

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

*Del arte gramatical
a la competencia comunicativa*

DISCURSO LEÍDO
EL DÍA 24 DE FEBRERO DE 2008
EN SU RECEPCIÓN PÚBLICA

POR EL EXCMO. SR.
D. SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ

Y CONTESTACIÓN DEL EXCMO. SR.
D. IGNACIO BOSQUE MUÑOZ



MADRID

2008

Discurso
del
EXCMO. SR. D. SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ

II. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS

Durante la segunda mitad del siglo XIX y a lo largo del siglo XX la gramática normativa sufrió un duro revés teórico. Las humanidades intentaron conseguir el estatuto científico de las ciencias. La primera evidencia era su carácter descriptivo y experimental. El concepto de norma estaba completamente desterrado de su proceder. Al químico le correspondía describir la composición, las propiedades, las reacciones del ácido sulfúrico, pero nunca se le ocurriría decirle: «Por favor, no seas tan corrosivo». La lingüística abandonó el modelo normativo y buscó afortunadamente convertir sus conclusiones en leyes y principios de aplicación constante y general: es el caso, por ejemplo, de las leyes fonéticas de los historicistas y neogramáticos del siglo XIX.

Durante el siglo xx se produjo la revolución provocada por las escuelas estructuralistas y generativistas: adoptan un método descriptivo-explicativo que acerca la lingüística a las ciencias naturales y la separa de la tradición¹⁰¹.

La segunda mitad del siglo xx fue sin duda un nuevo período de efervescencia en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje. Se buscan nuevos horizontes, se replantean viejos problemas no resueltos o simplemente aparcados y se trabaja con método interdisciplinar. Así nacen o se regeneran nuevas disciplinas: la Pragmática, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnolingüística, la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso, el Análisis Conversacional, la Semiótica...

Surge asimismo una pujante Lingüística Aplicada, relacionada en un principio con la enseñanza de las segundas lenguas, pero que pronto se extiende a otros ámbitos: la enseñanza de la lengua materna, la traducción, la lexicografía, las patologías del lenguaje, los lenguajes formales, la planificación lingüística, la lingüística computacional...

A la vez, el desarrollo paralelo de las ciencias de la naturaleza posibilita un mayor desarrollo de algunas disciplinas: Psicología Evolutiva, Psicología Cognitiva y Psicología Social influyen decisivamente sobre la Psicolingüística. Los métodos y conceptos de la Sociología participan en los procesos de la Sociolingüística. La Neurociencia contribuye a explicar las patologías del lenguaje. La Antropología Física ha permitido afrontar el viejo problema del origen del lenguaje. La Física Acústica y la Medicina posibilitan la Fonética Experimental. En este mismo foro se ha escuchado con palabras muy autorizadas un discurso sobre las relaciones de la Genética y del lenguaje¹⁰². Es de justicia apostillar que muchos de estos avances tanto en disciplinas teóricas

como en materias de Lingüística Aplicada no hubieran sido posibles sin el báculo tecnológico que ha aportado la Informática.

Este crecimiento espectacular de la Lingüística viene acompañado de una actitud integradora. En un principio, materias como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnolingüística, la Pragmática, el Análisis del Discurso... eran denominadas disciplinas periféricas por cuanto parecían acotar territorios de intersección entre la lengua y otras áreas del conocimiento. Sin embargo, alcanzan tal grado de integración que se convierten en indispensables para explicar incluso las materias centrales del lenguaje.

La lingüística crece en extensión y en profundidad. Es uno de tantos crecimientos cuantitativos que, como pronosticaba Hegel, producen un cambio cualitativo. Nos hallamos en un nuevo paradigma lingüístico, al que he denominado la **Lingüística de la Comunicación**¹⁰³. En él, la función comunicativa se convierte en el centro de las nuevas disciplinas teóricas y aplicadas.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La lingüística estructural-generativista se proponía como objeto de estudio la descripción y explicación del sistema, del código, de la *competencia lingüística*¹⁰⁴. Pero ¿se reduce nuestro conocimiento de la lengua al dominio del código, es decir, de las reglas gramaticales y del diccionario? En 1972 Dell Hymes advirtió que, para construir mensajes adecuados, el hablante ha de tener en cuenta también conocimientos situacionales, sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y textuales¹⁰⁵.

