

LA NUEVA GRAMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Un acto como este, tan importante para mí en lo profesional y en lo personal, me obliga a un paréntesis en el denso trajín del trabajo cotidiano. Evocando los versos de Garcilaso: “Cuando me paro a contemplar mi estado / y a ver los pasos por do me ha traído...”, en el balance, este lugar resulta una encrucijada ineludible que ha vertebrado gran parte de mi vida. Por eso celebro que se realice aquí, entre autoridades, académicos, amigos, compañeros y estudiantes, en la Universidad, lamentablemente hoy golpeada por una crisis pasajera, que espero sirva para valorar sus treinta y cinco años de esfuerzos y de logros.

Esos treinta y cinco años también han sido los de mi carrera académica, en la que el Comahue significó no solo mi lugar de enseñanza, sino también de descubrimiento y de aprendizaje. En estos largos años —siempre intensos, felices algunas veces, dolorosos otras—, he enseñado la gramática del español y su historia; llené pizarrones con derivaciones de cambios fonéticos, análisis gramaticales y nombres de maestros.

El tema de mi discurso será la enseñanza de la lengua en la Argentina. A pesar de que siempre he enseñado en la universidad y no en la escuela, sigo con interés las cuestiones vinculadas a la enseñanza de la lengua, de las que tengo una percepción indirecta a través de los estudiantes que año tras año ingresan a la Facultad y que están siempre presentes en los proyectos de investigación que he dirigido. Esta elección coincide con la de un querido y admirado colega, Salvador Gutiérrez Ordóñez (2008), que este mismo año, leyó su discurso de ingreso a la Real Academia Española, *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. El común interés por la enseñanza de la lengua proviene de la convicción de que la gramática constituye una herramienta fundamental del pensamiento y una vía privilegiada para entender su organización, así como una guía confiable para distinguir la información y la desinformación, las manipulaciones y las valoraciones sociales, que se

plasman en expresiones tan habituales como *Es muy gauchito* (o *muy torero* en España).

Borges le atribuía al gramático el *mal humor, el rezongo, el aspaviento y la indignación*. Les prometo que no va a ser ese el tono de esta charla; el estereotipo de Borges está bastante alejado de la representación actual del gramático y de su labor, que a menudo roza con la poesía o la filosofía, aunque cada vez más se ajusta a las exigencias del trabajo científico.

Me referiré primero a la labor del gramático y sus derivaciones, y luego me ocuparé de la enseñanza de la gramática, de su crisis actual (con especial atención a lo que sucede en nuestro país) y de las particulares circunstancias que me permiten auspiciar su renovación.

Hoy la Academia Argentina de Letras me ha conferido el gran honor de recibirme entre sus miembros. Aunque soy consciente de que tan generoso nombramiento excede largamente mis méritos, acepto agradecida esta distinción, sabiendo que lo que se premia es un fervor y acaso un esfuerzo. Antes, en el año 2002, fui designada por la Real Academia Española para colaborar en su *Nueva gramática*, primero como consultora por los países de la región y luego como correectora del *Compendio* con el Prof. Julio Borrego Nieto, de la Universidad de Salamanca.

Esta distinción, que hoy recae sobre una gramática, neuquina por adopción, la recibió en 1999 la poeta Irma Cuña, la primera académica de la Patagonia, que también fue profesora de esta Casa. Como poeta, Irma Cuña supo inventar su propia voz y crear una realidad, la del Neuquén, la del Neuquén de su infancia, cercana a la de esas utopías americanas a las que dedicó su estudio y su pasión. Por eso quiso regresar para vivir, enseñar y morir, un regreso ya anticipado en su poema "Pródiga" (1996, p. 30), de donde he extraído estos versos:

Volví a la luz extensa del verano
y al viento circular de las esquinas.
Neuquén es un cristal,
un cuarzo sepia.
Pueblo desconocido
donde inventé el espejo de una historia
y la poblé de cascos en el aire
(en aquel aire ululador y tenso).

La poesía de Irma Cufía crea palabras a partir de elementos conocidos, como *ululador*, e inventa combinaciones que producen significados nuevos, como *la luz extensa del verano*, o que atribuyen al sujeto su condición esencial, su evaluación definitiva: *Neuquén es un cristal*. Los paralelismos gramaticales de los dos primeros versos (*a la luz extensa del verano / al viento circular de las esquinas*) se refuerzan con coincidencias fónicas; el acento principal recae en la sexta sílaba: *exténsa, circular, los dos adjetivos*. Un lector sensible capta el efecto poético de estos versos y la carga semántica de estas similitudes formales, aunque no las analice de manera consciente.

En su célebre artículo “Lingüística y poética” (1965), Roman Jakobson sumaba dos funciones del lenguaje a las ya conocidas (expresiva, directiva y referencial): la poética, centrada en los rasgos constitutivos del texto –sus recurrencias fónicas, sus desviaciones gramaticales–, y la metalingüística, en la que la lengua se convierte en el objeto de análisis. En una y otra, se suspende la habitual referencia al mundo extralingüístico; el referente del enunciado pasa a ser el lenguaje mismo, al focalizar el valor estético de la palabra o el funcionamiento de la lengua. Ambas deparan cierto tipo de fruición a quienes las frecuentan: la “fruición estética” que suscita un texto literario, a la que aludía Borges en “La fruición literaria”, en *El idioma de los argentinos*; a la que yo agregaría la “fruición intelectual”, que el gramático experimenta al reconocer las sutiles diferencias en forma y significado entre construcciones aparentemente similares.

