

La enseñanza del español y los idiomas modernos

MANUEL JOSE BAYO

ENTRONQUE Y SIMULTANEIDAD

El estudio de la Lengua y Literatura españolas está inscrito en dos órbitas de relaciones de diverso linaje. Por un lado, hay una relación de entronque con el Latín; por otro, un hecho de simultaneidad con las lenguas modernas, sus coetáneas. Dentro de esta situación de coetaneidad, existe entre el español y las lenguas románicas una subsituación de afinidad. Y si aún quisiéramos apurar más, una relación de afinidad estrechísima con ciertas lenguas románicas, las del territorio iberorrománico.

Estas afirmaciones son perfectamente conocidas. No constituyen novedad. Son saberes teóricos tenidos por todos los que de lejos o de cerca se dedican a estos estudios. Lo que creo que tienen de nuevo es que trascienden una serie de consecuencias de orden pedagógico que considero de algún interés. Es más: pienso que ningún saber es plenamente tenido mientras no nos hagamos cargo de las consecuencias a que nos lleva en el horizonte de los hechos. La praxis debe ser los vestigios que dejan los teoremas al ponerlos a andar.

La cuestión que va a ser objeto de nuestro estudio es, a saber, las implicaciones que trae consigo el tener que enseñar Lengua y Literatura españolas, conexiones que son consecuencia de otras que pertenecen al orden teórico, al orden del saber. Y, en especial, vamos a considerar las del campo de las relaciones de simultaneidad, es decir, las que impone, en el Bachillerato, la enseñanza de la Lengua española al lado de las de otras lenguas que se hablan y escriben hoy en el mundo.

Entronque y coetaneidad son conceptos que resuenan íntimamente los lingüísticos de diacronía y sincronía de Saussure. Estas resonancias no las rechaza por completo, pero aquí no tienen más que un valor contrapuntístico. Son la falsilla que presta inteligibilidad a nuestros conceptos puramente didácticos de entronque y coetaneidad.

ADVERTENCIA PREVIA

He de hacer también una advertencia previa. Podrían sentirse alarmados los profesores de lenguas

El catedrático del Instituto Español de Lengua y Literatura de Lisboa, don MANUEL JOSÉ BAYO, inicia su colaboración en estas páginas con un trabajo sobre las relaciones entre la enseñanza del español y la de los otros idiomas modernos, estableciendo los postulados que la enseñanza de nuestra lengua exige respecto a las otras enseñanzas con las que está implicada, ya que su estudio habrá de efectuarse en simultaneidad con las lenguas romances, y con especial dedicación al cultivo fonético de aquellos sonidos de otros idiomas, que no tienen vigencia en el español.

clásicas y modernas ante esta pretensión más de deducir unas consecuencias prácticas de una determinada contemplación de la enseñanza de la Lengua Española. Las consideraciones que aquí van a hacerse son sugerencias que dichos profesores, así como los de español, habrán de ver en qué medida pueden realizarse a la vista del mapa independiente de sus respectivas docencias. Como esto lo escribe un catedrático de español, está pensado desde un prefijado punto de vista—lo que, naturalmente, no invalida que los profesores de Latín y Lenguas modernas tengan a su vez cosas que decir desde el ángulo de sus enseñanzas. Vuelvo a repetir: no manifiesto la petulancia pedagógica de creer que el español es el ombligo del Bachillerato, sino los postulados que la enseñanza de dicha lengua exige respecto a las otras enseñanzas con las que se ve implicada. Algo parecido ocurre con la erección del latín vulgar por las formas exigidas a través de la comparación de las lenguas románicas. Luego vendrán los latinistas a decirnos hasta qué punto es aceptable esa hipótesis y por qué ciertas formas postuladas deben ser rectificadas. Toda convivencia—incluso la de los saberes—impone estas humildades.

ENTRONQUE CON EL LATÍN

El entronque del español con el latín trae consigo una visión, para los profesores de español, de lo que sería apetecible especialmente en la enseñanza de esta lengua clásica. Los profesores de latín tienen que decir hasta qué punto es posible, y hacerla compatible con la idea que ellos tienen de la enseñanza de su materia. Pero esto último no modifica las cosas: los profesores de español desearían que, en función de la conexión de entronque entre el español y el latín, la enseñanza de esta última lengua atendiera a estas o aquellas condiciones. Exactamente como los docentes de latín pueden desear que nosotros nos apliquemos a estos o aquellos aspectos, que son complementarios desde su punto de vista. No se trata aquí de cómo, en efecto, deban ser estas relaciones, porque éste no es un trabajo de codificación, sino de teoría pedagógica.

