derecho a usar la lengua oficial del Estado. Los estatutos, en cambio, sólo afirman el derecho de conocer y usar las respectivas lenguas vernáculas, aun cuando el Estatuto de Cataluña (artículo tercero tres) elude establecer o reconocer tal diferencia<sup>9</sup>.

Ahora bien, la cuestión última consiste en considerar si el marco jurídico que establecen los Estatutos —y las disposiciones que de ellos se deriven— está en consonancia con la realidad sociolingüística de cada una de las respectivas comunidades o si se va a producir, o intentar que se produzca, una sustancial alteración de las mismas. Dicho de otro modo, tenemos que preguntarnos sobre si la política lingüística que haya de seguirse en las Comunidades tiene como finalidad imponer el bilingüismo a todos los residentes en las mismas. En tal hipótesis, creemos sinceramente que vendríamos a parar en el error contrario al tantas veces combatido: en un «hablar en cristiano» más y con no pocas dificultades adicionales.

#### NORMA Y DIFUSIÓN

No es ningún secreto que las lenguas vernáculas habladas en las Comunidades Autónomas presentan problemas de diversa entidad en cuanto a la fijación de sus respectivas normas de corrección idiomática. Nadie ignora tampoco que la determinación de tales formas canónicas responde, por lo general, a una compleja trama de modelos geográficos, sociológicos y literarios que no siempre suscitan el mismo grado de adhesión de los hablantes de una comunidad dada. No vamos a detenernos en aspectos tan elementales

(9) No obstante ser rechazada la enmienda del diputado Trias Fargas al artículo tercero de la Constitución para establecer el deber de conocer tales lenguas vernáculas en sus territorios respectivos. Vid. *Diario de Sesiones*, 16-V-78. Sin embargo, A. Milian i Massana sostiene que el Estatuto sí contiene este deber, análogamente a lo establecido en la Constitución para el castellano. Vid. «Aproximació al règim jurídic previat per a la llengua catalana a l'Estatut d'autonomia de Catalunya» (*Administració Pública*, núm. 4, junio-julio 1981, pág. 211).

No parece inoportuno recordar el texto del párrafo tres del artículo tercero del Estatuto de Cataluña: «La Generalidad gerentizará el uso normal y oficial de los dos idiomas, adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y creará las condiciones que permitan alcanzar su plena igualdad en lo que se refiere a los derechos y deberes de los ciudadanos de Cataluña».

de la lingüística, aunque quizá no sea ocioso recordarlos en el momento de adoptar decisiones de política lingüística. Pero si quisiéramos llamar la atención sobre la evidente dificultad que, desde dentro de ellas mismas, ofrecen las lenguas catalana, vasca y gallega a quienes, desapegada y desinteresadamente, se interesan por los problemas de su aprendizaje, generalización y difusión.

Por razones que sería impertinente recordar ahora, tales lenguas se encuentran, en diverso grado, ante dos cuestiones íntimamente entrelazadas que atañen a su funcionamiento como lenguas oficiales. Fijar sus propias normas y generalizar su uso a cualquier situación comunicativa. Quien ha avanzado más notablemente en ambas direcciones es, sin duda y con gran diferencia, el catalán. Sin embargo, hasta 1913 no se produce la unificación ortográfica merced a las Normas del Institut d'Estudis Catalans que fueron ligeramente modificadas en 1932, año en que se aprobaron las «Normas de Castellón» y la primera Gramática Normativa, de Pompeu Fabra, no apareció hasta 1932. Pero, naturalmente, no basta con la simple publicación de obras normativas, es preciso que la comunidad hablante —en un plazo más o menos extenso— las haga suyas y ajuste a ellas su comportamiento lingüístico. Ahora bien, dentro del proceso se deben distinguir siempre dos etapas claramente diferenciadas; una que corresponde a la adopción de la norma por las minorías cultas (fase que el catalán ha alcanzado ya) y otra a su vigencia en el que denominaremos «uso generalizado» del idioma que está ligado al grado de cultura de la comunidad. En este último sentido aún queda no poco trecho por recorrer y tiempo por recuperar aunque ello pueda lograrse en un período relativamente breve.

Los casos del vasco y del gallego son muy distintos y bastante más complejos. Para el primero de ellos, en el que se han dado diversos intentos de normalización, el proyecto más desarrollado actualmente arranca de la declaración de Aránzazu (en 1968) tras la que la Academia Vasca llegó a fijar criterios y tomar acuerdos que han llegado a determinar la oficialidad del *batua* aunque no sin que se hayan producido reticencias más o menos acusadas en cuanto a su aceptación<sup>10</sup>. Respecto al gallego, pese a la existencia de una importante tradición literaria contemporánea que podía servir de marco de referencia, a partir de 1965 se ha producido una no resuelta polémica entre dos opciones de normalización que vienen sosteniendo los grupos denominados «aislacionistas» y «reintegracionistas» en la que éstos últimos defienden la tesis de la consideración del gallego en el ámbito de la norma portuguesa. No es de extrañar, por tanto, que el proceso de aceptación de una norma común se encuentre notablemente retrasado. En cualquiera de los dos casos la norma se presenta con un carácter de unilateralidad que no favorece precisamente su vigencia.

No sería correcto, sin embargo, caer en la falacia de establecer una relación de causalidad, o de prioridad temporal, entre la fijación del idioma en una norma y el uso generalizado del mismo. Para cualquier mediano conocedor de la Historia lingüística es evidente la interrelación entre norma y uso común; diferir éste a la fijación de aquella es tanto como retrasarlo indefinidamente. En definitiva las normas se acuñan sobre usos preexistentes cuya variedad se unifica y regulariza en un proceso generalmente muy lento en el que el propio uso «oficial» —administrativo, jurídico, etcétera— de las lenguas juega un papel importante en la unificación de las mismas. Lo que pretendemos es señalar las dificultades que presente el pleno desarrollo de la cooficialidad entre dos lenguas que se encuentran en situaciones muy distintas; normalizada y difundida la una; con problemas no pe-

(10) Vid. Luis Michelena: «Normalización de la forma escrita de una lengua» (*Revista de Occidente*, febrero 1982, págs. 55-75).

queños en ambos planos la otra. Y subrayar aquí la necesidad de matizar, de acuerdo con las circunstancias particulares de cada caso, el tratamiento que la cooficialidad haya de recibir en cada Comunidad Autónoma.

#### COOFICIALIDAD LINGÜÍSTICA Y POLÍTICA EDUCATIVA

Uno de los aspectos más conflictivos, ya planteado abiertamente durante el debate sobre el Estatuto de Cataluña en 1932, de la cooficialidad se encuentra en la fijación de la política educativa que haya de desarrollarse en las comunidades autónomas donde exista lengua distinta a la oficial del Estado. Dada la existencia de los factores que hemos señalado anteriormente, resulta obvio que tal política ofrece dos perspectivas en función de la lengua materna de los residentes en las comunidades.

De acuerdo con el contenido del párrafo primero del artículo tercero de la Constitución, todos los ciudadanos españoles tienen el deber de conocer, cualquiera que sea su lengua materna, la oficial del Estado. Lógicamente éste es el principio básico de la política educativa que ha de reflejarse, al menos, en la existencia de enseñanzas de castellano en todo el territorio nacional.

Pero el derecho a conocer y usar la lengua de cada comunidad asegura también, a través de los estatutos respectivos, la presencia de enseñanzas de las lenguas correspondientes dentro del sistema educativo de las comunidades, al menos, en los niveles correspondientes a la enseñanza obligatoria.

En ambos casos, el marco jurídico se centra en la enseñanza de las lenguas cooficiales dentro de cada comunidad. Queda abierto, en cambio, un amplio interrogante sobre cuál de las dos lenguas haya de ser utilizada como instrumento de la enseñanza; esto es, ¿en qué lengua debe, o puede, realizarse la enseñanza de las diversas materias que constituyen los programas de estudio? ¿a quién corresponde el derecho a elegir una u otra opción? Tales son las grandes preguntas a que será preciso responder en el inmediato futuro. Pero, en todo caso, no puede olvidarse la existencia de un problema implicado en el anterior cuya resolución no será sencilla: ¿deberán los docentes públicos conocer las lenguas específicas de las zonas donde desarrollen

su actividad? o, de modo más concreto, ¿se le puede exigir al docente el conocimiento de esa lengua como requisito para ocupar una plaza dentro del sistema educativo de la comunidad?

No pretendemos, en este momento, sino proponer como base de diálogo unos principios de reflexión sobre tan delicadas cuestiones, especialmente sensibles en el contexto cultural, social y político en que nos encontramos.

- El conocimiento de una lengua es una magnitud ilimitada que no se deja reducir con facilidad a medidas objetivas. Por ello el deber o el derecho respecto a ese conocimiento al que antes hemos aludido habrá de situarse, en principio, en los niveles mínimos del correcto dominio oral y escrito de las dos lenguas en concurrencia.
- Respecto a la lengua en que deba enseñarse, de acuerdo con el contenido del artículo 27 de la Constitución, parece claro que la opción por una u otra lengua corresponde a los alumnos o, en su caso, a los padres y, de modo especial, en el primer ciclo de la enseñanza.
- La respuesta pedagógica concreta a esa libertad de opción puede ser muy varia en cuanto a los modelos de escuela o centros docentes cuya organización depende de factores muy complejos, pero solubles a corto o medio plazo, que van desde la existencia de docentes adecuadamente preparados para desarrollar una enseñanza bilingüe hasta los condicionamientos demográficos y presupuestarios de la Enseñanza.
- En cualquier caso nos encontramos, necesariamente, ante un período de transición desde un sistema educativo monolingüe en la totalidad del país a otro de bilingüismo en algunos territorios que lo componen. Tal transición exigirá a la política educativa el establecimiento de un *iter* adecuado a las circunstancias de cada zona y tan equidistante de la impaciencia como de la inercia.

Tales me parecen ser las bases fundamentales desde las que es posible abordar con seriedad una política educativa que, respetando el marco jurídico establecido por la Constitución y los estatutos, pretenda formar a los españoles para el ejercicio de la libertad en la solidaridad.

# 2 El bilingüismo en Galicia

Por M.ª Angeles FILGUEIRA IGLESIAS (\*)

El autor de «Los problemas fundamentales de la Filosofía Comperada», Amor Ruibal, sin duda una de las figuras más relevantes de la Galicia de los últimos cien años, había sido considerado tonto en la escuela y suspendido en los primeros exámenes del Seminario. Todos los testimonios aseguran que era un escolar que permanecía asombrosamente callado y como avergonzado de no hablar, cosa que no hizo hasta que poseyó la correspondencia de los vocablos del idioma que le hablaban y esto fue lo que le motivó su retraso escolar.

Quizá este tipo de experiencias sean las que hayan motivado a abordar este tema desde el siglo XVIII con las reiteradas apelaciones de Fray Martín Sarmiento al reconocimiento de la realidad idiomática de Galicia.

Filgueira Valverde en un artículo sobre «El problema del bilingüismo en Galicia», publicado en la revista de Pedagogía del año 1936 decía así: «El gallego es un idioma de tan hondas características que existe y perdura precisamente por su viva diferenciación. Nos deja el regusto arcaico de "lengua rencor" como si fuese medianera entre el latín y el castellano, cercano a aquel primer romanceamiento que habrá dominado con cierta unidad la península antes de la invasión árabe. Pródigo en léxico, rico en matices fonéticos, ágil de formas, con una graciosa sintaxis propia, el gallego reúne todas las cualidades de una lengua de arte. Lo fue en la Edad Media cuando Compostela y las Rías vieron florecer un arte ingenuo y original que nuestra juglaría pudo imponer en las cortes peninsulares y transmitir a poetas de la Occitania y de Italia. Siguió siéndolo en los labios de los "paisanos" que conservaron para nosotros por transmisión oral todo un tesoro de viejas "cantigas", de narraciones, de dictados. Tornó a serlo cuando el viento romántico llenó de nuevo de rumores la selva clamorosa de las viejas nacionalidades de Occidente.

El "rexurdimento" de la literatura gallega no es la obra de un grupo de literatos solitarios, sino el esfuerzo coherente y continuado de las generaciones que median entre Pastor Díaz, en la alborada del romanticismo, y Alvaro Cunqueiro en la nueva generación. Hay en Galicia una tensión espiritual que crea y adapta formas nuevas en cada estadio de cultura. Esta tensión va a proyectarse hoy como en la Edad Media fuera de las fronteras lingüísticas del país gallego. Que García Lorca busque en la lengua gallega un instrumento de expresión lírica no es mero capricho erudito sino voluntad de artista que siente la vocación de toda una corriente literaria que por cenirse a la naturaleza florece con cada nuevo impulso creador.»

Desarrolla históricamente el problema de la enseñanza de la lengua Gallega

En el planteamiento del problema del bilingüismo podemos reconocer algunas fechas clave: en el siglo XVIII las reiteradas apelaciones de Fray Martín Sarmiento al reconocimiento de la realidad idiomática en Galicia (que luego expone ampliamente por su gran interés pedagógico), tras el «resurdimento» literario que comportó el romanticismo, se realiza hace cien años el primer intento del Libro Escolar para Galicia con el título de «La primera luz» por iniciativa

de Murguía, que en 1906 creó la Real Academia Gallega, es elegido su presidente.

Pero fue la generación «Nos» con Vicente Risco, Otero Pedrayo, Castelao... en 1920 la que vino a plantearse el problema con toda su agudeza, con su inclusión programática en el movimiento de las «Irmandades da Fala», del Nacionalismo Gallego y del Partido Galleguista.

En 1917 Juan Viqueira escribe una serie de artículos muy importantes: «A nova escolar», «O galego na escola». Poco después de 1919 un gran historiador de la literatura portuguesa, José Joaquín Nunes, verificará una nueva aportación. En 1928 Vicente Risco, María Barbeito y Lago González vuelven a plantearse problemas, al igual que la intelectualidad gallega, pero a nivel primario sólo se publica un sencillo método de lectura de Josefina Iglesias Vilarelle. El 28 de junio de 1936 fue sometido a plebiscito el Estatuto de Galicia, resultando la votación muy favorable, favoreciendo la cooficialidad del gallego y el castellano. Ese mismo año escribe el profesor Filgueira el estudio sobre bilingüismo antes reseñado.

En 1965 la Lengua y Literatura Gallegas es asignatura oficial en la Universidad Compostelana.

En 1970 hay una larga polémica sobre la inclusión del uso y cultivo de la lengua nativa en la enseñanza con la intervención de los procuradores en cortes por Lugo y Pontevedra de representación familiar don Antonio Rosón y don José Filgueira, que fue aprobado por unanimidad. Esta ley general, publicada el 4-8-70 en su capítulo 11, apartado 14.1, dice: «La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida en su caso, la lengua nativa...» y en el 17.1 de EGB «Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo en su caso, de la lengua nativa.» Y, finalmente, el artículo tres de la constitución mediante decreto del ministro Otero Novas lo regula y el artículo 5 de estatuto de autonomía de Galicia dice así:

1. La lengua propia de Galicia es el gallego.
2. Los idiomas gallego y castellano son oficiales en Galicia y todos tienen el derecho de conocerlos y usarlos.
3. Los poderes públicos de Galicia garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas y potenciarán la utilización del gallego en todos los órdenes de la vida pública, cultural e informativa, y dispondrán de los medios necesarios para facilitar su conocimiento.
4. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.

En aplicación de esta nueva normativa sobre enseñanza el panorama ha cambiado bastante en los últimos años. Ha habido cursos de formación del profesorado a los que han asistido más de tres mil profesores, en 1977 sólo un 35,5 por 100 de los profesores de EGB que hablaban gallego sabían escribirlo, creándose cátedras en los Institutos donde se imparten tres horas semanales de Lengua y Literatura Gallega, cursándose como las demás materias de Bachillerato.

También es obligatorio el gallego como asignatura en las Escuelas Universitarias de Formación del profesorado de EGB para la especialidad de Filosofía y optativa en las de-

(\*) Licenciada en Psicología y Pedagogía.

más; se están experimentando textos de EGB y diversas editoriales no gallegas están tomándose interés por las publicaciones en gallego y creando filiales con este fin en Galicia. Al mismo tiempo aumentaron considerablemente los programas de radio y un miniregional en TVE, y cada día los periódicos aumentan sus páginas en gallego. En 1917 se crea el Instituto da Lingua Galega que realiza importantes trabajos no sólo filológicos sino pedagógicos y didácticos. En 1973 el ICE de Santiago organiza las primeras Jornadas de Trabajo sobre bilingüismo a los que asisten numerosos intelectuales gallegos. Quizá lleguen a hacerse realidad las palabras del doctor García Sabell: «Lengua y cultura eran, son, los dos rostros de una misma figura: la figura de la existencia de Galicia.»

Todos los países tienen varios lenguajes, o por lo menos extractos literarios y extractos vulgares que se acercan gracias a la educación. En este aspecto es válida la frase de que en cierto modo todo pueblo es plurilingüe. Además, puede existir diversas capas lingüísticas ante la presencia de una lengua de cultura, tanto por el aprendizaje escolar como por el dominio político. En este segundo aspecto baste el ejemplo de la zona mozárbe en el medievo peninsular:

Los árabes	}	hablaban... árabe vulgar, aprendían... árabe culto, manejan... latín romanceado, podían aprender... latín.
Los cristianos	}	hablaban... latín romanceado, aprendían... latín eclesiástico o clásico, manejan... árabe vulgar, podían aprender... árabe literal.

Podríamos señalar cuatro grados dentro de los hablantes de una población plurilingüe: 1. Monóglotas, 2. bilingües de grado inferior, 3. bilingües medios, 4. bilingües totales.

Se trata, pues, de un problema de influencias e interferencias del manejo del lenguaje. Desde el punto de vista de la Psicolingüística es una realidad indiscutible que todos los niños, a no ser que tengan alguna deficiencia orgánica o psíquica, atraviesan un proceso de desarrollo de forma escalonada, comenzando en el curso de su primera integración a la socialización y al aprendizaje hablando la lengua del medio ambiente en que viven.

Diebold opina que las desviaciones son ejemplos de interferencias interlingüísticas representando el conflicto existente entre las isoglosas, entre las reglas gramaticales, entre la fonética y la sintaxis de dos idiomas. Las desviaciones por sí mismas nos revelan como se impone el sedimento de la lengua nativa, reflejándose sobre la segunda lengua impuesta.

Cuando un lingüista habla de «influencia», se refiere a que una de las dos lenguas es la principal donante y la otra el recipiente de donación.

Al antropólogo y al sociólogo les interesa más que el contacto idiomático el grupo hablante, pudiendo ir su investigación dirigida a cualquiera de los centros de interés que sus ciencias abarcan tales como la demografía y consecuencias de la utilización del lenguaje o la estructura social de la comunidad bilingüe, o sea, la relación del bilingüismo con la comunicación interna del grupo y con las modificaciones socio-culturales del mismo.

El psicólogo al hablar de influencia se interesará, como tantas veces lo hizo el padre Sarmiento, por las reacciones del individuo hablante y por su actuación en el manejo de las dos lenguas, estudiará los efectos del bilingüismo en el desarrollo de la percepción y en la formación de la personalidad, se preguntará cómo y en qué lengua piensa el bilingüe y sus frustraciones y complejos producidos al cohibirle el uso de su lengua nativa.

Así pues, son muy dispares los puntos de mira de los in-

vestigadores al hablar de influencias e interferencias. Un análisis comparativo de la habilidad del bilingüe en cada una de las hablas permitirá situarle en el grupo de bilingües perfectos o verdaderos o en el de los subordinados. Y dentro del grupo de los perfectos la distinción entre compuestos y coordinados. Esta diferencia puede ser establecida por el conocidísimo esquema de Saussure al establecer la relación objeto-palabra, nominado-nominación, significados denotativos a connotativos.