No es este el lugar ni la ocasión para una clase de gramática, pero me gustaría ilustrar con algún ejemplo esa experiencia. En general se cree que las oraciones más difíciles de analizar son las más largas y complejas. Sin embargo, las aparentemente más sencillas suelen esconder los vericuetos más recónditos de la gramática. Dejémosnos conducir, por ejemplo, por uno de los verbos más usados en español: *ir*, un verbo de movimiento, que indica tanto la entidad que se desplaza como la ruta, la dirección o el destino del movimiento, como en *Nadie va por la calle* o en *Voy al cine*. Ni el significado de movimiento ni esa información aparecen, en cambio, en la pregunta *¿Cómo te va?*: nada ni nadie se desplaza y no se habla de ningún lugar. Es una oración impersonal y, por lo tanto, está inmovilizada en la 3.^a persona del singular. A diferencia de una lengua como el francés, que necesita llenar ese lugar

con un pronombre: *Comment ça va?*, el español aprovecha los silencios porque su gramática se lo permite. Si bien *ir* no denota aquí movimiento, sí indica que algo pasa: es un proceso en marcha, que no se sabe en qué consiste, pero que afecta a la persona mencionada en el pronombre *te*. No es un verbo de estado, como el de *¿Cómo estás?* Aun al más avezado de los gramáticos la lengua le reserva esas sorpresas cuando se detiene a pensar en frases habituales; una campanada alerta, hasta que la sensación de extrañamiento –de la que hablaban los formalistas rusos– desautomatiza la percepción y se descubre así lo que se oculta en lo conocido. Algunas veces, lo entrevistado se escapa como una mariposa; otras, la rareza nos ronda, como un moscardón, durante días y noches.

La poesía tiene su gramática, que explora los límites de las reglas. Jakobson (1968) distinguía esa “gramática de la poesía”, que entrevemos en los versos de Irma Cuña, de la “poesía de la gramática”, que, como la geometría, consiste en relaciones puras, abstraídas de los objetos concretos. La exhibe un poema sin imágenes o una oración que solo contiene elementos gramaticales, como la siguiente de *La hora de todos y la fortuna con seso*, de Francisco de Quevedo. El Príncipe de Orange, que representa la ambición imperialista de los holandeses, justifica así una campaña destinada a arrebatarle sus colonias a España: “Cuando nos tenga miedo quien nos tuvo lástima, tendremos lástima a quien tuvimos miedo, que es buen truco: seamos, si podemos, lo que son los que fueron lo que somos” (p. 135). La segunda oración, tan despojada, consta enteramente de elementos gramaticales (*ser, lo, los, que, si, poder*), palabras cuyo significado el diccionario apenas insinúa, pero que normalmente constituyen el armazón que sustenta la frase, en el que se engarzan las palabras léxicas; las del diccionario. Son estas las que proveen de un significado concreto a las palabras gramaticales, y así se rellenan los huecos del armazón: *Seamos, si podemos, tan poderosos, como lo son ahora los españoles, que antes dieron lástima, como nosotros la damos ahora*. Evidentemente, la paráfrasis resulta más clara que el texto de Quevedo, pero la poesía de la gramática ha desaparecido.

La gramática se acercaba para Jakobson a la poesía; para el lingüista danés Otto Jespersen, a la filosofía: en *La filosofía de la gramática*, estudió sus principios generales. No voy a detenerme aquí en las honduras poéticas o filosóficas del verbo *ser*. La metáfora de Irma Acuña *Neuquén es un cristal* nos dio un indicio; otro lo encontramos

en una oración como *Un amigo es un amigo*, que no es una mera tautología, como *Esto es esto*, sino una oración informativa. ¿Dónde está la diferencia? En una y otra, la cópula une dos expresiones idénticas –sujeto y predicado–, pero el significado de la segunda excede el de sus componentes. El secreto de esta aparente paradoja reside en la diferente interpretación que recibe el artículo indefinido en cada término: en el sujeto, tiene un carácter genérico –no se habla de un amigo en particular, sino de cualquier amigo, de todo el que lo sea–, pero en el predicado, adquiere un carácter valorativo; por eso, podría añadirse *nada menos que*: *Un amigo es nada menos que un amigo*. Esta valoración, positiva o negativa, remite tácitamente a valores compartidos en cierta comunidad, como en nuestro ejemplo o en *Un corrupto es un corrupto*.

A veces, la gramática nos acerca a la poesía, otras, a la filosofía. Sin embargo, la gramática es hoy, fundamentalmente, una disciplina científica, que ha experimentado cambios teóricos y metodológicos, sobre todo en la segunda mitad del siglo pasado. Se han ampliado las maneras de hacer gramática, desde la pretensión teórica de explicar una construcción mediante reglas y principios universales hasta la más modesta de describir una lengua, un dialecto u otra variedad. La primera se remonta a los universales de la tipología, la segunda atiende a la fineza de la dialectología. Ambos alcances no son, sin embargo, incompatibles. En las dos, la gramática no es “un producto que se nos da”, sino “un sistema que hemos de descubrir y presentar explícitamente en los términos que nos parezcan más apropiados”, como señala Ignacio Bosque (1989, p. 26).

