

Mi experiencia en la enseñanza del español y su literatura

Rafael Lapesa Melgar
Académico de la Real Academia Española

Agradezco vivamente el honor que se me ha hecho confiándome la presidencia de este Congreso. Sin duda lo debo, aparte de a la generosidad de sus organizadores, a mi larga experiencia en la enseñanza de nuestra lengua y literatura. Empecé en 1928 en los cursos para extranjeros que organizaba el Centro de Estudios Históricos. Desde 1930 como encargado de curso en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid; desde 1932 hasta 1947 como catedrático de Instituto en Madrid, Oviedo y Salamanca; y desde el 47 hasta el 78 como catedrático de Historia de la Lengua en la hoy Universidad Complutense. Y aún después de jubilarme, he dado cursos de doctorado en ella y en la Universidad Autónoma. Más de medio siglo en total. Larga experiencia, sí, pero ¿es valedera para la presente situación de la enseñanza en general y de la enseñanza concreta de la lengua y de la literatura españolas?

Hace dieciséis años que me jubilé “por la Iglesia”, como se dice, a los 70 de edad, y once desde que di mi último curso universitario completo. Estoy apartado de la Enseñanza Media desde hace cuarenta y nueve. En estos largos años se han sucedido planes y planes de enseñanza, se ha reducido al mínimo el Bachillerato, ha cambiado radicalmente el funcionamiento de las Universidades, masificadas en el alumnado y el profesorado. No menos radicales han sido los cambios de la mentalidad social, de su escala de valores, de sus apetencias; y no digamos la revolución completa operada en el talante y la visión del mundo de los adolescentes y jóvenes de hoy. Por otra parte, se han renovado los métodos de la didáctica, han surgido nuevas teorías lingüísticas y literarias, nuevos tipos de análisis, campos de investigación antes inexplorados. Me confieso anticuado. He sido y sigo siendo heredero de una escuela insigne, la de Menéndez Pidal, y transmisor de su legado, que he procurado ampliar con la incorporación de cuanto en las nuevas doctrinas y métodos me ha parecido valioso. Pero las últimas oleadas han llegado, lo reconozco, demasiado tarde para hacerme a ellas. La lingüística generativa, la lingüística del texto, la semiótica, etc., etc., son para mí selvas inexploradas. Desconozco también los problemas existentes en el aprendizaje infantil del lenguaje: no he tenido hijos, y los estudios de psicólogos y pedagogos al respecto no me han apasionado. En cuanto a los de lingüistas, recuerdo que cuando leí en un estudio de Jakobson que el primer sonido comunicativo expresivo que emite

un niño es una aspiración o fricación velar, pensé que antes que el maestro del Círculo de Praga lo habían descubierto las madres hispanas con su “ajo, ajito al niño”. Creo, pues, que lo único válido que puedo presentar en esta disertación es mi experiencia como catedrático de Instituto y Universidad y como profesor de cursos para extranjeros.

En 1932, cuando empecé a enseñar en el Instituto Calderón de la Barca de Madrid, situado entonces en un lugar muy distinto del que tiene ahora, coexistían dos planes de Bachillerato. El de 1903, que era de seis cursos y no cíclico, estaba vigente para los alumnos de 2º a 6º. Los de primero estrenaban un plan nuevo, cíclico y de siete cursos, que en los años académicos siguientes se fue aplicando a los cursos sucesivos. La edad mínima requerida para el examen de ingreso era de 10 años, por lo que los alumnos de los tres cursos iniciales coincidían en edad con los de los tres o cuatro últimos de lo que entonces se llamaba Enseñanza Primaria.

El plan cíclico estaba inspirado por el que se había puesto en práctica desde años antes, como ensayo pedagógico, en el Instituto-Escuela. Pero en el Instituto-Escuela había profesorado suficiente para que el número de alumnos por clase fuese razonable, y el alumnado pertenecía generalmente a un nivel social de clase media elevada y culta. Aplicar los mismos métodos en centros con pocos profesores y muchos alumnos, en gran parte procedentes de ámbito familiar menos selecto, era una aventura que podía llevar al fracaso.

