

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

DEL ARTE GRAMATICAL A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

SEÑORAS Y SEÑORES ACADÉMICOS:

El peregrino del Camino de Santiago que, tras ardua y penosa subida, llega al Alto de Foncedadón, ve recompensado su esfuerzo con una visión mágica. Hacia atrás queda, parda y lejana, la inmensa planicie asturicense, sembrada de pueblos maragatos que se funden con el paisaje. Hacia la derecha, el verde musgo de las estribaciones cercanas tiene como fondo las masas calcáreas de Babia, teñidas de un azul grisáceo de distancia. A la izquierda, la belleza apostada del Teleno, atravesado de venas romanas que surtían de agua las explotaciones auríferas de Las Médulas. Delante, el Bierzo de esperanza, húmedo y rico jardín hacia el que confluyen verdes y profundos valles, heridos de inquietud minera. A pesar de tanta belleza, no dejará de detenerse ante una gran cruz de hierro que surge de un promontorio levantado no por un movimiento tectónico, sino por miles y miles de peregrinos que han depositado, uno a uno, su pequeña piedra mientras formulaban un deseo a ese cielo tan próximo.

Hoy llego a esta venerable y admirada Casa con alma inmensamente agradecida y me pregunto quién soy, quién es esa persona a la que tan generosamente habéis elegido como compañero, qué cualidades profesionales y personales habéis podido observar para asignarle tan alto honor. Y descubro que ese ser al que me refiero con el pronombre *yo* es plurilítico, resultado de una educación plural en la que todos los que me han enseñado algo o me han ayudado en algo (familiares, maestros, colegas, alumnos, editores, amigos...), al igual que los peregrinos, me fueron formando y conformando al depositar en mí «su piedra», llenos de buenos deseos. Al elegirme les habéis rendido a todos un silencioso reconocimiento. A la vez, le habéis dedicado un homenaje a la institución más humana de entre las humanas instituciones: la educación.

En estos primeros compases de mi discurso, deseo realizar una cálida referencia a quien fue mi predecesor en el sillón «S» de esta Real Institución: D. Julián Marías Aguilera. Me será difícil no sentirme minúsculo en el lugar ocupado por uno de los intelectuales más relevantes del siglo *xx*.

No conocí de cerca a D. Julián Marías. No puedo amenizar esta alocución con anécdotas y vivencias comunes. Sin embargo, comencé a leerlo durante mi juventud en su Valladolid natal, muy cerca del Campo grande por donde seguramente correteó hasta los cinco años. Su *Historia de la Filosofía* era el manual de una asignatura del mismo nombre. En otra materia, Filosofía Española, los clarividentes libros sobre Unamuno, sobre la Escuela de Madrid (Ortega, Morente, Zubiri, Gaos...) y sobre el existencialismo en España fueron referencia obligada. Luego vinieron aquellos encuentros casi regulares con sus artículos de cine, de literatura o de historia... que me atrapaban por su amplia cultura, por su juicio, así como por su capacidad de tejer una urdimbre coherente a partir de los datos.

Su trayectoria vital agigantó en mí su imagen. Aquel joven brillante y profundo, discípulo de Ortega, parecía predestinado a un espléndido futuro académico. Pero estalló la Guerra Civil, cambiaron las agujas de la historia, el tiempo lo pilló con el pie cambiado y los pronósticos se trocaron en futuro imperfecto, en utopía, en un «no lugar».

La contienda lo alcanza en Madrid, donde permanece como redactor de *ABC*, *Blanco y Negro*, así como de *La hora de España*. Es encarcelado (eran días de ira y delación). Su pensamiento conjugaba contrarios ideológicos: por un lado, era católico y de derechas; por el otro, se enfrentaba a la dictadura e intentaba mantener viva una filosofía laica. Tales opuestos se superan en la *Aufhebung* hegeliana, pero no en tiempos de posguerra. En este escenario, su tesis sobre la metafísica de un sacerdote francés (August Gratry) que se había opuesto en el siglo XIX al dogma de la infalibilidad del Papa era fácil pasto de la «inquisición». Lo suspenden, truncan su vida académica y, por si fuera leve castigo, se le impide ejercer su otra vocación, el periodismo. Su posición en el otro lado tampoco fue fácil. No siempre fueron bien comprendidas sus ideas religiosas.