La relación de entronque del español con el latín impone una observación esencialmente diacrónica, por el hecho de no haber entre ambas lenguas un estado de simultaneidad. Habrá que examinar cómo el español lleva subsumido en sí el latín. En una palabra, se desplegará ante los estudiantes una historia que contará, como es objeto de toda historia, las peripecias por que se ha pasado en ese movimiento de transformación. El español es latín transformado. Por un lado, se dará cuenta de un cierto número de hechos gramaticales: fonéticos, morfológicos y sintácticos. Por otro, se subrayará enérgicamente que estas transformaciones materiales no son caprichosas, sino

que responden a una paralela historia de hechos culturales, que funcionan como causas, aunque son muy diferentes de las físico-matemáticas.

Pero hoy no quiero tratar este tema de la relación diacrónica gramatical y cultural del español con el latín, sino del de la relación de simultaneidad del español con los idiomas modernos, sus coetáneos, asunto que va ligado al hecho capital de la insuficiencia de nivel en el aprendizaje de las lenguas habladas en España.

SIMULTANEIDAD CON LAS LENGUAS ROMANCES

La simultaneidad del español con los idiomas modernos, objeto de la enseñanza del Bachillerato, francés, italiano, portugués, inglés y alemán, es el resultado de la coetaneidad de las naciones. Esta coetaneidad no es rigurosa; pero, desde nuestro punto de vista, puede y debe ser tomada como tal. Nos encontramos, como españoles, en una convivencia cultural con los habitantes de esos idiomas. En realidad—tal vez sea el hecho más característico de nuestra época—, casi nadie escapa hoy en el mundo a la convivencia histórico-cultural. No existen naciones excepciones. La cultura es el patrimonio y la red insoslayable en que andamos todos metidos. Ahora bien: esas cinco leguas—que forman el panorama optable del Bachillerato—son los cinco grandes vasos, en compañía del español, de la circulación del ámbito cultural en que nos movemos.

No me voy a referir a la opción misma ni a las motivaciones que pueda tener al elegir entre estas cinco lenguas de cultura. Supongo que la elección obedecerá principalmente a la idea que los chicos y las familias tengan respecto al alcance de cada uno de estos vehículos, es decir, en última instancia, sobre su utilidad. Demos por supuesto el caso más favorable: que el estudiante de cierta altura escoja un idioma latino en la primera fase y, después, un idioma sajón. Entre los idiomas románicos, el estudiante corriente, que se mueve por razones utilitarias, escogerá probablemente el francés, y entre los sajones, el inglés. Posiblemente, es lo mejor que puede ocurrir en la Enseñanza Media, donde no deben prevalecer razones especialísticas, como las que moverían a un futuro romanista a inclinarse por el portugués.

Tenemos ya, pues, a nuestro estudiante a vueltas con sus dos idiomas: uno románico y otro germánico. Mejor, mantengámonos en el supuesto riguroso, el estudiante ha ingresado en la Enseñanza Media y se encuentra con que ha de estudiar francés. (Vuelvo a repetir que igualmente puede escoger otro idioma románico; el caso concreto no nos interesa.) Pero debo hacer una digresión larga antes de ocuparme de nuestro hipotético estudiante.

DEFICIENCIA DEL ESTUDIANTE ESPAÑOL ANTE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Es evidente el desfavorable desnivel de nuestros estudiantes en sus disposiciones para hablar las lenguas extranjeras. Esta situación deficitaria, conviene subrayarlo con energía para evitar malos entendidos, es obvia respecto a la capacidad de hablar el idioma que han estudiado, no respecto a las aptitudes para la versión. El sondeo más superficial denuncia en seguida que los estudiantes que son capaces de traducir correctamente un texto no hablan razonadamente ese mismo idioma. El resultado está a la vista: sordeira e ineptitud permanente de muchos españoles para la expresión en lenguas extrañas. Algo más todavía:

una como timidez radical para articular sonidos extraños a la lengua propia. Pueden alzarse diatribas contra los que saben hablar bien lenguas extranjeras; pueden decirse que ello sólo constituye un vehículo turístico, que es cultura de hoteleros. Nada de eso invalida el que sea apetecible y, desde luego, no incapacita el hervor cultural más original y esplendoroso. Esas disculpas son aliviavagos y muestran con frecuencia la situación deficiente de sus defensores. En éste, como en otros defectos nacionales, conviene, para empezar a curarse, ser humildes.