En su terminología el significante, la propiedad física del signo, y el significado, aquello que se quiere significar. Al bilingüe «compuesto» se le presentan unidades de estructura semántica parecida, pero también sinónimas con estructura diferente en una y otra lengua. Daré ejemplos gallegos y castellanos (ver cuadro p. 77).

Si nos referimos al caso de bilingües «perfectos» que siguen la ligazón significado-significante en la infancia de manera natural, hablamos, dice Diebold, de un caso muy distinto de los que tuvieron un aprendizaje escolar posterior. «Está demostrado que el proceso de adquisición de una lengua escolar es cualitativamente distinto de la lengua primera, con independencia de si éste afecta a una de las dos lenguas.» (Lane, 1962; Lambert, 1965.) Hay por lo menos tres factores generales predictivos en el caso del bilingüe coordinado:

1. Los estímulos de retroalimentación procedentes de elocuciones previas.
2. La situación interpersonal actual.
3. Los estímulos que tienen su origen en las escenas, objetos y gente que se hallan presentes durante el período de formación de una lengua estarán más firmemente asociados con los mediadores apropiados para esa lengua.

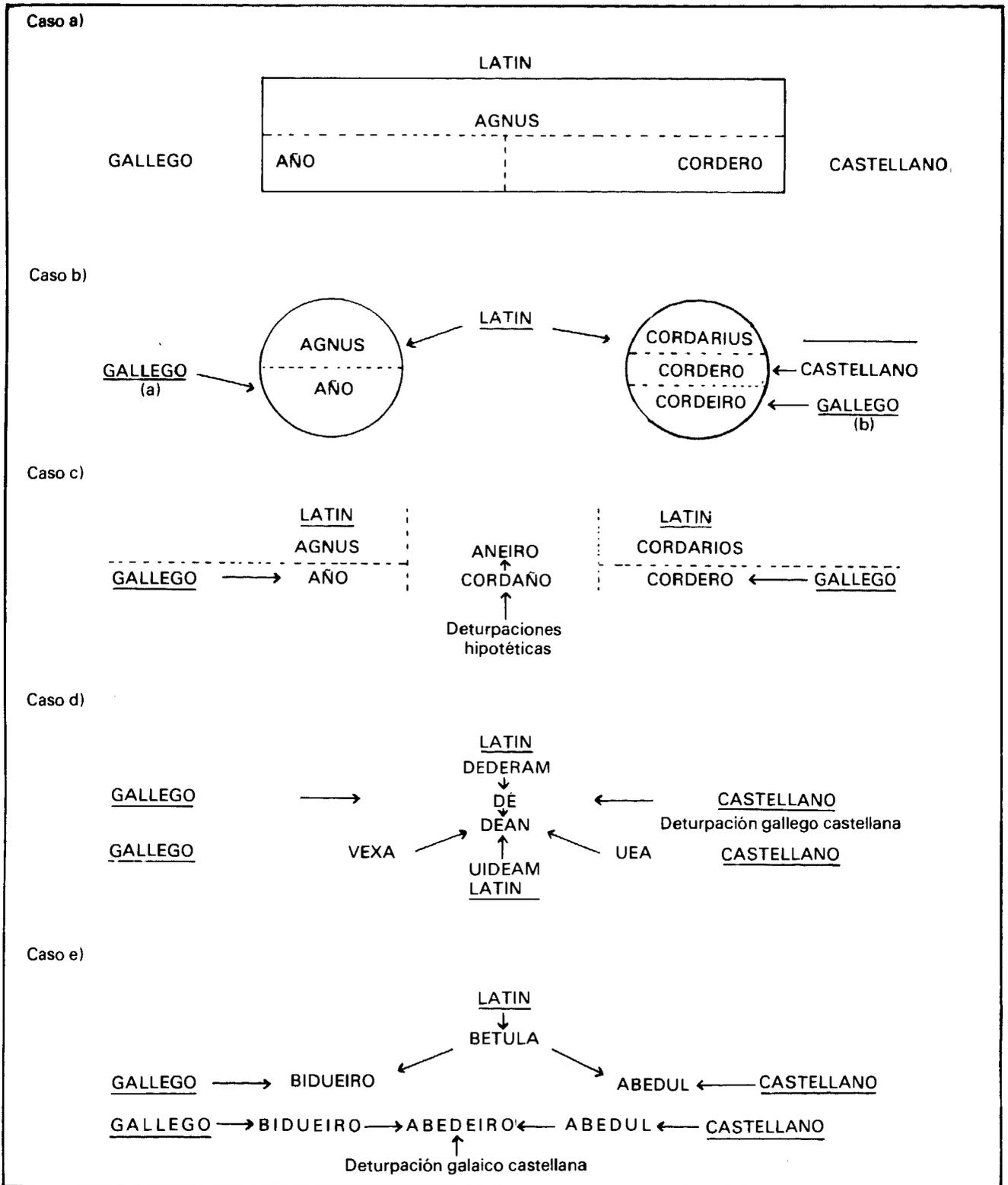
Cuando se analizan los significados connotativos y asociativos de las palabras de la lengua adquirida, vemos que existe una serie muy importante de matices diferenciales con respecto a las del hablante nativo de la lengua que se enseña. Para su estudio se puede emplear la técnica del «diferencial semántico» desarrollado por Ervin, Lambert, Macklay, Osgood y Diebold. Se han producido polémicas muy importantes sobre lo que se han llamado «Hipótesis de Whorf» que partía de la idea de la total unidad semántica en los bilingües compuestos. Y dos lenguas por afines que sean en sus orígenes y en sus estructuras siempre tiene profundas disparidades y variedades de tipo semántico.

La diferencia histórica que podemos encontrar, por ejemplo, (cuando para expresarlas acudimos a las lenguas clásicas) entre «eros», «amor», «caritas»... podemos establecerla cuando no encontramos versión castellana para «xeito», «saudade»...

Para una distinción entre el bilingüismo compuesto y el coordinado se trata hoy de hacer pormenores sumamente matizados (2). Podría suponerse que el tipo compuesto nos presenta lenguas fundidas en un mismo grupo social «donde la comunidad ofrezca al niño la oportunidad de una misma expresión en dos lenguas que luego van a seguir siendo medios indistintos de expresión». No abunda este tipo, pero constituye el ideal por lo menos para el caso español.

El tipo que ha sido objeto de más frecuentes análisis es aquél en el cual hay una lengua predominante (social-escolar) y otra lengua dominada (familiar). Las funciones de cada lengua quedan separadas. Se pretende que los antecedentes de este tipo puedan producir un bilingüismo coordinado, Lambert y Havelka han enumerado algunas de las muchísimas variables, casi tantas como comunidades bilingües; sobre todo se plantea el tema en el terreno del pluriculturalismo y ya motiva políticamente hablando todas las temáticas de lo que se ha llamado «lealtad a la lengua».

Aunque en este trabajo empleemos el término «bilingüismo» al referirnos al hecho sociocultural del contacto e inter-



ferencias del castellano y del gallego y a sus repercusiones pedagógicas, creo oportuno señalar que está difundándose una acertada matización en la terminología, a partir de los estudios de Ferguson publicados en el 1959, en el que define la «diglosia» como: «Una situación del lenguaje relativamente estabilizada, en la cual, en contacto con los diversos dialectos de una lengua que posea una o varias formas regionales normalizadas, existe una variedad lingüística muy

divergente y con alta codificación, a veces con gramática de mayor complejidad, vehiculo de una literatura más amplia, respetable, procedente bien de un campo antiguo, bien de otra comunidad lingüística que es enseñada con amplitud en la educación reglada y se usa, sobre todo, como lengua escrita y como habla formal, pero no en la conversación ordinaria...»

El término bilingüismo está, por tanto, restringiendo y es-

pecificando su significado a la posesión de «otra lengua» en paridad y a los problemas de la adquisición y convivencia de ambas. Serían diferencias señaladas:

BILINGÜISMO	DIGLOSIA
Campos individuales	Fenómeno comunitario
Valores personales	Problemas colectivos
Medio, relaciones, intereses	Estructuras sociales. Historia
Lengua que se aprende por conveniencia	Lengua «alta» y lengua «baja»

En el 1963, Alonso Montero introduce un nuevo término «dilingüismo», al que define como «el fenómeno que se da en las personas que sabiendo dos idiomas, tienen uno para ciertas motivaciones y otro para otras». Este concepto no parece ser equivalente al de diglosia en el sentido más general que es el de Fishman que no la considera opuesta al bilingüismo, sino que uno es el aspecto lingüístico y otro el sociolingüístico, pero de un mismo fenómeno, pudiendo darse estas cuatro permutaciones:

- Pueblos sin bilingüismo ni diglosia. Prácticamente inexistentes.
- Pueblos con bilingüismo y diglosia. Funciones compatibles, equiparables, claramente diversificadas y, en cierto modo, «estancas». Caso típico: Suiza, cantones bilingües.
- Pueblos con bilingüismos sin diglosia. V. gr. comunidades emigrantes que aprenden y practican la lengua del país que las acoge.
- Diglosia sin bilingüismo. Caso de la Galicia de Sarmiento y de la actual, como se ha demostrado en el coloquio de Treveris de 1960.

Pero conviene además observar que Sarmiento se plantea, por veces conjuntamente (Pensado ha hecho un agudo análisis de sus ideas lingüísticas) dos cuestiones que son muy distintas para la perspectiva actual:

- El uso del gallego por los gallegos y la necesidad de su empleo escolar vehicular, al margen de toda consideración de nivel social, sin reprimir su uso, como otra lengua «noble» básica en la educación.
- El aprendizaje del latín por los niños gallegos, usando la lengua nativa y popular como medio. Sarmiento cree que una primera enseñanza en gallego favorece estas dos enseñanzas, entonces tan ligadas. Obsérvese que frecuentemente una escuela donde se enseñaban conjuntamente castellano y latín a niños que sólo hablaban gallego.

Hoy diríamos que los problemas del castellano y el gallego en la escuela pertenecen al campo sociocultural de la «diglosia» y que, en cambio, los del latín eran específicamente del «bilingüismo» como son ahora los del alemán o francés por nuestros escolares, algo individual, personal, al margen de los grandes problemas históricos de las lenguas en contacto (3).

#### Diglosia y coeficiente intelectual

Casi todos los tratadistas que hemos consultado asocian la inteligencia a la dimensión del desarrollo perceptivo. El grado de inteligencia de los niños que ya hablan, o en pleno estudio, fue objeto de análisis utilizando pruebas que desembocan en la fijación de edad mental y edad cronológica.

Bajo este foco, la inteligencia no sería más que una capacidad adquirida y no una facultad innata. Confesemos que el bilingüismo ha sugerido una serie muy amplia de trabajos y ha abierto nuevos caminos en este tema. También en este

sentido sería un precursor de las modernas realizaciones, ya técnicas, ya realizadas mediante test, por Christophersen (1948), Kainz (1956/62), Titone (1969), Jones (1969), Lambert (1963), Smith (1932), Plintner (1932), Sánchez (1934)...

Si el problema se plantea en torno a los coeficientes intelectuales inferiores dados por ciertos grupos bilingües, es necesario comprobar si se trata realmente de un bajo coeficiente intelectual o de una confusión de pruebas mentales y pruebas de instrucción, porque a renglón seguido se atribuye generalmente la existencia de las bajas cifras a dificultades escolares, a una mala metodología, a una escuela con formas de enseñanza inadecuadas, al empeño de explicar una lengua desconocida en la propia lengua desconocida.

Algunos de los tratadistas modernos (Johnson, Jones, Steward), nos informan de las pruebas en que se refleja el retraso.

En Pontevedra, hacia 1928, Iglesias Vilarelle comenzó a recoger material sobre el tema, formando un equipo con alumnos de la Escuela Normal. No se ha manejado científicamente el material entonces recogido y convendría que realmente se hiciese porque consistió en el empleo paralelo de pruebas que no implicasen ningún manejo verbal y al propio tiempo unas pruebas en la lengua nativa y en la lengua escolar. Lo que sí quedó claro, es que muchas veces la inferioridad o el retraso supuestos se debían al empleo, en las preguntas, de términos absolutamente desconocidos para el niño, no sólo en su significado, sino en su significante, antes no oído: «vagón», «departamento»...

Renzo Titone dice que la medición del grado de bilingüismo se deberá hacer en dos dimensiones:

- La capacidad para las dos lenguas.
- El grado de posesión de cada uno de los niveles constitutivos de la lengua como sistema (gráfico, fonológico, gramatical, lexical, semántico, estilístico). La medición de las funciones según Mackey comprende:
  - Funciones externas determinadas por las zonas de contacto y por las variaciones en el uso de cada lengua, según la duración, la frecuencia y la presión social.
  - Funciones internas como son el lenguaje interior y el rechazo o aceptación de las situaciones con las que se pone en contacto.

La medición de las modalidades de alternancia se hará pensando en qué condiciones se da esa elección alterna y qué factores están implicados tales como el tema, la persona, la tensión...

Y por último, la medición de la interferencia interlingüística, prestándose un mayor grado en la lengua escrita que en la oral, aunque varía según el estilo utilizado a lo cual llaman los británicos «registro».

Diebold en sus propuestas de investigación señala cuatro apartados:

- Indicar el grado de coordinación de los sistemas lingüísticos, por medio del diferencial semántico.
- Influencia del bilingüismo sobre la percepción y el significado, para cuya medición se puede emplear el test TAT, de apercepción temática.
- Medición del grado de conocimiento transitorio de estudiantes de una lengua extranjera y de bilingües. El sistema «Cloze», desarrollado por W. Taylor, en el que se mutilan textos por ejemplo, omitiendo una palabra de cada cinco.
- Medida de la interferencia entre lenguas bajo condiciones variables.

Aparte de las pruebas anteriormente citadas pueden aportar datos interesantes:

- Goudenough. Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana.
- Test de Aptitudes cognoscitivas.

- MAI de memoria auditiva.
- BOEHM de conceptos básicos.
- ITPA. Prueba de Illinois de habilidades psicolingüísticas (todo este material psicotécnico está editado por TEA).

También son necesarias entrevistas programadas y el testimonio directo de los sujetos.

La posición de un «ilustrador» Fray Martín Sarmiento

Entre los siglos XVII y XVIII se produjo un profundísimo cambio en el estilo de vida. Diríase que ideas sembradas en el XVI (antropomorfismo, afán de cultura, libertad de espíritu...) iban ahora a cuajar en una etapa que reaccionando contra el «espíritu del barroco» confiase a la «razón» y por ello al didacticismo la autoridad que restaba a otros criterios.

La nueva etapa buscaría para denominarse nombres expresivos de la oposición «luz-tiniebla», que simbolizaba la nueva tensión «educadora», «dialogadora», verificada desde arriba por círculos aristocráticos e incluso monacales. Sus nombres «Aurklärung», «Illumination», «Illustración»...

La figura que se toma como símbolo es la de Fray Benito Jerónimo Feijóo. Las polémicas que levanta son el «juicio a la ilustración», sus obras el programa y la guía. Tras él defendiéndolo, amparándolo, la figura gigantesca de Sarmiento, 19 años más joven que él, nace en 1695 y muere en 1772, ocho años después que el autor del «Teatro crítico».

Pertenecen a su generación Quer y Martínez que como él fue insigne botánico; Juan de Uriarte, tocado también de la «bibliolatría», que aquejó al gran gallego; Flórez, más sistemático entregado a la publicación de una obra gigantesca; Isla, Torrerós, Burriel... Genial e intuitivo, observador paciente, bibliófilo, paleógrafo, cultivador por igual de la naturaleza y las humanidades, trabajador infatigable, auténtico polígrafo, puso en órbita de la erudición histórica el «Cantar del Mio Cid», las «Cantigas de Alfonso X», Berceo... Sarmiento apenas publicó, enseñó siempre, huía de las especulaciones metafísicas y los absurdos métodos de enseñanza. «Mientras que en el extranjero progresa la Física, la Anatomía, la Botánica, la Geografía, la Historia Natural, nosotros nos quebramos la cabeza y hundimos con gritos las aulas sobre si el ente es unívoco o análogo; si transcenden las diferencias; sobre si las relaciones se distinguen del fundamento...»

Fray Martín Sarmiento tenía ideas muy claras respecto a la educación que voy a exponer en pequeños apartados:

1. La instrucción primaria: En el «Discurso del Método» inserto en el «Semanario erudito», de Valladares de Sotomayor que data de 1768, trata del método que debía guardarse en la primera educación de la juventud para que sin tanto estudiar de memoria se obtuviesen mejores resultados.

Galino considera que Sarmiento se adelantó a Rousseau, aunque «El Emilio» data de 1762, está en la misma línea de educación en la libertad y representaba una innovación en esa época.

2. Sentido histórico del habla: En el «Onomástico etimológico» (pág. 35) dice: «Sin penetrar en el origen de las voces y sin saber como una historia de todos los pasos que han tenido y de sus alteraciones en las letras y en los significados hasta el tiempo presente, jamás se hablará como racional.» El camino a seguir sería una ordenación ideológica de los vocablos, por clases, el método que seguía Polux en su Onomástico griego y San Isidoro en sus Etimologías en vez del vocabulario alfabético.

3. Abstracciones y aprendizaje del habla: El realismo de Sarmiento le conduce casi a negar la capacidad de abstracción en el niño, por eso intenta que se enriquezca el léxico específico de lo concreto, comenzando por lo inmediato; por

eso cree que lo religioso hay que representárselo por signos y pinturas para que se haga a la idea de las cosas incorpóreas.

4. Lectura y escritura: Vamos a ver el primer intento de enseñanza para deficientes y reeducación, pues, Sarmiento intenta que se dibuje un Alfabeto Natural, bajo la dirección de un anatómico «... que represente la cabeza de un hombre con la boca bien abierta, con los labios, dientes, lengua, paladar, gajillo y garganta. Se deben observar y dibujarse los movimientos e inflexiones de los órganos, para formar las letras y así se formará un alfabeto natural. Este tendrá muchos útiles, verbo y gracia, para enseñar a hablar a los mudos, para corregir los vicios de la recta pronunciación y para abilitar al hombre a que pueda hablar lenguas extrañas».

En su Onomástico (pág. 15) dice que el gallego conserva sus antiquísimas voces porque ha dejado de escribir en su idioma y lo hace en castellano.

5. Aprecio y menosprecio de la lengua nativa: gran defensor de las lenguas vernáculas, ataca directamente a los eruditos gallegos que no se preocupan por la pervivencia y enriquecimiento de la lengua nativa y la nulidad de enseñanza que se les da a los niños gallegos al ser impartida en un castellano que no entienden. La enseñanza de la gramática para el niño gallego debía hacerse en este idioma, aunque como en aquel tiempo no había ninguna podría suplirse esta deficiencia por el «arte vulgar de la lengua portuguesa» por ejemplo el del Padre Pereira impreso en 1672.

Pero Sarmiento no habla de una lengua universal para mejor entendimiento de los pueblos, pues la ve utópica debido a la diferencia de pronunciación existente entre ellos.

6. La lengua nativa en los diferentes niveles: Otro de los escritos que toca el tema pedagógico es «La educación de los niños», donde su idea de reducir el memorismo en la enseñanza y suprimir los castigos vuelve a estar patente. Al igual que Rousseau da mucho valor a la educación basada en la naturaleza y la observación.

