

SOBRE LA LITERATURA EN LA GRAMÁTICA CASTELLANA DE AMADO ALONSO Y PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA

ELENA BARROSO VILLAR
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La enseñanza de la lengua tiene que asentarse en la lectura y explicación de textos. Este es uno de los postulados fundamentales que articulan el planteamiento docente de la *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, junto a otros de no menor importancia. Entre ellos destaca el decantarse por posiciones entonces modernas de la lingüística, conjugadas con la tradicional concepción normativa de la gramática y del habla literaria como modelo, por su corrección intrínseca, al que el lenguaje oral debe adecuarse.

Este trabajo reflexiona sobre la vigencia o caducidad de dicha *Gramática castellana* en lo que afecta a algunas cuestiones vinculadas a ese instrumentalizar la literatura. Considera también la coherencia o inconexión que ellos implican con el enfoque estilístico de lo literario, en el que las lúcidas aportaciones de Amado Alonso dejaron huella tan indeleble.

PALABRAS CLAVE

A. Alonso y P. Henríquez: *Gramática castellana*. Gramática y literatura. Norma, corrección y literatura. Literatura instrumental. Prosa, poesía. Literatura y moral. Narración, descripción. Escritura y sencillez.

ABSTRACT

Languaje teaching must be based on reading and text commentary. This is one, among others equally important, of the basic ideas underlying the position

of Amado Alonso and Pedro Henríquez Ureña's *Gramática castellana*. Another one of particular importance is a tendency towards linguistic views very modern at their time, combined with the traditional normative conception of Grammar and with literary language as a model, due to its intrinsic correction, to which oral language should adequate.

This paper discusses the present day value of the *Gramática castellana*, considering issues linked to the instrumentalization of literature. It also considers the coherence or lack of connection with their stylistic view of literature, in which Amado Alonso's insightful findings left such a permanent mark.

KEY WORDS

A. Alonso and P. Henríquez: *Gramática castellana*. Grammar and literature. Norm, correction and literature. Instrumental literature. Prose, poetry. Literature and morals. Narration, description. Writing and simplicity.

RÉSUMÉ

L'enseignement de la langue doit se baser sur la lecture et sur l'explication de textes. Celui-ci est l'un des postulats essentiels qui articulent l'approche enseignante de la *Gramática castellana* de Amado Alonso et Pedro Henríquez Ureña, à côté d'autres d'une importance non moindre. Parmi eux, il faut souligner leur penchant pour des positions, modernes à l'époque, de la linguistique, unies à la conception normative traditionnelle de la grammaire et de la langue littéraire comme modèle, par sa correction intrinsèque, à laquelle le langage oral doit s'adapter.

Cette étude réfléchit sur la validité ou la caducité de la dite *Gramática castellana* en rapport avec quelques sujets liés à cette instrumentation de la littérature. Il contemple aussi la cohérence ou le manque de lien qu'eux impliquent sur l'approche stylistique du littéraire, où les lucides apports d'Amado Alonso ont laissé une trace indélébile.

MOTS-CLÉ

A. Alonso et P. Henríquez: *Gramática castellana*. Grammaire et littérature. Norme, correction et littérature. Littérature instrumentale. Prose, poésie. Littérature et morale. Narration, description. Écriture et simplicité.

En 1938 Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña publican conjuntamente la *Gramática castellana. Primer curso*. Un año después ve la luz la *Gramática castellana. Segundo curso*.

Las dos se adaptan a los programas de enseñanza secundaria por entonces vigentes en Argentina, para estudiantes de doce a catorce años y de catorce a dieciséis respectivamente. Con el paso del tiempo sigue reconociéndose, como en su día, la importancia de ese manual, respaldada por sus numerosas ediciones. Y es que en muchos asuntos abandona, por obsoletos, planteamientos tradicionales, y da paso a otros nuevos, acordes con las concepciones lingüísticas coetáneas, de enfoque funcional. Andrés Bello les había abierto el camino. Y ellos no dudan en demostrar el fervor que les inspira la gramática de éste, cuyas pautas siguen muy a menudo, porque en él ven *el más genial de los gramáticos en lengua española y uno de los más perspicaces y certeros del mundo* (1967, I, 7). Esa apuesta por las nuevas orientaciones gramaticales tiene que ver con la posición avanzada de Amado Alonso tanto en el campo de la lingüística como en el de la teoría y la crítica literarias. En lo que se refiere a estas dos últimas, recordemos que acertó a soslayar las dificultades de la crítica idealista, anticipándose a veces a la estructural e incluso a la moderna semiótica, como bien señala A. Yllera (1979). Y que coincidió con los formalistas rusos en plantear el estudio de la obra literaria como artefacto verbal y como entidad artística, recabando el rigor científico imprescindible en los estudios literarios.

Al redactar la *Gramática castellana*, a Amado Alonso y a Pedro Henríquez Ureña les mueve un afán doble: el de ese mismo rigor científico y el del pedagógico. Por eso precisan *que solamente dan cabida aquí a los resultados de la Lingüística moderna cuando puedan tenerse como seguros y sean fáciles de exponer, y especialmente a los que coinciden, por lo menos en su orientación, con los que obtuvo hace un siglo Andrés Bello* (1967, I, 7), quien anticipó importantes aportaciones de la investigación lingüística posterior. Claro que hoy sólo una excesiva confianza da «por seguras» las hipótesis o los resultados de ninguna ciencia. Thomas Kuhn aclaraba por qué en su libro, ya clásico, *La estructura de las revoluciones científicas*.

La *Gramática castellana* cimenta su propuesta para la enseñanza de la lengua mediante la literatura en ciertos postulados, expresos o implícitos. Seleccione algunos de los que atañen a esta última, pues se proyectan en ella, viéndolos a la luz de enfoques actuales de la Teoría literaria. Porque la Didáctica de hoy se desmorona, falta de rigor, si no se fundamenta en dicha Teoría. No pretendo, claro es, aplicar retroactiva-

mente criterios de ahora a aquella *Gramática*. Tan sólo reflexionar sobre la vigencia de los que la inspiran.