La *competencia comunicativa* se diferencia cuantitativa y cualitativamente de la *competencia lingüística*. Incluye el dominio

de las reglas del sistema y de las unidades del léxico, pero incorpora otra clase de conocimientos que le son necesarios al hablante para producir y comprender enunciados y discursos adaptados al contexto.

Entre ellos destacamos, en primer lugar, la *competencia ejecutiva*. Dominar la lengua no se reduce solo a un *saber*, al conocimiento del código; sino que también consiste en un *saber hacer*, en un *saber ejecutar*. La competencia ejecutiva está formada por habilidades que son absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje: *hablar, escuchar, leer y escribir*.

La *competencia normativa* incorpora principios o normas (pragmáticos, sociolingüísticos, conversacionales...) que aseguran una buena conducta y unas buenas relaciones comunicativas. Sus violaciones no producen secuencias agramaticales, pero sí enunciados descorteses, inadecuados, incoherentes, no apropiados, etc. La expresión *Anda tío, no te enrolles y lárgate* se vería normal entre dos jóvenes de quince años, pero, dicha al presidente de una empresa, a una autoridad o a un obispo, sería más grave que un anacoluto. El extremo contrario también merece la reprobación social. Arniches ridiculiza en *Los caciques* el lenguaje engolado de un secretario de pueblo, Cazorla, que, para saludar y solicitar permiso de entrada, dice así.

CAZORLA (*Desde la puerta*): Felices y augurales. ¿Da usted su aquiescencia penetrativa?¹⁰⁶.

La *competencia discursiva* nos capacita para ensamblar enunciados en la formación de textos coherentes (descripciones, narraciones, argumentaciones, conversaciones...). La alteración del orden en el conocido poema de Antonio Machado es percibida como una violación de la competencia discursiva:

Oye otra vez, Dios mío, mi corazón clamar.
Señor, ya estamos solos mi corazón y el mar.
Tu voluntad se hizo, Señor, contra la mía.
Señor, ya me arrancaste lo que yo más quería.

La recomposición del orden apropiado nos permite reconstruir el hilo invisible de la coherencia que lo unifica como un texto trabado y cerrado:

Señor, ya me arrancaste lo que yo más quería.
Oye otra vez, Dios mío, mi corazón clamar.
Tu voluntad se hizo, Señor, contra la mía.
Señor, ya estamos solos mi corazón y el mar¹⁰⁷.

La *competencia pragmática o inferencial* construye e interpreta nuestros mensajes no como simples oraciones, sino como auténticos actos de habla. La misma expresión latina *Nunc pueri in scholis ludunt!* («Ahora los niños en las escuelas juegan») en boca de los pedagogos pudo ser la jubilosa expresión de un logro, pero en la pluma de Petronio constituía una crítica feroz¹⁰⁸. La Pragmática nos ha mostrado que los enunciados son como icebergs: están formados por una parte emergente, patente, visible (el significado literal), y por una parte sumergida, latente, implícita (el sentido intencional). Ha descubierto asimismo que el hombre es un ser capacitado para procesar información, para interpretar por medio de inferencias este sentido implícito, esa parte sumergida de los enunciados¹⁰⁹. En un diálogo tan cotidiano como:

-¿Tienes fuego?
-No fumo

todos entendemos que quien dice *¿Tienes fuego?* no hace una pregunta, sino una petición, y que quien responde *No fumo* lo que en realidad está intentando decir es que no puede atender su ruego. El hecho de atenerse a la pura literalidad produciría graves quiebras en la comunicación, como sucedería en el diálogo entre dos transeúntes:

–¿Tiene usted hora?

–Sí (*y sigue caminando*).

La capacidad inferencial es una habilidad que incorporamos desde la infancia. Traigo como ejemplo una anécdota real cuyo protagonista es un niño de Asturias que se acerca a un tío suyo y, con toda la sutileza de un diplomático, le dice: «Manolo, ¿te acuerdas de cuando me dabas propinas?».