Piensa que aunque en los niños de las ciudades se descubre más temprana la inteligencia, ésta está basada en cosas artificiales, mientras que en las aldeas, aun siendo más tardía al estar basada en cosas naturales, es más real y práctica, lo cual le reportará un mayor beneficio en el futuro.

Su método cronológico de enseñanza es el de aprender a escribir antes de los siete años, y cuando ya sepa esto y contar algo comenzará el aprendizaje de la lengua vulgar o nativa, a partir de las cosas visibles, oyendo bien sus nombres y pasando después al conocimiento de las invisibles, de las abstracciones.

7. La ciencia en lengua vernácula: Así como es un apasionado defensor de todo lo nacional no por ello deja a un lado el progreso de la ciencia en las demás naciones y la aportación al progreso que da el estar en contacto con los avances y novedades de los demás países; aunque desconfía de los traductores que en vez de ir al significado correspondiente cuando no lo encuentran introducen voces extrañas.

Cree que se debe escribir en castellano y no en latín lo referente a casi todas las ciencias, dejando algunos tratadillos de Medicina, Anatomía y Cirugía que por razón de pudor se deben escribir en latín y jamás en lengua vulgar.

Pero los maestros deberán leer libros en lenguas muertas y vivas que traten los temas referentes a sus enseñanzas.

Al mismo tiempo propone que el «Arte de Nebrija» se debía reimprimir con explicaciones en gallego, que es el idioma que los niños conocen y les es vulgar, y repartirlo por Galicia.

8. Fonética y plurilingüismo: Da reglas generales para conocer las etimologías:

La primera es la división de las letras en los órganos de la «locuela»: guturales, palatinos, linguales, dentales y labiales, y la propiedad de toda letra del mismo órgano.

La segunda es que en el mismo silabario se observen las mudanzas de una sílaba a otra. En estas dos reglas se basa el artificio de conocer las etimologías para reducir el origen de una voz gallega, portuguesa, castellana, italiana, catalana y francesa a una raíz de la lengua nativa.

En el silabario es donde se encuentran los principios de toda etimología, atendiendo a las combinaciones de una letra con otra y de una sílaba con otra diferente.

9. El vocabulario en las traducciones: Sarmiento piensa que todos los que quieren escribir o traducir un libro sobre el lenguaje deberían hacer un curso de Historia Natural Universal, ese curso se escribiría en castellano y se le pondría un índice de todas las voces de la Historia Natural en castellano y latín; y se traduciría al gallego y se le pondría entonces el índice en gallego, castellano y latín, utilizando las voces que actualmente se emplean en las conversaciones, aún en provincias, no quiere lenguas muertas, ya que nadie las entiende.

10. Hace una crítica irónica a la salida precoz de los niños al extranjero para aprender una lengua cuando aún no saben la suya y no encuentran correspondencia de significados para entenderla.

Al mismo tiempo expone lo negativo de la invasión de ayes extranjeros que enseñan mal su lengua y además han sido educados en un montón de tonterías que intentarán transmitir al niño español, proporcionándole una educación ficticia e inmadura y un desajuste de personalidad.

11. Cultura infantil y literatura oral: Esta cultura es extensísima en todos los niños del mundo, podemos comprobarlo por la gran cantidad de cuentos y coplas que aún sin saber leer y escribir, conocen y recitan los niños, y se transmiten de un país a otro sin que se encuentren escritas. Sobre todo en Galicia donde los niños y las mozas cantan un sinnúmero de coplas a las que van enriqueciendo con nuevas letras que ellos componen y conocen (por ejemplo los «Cantares de Mayo», de la provincia de Pontevedra).

12. Mitificación y desmitificación: Siendo la niñez la edad mejor para la educación, Sarmiento no comprende el empeño de los maestros, las amas y los padres por llenar la mente del niño de ideas fantásticas, prejuicios e historias fabulosas, cuando en vez de esto ya que el niño tiene la mente limpia, despierta a cazar todo cuanto se le muestre, la educación debía de ir orientada hacia otro camino más real y práctico.

Marañón ha dedicado páginas muy bellas al estudio de la tarea desmitificadora que echaron sobre sus hombros Feijóo, Sarmiento y otros hombres de la Ilustración.

Llamó a Feijóo el San Cristóbal de la Cultura, y narró detalladamente no sus luchas exteriores, sus polémicas y sus campañas que hoy llamaríamos periodísticas, sino también su lucha consigo mismo, el dramático planteamiento de las razones de su propia razón; recuerdese el episodio de «fantasma» en Oviedo.

Quizá, aunque Sarmiento es un hombre tan seguro de sí mismo, sus largas digresiones polémicas pueden también ser el resultado de diálogos consigo mismo, en el que lucha contra la superstición, las falsas creencias y los prejuicios educativos, es, en cierto modo, la pugna contra algo que fue profundamente vivido por el gran gallego que frecuentó ambientes análogos a los que hoy hallamos en las obras del tema gallego de Valle Inclán o de Cunqueiro.

Posiciones actuales  
ante la situación  
bilingüe en Galicia

España según Ninyoles es el segundo estado multilingüe de Europa. Y según lo expuesto en el primer apartado de este artículo por fin se va a desarrollar una auténtica educación bilingüe que consiste no sólo en enseñar las dos lenguas sino en enseñar EN esas dos lenguas.

Existen en este momento unas actitudes extremas de radicalismo castellanizante como el que expone Ferguson, diciendo que en el estado español coexisten dos lenguas principales: el castellano y el catalán, no incluye el gallego por dos razones:

- «El hecho de no poseer un status de lengua sino que es clasificado generalmente como dialecto del portugués, que ha estado bajo la fuerte influencia española durante largo tiempo.»
- «Porque no es una "lengua principal", en término de volumen de hablantes. (Según él ha de ser hablada por diez millones de personas o al menos en 25% de la población.) Ninyoles, en su artículo "Las lenguas en el ámbito español", (pág. 63), publicado por el ICE de la Universidad de Barcelona (1978), dice:  
1. El hecho de que el gallego pueda ser incluido como "dialecto del portugués" no invalida el hecho de que el gallego sea una lengua diferente del castellano. Más bien refuerza su realidad lingüística independiente.  
2. Que de acuerdo con las estadísticas y condiciones que Ferguson plantea puede ser considerado como "lengua principal".»

Podemos resumir las posiciones actuales en cuatro variables según domine el gallego o el castellano y una postura que admita el equilibrio de las dos lenguas como enriquecimiento.

- Postura castellanizante radical que quiere negar todo posible enriquecimiento por el gallego y su cultura.
- Gallego normalizado y el castellano sometido sin permitir bilingüismos.
- Castellano dominante y gallego como lengua familiar.
- Equilibrio entre los dos idiomas, tesis defendida por muchos intelectuales, entre ellos los firmantes del «Manifiesto de los doce», y que los lusistas llaman despectivamente tesis «oficialista», tachándola de idealista, pues piensan que no se puede dar una igualdad real entre dos lenguas y que una siempre será sometida por la otra.

La tesis B ha sido expuesta por Francisco Rodríguez en su libro *Conflicto lingüístico e ideología en Galicia* que en su crítica al trabajo realizado por Justa de la Cueva y Margarita Aystarán dice «... Si hubieran visto con claridad cual es la globalidad del país se darían cuenta de que el problema de la lengua es inseparable de ella: tendrían entonces más en cuenta las fuerzas de resistencia y analizarían ciertos fenómenos como lógicos en una sociedad dependiente que tiene como tantas otras cosas, su lengua sin normalizar. Y normalizarla significa no caer en trampas lingüistas... «Hablar de una Europa unida como impedimento para la normalización de la lengua es admitir una Europa disimétrica. Es necesario, pues, combatir el prejuicio de cantidad como factor decisivo para la normalización de una lengua», (pág. 46). Otra causa es la falta de adaptación al mundo industrializado moderno; aunque no piensa en Galicia como un país realmente bilingüe ya que una de sus lenguas lleva siempre las de perder y no es un problema individual.

Desde el siglo XV el gallego y el portugués se separan en dos lenguas distintas. Rodríguez Lapa con su tesis lusista habla del gallego como lengua rural que sólo sirve para los poetas y sin posibilidad de futuro ni de adaptación a los medios industriales y al progreso. Defiende la idea de unir el gallego al portugués para que no muera nuestra lengua, esta tesis es rechazada por intelectuales gallegos desde el punto de vista político, humano, cultural...

El bilingüismo  
como enriquecimiento

Bilingüe, culturalmente hablando, será el individuo que vive con dos culturas sintiéndose inmerso en ellas, de tal forma que no se considera desdoblado en dos diferentes, si-

no perfeccionado por esas dos culturas, las cuales le brindan una manera más rica de valorar la realidad circundante. El biculturalismo será algo más que dos niveles culturales, será un sistema para el uso de esa realidad que a su vez es doble por ser dos realidades culturales diferentes.

La integración a un biculturalismo ha de tener en cuenta factores como: el status social, el económico, el político, el étnico, el psicológico...

Esteva Fábrega habla de un biculturalismo como dinámica de la personalidad a partir de un monoculturalismo reforzado por las casas regionales, las asociaciones folklóricas donde se refuerzan los vínculos de etnicidad fuera del contexto territorial propio (4). Otro tema interesante que trata es el del mantenimiento de la cultura con respecto a los inmigrados y como factor de agregación opcional de catalanes, gallegos... con respecto al estado español cuando actúan de anfitriones no es sólo una cuestión de integración consigo mismos sino respecto a los grupos inmigrados. Aquí ese uso de biculturalismo se referirá más al empleo de formas culturales de integración del individuo que a su integración política relativa. A veces, estos inmigrados sienten un rechazo bicultural por la mentalidad de estar de paso... o porque su integración les es negada como en el caso reciente de no querer admitir a la policía nacional en las ikastolas como alumnos de derecho igual que todos los españoles.

Se habla también de un triculturalismo como por ejemplo el del gallego que trabaja en Castilla y le destinan a Cataluña, aunque es difícil que se dé, pues tenderá a comportarse de forma bicultural. Castillejo en los años treinta creó la escuela internacional donde se impartían al mismo tiempo cuatro culturas a los niños: española, francesa, inglesa y alemana, con el fin de enriquecer la mente infantil.

Hoy en día en Galicia el ambiente rural ya no ve como negativo para su incorporación a la sociedad la lengua que usaban en su comunidad, los maestros aprenden gallego y el número de hablantes de las clases elevadas aumenta, es corriente escuchar conferencias en gallego y la canción se enriquece con los jóvenes cantautores.

## BIBLIOGRAFIA

- «Diglosia». Ferguson CH. A. «World», 15 págs., 325 ss. 1959 (3).
- «Bilingüismo y biculturalismo» de varios, Esteva Fabregat, García-Sabell, Ninyoles, Strubell, Siguán... ICE de Barcelona. Edit. CEAC. Barcelona, 1978 (4).
- «Bilingüismo y educación», Renzo Titone. Edit. Fontanella. S. A. Barcelona, 1976.
- «Sobre el problema del Bilingüismo en Galicia», José Filgueira Valverde. «Revista de Pedagogía», 1936.
- «Vieiros», en el periódico «EL Pueblo Gallego», 22-10-26; «O Galego fora de Galicia». Filgueira.
- «La lengua gallega en la enseñanza», periódico «Faro de Vigo», 12-5-70. Filgueira Valverde.
- «Ensayos y poesías», J. V. Viqueira. «O galego na escola», «La Coruña», 1930.
- «Bilingüismo y diglosia», Fernández Mauro. Verba, 5. 1978, Universidad de Santiago.
- «Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia», Francisco Rodríguez. Edit. Istral. Pontevedra, 1976.
- «Lengua materna y educación en Fray Martín Sarmiento», M.ª Angeles Filgueira Iglesias. Cuaderno de estudios gallegos, tomo XVIII, 1972, Santiago de Compostela. (Este trabajo fue realizado como tesina de licenciatura en el Facultad de Filosofía y Letras, sección Pedagogía, cátedra de Historia de la pedagogía, curso 1969-70, bajo la dirección del doctor Ruiz Berrio.)
- «Panorama de la investigación psicolingüística, 1954-1964», Dielold, Osbood y Sebeck. Edit. Planeta, ensayos. Barcelona, 1974 (2).
- En la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense hay unos trabajos muy actuales que pudieran interesar para ampliar este tema: F. Martín Molero, «Aproximación a un modelo para evaluación de métodos de enseñanza de un idioma moderno», 9 abril 1981 (departamento de Didáctica). «Influencia de la emigración en el interés escolar infantil», M.ª Inés Tauza Rodríguez. 1978 (ambos sin publicar).

---

 Por José M. BLECUA PERDICES
 

---

La coexistencia o contacto de lenguas en un territorio es uno de los problemas más actuales en la investigación lingüística; la coexistencia de lenguas suele llevar a situaciones de bilingüismo, en las que pueden variar el grado de conocimiento de las lenguas, las normas de uso, la actitud de los hablantes ante las lenguas, la normativa legal que las regule y, como consecuencia, la planificación que se lleve a cabo para establecer el futuro, entre otros diversos factores.

Esta aséptica descripción sobre el contacto de lenguas no sería completa, sin embargo, si olvidase que la lengua es, a la vez, individual y social. La lengua une al hombre con el mundo, le permite la adquisición de una cultura, gozar con la conversación, pensar, querer y estar unido a los demás hombres que hablan su lengua; en suma, ser esencialmente hombre. No puede olvidarse, pues, que las lenguas en contacto son habladas por hombres que sienten en lo más hondo de su ser el amor por su lengua, y que, como en los románticos alemanes, se puede producir fácilmente una identificación entre lengua y espíritu de una nación. De aquí, que todo conflicto lingüístico, toda prohibición que recorte la libertad de empleo de la lengua, lleve consigo angustiosos dramas personales, porque el hombre se siente privado del bien máspreciado: el uso de su propia lengua.

Las lenguas tienen, como estructuras, una infinita capacidad de convivencia y de adaptación; los conflictos lingüísticos nacen de los hombres que hablan las lenguas, de su escaso respeto por las lenguas ajenas y de los deseos de imponer su voluntad utilizando la lengua como arma de combate.

#### EXTENSION Y LÍMITES DE LA LENGUA CATALANA

La lengua catalana se extiende actualmente, como es sabido, por toda Cataluña, excepto el Valle de Arán que habla un dialecto gascón, por gran parte del antiguo reino de Valencia, las Islas Baleares y penetra en una estrecha franja de 5.574 Km<sup>2</sup> en Aragón. Se habla, además, en el Principado de Andorra, en la ciudad de Alguer, en Cerdeña, desde 1354, y en la zona S. E. de Francia, en el Departamento de los Pirineos Orientales.

La frontera lingüística tiene sus límites norteños en los territorios del Rosellón, el Vallespir, el Conflent y parte de la Cerdeña; en total cubre una extensión de 3.713 Km<sup>2</sup> en territorio francés.

La frontera lingüística catalano-aragonesa es muy compleja en su zona norte, dada la no uniformidad de las isoglosas fonéticas, pues se trata de una frontera de «límites sueltos» (1); el aragonés tiene como posible límite la divisoria de aguas entre los ríos Esera e Isábena, y el dominio catalán, el río Noguera-Ribagorzana. Se trata de una zona de transición en la que aparecen entremezclados «elementos catalanes en la zona aragonesa y elementos aragoneses en la zona catalana», como ha escrito G. Haensch (2).

A partir del S. de Tamarite, las isoglosas se unifican y la frontera desciende por las zonas administrativamente aragonesas de La Litera y Fraga; en los pueblos turolenses del Bajo Aragón de habla catalana vuelve a aparecer un problema de cruce de isoglosas (3); la frontera lingüística pasa junto a Lucena del Cid, desciende por la Plana de Castellón, Ribera del Júcar, valle de Novelda y zona del campo de Elche hasta Guardamar del Segura; en esta zona aparece el enclave de Aspe y Monforte, y existe una pequeña zona de habla catalana en la provincia de Murcia, el Carxe.

Los investigadores, desde Milà i Fontanals (1981), agrupan los dialectos catalanes en dos amplios bloques: catalán oriental y catalán occidental, de acuerdo con criterios fundamentalmente fonéticos y morfológicos (4). Las causas de la existencia de esta subdivisión parecen ser muy complejas y no están aclaradas totalmente: sustratos prerromanos, diferentes tipos de romanización y factores históricos de la Reconquista (5). Los límites entre ambos tipos de dialectos pasan por las localidades de San Llorenç de Morunys, Solsona, Calonge, Santa Coloma de Queralt, Vimbodí, Prades, Alforja y Montroig; esta frontera corresponde con los límites físicos del territorio, pues la zona oriental comprende originariamente las cuencas de los ríos Ter, Tordera, Llobregat, Cayá y Francolí.

Al grupo del catalán oriental pertenece el catalán central: casi toda las actuales provincias de Gerona y Barcelona, la zona N. de la provincia de Tarragona y la cuenca del Cardener en Lérida. Se integran, además, en el catalán oriental las hablas del N. de la provincia de Gerona y de la zona francesa, que se conocen con el nombre genérico de catalán septentrional o rosellonés. Son también dialectos orientales el catalán insular y el alguerés.

El grupo del catalán occidental está formado por el dialecto nordoccidental (casi toda la provincia de Lérida, el Principado de Andorra, gran parte de la provincia de Tarragona, la citada franja aragonesa y parte norte de la provincia de Castellón hasta la línea de Villares a Alcalá de Chivert) y por el dialecto meridional o valenciano, que se extiende por las provincias de Castellón, Valencia y Alicante; en esta última existe una zona, el Valle de la Gallinera, que fue repoblada por mallorquines en 1609, y que pertenece lingüísticamente al catalán insular (fig. 1).

(\*) Tengo que agradecer vivamente las valiosas ayudas y consejos de Jesús de Miguel, F. Noy y V. Pedrosa, sin los cuales no hubiera podido redactar estas líneas.

(3) J. Rafel, *La lengua catalana fronteriza en el Bajo Aragón Meridional. Estudio fonológico*, Barcelona, Memorias de la Real Academia de Buenas Letras, n.º XX, 1981, pp. 27-38.

(4) J. Veny, *Els parlars*, Barcelona, Dopesa, 1978, pp. 14-15.

(5) A. Badia i Margarit, *La formació de la llengua catalana. Assing d'interpretació històrica*, Abadía de Montserrat, 1981. A la hora de describir los límites de la lengua catalana, se utiliza tradicionalmente el mapa que aparece en la p. XXXII del vol. I del *Diccionari Català Valencià Balear* de Alcover-Moll. Los nombres dialectales del habla local y las fronteras de la diptongación de e y o breves y tónicas en latín se encuentran en el mapa 4 del *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica*. Sobre la denominación del habla local, vid. A. Griera, *Atlas Lingüístico de Catalunya*, I, mapa 4 y, sobre todo, la situación actual de las denominaciones en la franja aragonesa en el excelente *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, I, mapa 5, dirigido por M. Alver López.

(1) R. Menéndez Pidal, *Revista de Filología Española*, III, 1916, pp. 73-88.

(2) G. Haensch, *Las hablas de la Alta Ribagorza (Pirineo aragonés)*, Zaragoza, 1980, pp. 37-38; M. Alvar López, «Un problema de lenguas en contacto: la frontera catalano-aragonesa», en *Teoría lingüística de las regiones*, Barcelona, Planeta, 1975, pp. 47-62.

DEMOGRAFIA  
DE LA LENGUA CATALANA

El número de personas que hablan catalán habitualmente es, en estos momentos, difícil de precisar, aunque se puede llegar a una cifra bastante aproximada. Los datos de los especialistas oscilan entre los seis millones de catalanoparlantes y los nueve.