La gramática es, pues, una construcción teórica, que pretende dar cuenta del funcionamiento del sistema lingüístico. El gramático, como otros científicos, parte de la certeza de que este funcionamiento no es azaroso, sino que está sujeto a regularidades, y propone hipótesis para explicarlas. En su labor, sigue las rutinas metodológicas de observar, clasificar, analizar, experimentar, abstraer, generalizar, demostrar; claro que tanto su objeto de estudio como el material del que dispone son diferentes a los de otras ciencias: el conocimiento de la lengua, propiedad específica del ser humano, es decir, un objeto de naturaleza mental. Este material está disponible para todos; en la medida en que un maestro o un profesor habitúa al estudiante a indagar en este conocimiento, logra dos objetivos: primero, un ejercicio intelectual (en cualquiera de las

operaciones que forman la rutina metodológica del gramático), y segundo, una experiencia directa con el trabajo teórico, en el sentido de que permite ver que —como decía Bosque— la gramática no es un producto hecho ni tampoco una caprichosa multiplicidad de propuestas alternativas, sino las propuestas (o hipótesis) que resulten más adecuadas para describir o explicar el sistema de la lengua.

La vitalidad y la importancia social de las que hoy goza la gramática las ponen de manifiesto varios índices: el número de posgrados en los que se forman investigadores, como el de esta Universidad, la diversidad temática y la calidad de las investigaciones, las revistas prestigiosas y las colecciones de libros de importantes editoriales, las reuniones científicas periódicas y, en los últimos años, los proyectos colectivos destinados a la descripción de algunas lenguas, de los que hablaré más adelante. A través de todos ellos, se advierte que el español resulta una de las lenguas mejor descritas, lo que no es ajeno, sin duda, a su peso cultural, económico y demográfico, pero a lo que ha contribuido también el prestigio de la lingüística hispánica.

Menos brillante ha sido en este período la posición de la gramática en el terreno de la enseñanza de la lengua, al que estuvo tradicionalmente vinculada. Esta situación, diría marginal, provino, sobre todo, de que se sospechó de su incidencia en las cuatro actividades lingüísticas (producción y comprensión en lengua oral y escrita) y, por tanto, la orientación práctica, de relevancia social, que se le había atribuido en su larga historia.

Como se sabe, la gramática es la más antigua de las disciplinas que se conserva —o pugna por conservarse— en la escuela actual; formaba parte del trívium. En su definición tradicional, “arte de hablar y escribir correctamente”, el término *arte* no era solo conocimiento, sino conocimiento en función de un hacer, que se formulaba en una serie de reglas. El arte de la gramática se identificó durante siglos con la enseñanza del latín. Más polémica fue su utilidad con las lenguas maternas, para las que se entendía que bastaba el uso. Por eso Nebrija, en la dedicatoria a la Reina Isabel de su *Gramática de la lengua castellana*, la primera gramática de una lengua vulgar, debió reforzar la argumentación sobre los posibles destinatarios de su “invento”. Según el gramático, se beneficiarían, en primer término, “los que quieren reducir en artificio y razón la lengua que por luengo uso desde niños deprendieron” (Prólogo



del Libro V, p. 239), es decir, aquellos hablantes que desearan hacer consciente, a través de la gramática, el conocimiento de la lengua que ya poseían o, como dirá en varios pasajes, que “sienten”. En segundo lugar, iba dirigida a los que tenían un interés práctico: aprender el latín de un modo rápido y eficaz (“en pocos días, y mucho mejor que hasta aquí se deprendía en muchos años”, Prólogo, p. 113), una idea muy innovadora sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Y, de acuerdo con la idea con la que inicia el célebre Prólogo: “... siempre la lengua fue la compañera del Imperio”, el tercer grupo es el de los conquistados, que recibirían las leyes del vencedor junto con su lengua. Para Nebrija la gramática se justificaba, pues, tanto por un objetivo intelectual como por fines prácticos.

En el Renacimiento, se debatió la función de la gramática tanto para las lenguas extranjeras como para la materna. Así, en su *Gramática de la lengua vulgar de España* (1559), el anónimo de Lovaina concentra las reglas y preceptos para aprender el español en la ortografía y la etimología, dejando la sintaxis y la prosodia “al uso común, de donde se aprenderán mejor y más fácilmente” (9). Una postura similar en relación con la lengua materna defendía Juan de Valdés, que impugnaba así el intento de construir una gramática de una lengua vulgar en *Diálogo de la lengua* (1535): “Las lenguas vulgares de ninguna manera se pueden reducir a reglas de tal suerte que por ellas se puedan aprender; y siendo la castellana mezclada de tantas otras, podéis pensar si puede ninguno ser bastante a reducir a reglas” (p. 49). Por el contrario, el extremeño Diego López en su *Gramática* (1610) exaltaba su conocimiento como principio de todos los otros:

El principal fundamento de todas las Artes Liberales consiste en la Grammatica, porque nos enseña a hablar bien y concertadamente. En ella estriba la declaración de los poetas, el conocimiento de las historias, la interpretación de las palabras y el sonido de la pronunciacion [...]. La Grammatica abre el camino para passar a las demas Artes porque, como dize Fabio, no se puede llegar al fin de ninguna cosa si no preceden los principios. Y assi no deven suffrirse los que se burlan y arguyen contra ella, diciendo que es débil y sin substancia, pues está claro que sin ella no echa bien los fundamentos el orador ni el letrado. Antes, sin los cimientos de la Grammatica caera y perecera todo lo

que quisieren edificar (Prologo en el qual se trata del provecho de la grammatica y declara el author las causas porque hizo este commento en romance y el provecho que se saca de los preceptos en lengua materna, f. 14-15).

El desarrollo de la escolarización en el siglo XIX le imprime a la gramática una decidida orientación pedagógica. En su *Gramática de la lengua castellana* (1830), el valenciano Vicente Salvá la valora como primer acceso a la enseñanza de la lengua y como medio de ulterior perfección, pero acota su eficacia en términos normativos:

La Gramática de una lengua, si bien es el primer libro que toma en las manos el que se propone estudiarla, llega a hacerse un inseparable compañero del que nunca pierde de vista el perfeccionamiento en ella. No porque enseñe a escribir bien sino porque enseña cuáles son las locuciones que han de evitarse por viciosas (Prólogo, 041-042, p. 98).

La gramática estaba limitada a enseñar a no cometer errores. A los que deseaban escribir bien, es decir, “con pureza y elegancia”, Salvá les recomendaba “juntar un gran caudal de los conocimientos relativos a los asuntos que manejen y la lectura de nuestros clásicos” (p. 99). Para el intelectual venezolano Andrés Bello, los errores adquirirían en las nuevas repúblicas americanas un aspecto más grave en cuanto ponían en peligro la unidad de la lengua, y con ello, “la difusión de las luces, la ejecución de las leyes, la administración del Estado” (25). Por eso, su gramática “destinada al uso de los hispanoamericanos” (1847) adquiere una dimensión política. La importancia que le atribuyó Bello al estudio de la gramática le exige el mayor de los esfuerzos pedagógicos:

La gramática nacional es el primer asunto que se presenta a la inteligencia del niño, el primer ensayo de sus facultades mentales, su primer curso práctico de raciocinio: es necesario, pues, que todo dé en ella una acertada dirección a sus hábitos; que nada sea vago ni obscuro; que no se le acostumbre a dar un valor misterioso a palabras que no comprende; que una filosofía, tanto más difícil y delicada cuanto menos ha de mostrarse, exponga y clasifique de tal modo los hechos, esto es, las reglas del habla, que generalizándose, queden reducidas a la expresión más sencilla posible (1891, p. 328).

La cita expresa la preocupación de Bello no solo por la adecuación descriptiva de su obra, sino también por la manera de hacerla accesible a la inteligencia de los niños. Así concluye precisamente su célebre Prólogo:

Señalo rumbos no explorados [...]. Si todo lo que propongo de nuevo no pareciere aceptable, mi ambición quedará satisfecha con que alguna parte lo sea, y contribuya a la mejora de un ramo de la enseñanza, que no es ciertamente el más lucido, pero es uno de los más necesarios (1847, p. 26).

La gramática tradicional fue básicamente pedagógica. La actual ya no lo es, por varios motivos: la enseñanza de la lengua ha ido incorporando nuevos componentes, y la gramática escolar se ha anquilosado en unos pocos conceptos –tal vez los menos operativos– y algunos esquemas simplificados; a su vez, la gramática científica se ha complejizado y requiere una transposición didáctica inteligente y selectiva. Lamentablemente, la formación de los docentes, cada vez más reducida a la didáctica de la lengua, no permite augurar cambios importantes. Para que los haya, es necesario que el maestro sepa gramática y, si bien puede variar el grado de profundidad con que la conozca, debe conocerla en su conjunto, no de un modo fragmentario: no es posible saber qué es un adjetivo, pero no diferenciar un predicativo de un circunstancial, ni tampoco conocer la función de objeto directo, pero no distinguir el caso de los pronombres personales o no reconocer la diferencia entre la construcción activa y la pasiva.

Como para muchos argentinos de mi generación y de varias generaciones precedentes, para mí la lengua española no formó parte de la herencia familiar. A diferencia de otras regiones de América, en nuestro país, el proceso de hispanización (Rosenblat, 1963) no terminó en la colonia, sino que se extendió durante buena parte del siglo XX cuando la escuela emprendió como su principal cometido la tarea de argentinizar a los hijos de los inmigrantes llegados de diferentes partes del mundo. El Centenario –el Primer Centenario– fue el momento en el que se organizó un vasto programa educativo, llamado la “educación patriótica” (Monitor de la Educación Común, 1908-1910), centrado en los valores cívicos, en la historia nacional y en la lengua española. Este programa

incluía una política lingüística, tal vez la única de nuestra historia, impulsada por el Consejo Nacional de Educación y su Presidente, José M.^a Ramos Mejía, y apoyada por los intelectuales más conspicuos de la época –la llamada “Generación del Centenario”–. La escuela debía conjurar el peligro del caos lingüístico reduciendo la distancia con el español peninsular y erradicando toda variación, como el uso del *vos*. Para llevar a cabo esta misión, se recomendaba el carácter práctico de la enseñanza a través de una profusa ejercitación “amena, activa y experimental” (Di Tullio, 2002, 2003).

