

chos estudiantes, no sobrados precisamente de libros del rigor y de la claridad de éste, y que esperaban encontrar aquí todo desmenuzado y digerido y muchas informaciones previas, lo agradecerían. No se nos oculta que en la decisión adoptada pueden haber influido varios factores, e incluso el hecho mismo de no sobrepasar los límites propios de un «cuaderno» de lingüística. Claro que, mirado desde otro punto de vista, el esfuerzo supletorio que algún lector puede verse obligado a hacer se encuentra al alcance de cualquier fortuna, y para facilitarlos ahí están las útiles «Ampliaciones y referencias» que cierran cada capítulo.

Antonio NARBONA JIMÉNEZ
(Universidad de Córdoba)

MARCOS MARÍN, Francisco: *Comentarios de Lengua Española*. (Madrid: Alhambra, 1983), 267 pp.

Conocí al autor en la Universidad. Fuimos compañeros de carrera. De entonces, ya, me consta su ortodoxia que en él, creo yo, es norma de vida (pensamiento, expresión, comportamiento). Pero no sólo eso; inmediatamente he de añadir su inquietud por cualquier tema, la capacidad de trabajo y su impecable lenguaje expositivo. Tales virtudes científicas empezaron a dar fruto en cuanto se dedicaron —que no «ataron»— a un objeto concreto aunque amplio: la lingüística, especialmente orientada al castellano, al español. En este sentido posee una extensa, profunda y precisa formación a la cual no es ajeno ningún hecho que signifique relación con el objeto fundamental, como la influencia del árabe en la literatura española, o bien ciertos aspectos de la sociolingüística o, incluso, el generativismo. Recuérdense al respecto sus obras *Poesía narrativa árabe y épica hispánica*, *Reforma y modernización del español* y su *Aproximación a la gramática española*¹ junto con el *Curso de gramática española*².

Fue en la Universidad donde empezó a decantarse, donde se forjó, su ideología científica; allí empezó a configurarse la tendencia escolástica dentro de la que actualmente se inscribe, es decir, esa preferencia suya —de ningún modo arbitraria— por la «veta tradicional», coherente en todo caso con su afirmación de que «...la gramática tradicional atiende esencialmente a la lengua en sus relaciones con el pensamiento, no prescinde del significado en el análisis lingüístico, tiene en cuenta la normativa, busca sus ejemplos en la literatura y trata de mejorar la expresión oral y escrita de quien la estudia»³. Y es que R. Lapesa —sobre todo, él— fue su «maestro». De él proviene, o por su influjo cobra cuerpo, el amor que siente por el idioma español. Su dedicación a él es continua y se desarrolla en dos planos, el de la investigación y el docente, siendo el segundo de los dos, acaso, el

¹ Vid. 3.^a edic., Madrid 1975; esp. párrafos 16.9, 18.3 y 19.0.

² Madrid 1980; esp. párrafos 1.4, 1.5 —que contiene una amplia descripción del modelo transformativo—, 18.3 y 19.0. De estos tres últimos capítulos el primero y el tercero matizan sus «primeras versiones» en la *Aproximación*, en tanto que el segundo amplía notablemente la suya, añadiendo unas páginas previas en las que se argumenta en favor de una clasificación de la oración compuesta en coordinadas —que incluirían las adverbiales— e inordinadas.

³ Del prólogo a su *Aproximación*, edic. citada.

más conocido. De todos modos, en ambos el trabajo ha dado fruto en forma de una apreciable bibliografía⁴.

Ahora nos ofrece un nuevo texto docente, el segundo de los que dedica al C.O.U.

Consta la obra de un prólogo al que sigue un primer capítulo de consideraciones generales y conceptuales. En los ocho capítulos que van a continuación trata el autor de otros tantos tipos de lenguaje (científico, informativo simple, informativo con elementos icónicos, jurídico y administrativo, expositivo, literario en prosa, literario en verso y, finalmente, coloquial y exterior a la norma) analizando treinta y dos textos diferentes. Introduce el autor unas notas bibliográficas a pie de página al comienzo de cada capítulo —excepto en el tercero y cuarto—, siendo especialmente extensas las dedicadas a la ortografía, en el capítulo primero. Termina con una «nota final» a modo de síntesis o conclusión. Como es de rigor, precede a la obra propiamente dicha un índice general y la cierra otro de autores y materias.