Partiré del valioso trabajo de M. Strubell (6), quien ha utilizado las cifras procedentes del padrón municipal de la provincia de Barcelona, según el cual existían, en 1975, 1.784.216 personas de habla catalana (795.597 corresponden a la ciudad y 988.619 a la provincia). Estas cantidades suponen que un 41,87 por 100 de la población es catalanoparlante habitual. El citado investigador ha comparado las tres provincias catalanas restantes con las zonas de tasa inmigratoria similar a la de Barcelona y ha obtenido los siguientes datos: en Tarragona, 293.000 (61 por 100); en Gerona, 309.300 (70 por 100), y en Lérida, 261.300 (75 por 100). En Cataluña, según los cálculos de Strubell, existen, pues, 2.647.816 catalanoparlantes de una población de 5.531.800 (47,87 por 100) (7). Estos porcentajes suben si considera a las personas que, no siendo de habla familiar catalana, saben hablar catalán: Barcelona (53,4 por 100), Tarragona (73 por 100), Gerona (76 por 100) y Lérida (82 por 100); con un total de 3.250.485 personas que saben hablar catalán (58,76 por 100). Es indudable que estas cifras, en los últimos años, varían ligeramente en cuanto a la población, pero se han modificado y tienden a modificarse con más fuerza en el caso de las personas que hablan catalán (8).

La situación demográfica en la provincia de Barcelona es la que presenta características diferentes, a causa de la concentración de inmigrantes en grandes ciudades. Si examinamos, como ejemplo, las que en 1975 presentaban una masa de inmigración igual o superior al 50 por 100 encontraremos (9):

	%	Total de habitantes
San Baudillo de Llobregat . . . . .	50	65.000
Hospitalet de Lobregat . . . . .	52,7	282.000
El Prat de Llobregat . . . . .	53	51.000
Santa Coloma de Gramanet . . . . .	56,5	138.000
Cornellá de Llobregat . . . . .	57,1	92.000

Si en vez de utilizar el criterio anterior, estudiamos, de acuerdo con Strubell (10), los casos de ciudades en las que la tasa de inmigración en la población adulta es igual o superior al 50 por 100, se observa:

	%	Total de habitantes
Mataró . . . . .	56,5	92.000
Tarrasa . . . . .	60,7	161.000
Sabadell . . . . .	60,9	183.000
Badalona . . . . .	65,7	204.000
San Baudillo de Ll. . . . .	70,4	65.000
El Prat de Ll. . . . .	72,5	51.000
Hospitalet de Ll. . . . .	72,7	282.000
Cornellá de Ll. . . . .	78,4	92.000
Sta. Coloma de G. . . . .	78,7	138.000

(6) M. Strubell i Trueta, *Llengua i població a Catalunya*, Barcelona, Ed. de la Magrana, 1962.

(7) *Ibidem*, pp. 89-93.

(8) Estos datos se modificarán cuando se publiquen las estadísticas del censo de 1981. La población con residencia legal en Cataluña el 1 de marzo de 1981 era de 5.958.283 personas. Vid. J. Capellades, *La població de Catalunya l'any 1981, Estadística i societat*, 10-11, nov.-dic. 1981, y A. Cabré, *La població de Catalunya, Estadística i societat*, 3 marzo de 1980.

(9) M. Strubell, *op. cit.*, pp. 89-93.

(10) *Ibidem*, pp. 76-78.

De acuerdo con los citados estudios de Strubell, la población formada por los inmigrantes y por sus hijos menores de veinticinco años arroja un total en Cataluña de 2.768.000 habitantes; gran parte de estas cifras se encuentran en la zona de Barcelona y su provincia. De acuerdo con la encuesta de Badia (1964-65) (11), en Barcelona son catalanoparlantes un 63,2 por 100 y un 36,8 por 100 castellano-parlantes, mientras que en la de Pinilla de la Heras (12) realizada sobre jóvenes varían los porcentajes:

	Barcelona	Cinturón industrial	Resto de Cataluña
Catalán . . . . .	45%	28%	65%
Bilingües naturales . . . . .	14%	10%	8%
Castellano . . . . .	41%	62%	27%

El resto del dominio lingüístico catalán presenta datos, según las diferentes encuestas e investigaciones, de más inexactitud; tomando como referencia el trabajo de J. Veny (13), el número de catalanoparlantes es:

Valencia . . . . .	2.000.000 (14)
Baleares . . . . .	500.000 (15)
Rosellón . . . . .	162.500
Alguer . . . . .	20.000
Andorra . . . . .	20.000

A estas cantidades hay que sumar el territorio de la franja aragonesa, más de 20.000 (16) y las colonias de personas de habla familiar catalana, sin datos firmes (sólo en Madrid existen más de 60.000 catalanoparlantes). Un cálculo aproximado arroja un total de ±6.000.000 de catalanoparlantes, que aumentaría hasta ±6.500.000 si se añadiesen en el resto del dominio lingüístico las personas que saben hablar catalán, sin ser de habla catalana familiar.

El catalán es, como se ha escrito, un caso especial entre las lenguas cultas de Occidente. Poseedor de una brillante tradición literaria y cancilleresca sufre, a partir del siglo XVI, a causa de factores históricos conocidos, y otros que están por investigar, un proceso de retroceso en favor del castellano en su empleo literario y oficial. Este retroceso tiene sus hitos legales en el Decreto de Nueva Planta (1716) y disposiciones posteriores: normativa del uso del castellano en la escuela (Reales Cédulas de 1768, 1780, 1858, hasta llegar al Real Decreto de 11 de noviembre de 1902 y Real Orden de 19 de noviembre de 1902, y prohibiciones posteriores en la Dictadura y a partir de 1939), obligación de utilizar el cas-

(11) A. Badia i Margarit, *La llengua dels barcelonins. Resultats d'una enquesta sociològic-lingüística*, Barcelona, Ed. 62, 1967.

(12) E. Pinilla de las Heras, *Informe provisional sobre els primers resultats de l'enquesta sobre la joventut catalana*, Barcelona, ICESB, 1974, apud. F. Vallverdú, *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*, pp. 159-168. Sobre la situación lingüística en los barrios de Barcelona, vid. C. Esteve Fabregat, «Aculturació lingüística d'inmigrats a Barcelona», *Treballs de sociolingüística catalana*, I, 1977, pp. 81-116.

(13) *Els parlars*, Barcelona, Dopesa, 1978.

(14) *Ibidem*, p. 103; M. Strubell, *op. cit.*, p. 93, que obtiene la media entre los datos del informe FOESSA y el trabajo de Salustiano del Campo, Manuel Navarro y J. Félix Tanzanos, *La cuestión regional española*, Madrid, Edicusa, 1977, con un resultado de 1.316.200 personas de habla catalana habitual y 2.193.700 que saben hablar catalán.

(15) *Els parlars*, p. 54. El informe FOESSA de 533.000 catalanoparlantes en las Baleares.

(16) La zona estudiada por J. Rafel, *op. cit.*, tenía en 1973 una población de 14.541 habitantes.

taliano en la contabilidad privada (1773), y en los documentos notariales (1862) (17).

La lucha contra el retroceso de la lengua catalana comienza con el movimiento conocido como *La Renaixença* (1833) y sigue durante todo el siglo XIX hasta la campaña popular de *L'Avanç* en 1890 (18); en 1906 se celebra el Primer Congreso Internacional de la Lengua Catalana, pilar inicial y popular de los movimientos de codificación y normativización logrados por la labor del Institut d'Estudis Catalans (fundado en 1907) y la publicación de las Normas Ortográficas (1913), la Gramática de la lengua catalana (1918) y el Diccionario (1932), en los que tuvo una gran importancia P. Fabra (1868-1948).

Normativizada la lengua, aparecidas las primeras instituciones políticas, *Mancomunitat* (1914-25) y *Generalitat* (1931-39), el futuro de la lengua catalana parecía ser más favorable en las primeras décadas del siglo XX (19), a pesar de las prohibiciones en la época de Primo de Rivera. Al acabar la Guerra Civil, el catalán fue prohibido y perseguido, con lo que quedó reducido en las décadas de los años cuarenta y cincuenta a lengua familiar, sin posibilidad alguna de ser aprendido en la escuela, sin uso público y sin medios de comunicación (el número de libros publicados en 1962 no llegaba a los trescientos). A partir de los años cincuenta, comienza la época que F. Vallverdú ha denominado de «bilingüismo tolerado», época en la que se inician los primeros movimientos que intentan conseguir la presencia del catalán en la vida pública.

A las adversas circunstancias políticas, que produjeron un desconocimiento cultural de la lengua catalana en las nuevas generaciones de catalanoparlantes, se sumó un fuerte contingente de inmigrantes, de variada procedencia y, en general, de muy baja cultura, que encontraron trabajo en Cataluña a causa de las nuevas condiciones socioeconómicas. Frente a las inmigraciones anteriores a 1936, que habían podido ser asimiladas, las nuevas inmigraciones (1.464.061 inmigrantes en las tres décadas de 1951 a 1981 (20)) no sólo no fueron asimiladas, sino que se establecieron en unas zonas muy concretas, sobre todo en Barcelona y provincia, en muchas de las cuales existen barrios en los que el catalán es auténtica lengua minoritaria o desconocida.

Un sociolingüista catalán, J. Argenté, ha descrito el caso de un hijo de inmigrantes gallegoparlantes que sólo habla castellano y, además, con un fuerte acento andaluz adquirido en su barrio (21).

La prohibición y restricciones posteriores en el uso del catalán a partir de 1939 y, como consecuencia, una ausencia total o una presencia muy débil de libros, periódicos, revistas, radio y televisión en lengua catalana y los fuertes saldos migratorios de castellanoparlantes son los factores básicos que compondrán la situación lingüística de Cataluña a finales de 1975, fecha en que se produce la aparición de formas democráticas en la vida española. Sin embargo, este cuadro no está completo, ya que hay que añadir otros ele-

mentos que son resultado de los factores mencionados: separación muy fuerte entre lengua literaria y lengua hablada, imposibilidad de integrar de manera pública en el catalán los nuevos elementos léxicos que corresponden al avance cultural y científico, tarea que se ha iniciado con un tenaz esfuerzo; pérdida del catalán como lenguaje administrativo, precisamente en el cultivo en que había sido lengua modélica, y ausencia total en los marcos habituales de la vida cotidiana; nombres propios, topónimos, rotulación de calles, publicidad, transportes y en cualquier tipo de instrucciones públicas.

Se ha observado, creo que en un único lugar (22), un factor muy importante: la unificación creciente de formas de vida en el mundo capitalista a partir de la Segunda Guerra Mundial, bajo directrices básicamente procedentes de los EE.UU., unificación que ha influido decisivamente y que tiende a borrar las formas de cultura popular.

La situación en Cataluña era de coexistencia oral de las lenguas castellana y catalana, mientras que el castellano se había adueñado de la enseñanza, de la lectura, la escritura y los medios de comunicación; se había producido la situación típica de bilingüismo con diglosia: de las dos lenguas existentes, el catalán servía casi únicamente para la comunicación oral, mientras que el castellano era lengua vehicula de la transmisión escrita y de la comunicación pública.

Esta injusta situación, denunciada múltiples veces en los años anteriores a 1975, comenzó a cambiar levemente con la publicación del Decreto de enseñanza de las lenguas nativas (30-V-1975) y, sobre todo, gracias al Real Decreto de 23-VI-1978 («B.O.E.» de 2 septiembre de 1978), que incorporaba, obligatoriamente, la enseñanza de la lengua catalana a los niveles educativos no universitarios, permitía la enseñanza en catalán y establecía la dotación de las cátedras de Lengua y Literatura Catalanas en los Institutos de Bachillerato y en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB.

#### LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CATALANA EN LA ESCUELA

Los estudios realizados sobre la lengua de los estudiantes en Enseñanza Preescolar y EGB se han ido afinando desde 1975 (23) y en este momento estamos muy cerca de conocer la situación cuantitativa real.

El porcentaje de alumnos catalanoparlantes, en el curso 1977-78, según la Ponencia de las Inspecciones Técnicas Provinciales, era:

Provincia de Barcelona .....	35%
Provincia de Tarragona .....	57%
Provincia de Lérida .....	70%
Provincia de Gerona .....	80%

Es necesario distinguir, sin embargo, entre la enseñanza pública y la enseñanza privada, ya que —de acuerdo con las investigaciones de M. Strubell para 1977 y 1978— en Barcelona existía un 49 por 100 de alumnos catalanoparlantes en los colegios privados no confesionales, un 38 por 100 en las escuelas religiosas y un 31 por 100 en los centros estatales (24).

Las enseñanzas medias, BUP, COU y Formación Profe-

(17) J. Carbonell, «La influència de factors històrics exògens en la situació actual del català dins la societat», *Treballs de sociolingüística catalana*, I, 1977, pp. 63-65; E. Serra Rafola, «La introducció del castellà com a llengua d'ensenyament», *Estudis Romànics*, Hª a Pompeu Fabra, XII, 1963-68, pp. 19-28; F. González Olla, «El establecimiento del castellano como lengua oficial», *Boletín de la Real Academia Española*, LVIII, 1978, pp. 229-280, y F. Vallverdú, *El fet lingüístic com a fet social*, Barcelona, Ed. 62, 1982<sup>a</sup>, pp. 127-142, que contiene un excelente resumen.

(18) F. Vallverdú, «La normalització del català modern», en *La normalització lingüística a Catalunya*, Barcelona, Lais, 1979, P. 16.

(19) *Ibidem*, pp. 27-32.

(20) J. Capellades, *La població de Catalunya l'any 1981*. De acuerdo con las investigaciones de Carlota Solé, *La integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981, el 30 por 100 de los obreros inmigrados no tienen ningún tipo de estudio; esta proporción es más alta entre las mujeres (vid. p. 42 y 150).

(21) *Actes del XVI Congrés Internacional de Lingüística i Filologia Romàniques*, I, Palma de Mallorca, 1982, p. 152.

(22) J. Argenté et. al., «Una nació sense Estat, un poble sense llengua?», *Es Merges*, 15, 1979, pp. 3-13.

(23) Vid. el libro de J. M.ª Masjuan, E. Pinilla de las Heras y J. Vives, *L'Educació General Bàsica a Catalunya. Dades essencials per a una política educativa*, Pub de la Fundació J. Bofill, 2, Barcelona, ed. Blume, p. 32, donde se la cifra de un 42,3 por 100 de estudiantes catalanoparlantes. El estudio más completo, actual y fiable es el de Octavio Mestre, *Situación del bilingüismo en la enseñanza en Cataluña* (en prensa), del que he obtenido información utilísima.

(24) M. Strubell, op. cit., pp. 205-206.

sional, de acuerdo con los datos estimados del curso 1980-81 (25), presentan unas cifras significativas, con un mayor porcentaje de alumnos catalanoparlantes en el BUP y COU que en la Formación Profesional, debido indudablemente a la diferencia socioeconómica:

BUP-COU,	Catalanoparlantes	F.P.	Catalanoparlantes
Barcelona . . . . .	60 %		35%
Area metropolitana . . . . .	56 %		30%
Gerona . . . . .	91,5%		89%
Lérida . . . . .	83 %		76%
Tarragona . . . . .	78 %		70%

El número de alumnos que no entiende el catalán es muy pequeño en BUP y COU, pues oscila entre el 1,5 por 100 de la provincia de Gerona y el 9 por 100 del Area Metropolitana; en este caso, también las cifras de FP presentan un desvío significativo, desde el 2 por 100 de Lérida y Gerona hasta el 17 por 100 de Barcelona y el 20 por 100 de su Area Metropolitana.

Es indudable que el profesorado constituye uno de los factores fundamentales en el proceso de «normalización» de la lengua catalana. La situación en los primeros niveles de la enseñanza (Preescolar y EGB) es similar, en el curso 80-81, a la del mapa sociolingüístico de Cataluña: existe una fuerte concentración de profesores catalanoparlantes en la provincia de Gerona (85 por 100), desciende en las provincias de Lérida (75 por 100) y Tarragona (71 por 100) hasta llegar a los bajos niveles de la provincia de Barcelona, en donde sólo son catalanoparlantes el 34 por 100 de los profesores, a los que hay que añadir un 7 por 100 de castellano-parlantes capaces de expresarse en catalán; del 59 por 100 restante, el 22 por 100 manifiesta no comprender el catalán (26).

Tradicionalmente, la enseñanza privada, como se ha señalado, ha presentado en Cataluña un fuerte porcentaje de profesores catalanoparlantes, factor fundamental a la hora de explicar los desniveles que han existido en los últimos años entre la enseñanza estatal y la privada (27).

Las enseñanzas medias BUP, COU y FP, presentaban en el curso 80-81, unas cifras más elevadas en cuanto al profesorado catalanoparlante en su conjunto (68,95 por 100 en BUP y COU; 67,85 por 100 en FP), con la diferencia importantísima de no existir el desvío de la zona barcelonesa y, sobre todo, que sólo declaran no entender el catalán un porcentaje inferior al 4 por 100 (28).

A partir del curso 1978-79, empieza a desarrollarse el Real Decreto que regula la incorporación de la lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña y que, además, permite a los centros autorizados la enseñanza en catalán, ya sea total o parcialmente. Se estima que en el curso 1980-81 recibieron enseñanza de la lengua catalana el siguiente porcentaje de alumnos: (29).

Preescolar . . . . .	90,7%
EGB . . . . .	89,5%
FP 1.º grado . . . . .	87 %
FP 2.º grado . . . . .	82 %
BUP . . . . .	95,9%
COU . . . . .	93,2%

(25) O. Mestre, *op. cit.*  
 (26) *Ibidem*, y datos abundantes en J. M.ª Masjuan, E. Pinilla de las Heras y J. Vives, *L'Educació General Bàsica a Catalunya*, pp. 199-215.

(27) J. Amsau, *Escola y contacte de llengües*, Barcelona, Ceac, 1980, pp. 110 y ss.

(28) O. Mestre, *op. cit.*

(29) *Ibidem*.

En general, se observa un mayor incremento en los centros estatales; a veces, incluso con una diferencia de 18 puntos, como sucede en el 2.º grado de FP. Frente a estas cifras, que suponen un enorme esfuerzo por parte de los poderes públicos, dada la situación de la que se partía, la enseñanza íntegramente en catalán está limitada actualmente a 156 centros, mientras que en otros 222 existe una aprobación que permite la enseñanza parcialmente en catalán. Este conjunto de centros pertenece a Preescolar y EGB; en las enseñanzas medias, la lengua y la literatura catalanas son una asignatura con una organización idéntica a las restantes, y la enseñanza en catalán no parece corresponder al porcentaje de profesores catalanoparlantes, aunque no se poseen estadísticas fiables.

El nivel de enseñanza en el que la lengua catalana ha adquirido mayor extensión ha sido en el universitario: las estadísticas de la Universidad Politécnica dan un 30,9 por 100 de clases dadas en catalán frente a un 67,2 por 100 en la Universidad Autónoma de Barcelona en el curso 1981-82.

La situación lingüística en las tres universidades de Cataluña es, en general, plenamente favorable al proceso de «normalización» de la lengua catalana, a pesar de la fuerte cantidad de alumnos procedentes de fuera de Cataluña (alrededor del 25 por 100 en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Politécnica).

La comprensión de la lengua catalana por parte del total del alumnado suele ser muy alta en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma (un 90 por 100 declara entender el catalán y cerca de un 70 por 100 hablarlo); los datos de la Universidad Politécnica son un poco más bajos (82 por 100 y 55,6 por 100, respectivamente).