Obviamente, no estudié en la escuela del Centenario, sino en la del Sesquicentenario. Fue la época de oro de la gramática estructural, que, desde la Argentina, irradiaba a todo el mundo hispanohablante a través de los manuales de Lacau-Rosetti, Bratosevich o Kovacci, que seguían la tradición de obras pedagógicas de excelente nivel que habían inaugurado Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña con su *Gramática castellana* (1938). Pertenezco a la última promoción de maestras normales; inmediatamente después, en 1970, la escuela normal fue sustituida por los Institutos de Formación Docente, en los que la enseñanza de la lengua fue reduciéndose paulatinamente a la didáctica sobre contenidos cada vez más dispersos y menos familiares. He asistido a las dos grandes crisis que conmovieron la enseñanza de la gramática como disciplina escolar. La primera cuestionó el paradigma estructuralista, dominante por casi dos décadas; la más reciente, “la crisis de identidad” (Karabétian, 2000), ha planteado una falsa antinomia entre el análisis del discurso y la gramática.

Las crisis no son gratuitas y, si se aprovechan, contribuyen a cambiar enfoques y prácticas poco adecuados. La escuela del Centenario reaccionó contra la “venerable rutina” de la que Bello se quejaba: una gramática que aplicaba al español las categorías que correspondían al latín, como el caso en los sustantivos, y el recitado de memoria de definiciones a veces abstractas y otras abstrusas. El estructuralismo tendía a reducir la enseñanza de la gramática al análisis sintáctico, que a menudo consistía en un ejercicio mecánico de identificación y rotulación. Si bien esta práctica ofrecía el atractivo de una máquina poderosa capaz de segmentar y clasificar cualquier secuencia, el análisis resultante poco aportaba para establecer una relación con el significado, como lo encontramos con *¿Cómo te va?* o con *Un amigo es un amigo*. Los manuales

escolares, que han incorporado múltiples enfoques alternativos, no se han renovado en la parte dedicada a la gramática, reducida a unas pocas definiciones y a algunos esquemas simplificados.

Lo que las sucesivas crisis ponen de manifiesto es un creciente pesimismo en la incidencia de la gramática en la formación lingüística del estudiante; concretamente, en los objetivos de su enseñanza: lograr que el estudiante se exprese, oralmente o por escrito, con fluidez, que comprenda textos y que sostenga sus argumentos coherente y, en lo posible, eficazmente. Las preguntas implícitas son: ¿en qué medida la gramática puede contribuir a esta tarea? y, más específicamente, ¿qué relación existe entre el conocimiento metalingüístico y las actividades de producción y comprensión?

La definición tradicional de la gramática como “arte de escribir correctamente” alentaba una respuesta optimista en este sentido, aunque encerraba un malentendido según el alcance que se le diera al adverbio *correctamente*. Si se entendía en un sentido restrictivo, la gramática cumplía su misión en la medida en que su componente normativo prevenía contra los errores (barbarismos, solecismos, vulgarismos). Si, en cambio, se entendía en un sentido más ambicioso, la respuesta sobre la eficacia de la gramática solía ser negativa, como en las cáusticas palabras de Américo Castro:

Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en esto para nada. La primera condición para que el alumno hable bien es que esté rodeado de un medio donde se hable finamente (*La enseñanza del español en España*, 1922, p. 58).

La dicotomía entre competencia y actuación, introducida por Chomsky, tampoco resuelve el dilema, en tanto se ubica en la faceta biológica y psicológica del lenguaje: la competencia da cuenta de aptitudes interiorizadas que no necesitan un aprendizaje específico, y la actuación explica las fallas en que incurren los hablantes por factores como distracciones, fatiga, fallas de la memoria, etc.; Chomsky las desvincula explícitamente de las habilidades individuales que operan en el desempeño efectivo de los hablantes. La noción de competencia fue retomada y ampliada más tarde en la competencia comunicativa,

que incorpora los factores sociolingüístico, pragmático y discursivo (Dell Hymes, 1972; Michael Canale, 1983). Aun así, tampoco resuelve la relación entre el saber declarativo y el saber práctico, es decir, las modalidades del *saber hacer* que se ponen de manifiesto al producir o comprender un texto.

Aunque las preguntas que antes formulamos no han recibido una respuesta definitiva, en diversas áreas, existe un consenso cada vez más generalizado sobre la incidencia de la reflexión y el control que la mente ejerce sobre las actividades que la persona realiza. Se ha demostrado cómo las habilidades complejas se aprenden y automatizan a través de procesos controlados, que requieren atención y tiempo. Así, en las actividades físicas, el entrenamiento se orienta a la conciencia de los movimientos de cada parte del cuerpo para volverlos automáticos. Asimismo, en la adquisición de lenguas segundas, se ha comprobado que los estudiantes que han recibido una instrucción gramatical adecuada mejoran su rendimiento en la lengua meta; este progreso supone que la memoria declarativa, que almacena información proposicional, se convierte en memoria procedimental, al aplicarse de manera inconsciente y automática (Brucart, 2000, p. 169).