En el prólogo Marcos Marín plantea de forma crítica lo que, a su juicio, es el estado de la cuestión: a pesar de que se postula y se admite el estudio de la lengua basado en los textos, nuestros alumnos, en general, sufren unas enseñanzas teóricas en exceso, «desconectadas de la realidad del uso del idioma, abstrusas y aburridas: ni tienen gusto por la lectura, ni saben expresarse con variedad y corrección»; y, por añadidura, se les enseña un mal llamado lingüística con apariencia de estructuralismo o de generativismo, pero de «una cósmica vaciedad conceptual».

El autor manifiesta su extrañeza ante el hecho de que se escriban libros para alumnos en edad escolar en los que la presentación y discusión de teorías —sobre las que aún no se han puesto de acuerdo los investigadores— predominan, con el consiguiente abandono de la lengua de cada día.

A pesar de que la Lengua Española en el C.O.U. tiene, por fin, carácter de materia común y fundamental, y de que la Ley dispone que se trate de un Seminario dirigido al alumno como usuario, al incluir un programa teórico todo esto se viene abajo porque el profesor se dedica a explicar, de nuevo, la asignatura teórica —ante unos alumnos que, por haberla estudiado únicamente en primero de B.U.P., quizá ni la recuerden— para poder realizar, así, los comentarios del curso.

A lo anterior suele sumarse algo que lo agrava: que el profesor no distinga lo que debe saber de lo que debe enseñar y dé sus clases «de la mano de» Chomsky o Fillmore o Tesnière, lo cual es inoportuno e inadecuado.

El alumno se beneficia de un buen sistema de enseñanza de igual modo que resulta perjudicado por lo contrario.

En el primer capítulo, de consideraciones generales y conceptuales, se dedica

⁴ Aparte sus numerosos artículos, la constituyen, esencialmente, los siguientes títulos:

- Morfosintaxis española*, Montreal 1970.
- Estudios sobre el pronombre*, Madrid 1970.
- Poesía narrativa árabe y épica hispánica*, Madrid 1971.
- Aproximación a la gramática española*, Madrid 1972; 3.ª edic., 1975.
- Lingüística y lengua española*, Madrid 1975.
- El comentario lingüístico*, Madrid 1978.
- La lengua española en sus textos*, Madrid 1978.
- Reforma y modernización del español*, Madrid 1979.
- Curso de gramática española*, Madrid 1980.
- Metodología del español como lengua segunda*, Madrid 1983.

un amplio espacio —diez páginas de las treces que lo integran— a la ortografía. Con un lenguaje muy próximo al del ensayo se nos brinda un a modo de esbozo para una posible reforma de la ortografía que el autor considera urgente, «aunque —añade— no deba ser exagerada». Para su exposición parte de que la ortografía es necesaria, es reformable y, además —tercera premisa—, ha sufrido ya varias reformas.

Tras mencionar los principales casos problemáticos (por qué *g+e*, *i=j*; por qué unas veces *c* y otras *z*, unas veces *c* y otras *cc*, etc...), pasa a describir someramente las sucesivas reformas que, no sólo de la ortografía, tuvieron lugar en los siglos XIII, XV-XVI y XVIII. Concluye este apartado diciendo que la reforma ortográfica, acompañada de otras reformas menores, es una constante académica que seguirá en los siglos XIX y XX.

Al hecho idóneo de que una lengua tenga una grafía fonémica —supuesto el caso de su planificación antes de empezar a ser escrita— opone el autor los diez siglos, largos, de textos con que cuenta el español, además de otros quince, previos, de latín. «La historia —deduce— pesa e impone su tributo: la vacilación entre etimología y fonología». Así, del latín *habere*, la forma medieval *aver* da fe del criterio fonológico, mientras que *haber* —forma adoptada por la Academia en el siglo XVIII— prueba el criterio etimológico.

Marcos Marín afirma después algo que, a su juicio, no estaba dicho antes: que los intentos de reformas extremas en nuestra lengua (desde la de G. Correas hasta la de J. Mosterín) nunca han triunfado porque se centraron en un solo aspecto del problema, olvidando todos los demás.

Intercala el autor dos ejemplos, casi actuales, de lo que no constituye reforma ortográfica por más que sus protagonistas, elevados a la categoría de mito (por razones totalmente ajenas a la lingüística), hubieran podido pasar por reformadores: Juan Ramón Jiménez y la Academia Cubana de la Lengua.

