

SOBRE LA ENSEÑANZA CONJUNTA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Manuel Casado Velarde
Universidad de La Coruña

1. LA NORMATIVA DEL NUEVO BACHILLERATO

En el Real Decreto 1179/92, de 2 de octubre (BOE 21.X.92), por el que se establece el currículo del nuevo Bachillerato, se incluye, como una de las materias comunes, la "Lengua castellana y Literatura".¹ Esta materia "tiene como objeto el conocimiento de los distintos tipos de discursos y, en particular, el científico y literario". "Se propone -añade- consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato [...]. También pretende ampliar la competencia literaria".

La educación en la lengua se entiende como "desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante", y se establece que en el Bachillerato, "la reflexión lingüística y las actividades de

análisis y producción de textos atiendan tanto a los discursos literarios y culturales, como a los de la ciencia y de la técnica".

Particular importancia se otorga al discurso de los medios de comunicación social. "Facilitar al estudiante la comprensión de este discurso y desarrollar en él actitudes críticas, contribuirá a que en la vida adulta pueda estar en contacto de manera autónoma con una importante fuente de conocimientos sobre el mundo que le rodea".

Por su parte, "el estudio de la Literatura también contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística [...]. El estudio de las obras literarias se ha de orientar de modo que el análisis y la interpretación no sean un impedi-

1. Las reflexiones que siguen son también de aplicación a la materia "Lengua castellana y Literatura", de la Educación Secundaria Obligatoria (cfr. *Diseño Curricular Base*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1992)

mento para la fruición del texto y, además, motiven la propia creatividad del alumno”.

A continuación detalla el texto legal los objetivos generales que se propone la materia. Enumera nueve objetivos, formulados con otras tantas capacidades que deberán adquirir los alumnos. De todos estos objetivos, sólo uno, el que figura en sexto lugar, aborda específicamente el estudio integrado de lo lingüístico y lo literario. Dice así: “Interpretar y valorar críticamente obras literarias, identificando los elementos que configuran su naturaleza artística, descubriendo en ellas el uso creativo de la lengua [...]”.²

Presenta a continuación el Real decreto los contenidos de la materia, agrupados en cinco apartados.³ Sólo algunos de los contenidos que se mencionan en el apartado tres, titulado “El discurso literario”, responden realmente a una concepción integrada de la lengua y la literatura. Ello es exponente del escaso desarrollo conceptual y metodológico para llevar a la práctica de forma coherente uno de los objetivos fundamentales de la reforma en lo que a esta materia respecta. Es mucho lo que queda por hacer en lo que respecta a la integración real de lengua y literatura en la enseñanza media.

En resumen: de la lectura de los textos normativos y de los diseños curriculares de Lengua y Literatura se desprende:

a) La aún muy escasa integración de lo lingüístico y lo textual. El tratamiento de las cuestiones atinentes a los diversos niveles y unidades lingüísticas debería tener una vinculación más directa y explícita con los textos, tratando siempre de poner de relieve cómo contribuyen los diferentes hechos lingüísticos a la constitución del sentido global de los textos (cfr. *infra* 3.2.).

b) El escaso relieve de los textos literarios. Sin desatender las múltiples variedades textuales que deben integrar la competencia discursiva del alumno, pienso que los textos literarios deberían ocupar un lugar mucho más relevante en la asignatura (cfr. *infra* 3.1.1.).

En las páginas que siguen trataré de proporcionar, desde la lingüística del texto, unas pautas que ayuden a desarrollar y explicitar algunas de las implicaciones de la enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura.

Bastantes de las ideas que aquí se contienen resultarán familiares a muchos profesores, que las vienen practicando, *ante litteram*, desde hace tiempo,

2. En el *Diseño Curricular Base* de esta materia, editado por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, se recogen con ligeras variaciones, los mismos planteamientos. “Lengua y Literatura -se dice en el citado DBC- se complementan mutuamente como elementos de cultura. Su estudio debe hacerse en común[...]”. Pero apenas se avanza en el cómo.

3. O en cuatro apartados si se trata de la “Lengua castellana y Literatura” para Comunidades con lengua oficial distinta del castellano.

en la enseñanza de la Lengua o de la Literatura. La utilidad de estas páginas puede residir, en ese caso, en presentar una ordenación coherente de cuestiones muy diversas, en función del *sentido* a que apunta todo texto.