Los datos procedentes de las encuestas realizadas en los impresos de matrícula de la Universidad Autónoma para el curso 1981-82, con un total de 20.800 alumnos, son los siguientes:

U.A.B.	Entiende	Habla	Lee	Escribe
Bien	90,7	67	72,1	28,1
Regular	7,3	20,2	21,4	45,9
Poco/Nada	2	11,9	6,5	25,9

La enseñanza universitaria aparece hoy como la más favorable al uso de la lengua catalana, aunque todavía existen cifras muy bajas en la lectura y, sobre todo, en la escritura, como consecuencia de la falta de tradición escolar.

El análisis de los datos por centros, en la Universidad Autónoma, confirma las cifras más elevadas en las Escuelas Universitarias que en las Facultades tradicionales y los porcentajes más elevados se sitúan en la ciudad de Gerona. Sin embargo, sigue existiendo un grave problema en relación con los alumnos de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, que serán los futuros maestros, pues el porcentaje de alumnos que declaran escribir bien el catalán no alcanza el 50 por 100.

La tradición en la vida universitaria de Cataluña ha sido de «coexistencia muy positiva» de las dos lenguas, castellano y catalán (30) y un modelo natural de posible integración.

#### ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN CATALUÑA

Los estudios sociolingüísticos conceden una gran importancia a las actitudes que los hablantes toman ante su len-

(30) M. Siguán, «Usages linguistiques dans une Université bilingue. Le cas de l'Université de Barcelone», *Bulletin de Psychologie*, XXX, *Hommage a Jean Piaget*, 1976-77, p. 357.

gus y ante la ajena. En el caso concreto de la situación lingüística en Cataluña se observa, en general, una extraordinaria lealtad de los catalanoparlantes hacia su lengua, pues no han renunciado a su uso ni en los momentos más difíciles y han luchado para conseguir una completa «normalización». Esta situación de fidelidad a la lengua propia se suma a la actitud denominada técnicamente orgullo, orgullo de poseer una lengua propia y defenderla. Las encuestas realizadas muestran estas actitudes y entre los habitantes de Cataluña, cualquiera que sea su origen, aparece una postura abiertamente favorable al aprendizaje y a la enseñanza de la lengua catalana. En la investigación de S. del Campo, el 78,3 por 100 de todos los residentes en Cataluña «piensa que todas las personas que viven en Cataluña deberían aprender catalán» frente a sólo un 12,4 por 100 que se manifiesta en contra (31). Estos resultados son muy similares a los obtenidos por J. Jiménez Blanco en los que un 89 por 100 de los encuestados en Cataluña y Baleares estaba a favor de la enseñanza del catalán en la escuela y sólo un 11 por 100 en desacuerdo; estos porcentajes se elevan todavía más en Barcelona (95 por 100 y 5 por 100, respectivamente). Entre los inmigrantes también existe una actitud muy favorable (no hay que olvidar que en un 66 por 100 no hay idea de retorno a su lugar de origen (32)). Un 90 por 100 de los inmigrantes, en todas las clases sociales, declara la necesidad de entender la lengua catalana (33), a pesar que gran parte de ellos no la necesita en el lugar de trabajo; no existe discriminación en el lugar del trabajo por razón de la lengua, sino diferencias de tipo de ocupación. Sin embargo, el conocimiento del catalán ayuda a la progresión social. Se trata, según la investigación de Carlota Solé, de una actitud favorable a la integración voluntaria, pero sin perder todas sus peculiaridades (34).

A la hora de plantear en qué lengua se prefería la enseñanza, existían en 1977 dos opciones mayoritarias, a) fundamentalmente en catalán, pero con asignaturas de lengua y cultura castellanas, y b) fundamentalmente en castellano, pero con asignaturas de lengua y cultura catalanas, opiniones que coinciden con la extensión demográfica de ambas lenguas, y sólo un 4,6 por 100 cree que debería realizarse sólo y obligatoriamente en catalán (35). De 520 inmigrantes encuestados por C. Solé, sólo 9 eran partidarios de que la única lengua en la escuela fuese el castellano, frente a un 5 por 100 de autóctonos que opinaba que tenía que ser el catalán. La opinión más generalizada es la que sostiene la coexistencia de ambas lenguas en la escuela (91 por 100 de autóctonos y 92 por 100 de inmigrantes), con mayor fidelidad a la lengua materna como primera lengua escolar entre los inmigrantes (36).

Estas actitudes, que reflejan el prestigio y la utilidad de la lengua catalana, no son primordiales a la hora de fijar la identidad catalana. Ante la cuestión planteada por Salustiano del Campo «¿a quién se considera catalanes?» sólo un porcentaje muy bajo eligió la respuesta «Sólo el que habla la lengua», frente a la contestación mayoritaria «A todos los que acepten las costumbres de aquí». Las últimas encuestas han dado el resultado de que un 81 por 100 de los jóvenes de Barcelona se sienten catalanes, pero sólo un 30,6 por 100 habla habitualmente el catalán, aunque sólo un 3 por 100 no lo comprende (37).

## CONOCIMIENTO Y EMPLEO DE LA LENGUA CATALANA

El aprendizaje de la lengua catalana entre los nacidos en Cataluña, a partir de 1939, ha sido primordialmente en el hogar y en los centros habituales de la vida cotidiana; en el caso de los hijos de inmigrantes, muy rara vez en la escuela, y sí también en los marcos habituales. De aquí arranca el hecho de que el conocimiento sea oral y de que exista una fuerte preferencia por el catalán como lengua de la conversación entre los catalanoparlantes (más del 88 por 100), pero sólo un 18,1 por 100 sentían en 1977 esta preferencia por la lectura y, como testimonio de la falta de tradición escolar, el 61,6 por 100 prefería escribir en castellano. Existe una correlación entre la edad, el 88 por 100 de los ciudadanos de Cataluña de más de 55 años puede mantener una conversación en catalán, y el nivel de estudios, ya que cuanto más alto es el grado de enseñanza mejora el conocimiento del catalán (38).

Es difícil, por falta de investigaciones suficientes y por el continuo y rápido cambio de la realidad lingüística, establecer las normas de uso de las lenguas catalana y castellana en la Cataluña actual. La norma tradicional era, hasta hace poco tiempo, que la aparición de una persona castellanoparlante en la conversación introdujera inmediatamente el castellano como lengua de relación (39), también suele suceder lo mismo cuando se trata de temas relacionados con «esferas de interés oficial» (vida administrativa, publicidad, televisión, etcétera); los niños catalanoparlantes suelen introducir en sus juegos el castellano por influjo del cine, la publicidad y, sobre todo, de la televisión. También se puede observar que la persona que toma la palabra al llegar su turno en la conversación lo hace, en los casos de bilingües, en la lengua del turno anterior. Aparecen mezcladas ambas lenguas en los casos de «rutinas lingüísticas», interjecciones y blasfemias; en el rezo, ha observado Badía, hay personas catalanoparlantes que rezan en castellano, separando la lengua materna de la lengua de la fe. En los dos últimos años se nota una inversión de la norma anteriormente descrita; no es raro escuchar una conversación en la que los dos participantes lo hacen en lengua distinta y, sobre todo, se extiende la norma de hablar en catalán a los castellanoparlantes. Esta norma, que puede ser muy importante para el futuro de la lengua catalana, se debe a causas diferentes, entre otras: a) «Los catalanoparlantes se sienten con más derecho a hablar en su lengua» (40); b) Existe la conciencia de que es la manera más eficaz de integrar a los castellanoparlantes en el mundo lingüístico y cultural catalán, lo que corresponde a las últimas campañas llevadas a cabo por la Dirección General de Política Lingüística de la Generalitat. Hay que observar que este uso del catalán para hablar con los castellanoparlantes va acompañado de elementos paralingüísticos, sonrisas, tono de voz, gestos, que suponen un afecto por parte del hablante para que este uso no pueda provocar en el interlocutor una reacción de molestia y extrañeza.

El catalán se ha extendido rápidamente en la vida cotidiana: rotulación de calles, publicidad, actos culturales y edición de libros (más de dos mil títulos en el año 1981), ha vuelto aparecer como lengua de la Administración y de las escrituras públicas (1980). Sin embargo, la prensa no ha al-

(31) Salustiano del Campo, Manuel Navarro, J. Félix Tenzanos, *La cuestión regional española*, Madrid, Edicusa, 1977, p. 197; J. Jiménez Blanco et al., *La conciencia regional en España*; Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, 1977, pp. 66-67.

(32) Carlota Solé, *La integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*, p. 24.

(33) *Ibidem*, p. 187 y tabla 18

(34) *Ibidem*, pp. 236-237.

(35) S. del Campo et al., *op. cit.*, pp. 195-201.

(36) C. Solé, *op. cit.*, p. 204.

(37) *Diario Avui*, 23 de abril de 1982.

(38) S. del Campo, *op. cit.*, p. 196.

(39) M. Siguán, «Usages linguistiques dans une université bilingüe. Le cas de l'Université de Barcelone», *Bulletin de Psychologie, Hommage à Jean Piaget*, XXX, 1976-77, pp. 356-363; Helena Calsamiglia y Emper Tuóñ, «Us i alterança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona: Sant Andreu de Palomar», *Treballs de sociolingüística catalana*, III, 1980, pp. 11-82.

(40) H. Calsamiglia y E. Tuóñ, *art. cit.*, p. 75.

canzado todavía los niveles necesarios (41), ni mucho menos la radio y la televisión, elementos fundamentales para una rápida «normalización» (42).

#### CONCLUSIONES

En el territorio de Cataluña existe el catalán como lengua propia y tradicional; el catalán presenta una fuerte unidad en todos sus dominios lingüísticos, a pesar de sus diferencias dialectales. A partir del siglo XVI se produce un proceso de castellanización en gran parte del dominio lingüístico de catalán peninsular, proceso que no llega normalmente al mundo rural; una serie de disposiciones legales reducen su uso casi a lengua coloquial hasta los movimientos del siglo XIX y posterior normativización en el siglo XX. Las circunstancias políticas posteriores a la Guerra Civil impiden el proceso de «normalización» de la lengua catalana iniciado durante el República; a estas prohibiciones y restricciones en el uso de la lengua catalana se une el fuerte aumento de la población, que se duplica en treinta años, debido en gran parte a la inmigración. Ambos factores hacen difíciles, incluso angustiosas, las circunstancias de uso y enseñanza de la lengua catalana hasta 1975.

A partir de 1975 comienza un reconocimiento de los derechos de la lengua catalana, tanto por decretos específicos como por la Constitución y el Estatuto.

Frente a todas las posibilidades que existen a la hora de

(41) Hasta 1975, vid. J. Guillaumet, *La nova premsa catalana*, Barcelona, Ed. 62, 1975, y J. M. Pérez Tomero, «La producció de premsa a Catalunya», en *Li Recolons et. al.*, Catalunya: home i territori, Pub. de la Fundació J. Bofill, 3, Barcelona, Ed. Blume, 1979, pp. 179-194.

(42) M. Parés et. al., *La televisió a la Catalunya autònoma*, Barcelona, Ed. 62, 1981.

establecer una política lingüística, se ha elegido la coexistencia de lenguas en la escuela, que parece responder al deseo expresado por la mayoría de los ciudadanos en las encuestas, proceso que se ha manifestado explícitamente; «La Generalitat expresa su propósito de que todos los niños de Cataluña reciban instrucción de primeras letras en su lengua materna castellana o catalana para que al final de los estudios básicos, a los catorce años, puedan utilizar ambas normal y correctamente».

Se trata de conseguir una situación armónica de coexistencia de lenguas, sin conflictos ni diglosias, a la que será factible llegar si se combina una política lingüística en la enseñanza con una amplia difusión de la lengua catalana en la vida cotidiana y en los medios de comunicación.

#### BIBLIOGRAFIA BASICA

A. Badia i Margarit, «Lenguas en contacto: bilingüismo, diglosia, lenguas en convivencia (con especial aplicación al catalán)», en R. Lapesa (coord.), *Comunicación y lenguaje*, Madrid, ed. Karpos, 1977, pp. 109-133; M. Siguán, «Bilingüismo y sociología», *Revista Española de Lingüística*, VI, 1, 1976, pp. 27-88, y «Psicología y bilingüismo», *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 79, febrero de 1979, pp. 3-24; Jean-Baptiste Marcellesi, *Bilinguisme et diglossie*, Langages, 61, marzo de 1981, y F. Vallverdú, *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*, Barcelona, Ed. 62, 1980. *Revista de Educación* n.º 268, sep-dic. 1981. *Educación y Bilingüismo*. Servicio de Public. de Ministerio de Educación.

## PUBLICACIONES PERIODICAS

**VIDA ESCOLAR**  
(cinco números al año)

Precio suscripción:  
700 ptas.

**REVISTA DE EDUCACION**  
(cuatro números al año)

Precio suscripción:  
1.200 ptas.

**REVISTA DE BACHILLERATO**  
(cuatro números al año y dos números monográficos)

Precio suscripción:  
1.000 ptas.

Precio del ejemplar:  
200 ptas.

**BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION**

— Colección Legislativa (mensual).

Precio suscripción:  
1.500 ptas.

— Actos Administrativos (semanal).

Precio suscripción:  
3.500 ptas.

Suscripción conjunta:  
4.500 ptas.



Venta en.

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.  
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

# 4

## Bilingüismo en el País Vasco

Por Ana ECHAIDE (\*)

Al detenerme a pensar sobre la situación lingüística del País Vasco cuando me he propuesto escribir estas páginas, no he dudado en resaltar, a modo de introducción, algo que no deja nunca de admirarme al mismo tiempo que participo de ello: el atractivo que la lengua vasca, el *euskera*, ha poseído y posee hoy, tanto para los extraños como para los propios hablantes.

Que un vasco sienta cariño por su lengua no es cosa que pueda extrañar a nadie. Y a este sentimiento puede añadirse el regionalismo o el nacionalismo del que la lengua puede convertirse en símbolo. Pero junto a un sentimiento natural hacia la lengua materna, lengua en la que uno expresa más libremente su intimidad, existe al mismo tiempo una admiración hacia ella que nace de una cultura popular, que ha destacado entre sus valores los de su antigüedad, su permanencia como lengua ísla en un ámbito romanizado, sus características estructurales, especialmente las del verbo, y el hecho de tratarse de una lengua de la que un extraño es incapaz de captar un mínimo de su sentido en una conversación. Hay asimismo conciencia de las variedades del vascuence, diferencias fónicas, gramaticales y léxicas notables entre valle y valle colindantes. Todo ello ha creado en el pueblo una admiración hacia la nobleza de la lengua que curiosamente comparte a veces con la idea de que no es la lengua de la cultura y del progreso, pero sin despreciarla por ello. No he encontrado aún, cuando he tenido que realizar encuestas lingüísticas para estudiar las variedades del vascuence, gente que no llegue a comprender nuestro interés por la lengua. Y acceden siempre de buen grado a facilitar los datos que se les solicita.

El interés de los extraños, con matices distintos, no es menos asombroso. Pienso en figuras como W. von Humboldt o el príncipe Luis Luciano Bonaparte, que dedicaron una parte no pequeña de su actividad intelectual a la lengua vasca, y en muchos otros como E. Dodgson, H. Schuchardt, G. Bähr, C. C. Uhlenbeck, R. Lafon, por citar sólo unos pocos de los ya fallecidos. Hasta los lingüistas que se reunieron en el verano de 1980 en Lejona (Vizcaya) con motivo de las Primeras Jornadas Internacionales de Vascólogos: T. Wilbur, W. H. Jakobsen Jr., J. Allières, J. Braun, H. Mukarovsky, etcétera, cuya aportación a los estudios vascos fue verdaderamente interesante. En todos estos casos se trata de personas, lingüistas, que han superado la difícil barrera del aprendizaje de la lengua —muchos de ellos la hablan con soltura— fuera del ámbito donde se habla el idioma y con métodos no siempre apropiados. Y es que el *euskera* tiene interés y posee atractivo para el lingüista por tratarse de una lengua que difiere de las románicas, y también de las indoeuropeas, por rasgos fundamentales de su estructura, para venir a coincidir en algunos de estos rasgos con lenguas geográficamente alejadas, de familias lingüísticas no siempre bien conocidas.

En algunos de sus rasgos lingüísticos, como puede ser la ergatividad, es decir, la distinción morfológica y funcional entre sujetos y verbos transitivos e intransitivos, coincide con algunas lenguas australianas, polinesias, paleosiberianas, el esquimo o algunas lenguas extintas del Oriente Medio. En cuanto a los elementos constituyentes principales de la oración, su orden es el de SOV dominante, con algunas otras imposiciones del *focus*. Posee género gramati-

cal, pero no en el sustantivo sino en el verbo; el rasgo semántico de determinación o indeterminación forma parte de la morfología del sustantivo. El complemento nominal o determinante del sustantivo va antepuesto y, sin embargo, el adjetivo calificativo se pospone. Las formas verbales incluyen índices personales de cuatro tipos distintos, de ellos hasta tres simultáneamente: sujeto agente, sujeto paciente, dativo e interlocutor o alocutivo. Como ha afirmado Micheline: «No hay particularidad gramatical vasca, posiblemente, que no tenga paralelo en otras lenguas, muchas de ellas remotas en el espacio o en el tiempo, ya que es difícil encontrar bajo el sol nada enteramente nuevo ni enteramente original, pero su agrupación, que no es un simple conglomerado, le confiere una fisonomía inconfundible que nadie, a poco contacto que con ella haya tenido, pueda desconocer. Y las particularidades de esta fisonomía chocan más cuando el término de comparación son las lenguas vecinas, las que durante más de dos milenios han gravitado pesadamente, en situación de ventaja generalmente, sobre ellas» (1).

Pero ni las alabanzas por parte de los foráneos, ni la valoración de la excelencia de la propia lengua, ni siquiera los mitos —ya desprestigiados, pero que aún se mantienen tenuemente— de que el vasco fuera la lengua adánica, y si no tanto, al menos una de las 72 de Babel y la primitiva de la Península Ibérica (2), han sido capaces de lograr que el vasco no quedara relegado al rango de lengua familiar, el rango de segunda lengua en el conjunto del país. Hoy todo el País Vasco es bilingüe, o diglósico, como parece haber preferencia en definirlo. Hoy no hay comunidades vascas monolingües y los vascohablantes puros se reducen a casos individuales aislados, gente siempre de edad avanzada. Otra cuestión es la del grado de expansión que hayan llegado a adquirir en castellano o francés. Pero cuando se suele estudiar la situación diglósica del País Vasco, ya no se suele medir el grado de castellanización, sino el del mantenimiento o progreso del *euskera*.