Tras enunciar lo que viene a ser «postulado esencial» de su exposición, es decir, que la ortografía no es sólo fonología —es erróneo confundir la ortografía con la escritura alfabética— y que «debe responder también a las necesidades de la morfología y la lexicología, y ser coherente con ellas», el autor considera en sucesivos apartados los casos más problemáticos, apuntando un esbozo para su reforma, o bien, en su caso, lo innecesario o improcedente de ésta.

Se muestra partidario de que desaparezca *v* (se evitarían con ello «esas *ufes* que prodigan los semicultos»). *K* se podría sustituir por *c* o *qu*. No hay problemas con *c* y *z*, resueltos con *za*, *ce*, *ci*, *zo*, *zu*, que supone, además, el modelo para los posibles *ja*, *ge*, *gi*, *jo*, *ju* y *ca*, *que*, *qui*, *co*, *cu*. *Y* y *ll* deben mantenerse. *H*- debe conservarse tanto en *ha* y *hay* como cuando procede de *g*- y *flatinas*: se defiende, pues, la coherencia de un posible paradigma *uevo-ovario-óvulo* así como la del actual *hambre-famélico*, por ejemplo.

La adopción de una grafía de sonora podría ser, en algún caso, la solución ante la dificultad que presentan los grupos cultos. De modo que se apoya, por ejemplo, un paradigma como *recepción-recibir-recibo* en vez del actual *recepción-recibir-recibo*. En cuanto al grupo *-cc-*, su correspondencia con *-ct-* debe garantizar la grafía correcta: de abstracto se sigue abstracción.

Defiende también el autor la conservación de las consonantes finales, en el caso de *-s* y *-r* por su rentabilidad morfológica y, en cuanto al resto, porque su mantenimiento permite explicar paradigmas como *sol-solana* o *ciudad-ciudadana*.

Y concluye afirmando que «la reforma y la enseñanza de la ortografía han de

vincularse, además de la fonética, a la morfología y a la lexicografía». Así pues, «no es solución en la lengua lo que depende sólo de uno de los sistemas, olvidando los otros».

Los cuatro últimos apartados de este primer capítulo los dedica el autor a cuestiones previas sobre la sintaxis.

Marcos Marín manifiesta su desacuerdo con el uso inadecuado —que es masivo, por lo demás— de «árboles sintácticos»: «...casi todos los alumnos —dice— han sido sometidos a la penosa tortura de señalar todas las relaciones gramaticales mediante diagramas arbóreos». Con una pizca de mordacidad que hace más amena su crítica ataca esas maneras de enseñar gramática —sea estructural o generativa— cuyos procedimientos de representación sintáctica son incoherentes con el modelo que dicen representar, y que, al parecer, no es explicado convenientemente, «ni falta que hace».

Entre tanto sucede lo dicho, el alumno no distingue el sujeto ni el predicado, o los confunde a poco que varíe en la oración el orden típico de sus constituyentes; y es que desconoce la regla de concordancia entre sujeto y predicado, o no sabe aplicarla al análisis. En ciertas construcciones en las que un pronombre precede al verbo («me gusta este libro») puede llegar a confundir el sujeto con el objeto directo. No emplea la pronominalización para confirmar o descubrir el objeto indirecto o el directo, ni utiliza la pasiva para detectar este último. Consecuencia de ello es, en parte, que se propague la construcción personal del verbo haber («habían muchos alumnos»), incorrecta. Tampoco distingue el suplemento, que suele confundir con el objeto directo: la diferente pronominalización en uno y otro casos establece, claramente, la diferencia.

Pero aún hay más: se pide a los alumnos que señalen verbos irregulares en un texto «y señalan los sustantivos abstractos de fenómeno, es decir, los derivados de verbos, y, a veces, ni eso».

Está claro —concluye el autor— que en tales condiciones tenemos que «dejarlos de árboles» y enseñar lo elemental. Por ello adopta, para lo que sigue, «un sistema gramatical sencillo y con hondas raíces en lo tradicional» en el que los criterios de forma, función y significación deberán explicar, entre los tres, el hecho lingüístico de que se trata.

En los ocho capítulos restantes son analizados otros tantos tipos de lenguaje por medio de treinta y dos textos diferentes, para cada uno de los cuales se proponen dos opciones de comentario que comprenden cuatro preguntas cada una —excepto en dos ocasiones en que son tres— lo que hace que sean sesenta y cuatro los comentarios realizados, con un total de doscientas cincuenta y cuatro preguntas contestadas por el autor.