Pienso que la lingüística del texto puede proporcionar el marco conceptual adecuado para desarrollar la enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura. Pero bajo la etiqueta de lingüística del texto⁴ se vienen practicando, especialmente en los dos últimos decenios, múltiples y muy dispares investigaciones, en cuanto a objeto y en cuanto a método.

Aquí trataré de exponer, de forma esquemática, uno de los desarrollos europeos de la ciencia del texto, el de Eugenio Coseriu. Varios motivos me llevan a seleccionarlo. Entre ellos, el hecho de que el planteamiento coseriano acerca de la enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura, inspiró en buena medida la reforma que se está llevando a cabo actualmente en España.

2. UN PRECEDENTE: LA GRAMÁTICA CASTELLANA DE AMADO ALONSO Y PEDRO HENRIQUEZ UREÑA

La Gramática de Alonso y Henríquez Ureña se publicó, como un manual de "enseñanza secundaria", en Buenos Aires, en 1938. Consta de dos volúmenes.⁵

2.1. Lengua y Literatura, unidas

Parten los autores del principio de que la enseñanza de la Lengua y la de la Literatura deben ir unidas. La misma estructura del manual manifiesta claramente esa concepción. En efecto, cada lección consta de una serie de epígrafes, con exposiciones teóricas, y varios textos literarios, en prosa o en verso, en los que ejemplifican los desarrollos gramaticales. Pero, frecuentemente, los textos literarios son también objeto de atención por sí mismos, desde un punto de vista estilístico o, como diríamos hoy, lingüístico-textual: en función de cómo contribuyen al sentido del texto los diversos elementos que lo integran.

2.2. Punto de partida: el discurso o texto⁶

"El estudio del idioma debe hacerse desde el comienzo sobre pasajes

4. Otras denominaciones, no siempre coincidentes en su designación, son: análisis del discurso, gramática del texto, pragmática, análisis de la conversación, etc. Una útil y breve introducción a estas cuestiones puede encontrarse en el libro de Teun A. van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI editores, México, 1989, 6ª edic.

5. En la edición que manejo, la 24ª, el volumen I tiene 232 páginas, y el II, 240.

6. Acerca de la importancia del texto, oral o escrito, como dato primario de diversas disciplinas y de todo pensamiento humanístico y filológico en general, cfr. M.M. Bajtín, "El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas", en *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI editores, México, 1982, págs. 294-323.

concretos de la lengua escrita o de la oral". Así comienza la primera lección del volumen I, titulada "La oración y sus clases" (página 19). Y posteriormente detallan que, de acuerdo con dicho planteamiento, "el profesor y los alumnos harán explicación de textos sobre los libros que se hayan escogido para la 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" (pág. 25).

Llama la atención la modernidad de los planteamientos de estos filólogos, que manifiestan una concepción lingüístico-textual que necesitaría aún bastantes decenios para implantarse y difundirse en los estudios y práctica docente. Obsérvese el siguiente pasaje, en el que, además de establecer el concepto de *discurso* (y su contenido específico: el "sentido unitario") se ejemplifican diversos *tipos de texto*:

"Para comprender qué es la oración, hay que partir del hablar (o del escribir) concreto y real. En el hablar (o escribir) vamos expresando nuestro pensar: lo hablado o lo escrito es, por ejemplo, un informe, una conversación, un artículo de periódico, un libro, una arenga, una conferencia, una poesía, un discurso de orador. A la actividad entera de expresar así el pensamiento oralmente o

por escrito llamamos el **habla** o el **hablar**, o el **discurso**.

[...] El hablar que va expresando el pensamiento tiene momentos sucesivos, en cada uno de los cuales declaramos, deseamos, preguntamos o mandamos algo. Por lo tanto, podemos dividir el hablar en pequeños trozos, donde hallamos unidades menores de sentido (pág. 26).

Quien impone el sentido unitario es el que habla, con su acto de enunciar, o de preguntar, o de desear, o de mandar" (pág. 28).

Por debajo de la unidad lingüística *discurso* se encuentran la *oración* y la *palabra*: "Así como las oraciones son elementos del discurso,⁷ así las palabras son elementos de la oración" (pág. 27).