En ella hay un acierto importante, teniendo en cuenta sus destinatarios: postula y practica la enseñanza de la lengua en vínculo íntimo con la literatura. Los autores insisten en que el idioma debe estudiarse a partir de la lectura y explicación de textos:

El estudio del idioma debe hacerse desde el comienzo sobre pasajes concretos de la lengua escrita o de la oral. Para la lectura y explicación de textos, puede tomarse un pasaje sencillo de prosa... (I, 19).

(...) el profesor y los alumnos harán explicación de textos sobre los libros que se hayan escogido para lectura completa durante el año, señalando en cada capítulo o sección los rasgos característicos del contenido y del lenguaje, con atención también al significado de las palabras (I, 25).

Importa advertir que Alonso y Henríquez Ureña subrayan el papel decisivo del profesor, en quien delegan la mayor parte de la responsabilidad, para orientar al alumno mediante ese explicar los textos, sin que detallen qué entienden por «explicación». En cambio, cuando tratan las dimensiones sintáctica y morfológica de la lengua son muy cautos. Dan pautas e información minuciosa. Desconfiando de la *varia preparación* de los docentes, les destinan párrafos o epígrafes de contenido más complejo y tipografía diferenciada. Y *A los profesores* dirigen las reflexiones y advertencias que abren el volumen I:

Las doctrinas gramaticales del presente manual no siempre son las que uniformemente se repiten en los demás. Es sabido que, por la enorme profusión de la enseñanza gramatical, cuyo profesorado es numerosísimo y de muy varia preparación, en ninguna otra disciplina cuesta tanto esfuerzo desterrar un error o quebrantar la «venerable rutina» de que se lamentaba Bello (p. 7).

Sin embargo, la *Gramática* de Alonso y H. Ureña no es innovadora, no quebranta la «venerable rutina», en aspectos que inciden mucho en la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura. En primer lugar, sigue fiel a un criterio normativo, prescriptivo, sin duda por creerlo útil para aquellos niveles escolares primeros, donde suelen estimarse necesarios los asideros firmes, tanto en el plano teórico como en el de uso del lenguaje. Pero que si en otras dimensiones de la lengua plantea controversias, resulta sobremanera discutible en el ámbito del léxico, en especial si se piensa en el ancho dominio del español. Por otra parte, la vertiente histórica de la literatura obligaría a hacer cortes sincrónicos en su transcurrir para referirse no a una, sino a múltiples nor-

mas. Y, por más ajustado a norma, o por más correcto que fuera el uso de los pronombres en Cervantes, no pretendemos que nuestros alumnos de hoy terminen hablando, ni escribiendo, conforme a esquemas de usos verbales propios del paradigma semiótico y cultural en que estuvo inserto el gran escritor.

No obstante, Alonso y Henríquez Ureña hacen salvedades, advirtiendo que el lenguaje literario *requiere aprendizaje especial* y que tiene diferencias importantes, *y hasta rasgos incompatibles* con el oral. Pero entienden que son dos modalidades de uno mismo.

La *norma*, derivada de convenciones, lleva siempre de la mano el criterio de *corrección*:

(...) la idea de corrección (...) es la que preside siempre la gramática normativa ... (I, 16).

Y el espejo en que ésta se mira, de donde emana esa norma, es el lenguaje culto, principalmente en su manifestación de escritura. Por excelencia, el literario. Nuestros autores así lo afirman una vez y otra:

(...) la lengua general tiene espíritu de universalidad y aspira a una validez superior a la puramente local. La cultivan y enriquecen en todos los países los hombres de letras, de negocios, de aventura, de apostolado; en suma, todos aquellos cuya vida no está limitada al ámbito local. Sus normas procuran acomodarse a las normas del lenguaje literario y por eso ganan un incomparable radio de alcance y un superior poder expresivo (I, 15).

Las normas y reglas de la gramática se refieren siempre a la lengua general y a su modelo, que es la lengua literaria (I, 18).

Y es que, según ese planteamiento, la literaria es la lengua **ideal**. Precisamente por serlo, encierra en sí misma la norma de uso correcto. Pero esta presumible «corrección» ha inspirado abundantes reflexiones de la teoría literaria, que hoy se decanta por entender que no puede predicarse el atributo «correcto» ni «incorrecto» del discurso de la literatura, pues lo configuran enunciados cuyos elementos generan sistemas de relaciones específicos en el acto de habla que es cada obra, válidos sólo dentro de los límites de ésta; no se repiten idénticamente en ninguna otra.

El criterio de corrección aplicado a literatura conduce, en última instancia, a borrar de sus páginas a todo autor innovador, toda tendencia o movimiento que rompa esquemas consolidados. Góngora, Borges, Joyce... todas las vanguardias literarias, por ejemplo, quedarían eliminados. Pero si la obra de los autores más excelsos puede servir de acicate

espléndido para nuestros alumnos en las dimensiones oral y escrita del lenguaje, no se debe al uso más o menos correcto de éste que comprueben en las obras, ni tampoco al «orden lógico» que en ellas perciban, tal como Alonso y Henríquez Ureña afirman:

Nuestra lengua general se está enriqueciendo constantemente con transfusiones de la lengua literaria, no sólo en el léxico sino en todos sus aspectos y, en especial, en el modo ordenado de formular el pensamiento (I, 16).

Si así fuera, habría que prescindir de todos los discursos literarios cuyas *Dispositio* o semántica saltan sobre la lógica. En suma, de cuanta literatura se aparta de posiciones racionalistas. Se debe ante todo a la necesidad de estimular y desarrollar, mostrándoles esos textos, testimonios magníficos de riqueza y versatilidad lingüísticas, la competencia del alumno en la proyección estética de la comunicación verbal.