El orden en que son analizados los textos se atiende al criterio de progresiva dificultad de los mismos.

La pregunta constante —en sesenta y uno de los comentarios— es la de «análisis sintáctico», a veces no formulada así (por ejemplo: «función de los pronombres personales en el texto»). Preguntas de una cierta regularidad son las referidas a la norma, a la caracterización del texto y al verbo (tiempo, aspecto, presencia/ausencia). No siempre se pregunta por la función del lenguaje que predomina en el texto, aunque de un modo u otro se cuenta de ella en varios comentarios. Por lo demás, las preguntas suelen ser específicas con relación al tipo de lenguaje de que se trate («Los helenismos», «La objetividad del informador», «Las frases hechas, su utilización en la publicidad», «Valor expresivo del diminutivo», «El vo-

seo», etc.); y abundan las preguntas que podríamos llamar «de tipo general» cuyas respuestas no por fuerza caracterizan un texto; pero reflejan, en cambio, una cierta teoría que el alumno debe conocer.

Marcos Marín, «disfrazado de alumno prodigio», da buena cuenta, pues, de sus propios exámenes de selectividad, los que propuso para el curso 1981-82. Ante esto, como dice al final del libro, «Qui autem auscultare nolet, exurgat foras...».

El «cuadro clínico» que nos presenta el autor en el prólogo no es nuevo, desde luego. Y el alumno no es, en él, víctima tan sólo. Ya en 1973 Fernando Lázaro Carreter se lamentaba en términos parecidos a propósito del lugar de la literatura en la educación⁵. Insistir en ello diez años después, aun con la relativa amplitud con que lo hace Marcos Marín, está plenamente justificado por el agravamiento de la situación: son, ya, abrumadoras en nuestros institutos la masificación y el consumismo que van caracterizando la Enseñanza Media. Se «consume» enseñanza en la medida en que una signatura —desde luego la lengua, y sobre todo ella— llega a ser intrascendente respecto de la realidad que la justifica, de la que parte y a la que debería retornar para hacer de ella un bien mejor conocido y más útil, e impregnarla de esa estética de que tanto adolece. Esto sería trascender.

Así, no es infrecuente el caso del alumno al que la signatura de lengua no le produce beneficios como hablante: no le proporciona nuevos registros, no enriquece su vocabulario ni corrige su pésima sintaxis; no mejora, en suma, sus posibilidades expresivas. Sin embargo, pese a todo, aprueba. ¿Cómo es posible? La respuesta es, creo, un secreto a voces. Enseñar lengua con un sentido práctico, para aumentar la capacidad idiomática del educando, es, por todo lo que conlleva, bastante duro, sacrificado e incómodo, por el contrario, «explicar el programa» y «tomar la lección», ciclo absolutamente teórico, puede llegar a ser, con el hábito, un quehacer inerte (de «inercia»), pero cómodo, en el que los efectos de la primera preparación de un programa pueden durar cursos y más cursos, con leves retoques y sin mayor esfuerzo. Quien adopta esta actitud sólo exige naturalmente, que se pague con la misma moneda, la de la teoría. Y el alumno ve el cielo abierto dado que de sus recursos mentales el único que siempre tiene a punto es la memoria, es decir, el que necesita para salvar la situación. En consecuencia —insistimos— aprueba.

Ahora bien, lo anterior no debe llevar a pensar que los profesores de lengua, en general, somos «a priori», culpables absolutos. Ni todos los que enseñan se suman a la actitud descrita, ni de entre quienes la adoptan todos lo hacen por principio. Gran parte de estos últimos supongo que actúa así por acomodación a una situación que no puede, ya, ser modificada por ellos, hartos —quizá— de haberlo intentado; una situación generada, a mi entender, a partir de dos factores sumamente activos que se dan entre los alumnos. De una parte, la ley del menor esfuerzo o —más adecuadamente aún— una especie de «ley de la dejadez e imbecilidad idiomáticas» y, de otra parte, una actitud de un cierto carácter contracultural suman sus efectos y los extienden por doquier, siendo uno de los más notorios la «instalación» de un registro idiomático único, paupérrimo, del que había que dudar, incluso, si el estándar es en él la base o, por el contrario, constituye el relleno de una jerga en la que mayoritariamente tienen ya carta de naturaleza

⁵ Vid. FERNANDO LÁZARO CARRETER: «Una cuestión previa: El lugar de la literatura en la educación», en *El comentario de textos*, Madrid: Castalia, 1973; párrafos 1, 6 y 8.

formas de diversas infraculturas, automarginadas o no. A tal nivel lingüístico llegan, desde luego, por rechazo de los medios que podrían evitarlo: hoy menos que nunca es el vulgarismo intencionado un fenómeno aislado e inocuo; antes bien, es en ese supuesto ingrediente de contracultura que le da vida donde reside lo grave de la situación, precisamente por lo que tiene de «toma de postura frente a» y no de simple ignorancia.