También los ejercicios de "composición" que se sugieren van encaminados a que los estudiantes adquieran la conveniente competencia discursiva en diferentes tipos de texto. Copio algunos ejemplos que proponen los autores:

"Redacte cada alumno un informe, dirigido al rector o director del colegio o escuela en que esté inscrito, sobre la marcha de sus estudios, dando pormenores sobre cada una de las asignaturas del año" (vol. I, pág. 84).

7. No se explicita la distinción entre discurso y oración: ambos quedan definidos como poseedores de "sentido unitario".

"Escribese la descripción de un objeto que se tenga delante, a fin de ejercitarse en la observación exacta: un pupitre, un reloj [...]" (vol. I, pág. 101).

"Redactar una carta sobre un asunto comercial" (vol I, pág. 126).

"Describa cada alumno a una persona que conozca, pintando sus rasgos físicos y morales" (vol. I, pág. 141).

"Escriba cada alumno la narración sintética de un hecho histórico [...]" (vol I, pág. 164).

"Escriba cada alumno un diálogo [...]" (vol. I, pág. 174); "un resumen de su propia vida" (vol. I, pág. 203); "una noticia" (vol. II, pág. 109); etc.

En todo el manual se encuentra presente, en ocasiones de forma preponderante, la dimensión normativa -la corrección idiomática del uso de la lengua-.

Termino este epígrafe con una cita de Ernesto Sábato, escritor argentino que fue beneficiario del precedente didáctico que acabo de exponer:

"Tuve la suerte de gozar como profesor de idioma a don Pedro Henríquez Ureña, en el colegio secunda-

rio que en aquellos tiempos formaba parte de la Universidad de La Plata [...]. Henríquez Ureña rechazaba todo intento de cristalización del lenguaje, y su doctrina se manifestaba en su enseñanza, que impartía mediante los ejemplos de los grandes escritores, no a través de las rígidas normas gramaticales. Solía repetir: "Donde termina la gramática empieza el arte", lo que significaba que no se pueden imponer normas a los creadores. Enseñaba el lenguaje con el lenguaje mismo, tal como Hegel afirmaba que se debe enseñar a nadar nadando; no exigía un previo aprendizaje gramatical, sino, más bien, daba ese conocimiento a medida que el aprendizaje empírico del lenguaje en los escritores valiosos lo hacía indispensable, como un guía que nos sirve para recorrer una compleja y desconocida ciudad, y sólo entonces. La poca gramática que aconsejaba era a través de las correcciones que hacía a nuestros trabajos."⁸

3. LA ENSEÑANZA CONJUNTA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

3.1. Razones a favor de la enseñanza conjunta

Como ya anticipé, esta concepción es ampliamente deudora de los planteamientos teóricos de E. Coseriu.⁹ Su tesis fundamental es que la Lengua y

8. E. Sábato, "Sabia actualización", *El País*, 10,XI,1992, pág. 30.

9. Sus ideas aparecen expuestas fundamentalmente en dos textos: "Acercas del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC, Madrid, 1987, págs. 13-32; la redacción de este texto no fue revisada por el autor, por lo que contiene bastantes imprecisiones, además del estilo propio de la lengua oral; y "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas", *Philologica II*, Salamanca, 1989, págs. 33-37.

la Literatura no pueden enseñarse razonablemente por separado, "porque constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes".¹⁰

En efecto, en lo que denominamos *saber hablar o competencia lingüística* se distinguen un plano biológico y un plano cultural; y en este último, tres niveles:

a) el *universal*, integrado por el *saber elocucional* o saber hablar en general, independientemente de qué idioma concreto se trate;

b) el *histórico*, integrado por el *saber idiomático* o conocimiento de un idioma determinado;

c) y el *particular* o circunstancial, constituido por el *saber expresivo*, es decir, por el saber acerca de cómo se construyen los discursos¹¹ en situaciones determinadas.