Mi estreno, descorazonador, fue con los niños de primer curso. Al abrir las puertas del aula, la invadió un centenar de críos en tropel, empujándose, apretujándose. Uno de ellos saltó como un tigre, apoyándose en los hombros de los que tenía delante. Al fin logré que se sentaran, y para amansarlos de algún modo, les puse un ejercicio de redacción de tema sencillo: “Mi juego o deporte preferido”. No se me ocurrió otra cosa para tomar el pulso a aquella chiquillería. Hubo quien sólo supo escribir: “Mi deporte preferido es la navegación (sic.) porque limpia el cuerpo y fortalece los pulmones (sic.)”. Pero otros salieron adelante, describiendo mejor o peor sus preferencias. Vi que se imponían como primeras metas conseguir que se expresaran con mayor claridad y corrección; despertar, mediante la lectura, la memoria visual y la precisión auditiva necesarias para desterrar cacografías como “mucheco”, con *ch*, por ‘muñeco’ y “pachaso”, como suena, con *ch*, por ‘payaso’; y lograr que practicaran en su experiencia oral y escrita una sintaxis sencilla y lógica, aminorando anacolutos y faltas de concordancia.

Aproveché, para los dictados, poemas y prosas de fácil comprensión que abrieran los ojos y las mentes infantiles a la belleza del mundo y a lo heroico de las conductas. La lírica del primer Juan Ramón Jiménez, su *Platero y yo*, la *Flor de Leyendas* de Alejandro Casona, el Romancero y las canciones tradicionales fueron instrumentos eficacísimos para despertar la sensibilidad estética y la imaginación de aquellas criaturas. Recuerdo una experiencia que para mí fue aleccionadora: se me ocurrió dictarles

el “romance del conde o infante Arnaldos” en su versión trunca del siglo XVI, no en la versión completa sefardí con trivial desenlace feliz. Leí las páginas de Azorín sobre el halo de misterio que rodea al navío y a la canción del marinero, y que deja sin precisar cuál ha sido la ventura del conde; y les propuse que cada uno inventara un desenlace y lo contara por escrito. El resultado, como era de suponer, fue muy vario: un muchacho de gran fantasía y dotes creadoras imaginó que al oír al marinero el “yo no digo mi canción / sino al que conmigo va”, el Conde Arnaldos se embarcó en la misteriosa galera, que se hundió en el mar lentamente, arrullada por el canto del marinero. Aquella nave —concluía el chico— era la de la muerte. Pero la captación del misterio no se dio sólo en aquel muchacho excepcional. Otro, perezoso y sin ganas de calentarse la cabeza, despachó el asunto en un solo renglón: “El viaje del Conde fue al infinito y no se ha vuelto a saber de él”. (Un inciso: el muchacho imaginativo y creador no pudo seguir el Bachillerato; era hijo de un tranviario que no se podía sufragar los estudios; y en 1933 no había becas.)

Mi enseñanza gramatical no se hacía explicando definiciones previas, sino mediante reflexiones sobre la función desempeñada por cada palabra o clase de palabras hasta llegar a una definición satisfactoria. Otro tanto hacía con las formas gramaticales. Creo importante que en la terminología gramatical se proceda con gran prudencia; con extremada prudencia en los últimos niveles de la E.G.B. Recuerdo que una antigua lavandera de mi casa, muy orgullosa de los progresos que su nieto hacía en la escuela, me enseñó el cuaderno donde la enseñanza de la lengua empezaba con esta frase: “El lenguaje es un sistema biplánico consistente en el plano del contenido y el plano de la expresión”. El pobre chico, de 12 años, había tenido que aprenderse esta caricatura del estructuralismo danés sin entender en absoluto lo que significaba. Al lado de ello, en el cuaderno se deslizaban considerables faltas de ortografía.