No, el alumno no es inculpable de los males que lo aquejan.

En el capítulo de consideraciones generales, parte el autor de la conveniencia de tratar con cierta amplitud sobre cuestiones ortográficas «pues muchos de los ejercicios son eliminados por el criterio de las “faltas de ortografía”, o ven reducidas sus calificaciones de modo notable»; pero dedica inmediatamente toda su exposición a un solo aspecto del tema, el de la reforma de la ortografía. Esto permite deducir que el autor piensa, en principio a la vista de esta parte del capítulo citada que expresa la motivación para escribirlo—, en unos alumnos que mayoritariamente carecen de ortografía; pero, a continuación, «se olvida de ellos» en la medida en que dicha exposición resulta, en su conjunto ajena al problema ortográfico del alumno, a su aspecto más acuciante: tiene una ortografía vacilante, deficiente, que no logra corregir y suspende por ello. (Parece poco provechoso hablar a estos «usuarios» —desde unos supuestos reformistas— de la coherencia de *uevo* dados *ovario* y *óvulo*...).

Dada la construcción del texto se podía sacar, pues, la conclusión, falsa a mi juicio, de que ante la indeseable situación ortográfica del alumno (aparente premisa) el remedio es la reforma de la ortografía (aparente conclusión). Y la relación entre ambos términos es tan lejana —creemos— como el posible y deseable beneficio que futuros alumnos obtendrían de llevarse a efecto tal reforma.

Con lo dicho no pretendemos, en absoluto, disminuir los valores de un texto por lo demás muy interesante y que no sólo se dirige al alumno.

Vamos a permitirnos aún, una leve matización. En cuanto a la reforma de los grupos cultos se nos ocurre que, de ellos, los formados por oclusiva seguida de fricativa (por ejemplo, *-pc-*) sufren en la conversación de todos los días —que suponemos será lo que motiva una reforma, puesto que de existir ortofonía habitual no había problemas con la ortografía—, sufren, decimos, una clara tendencia a la asimilación en cuanto al modo, o sea, una tendencia a la fricativización total del grupo. Parece que una reforma de tales grupos debería considerar, en efecto, esta tendencia, preservando en todo caso la diferenciación en cuanto al punto. El fonema /b/ de *recepción* contiene esa posibilidad precisamente por su posible realización fricativa, además de la oclusiva. Ahora bien, de la forma que el autor tiene de referirse a tal fonema como solución, «una grafía de sonora», más del inevitable acento gráfico de los paradigmas con que la ejemplifica, se podría deducir que Marcos Marín está pensando con un criterio formal analógico más que con ningún otro: la *b* de *recepción* no sería etimológica, ni totalmente fonológica; sería, en cambio, claramente analógica.

Por otra parte, la reforma del grupo *-pc-* plantea un problema léxico-semántico al menos con uno de sus afectados, *recipiente*, puesto que ya existe, con otro sentido, *recibiente*.

A nuestro juicio, esta parte de la obra tiene todo el carácter de un ensayo, un pequeño ensayo, a propósito de la ortografía, y su carácter especulativo contrasta, en todo caso, con la practicabilidad del resto del libro, sin querer decir con esto que no puedan extraerse de esta parte valores pedagógicos; por supuesto que

sí, pensando en un seminario de pocos alumnos, bien formados lingüísticamente —no sólo ortográficamente—; pero eso es muy raro. De todos modos, las ideas del autor sobre la reforma del español son interesantes. Si, por tanto, merecen ser conocidas y, para ello, divulgadas ¿que mejor procedimiento que este de que el propio autor introduzca en una de sus obras de supuesta mayor difusión parte de esas ideas —la más asequible, quizá, y precisamente por serlo— esbozadas ya en otra de, también supuesta, menor difusión? En efecto, cuantitativamente, el receptor de esta obra —prácticamente un libro de texto— es lógicamente más importante que el de *Reforma y modernización del español*⁶.