Esta relación entre ambos tipos de memoria se produce también en la lengua materna. Es evidente, por ejemplo, que la escritura mejora con la gramática. El saber declarativo de la gramática repercute, pues, en un *saber hacer*, consciente y controlado. Además del conocimiento adquirido de manera natural, es necesario un aprendizaje explícito y sistemático de la “cultura del idioma”, que le compete a la escuela. Este aprendizaje tiene que ver, concretamente, con el acceso a la lengua estándar y los recursos propios de los registros formales, es decir, estructuras gramaticales y léxico elaborados e intelectualizados que no se adquieren en la lengua conversacional. Para expresarse y ser escuchado, ¿le basta al ciudadano el registro informal, con un vocabulario restringidísimo y unas pocas estructuras gramaticales? No abundaré en la relación entre la gramática y la articulación del pensamiento, y por lo tanto, del conocimiento; ni en la precisión, densidad y matices que hace posible un léxico rico.

La cita de Castro, como la de Salvá y la de López, coincide en este aspecto fundamental de la educación lingüística: la gramática no garantiza la habilidad lingüística, que depende de factores individuales,

pero, sobre todo, del capital cultural y simbólico del que el estudiante se haya apropiado. En este sentido, creo, la educación tradicional acertaba en la doble vía en la que basaba la formación lingüística: por una parte, la literatura, que provee del goce de la lengua, la formación del gusto, el enriquecimiento del vocabulario, el hábito de resolver operaciones cognitivas y lingüísticas complejas; por la otra, la gramática, que ayuda a reflexionar sobre lo que se lee y a corregir lo que se escribe. Adhiero a esta doble vía, pero, al mismo tiempo, abogo por la renovación de la gramática escolar.

En mi *Manual de gramática del español*, publicado en 1997, el primer capítulo dedicado precisamente a la enseñanza de la lengua comenzaba así: “Reivindicar hoy la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida”. Ya ven que hoy no pienso lo mismo; afortunadamente, este es un momento oportuno para superar la posición desfavorable que le cupo a la gramática escolar en estas últimas décadas, y fundamento mi optimismo en una serie de indicios alentadores. Así lo indican, por ejemplo, algunos informes relativos a la enseñanza de la lengua en Inglaterra, donde la gramática fue prácticamente abolida en torno a los sesenta, pero que, reconceptualizada con los aportes de la lingüística moderna, hoy vuelve a ocupar un lugar central en el sistema educativo oficial a través de movimientos docentes como el Language Awareness o planes de Gobierno como la National Literacy Strategy: la enseñanza explícita de la gramática descriptiva de la lengua materna o de las extranjeras ha producido, de acuerdo con Richard Hudson y John Walmsley (2005), un notable progreso en el desempeño lingüístico de los estudiantes. Otro síntoma en el mismo sentido es la publicación de obras colectivas, como la monumental *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, que reúne en 78 capítulos los análisis actualizados de las más importantes cuestiones de la morfología, la sintaxis y las relaciones extraoracionales del español. También es significativo que recientemente se hayan publicado gramáticas dirigidas al gran público, que prometen liberar a la gramática de sus complicaciones (curiosamente, los autores no son gramáticos).

No obstante, en el mundo hispanohablante, el hecho más trascendente, sin duda, es la próxima publicación de la *Nueva gramática de la lengua española* (NGRALE), cuya organización y redacción la

Asociación de Academias confió al más reconocido gramático de la lengua española, Ignacio Bosque. Esta obra mantiene el diseño descriptivo y normativo de las gramáticas académicas, la última de las cuales fue publicada en 1931, pero introduce una serie de innovaciones que la hacen excepcional en su género. Me refiero a las siguientes características:

- a) Por primera vez, la gramática académica pretende reflejar la variación geográfica y social que existe en la lengua culta del español contemporáneo, indicando las opciones gramaticales y, cuando no sean coincidentes, las valoraciones que estas reciben en las diversas áreas geográficas. Como señaló Bosque en su conferencia del Congreso de Academias de Medellín (2007), esta gramática servirá así como un inmenso mapa en el que cualquier hablante puede ubicarse a partir de los rasgos de su modalidad dialectal y comprobar las coincidencias y diferencias con las de otras regiones. Al símil del mapa, yo agregaría el del espejo, puesto que a menudo nos devuelve una imagen de nuestra manera de hablar que no coincide con la que tenemos de nosotros mismos.
- b) Esta es una obra colectiva. El proyecto que dio lugar a esta gramática proviene del Congreso de Academias de la Lengua Española de Puebla de los Ángeles (noviembre de 1998). Las Academias han participado activamente en las varias instancias de su elaboración, examinando los borradores y aportando información sobre las opciones correspondientes a cada comunidad u observaciones de diversa índole. La primera redacción se somete, además, a la revisión de destacados lingüistas, designados como consultores. Periódicamente se reúne la Comisión Interacadémica, que es la encargada de la revisión definitiva de cada capítulo y de su aceptación. La versión final de la obra fue aprobada en el Congreso de Medellín (2007).
- c) A diferencia de otras obras colectivas en las que se perciben diferencias en los puntos de vista teóricos o en los análisis concretos, esta gramática ha sido redactada en su totalidad por un único responsable, Ignacio Bosque, lo que la dota tanto de la coherencia de conjunto como de la uniformidad en el tono y el estilo. No puedo dejar de destacar aquí el carácter excepcional de la labor de Bosque, que le ha dedicado a este proyecto institucional más de una década de trabajo sostenido, con la consiguiente postergación y sacrificio de sus investigaciones personales, y, sobre todo, la extraordinaria calidad