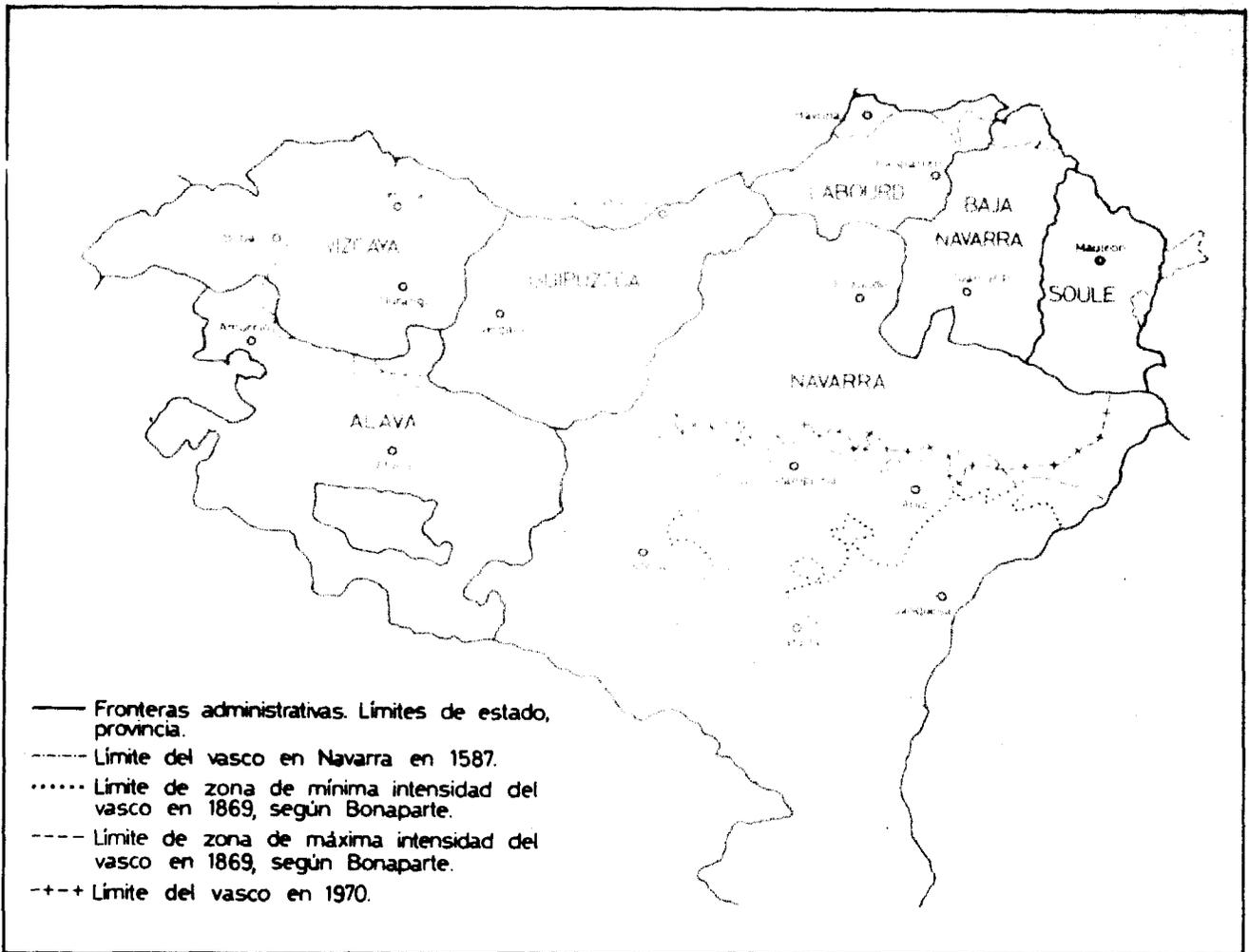
Quisiera poder ofrecer aquí datos numéricos de estos últimos años acerca de la situación del *euskera*. Pero los que me parecen más fidedignos son los que nos da P. de Yrizar, basados en una encuesta hecha por él mismo por correspondencia en 1970 y que publicó en 1973 (3). Esta fecha tiene además la ventaja de representar un momento en que la única dirección de la dinámica de la lengua vasca era su retroceso. A partir de esa fecha, empieza a sentirse el efecto de la enseñanza de la lengua en *ikastolas* —escuelas vascas— y *gauskolas* —escuelas nocturnas— y de las campañas de euskaldunización y de alfabetización que lleva a cabo Euskaltzaindia o Real Academia de la Lengua Vasca. Así pues, la fecha de 1970 queda fuera del peligro de mezclar datos del mantenimiento del *euskera* con las cifras

(\*) Universidad de Navarra.

(1) L. Michelena, *Lengua y cultura en Semana Internacional de Antropología Vasca I*, Bilbao, La Gran Enciclopedia Vasca, 1971, 322.

(2) Una exposición detallada de estas ideas nos la ofrece A. Tovar en *Mitología e ideología sobre lengua vasca*, Madrid, Alianza, 1980.

(3) P. de Yrizar, *Los dialectos y variedades de la lengua vasca. Estudio lingüístico-demográfico*, «Boletín de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País» XXIX, 1973, 3-78.



de los nuevos vascohablantes o *euskaldunberri*, formados en las ikastolas.

Según los datos aportados por P. de Yrizar, y teniendo en cuenta que el concepto de vascófono, según este autor, alcanza aún a aquellas personas que conociendo la lengua, ordinariamente no la hablan, es decir, con un concepto muy amplio de vascófono, su número puede calcularse en un total de 613.531, distribuidos de la siguiente manera:

Vizcaya .....	140.229
Guipúzcoa .....	276.843
Alava .....	1.863
Labourd .....	39.530
Baja Navarra .....	27.016
Soule .....	11.302
Bearn .....	605
Fuera de zona vasca .....	80.000
	<hr/>
	613.531

Un estudio, algo más reciente, de I. Sarasola, cuyos datos no coinciden exactamente con los de Yrizar, nos presenta un porcentaje de vascohablantes por provincias, resultando Vizcaya con 16,51 por 100, Guipúzcoa, 43,77 por 100; Alava, 7,52 por 100; Norte (Francia), 39,06 por 100. Sarasola advierte que si bien hasta hace poco se ha podido decir con verdad que el vascuence ha sido una lengua de campesinos, desde hace unos diez años la situación ha

cambiado, aumentando mucho el número de vascófonos en zonas industrializadas.

Junto a estos datos, que suponen un retroceso respecto a etapas anteriores — no tenemos datos antiguos completos y precisos, pero podemos observar el retroceso geográfico del vascuence —, hay un movimiento de sentido contrario, que parte de núcleos de población de cierta importancia, protagonizado principalmente por las ikastolas. Digo principalmente, porque junto a él se advierte un renovarse de la lengua en las familias: padres que no habían enseñado el vasco a sus hijos pequeños por no ser costumbre, por aceptación o por imposición del castellano, se han animado a volver a hablar la lengua materna cuando sus hijos han empezado a asistir a ikastolas o *gaueskolas*. Es pronto para hacer un balance de la influencia de estos focos de *euskaldunización* y más difícil saber hasta qué punto estos esfuerzos prenden en el pueblo. Pero presentaré los datos de escolarización que ha facilitado *Euskaltzaindia*: Los primeros tanteos de enseñanza de la lengua vasca a escolares comenzaron en los años 50, pero hasta 1960 no se crea la primera ikastola, en Guipúzcoa. En el curso 1975-76 el número de ikastolas asciende a 172, distribuidas del siguiente modo: Alava, 8; Guipúzcoa, 78; Navarra, 23; Vizcaya, 45; Norte (Francia), 18, con un número total de 35.000 alumnos, que en el curso 77-78 alcanza los 45.000. La enseñanza del vasco y en vasco hace de las ikastolas los centros más importantes en el proceso de recuperación de la lengua. En otros centros privados la enseñanza del euskera — no en euskera — se da en

un 40 por 100. En los centros oficiales, que abarcan un 53,4 por 100 de la población escolarizada, la enseñanza del euskera, en régimen voluntario y fuera del horario escolar, tiene una incidencia menor (4).

En lo que respecta a los límites geográficos, la única provincia que forma parte enteramente del dominio vasco es Guipúzcoa. En Navarra, el valle del Roncal ha perdido ya el uso de la lengua, y lo mismo está ocurriendo en Salazar y algunos otros valles, donde hoy sólo quedan reliquias de la lengua vasca. Otro tanto podemos decir de Alava, que guarda el euskera en el valle de Aramayona y algunos pueblos de la zona de Villarreal, ya con muy poca vitalidad y al NO en el valle de Llodio. En Vizcaya la frontera está marcada por la ría de Bilbao. En cuanto a los dialectos de ultrapuertos, la zona de dominio vasco ocupa prácticamente todo Labourd, Baja Navarra y Soule, entrando un poco en el Bearn. Pero ni Biarritz ni Bayona han sido vascas, aunque en ellas hayan vivido o viven hoy vascohablantes (véase mapa).

No siempre, naturalmente, la frontera ha permanecido en la misma línea. Si en el norte el retroceso geográfico del vascuence ha sido prácticamente nulo en el último siglo, en el sur no ha sido igual. Los datos históricos y arqueológicos han dado pie a J. Caro Baroja para suponer que a la llegada de los romanos los límites de los vascones estarían cercanos a la ribera del Ebro. Y en el momento de máximo avance, en época de las guerras sertorianas, llegarían hasta Calahorra (5).

Los primeros datos precisos que poseemos de una frontera lingüística en Navarra proceden de una lista del Obispado de Pamplona de 1857. Aunque no sabemos los criterios en que se basaron para distinguir los pueblos vascófonos de los que no lo eran, agradecemos tener un dato preciso, ya que los que hoy podemos reunir son escasos e incompletos. Algunos procesos habidos en los siglos XVII y XVIII, con motivo de adjudicación de vicarías o delimitación de zonas para receptores de tribunales eclesiásticos o civiles, han dado pie para hacer algunos juicios de la valoración social de las lenguas, pero no permiten el trazado de fronteras (6). La siguiente frontera que conocemos es de 1869 y se trata del mapa de los dialectos vascos publicado por el príncipe Luis Luciano Bonaparte (7). Marca los límites de dos zonas de distinta intensidad (véase mapa). Como se ve, el retroceso geográfico en Navarra de 1587 a 1869 es enorme. Algo semejante ocurrió en Alava. Hay datos de que en el siglo XVI no se hablaba vasco en la capital, Vitoria, pero sí en todas las aldeas. Aún en 1787 se hablaba vascuence en la mayor parte de las vicarías de Vitoria, Zuya, Gamboa, Salvatierra, y hacia el Oeste, Ayala y Tudela de Alava.

El vascuence no podía considerarse como poseedor del mismo rango social que el castellano. De hecho, el euskera, que posee más literatura culta de lo que algunos quieren admitir, no ha sido nunca una lengua escrita por el pueblo. Son pocos los casos de cartas o documentos que se han encontrado escritos en vasco. Ha sido una lengua hablada por el pueblo y cultivada por escritores cultos. El vascuence no ha podido competir con el castellano ni con el francés y, como ha recordado recientemente M. Siguán, en contraste con el movimiento habido en Cataluña, «a fines del siglo XIX, la clase media vasca no asume el euskera y, aunque hubo grupos nacionalistas fuertes, no se dió un proceso fuerte de expansión lingüística» (8). Es en nuestros días

cuando nos encontramos en un momento que puede ser decisivo para la historia de la lengua vasca. Decisivo si no se sigue adelante, porque en ese caso la batalla está perdida. Pero el esfuerzo de unos pocos años es insuficiente, porque se trata de que vuelva a prender, cuando ya el castellano o el francés han sido asimilados. La literatura o la prensa en vasco tienen aún un largo camino que recorrer para llegar al nivel de las grandes lenguas de cultura. Y los escritores tienen que hacerse, superándose a sí mismos y superando también la pobreza léxica del vasco actual respecto al nivel cultural, científico y técnico alcanzados. Hay que ir haciendo una lengua que, sin perder la personalidad propia, se adecúe a las necesidades expresivas actuales. Esta dificultad, que es mayor de lo que a primera vista cabe suponer, ha suscitado por parte de algunos sectores de vascohablantes calificativos de carácter despectivo al *batua* o lengua literaria unificada. En realidad el *batua* viene a ser simplemente una serie de reglas ortográficas y morfológicas que la Academia ha dictado en orden a normalizar la lengua escrita. Nada tiene que ver con la aparición de diccionarios o de léxicos especializados tachados de *erderistas* —castellanistas— ni con el hecho de que quien escribe a diario en la prensa tenga un euskera pobre, sin estilo y con calcos constantes del castellano. Si el que utiliza el *batua* escribe mal en vasco, no por ello puede decirse que el *batua* sea un mal vasco, sino que esa persona no domina el vasco, ni el *batua* ni ninguno de los dialectos.

Por otra parte, el *batua* no es una veleidad de los actuales académicos: la unificación del lenguaje literario es una necesidad sentida por los escritores y también por los gramáticos a lo largo de la historia de la lengua. Desde los comienzos de la literatura escrita, a mediados del siglo XVI —el primer libro en vasco data de 1545— se ha notado en los escritores un intento de armonizar vocablos de distintos dialectos, sin limitarse a la variedad lingüística local. Y uno de los primeros trabajos que se propuso la Academia de la Lengua Vasca desde el momento de su fundación en 1918 fue la normalización de la lengua escrita. Los trabajos que para ello llevó a cabo fueron interrumpidos por la guerra civil española, y al reemprender su actividad con cierta normalidad, y con algunas posibilidades económicas, la Academia ha vuelto a la misma tarea. La diferencia entre los pasos dados a partir de 1918 y los que se han seguido a raíz del Congreso de Aránzazu de 1968 es que la primera vez se tomó como base para la unificación el dialecto guipuzcoano, y esta vez se han tenido más en cuenta algunos rasgos lingüísticos de los dialectos orientales, entre ellos la introducción de la *h* en la ortografía, que representa la aspiración, que se mantiene viva en los dialectos vascofranceses y que ha venido a constituirse en un pequeño escándalo.

La Academia, por otra parte, no ha desvalorizado los dialectos como sistemas de lengua hablada, ni ha condenado a los autores que los utilizan como lengua escrita. Todo lo contrario: valora y aprecia estas manifestaciones escritas. No se trata de matar los dialectos, sino de ir creando un lenguaje literario con la unificación necesaria que pueda permitir una buena escolarización y, en definitiva, garantice la vida de la lengua. Son los dialectos, en sí mismos, sistemas lingüísticos sujetos a una doble opción en la dinámica lingüística: la diversificación hasta llegar a constituirse en lenguas diferentes, o la normalización y unificación en un solo lenguaje literario, aunque entre el comienzo y el término de cualquiera de estos dos movimientos puedan mediar siglos.

Queda, por último, por tocar una cuestión que no afecta al vascuence, sino a la situación del castellano en el País Vasco. Hemos dicho ya que la castellanización puede considerarse total; pero puede ser distinta en grado. Desde los ambientes en que lo normal es hablar castellano, hasta aquellos en los que se utiliza más el vasco, hay una gama muy variada de matices y circunstancias. Se ha llamado

(4) Euskaltzaindia, *Conflicto lingüístico en Euskadi*, Bilbao, 1979.

(5) J. Caro Baroja, *Los pueblos del Norte de España*, San Sebastián, Txertoa, 1973.

(6) Vid. *Geografía histórica de la lengua vasca*, San Sebastián, Auñamendi 1960. Vid. también Memoria de Licenciatura de doña Clotilde González del Campo y Doncel, Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, 1981.

(8) M. Siguán, *Problemas del bilingüismo*, conferencia pronunciada en la Fundación Juan March y recogida en su Boletín Informativo, número 112.

también la atención respecto a la tendencia mayor de la mujer —siempre más atenta que el hombre a lo que pueda resultar socialmente de más tono— a usar el castellano (9). Pero en unos y otros ambientes se nota la huella, en distinto grado, principalmente en la pronunciación y en la sintaxis, y, naturalmente, también en el léxico. Es lo que constituye el «acento vasco». Entre los rasgos de pronunciación que merezcan destacar nada hay que afecte al sistema vocálico, en cuya constitución el vasco debió de ejercer influencia importante, salvo cierto rechazo a la pronunciación de dip-tongos crecientes que lleva a pronunciar, dentro de los niveles inferiores de cultura, por ejemplo, *dí-**ez** por diez*. En lo

(9) Lo he podido comprobar personalmente, vid. C. M. Echaide, *Castellano y vasco en el habla de Orio*, Pamplona, I, Príncipe de Viana, 1968. La misma experiencia, en Navarra, la ha referido con más detalles J. M. Sánchez Carrión, *El estado del vascuence en la provincia de Navarra (1970). Factores de regresión. Relación de bilingüismo*, Pamplona, Institución Príncipe de Viana, 1972.

que respecta al consonantismo, los rasgos más llamativos son el seseo, que presenta distintas realizaciones del fonema interdental y la palatalización de algunas consonantes, que en casos puede tener matices diminutivos o apreciativos. Entre los rasgos morfosintácticos se pueden destacar la dificultad para la distinción de género en los sustantivos, el abuso del infinitivo, empleo del pronombre personal de segunda persona átono con valor alocutivo, empleo de dos negaciones antes del verbo y algunas alteraciones en el orden de palabras debidas al orden dominante en vasco y a la importancia del *focus* a la que ya hemos aludido más arriba:

Mi esperanza al concluir estas líneas es que sirvan no solamente para la comprensión de un «fenómeno lingüístico» o de un fenómeno «sociolingüístico» abstraído de la realidad vital, sino también para comprender las actitudes o argumentos y también los sentimientos de quienes están inmersos en esta situación difícilmente comprensible desde la óptica de un ámbito monolingüe.

# ARCHIVO DE LA PALABRA



Voces originales de personalidades relevantes de las Ciencias, las Letras y la Política, grabadas en «cassette».

Cada «cassette» puede contener una o varias voces.

Precio de cada cassette: 400 Ptas.



en venta:

- N.º 2 GARCIA PAVON  
IGNACIO ALDECOA
- N.º 6 DAMASO ALONSO  
LEOPOLDO PANERO  
J. RAMON JIMENEZ  
GABRIEL CELAYA  
BLAS DE OTERO
- N.º 7 CLAUDIO RODRIGUEZ  
RAFAEL MORALES  
JOSE HIERRO
- N.º 8 PEMAN  
LUCA DE TENA  
MIGUEL MIHURA  
BUERO VALLEJO



- N.º 9 CAMILO JOSE CELA
- N.º 14 JOAQUIN RODRIGO  
OSCAR ESPLA  
SAINZ DE LA MAZA  
TOMAS MARCO  
LUIS DE PABLO  
CRISTOBAL HALFFTER
- N.º 19 MIGUEL DELIBES
- N.º 20 ZUNZUNEGUI
- N.º 22 GARCIA SERRANO
- N.º 23 SANCHEZ SILVA
- N.º 24 FERNANDEZ FLOREZ  
MANUEL HALCON  
VINTILA HORIA  
TOMAS BORRAS

**Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia**



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

# 5

# Sistema lingüístico castellano y norma andaluza

Por Luis Alberto HERNANDO CUADRADO (\*)

## 0. INTRODUCCION

0.1. En el siglo XIX la fijación del concepto de dialecto resultaba de capital importancia para la ciencia: hasta entonces, por lo general, los gramáticos se había desentendido casi totalmente de ese campo tan relevante dentro de una lengua. Fue entonces cuando se planteó de un modo un tanto febril la precisión de su concepto y sus límites.

La discusión se fue prolongando interminablemente. Tanto los defensores de la afirmación de la operatividad de las leyes fonéticas (Ascoli), como de la negación (Paris, Meyer, Schuchardt) estaban creando una cierta atmósfera de bizantinismo del que resultaba difícil salir.

Preocupados por el problema de los límites, tal vez ni unos ni otros se dieran cuenta de que se trataba de algo más profundo y de que el concepto de dialecto es, en gran parte, ajeno e independiente del problema de los límites. Y es que los hechos lingüísticos, en cualquier faceta y perspectiva, se avienen mal con los límites rígidos que, de manera arbitraria, establecemos con fines de estudio. En realidad, una lengua en ninguna de sus parcelas ofrece compartimentos estancos, pero no por eso dejan de existir los dialectos o las distintas categorías lingüísticas (1).