Con el regreso de Ortega en 1948, se crea el *Instituto de Humanidades*, del que Marías es secretario hasta la muerte del maestro. En 1951 puede defender la tesis de doctorado y le anulan la prohibición de publicar artículos de prensa. En 1953 se convoca la cátedra de Ortega y Gasset. Cuando parecía surgir de nuevo la esperanza, vuelve a dar con la misma pared con la que Sancho y D. Quijote dieron en la noche de El Toboso. Enseña en varias universidades de Estados Unidos. Su aspiración universitaria se hizo realidad cuando el Gobierno de Adolfo Suárez creó en la UNED la Cátedra José Ortega y Gasset, donde ejerció hasta su jubilación.

En los tiempos de olvido solo la Real Academia Española se mantuvo, cual es su costumbre, al margen de los vetos políticos y supo reconocer sus méritos eligiéndolo en octubre de 1964 miembro de número para ocupar el sillón «S». El 20 de junio de 1965 leyó su discurso de ingreso sobre «La realidad histórica y social del uso lingüístico». Le contestó D. Rafael Lapesa. Su labor en esta Casa fue siempre reconocida y muy admirada.

En la relación de mis agradecimientos, deseo dedicar un apartado sincero y sentido a los excelentísimos señores D. Francisco Rodríguez Adrados, D. Ignacio Bosque Muñoz y D. Luis Mateo Díez, que han avalado con su prestigio y su palabra mi candidatura.

Deseo, asimismo, realizar una referencia obligada hacia mis maestros. Desde el primero (mi madre) hasta el último, guardo agradecido recuerdo, incluso veneración. Pero, hoy más que nunca, me gustaría dar marcha atrás a las agujas del tiempo e imaginar ahí sentado a quien fue mi mentor y guía a lo largo de mi trayectoria universitaria, D. Emilio Alarcos Llorach. Estoy convencido de que nos miraríamos con alegría no disimulada y nos entenderíamos sin palabras. Seguro que reviviríamos aquellos versos del rabino de Carrión, su admirado Sem Tob, que me había dedicado dos meses antes de su muerte¹:

Turable plazer puedo	dezir del buen amigo,
lo que me diz entiendo	e él lo que yo digo.

Yo, mirando hacia adentro, recordaría una vez más el primer compromiso del juramento hipocrático: «Tener al que me enseñó este arte en igual estima que a mis progenitores»².

Hace unos momentos observaba que al elegirme como miembro de esta Real Academia Española y como compañero

vuestro habíais hecho un homenaje a la institución más humana de las instituciones: la educación. Hoy deseo unirme al homenaje eligiendo para esta disertación un tema que relaciona dos dimensiones que han sido fundamentales en mi trayectoria académica: el lenguaje y la enseñanza.

Durante la larga travesía de la prehistoria el *homo sapiens sapiens* ha venido acumulando conocimientos y experiencias. Este saber adquirido o creado por la mente humana constituye un tesoro valiosísimo para la especie: la cultura. Será la clave de su supervivencia y de su desarrollo. Pero es un tesoro frágil y volátil: no forma parte de la dotación genética y no se hereda. La especie humana encarna el mito de Sísifo que recuerda Homero en el Canto XI de la *Odisea*³. En su visita al Hades, Ulises encuentra a Sísifo castigado a subir eternamente «un peñón monstruoso» hasta la cima del monte; con la desesperanza de que, una vez arriba, la piedra vuelva a caer rodando hasta el valle, para verse obligado a comenzar de nuevo el ascenso. Algunos han visto en esta terrible historia un símbolo de la vana lucha de nuestra especie en su afán de conquistar la sabiduría. En efecto, el hombre atesora conocimientos a lo largo de su vida. Pero todo este saber adquirido en su largo ascenso desaparece con el último soplo de su existencia. La piedra de Sísifo (el conocimiento) regresa al valle y cada niño debe iniciar su escalada cognitiva desde la base.