Es posible que sea la sintaxis el aspecto de la lengua que más atraiga, en general; pero es también, creemos, el más complejo. Parece claro, pues, que ante el hecho de tener que enseñar lengua en el C.O.U. hay que empezar por la elección de «una gramática adecuada», que —valga y entiéndase la expresión— tenga los pues más en la realidad del idioma que en la lingüística. En esta dirección, la postura extrema quizá la representen unas palabras de Américo Castro: «La gramática no sirve para hablar ni escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bajar o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta»⁷; palabras aparentemente inconciliables con la tradicional definición de gramática, en el extremo opuesto.

Al alumno —es cierto— hay que formarlo sobre todo como usuario. En tal sentido hoy más que nunca es importante, junto a los demás, el aspecto normativo; pero a la norma debe llegarse razonadamente, es decir, explicándosela al alumno con todos los recursos de que dispone la gramática en cada caso, y no dictándosela simplemente: que un «alumno-usuario» deje de ser laísta, por ejemplo, depende en gran medida de que se le haga sentir la coherencia del criterio etimológico frente a la incoherencia de esa especie de «criterio genérico» del que resultan las formas laístas. Otro ejemplo: solamente el análisis minucioso e insistente de los sintagmas posibles del tipo *preposición+que*, en numerosos contextos, disminuiría la tendencia antinormativa que hace del relativo *que* —en el uso— algo así como el —archifuntema— de *a que*, *de que*, *con que*, etc.

Un instituto —la Enseñanza Media—, en materia de lengua, debe tener la misión de consolidar a los alumnos como «buenos hablantes», que no es poco. La rentabilidad idiomática-social de esto debería ser inmensa dado el considerable número de alumnos que pasan por ese nivel. Son ellos los posibles mejores conservadores y aun restauradores del medio idiomático; que fuesen la «especie» más numerosa garantizaría el mantenimiento de los rasgos que han venido definiendo no sólo la funcionalidad del idioma, sino también su personalidad, hoy algo dañadas: hay por todas partes más estereotipos morfológicos y sintácticos que nunca; el desgaste semántico, por abuso, es notorio y el esnobismo lingüístico (?) introduce, apadrina y propaga todo tipo de barbarismos que no sólo permanecen en nuestro idioma sino que lo hacen en su estado de origen. Además de la invasión sufrida por el lenguaje técnico —tecnológico, sobre todo—, anotemos cómo, desde principios de los años sesenta, el prestigio de cantantes ingleses y norteamericanos ha venido propiciando —y así seguimos— la proliferación, en casi todas las actividades, de formas «a la inglesa» o «a la norteamericana»; abunda, en

⁶ El primer estudio —que nosotros conocemos— sobre este tema lo publicó el autor, con el mismo título, en el cuaderno monográfico n.º 2 (octubre-diciembre 1978) de la *Revista de Bachillerato*.

⁷ Vid. AMÉRICO CASTRO: *La enseñanza del español en España*, 2.ª edic., Madrid 1959.

efecto, el «memo lingüístico» que, en el más castizo barrio de la capital, o en otro, y llamándose, quizá, Paco, se instala un establecimiento al que titula —con permiso de la autoridad— «PACO'S PUB» o, simplemente, «PACO'S». Y no nos olvidemos —Marcos Marín tampoco lo hace— de los inefables *fida* y *fiento*; aunque quizá nosotros (y Martinet, cuando afirma que el signo tiene un carácter discreto) estamos equivocados y resulte que ahora la vida lo es tanto más si es *fida* y el viento mucho más intenso si es *fiento* (todo un invento: el «aumentativo fonológico»).

De cómo se puede llegar a esto da cuenta, creemos, la falta de planificación educativa, con una referencia —entre otras— específica al idioma. Pensamos, claro está, que la situación no se arregla de la noche a la mañana, tanto menos sabiendo que otros factores, extralingüísticos, no desdeñables, pesan sobremanera; pero igualmente creemos que «se puede ir arreglando» y que el remedio debe pasar por, o —mejor— arrancar de, una planificación lingüística que, afectando a partir de un momento a todos los individuos que se iniciasen en el idioma, acabase por aislar y aun extinguir lo corrupto. Ahí tendría su lugar esa «gramática práctica del idioma» que debería estar presente en toda la formación primaria y secundaria del alumno, del hablante (en la Universidad —como posibilidad, no como obligación— cabe la extensión, la profundización, la tecnificación, la especialización, etc.). Con esta idea de gramática se corresponde perfectamente la que el autor expresa en su *Aproximación* y que ya hemos mencionado⁸.