Y por ese ver en el discurso literario la norma lingüística de uso correcto, Alonso y Henríquez Ureña continúan la rutina de utilizar la literatura, en especial los textos en prosa, para, y sólo para, enseñar lengua. Continúan incurriendo en la contradicción tradicional: si de un lado proponen al literario como modelo de uso lingüístico, de otro lo despojan de su talante más genuino, lo desvirtúan. Porque, utilizando palabras de Ricardo Senabre (1991, 12-13) referidas al léxico, pero válidas para el lenguaje todo, *ciertos usos, ciertas relaciones vedadas en el léxico de una lengua porque contradicen nuestra experiencia del mundo, pueden ser perfectamente aceptables en una obra literaria: Más aún, se convierten en algo necesario, porque si el escritor no es capaz de traspasar las barreras que impone el uso práctico y cotidiano del lenguaje, su obra no alzará el vuelo por encima del estrato puramente informativo. De modo que estudiar el léxico literario equivale a estudiar cómo el léxico de una lengua adquiere caracteres especiales, que lo distancian del uso común, en el seno de la obra literaria. Dicho más tajantemente: equivale a estudiar literatura*. No «historia de la literatura», sino *literatura: el conjunto de enunciados y artificios que convierte un enunciado verbal en obra de arte*.

Una de las conclusiones que proyectan en la enseñanza de la literatura las actuales perspectivas teóricas sobre ésta es que, si bien en los primeros cursos acaso resulta aconsejable enseñar conjuntas lengua y literatura, acaso ambas deban transcurrir simultáneamente, porque se complementan, esto no implica que cualquiera de ellas -habitualmente la segunda- pueda subordinarse a la otra, pues cada una tiene objetivos propios, requiere métodos y actividades específicas, tanto si pensamos

en el funcionamiento peculiar de sus lenguajes como si atendemos a la clase de operaciones mentales que entrañan, o a las diferentes relaciones entre los elementos de sus respectivos procesos comunicativos. Tras publicarse *La estructura del texto artístico*, de J. M. Lotman, para quien la literatura forma parte de la categoría artística, siendo por ello un lenguaje modelizante secundario y *El arte (...) uno de los medios de comunicación* (1982, 2ª, 17), tras todas las modernas concepciones del lector como *homo significans* y de la obra literaria como una potencialidad que sólo se pone en funcionamiento cuando un lector la actualiza confiriéndole pertinencia significativa; cuando se afianza el convencimiento de que ese acto lector se realiza mediante determinadas operaciones mentales distintas a las que se efectúan ante otra clase de textos, y teniendo en cuenta que esas operaciones son posibles si se está en posesión de determinadas convenciones de lectura, parece claro que la enseñanza de la literatura no puede subordinarse a la de la lengua, sino que tendrá como exigencia fundamental su relación coherente con la entidad del objeto estudiado: el fenómeno literario.

Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña creen en el valor instrumental de la literatura para enseñar lengua. Usan la palabra de figuras señeras -y también, a veces, secundarias- escrita en español, se la muestran a los alumnos para que aprendan gramática, o fonética u ortología. Cervantes, Quevedo, Galdós, Juan Ramón, Sarmiento, José Asunción Silva, José Enrique Rodó y otros autores de un amplio repertorio atestiguan bien el uso «correcto» de adjetivos, verbos, pronombres, proposiciones subordinadas de diversas clases... Pero la *Gramática castellana* omite hablar de las claves de significación literaria que troquela esos escritos; ni, claro es, de los medios por que la alcanzan, a menudo tan alejados de la «norma» de uso oral.

Alonso y Henríquez Ureña proclaman, recurrentes, la necesidad de desvelar en cada caso el significado del vocabulario, pero se refieren al conceptual denotativo. Salvo en contadas ocasiones, no mencionan ni aluden a la connotación, o al «sentido figurado» que los reviste, a menudo desplazando al anterior.

Resultan llamativos esos planteamientos docentes por parte del autor de los estudios sobre estilística recogidos en *Materia y forma en poesía* y, en particular, de la *Carta a Alfonso Reyes sobre la estilística*, por no mencionar más que estos hitos del amplio y sobradamente conocido repertorio de las aportaciones de Amado Alonso al ámbito de la «ciencia del estilo». Todas insisten en la dimensión estética de lo literario. Recordemos que en esa *Carta* se refiere primero a la estilística de la len-

gua, encaminada al estudio de los valores afectivos, no conceptuales, del lenguaje, que emergen de una realidad psíquica compleja. Luego, al centrar la atención en la estilística literaria, insiste en que se basa en la anterior, pero la trasciende porque *encara el estudio de cada obra, en cuanto creación poética, en sus dos aspectos esenciales: cómo está constituida, formada, hecha lo mismo en su conjunto y en sus elementos, y qué delicia estética provoca*. Por eso la estilística estudia tanto el *sistema expresivo de una obra o de un autor* como el *poder sugestivo de las palabras* (1969, 82). Previamente Amado Alonso había advertido: *Ya le adelanto que una mera lista de particularidades estilísticas no nos hace conocer y gozar la índole de una obra ni de un autor: los rasgos diferentes tienen que componer una fisonomía* (1969, 78).