La *competencia semiótica* es el saber que nos permite interpretar el valor significativo de las distintas modulaciones fónicas (*Paralingüística*), de los gestos y movimientos que acompañan a nuestros mensajes (*Cinésica*), así como de la posición y situación corporal (*Proxémica*). Recuerda Jakobson¹¹⁰ cómo un actor del teatro Stanislavskij de Moscú, con solo dos palabras (*Segodnja vécêron*, «Hoy por la tarde») fue capaz de transmitir 40 mensajes diferentes, acompañándose de entonaciones, intensidades, tempos, gestos, posiciones... Antonio Pereira, en uno de sus cuentos más celebrados, narra cómo el protagonista logra comunicarse bailando con una mujer rusa a través de modulaciones fónicas:

Me puse a inventar cadencias; explotaba las pausas entre frase y frase, como se gobiernan los tiempos del amor (...). Se me ocurrió recitarle la Salve, que es la única oración que recuerdo de

cuando yo era bueno: «Reina y madre / de misericordia.../ vida y dulzura... / esperanza nuestra...». Mi amiga, mi dulce amiga, no podía descifrar «en este valle de lágrimas», y sin embargo sus ojos verdosos se humedecieron¹¹¹.

La *competencia estratégica* incluye recursos de autoobservación, corrección, mejora, adaptación... de los mensajes a la situación y a los fines comunicativos.

III. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ARTES GRAMATICALES

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL CRITERIO DE CORRECCIÓN

Llegados a este punto, nos hallamos en condiciones de formular explícitamente nuestra tesis: la *competencia comunicativa* incorpora todas las dimensiones del antiguo concepto de *arte*, tan poco fundamentadas y conectadas en la lingüística tradicional, al tiempo que les ofrece acomodo teórico y fundamento explicativo. Una vez más, asistimos a la supervivencia de nociones tradicionales que ya parecían fenecidas: *Medea superest*¹¹². A continuación intentaré hacer patentes los vínculos de la competencia comunicativa con las nociones de corrección, de habilidad, así como con las dos dimensiones, la teórica y la aplicada, de la gramática.

El criterio de *corrección* que preconizaba la gramática tradicional pertenece al amplio abanico de valores que vamos adquiriendo desde la infancia al aprender la lengua. Son de naturaleza pragmática, sociolingüística, conversacional, cultural, semió-

tica... Se presentan como normas de buena conducta comunicativa. Se aprenden, bien por observación, bien por transmisión directa. Se agrupan según el tipo de competencia a la que estén ligados y suelen tener una formulación imperativa.

Pertencen a la **competencia pragmática** preceptos del tipo: *Di lo justo; Di la verdad; Atente al tema; Sé claro, conciso; Cuida las formas de expresión; No seas afectado; Sé cortés; Minimiza tus méritos, pero resalta los del interlocutor; Maximiza tus limitaciones y errores, pero minimiza los de tu interlocutor; Saluda siempre; Da siempre las gracias; Despídete cortésmente; No molestes con la palabra; No tomes confianzas...*

En la **competencia discursiva** y **conversacional** se deberían incluir los principios: *Sé coherente; No te contradigas; Evita repeticiones; Adapta tus palabras y tu discurso a la situación; Adecua tu mensaje a los destinatarios y a la finalidad... No interrumpas; No intervengas en las conversaciones de mayores; Pide la palabra, etc.*

La **competencia semiótica** agrupa normas que afectan al **paralenguaje** (*No grites; No levantes la voz; No hables excesivamente bajo; No titubees ni tartamudees; No hagas con la voz imitaciones hirientes...*), a la **cinésica** (*No hagas gestos feos, obscenos, molestos; No hables en público con la boca llena; No pongas la mano delante de la boca mientras hablas...*) y a la **proxémica** (*Respetar el espacio comunicativo con el interlocutor; No permanezcas sentado mientras tu interlocutor está de pie; Mira a los ojos de tu interlocutor; No agaches la cabeza mientras otro te habla...*).

La **competencia sociolingüística** nos exige adecuación al tono o nivel de formalidad, a las normas lingüísticas del grupo social, a la situación, a las normas del lenguaje políticamente correcto, a las creencias personales, al origen o a las ideas de quien nos escucha...