CAUSAS DE ESTA DEFICIENCIA

Es necesario precisar las causas de esta deficiencia del hombre español adulto. Hay, evidentemente, una motivación primaria y, diría, casi constitutiva, para los españoles de habla castellana o de dialectos castellanos; en una palabra, para entendernos, para el español del centro de España: el hábito desde la cuna con la fonética castellana. El sistema de sonidos castellanos tiene grandes virtudes: claridad, precisión, permanencia grande del valor vocálico, simplicidad de los grupos consonánticos. Pero la fonética castellana es pobre. La claridad y univocidad de los signos es consecuencia de la falta de variedad, de matización. Escasa distinción entre el sonido vocálico abierto y cerrado. Escasos desplazamientos de timbre vocálico. Gran fijeza en la pronunciación de las combinaciones vocálicas: diptongos y triptongos. Inhibición de nasalidad. Enorme predominio de los fonemas sordos sobre los sonoros, sobre todo en el capítulo de fricativas. Nuestro sistema fonético es muy claro, porque es limitado, poco vario. La fidelidad del sistema gráfico al sistema fónico se debe a indiferenciación rígida dentro de cada fonema. El hombre español, habituado desde niño a un teclado fonemático de indudable fijeza e indubitable, por consiguiente, claridad, donde las distancias entre cada sonido y el vecino son muy grandes, tiende a eliminar—de acuerdo con las posiciones significativas de su tabla—los matices y complejidades de las lenguas extranjeras que oye y que intenta hablar. Trata de transportar un piano de variadísimas teclas a otro de inferior número, y en el que, en consecuencia, las distancias diferenciativas son mayores entre tecla y tecla.

Ante una situación así, conviene que profesores de las dichas lenguas hagan, antes de nada, un ensanchamiento de la sensibilidad fonética de los educandos; persuadirles de que, en estos estudios, los matices son todo y que la pronunciación correcta depende de que poseamos el mecanismo completo de las posibilidades, ejercidas y entrenadas artificialmente, ya que no nos son dadas en nuestra lengua nacional. El profesor no debe permitir que el alumno se agarre a los signos gráficos—que no quieren decir nada en la lengua hablada, que son sólo un sistema de signos tradicionales, el del alfabeto latino—y pretenda el imposible de representar el sonido que no tiene por medio de un signo gráfico de su alfabeto. El uso del alfabeto fonético internacional debe ser decretado como obligatorio para la higiene de nuestros hábitos fonéticos y el aprendizaje oral de las lenguas. Por este medio, el estudiante percibirá, por los ojos, los huecos fonéticos existentes en su sistema habitual.

UN PLAN DE ENSEÑANZA

Mostrando el defecto constitutivo para el dominio oral de lenguas extrañas, es indispensable que la enseñanza oficial lo tenga en cuenta. La enseñanza de un país debe estar bien en claro, antes de empezar a

planear, sobre las desviaciones esenciales a que pretende poner remedio. Un plan de enseñanza es ni más ni menos que un aparato ortopédico que pretende corregir estas o aquellas deficiencias después de diagnosticadas claramente. Por eso me parecen utópicos los planes de enseñanza que sólo tienen en cuenta lo bueno deseable, el *desiderátum*. Hay que partir de una concepción más realista. El profesorado de idiomas debe estar penetrado de esta urgencia: aprendizaje de los idiomas por mimetismo oral con uso de alfabetos fonéticos, que pongan en evidencia gráfica la existencia de sonidos diferentes de los de la lengua materna. Subrayar mucho más lo diferencial que lo común. Dar menos importancia a lo gramatical y a las versiones que a la correcta pronunciación y conversación. Ejercicios repetidos de transcripción fonética. Claro es que todo ello nos lleva de la mano a la meditación cardinal de este trabajo: simultaneidad de los estudios de Lengua española e idiomas modernos.

Se insiste mucho más, por parte de los profesores de español, en la didáctica diacrónica que en la sincrónica. Es la consecuencia más obvia de la escasa importancia que damos al estudio del lado hablado de las lenguas. Claro está que el español, el francés, el inglés, etc., son recipientes de cultura. Pero puesto que nuestro flaco nacional, al estudiar lenguas, no es ése, parece que debiéramos aplicar el arbotante al lado más ruinoso de nuestra formación. Por ello es mucho más urgente, en torno a la enseñanza del español, señalar el lado de simultaneidad, de convivencia con otras lenguas habladas, con las que se parece y de las que se diferencia, que insistir en su relación diacrónica, de hecho de cultura, con el latín.