Sin embargo, un hecho biológico, la coexistencia de generaciones, y un hallazgo cultural, el lenguaje, nos permiten perpetuar conocimientos a través de la transmisión, es decir, de la educación. Gracias a ella, podemos entregar como legado el cofre del saber a las generaciones que nos siguen.

El niño nace dotado de una inmensa capacidad de asimilación y de una enorme curiosidad, pero necesita ayuda porque no es ca-

paz de descifrar la inmensidad del océano de conocimientos, como en este hermoso microrrelato del escritor uruguayo Eduardo Galeano⁴:

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

—*¡Ayúdame a mirar!*

El lenguaje, por su extensión, por su profundidad, por su variedad, por sus relaciones con todas las ramas del conocimiento y con el hombre mismo... es un inmenso océano que siempre ha necesitado de la ayuda de otros ojos para poder ser contemplado. La enseñanza de la lengua ha sido, desde la invención de la escritura, la llave de acceso al templo de la sabiduría heredada, el secreto mágico que nos permite superar el castigo de Sísifo.

Hoy me acerco a esta Real Institución que durante casi tres siglos ha prestado a la sociedad sus ojos de Minerva para velar por la norma y la unidad del idioma. Durante todo este tiempo la Real Academia Española ha comprendido que el mejor medio de promover la grandeza de nuestra lengua no se halla tanto del lado de la interdicción y la censura como de la educación⁵.

I. EL ARTE GRAMATICAL

GRAMÁTICA

Si en algún momento se nos pidiera enunciar el término que corresponde a la expresión «el arte de hablar y escribir correctamente», responderíamos como autómatas: «Gramática». La respuesta es fácil: legiones de alumnos, en el primer tema de Lengua, nos hemos encontrado invariablemente con esta o una definición equivalente: «**Gramática**. Es el arte de hablar y escribir correctamente». Así aparecía en las enciclopedias del momento⁶, en los libros de texto y en los diccionarios.

Sin embargo, en la actualidad, ningún manual caracterizaría de este modo la disciplina. La definición ha desaparecido de los diccionarios y los gramáticos no consideramos que ese sea el fin primero de nuestras investigaciones. ¿Por qué, si no era una definición adecuada, aparecía en los manuales? ¿Por qué existió tal grado de consenso y unanimidad?

Cabría una respuesta de primer nivel: porque dichos manuales, enciclopedias y diccionarios seguían los dictámenes de la tradición académica⁷: «La Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente»⁸.

Pero si retrocedemos unas cuentas en el rosario filogenético de la historia, observaremos que por las venas de la Real Academia circulaba la tradición gramatical desde Quintiliano a Nebrija, quien la definía así en sus *Introducciones latinas contrapuesto el romance al latín*⁹:

–Quid est grammatica?

–Scientia recte loquendi recteque scribendi ex doctissimorum uirorum usu atque auctoritate collecta.

–¿Que cosa es Grammatica?

Scientia de bien hablar & bien escribir, cogida del uso & autoridad de los muy enseñados varones.

Al colocar en nuestro microscopio expresiones como «arte» o «hablar y escribir correctamente» estamos abordando problemas cruciales en la historia de nuestra disciplina. No se halla en mi intención examinar con lupa de arqueólogo cuestiones tan minuciosas e intrincadas. Me limitaré a presentar una visión panorámica, una fotografía sobre soporte de grano grueso.

En la primera parte de esta intervención intentaré seguir la trayectoria de la expresión «el arte de hablar y escribir correctamente». Tomaré como término *a quo* las antiguas *artes* y como término *ad quem* las gramáticas de la Real Academia Española.