La sociedad castiga con valoraciones negativas a quien las viola o no las respeta. Así hallamos calificativos como *inoportuno*, *grosero*, *descortés*, *incoherente*, *mentiroso*, *falso*, *confuso*, *desordenado*, *soez*, *inconveniente*, *maleducado*, *machista*, *racista*, *violento*, *orgullosa*, *soberbio*, *presuntuoso*, *preguntón*, *crítico*...

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LAS ARTES COMO HABILIDADES

La noción de *competencia comunicativa* también acoge y ofrece explicación al primer sentido de las artes. Los términos *destreza* y *habilidad* de la moderna lingüística son sinónimos de los clásicos *τέχνη* y *arte*, en su sentido originario: conjunto de conocimientos prácticos que permiten desarrollar una habilidad. La lingüística tradicional no ofreció una explicación de su funcionamiento. Para la lingüística estructural y generativa, estas habilidades quedaban fuera de su ámbito teórico: pertenecían al habla, a la actuación.

La lingüística de la comunicación, por el contrario, considera que estas cuatro destrezas (*hablar*, *comprender*, *escribir* y *leer*) constituyen un proceso capital en la puesta en escena del lenguaje. Gracias a las aportaciones de la Psicolingüística, hoy estamos más cerca de poder explicar no solo su funcionamiento, sino también los mecanismos que influyen en su adquisición y aprendizaje. Son *capacidades cognitivas complejas*. Están formadas por un conjunto de representaciones internas almacenadas en la memoria «implícita» o permanente¹¹³ que funcionan como programas informáticos y que sustentan actuaciones fluidas, mecánicas, inconscientes y seguras. Son capacidades cognitivas complejas o habilidades motoras como caminar, levantarse, bailar, silbar, jugar al tenis, tocar el piano, escribir en el ordenador, conducir, an-

dar en bici... Se definen como un saber práctico, no explícito; diferente del conocimiento teórico explícito, como la gramática, por ejemplo. Constituyen una parte esencial del saber lingüístico, el *saber hacer*, y son objetivo prioritario en la enseñanza de la lengua. Exigen un proceso de aprendizaje repetitivo, escalonado y programado hasta conseguir la automatización de los procesos.

El hecho de que el lenguaje (al igual que otras actividades) constituya una destreza cognitiva compleja obedece a una limitación: la memoria externa o memoria a corto plazo es efímera, breve en la duración, y corta en la capacidad¹¹⁴. Se asemeja a la memoria RAM del ordenador. Es la capacidad que necesitamos para controlar nuestro entorno y activar las informaciones necesarias para la comunicación que estamos desarrollando¹¹⁵. Por eso necesitamos que la actuación de las destrezas sea automática e inconsciente¹¹⁶. Cuando Sviatoslav Richter interpretaba el frenético primer movimiento de la Sonata 23 (*Appassionata*) de Beethoven no podía pensar en cada uno de los movimientos de sus dedos. Y si hubiera intentado hacerlo, habría sido la ruina de su interpretación.

La Psicolingüística nos enseña asimismo que estas destrezas, habilidades o artes cognitivas no se alcanzan de la misma manera. Llegamos al dominio del habla a través de un proceso espontáneo, temprano, fácil y seguro; mientras que la escritura y la lectura han de seguir una ruta más larga y dificultosa. Es la diferencia que media entre la *adquisición*¹¹⁷ de la lengua materna y el *aprendizaje* de una lengua extranjera. La primera es una *competencia adquirida*, mientras que la segunda es una *competencia aprendida*. En un conocidísimo epigrama («Saber sin estudiar») Nicolás Fernández de Moratín pintaba con plasticidad esta dualidad de procesos:

Admirose un portugués
de ver que en su tierna infancia
todos los niños en Francia
supiesen hablar francés.
«Arte diabólica es»,
dijo, torciendo el mostacho,
«que para hablar en gabacho,
un fidalgo en Portugal
llega a viejo, y lo habla mal;
y aquí lo parla un muchacho».¹¹⁸

La *adquisición* de la lengua materna tiene lugar durante los primeros años de la vida; a ella acceden todos los niños (con independencia de su capacidad intelectual), no necesita adiestramiento académico y los resultados son seguros, estables y permanentes. Es posible gracias a una dotación genética y neurológica, resultado de una larga evolución. Por el contrario, a una segunda lengua se llega por *aprendizaje*. Requiere un proceso académico reflexivo, consciente, continuado, dificultoso. Los resultados dependen de la capacidad, del método, del esfuerzo y de la constancia. Y nunca son tan exitosos (en palabras del poeta, «un fidalgo en Portugal / llega a viejo, y lo habla mal»). El hecho ha sorprendido no solo al portugués de la décima, sino a los lingüistas de todas las épocas. Es más, constituye uno de los problemas más difíciles de la teoría del lenguaje.