Es de agradecer, en fin, que en el texto que nos ocupa esté reflejada esta idea aplicando «un sistema gramatical sencillo», verdaderamente sencillo aquí y no tanto en la obra teórica de la que parte, el *Curso de gramática española*, anteriormente aludido, verdadero «texto de facultad». El autor sigue en la presente obra su propio postulado de que una cosa es lo que el profesor debe saber y otra lo que debe enseñar.

Aunque —como afirma Marcos Marín— el presente libro no pretende ser sustituto de ningún manual, lo cierto es que proporciona una información precisa y clara, a veces amplia, y, en ocasiones, mejor que la de un manual. De modo que casi todas las preguntas cuentan con una base teórica, previa, para su comentario; pero nos parece que deben destacarse algunas de ellas, bien porque el tratamiento del tema al que se refieren supone un acercamiento más práctico —suficientemente amplio, y concreto al mismo tiempo—, como sucede a propósito de «valor de los tiempos verbales», «los helenismos», «los anglicismos», «las funciones del lenguaje», «el ceceo», «el seseo» y la introducción a los «textos coloquiales y exteriores a la norma en España y América», o bien, además, por su singularidad, como ocurre con el tema de las siglas, acrónimos y abreviaturas, o, incluso, porque reavivan un conocimiento lejano, caso de los verbos irregulares.

No estamos seguros de que lo que vamos a decir suponga un defecto de algunos comentarios; de todos modos, lo queremos decir: de las respuestas a las preguntas que integran cada opción de comentario no siempre se deduce con claridad la caracterización del texto respectivo; no obstante, todas las respuestas vienen valor en sí mismas, valor pedagógico. El análisis sintáctico, por ejemplo, es en bastantes ocasiones solamente el medio para practicar la teoría, lo cual es bueno en sí mismo —insistimos—; pero no «redondea» el comentario. No sucede lo mismo en otras ocasiones. Es posible que la naturaleza diferente de los textos sea

⁸ Vid. supra, el texto citado con el índice (3).

la causa. El comentario de los textos científicos, por ejemplo, obedece a un esquema —no diferente del resto, por lo demás— cuyas partes están ordenadas como, y tienen la función de, tesis, argumentación y conclusión (confirmación de la tesis): se parte de un texto cuyo carácter científico se apoya en un tipo de adjetivación, en un léxico específico, en una estructura sintáctica más bien simple, en las funciones representativa y metalingüística, etc., todo lo cual permite concluir que se trata, en efecto, de un texto científico. Hasta tal punto debería ser así en todos los comentarios, que la pregunta sobre la caracterización del texto —que no siempre se hace— estaría mejor situada en el último lugar de cada serie, a modo de conclusión.

En el caso concreto del texto jurídico y administrativo el lector puede llegar a tener, finalmente, una impresión paradójica: ya desde el preámbulo, por boca del autor, un experto en el tema afirma que los rasgos más señalados de este lenguaje son, entre otros, los de la claridad y concisión; pero que en muchas ocasiones, por exceso acumulativo, se manifiestan los vicios contrarios. Por otro lado, en el comentario a la pregunta de caracterización del texto se saca una conclusión un tanto «neutra», descriptiva y no valorativa; sin embargo, el análisis sintáctico permite, a su vez, concluir que se trata de «un párrafo tedioso y sobrecargado» y, tras un comentario respecto a la norma, se afirma que los errores y la mala redacción caracterizan al texto. Ante esto, uno se siente inclinado a pensar que el texto propuesto no debería figurar como muestra del lenguaje jurídico y administrativo —que no es culpable de tener tan malos redactores— y que podría hacerlo, en cambio, entre los «exteriores a la norma».