Iguales métodos que los empleados en el primer curso me valieron para el 2º año siguiente, con mayor hincapié en el estudio gramatical, significados de los modos y tiempos verbales e inicio en la oración compuesta, procurando siempre que fueran los chicos los que descubrieran las posibles definiciones. En las lecturas, mayor entrada del pasado: Coplas de Manrique, *Lazarillo*, Cervantes, Lope, Espronceda, *Rimas* y *Leyendas* de Bécquer, *Episodios Nacionales* de Galdós, etc. Se leyeron en clase, repartiendo los papeles, *Las Mocedades del Cid* de Guillén de Castro; y en el tercer curso insistí en la siempre difícil oración compuesta y abordé la enseñanza de la métrica. En Madrid, durante la guerra, ante la imposibilidad de conseguir ejemplares suficientes de una misma antología, me vi en la necesidad de no enseñar la métrica sobre texto escrito, sino adiestrando el oído. El resultado fue inesperadamente satisfactorio: a las pocas semanas chicos y chicas identificaban sin dificultad octosílabos, endecasílabos y heptasílabos. Al sexto verso seguido sabían distinguir si eran quintillas o si era el principio de una décima; al séptimo y octavo verso reconocían el soneto, etc. Años después, en Princeton University, estudiantes graduados y jóvenes

profesores norteamericanos me pidieron que les enseñara la métrica española. Acudí a mi procedimiento del Madrid en guerra con igual resultado positivo.

En el plan de 1903 correspondía al cuarto curso la “Preceptiva literaria y composición”, asignatura que comprendía métrica, retórica y teoría de los géneros literarios. En el plan cíclico de 1932 y en los que vinieron después no se mantuvo el pedantesco nombre de “preceptiva”, pero sí su contenido, que necesitaba acompañar la teoría con abundantes lecturas comentadas y abría la puerta a la iniciación en la literatura, asignada al quinto curso en el plan de 1903; al quinto y sexto o al sexto y séptimo en los planes cíclicos posteriores. A primera vista se nos antoja absurdo pretender que jóvenes de 14 a 16 años pudieran asimilar con fruto el panorama de la literatura universal, desde los Vedas y la *Iliada* hasta nuestros días. No menos imposible parece que un profesor pudiera explicar, con igual acierto esas obras y la *Divina Comedia*, el *Tartufo*, el *Fausto* o *Crimen y Castigo*, amén de toda la literatura española e hispanoamericana. Sin embargo, es innegablemente positivo y deseable que, tanto el profesor como sus alumnos, superen la estrecha visión de campanario sabiendo y comprobando que, fuera de su país y de su tiempo, se han producido también maravillas literarias. Por otra parte, tengo la impresión de que si en 1922, cuando yo estudiaba quinto de Bachillerato, en todo el curso no se habló de Rubén Darío, Antonio Machado, Azorín, Unamuno, Pío Baroja ni Valle-Inclán, ahora se peca en sentido contrario, ocupándose más de la literatura actual, fomentando casi exclusivamente su lectura y descuidando la de otros tiempos. Foméntese, exíjase la lectura personal, de clásicos españoles y extranjeros, preparándola con comentario de fragmentos y requiriendo composiciones en que el alumno tenga que meditar sobre los puntos o cuestiones que previamente se le indiquen: por ejemplo “Dioses y hombres en tal o cual canto de la *Iliada*”; “Hado y libertad en *La Vida es Sueño*”; “Quijotización”, *sui generis*, de los personajes que rodean a Don Quijote; “Relación afectiva entre Lázaro de Tormes y sus primeros amos”; “Semejanzas y diferencias entre *Las Mocedades del Cid* de Guillén de Castro y *El Cid de Corneille*”; “Comparación y contraste entre el soneto de Garcilaso “En tanto que de rosa y azucena” y el de Góngora “Mientras por competir con tu cabello”; etc.,etc.