Abandonada la polémica con el transcurso del tiempo y admitida la existencia de los dialectos, gran número de investigadores se han dedicado a su estudio. La geografía lingüística ha conseguido reunir una inmensa cantidad de materiales que han contribuido al mejor conocimiento de la realidad dialectal. Dentro de esta tendencia, M. Alvar ha aportado valiosos criterios científicos para delimitar, en lo posible, lengua y dialecto (2). Este prestigioso investigador define la lengua como «un sistema lingüístico caracterizado por su fuerte diferenciación, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos del mismo origen»; el dialecto sería, según el mismo autor, «un sistema de signos desgajado de una lengua común, vive o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común» (3).

El andaluz cumple con una serie de requisitos pertinentes: es un sistema de signos «desgajado de la lengua común» —con sólo considerar sus estructuras fonético-fonemáticas y morfosintácticas se advierte cómo se aparta del castellano más de lo que estuvieran nunca el leonés o el aragonés—, pero no está «fuertemente diferenciado de otros de origen común». Cualquiera de sus rasgos más significativos puede documentarse en otras hablas: Murcia, Extremadura, Canarias o América (igualación de -l y -r implosivas, pérdida de -s final, ensordecimiento de las consonantes sonoras por influjo de la aspirada anterior, o el

yeísmo y el seseo). Por otro lado, algún rasgo capital de su estructura fonológica no ocupa todo el dominio del andaluz y, sin embargo, rebasa las fronteras habituales del dialecto (la oposición singular/plural, basada en el timbre cerrado o abierto de las vocales, que penetra en Murcia). El andaluz se encuentra desgajado de la lengua común porque todas las amarras que formaban la unidad han ido saltando violentamente rotas (cosa que no ha sucedido en canario, murciano o extremeño); no es lengua porque le falta el grado más leve de igualación, uniformación o nivelación. Por otro lado, todo el ámbito de la vida social del castellano impide que se lleve a cabo la orgánica agrupación del sistema.

0.2. Sobre una superficie de 97.329 kilómetros cuadrados habitan unos 6.000.000 de hablantes, que constituyen la comunidad lingüística del andaluz. Históricamente hay una ciudad en el valle del Guadalquivir que sobresale sobre todas las demás, Sevilla, utilizada como capital durante gran parte del reino de Pedro el Cruel; por su riqueza y belleza, así como por su proximidad al reino de Granada, su preeminencia se mantuvo durante la dinastía de los Trastámara. Desde allí organizó Juan I la guerra contra Portugal, a partir de 1383, y desde el Guadalquivir tanto Juan II como los Reyes Católicos dirigieron sus campañas contra Granada.

Sevilla y Córdoba recobran una capital importancia en el momento de la sublevación de los moriscos, entre 1568-1570, y precisamente a Sevilla regresó la victoriosa escuadra de Lepanto.

Sevilla fue el centro de la administración y el comercio colonial, así como la capital de hecho del imperio de ultramar. Contó con una actividad literaria y fue escenario de las principales obras de la escuela pictórica española anterior a Velázquez. Su decisivo papel de centro de influencia para el arte, la música y la literatura continua el algún modo vigente, a la vez que adquirió otros motivos de popularidad, como su condición de capital de la fiesta de los toros y sede de reuniones del cante.

La sumisión del reino granadino no fue ni tan segura ni tan firme como la de otras regiones. Diez años escasos después de la reconquista, los moriscos se sublevaron, obligando a los ejércitos de Felipe II a emprender una sangrienta campaña. Tras ella, repartos de tierra trajeron hacia el mediodía a nuevas gentes del Norte, y, por último, tras la expulsión definitiva de los moriscos, en 1610, se obtuvo una imagen social que forzosamente habla de influir en la estructura lingüística.

0.3. El estado lingüístico actual tiene, por consiguiente, un complejo origen. Es un castellano importado, en el que se pueden percibir los diversos elementos regionales: cinco pueblos de Huelva se llaman León y uno de Córdoba Zamoranos; a oriente, es muy importante la influencia catalanoaragonesa, según demuestran los estudios de G. Salvador. En el siglo XVIII, un hecho decisivo es el de la funda-

(1) Cf. J. Fernández-Sevilla, «Objetividad y subjetividad», RDTadPop, XXXII, 1967, pág. 173.

(2) M. Alvar, «Lengua y dialecto. Delimitaciones históricas y estructurales», *Albor*, núm. 299 (1970), págs. 145-158.

(3) M. Alvar, *ib.*, pág. 152.

(\*) Doctor en Lingüística Hispánica, Catedrático de Lengua en el I.T.B. «Maestro Juan de Avila», de Ciudad Real.

ción de poblaciones — en Jaén, Córdoba, Sevilla y Cádiz— y el establecimiento de suizos y alemanes en ellas. Todos estos rasgos hacen que el dialecto esté dotado de una polícroma riqueza. Por otro lado, la complejidad fonética de la región, basada en la norma disidente de Sevilla, no es comparable a ninguna otra de España.

La aparición de una norma innovadora frente a la cortesana (Toledo y, después, Madrid), y su oportuna difusión, ha creado un foco de irradiación lingüística: fue, por un lado, la reconquista granadina; por otro, la ocupación de las Islas Canarias y, por último, el descubrimiento de América.

El prestigio de Sevilla fue múltiple: cultural (prensa, escritores), económico (regulador del comercio atlántico) y social (el habla de sus gentes se convirtió en norma). Esta pluralidad de tendencias convergentes hizo que el dialecto innovador no quedara relegado a su localismo, sino que medrara sobre las nuevas tierras como un tronco independiente. Entre los escritores del Siglo de Oro, la impresión que los no andaluces tenían del habla sevillana permite conocer una serie de valoraciones que lindaban siempre con la estética: suavidad, dulzura y donosidad. Pero la difusión de una variante lingüística es un problema de psicología y no de estética.

En las páginas que siguen nos vamos a centrar única y exclusivamente en algunos aspectos relevantes del consonantismo, ya que la totalidad de las características del dialecto nos llevaría a escribir un extenso libro y no un artículo.

#### 1. SUERTE DE LA INICIAL LATINA Y FRICATIVAS PREPALATALES

La /-f/ inicial latina, que en un principio se mantuvo como tal, pasa a pronunciarse como una aspiración faringea o laringea [h], y posteriormente se pierde (atestiguado en el siglo IX). Desde el XI, en la región septentrional de Burgos, en la Rioja y en el alto Aragón —zonas inmediatas al país vasco— se encuentran abundantes ejemplos (hayuela, Rehoyo, Ormaza...). La propagación de [h] hacia el sur fue lenta: en el XIV penetra en la lengua literaria, y puede asegurarse que Castilla la Vieja había perdido la aspiración en el XV; sin embargo, la lengua literaria seguía teniendo presente el valor de h- como aspiración [h], reflejado en el cómputo métrico de los poetas. En el Edad de Oro, la pérdida de la aspirada procedente de f- latina se habla ido generalizando: la generación madrileña de 1560 ya no la pronunciaba. Por otro lado, durante el primer tercio del XVII se había generalizado la pronunciación moderna de la j [x] procedente de las prepalatales fricativas, sorda /ʃ/ y sonora /ʒ/. Pero amplias zonas de dominio hispánico — Sevilla, entre ellas— realizaban la f- latina como h aspirada, y las consonantes g, j /ʒ/ y x /ʃ/ convergían en un sonido idéntico a él, sin llegar a la j /x/ castellana. Así, mientras que en Castilla se oponía cero a jota, en Andalucía pudo ocurrir que, confundidas la h procedente de f- y la h de las antiguas x /ʃ/ y j, g /ʒ/, se cumplieran la pérdida de h en todos los casos o que se generalizara la conservación a todos.

La aspirada h, procedente de palabras con f- latina, se da en las provincias de Huelva, Sevilla, Cádiz, Córdoba, Málaga, occidente o sur de Granada y en algún punto de Almería cercano de Granada; mientras que la /x/ es jiennense, del oriente grandino y de toda la provincia de Almería (4). En algunos lugares pueden escucharse sonidos intermedios entre los anteriores, aspirada faringea [h] y velar fricativa [x].

Según testimonio de M. Alvar, en las capitales andaluzas, las encuestas del ALEA han permitido comprobar la

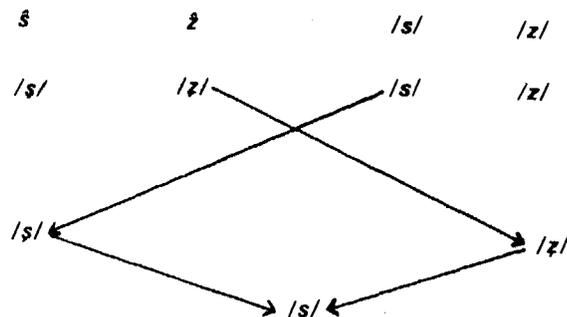
tendencia a perder los restos de la aspirada que en castellano procediera de f- latina mientras el campo conserva la h-

Por lo que respecta a la [h] (castellano [x]), en las zonas de aspiración, todos los hablantes la poseen realizándola mediante diversos alfonos: sordo (en posición inicial), sonoro (intervocálico o ante consonante sonora) (5).

#### 2. SESO Y CECEO

La reducción de las cuatro sibilantes del español medieval, -s- /z/, -ss- /s/ y z /ʒ/, ç /ʃ/, ha originado una serie de fenómenos que en andaluz desembocan en un fonema /s/, realizado como [ʃ] (seseo) o como [θ] (ceceo). La pérdida de la oclusión de z /ʒ/ y de ç /ʃ/ hizo que surgiera un sonido predorsal [ʃ], distinto del apical castellano, también [ʃ]. M. Alvar indica que el análisis espectrográfico de la s predorsal muestra que, fonéticamente, hay una doble elevación de los dientes: si domina la constricción alveolar, se produce una articulación predorsal /s/; si domina la constricción más adelantada, se obtiene una postdental /θ/ (6).

Los pasos que se siguieron fueron los siguientes: 1) /ʃ/ > /s/ y /ʒ/ > /z/; 2) antes de que el ensordecimiento se propagase desde el castellano, a fines del siglo XVI, la predorsal /ʃ/ se confundió con la apical /s/ y, del mismo modo, /z/, con /z/, dando como resultado /ʃ/ y /z/, respectivamente. Sólo cuando el ensordecimiento alcanza al Sur, aparece como solución única /s/:



Esta pronunciación predorsal [ʃ] se realiza con el ápice de la lengua apoyado contra los incisivos inferiores y dos estrechamientos del predorso lingual: uno contra los alvéolos y otro contra los incisivos superiores. Si predomina la constricción alveolar, el sonido resultante es estridente, es decir, de timbre semejante a [s], mientras que si predomina la constricción dental, el sonido resultante es mate, o sea, de timbre semejante a [θ]. De ahí que hay zonas de ceceo y zonas de seseo (7).

Todos estos cambios del sistema fonológico aparecen documentados por abundantes trueques gráficos: -s por -z (1419), ç por s (Cancionero de Baena, 1445) (8). El proceso tuvo que iniciarse muy pronto (finales del XIV y principios del XV) entre las clases populares de Sevilla, y fue avanzando a lo largo del XV, ganando terreno en los sectores más cultivados. R. Lapesa supone una serie de variantes de realización distintas, a raíz de hacerse fricativas los antiguos

(5) M. Alvar, *Dialectología Hispánica*, Madrid, UNED, 1977, U.D. 4, pág. 11.

(6) M. Alvar, *Dialectología*, op. cit., U.D. 4, pág. 6.

(7) M. Quilis, *Historia de la Lengua Española (I)*, Madrid, UNED, U.D. 3, pág. 43.

(8) R. Lapesa, «Sobre el ceceo y seseo andaluces», *Estructuralismo e Historia. Miscelánea Homenaje a A. Marín*, La Laguna, 1967, T.I, pág. 72; Diego Catalán, «El ceceo-zeeo al comenzar la expansión atlántica de Castilla», *BdF*, XVI, 1966-67, págs. 306-334. R. Menéndez Pidal, «Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América», *Estructuralismo e Historia*, op. cit., T. III, 1962, págs. 99-106.

(4) ALEA, 1715-16.

fonemas africados; éstas serían corono-dentales, predorso-interdentales, corono-dento-interdentales o predorso-dento-interdentales, sordas y sonoras, según el tipo de fricadas al que correspondiesen. Siempre estas variantes de realización serían sentidas como realizaciones de /s/ y /z/, distinguiéndolas de las realizaciones de las fricativas del tipo apical [s̺] y [z̺] (</s/, /z/).

Los tipos de *s* andaluza que se registran en la actualidad son muy variados; resumiendo los datos del mapa 1.708 del ALEA, M. Alvar establece: 1) una *s* apical en las zonas noroeste de Huelva, Córdoba, Jaén, nordeste de Granada y norte de Almería; 2) *s* coronal plana en el centro de Huelva, norte y oriente de Sevilla, centro y sur de Córdoba, y centro de Almería; y 3) *s* predorsal convexa en el sur de Huelva y Sevilla, en las provincias de Cádiz y Málaga y puntos meridionales de Almería.

Las zonas ceceantes ocupan el sur de Huelva, casi toda la provincia de Sevilla (centro y mediodía), toda la de Cádiz, todo el centro-mediodía de Málaga y la parte occidental del centro-sur granadino, o sea, toda Andalucía marítima hasta Berja, aproximadamente (9).

El seseo se da en puntos aislados de Huelva, norte-oriente de Sevilla, toda la provincia de Córdoba situada en el sur del Guadalquivir, nordeste de Málaga y algún lugar de Jaén y Granada.

La distinción *s/θ* ocupa el norte y centro de Huelva, la parte de Córdoba situada al norte del Guadalquivir, virtualmente todo Jaén, la mitad oriental de Granada y toda Almería (salvo los lugares señalados para el ceceo) (10).

### 3. REALIZACIONES DE /-s/IMPLOSIVA

En tal posición, es la *s* un fonema de extraordinario rendimiento funcional, alterando su pérdida de manera fundamental la estructura del nombre y del verbo (11). En toda el área andaluza se aspira, pudiendo ser esta aspiración sorda o sonora, y alcanza por igual a toda *θ* en idénticas condiciones, convertida en *s* en los lugares seseantes. M. Alvar ha observado, con todas las cautelas posibles, que en Sevilla y Málaga hacia el siglo II, y en Sevilla en el VII, se ha documentado una pérdida de *-s*, de carácter vulgar (12). R. Lapesa ha demostrado que hacia 1575 aparece en un cartapacio manuscrito de un músico toledano el ejemplo *múestrale* (por 'muéstrale') (13). Todo ello hace suponer que se trata de un tratamiento antiguo (que tiene su origen en la zona sur de la Península) y parece oportuno situar el fenómeno dentro de la lingüística romance, como han hecho Alvar y D. Alonso (14).

En posición final absoluta, junto a la aspiración de las hablas meridionales de España, se advierte la pérdida total del fonema. Ambos fenómenos pueden incluso convivir en una misma localidad, con diferencias basadas en generaciones o en el sexo de los hablantes, como advirtió Alvar (15). La pérdida de *-s* final origina la fonologización de las variantes vocálicas en Andalucía oriental, mientras que la desaparición de la aspiración en Andalucía occidental ha desarrollado el uso prodigado de los pronombres personales (16).

Según datos recogidos en el ALEA, VI, 1718, sólo hay un punto en que se conserve de una manera sistemática en hombres y mujeres la *-s* final absoluta: Aldequemada (al norte de Jaén); las mujeres la conservan sistemáticamente en Villacarrillo (Jaén) y en Puebla de Don Fadrique (17), mientras que no es frecuente en el habla masculina. Conservan sistemáticamente los hablantes de Sabote (Jaén) y los de algunas localidades al este de Almería.

Siguiendo a M. Alvar (18), el comportamiento de *-s*, en posición final seguida de palabras que comiencen por consonante, y el de *-s*, en posición interior, presentan las siguientes particularidades:

- a) En posición final de palabra.
  - s + p, t, k-: puede presentar tres tratamientos, que van, desde la simple aspiración (loh plēh), hasta la pérdida (lo plēh), pasando por la reduplicación de la consonante (loPplēh).
  - s + d-: loh dientēh, buenod die, uno θeoh.
  - s + b-: lah burjah, lav viñah, mucho fohqueh.
  - s + g-: lah getah, log guevo, la jraná.
  - s + m-: loh mueble, lam mohca (19).
- b) En posición interior de palabra.
  - Pueden ocurrir tres casos fundamentales: 1) asimilación de la aspirada a la consonante siguiente (appa, ette, kakko); 2) aspiración de *-s*, con o sin acción sobre la vocal anterior (a<sup>h</sup>no, mu<sup>h</sup>lo, u<sup>h</sup>té); y 3) alteraciones consonánticas de tipo secundario (defēn, difarlar) (20).

El mantenimiento de *-s* y *-θ* en posición interior de palabra es muy raro en Andalucía (21). Se da en Sevilla, pero sólo en los hablantes cultos; el Aldequemada, donde se conserva también *-s* final absoluta, pero muy esporádicamente y sólo aparece *p* y *t*; en Félix (Almería) y Santiago de la Espada sucede otro tanto, mientras en Villacarrillo (Jaén) es fenómeno típicamente femenino.

### 4. YEISMO

Los fonemas /j/ y /y/ han perdido, por un proceso de deslateralización, su propiedad distintiva, llegando a confluír los dos en la fricativa central /y/, cuyas realizaciones se extienden como en abanico desde [y] o [j] hasta [ɣ], pasando por [ʒ], [ʒ̄], e incluso [ʒ̄] o [ʒ̄] (22). El sonido [ʒ̄] es dorso-palatal fricativo sonoro, provisto de rehilamiento; [ʒ̄] es dorso-palatal fricativo sonoro, también rehilado; [ʒ̄] es variante ensordecida de [ʒ̄] y [ʒ̄] es dorso-palatal sordo (23).

El yeísmo se encuentra atestiguado desde el siglo XVI como peculiaridad de los esclavos negros, según R. Lapesa (24). Un manuscrito aljamiado del XVII, la *Historia abreviada de la doncella Arcayona*, ofrece completa confusión de /j/ y /y/; su autor o copista parece ser un morisco andaluz refugiado en Túnez, que advierte la existencia del fenómeno en la Península antes de la expulsión (1609). A finales de ese siglo, Juan del Valle Caviedes, nacido en Porcuna (Jaén), da en el Perú las primeras grafías seguras del yeísmo americano. En el XVIII era considerado como rasgo característico andaluz; A. Alonso encuentra un testimonio del fabulista T. de Iriarte (1750-1791), en un Romance en que se describe un ridículo baile casero:

(9) ALEA, VI, 1708.

(10) ALEA, VI, 1706.

(11) J. Alcina y J. M. Bleusa, *Gramática española*, Barcelona, Ariel, 1975, pág. 347.

(12) M. Alvar, «Las hablas meridionales de España y su interés para la lingüística comparada», RFE, XXXIX, 1965, pág. 293.

(13) R. Lapesa, PFL, T. II, pág. 180.

(14) M. Alvar, RFE, XXXIX, 1965, págs. 284-313; D. Alonso, «La fragmentación fonética peninsular», ELH, T. I, suplemento, Madrid, CSIC, 1962, págs. 48-53.

(15) M. Alvar, RFE, XXXIX, 1965, págs. 282-289.

(16) J. Mondéjar, *El verbo andaluz. Formas y estructuras*, Madrid, RFE, anejo XI, 1970, págs. 36 y siguientes.

(17) M. Alvar, «Diferencias en el habla de Puebla de Don Fadrique», RFE, XL, 1966, págs. 1-32.

(18) M. Alvar, RFE, XXXIX, 1965, págs. 290 y siguientes.

(19) El tratamiento completo de estas combinaciones segmentales en Andalucía se encuentra el ALEA, VI, 1725-32.

(20) M. Alvar, RFE, XXXIX, págs. 300 y siguientes.