El *aprendizaje* de cualquier destreza cognitiva compleja, como la lectura y la escritura, exige un largo proceso de ejercicio hasta conseguir la automatización¹¹⁹. Pensemos en la inmensa cantidad de horas, de días, de meses y años que habría invertido sobre el piano aquel joven Richter antes de que en 1937 el también pianista ucraniano Heinrich Neuhaus descubriera su talen-

to. Pensemos en los años que invierte un jugador de baloncesto en ensayar tiros, pases, movimientos, jugadas... De igual modo, el dominio de destrezas como la lectura y la escritura se consigue a través de un proceso de *aprendizaje*, en el que se van superando etapas de progresiva *automatización*.

Quienes no logren un alto grado de automatización en la lectura encontrarán serias dificultades en sus estudios¹²⁰. Un buen lector será capaz de seguir el hilo narrativo o argumental de un apartado o de un tema de Historia, de Arte, de Filosofía, de Literatura, de Ciencias, etc. Sin embargo, quien no domine adecuadamente esta destreza desviará su atención hacia la materialidad del proceso de lectura y no podrá reconstruir ni siquiera el significado de lo que lee, cuanto más los valores contextuales, intencionales y discursivos del texto. De forma curiosa, en el ámbito de las ciencias, otro tipo de lenguaje, el matemático, es asimismo *conditio sine qua non* para el progreso. Quienes no tengan incorporadas estas destrezas se verán sometidos a un sobreesfuerzo que abocará sucesivamente al cansancio, al sufrimiento, al fracaso y al abandono. Rindo cotidiana admiración a las lúcidas mentes que impulsaron la creación en 1931 de las *Misiones pedagógicas*: supieron comprender que en la lectura se hallaba la clave del progreso y de la emancipación de las clases más necesitadas. En apenas cinco años abrieron más de cinco mil bibliotecas y editaron más de 700 000 libros que distribuyeron por los puntos más remotos del país.

La formación en el arte de hablar y de escribir correctamente posee preeminencia absoluta sobre el aprendizaje de cualquier otro tipo de conocimientos. Este es uno de los pilares básicos de la educación en los que no podemos permitirnos el lujo de fracasar. Exagerando el contraste, siempre he sostenido que no sería tan grave que un alumno llegue a la Universidad sin saber lo que

es un fonema, un complemento directo o un verbo impersonal. Pero si aterriza en las aulas sin dominio instrumental de la lengua, sus males tendrán muy difícil remedio. Y no hablamos de castigo académico. La vida azota incluso con mayor dureza. Los docentes tenemos la obligación de convertir en principio las palabras de Séneca: «Non scholae, sed vitae discimus».

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

El tercer sentido de *gramática* hacía referencia a nuestro conocimiento del código o del sistema de la lengua. Es el meollo de la competencia lingüística y, por consiguiente, parte de la competencia comunicativa. Constituye el objeto de descripción de los manuales de gramática tradicional. Su justificación teórica no presenta problemas, pero recibía una definición que no le convenía: «el arte de hablar y de escribir correctamente».

Si a la incorporación y al dominio de la lengua materna se llega por vía de adquisición, ¿qué necesidad tenemos de enseñar la lengua en la vía académica? Este era el argumento en el que se basaban algunos autores del siglo xvi para negar la necesidad de construir gramáticas de las lenguas vernáculas (y criticar, de paso, a Nebrija). Así se expresaba Juan de Valdés:

... he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que de la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que la aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común de hablar¹²¹.