Pues bien el objetivo del profesor de Lengua, en las enseñanzas medias, debe abarcar cada uno de los niveles del plano cultural del lenguaje.¹² El profesor de Lengua, por consiguiente, "debe atender también al saber elocucional y al saber expresivo: o sea, que se le exige ser profesor de 'lenguaje', no sólo de 'idioma'".¹³

Como afirma el propio Coseriu, las deficiencias más graves que se observan en el hablar de los alumnos, en los países hispánicos, "corresponden al saber elocucional y, en menor medida, al saber expresivo. Casi todos los ejemplos que se aducen de un 'escribir mal' en español son en realidad ejemplos de incongruencia y, en ocasiones, de impropiedad expresiva: no se trata, en rigor, de 'desconocimiento del español' sino, en la mayor parte de los casos, de desconocimiento o descuido de normas elocucionales o expresivas".¹⁴

Para la enseñanza del saber elocucional el profesor debería disponer de una *lingüística del hablar*, en su forma aplicada, disciplina que no existe ni siquiera en su vertiente descriptiva. Y para la enseñanza del saber expresivo se precisa disponer de la *lingüística del texto*, que tanto desarrollo está adquiriendo actualmente, también como disciplina aplicada.

3.1.1. La literatura como despliegue de todas las posibilidades del lenguaje

A la pregunta de cómo y dónde se da esta unidad entre lenguaje y literatura, que impone que se enseñen conjuntamente, Coseriu responde con un doble argumento.

10. E. Coseriu. "Acerca del sentido...", pág. 14.

11. Pueden encontrarse útiles matizaciones para la distinción de *discurso* y *texto* en José G. Herculano de Carvalho, *Teoría da Linguagem*, vol. I, Atlántida, Coimbra, 1979, págs. 221 y sigs.

12. El plano biológico es más bien propio de la medicina o la logopedia.

13. E. Coseriu, "Sobre la enseñanza del idioma nacional...", pág. 34.

14 "Sobre la enseñanza del idioma nacional"..., pág. 35.

En primer lugar, el lenguaje hay que estudiarlo conjuntamente con la literatura porque ésta representa el despliegue y la actualización de todas las posibilidades del lenguaje y de las lenguas históricas. Mientras los demás usos (lenguaje científico, periodístico, pedagógico, práctico, etc.) constituyen reducciones de alguna(s) de las posibilidades del lenguaje, el uso poético se presenta como la plena funcionalidad de todas sus virtualidades.¹⁵

En efecto, el signo lingüístico que vemos en un texto literario proporciona, por una parte, contenido semántico (significado) y contenido designativo (referencia a la realidad extralingüística); por otra parte, manifiesta o expresa (función expresiva) algo sobre el hablante, y apela (función impresiva) al oyente. Pero, además, el signo “funciona al mismo tiempo en y por una red complementaria y muy compleja de relaciones, con lo que surge un conjunto igualmente complejo de funciones semánticas cuya totalidad puede llamarse *evocación*”.¹⁶ En el apartado 3.2. nos referiremos a esas relaciones o “significaciones” adicionales que surgen en torno al significado conceptual dado por el sistema y la norma de la lengua, desde la perspectiva de su contribución al *sentido* de un texto.

Ahora importa resaltar que ese conjunto de relaciones mencionadas, y de contenidos evocativos que les están asociados al menos en forma latente, “se reducen o se ‘desactualizan’ (quedan inoperantes) la mayoría de las veces en las diferentes modalidades del uso lingüístico (como, por ejemplo, ‘lenguaje corriente’ o ‘de la vida diaria’, ‘lenguaje científico’, etc.)”.¹⁷

En cambio, la actualidad de esas relaciones y de las significaciones que de ellas dependen se comprueba en el lenguaje poético. “Por consiguiente, el lenguaje poético resulta ser, no un uso lingüístico entre otros, sino lenguaje simplemente (sin adjetivos): realización de todas las posibilidades del lenguaje como tal”; “representa la plena funcionalidad del lenguaje”, “es el lugar del despliegue, de la plenitud funcional del lenguaje”.

Lo que se acaba de decir significa que “los textos literarios deben valer como modelos para la lingüística del texto, puesto que representan, precisamente, el tipo de textos funcionalmente más rico y porque en los restantes tipos de textos hay que especificar las ‘automatizaciones’ (‘desactualizaciones’) que intervienen en cada caso”.¹⁸

15. E. Coseriu, “Acerca del sentido”..., pág. 25; “Tesis sobre el tema ‘lenguaje y poesía’”, en *El hombre y su lenguaje*, Gredos, Madrid, 1977, págs. 201-207.