Pero hay un texto suyo, ya de 1932, que quiero destacar especialmente por su importancia para mi intención, pues aborda también la proyección de la estilística en los estudios gramaticales. Es el «Propósito» que figura al frente del libro de Vossler, Spitzer y Hatfeld *Introducción a la estilística romance*. Allí, además de insistir, como en otros estudios, en que son dos las vertientes comunicativas del lenguaje, una lógica y otra emotiva, afirma que la gramática tradicional tiene una cortapisa, una seria limitación: prescinde de la segunda de esas dimensiones, de la que expresa nuestras vivencias más hondas. Y advierte Alonso que *ya se ha emprendido el estudio sistemático del aspecto subjetivo, desatendido hasta el presente. Se discierne lo significado de lo notificado por la expresión, como enseña Husserl, o lo que significa de lo que sugiere, como dice Paulhan*. Sobra detallar hasta qué punto esa segunda vertiente de la comunicación verbal se evidencia en la literatura, y no sólo a juicio de las posiciones estilísticas.

En la *Gramática castellana*, la selección de textos literarios para los «ejercicios gramaticales» responde al convencimiento de que la enseñanza de la lengua debe asentarse en la lectura y explicación de los mismos. Pero ésta requiere una interpretación, y mal se pueden interpretar si no se comprenden según su código propio, artístico. Y para esta comprensión no basta, y hasta puede ser no pertinente, descubrir o verificar, por ejemplo, las funciones o la concordancia del adjetivo en un escritor. Tratar así los textos es desvirtuar su dimensión literaria, o despojarlos de ella. Y esta desviación «lingüística» ha venido operando entre los estudiantes como un lastre, una rémora inhibitoria, esterilizante, de la motivación positiva por la literatura.

Que cursen enseñanza secundaria los destinatarios de la *Gramática castellana* y que ésta persiga como fin primordial la enseñanza de la len-

gua no justifica desatender el funcionamiento artístico de los textos instrumentales. La competencia literaria -interpretativa y creadora- de esos alumnos no tiene por qué ser tan inferior a la lingüística que se les supone al proponerles toda una casuística gramatical, con su complejidad terminológica inherente, para estudiar el lenguaje.

Por otra parte, hay en la *Gramática* indicios de que los autores identifican lengua literaria con lengua escrita, en sentido amplio, pues introducen en sus propuestas algunos textos de ensayo político o filosófico, que la convención más extendida sobre los géneros o modalidades literarias no suele catalogar entre éstas.

No obstante, conviene advertir que quienes redactan la *Gramática castellana* persiguen desarrollar aspectos diferentes de la competencia en el lenguaje según se sirvan de prosa o de poemas. De manera habitual proponen fragmentos en prosa como textos-testigo en el epígrafe **Ejercicio gramatical** de cada lección, con el solo fin de que el alumno observe y descubra, o reconozca y documente en ellos, los fenómenos gramaticales objeto de estudio en cada caso.

La poesía tiene un tratamiento en parte diferente, excepto alguna vez en que se la utiliza como ejercicio de dictado. En lecciones alternas hay otro epígrafe final, **Recitación**, con dos poemas emparentados en contenido, en ciertos rasgos formales o en todo ello. Salvo excepciones, son de escritores distintos. Igual que los prosistas, están presentados de forma muy somera, apenas limitada a indicar la época en que vivieron, su nacionalidad y su condición de «distinguidos», «grandes» o atributos similares. A la responsabilidad, criterio y saber del profesor se reserva la posible información complementaria.

Como se infiere del mero hecho de titular así esos epígrafes, su finalidad es la recitación misma como práctica escolar al servicio de la expresión oral. Por eso propician que el alumno se familiarice de forma progresiva y por inducción con los aspectos de forma y fonéticos sobre los que se apoya más directamente la recitación: métrica, estrofa, rima, ritmo. Por lo regular no se alude al vínculo íntimo, indeleble, que estos elementos tienen con significaciones. Ya desde los primeros ejercicios se hace constar la medida del verso, sin definirlo ni explicar cómo se computan sus sílabas. Esto se pospone a la lección XXVII, próximo ya el fin del primer volumen, donde los autores hablan del ritmo y pormenorizan la casuística métrica, incluida la nomenclatura poco usual de versos como el de dieciséis sílabas, el octonario. En algunas lecciones anteriores se va mencionando el nombre de ciertas estrofas (soneto, cuarteto, romance, octava, silva...), evitando también definir las y caracterizarlas,

porque recapitulan lo ya tratado sobre el verso y estudian la estrofa en las dos lecciones del capítulo X, que cierra el volumen segundo. Lecciones estas últimas de información densa, compleja, de asimilación difícil para el alumnado.

En lo relativo a la vertiente significativa de los poemas, la atención a la referencialidad denotativa es preeminente. También ahora suele silenciarse o insinuarse apenas la significación literaria, a pesar de que a veces es muy patente en los seleccionados para recitar, como sucede con la rubeniana *Sinfonía en gris mayor*, o con los versos del romancero viejo -*Romance de Abenámbar y el rey Don Juan*, *El infante Arnaldos* (I, 177-179)-, de Juana de Ibarbourou, Gabriela Mistral (I, 52-53), José Martí, Juan Ramón Jiménez (I, 192-193), José Moreno Villa, Jorge Luis Borges (I, 212) y otros muchos. Teniendo en cuenta la trayectoria teórica de Amado Alonso, resulta llamativo que en tantos ejercicios de esta *Gramática* no se proyecte el planteamiento estilístico al presentar los textos líricos. Sólo hay de él pinceladas ocasionales y alguna excepción más destacada, donde se hace notar el sentido no conceptual del poema, atribuyéndoselo a sus imágenes y valor simbólico. Pero sin explicarlos ni documentarlos en los versos. Una de esas excepciones se encuentra en las actividades sólo recomendadas, sin pautas para realizarlas, a propósito de dos poemas de Lope de Vega: *Canción de la Virgen María durmiendo al Niño Jesús* y *Canción de la noche de San Juan*:

Hágase observar el sentimiento a la vez tan religiosamente respetuoso y tan humanamente tierno de la canción de cuna. Guiar la atención de los alumnos hacia el movimiento rítmico de ambas canciones como expresión de un estado sentimental y suscitar en ellos el gusto por descubrir calidades poéticas, tanto en el conjunto como en los detalles (I, 66-67).