(21) Vid. ALEA, VI, 1717.

(22) ALPI, mapas 20 y 21; ALEA, VI, 1704; A. Zamora Vicente, *Dialectología Española*, Madrid, Gredos, 1970 (2.ª ed.), pág. 334.

(23) J. Alcina y J. M. Bleusa, *op. cit.*, págs. 374-75.

(24) R. Lapesa, *Historia de la lengua española*, Madrid, Escélicer, 1968, (7.ª ed.), pág. 320.

«De Andaluces y Andaluzes  
vi una grei tan numerosa  
que dudé si estaba en Cádiz,  
en medio de la Recoba.

Oi zalameras voces  
de veinte damas ceceosas,  
las unas ya muy gaylnaz,  
y las otras aún muy poyaz» (25)

El primer informe en que se reconoce seriamente la confusión en Andalucía se debe al ortólogo Mariano José Sicilia, canónigo de Baza y catedrático de Granada; para él, la distinción /j/ - /y/ era práctica arcaizante y típica de castellanos viejos (26). Durante el siglo XIX y lo que va del XX se ha extendido por España con gran poder, no sólo desde el foco andaluz sino desde focos dispersos.

Hoy, en contra de la creencia general de una Andalucía yeísta totalmente, la distinción /j/ - /y/ se da en numerosos pueblos de la provincia de Huelva, en puntos aislados de la de Sevilla, en algunos lugares de la serranía de Ronda (Málaga y Cádiz), en algún raro lugar de la Alpujarra y en el extramo nororiental de Jaén, Granada y Almería. El resto del dominio es yeísta, con diversos grados de rehilamiento (27), documentándose el más intenso y sin labialización en Huelva, en el valle del Guadalquivir sevillano y en el norte de Córdoba y Jaén; aisladamente, se encuentra por casi todo el dominio (28). Según M. Alvar, el rehilamiento (cuando no es general) se da sobre todo entre gentes de escasa instrucción y está estrechamente relacionado con la desafricación de la *ch*, que se registra en el mediodía de Huelva, casi todas las provincias de Sevilla y Cádiz, occidente y sur de Málaga, puntos de Córdoba —casi exclusivamente al sur del Guadalquivir—, algunos lugares de Jaén, en el valle del gran río, bastantes pueblos del occidente y sur de Granada, y lugares aislados en el mediodía de Almería (29).

De esta manera, el andaluz más avanzado modifica completamente la estructura del consonantismo castellano simplificando el heterogéneo trío de fonemas palatales -/ʃ/, /y/, /j/- reduciéndolos a la pareja, perfectamente homogénea, de /s/ sorda y /z/ sonora (<y, ʎ).

## 5. CONSONANTES SONORAS INTERVOCÁLICAS

Su pérdida se registra entre todas las clases sociales, aunque la frecuencia de la desaparición se halla muy vinculada al grado de cultura de los hablantes: independientemente de que el fenómeno pueda afectar a todos, su densidad no es la misma en cada grupo.

El mapa 1.588 del ALEA muestra la pérdida de -d- como general en Andalucía, excepto en algún lugar muy al norte de la provincia de Jaén. A. Zamora Vicente establece que la consonante desaparece siempre entre vocales, cualquiera que fuere la naturaleza de éstas: a) entre vocales iguales (graná, asá, reor); b) entre vocales de distinta naturaleza (palaera, asaúra, florlo) (30). A veces, el diptongo provocado por la caída de la -d- sigue evolucionando según las normas corrientes en el habla popular; así, *Mainiya* < *Medinilla* (Cabra).

Históricamente parece que la pérdida de la -d- era habitual en Andalucía en el siglo XVIII, como se puede comprobar por el malagueño-granadino Gaspar Fernández de Avila y el gaditano Ignacio González del Castillo. En el habla actual el fenómeno afecta a todas las clases sociales, aunque

en determinados casos las personas instruidas rebajan el índice de frecuencia en la elocución cuidada.

También la -g- desaparece, aunque con menor frecuencia que la -d-. Ello sucede, sobre todo, cuando hay otros sonidos velares en la misma palabra, en cuyo caso tendríamos un fenómeno de disimilación: *juar*, *pujá*, *mijita*. En las restantes circunstancias su persistencia es mucho mayor (31).

La -b- suele mantenerse, aunque se registran casos esporádicos de su pérdida: *nulao*, *toillo* (tobillo).

## 6. /r/ y /l/ IMPLOSIVAS

El debilitamiento de las implosivas alcanza su máxima intensidad en andaluz, donde se cumplen todos los rasgos que, no ignorados en las hablas hispánicas, alcanzan allí sus realizaciones más variadas (32).

La igualación de /r/ y /l/, en posición implosiva silábica, en un solo fonema se produce en distintas zonas andaluzas. Ya Cuervo observaba que «decir *altura* (*altura*), *durce*, *gorpe*, *murtitú*, *argún*, *er* (*el*), *tar* (*tal*) [...] es comunísimo en el habla vulgar de algunas comarcas de las Castillas, y en Andalucía y Extremadura [...]» (33).

Para Schuchardt, el andaluz /-l/ > /-r/ debe explicarse como efecto de una pronunciación relajada de la /-l/: «se afloja el fuerte contacto en la línea media de la cavidad bucal» (34). El fenómeno es sobradamente conocido gracias a la literatura regional andaluza, pero resulta difícil delimitar las áreas de igualación y fijar las condiciones fonéticas de ésta. El dialectólogo más preciso es Giese: «Aparece con bastante regularidad en Villaluenga, Zahara, El Gestor [...] Los demás lugares de la Sierva vacilan entre r y l, sin que [...] pueda afirmarse que prevalezca una u otra pronunciación. Esta vacilación aparece en un mismo hablante [...] La Campiña prefiere -l-. También registra el mismo autor la caída de la final (35).

El cambio de /-l/ + consonante > /-r/ es pronunciación popular corriente: *sarto*, *borsa*, *barcón* (36). F. Wulff cita voces como *murtitú*, *sartando* (37). Giese registra las vacilaciones *calsetino*, *carsetino*, en el nordeste de Cádiz (38). Alcalá Venceslada, en su *Vocabulario andaluz*, señala *asolvar* < *azolvar* "obstruir, cegar un conducto". M. Alvar recoge voces como *cardera* (en lugares de Cádiz, Málaga y Huelva) y *aberca* (en Málaga y Huelva) (39).

El trueque contrario, /-r/ + consonante > /-l/ aparece en Cosntantina (Sevilla): *cuelpo*, *lvelgonzao*, *picalda* (40); en Sierra Nevada: *saltén* (41). El paso de /-r/ final a /-l/ es también conocido: *pael* (42).

Según A. Alonso, ésta confusión de /-l/ y /-r/ implosivas constituye un hecho vivo en la lengua antigua y clásica, como demuestran los ejemplos aducidos por R. Lapeña (44). Existen precedentes entre los mozárabes toledanos en los siglos XII y XIII (Arbaraz, Arcalde), y en Andalucía, siglos XIV al XVI (abril "abrir", solviendo "sorbiendo"). El morisco granadino Francisco Núñez Muley escribe en 1567, dirigiéndose a Felipe II, *añobispo*, *laertad*, *particural*. En

(31) G. Salvador, «El habla de Cúller-Baza», RFE, XLI, 1967, pág. 69.

(32) M. Alvar, *Dialectología*, op. cit., U.D. 4, pág. 23.

(33) R. J. Cuervo, *Apuntes*, § 749; *Obras inéditas*, pág. 55.

(34) H. Schuchardt, *Die Cantes flamencas*, ZRPf, V, 1881, pág. 316.

(35) Giese, *Nordost-Cádiz. Ein Kulturwissenschaftlicher Beitrag zur Erforschung Andalusiens*, Halle, 1937, pág. 222.

(36) T. Navarro Tomás, *Ortología*, Pág. 88.

(37) F. Wulff, «Un chapitre de phonétique avec transcription d'un texte andalou», *Recueil offert a Gaston Paris*, Stockholm, 1889, págs. 22-24.

(38) Giese, op. cit., pág. 222.

(39) M. Alvar, «Las encuestas del Atlas lingüístico de Andalucía», *RD-TradPop*, XI, 1966, págs. 35-41.

(40) H. Schuchardt, loc. cit., pág. 316.

(41) Voigt, *Die Sierra Nevada: Haus, Heuerat, Häusliches und gewerbliches Tagewerke*, Hamburg, 1937, pág. 37.

(42) A. Alcalá Venceslada, *Vocabulario andaluz*, Madrid, 1961.

(43) A. Alonso y R. Lida, «Geografía fonética: -l y -r implosivas en español», *RFH*, 1945, pág. 342.

(44) R. Lapeña, *Historia de la lengua española*, op. cit., pág. 323.

(25) A. Alonso, *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*, Madrid, Gredos, 1971, pág. 174.

(26) M. J. Sicilia, *Lecciones elementales de ortografía y prosodia*, Madrid, 1833, págs. 122-23, citado por A. Alonso, op. cit., págs. 175-76.

(27) ALEA, 1704.

(28) A. Llorente, RFE, XLV, pág. 235.

(29) ALEA, 1709.

(30) A. Zamora Vicente, op. cit., págs. 316-17.

un documento de 1576 se lee Antonio Belmúdez (45). Hacia 1601 un manuscrito publicado por A. Rodríguez Molino cita como andaluzas las voces *carcañal, labral, delantero, opiniéndolas a las castellanas — reales o supuestas — calcañar, labrar, abental* (46). Ya avanzado el siglo XVII la confusión se señala en un texto de Góngora y en el Escudero Marcos de Obregón, obra de un rondeño (47).

## 7 NASALIZACIÓN

Constituye ésta algo realmente importante dentro de la fisonomía fonética del andaluz: la *n* presenta ciertas particularidades, que pueden cobrar valor fonológico, en posición implosiva.

En general, todas las aspiraciones revisten un claro timbre nasal, sobre todo en el habla granadina (así como entre cordobeses, jienenses y malagueños), como muy bien observaron L. Rodríguez Castellanos y A. Palacio (48). La resonancia nasal alcanza a voces en las que no figura ninguna articulación nasal. El quimógrafo acusa en su registro nasal una ininterrumpida vibración (49).

En posición final absoluta todos los hablantes convierten la /-n/ en una articulación velar, que produce una fuerte nasalización en la última vocal; en el caso de la *o*, lleva al cierre extremo de la vocal. Además, hay que tener en cuenta, como muy bien precisa M. Alvar, si la palabra es monosílaba o polisílaba, ya que mientras en *pan* lo normal es la conservación de -n final velarizada, en *sartén* suele darse con mayor frecuencia el polimorfismo de -n, vocal nasalizada + n, vocal nasalizada (50).

En los paradigmas verbales tiene la nasalización especial significado. En ellos aparecen casos de conservación de -n como *velar* y con la acción ya indicada sobre la vocal: está en camino de desempeñar un papel fonológico, en las oposiciones vocal oral / vocal nasal existentes entre las terceras personas del singular y del plural; otras veces la cerrazón máxima de la vocal en el plural es bien expresiva (51).

## 8. /b/ - /v/

La /v/ labiodental aparece muy frecuentemente, pero sin regularidad, incluso tratándose de un mismo hablante. En el habla granadina y en Andalucía oriental especialmente se percibe desde una articulación con rehilamiento (sobre todo detrás de aspiración), hasta la simple articulación labiodental apenas rehilada, pasando por una consonante bilabio-labiodental, [bv] (52). En unas mismas voces se advierte la transformación, en desigual repartición con la [b] corriente del castellano. Pero detrás del acento basta el contacto con una vocal posterior para que se presente como bilabial: [kabʔ], [koʔa]. Sin embargo, es frecuente [ár-voʔ], [arvoʔ] (53). La articulación labiodental ha sido observada también en algunos lugares del triévitio Sevilla-Málaga-Córdoba (54).

(45) BRAE, XXXIV, 1964, pág. 268.

(46) BRAEM XXXIV, 1964, págs. 336 y siguientes.

(47) A. Zamora Vicente, *Dialectología*, pág. 318.

(48) L. Rodríguez Castellano y A. Palacio, «El habla de Cabras», *RDTrad-Pop*, IV, 1948, pág. 408.

(49) A. Zamora Vicente y M.ª J. Canellada, «Vocales andaluzas. Contribución al estudio de la fonología peninsular», *NRFH*, IV, 1950, págs. 224-225.

(50) M. Alvar, *Dialectología*, U.D 4, pág. 25.

(51) A. Zamora Vicente y M.ª J. Canellada, op. cit., págs. 223-225.

(52) A. Zamora Vicente, *Dialectología*, pág. 322.

(53) A. Zamora Vicente, ib., pág. 322.

(54) A. Llorente, «Fonética y fonología andaluzas», *RFE*, XLV, 1962, pág. 236.

/v/ procede de los fonemas latinos /u/ consonántica inicial o intervocálica. Ambas consonantes debieron pasar por un estadio fricativo /ʃ/ antes de convertirse en /v/ romance. En español, por diversas causas, no siempre /b/ y /v/, como grafías, responden a la etimología: frente a la distinción que pervive en gran parte de la Rumania, el español las confundió en un único fonema /b/. La cronología de esta confusión la ha establecido minuciosamente D. Alonso (55). La confusión /b/ - /v/ se originó primeramente en el norte de España, pero no como fenómeno puramente burgalés, sino extendido de mar a mar. Tal proceso «estaría ya bien iniciado a principios del siglo XIV en zonas norteñas y casi generalizado en el norte y centro entre fines del siglo XIV y principios del XV (como prueban las rimas» (56). Desde principios del XV, las rimas comienzan a dar indicios, cada vez más abundantes, de esta confusión. En el sur, la existencia de /v/ labiodental frente a /b/ fue más persistente, pero en el siglo XVI se había consumado ya la unificación de /b/ y /v/ en /b/.

## 9 CONCLUSIÓN

La consideración de los fenómenos precedentes supone el conocimiento de la norma sevillana, disidente de la castellana. Los rasgos señalados muestran con toda nitidez el alcance de esa discrepancia y la creación de otras dentro del sistema independizado. Las peculiaridades del andaluz — dispares de la norma académica — pertenecen, por un lado, al plano de la totalidad de los hablantes y, por otro, a ciertos niveles socioculturales. En el primer caso, incluiríamos el yeísmo, las aspiraciones, la pérdida de las consonantes sonoras intervocálicas, la suerte de /-s/ implosiva y las nasalizaciones (entre otros): han venido a constituir una norma general que, por lo común, se registra asimismo en los hablantes de ciudades como Huelva, Cádiz y Málaga. Por lo que respecta al seseo, entre todas las clases sociales predomina la realización del habla de Sevilla (con s predorsal) frente a la realización de Huelva, Cádiz, Málaga y, parcialmente, Granada, cuyas clases populares son ceceantes; frente a la de Córdoba (con su s coronal), y frente a Jaén y Almería, ya que estas dos capitales distinguen. Pero hay determinados fenómenos fonéticos cuya penetración depende del grado de instrucción de los hablantes. Por ejemplo, dentro del yeísmo, se encuentran zonas donde el rehilamiento tiene su mayor intensidad entre gente inculta, llegando incluso a variedades africadas. La desaparición de la -d- intervocálica afecta a todos los niveles sociales, pero su mayor intensidad está condicionada por el menor grado de cultura, ocurriendo lo mismo con relación a la neutralización de /-l/ y /-r/. Las mayores discrepancias respecto a la norma académica se han de justificar en los conocimientos de los hablantes, de tal modo que el tratamiento de las consonantes oclusivas o finales afecta muchísimo más a las gentes de escaso nivel cultural.

Hemos llevado a cabo, como se ha podido comprobar, la consideración de unos cuantos fenómenos relacionados con las consonantes. La complejidad de la problemática particular es innegable. Por ello, el lector que esté interesado por ciertas cuestiones de tal índole puede acudir — entre otros — a los serios y detallados estudios de M. Alvar, J. Fernández-Sevilla, A. Llorente, J. Mondéjar y G. Salvador.

(55) D. Alonso, «La fragmentación fonética peninsular», *ELH*, I, op. cit., págs. 165-209.

(56) D. Alonso, ib., pág. 190.

# Artistas Españoles Contemporáneos



En esta colección se recoge la vida y obra de los más relevantes artistas españoles de nuestro tiempo, como un justo y reconocido homenaje a los músicos, pintores, ceramistas, arquitectos y escultores que ocupan un puesto de honor en el panorama artístico de la España actual.

## ULTIMOS TITULOS PUBLICADOS

- |                      |                          |                          |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| 140. Alberto.        | 151. Rafael Leoz.        | 162. Anzo.               |
| 141. Luis Sáez.      | 152. Vázquez Díaz.       | 163. Lombardía.          |
| 142. Rivera Bagur.   | 153. Enrique Gran.       | 164. Badosa.             |
| 143. Salvador Soria. | 154. Venancio.           | 165. Gloria Alcahud.     |
| 144. Eduardo Toldrá. | 155. Gloria Torner.      | 166. Caruncho.           |
| 145. Andrés Cillero. | 156. Juan Navarro Ramón. | 167. Molina Ciges.       |
| 146. Barbadillo.     | 157. H. Mompo.           | 168. San José.           |
| 147. Juan Guillermo. | 158. Jardiel.            | 169. Fernández Molina.   |
| 148. Fernando Sáez.  | 159. Francisco Barón.    | 170. Florencio Aguilera. |
| 149. José A. Díez.   | 160. Maruja Mallo.       | 171. Gutiérrez Montiel.  |
| 150. Guajardo.       | 161. Lapayese del Río.   |                          |

Precio de cada ejemplar:  
150 Ptas.

Venta en.

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.  
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.





# Monumentos históricos de la música española.

Colección discográfica realizada con el asesoramiento del Instituto Español de Musicología del C.S.I.S., con el propósito de ofrecer al público, a través de una documentación sonora, auténtica y rigurosa, los valores esenciales de la música española de pasados siglos.

1. Música en la Corte de los Reyes Católicos.
2. Música para viola de gamba de Diego Ortiz.
3. Música orgánica española de los siglos XVI y XVII.
4. Música en la Corte de Carlos V.
5. Canciones y villancicos de Juan Vázquez.
6. Música instrumental de los siglos XVI y XVII.
7. Música para tecla de los siglos XVI y XVII.
8. Música instrumental del siglo XVIII.
9. Canto mozárabe.
10. Música de cámara en la Real Capilla de Palacio (siglo XVIII).
11. El cancionero musical de la colombina.
12. Música para violín del siglo XVIII: Seis sonatas de José Herrando.
13. Música en la Corte de Jaime I (1209-1276).
14. Organistas españoles del siglo XVII. Pablo Bruna.
15. Las cuatro esnaladas de Mateo Flecha, el Viejo, siglo XVIII.
16. Maestros de capilla de la Catedral de Oviedo, siglo XVIII.
17. Cantatas barrocas españolas del siglo XVIII.
18. Maestros de capilla de la Catedral de León (siglo XVIII).
- 19/20. Polifonía religiosa española del siglo XVI: Francisco Guerrero.
21. Maestros de capilla de la Catedral de Las Palmas (siglos XVII y XVIII).
- 21/23. Cantigas de Santa María de Alfonso X el Sabio.
- 24/27. Obra musical completa de Juan del Enzina.

Precio de cada ejemplar:

Disco: 1.000 ptas. Cassette: 600 ptas.

N.º 19/20: 1.500 ptas. Cassette: 1.000 ptas.

N.º 24/27: 3.000 ptas.



— Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria s/n. Teléfono: 449 67 22. Madrid-3.  
— Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. — Paseo del Prado, 28. Madrid-14