16. E. Coseriu, “Tesis...”, pág. 201.

17. E. Coseriu, “Tesis...”, pág. 202.

18. E. Coseriu, “Tesis...”, pág. 204.

3.1.2. La obra literaria, obra lingüística

Por otra parte, toda obra literaria constituye una forma determinada de mensaje verbal, es una obra de lenguaje.¹⁹ La literatura, por tanto, ha de estudiarse junto con el lenguaje, o en relación con él, porque para interpretar el sentido de un texto hay que conocer las posibilidades de construcción de sentido que se dan ya en el lenguaje y en las lenguas concretas. De esto se ocupa precisamente la lingüística del texto, de la interpretación de los textos sobre la base de las posibilidades lingüísticas realizadas en ellos. "En realidad, no es posible estudiar la obra literaria en lo que el es, ni presentarla en la enseñanza, si no se la explica desde este punto de vista del lenguaje, no simplemente de la utilización, sino de la creación lingüística de esta construcción del sentido a través de la realización de posibilidades del lenguaje".²⁰ En la obra literaria, como en todo texto, se comprueba una doble relación semiótica. Por una parte, la que se da, en el nivel de los signos lingüísticos, entre la expresión o significante y el contenido [significado y designación]. Por otra, la que se observa entre todos los elementos constitutivos de un texto (con sus significados y sus designaciones, con su articulación interna) y el sentido o contenido específico propio de

la unidad lingüística que llamamos texto.

En teoría, es posible entender todo lo relativo a la primera relación semiótica sin que eso signifique comprender lo que concierne a la segunda. En otras palabras, podemos conocer con exactitud *El Quijote*, por ejemplo, e incluso saberlo de memoria, y desconocer, en cambio, por completo su sentido.

3.2 La tarea de la lingüística del texto

No resulta posible, en estas breves páginas, ni siquiera esbozar una propuesta de lingüística del texto aplicable a textos literarios. Trataré, sin embargo, de ofrecer unas cuantas líneas esquemáticas, susceptibles de desarrollos ulteriores, que sirvan de marco general.

Partimos de tres tipos de contenido lingüístico: designación, significado y sentido, que se corresponden con los tres planos del lenguaje, a saber, *universal* (hablar en general), *histórico* (idiomas) y *particular* (discurso).

La lingüística del texto trata de dilucidar cómo se produce el "sentido" y cómo se lo entiende. El sentido no es inherente a los signos lingüísticos mismos; estos, en sí mismos, no tienen aún

19. Cuestión diferente es la de cuándo puede considerarse un determinado mensaje verbal como una manifestación literaria, y cuándo no. Dicho de otro modo: ¿en qué consiste la función poética del lenguaje? No es este el lugar para dar respuesta a esta pregunta, sobre la que tanto se ha escrito y se sigue escribiendo. Me limitaré a remitir a dos textos ya clásicos: Vitor Manuel Aguiar e Silva, *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid, 1979, y Félix Martínez Bonati, *La estructura de la obra literaria*, Ariel, Barcelona, 1983, 3ª edic.

20. "Acercas del sentido"..., pág. 29. En su libro *Textlinguistik. Eine Einführung*, Gunter Narr, Tbinga, 1981, presenta Coseriu una exposición detallada de las tareas de una lingüística del texto como lingüística del sentido.

sentido; poseen significado. Sin embargo, son los signos lingüísticos los que sirven para construir el sentido en el texto.

Para explicar la constitución del sentido en un texto es necesario partir:

a) por un lado, de las relaciones básicas del signo lingüístico en el marco de un modelo simple de la comunicación. Habrá que hacer intervenir, por tanto, al *emisor* y al *receptor*; las *cosas* sobre las que se dice algo; el “algo” que se comunica (“concepto” o “significado”); y los *signos* (“significante”) con cuya ayuda se lleva a cabo esto. Estos dos últimos elementos (significante o expresión y significado o contenido) constituyen propiamente el *signo*.

b) por otro, es preciso tener en cuenta las relaciones que los signos lingüísticos contraen en el acto de habla. El modelo de K. Bühler, o el ampliado de R. Jakobson, no alcanzan a dar una respuesta adecuada a la pregunta sobre la génesis y la comprensión del sentido textual. Coseriu enumera una serie de relaciones adicionales que son también constitutivas del “sentido”.²¹ Veámoslas.