Orientaciones parecidas se hacen sobre los poemas *Setenta balcones y ninguna flor*, de Fernández Moreno, y *La voz ausente*, de Rafael Alberto Arrieta (I, 79-80), así como sobre *El patio*, de Jorge Luis Borges (II, 101) y algún otro menos significativo.

Imagen y símbolo no son objeto de atención específica en ninguna lección. Porque ninguna se ocupa de los aspectos léxicos desde el punto de vista literario, del modo en que funciona la palabra poética en sentido amplio. En consecuencia, tampoco se les destina ningún apartado de las **Notas finales**, selección de cuestiones estudiadas con que finaliza el primer curso.

Por otra parte, alguna de las escasas y someras informaciones sobre el referente de los poemas no es sostenible para los modernos paradigmas teóricos sobre la literatura -sean del campo de la hermenéutica, de

la filosofía analítica o de la teoría literaria-, porque implican no distinguir entre referente literario y referente lingüístico. Y justo con la diferencia entre ambos tiene que ver hoy el eje de reflexión sobre la literatura: su *estatuto de ficcionalidad* (T. Pavel, Doležel, W. Booth, Gérard Genette, U. Eco ...), de rango muy distinto al lógico y lingüístico; su modo peculiar de presentar la construcción de la realidad, incluida la llamada literatura realista. Porque la poética de la literatura entendida como proceso comunicativo ha sustituido a la poética del texto mensaje inmanente y ha generado todo el amplio desarrollo teórico sobre el *pacto de ficción* y sobre los *mundos posibles*, tan estudiados por la pragmática literaria. Por ello, a pesar de que dentro de esos marcos teóricos se reflexiona también sobre las peculiaridades del fenómeno lírico respecto del narrativo, ahora no se aceptan sin más ciertas diferencias que establecen Alonso y Henríquez Ureña entre la referencialidad de dos poemas: *Elogio de los ojos asombrados*, incluido en **El libro de los elogios**, de Enrique Banchs, y *Los maderos de San Juan*, de José Asunción Silva. Reproduzco el primero y, por su longitud, sólo un fragmento del segundo, así como las palabras sobre ellos que leemos en la *Gramática castellana*. Dice así el soneto de Banchs:

*El asombro es como un viento blando,
como brisa que besa abedules,
brisa mansa que está suspirando
en los ojos profundos y azules.*

*Hoy trajimos al niño que impera
en la casa con su balbuceo,
más amado que la primavera,
un zorzal de cartón. Y aún le veo
cuando el pájaro abría las alas
y rompía en el pico un gemido,
los ojillos llenar de sorpresa...*

*Dulce asombro que grácil resbalas
en los ojos del niño querido,
cuando naces, la Vida me besa.*

Y éstos son los versos de Silva, que impregnan la popular canción para niños de la conciencia de “saberse río”, unida a la de incógnita ante lo futuro:

*...Y aserrín
aserrán,
los maderos
de san Juan
piden queso,*

piden pan:

(...)

*Y en las rodillas firmes y duras de la abuela
con movimiento rítmico se balancea el niño
mas cruza por su espíritu como un temor extraño
y entrambos agitados y trémulos están...*

*La abuela se sonríe con maternal cariño,
por lo que en el futuro, de angustia y desengaño
los días ignorados del nieto guardarán...*

(I, 120-121).

Sobre esos dos poemas se hace este comentario, en el que destaco el pasaje más significativo para mi propósito de ahora:

Tanto la poesía (soneto) del distinguido poeta argentino contemporáneo Banchs como la del célebre colombiano Silva (1865-1896) se refieren a la infancia. En la primera se habla de un niño real; en la segunda, de un niño imaginario, que puede ser cualquier niño. Los versos de Banchs son de diez sílabas; los de Silva, de catorce, con estribillo fluctuante, en que predominan los de cuatro (I, 121).

Otras veces Alonso y Henríquez Ureña diferencian entre poemas de lenguaje *directo* -de referencialidad conceptual denotativa- y *simple*, frente a los de *lenguaje más complejo*. Por ejemplo, a propósito de la conocida *Cantilena*, de Villegas (*Yo vi sobre un tomillo/quejarse un pajarrillo*), y de *El ave y el nido*, de Salomé Ureña de Enríquez (I, 36-37). O de *La perla y el diamante*, de Santiago Pérez, versus *La flecha de oro*, de Miguel Antonio Caro (I, 93-95). Así, mientras de este último se nos dice que su lenguaje es complejo y que *deja libre la imaginación para concebir el significado de la flecha ideal en la vida del personaje imaginario que habla* (I, 95), del poema de Pérez sólo se menciona su palabra directa y que *contiene diálogo*; y, en ambos casos, la medida versal. Pero no estará de más que reproduzca esos versos de pretendido lenguaje directo:

Dijo la perla al diamante:

*- Valgo mucho más que tú:
de negro carbón naciste
y yo de la mar azul.*

Y le respondió el diamante:

*-Tu mérito es muy común:
siempre fuiste y serás blanca;
yo fui negro y vierto luz.*

Sin embargo, al mismo tiempo puede pensarse que las propuestas de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña sobre el significado de los textos literarios, en especial de los líricos, los que menos supedita a lo estrictamente gramatical, presagian otras de nuestros días, porque implican un criterio no inmanentista de la interpretación. Acabamos de comprobar cómo valoran positivamente ese «dejar libre la imaginación» que detectan en el de Miguel Antonio Caro para atribuir sentido a la «flecha ideal». Y ellos mismos, al limitarse a dar indicaciones muy someras sobre la significación de los poemas, o al prescindir de darlas, dejan margen a la actividad creadora del lector en el configurar sentidos. Por ejemplo, dicen a propósito del poema de Borges *Un patio*, ya mencionado:

Los versos de Borges son de los que nos descubren el alma de las cosas, la vida que van acumulando en las cosas los hombres que las viven, tienen la virtud de sugerir mucho más de lo que dicen, por la densidad de los pensamientos y de la emoción que los acompaña (II, 101).