Durante mucho tiempo la enseñanza de la literatura adoleció, en nuestros Institutos y Universidades, de exceso de noticias acerca de la vida de cada autor ó en relación a sus obras, anecdótico en torno a ellas, influencias recibidas o emitidas, etc., sin exigir el conocimiento directo de las creaciones mismas. Pero don Juan Ruiz de Alarcón nos interesa por *La verdad sospechosa* y no por su joroba. Hay que proporcionar el goce sabroso del manjar literario, no contentarnos con mostrar la lista del menú. Para ese disfrute conviene fomentar la asistencia a representaciones teatrales, cosa antaño inusitada y hoy frecuente para los alumnos de Bachillerato, al menos en Madrid. Más eficaz aun es adiestrarlos para que sean ellos mismos los actores. En 1935, con motivo del tricentenario de Lope de Vega, María Elena Gómez-Moreno, catedrática de Geografía e Historia, y yo organizamos en el Instituto Calderón de la Barca la

representación de *Amar sin saber a quién*, deliciosa comedia que entusiasmó a chicos y chicas. La damita hizo su papel con señorío y finura inigualables; la criada, con gracia y picardía parejas a las del muchacho que hacía de criado y que se reveló como excelente actor. Logramos incluso que cooperaran alumnos de los dos bandos que ya entonces se enfrentaban política y a veces impolítica, violentamente. Es cierto que hubo espontánea repartición de funciones: casi todos los actores pertenecían a la F.U.E., la asociación estudiantil izquierdista; en cambio los decoradores fueron casi todos falangistas o prefalangistas. *La Barraca*, el teatro estudiantil dirigido por Federico García Lorca, nos proporcionó tablado y cortinajes, que instaló en el patio del Instituto.

Pasemos ahora a la enseñanza universitaria. El primer problema que se plantea en la enseñanza de nuestra lengua y literatura en las Universidades españolas es la separación de departamentos, cátedras e incluso de titulación. Es cierto que el estudio lingüístico se ocupa de cuestiones que no interesan directamente a la literatura: cambios fonéticos, morfológicos y sintácticos ocurren sin depender, salvo excepciones, de factores literarios, ni repercutir a su vez, al menos directamente, en la literatura. Pero no siempre ocurre así. Es cierto que la lectura de un soneto de Garcilaso con la pronunciación toledana de su tiempo lo aleja de nosotros con detrimento de la perennidad de su mensaje. Pero, cuando el poeta presta a vocablos españoles significados que tuvieron las palabras latinas de donde las españolas proceden o palabras latinas afines a ellas, el investigador o crítico literario no lingüista puede interpretar mal lo que Garcilaso dijo. Así, cuando en su elegía II declara “y así *diverso* entre contrarios muero”, se confiesa ‘vacilante’, ‘perplejo’, ‘irresoluto’, acepción del latín *diversus* atestiguada en Salustio y Estacio. Y cuando en la égloga II presenta a Albanio desvariando, creyéndose en levitación, le hace decir: “descargado me siento de un gran peso; / paréceme que vuelo *despreciando* / monte, choza, ganado, leche y queso”. Pero Albanio no desdeña ni menosprecia su albergue y ambiente pastoril. Simplemente los mira desde lo alto, desde arriba. Garcilaso emplea aquí “despreciar” con uno de los sentidos que tenía en latín *despicere*, que además de significar desprecio, valía como ‘mirar desde la altura’. Las mejores explicaciones de poetas españoles difíciles han sido obra de lingüistas: la de Góngora, por Dámaso Alonso y la de Neruda por Amado Alonso. Los dos maestros de estilística. El historiador de la literatura tiene que conocer a fondo el pasado de la lengua correspondiente, y el historiador de la lengua no puede prescindir de la literatura. Siquiera como fuente inagotable de testimonios; como banco de datos, si se quiere.