3.2.1. Relaciones de los signos con otros signos lingüísticos

3.2.1.1. Con signos lingüísticos concretos (aislados)

a) en sentido *material*: fenómenos de rima, paranomasias, asonancia,

aliteración, que contribuyen a orientar la atención hacia las palabras afectadas, sus significados y sus designaciones.

b) en relación con el *contenido*: las palabras de formación “transparente” se prestan especialmente a este tipo de relación (*girasol, artimaña, agridulce...*).

3.2.1.2. Relaciones con grupos o categorías de signos

Puede contribuir a la constitución del sentido del texto el hecho de pertenecer una determinada palabra a uno u otro género gramatical, relacionable con uno u otro sexo (por ejemplo, la *muerte*, en las lenguas románicas, es femenino, y se la suele representar por una mujer; en los pueblos germánicos, en cambio, por ser de género masculino, se la relaciona con el hombre); o la pertenencia a un determinado grupo sufijal (por ejemplo, *empujón*, por el sufijo *-ón*, se integra en el paradigma de voces que pueden designar algo repentino o violento, como *resbalón, tropezón*, etc.: “Un empujón brutal te ha derribado”, Miguel Hernández, *Elegía*).

3.2.1.3. Relaciones con sistemas enteros de signos, es decir, con lenguas históricas o con lenguas funcionales. Así, por ejemplo, las palabras *corcel* o *aura* evocan una determinada lengua funcional dentro del español, la lengua literaria. Se trata de lo que algunos llaman *connotación, evocación* para otros. El valor connotativo o evocativo se encuentra

21. Cfr. *Texlinguistik...*, pág. 68.

desactivado mientras un signo se utiliza dentro del sistema al que pertenece, y se actualiza al emplear el signo fuera de su ámbito “normal” de aplicación.

3.2.2. Relaciones con signos de otros textos

Se trata de las relaciones de los signos de un texto con signos de otros textos que poseen una determinada historia, que pertenecen a la tradición literaria y cultural de una comunidad lingüística. En ocasiones, una sola palabra del texto aludido puede ser suficiente para establecer la relación (por ej., *hidalgo*), pero lo normal es que se trate de secuencias de signos que se transmiten enteras, ya sea como frases hechas, refranes, etc. (discurso repetido), ya como textos o fragmentos -literarios o no bien conocidos y fácilmente identificables para los miembros de una comunidad lingüística.

“No es raro que el pleno sentido de un texto, en particular de un texto literario, sólo se haga patente en el marco de toda una ‘obra’ o de toda una tradición literaria y cultural”.²²

3.2.3. Relaciones entre signos y cosas

Se trata de la *función icástica* o *imitativa* del signo, es decir, de la imita-

ción directa de la cosa designada, por el significante de un signo o de una secuencia de signos. Nos encontramos en la esfera de las onomatopeyas, de las imitaciones de ruidos. También los signos gráficos pueden utilizarse icásticamente, y no sólo en los sistemas ideográficos de escritura: los poetas futuristas en el pasado, así como hoy el lenguaje publicitario, constituyen buena prueba de ello.

No hay que olvidar la *sinestesia*, que reposa sobre la analogía entre diversas impresiones sensoriales. Convendrá distinguir, por lo demás, entre la función icástica *potencial en la lengua y la actualizada en el texto*.

3.2.4. Relaciones entre signos y “conocimiento de las cosas”

Los signos en el texto funcionan también por las relaciones que tienen con lo que sabemos de las “cosas” designadas y, a través de ese conocimiento, con el conjunto de una determinada cultura (cfr., por ejemplo, las diferentes evocaciones que una palabra como *caballo* puede tener para diferentes grupos de una comunidad lingüística (militares del arma de caballería, aficionados a la hípica, agricultores que utilizan caballos para labrar, etc.). A este respecto puede observarse la distinta funcionalidad que

22. E. Coseriu, *Textlinguistik*, cit., pág. 82.

poseen hoy los nombres y alusiones mitológicos, en relación con la que tuvieron en la Antigüedad.

El *universo de discurso*, o sistema de significados al que pertenece un texto y del que obtiene su validez y sentido, se revela, pues, como decisivo para la interpretación textual.