Y es bien sabido que hoy, después de un debate amplio sobre las interpretaciones «correctas», las posiciones teóricas más afianzadas sobre la literatura han sustituido el paradigma de la significación inmanente al texto literario por la concepción de éste como parte de una semiosis compleja, de codificación múltiple (Lotman, 1970), donde ni emisor ni destinatario son categorías plenamente pertinentes; donde el autor -entendido como categoría histórica- y el lector construyen, los dos, sentido; y lo hacen sometidos a la incidencia cultural. Porque el proceso de la comunicación literaria es permeable a la cultura, y ésta se erige en eje que estructura las significaciones, la información toda. Por esto no puede pensarse en el sentido de un texto literario ajeno a los paradigmas culturales en que está inmerso tanto quien lo escribe como quien lo interpreta. Lectores con *disposiciones de recepción* diferentes por razones históricas y sociales *construyen* sentidos distintos sobre un texto determinado. Las posiciones teóricas globalmente llamadas *Estética de la recepción* literaria insisten en la importancia del *horizonte cultural*, en la *situación de lectura* y conceptos afines en tanto condiciona la interpretación. La concepción constructivista de la cognición o *constructivismo radical* entiende la percepción como construcción interpretativa.

De cualquiera de estos marcos teóricos, que en sus expresiones más ponderadas no infravaloran el papel del autor o del emisor externo, se derivan consecuencias didácticas que, si no son idénticas en todos sus términos, coinciden en descartar de la enseñanza de la literatura la interpretación «correcta», *prefijada y única* de los textos. Pues conduce a que los alumnos aprendan esa significación, pero no a que por sí mismos

interpreten comprendiendo, ni tampoco a desarrollar su capacidad creativa en el rango artístico del lenguaje. Lo cual no significa que se defiendan un relativismo absoluto en el interpretar. Para evitarlo, cada vez se extiende más el uso de test encaminados cuidadosamente a «orientar», no a determinar, la comprensión. Cuestión diferente y que sobrepasa los fines de esta exposición es la de los problemas que se plantean en torno a esa orientación.

Sabemos que en la actualidad hay diferentes posiciones acerca de si conviene empezar proponiendo en los niveles iniciales de la enseñanza literaria poemas cortos o largos, aun conscientes de que los límites entre unos y otros son a menudo imprecisos. Quienes se decantan por los segundos suelen defender también la oportunidad metodológica de abordar antes el «contenido» y su disposición para llegar luego a la estrofa y, por fin, al verso. Alonso y Henríquez Ureña se encuentran entre los primeros, pero sin rigor excluyente. Pensemos que los más jóvenes destinatarios de su *Gramática* tienen doce años. Y aunque siguen otorgando importancia a temas de los que suelen considerarse de interés infantil -los juegos, el hogar, lo heroico, lo trágico...-, no se constriñen a ellos. Incluso dan cabida a alguna composición de escaso rango poético y sensibilidad manifiesta, acaso por estar entre quienes opinan que no debe privarse a los alumnos de esa clase de textos. En primer lugar, porque a los niños les gustan y, en segundo, porque así proyectamos sobre ellos, que no son hombres pequeños, sino niños, nuestras expectativas estéticas de adultos culturalmente modelados. Pero no puede descartarse que alguna vez la elección de esas composiciones sólo signifique una concesión a la amistad o a la familia. Por ejemplo, la del poema, antes citado, de Salomé Ureña de Henríquez.

La selección de textos literarios, y también sus interpretaciones, a menudo evidencian que la *Gramática castellana* no abandona el criterio pedagógico y moralizante que venía inspirando la enseñanza tradicional de la literatura. Así, sus autores abren el volumen II con un pasaje de José Martí, de quien comentan:

*En los trabajos de su revista **La Edad de Oro**, José Martí, libertador de Cuba y gran escritor, se dirige a los niños. Su estilo es sencillo, con pensamientos claros y expresados sobriamente sin adornos pegadizos. Martí informa a sus lectorcitos de lo más esencial de cada tema y les pone ante los ojos, con toda naturalidad, lo que las cosas tienen de bueno y de malo, y lo que la conducta de los hombres tiene de plausible y de condenable. Con eso Martí educa a los niños moral y socialmente, esto es, para el comportamiento privado y para el social (II, 10).*

Literatura al servicio de valores instituidos, consagrados, que exaltan el honor, el valor, el amor al hogar, a la tierra, a la patria, al saber... Amado Alonso, afianzado en América, y Pedro Henríquez Ureña, americano, al elegir pasajes en prosa y poemas se esfuerzan también porque ensalcen la americanidad hispana, la hispanidad toda. En su amplia, abarcadora propuesta de textos, hay autores de muchas naciones hispanoamericanas, con presencia notable de nombres cimeros -clásicos y contemporáneos- de España. Pero es muy superior el elenco de nombres americanos, en especial argentinos, como es natural. Son escritores que hablan de su tierra y de su gente, de héroes indios, de grandes figuras de las liberaciones nacionales, de pensadores... Porque todo esto, por cercano, pertenece a la esfera de intereses más allegados al alumno.