Pero esta es una verdad parcial: la competencia lingüística que el niño asimila en el proceso natural de adquisición es muy reducida. Afecta únicamente al lenguaje oral (no a la lectura ni a

la escritura) y solo en uno de los niveles o registros de su lengua: *lenguaje coloquial*. Adquiere lo que técnicamente se denomina un *código restringido*. Sin embargo, para desenvolverse en la vida necesitará incorporar otras destrezas que no se asimilan de manera espontánea ni en la familia ni en el grupo: la sociedad le exige el dominio de la lectura y de la escritura, y premiará, como en la época de los sofistas, a los que sepan expresarse con corrección y elegancia y dotar de eficiencia a sus discursos y argumentaciones. Ha de pasar de un código restringido a un *código elaborado*. En este proceso ha de mediar de forma inevitable la educación.

En este momento nos aborda otra cuestión de calado: ¿Debemos enseñar gramática? La necesidad imperiosa de conseguir resultados positivos en la enseñanza del uso instrumental de la lengua ha conducido a minimizar los conocimientos teóricos y prácticas académicas que no se hallen directamente relacionados con las habilidades de hablar y de escribir. Es el caso de la enseñanza de la gramática teórica y el uso de algunas prácticas tradicionales como el análisis sintáctico y el análisis morfológico. De algunas gargantas ha surgido un grito de resonancias catonianas: «¡Delenda est grammatica!». En un congreso celebrado hace unos años en la Universidad de Coimbra escuché a un escritor portugués afirmar que la gramática que había estudiado en sus años jóvenes no le había enseñado nada en el arte de componer un artículo o de escribir un cuento. Nada, repetía.

La amargura de constataciones y de testimonios de esta naturaleza ha cambiado la esperanza de abrevadero. Muchos autores han visto en la Lingüística del Texto, en el Análisis del Discurso y en la Pragmática (las disciplinas herederas de la Retórica Antigua) una tabla de salvación. Se beatifican las nociones de coherencia, cohesión, deixis, anáfora, actos de habla y principios

conversacionales como si ahí residiera el secreto de una buena pluma. ¿Enseña la Sintaxis a hablar y a escribir? No. ¿Enseña el Análisis del Discurso a hablar y a escribir? No. No, de la misma forma que el estudio de los versos, las estrofas y las figuras no aseguraba éxito en la composición de poemas. Sin embargo, la Sintaxis es esencial para que el escritor tenga seguridad en la corrección de sus enunciados; el Análisis del Discurso y la Lingüística del Texto son muy útiles para no cometer errores estructurales y formales en el género en el que escribe, para evitar incoherencias y ambigüedades, para no dejar cabos sueltos, para disponer de recursos y de técnicas de creación... Pero para hablar y escribir bien se necesita además una varita de mago que con su magnetismo ordene todas las virutas en una construcción donde nada sobra, nada falta y todo se sostiene. Y esto se consigue con ensayo y corrección, ensayo y corrección, ensayo y corrección. Y tiempo, porque, como decía Gertrude Stein en una frase que me gusta citar:

Escribir es escribir
y escribir y escribir
y escribir y escribir
y escribir y escribir
y escribir y escribir.

Deberíamos volver, de vez en cuando, la mirada hacia las escuelas griega y romana.

¿Se debe explicar gramática? ¿Tiene que alcanzar el alumno un conocimiento explícito de la estructura fónica, morfológica, sintáctica, léxica y discursiva de los textos? ¿Debemos explicar algo de la historia, de la extensión y de las variedades de nuestra lengua? ¿Es necesario que conozcan los rasgos que definen y caracterizan al lenguaje humano?

La situación me recuerda la anécdota de aquel sargento de El Ferral, relatada con mucha gracia por un amigo que tuvo la suerte de conocerlo. Teniendo que explicar la razón por la que el obús sigue una trayectoria elíptica hasta que termina en el suelo, argumentaba con la seguridad de un veterano: «El libro dice que el obús va cayendo atraído por la fuerza de la gravedad. ¡Qué va! ¡No hagan caso! Yo he comprobado que se cae por su propio peso». Aunque haya voces que digan lo contrario, la conveniencia de enseñar gramática cae por su propio peso. Si nadie pone en duda la necesidad de conocer la estructura de una catedral gótica, ¿no hemos de estudiar el entramado de la más hermosa catedral que haya construido jamás el hombre, el lenguaje?