del resultado. No han sido ajenas a estos logros sus dotes personales, como su constante disposición a atender las dudas u objeciones, junto con su firme voluntad de sostener los principios conceptuales y los requisitos metodológicos. Proyectos similares requirieron la participación de equipos enteros de lingüistas que trabajaron bajo la dirección de un director.

- d) En el plano normativo, se distinguen las opciones preferidas en la lengua culta de las que son propias de la lengua conversacional y las que no reciben la aceptación en algunas variedades o en la lengua general. Esta valoración normativa se diferencia de la que corresponde a la mala formación o agramaticalidad, que se marca con asterisco.
- e) Se ilustran las construcciones estudiadas con citas extraídas de las amplísimas bases de datos con las que cuenta la RAE, en especial del CREA (Corpus de Referencia del Español Actual), pero también a veces del CORDE (Corpus Diacrónico del Español) y del más reciente CORPES (Corpus del Español del Siglo XXI), así como también de otras bases de datos. Esta ejemplificación se propone mostrar el uso actual de la lengua y, en particular, del español de América, que representa más del 90% de los hablantes del español.
- f) Esta gramática se publicará en dos versiones, que aparecerán simultáneamente: la versión extensa, que será una obra de consulta, pero también un texto de estudio, y el *Compendio*, de carácter más didáctico, puesto que va dirigido a un público más amplio. Por eso se nos ha encomendado al profesor Borrego y a mí que en su redacción prestemos especial cuidado en la claridad, la precisión y el carácter didáctico, así como también en lograr un tono alejado tanto de los rasgos marcadamente peninsulares como de los americanos.

Las características enumeradas hacen de esta obra un hito fundamental en el conocimiento del español y también en la renovación de su enseñanza, puesto que constituirá un punto de referencia común en el currículo escolar de los países hispanohablantes. En primer término, porque permitirá salvar, con las obvias diferencias de profundidad, las discontinuidades en la enseñanza de la gramática —entre los ciclos educativos y aun entre los diversos cursos de cada ciclo—. Hará posible incluso que todos los países del mundo hispanohablante compartan el bagaje informativo y los procedimientos de trabajo. Además, en la

formación de los maestros, aportará el conocimiento general, no fragmentario, de la gramática que necesitan en su práctica docente.

Asimismo, se superan las dificultades que derivan de las diferencias terminológicas, que a veces conllevan sutiles diferencias conceptuales. En la *Nueva gramática*, se emplean los términos tradicionales, a menos que resulte necesario adoptar uno nuevo; en tal caso, se define con precisión y se justifica su utilización.

Por otra parte, la gramática académica, en sus dos versiones, hace especial hincapié en el análisis del significado de las construcciones, mostrando cómo se construye composicionalmente, analizando los matices que distinguen dos construcciones aparentemente similares o reconociendo los sentidos de una construcción ambigua. Ese mismo recorrido –del contenido a la forma– es el que sigue el hablante cuando produce una oración o cuando comprende un texto. Además, su contenido informativo es coherente, objetivo y sistemático, de manera que resulta particularmente adecuado para construir ejercicios destinados a desarrollar la reflexión y la capacidad argumentativa (Bosque, 1994).

Mi propuesta contiene, ciertamente, una fuerte dosis de utopía. En la actual situación del sistema educativo, en la que las condiciones externas imponen sus limitaciones al trabajo del aula y en la que el escepticismo –y me atrevería a decir– e incluso el cinismo campean como discursos dominantes, plantear un cambio basado en un arduo aprendizaje intelectual parece de antemano imposible. Este contenido utópico de mi propuesta, acaso un eco de las investigaciones de Irma Cuña en el Comahue, me parece justificado e incluso necesario en estos momentos en que nos estamos acercando al Segundo Centenario de la Revolución de Mayo. Así como en el Centenario la educación fue el centro de la acción oficial, concibamos la utopía de que también lo sea en el año 2010, no con un discurso autocomplaciente ni autodefensivo, sino con una propuesta seria de “mejora de un ramo de la enseñanza, que no es ciertamente el más lucido, pero es uno de los más necesarios”.