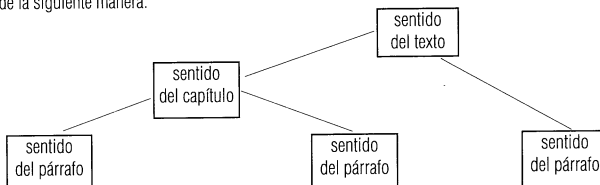
3.3. Valoración global

En suma: todas las relaciones que acabamos de enumerar de forma necesariamente telegráfica pueden contribuir a la constitución del sentido del texto. Componen una nómina -siempre abierta- de posibilidades generales que se encuentran a disposición del que produce un texto para generar su sentido. Pero, dado el carácter individual de cada texto, nunca sabremos con antelación qué relaciones de los signos vamos a encontrar efectivamente realizadas o actualizadas en un texto determinado. En este sentido puede afirmarse, con Coseriu, que "no hay ninguna técnica de interpretación de los textos que posea validez universal". Pero esto no significa que no

exista ningún método de interpretación de los textos. *El método* (que no es sinónimo de 'procedimiento automático de resolver problemas') es el de la *conmutación*, es decir, la sustitución de partes de un texto para comprobar si con ello el contenido (sentido) se modifica o no.

Para Coseriu existe una prefiguración de la lingüística del texto, susceptible de un desarrollo ulterior, que es la denominada estilística "integral" de Leo Spitzer. A esta estilística le falta, entre otras cosas, una teoría de la articulación del sentido. Al igual que el significado de una oración no se representa adecuadamente como la mera agregación de los significados de las palabras que la componen, en el nivel del sentido ocurre otro tanto. Habría que estudiar, en consecuencia, cuáles son las "piezas" de que se componen las unidades de sentido complejas, y cómo se integran esas piezas en unidades de sentido de rango superior. Ello nos llevaría a una progresión desde una "unidad mínima", aún por definir, al "párrafo", luego al "capítulo", y de éste a la obra entera.²³

23. Explica Coseriu que "la elocución de una oración tan sencilla como *Juan es tonto* arroja una proposición completamente diferente si se la afirma aisladamente y si aparece como oración subordinada en *No es cierto que Juan sea tonto*. El ejemplo parece trivial, pero a veces los ejemplos triviales también son útiles. Igual que en este caso tan simple, también en el ámbito de los textos debemos preguntarnos si un sentido que hemos comprendido debe tomarse como la "proposición" completa o como sólo un miembro de una "proposición" que quizá aún no hayamos entendido". De forma parecida a ciertos procedimientos de exposición desarrollados para oraciones, esta idea de la articulación del sentido podría representarse esquemáticamente de la siguiente manera:



Finalmente, importa no perder de vista, en la docencia de la Lengua y Literatura, lo que se afirma en el *Diseño Curricular Base* de la ESO, a propósito de la lectura de textos literarios: la explicación o comentario de textos representa “un simple instrumento para la creación de lectores atentos, sensibles,

imaginativos, que disfruten con lo leído y -en su caso- sepan reflexionar sobre ello y explicarlo con sencillez, precisión y coherencia; lectores que sean capaces, también, de expresar de modo razonado sus apreciaciones sobre los textos literarios”.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar e Silva, V.M.: *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid, 1979.
- Alonso A., y P. Henríquez Ureña: *Gramática castellana*, Losada, Buenos Aires, 1938.
- Bajtín, M.M.: "El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas", en *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI editores, págs. 294-323, México, 1982.
- Coseriu, E.: "Acercas del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC, págs. 13-32, Madrid, 1987.
- Coseriu, E.: "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas", *Philologia II*, Publicaciones de la Universidad, págs. 33-37, Salamanca, 1989.
- Coseriu, E.: "Tesis sobre el tema "lenguaje y poesía", en *El hombre y su lenguaje*, Gredos, págs. 201-207, Madrid, 1977.
- Coseriu, E.: *Textlinguistik. Eine Einführung*, Gunter Narr, Tubinga, 1981.
- Herculano de Carvalho, J.G.: *Teoria da Linguagem*, Atlantida editora, 2 vols, Coimbra, 1979.
- Martínez Bonati, F.: *La estructura de la obra literaria*, Ariel, 3ª ed., Barcelona, 1983.
- Van Dijk, T.A.: *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI editores, 6ª ed., México, 1989.