Pero ese fin pedagógico llega a hacerse un lastre al que se sacrifica en algún caso la adecuación del texto al nivel escolar receptor, debido a razones temáticas, formales, o ambas a la vez. Por ejemplo, cuando Alonso y Henríquez Ureña invitan a reconocer los grados de significación del adjetivo en un pasaje de los *Discursos* de Eugenio María de Hostos, que reproduzco en parte:

El que de modo impersonal se ha puesto a la obra del bien, de nadie, absolutamente de nadie, ha podido recibir el mal...Él es lo más alto y lo más triste que hay en la creación. Es la roca desierta que soberanos esfuerzos han solevantado lentísimamente por encima del mar de tribulaciones, y que sufre sin quebrantos la espuma de la rabia, el embate de la furia, el horror desesperado de las olas mortales que la asedian. Es la conciencia, triste como la roca, pero alta como la roca desierta del océano. Y no la conciencia individual, que siempre toma su fuerza de la inconsciencia circunstante, sino la conciencia humana, que toma su fuerza de sí misma, que de sí misma recibe su poder de resistencia, y, secundando a la naturaleza, sacrifica el individuo a la especie, la personalidad a la colectividad, lo particular a lo general, el bienestar de uno al bienestar de todos, el hombre a la humanidad (I, 59).

O cuando proponen observar el uso de mayúsculas y de la cursiva en este pasaje de la *Historia de la poesía hispano-americana*, de Marcelino Menéndez y Pelayo, porque ensalza a Andrés Bello, del que se hacen afirmaciones de dudoso interés para los alumnos:

*Bello probó antes que nadie que el asonante no había sido carácter peculiar de la versificación española, y rastreó su legítima filiación latino-eclésiástica en el ritmo de San Columbano, que es del siglo VI, en la **Vida de la condesa Matilde**, que es del XI, y en otros numerosos ejemplos; lo*

encontró después en series monorrimas en los **cantares de gesta** de la Edad media francesa, comenzando por la **Canción de Rolando** (I, 203).

Menéndez y Pelayo prosigue refiriéndose a las tempranas aportaciones de Andrés Bello en el campo de la épica, que anticipan las de Gaston Paris y Dozy.

Los autores de la *Gramática castellana* se sirven también del *Teatro crítico universal* para que los estudiantes reconozcan las conjunciones copulativas y sus funciones. El fragmento elegido comienza así:

Pero ¿será posible especificar las impresiones que causan tan diferentes sensaciones, esto es, señalar qué especie de movimiento constituye a cada una de ellas? Materia es ésta sólo accesible al entendimiento angélico. Mas por un género de analogía, ya con los efectos que causan, ya con algunas sensaciones externas, creo podemos caracterizarlas de algún modo. Siguiendo esta idea, me imagino que el movimiento que causa la sensación de amor en el corazón es ondulatorio; el que causa la del miedo, comprensivo (II, 179).

Para su propósito, Alonso y Henríquez Ureña anteponen los textos descriptivos, en prosa y en verso, a los narrativos. De aquéllos suelen decir que «pintan» determinado paisaje o figura. De forma paralela, los ejercicios de composición se orientan más al desarrollo de la competencia descriptiva, aunque con preferencia en modo alguno excluyente. Y conviene precisar que a menudo el asunto propuesto para componer tiene poca relación, o no la tiene en absoluto, con el del fragmento literario previamente trabajado.

Es significativo que esa *Gramática* tan normativa declarada, y, por ello, tan proclive a marcar pautas para el uso del lenguaje en su doble vertiente de oralidad y escritura, no da orientaciones para describir ni para narrar, las escasas veces que propone escribir un cuento. O reconstruirlo, como sucede con los del Padre Feijoo (II, 20) y D. Juan Manuel (II, 77). El alumno debe inducir esas pautas a partir de los modelos literarios, cuando se le ofrecen, con la ayuda sola del profesor, sin la del libro, que tampoco contiene ninguna lección dedicada a estas cuestiones. Cierto que hasta casi acabar la década cincuenta no se tradujo al inglés la *Morfología del cuento* de Vladimir Propp, de influencia tan importante en el nacimiento y desarrollo de la narratología actual, pero se había publicado ya en 1928, diez años antes que el primer curso de la *Gramática castellana*, y además no es necesario esperar los planteamientos funcionales y formalistas para distinguir en un relato lo «principal» de lo «accesorio», qué personajes hacen qué acciones, en qué tiempo, en qué lugar. Hoy también atendemos al punto de vista y a la voz

narrativa entre las cuestiones que no puede omitir el estudio y ejercicio del relato.

Alonso y Henríquez Ureña quieren también estimular la capacidad narrativa de los escolares en otras modalidades de la literatura, no sólo en el cuento:

*Redacten los alumnos una narración corta, de preferencia de algún hecho o suceso que hayan observado u oído contar; es preferible que no tenga forma de cuento. Como modelo léase este pasaje de la exquisita novela **Xaimaca**, del escritor argentino Ricardo Güiraldes (1887-1928), autor de **Don Segundo Sombra** (II, 66).*

Pero ello implica conocer las marcas distintivas de una y otras clases de relatos verbales, que también habrán de inferirse.

Tampoco deja de ser arriesgado clasificar sin más entre los descriptivos o narrativos enunciados que, como suele suceder, gramaticalmente participan de ambas condiciones, dadas las formas y funciones de los signos que los configuran, siendo la pertinencia jerarquizadora de sus componentes la que nos inclina a considerarlos de una u otra categoría. Ello aconseja adoptar precauciones en la docencia, encaminadas a prevenir el posible desconcierto de los alumnos, y a tener en cuenta que ya estamos elevándonos al rango estético de la interpretación. Alonso y Henríquez Ureña no siempre adoptan esa cautela.

En lo que sí insisten es en recomendar la *sencillez* expresiva, incluso si se trata del lenguaje administrativo. Recordemos que ya la gramática y la retórica tradicionales oponen la «sencillez» o «naturalidad» de la norma lingüística a la «desviación» que implican las «figuras» o «adornos» de la lengua literaria, y que los formalistas rusos -Sklovskij- rebatieron con énfasis este punto de vista, si bien al revisar alguna de sus propuestas alternativas, como la del «extrañamiento» inherente al lenguaje literario, muchos teóricos actuales ven en ella una aportación dudosa respecto a los planteamientos anteriores. Alonso y Henríquez Ureña recomiendan para redactar una carta:

Si bien para estos casos hay fórmulas usuales de expresión que el profesor indicará, conviene que los alumnos eviten redactar en forma demasiado «curialesca», es decir, demasiado cargada de expresiones convencionales y artificios (II, 95).