Es indispensable tener presente, al estudiar las obras literarias, la interacción de fondo y forma. Si el estructuralismo lingüístico asentó que la lengua es un sistema en que cada elemento está en relación con los demás, otro tanto hay que decir de la obra literaria. La lengua de Berceo, del Arcipreste de Hita, de la Celestina, de Santa Teresa, de César Vallejo o de cualquier otro está en relación con la visión del mundo, personalidad y vida del autor, y también con las realidades que lo rodean.

Otra dicotomía perniciosa es la de sincronía y diacronía lingüísticas. Su distinción puede ser útil en cuanto una analiza y describe la estructura, mientras que la otra atiende a la evolución. Pero siempre que no olvidemos el carácter cambiante, esencial del lenguaje. La descripción sincrónica es sólo una fotografía instantánea entre las infinitas que se suceden en la película de la evolución. Si Zubiri nos ha descubierto que la realidad es estructura dinámica, Guillermo de Humboldt, limitándose al lenguaje, lo definió, en 1835, como energía y producto a la vez, como “enérgēia” y “er-gon”. La sincronía abstrae un momento de la diacronía y ésta no es sino una sucesión de sincronías. Por otra parte, ni la lingüística diacrónica, ni la historia literaria pueden desentenderse de la historia general. Los cambios lingüísticos y literarios incubados salen a la superficie cuando las circunstancias históricas los favorecen. Así ocurrió con la independización del castellano respecto del latín y con su extensión hegemónica; con el desarrollo de la apócope en el castellano arcaico como consecuencia de la inmigración franca de los siglos XI al XIII, que era, en último término, la incorporación de España a la Europa de entonces; con la formación del andaluz en las condiciones histórico-sociales de la Reconquista y la Frontera con el reino moro de Granada; con la transformación del sistema consonántico español y el triunfo del castellano norteño, instalado en la Corte de Madrid, sobre el toledano, modelo del buen decir y de la cortesanía en tiempos de los reyes Católicos y de Carlos V, etc.

Otro problema, problema espinoso, es el de la enseñanza del español en las zonas bilingües. Me hago cargo de las dificultades que se presentan hoy a los profesores de español en las comunidades autónomas con lengua vernácula propia. Ahora bien, creo que, por otra parte, en la enseñanza de la literatura española fuera de las regiones autónomas, debe haber una consideración, una presencia, de las literaturas regionales. Yo siempre me esforcé porque los alumnos míos de Instituto o de Universidad meditaran sobre la “Oda a España” de Joan Maragall o sintieran la lírica intensa, poderosa de Rosalía de Castro. Una vez, en el Instituto Beatriz Galindo de Madrid, leyendo un poema de Rosalía a muchachitas de 16 años, de 7º curso de Bachillerato, se me levantaron diciendo “¡qué maravilla!”. Pues bien, eso se puede conseguir para fomentar un amor a las literaturas que no debemos considerar extrañas, sino españolas también. Como contrapartida voy a contar a ustedes una experiencia, para mí penosísima, habida en nuestra Universidad hoy Complutense a poco más de mediar el presente siglo. Se crearon entonces, bajo el comprensivo ministerio de Joaquín Ruiz Giménez, una Cátedra “Milá y Fontanals” de Literatura española, como refuerzo de la existente en la Universidad de Barcelona, y una Cátedra “Juan Boscán” de Filología catalana en la Universidad de Madrid. La inauguración de la Cátedra “Juan Boscán” no pudo ser más esperanzadora: todas las autoridades ministeriales y universitarias, afamados escritores y alumnado que llenó el amplio auditorio escucharon y aplaudieron una memorable conferencia de Jordi Rubió sobre Raimundo Lulio. La segunda, a cargo del mismo gran profesor, ya no se dio en el auditorio, sino en el Salón de Grados, de dimensiones mucho menores y con un público menos numeroso. Lo mismo ocurrió con las excelentes lecciones que allí dio Martín de Riquer. Al año siguiente vino como