No vengo hoy a reclamar un mayor número de horas de lengua en la programación del currículo docente, aunque la situación clama al cielo. La falta de tiempo en el aula repercute de forma instantánea en una reducción de las actividades prácticas y en un descenso de la competencia comunicativa del alumno. Por lo demás, se debería actuar con decisión en algunos puntos:

- a) El aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas posee preeminencia sobre la enseñanza teórica de la gramática. No conviene adelantar la enseñanza teórica hasta que el muchacho no haya alcanzado un nivel adecuado en estas destrezas. No tiene sentido que niños de diez, once o doce años desperdicien con las subordinadas adverbiales el tiempo que deberían dedicar a la lectura y a la escritura.
- b) La reflexión metalingüística debería realizarse inicialmente a partir de textos, en actividades prácticas, como aconsejaba Quintiliano¹²².
- c) La inmensa variedad de textos y de producciones lingüísticas (desde el chiste al poema, desde el anuncio publici-

tario hasta los clásicos, desde los textos de desecho hasta los literarios) debería ser aprovechada en el aula para introducir variedad e interés en las actividades. Es un crimen de lesa cultura que el alumno termine odiando la Lengua y la Literatura de su propio idioma.

- d) Es indispensable y urgente que el cuidado y vigilancia de las destrezas del bien hablar y del bien escribir vuelva a ser responsabilidad de todos los docentes. El dominio instrumental de la lengua es la base de todas las disciplinas. Su vigilancia constituye una obligación no solo de los profesores de Lengua, sino también de los de Ciencias Naturales, de los de Física y Química, de los de Historia, de los de Arte, Geografía, Música, Religión o Educación para la Ciudadanía. Todos debemos instruir, corregir, estimular en estas destrezas, porque, si el alumno fracasa en ellas, fracasa en sus estudios.
- e) Ahora bien, cada cosa a su tiempo. La enseñanza de la teoría gramatical se ha de ir introduciendo de forma gradual en la medida en que pueda ser entendida. Considero que es injusto demonizar ejercicios como el análisis morfológico y sintáctico, tan útiles cuando se enseñan bien y en su debido momento¹²³.
- f) Al referirnos a la enseñanza de la lengua, debemos evitar errores del pasado y no confundir bajo la misma denominación *Lengua Española* dos disciplinas diferentes:
 - La práctica o aplicada, que enseña el «arte de hablar y de escribir correctamente», o, en términos más modernos, la competencia comunicativa.
 - La teórica, que enseña las estructuras, funciones, historia y variedades de ese objeto de conocimiento que es la lengua española.

Aunque se hallan en relación, se diferencian en naturaleza, objetivos, programación, temporalización y criterios de evaluación. Mientras en la programación no figuren como disciplinas distintas, incluso con nombres diferentes, los lingüistas seguiremos siendo víctimas de la eterna maldición que afectó a las artes gramaticales de todos los tiempos.

El espectacular desarrollo de la **lingüística teórica** durante los últimos decenios ha ensanchado el horizonte descriptivo y el grosor explicativo de la Gramática. En las teorías avanzadas por las distintas escuelas existen propuestas que no han alcanzado un consenso generalizado entre la comunidad de lingüistas. Antes de pasar a la enseñanza han de esperar al dictamen del tiempo. Sin embargo, no se debería retardar la inclusión de todas aquellas propuestas contrastadas que eviten las numerosas contradicciones que pueblan nuestras gramáticas y que introduzcan mayor simplicidad y valor explicativo. La lentitud con que se procede a desterrar los errores de la tradición y a introducir los conceptos asentados en la comunidad científica contrasta con lo que ocurre en otros ámbitos científicos. Los grandes descubrimientos de algunas ciencias, tales como el genoma humano, la nanotecnología... alcanzan con sorprendente celeridad a los manuales de bachillerato. Sin embargo, los gramáticos somos capaces de convivir con las contradicciones «por los siglos de los siglos, amén». Deberíamos evitar la irónica crítica de la fábula *El grillo maestro* de Augusto Monterroso¹²⁴:

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente en el aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella en-

tre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

En este proceso de adaptación teórica a la enseñanza, tanto en contenidos como en terminología, la comunidad docente busca la opinión de una voz autorizada que pueda servir de norte en este mar convulso.