En un apartado muy breve explicaré las causas de la muerte de este concepto en el paradigma estructural y generativista. Por último, mostraré cómo resurge bajo el concepto de «competencia comunicativa», que constituye el objeto teórico de la nueva Lingüística de la Comunicación. A la vez, intentaré establecer algunas relaciones con la enseñanza de la lengua.

LAS ARTES GRAMATICALES

El término genérico *arte* está tomado en forma y sentido del latino *ars*, que, a su vez, es traducción del griego τέχνη. En principio, significaba «habilidad práctica de carácter físico o intelectual» (como la pesca, la agricultura, la jardinería, la cirugía, la lucha, la escultura, la arquitectura, la medicina, la música...) (τέχνη-ι)¹⁰.

En Grecia encontramos algunas de estas habilidades que poseían relevancia social: leer y escribir, pronunciar discursos elocuentes y prácticos, interpretar textos antiguos. Estas destrezas generaron disciplinas aplicadas de carácter didáctico:

- La Gramática¹¹ enseñaba a leer y a escribir.
- La Retórica¹² enseñaba a crear discursos convincentes.
- La Filología enseñaba a interpretar y editar textos clásicos.

Gramática, Retórica y Filología eran τέχναι. Nos encontramos con el segundo sentido de este término referido a la lengua:

- Τέχνη-2: disciplina que enseña habilidades lingüísticas.

Es común que una técnica vaya acumulando con el tiempo conocimientos teóricos que crean un cuerpo científico. Imaginemos que una disciplina práctica como la cirugía llega a aportar datos suficientes como para crear la Anatomía. O que la agricultura y la jardinería hubieran acumulado datos que permitieran hacer germinar una ciencia Botánica. Esto es lo que ocurrió en el ámbito del lenguaje: las aportaciones de la antigua Gramática, de la Retórica, de la Filología, unidas a las reflexiones teóricas de los filósofos (Platón, Aristóteles, estoicos...) ¹³, crearon un estado de conocimientos que sedimentó en una ciencia lingüística, de carácter teórico, sistemático y descriptivo.

Lo normal es que esta cristalización científica del saber sobre el lenguaje hubiera recibido un nombre diferente y una calificación distinta a la de τέχνη (ciencia aplicada). Pero en aquel momento no hubo conciencia del salto cualitativo que se estaba dando y se tomaron desgraciadas decisiones. La nueva disciplina se denomina τέχνη cuando ya no era una *ciencia aplicada*; con lo cual nace un tercer sentido del término:

- Τέχνη-3: ciencia descriptiva del sistema de la lengua.

Cuando estas descripciones gramaticales se concretan en volúmenes denominados Τέχνη γραμματική, nace un género de

manuales de gramática que reciben el mismo nombre. Tenemos, pues, un cuarto sentido:

–Τέχνη-4: manual descriptivo del sistema gramatical.

Nada menos que cuatro sentidos. La ceremonia de la confusión estaba servida.

El tiempo que media entre el final del siglo II y los inicios del siglo I a. C. constituye un período capital en el que la gramática cristaliza como ciencia, en el que se pasa de una competencia en materia de textos a una concepción de la gramática como teoría¹⁴. Es el momento en el que sedimentan los conocimientos y las aportaciones que provienen de la filosofía, la gramática, la retórica y la filología. Dos son los temas catalizadores: el analogismo¹⁵ y el problema de la corrección¹⁶. El crisol donde se produce esta reacción son dos instituciones míticas de la Grecia helenística: el Museo y su anejo, la Biblioteca. «El favor real atraía hacia Alejandría desde todos los confines del mundo griego, y retenía en ella no solo a poetas y literatos, sino también a los sabios más notables, cada cual en su categoría: geómetras, astrónomos, médicos, historiadores, críticos y gramáticos»¹⁷. Algunos directores de la Biblioteca, como Aristófanes de Bizancio¹⁸ y Aristarco de Samotracia¹⁹, fueron considerados los mejores gramáticos de su tiempo. El impulso científico desarrollado en aquel centro interdisciplinar fue inmenso. Sin embargo, no se vio exento de envidias y críticas. «En el populoso Egipto, escribe Timón en sus *Silas*, se suministra la pitanza a una multitud de chupatintas, grandes lectores de libros viejos, que disputan interminablemente en la pajarera del Museo»²⁰.