representante de las letras catalanas un dramaturgo célebre, Josep María de Sagarra, y la asistencia fue escasa, a pesar de que yo les decía a mis estudiantes: “Cuidado, piensen que no deben ser separatistas castellanos”. Pero no conseguí que asistieran: ni la lengua ni la literatura catalanas se contaban entre las materias importantes para aprobar los cursos y obtener la licenciatura. Por consiguiente la asistencia fue decreciendo en los años sucesivos; llegó un momento en que Carles Riba se encontró con que los únicos asistentes a la lectura de sus poesías éramos mi mujer y yo. Peor aun fue lo que ocurrió al curso siguiente, durante una ausencia mía de Madrid; el representante de la Universidad de Barcelona que venía a enseñar en Madrid, se encontró con que no había nadie, profesor ni alumnos, que lo atendieran. Naturalmente, desde entonces se dio por inexistente la Cátedra “Juan Boscán”.

Queda, por último, hablar de la enseñanza a extranjeros. Requiere naturalmente un conocimiento profundo del español y de las dificultades que en su aprendizaje pueden tener los estudiantes extranjeros; también requiere conocimiento previo del ambiente en los lectorados fuera de España. La preparación lingüística especializada es indispensable. Recuerdo el caso de una “instructor” española que había llegado a Estados Unidos sin esa preparación y que me dijo un día: “¡Qué cosas tienen estos americanos! Me vinieron a preguntar cuándo usamos el subjuntivo; y yo les contesté que cuando hace falta”. Generalmente, para los lectorados en el extranjero se suele elegir a quienes tienen un conocimiento de la correspondiente lengua extranjera; pero, quizás, no se haga suficiente hincapié en que, a la vez, tengan la formación debida en la lengua y literatura españolas. Necesitan tener un conocimiento a fondo de la propia, de su literatura, de su historia, de su arte y de su cultura. Sin petulancia, pero sin complejo de inferioridad, han de ser propagandistas discretos y hábiles de la cultura y realidades españolas.

Para terminar, dediquemos unos minutos a la misión principal del profesor de lengua y literatura: descubrir, revelar maravillas. Ya lo es el lenguaje mismo: Hay un libro alemán, el de Walter Porzig *Das Wunder der Sprache*, traducido con el título de *El mundo maravilloso del lenguaje* y publicado por la Editorial Gredos. Sí, el lenguaje es una maravilla en todas sus funciones. Es la creación de un mundo de símbolos que ordena nuestra visión del Universo. Recordando la pregunta de Antonio Machado “...¿Y ha de morir contigo el mundo mago / el viejo mundo en orden tuyo y nuevo?”... habremos de reconocer que, cada lengua ordena el viejo mundo en orden suyo y nuevo. La más noble función del lenguaje, la función representativa, consiste en reflejar, interpretar y ordenar el Universo. Por lo tanto, el estudio de la lengua debe descubrirnos las maravillas existentes en su sistema, en el funcionamiento de éste y en su culminación en la creación literaria. Descubramos, mediante la literatura, la belleza natural y la belleza creada por el hombre. Recordemos un verso de John Keats “A thing of beauty is a joy for ever”, ‘Una cosa bella es un gozo perenne’. A través de la belleza literaria podemos ampliar horizontes de humanidad; comprender el pasado propio y ajeno; comprender también el presente propio y ajeno.

Al recluta, cuando ingresaba en el servicio militar, se le exigía o se le suponía valor. "Valor: se le supone", rezaba la fórmula consagrada. A cuantos venís aquí a estudiar los problemas de la enseñanza de nuestra lengua, se os supone vocación. Vuestra vocación de saber y de enseñar es hermosa. Cumplidla y que sea para vosotros fuente de gozo perenne.

Muchas gracias.