Pero ese lenguaje sencillo, no «curialesco», a igual distancia de la *afectación* y de la *vulgaridad* (II, 36), lo aconsejan especialmente para el discurso literario. Azorín sirve de modelo magnífico:

El lenguaje de Azorín es sencillo: las palabras son aquí usuales; las frases, de estructura elemental. Con su sencillez, el lenguaje de Azorín resulta de alta calidad artística: buen ejemplo de que no se necesita la complicación para producir efectos expresivos (I, 20).

La *Gramática castellana* recaba propiedad y desnudez ornamental en el lenguaje oral y escrito, pues mantiene el concepto de «adorno» para las formas verbales innecesarias o redundantes en la comunicación:

Que los alumnos resuman una obra de teatro o una película que hayan visto. El lenguaje no necesita ser adornado (II, 187).

Claro que la «sencillez» de los enunciados literarios no es tanto fruto de espontaneidad como resultado que emerge a la superficie discursiva sólo tras un proceso mental laborioso. Ya en el siglo XVII Juan de Jáuregui advertía en el *Discurso poético* que *Facilitar con el oyente los versos magníficos es suma dificultad para el autor, así, cuando vemos alguna obra de manos concluida en últimos primores, decimos con discreto adagio: «aquí parece que no han llegado manos», y es cuando ha intervenido inmenso trabajo de las manos y del entendimiento*. Y, además, la frontera entre el discurso «sencillo» y el «adornado» no siempre es clara. De hecho, Alonso y Henríquez Ureña introducen en la *Gramática*, por lo general en los epígrafes de ejercicios gramaticales, muestras que rozan el límite de la llaneza expresiva o que lo rebasan, sobre todo teniendo en cuenta el nivel escolar al que dirigen su obra y la circunstancia histórica y cultural del alumnado, con sus modelos semióticos propios. Ya me he referido a algunos de esos ejemplos, reproduciéndolos, a propósito de la orientación moralizadora de la literatura. Pueden añadirse otros muchos, como el fragmento de *Motivos de Proteo. IV*, de José Enrique Rodó (II, 52-53), o algunos de los que pertenecen a nuestros clásicos de los siglos de oro.

Sin duda, puede ahondarse bastante más en el tratamiento de la literatura tal como se muestra en la *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. Pero no he pretendido hacer aquí un análisis exhaustivo de esta cuestión, sino sólo aproximarme a algunos de sus planteamientos, atendiendo a su vigencia y sin pretender que los autores se guiaran por parámetros teóricos de ahora. Ojalá bastantes manuales españoles de nuestros días hubieran abordado la enseñanza del lenguaje en los primeros cursos escolares sin dar pasos atrás respecto a ese libro. Hoy ningún esfuerzo puede escatimarse para configurar una enseñanza de la literatura asentada necesariamente en los paradigmas actuales del conocimiento, aun conscientes de que no han de ser definitivos;

de que tal vez resulten más efímeros de lo esperable. Y, a la vez, una enseñanza capaz de estimular positiva y suficientemente al alumnado en las dimensiones lectora y creadora. Así tendrán acceso a las expectativas culturales y de goce estético que la literatura proporciona. El empeño, ya de por sí arduo, lo es más por la rivalidad de la transmisión oral, sobre todo a través de los medios de comunicación de masas. Se habla de *oralidad versus escritura* como términos de una oposición no sólo por las diferencias formales o funcionales de sus discursos respectivos, sino porque la cultura actual se asienta con preferencia en la oralidad, que llega a absorber los textos escritos. Éstos se transmiten y se reciben por vía oral, con o sin imágenes, y para la mayoría de los hablantes ésa es la principal modalidad, si no la única, de recepción informativa. Nuestra enseñanza de la literatura se debate entre posiciones integradoras y distanciadoras. Lástima que el hondo saber de Amado Alonso no pueda orientarnos en esta encrucijada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, AMADO, y HENRÍQUEZ UREÑA, PEDRO (1938), *Gramática castellana. Primer curso*. Buenos Aires, Losada. 1967, 24ª ed., Buenos Aires, Losada. Todas las citas se refieren a esta última edición. Indico con I este volumen.
- (1939), *Gramática castellana. Segundo curso*. Buenos Aires, Losada. 1967, 22ª ed., Buenos Aires, Losada. Todas las citas se refieren a esta última edición. Indico con II este volumen.
- ALONSO, AMADO (1969,3ª), «Carta a Alfonso Reyes sobre la estilística», en *Materia y forma en poesía*, Madrid, Gredos, pp. 78-86.
- (1932) «Propósito», en Vossler, K., Spitzer, L. y Hatzfeld, H., *Introducción a la estilística romance*. Trad. y notas de A. Alonso y R. Lida. Buenos Aires, Universidad, pp. 7- 15.
- JÁUREGUI, JUAN DE (1624), *Discurso poético*, ed. de A. Pérez Gómez, 1957, Valencia.
- LOTMAN, J. M. (1970), *La estructura del texto artístico*, Madrid, Itsmo, 1978.
- PROPP, V. (1928), *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1974.
- SENABRE, RICARDO (1991), «El léxico literario», en *Actas II Jornadas de metodología y didáctica de la Lengua y Literatura españolas*, Salamanca, Universidad de Extremadura e Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 11-27.
- YLLERA, A. (1979), *Estilística, poética y semiótica literaria*. Madrid, Alianza.