Bello destacaba el valor político de su gramática en el siglo de las independencias de las naciones americanas. También la *Nueva gramática* puede llegar a ser un medio providencial para contribuir a la educación de los pueblos en este siglo, en el que América Latina presenta los índices más altos de injusticia social del mundo. Para eso no es inocuo ni desdeñable el valor formativo de la gramática, sobre todo, en lo que

se refiere al desarrollo de la capacidad de reflexión y de argumentación, que ninguno de sus sustitutos ha demostrado con la misma eficacia. Tal vez en ella radique la condición rigurosamente humana que Borges le atribuía a la gramática. En un magnífico ensayo de *El idioma de los argentinos*, “Indagación de la palabra”, cuenta Borges que cuando sus amigos le reprochaban sus gramatiquerías, les respondía: “Lo más humano (esto es, lo menos mineral, animal y aun angelical) es precisamente la gramática” (p. 11).

No es una casualidad que haya comenzado este discurso mencionando a Borges y su estereotipo del gramático, y que lo termine con una cita sobre su concepción de la gramática. Borges, también profesor y miembro de la Academia Argentina de Letras, fue el escritor argentino —y me atrevería a decir, de la lengua española— que reflexionó más y más finamente sobre la lengua y la gramática. Pero este será el tema de otro discurso.

Ángela Lucía Di Tullio

Referencias bibliográficas

- ALONSO, AMADO y PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA. *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada, 1938. 2 v.
- ANÓNIMO. *Gramática de la lengua vulgar de España* [1559]. Lovaina. Edición facsimilar y estudio de Rafael de Balbín y Antonio Roldán. Madrid: CSIC, 1966.
- BELLO, ANDRÉS. *Gramática de la lengua castellana* [1847]. Buenos Aires: Sopena, 1970.
- . “Gramática castellana”. En *Opúsculos gramaticales*. Obras completas de Andrés Bello, II. Madrid: Imprenta y Fundación M. Tello, 1891 (Colección de Escritores Castellanos).
- BORGES, JORGE LUIS. “Indagación de la palabra”. En *El idioma de los argentinos* [1928]. Madrid: Alianza, 1995, pp. 11-27.
- BOSQUE, IGNACIO. *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis, 1989.
- . *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de auto comprobación*. Madrid: Arco Libros, 1994.
- BRUCART, JOSÉ MARÍA. “L’anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l’ensenyament secundari”. En MACIÀ GUILÀ, JAUME y JOAN SOLÀ, eds. *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari*.

- Propostes pràctiques*. Barcelona: Caixa de Sabadell-Grao, 2000, pp. 163-229.
- CANALE, MICHAEL. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En RICHARDS, J. y R. SCHMIDT, eds. *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.
- CASTRO, AMÉRICO. *La enseñanza del español en España*. Madrid: Victoriano Suárez Editor, 1922.
- CHOMSKY, NOAM. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1965.
- CUÑA, IRMA. *Antología poética*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes, 1996 (Colección Poetas Argentinos Contemporáneos; 24).
- DI TULLIO, ÁNGELA. "Lineamientos para una nueva gramática pedagógica". En *Revista de Lengua y Literatura*, Neuquén, Universidad Nacional del Comahue (1990), pp. 3-14.
- . *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- . "La otra crisis de la gramática escolar". En PARODI, GIOVANNI, ed. *Lingüística e interdisciplinariedad. Ensayos en honor de Marianne Perdonard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias, 2002, pp. 281-295.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, SALVADOR. *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Discurso leído el 24 de febrero de 2008 en su recepción pública. Madrid: Real Academia Española, 2008.
- HUDSON, RICHARD y JOHN WALMSLEY. "The English Patient: English Grammar and teaching in the twentieth century". En *Journal of Linguistics*. 41 (2005), pp. 593-622.
- HYMES, DELL. "On communicative competence". En PRIDE y HOLMES, eds. *Sociolinguistics. Selected Readings*, 1972.
- JAKOBSON, ROMAN. "Lingüística y Poética". En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985, pp. 347-395.
- . "Poetry of Grammar and Grammar of Poetry". En *Lingua* 21 (1968), pp. 597-609.
- JESPERSEN, OTTO. *La filosofía de la gramática* [1924]. Madrid: Anagrama, 1983.

- KARABÉTIAN, ETIENNE. “La double crise de la grammaire scolaire (1968-1972 et 1985-1995)”. En *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des Langues Cultures*. 118 (2000), pp. 245-256.
- LÓPEZ, DIEGO. *Gramática* [1610]. Estudio, edición y notas de Guadalupe Morcillo Expósito. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2002.
- NEBRIJA, ANTONIO DE. *Gramática de la lengua castellana* [1492]. Estudio y edición de Antonio Quilis. Madrid: Ramón Areces, 1989.
- QUEVEDO, FRANCISCO DE. *La hora de todos y la fortuna con seso* [1650]. Edición de Luisa López Grigera. Madrid: Castalia, 1979 (Clásicos Castalia).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. “Características del proyecto y plan de trabajo”. Materiales de trabajo. Manuscrito inédito.
- ROSENBLAT, ÁNGEL. “La hispanización de América”. En *Presente y futuro de la lengua española*. Madrid: Ofines, 1963. 2 v., pp. 189-215.
- SALVÁ, VICENTE. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* [1830]. Estudio y edición de Margarita Llitas. Madrid: Arco Libros, 1988. 2 v.
- VALDÉS, JUAN DE. *Diálogo de la lengua* [1535]. En LOPE BLANCH, JUAN MANUEL, ed. Madrid: Castalia, 1985.