Al principio y a lo largo de esta intervención me he referido a la capital importancia que posee la educación en la supervivencia de la humanidad y en el desarrollo individual de la persona. He hablado de gramática y de enseñanza, pero no quisiera cerrar mi discurso sin recordar que en este proceso es vital la labor mediadora de los docentes. Sin ellos no hay educación. Si su tarea siempre ha sido difícil y sacrificada, en la actualidad se hallan atravesando un período convulso en el que tienen que adaptarse a cambios sociales que se han producido en el alumnado, a una constante expansión y transformación de los conocimientos en su disciplina, así como a una desequilibrante sucesión de planes. El profesorado es uno de los puntos más sensibles de la cadena educativa, y uno de los estamentos de cuya formación y actualización con mayor mimo se ha de preocupar la sociedad. Quisiera introducir en este punto dos observaciones que considero importantes, aunque suenen a estrambote: primero, que no solo de didáctica vive el hombre; y, segundo, que *enseñar* no es un verbo intransitivo (se enseña algo). Las satisfacciones más reconfortan-

tes que he sentido como profesor, las he experimentado en mis correrías «misioneras» explicando aspectos de innovación teórica a los docentes: los veía reencontrarse con la ilusión que los había llevado a elegir su carrera. Existen dos axiomas que no aparecen en los libros de didáctica, pero que son tan contumaces como el principio de Arquímedes, por no aludir al antes discutido principio de gravitación universal de Isaac Newton:

- Solo consigue apasionar al alumno el profesor apasionado.
- Solo consigue ilusionarse con una disciplina la persona que la conozca y la domine.

En la enseñanza trabajamos en un proyecto con horizontes lejanos donde los resultados no se ven de manera inmediata. Pero siempre hay una rotura de cielo por donde se cuele el rayo de la esperanza. Las generaciones siguientes no solo son depositarias de ese pequeño cofre de conocimientos que les permitirá mitigar el castigo de Sísifo, sino que en ellos proyectamos nuestra realización. Un profesor de los que más me han enseñado y apasionado en los años jóvenes me recordaba el efecto alegórico de las palabras del monje Bermudo¹²⁵:

Si non vencí reyes moros,
Engendré quien los venciera.

CONCLUSIÓN

A medida que el tiempo se extingue y hago composición de lugar, siento que la mirada se escurre por los pasillos del alma hacia tiempos pretéritos en los que era poco más que un esbozo de mí mismo. Todas las mañanas de luz, desde cualquier

punto de aquel paraíso de la infancia en Bimenes, contemplaba el espectáculo increíble de un sol que surgía lento y solemne por detrás de la caliza grisácea de Peña Mayor. Era un milagro que me sobrecogía y me abordaba cargado de interrogantes a los que no sabía responder: ¿Qué habrá más allá de esa línea por donde asoma el astro solar? ¿Volverá a salir mañana?... Otras cuestiones parecían de menor trascendencia. Oteando pueblos y paisajes desde el monte, recuerdo haberme preguntado con extrañeza: «Y esa casa, ¿por qué se llamará El Ferrocarril, si por ahí no pasa el tren?».

Poco a poco los enigmas se fueron resolviendo. La vida me enseñó desde muy cerca que para algunos seres queridos el sol se cegó terrible e injustamente pronto. Comprendí que aquella casa se llamaba El Ferrocarril porque allí me habría de subir a un tren de esperanza fecunda que ha iluminado desde entonces todos los días de mi vida. Comprendí que detrás de aquella montaña de magia estaba escondido el lecho del sol, mi futuro, y que mi destino era buscarlo. Como en los cuentos fantásticos estudiados por V. Propp¹²⁶, hube de salir de los lares y superar dificultades. No sé si sumaban número mítico: tres, siete, doce o doce mil. Pero sí tengo constancia de que, también como en aquellos relatos, pude superar cada momento delicado por la ayuda benefactora y desinteresada de muchos. En este sagrado instante, a todos les deseo expresar mi honda gratitud. Y, por último, dirigiéndome a vosotros, que me habéis abierto estas puertas, deseo expresaros que mi sentimiento es un múltiplo infinito de cuanto pueda cobijarse en la palabra «gracias» y que mi voluntad no es otra que la de poner al servicio de esta Real Institución fuerzas, conocimiento, honradez, lealtad y trabajo.