En fin, Marcos Marín comenta para enseñar a comentar; pero se trata no de uno sino de sesenta y cuatro comentarios, y a base de preguntas que ya se han propuesto en una convocatoria y que, en esencia, es muy posible que figuren en otras, lo cual es, por lo que respecta al lector, establecer un modelo. Y el fin de todo modelo es, creemos, seguirlo, imitarlo, tanto más si, como sucede en nuestro caso, se trata de realizar muchos simulacros de examen con el objeto de adquirir la pericia suficiente para superar el auténtico y definitivo: esa es, en parte, la intención del autor cuando afirma que «no se prepara a los chicos sólo para que adquieran unos conocimientos, sino también para que superen un examen»; y suponemos que será, igualmente, la del seminario que adopte el presente texto el cual nos parece un adecuado complemento de los manuales del C.O.U., precisamente por lo que estos no pueden ofrecer, es decir, la sistematización del comentario. Sus valores pedagógicos son, en efecto, claros. El ser «ad hoc» nos parece, desde luego, uno de ellos, ya queda dicho más arriba por qué. El de la insistencia —en el que creemos firmemente— se resuelve en el libro mediante el sistema, utilísimo, de referencias cruzadas que, además, obliga a un manejo más activo del texto. Por lo demás, el análisis sintáctico, presente en todos los comentarios, excepto en tres, posibilita al alumno no sólo caracterizar los diferentes fragmentos —con gran claridad unos y con mucha menos otros—, sino también dar cuenta prácticamente de una gran variedad de temas teóricos: se repasa, practicándolo, lo esencial de la sintaxis.

Se trata, en definitiva, de un libro útil para el alumno porque, con él, con su práctica, el horizonte de «la selectividad» se ve mucho más esperanzador; y para el profesor porque tiene en él —seamos sinceros— algo más que una guía (ya, ya lo sabemos: no hay recetas para comentar, todos los métodos son buenos, etc.); tienen ante sí la posibilidad de un curso con menos quebraderos de cabeza ya que

—permítasenos decirlo en clave humorístico-publicitaria y sin menoscabo de nadie— «Comentarios de Lengua Española se pone en su lugar».

No quiero terminar sin una mención a la manera que el autor tiene de «despedirse» de sus lectores: un breve texto latino,

«Qui autem auscultare nolet, exurgat foras,
Vt sit ubi sedeat ille qui auscultare uult.»

que nos parece algo así como una advertencia a los necios.

Y una fecha,

«Madrid, día de los Santos Inocentes, 1982.»

Será simple casualidad el hecho de que el autor terminase su trabajo tal día; por otra parte, no creemos que sea su costumbre fechar incluyendo el santo del día, según cierta tradición. Nos inclinamos a interpretarlo, más bien, como un rasgo de humor que, teniendo sentido por sí mismo, sirve a la vez de paliativo jocoso a la dura amonestación que subyace en el texto latino.

Javier RODRÍGUEZ MERINO
(I.B. Cardenal López de Mendoza, Burgos)

MARTINET, André: *Evolución de las lenguas y reconstrucción*. Biblioteca Románica Hispánica. Estudios y Ensayos, 326. (Madrid: Gredos, 1983), 267 pp.

Este libro abarca un cuarto de siglo de la producción del autor sobre temas de lingüística diacrónica teórica y aplicada. Se trata de veinticinco trabajos (algunos sólo reseñas) realizados entre 1957 y 1974, y todos excepto uno publicados en revistas especializadas antes de 1975 (fecha de la edición francesa del volumen), aunque bastantes han sido retocados o reelaborados respecto de su versión primitiva.

Está dividido en cuatro partes: problemas generales (pp. 7-79), estudios indoeuropeos (pp. 83-191), estudios románicos (pp. 195-232) y estudios semíticos (pp. 235-263). Son evidentemente los indoeuropeístas quienes más pueden beneficiarse de su lectura, ya que caso la mitad del libro está dedicado a la consideración de problemas concretos de su especialidad. Los estudios románicos, por el contrario, no llegan a las cuarenta páginas (centradas en su totalidad en cuestiones específicas del área galorromance), y los capítulos de los semíticos suman tan sólo veintiocho.

El conjunto tiene una evidente coherencia y homogeneidad derivada de su vertebración (no haría falta decirlo) sobre la concepción funcionalista de la lengua y de su evolución, diestramente representada, por lo demás, en los capítulos que constituyen la primera parte. El capítulo primero (1973) lo dedica a la noción de *sincronía dinámica*, consideración de un solo estado de lengua pero sin dejar de tener en cuenta determinadas variaciones, como capaz de salvar la supuesta contradicción entre evolución y funcionamiento (sincrónico) de la lengua y de facilitar el establecimiento en diacronía de las hipótesis mejor fundadas y más suscep-