No sé si será posible o cómo será posible, pero yo propondría un tacto de codos entre los profesores de español y de idiomas modernos. Incluso sería apetecible la estructuración de todas estas enseñanzas en una especie de Departamento, que tendría sobre todo fines fonéticos: uso de un alfabeto fonético común y suficiente para representar todos los fonemas del español y de las otras lenguas, clases de transcripción fonética, que en nuestro país deberán tener tanta importancia como las versiones; relación estrechísima entre los docentes de lenguas modernas.

Hace unos meses, en esta misma REVISTA, se advertía acerca de la dimensión diacrónica de la enseñanza de la gramática española. Se observaba que en ciertos planes de Bachillerato—por ejemplo, en el portugués—el profesor de latín es el mismo que el de la lengua nacional. Me parece que en España estamos en situación bien diferente. Aquí es menos urgente resaltar la dimensión histórico-cultural del latín respecto del español que la relación de simultaneidad con otras lenguas habladas que sirvan de contraste a nuestra fonética.

Recojamos de nuevo a nuestro hipotético estudiante. Le habíamos dejado en el umbral del Bachillerato. En la hora de acometer sus estudios de español. En los estudios del Bachillerato actual, los dos primeros años están descargados de idiomas extranjeros. Nos encontramos, pues, los profesores de español con dos responsabilidades: la que nos corresponde tradicionalmente al enseñar nuestra lengua y la que yo querría esbozar como nueva, la educación fonética de nuestros oídos habitualmente sordos. A mi juicio, es menester que se dé la importancia requerida a los estudios fonéticos. Vamos a ver en qué puede con-

sistir esta tarea, que puede ser preparatoria para los estudios de idiomas modernos que han de venir después.

LA FONÉTICA GENERAL

Lo primero de todo ha de consistir en una explicación sumaria y muy clara de fonética general. Descripción del mecanismo fónico, que debe entrar por los ojos (nuestras descripciones fónicas adolecen con frecuencia de ser demasiado abstractas, como si no se tratara de un aparato que forma parte de nuestro cuerpo). Inventario de los sonidos que hay en el idioma español, clasificación correcta de ellos y ejecución ante los alumnos. Y ahora viene lo nuevo y más importante: hacer ver a los niños que existen huecos en nuestro sistema—como, por otra parte, en todos—y llenárselos con ejemplos fonéticos abstractos—no vivos, no en palabras extranjeras—, dándoles a cada uno un símbolo gráfico—el correspondiente del alfabeto fonético internacional¹. De este modo, el alumno, desde los comienzos del Bachillerato, se dará cuenta de que los sonidos existentes en su lengua son sólo una parte del sistema total de fonemas, del que las necesidades expresivas de cada lengua sólo moviliza una parte. Entonces se le mostrará que hay una ciencia de los sonidos—Fonología—que tiene por objeto el estudio y catalogación de las diferencias y oposiciones que son relevantes, es decir, significativas. Conviene hacerle observar que aun dentro de una lengua, dentro de los sonidos que tienen en ella plena realidad, solamente una parte son expresivos.

De este modo habremos conseguido desintoxicar al alumno de su creencia más o menos explícita de que no hay más sonidos que los que está habituado a realizar, y logrado que cuente por adelantado con otros que, no teniendo existencia en su lengua, la tienen en otras que más tarde estudiará; o que ciertos sonidos existentes, pero no relevantes en la suya, son relevantes y significativos en otras. En una palabra: familiarizarle con la idea de una fonética general—catálogo de todos los sonidos existentes y aun posibles—, fonética nacional—catálogo de los sonidos de su lengua—y fonética diferencial—por llamarla de alguna manera—, donde se aludirá a los sonidos más importantes de otros idiomas que no tienen vigencia en español. Acostumbrarle al concepto general de la Fonología—estudio de las diferencias y oposiciones fonéticas relevantes—, así como al trato concreto con la Fonología española. Todo ello habrá contribuido a ensanchar la disposición fónica para el estudio de los nuevos sistemas fonéticos que han de venir al estudiar francés o inglés. Cuando ya haya tenido lugar el contacto efectivo con esos idiomas, la labor del profesor de español debe consistir en sostener lo ya sabido y acentuar con ejemplos, ahora reales, las diferencias y lagunas del sistema fonético maternal. Conviene para ello que los profesores de español y de idiomas modernos estén de acuerdo en utilizar rígidamente el mismo sistema gráfico de símbolos fonéticos. Incluso convendría un acuerdo riguroso sobre este punto en la redacción de libros de texto de español y de lenguas extranjeras.

Todo postula necesariamente una máxima importancia de los estudios fonéticos, tanto en gramática española como en las gramáticas de idiomas modernos. Pero es que este estudio es la mayor urgencia que tiene planteada la educación media española.