A la Biblioteca de Alejandría, la tradición le atribuye, como a los héroes, una desaparición de leyenda. Entre todas las versio-

nes, prefiero esta, por ser la que de forma más trágica refleja la estupidéz del fanatismo:

En el año 641 las tropas de ibn al-Ass entran en Alejandría tras un asedio de 14 meses. Cuando le comunica al califa Omar I, yerno de Mahoma, que entre las numerosas riquezas de la ciudad se encuentra la Biblioteca y le pregunta qué se puede hacer con tantos volúmenes, el califa le responde: «Los libros que contienen las enseñanzas del Corán son superfluos; los que incluyen doctrinas contrarias son perversos. Quémense».

Es en este caldo de cultivo donde surge la primera gramática de Occidente, la *Τέχνη γραμματική* atribuida a Dionisio de Tracia, discípulo de Aristarco y maestro, primero en Alejandría y luego en Rodas. En ella aparece ya todo lo bueno y todo lo malo de las artes gramaticales. Todo lo bueno, porque constituye una maravillosa síntesis de morfología griega que ha condicionado el pensamiento gramatical de todos los tiempos²¹. Todo lo malo, porque incurre en contradicciones que también han perdurado a lo largo de los siglos:

- a) Contradicción entre el nombre *Τέχνη γραμματική* (disciplina aplicada) y el contenido (gramática descriptiva).
- b) Contradicción entre la definición [«Conocimiento práctico (*ἐμπειρία*) de los usos de los poetas y los prosistas»] y el contenido: una descripción teórica del sistema gramatical.
- c) Contradicción entre lo que dice ser y lo que en realidad resulta ser. En la introducción planifica la *Τέχνη γραμματική* en seis partes²², que se corresponden con el desarrollo normal de un currículo de docencia lingüística y literaria, pero lo que se conserva es una sola parte, apenas quince páginas de morfología.

En Roma influyen la corriente filosófica (a través de los estoicos) y la docente (que cristaliza en artes gramaticales). El estoico Crates de Mallos llegó a Roma como viajero, tuvo la mala suerte de romperse una pierna y se quedó largo tiempo impartiendo docencia de filosofía, gramática y retórica. La influencia estoica dura aproximadamente un siglo, desde M. T. Varrón hasta Plinio el Viejo, el gran naturalista de la Antigüedad, que muere en agosto del 79, asfixiado por los gases del Vesubio cuando navegaba por la bahía de Nápoles para estudiar de cerca la erupción volcánica que sepultó Pompeya y Herculano.

Las artes surgen como género en la Grecia helenística, pero se asentarán en Roma al menos a partir de Q. Remio Palemón. Consolidarán su estructura²³ definitiva a partir del siglo III (Dionmedes...) y, especialmente, del siglo IV con Donato²⁴ y, finalmente, con Prisciano en el siglo VI²⁵.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ARTES GRAMATICALES

El término *arte gramatical* se va a perpetuar a lo largo de la historia con los cuatro sentidos alcanzados por el término griego *τέχνη*:

- a) Arte-1: *habilitas* que se apoya en un conocimiento.
- b) Arte-2: disciplina que enseña a hablar y a escribir.
- c) Arte-3: *scientia* que describe el sistema de la lengua.
- d) Arte-4: *institutio*, género de tratados gramaticales definidos por características muy concretas.

Estos cuatro sentidos se mantienen durante toda la gramática tradicional²⁶.

Las artes poseen **finalidad docente**: se presentan como manuales destinados a enseñar las destrezas ligadas al habla y a la escritura. Tanto en la Grecia helenística como en Roma las artes gramaticales estaban destinadas a hablantes nativos. En la Edad Media y durante el Renacimiento la enseñanza del latín se dirige a hablantes que no lo tienen como lengua materna. Nebrija (1492) es el primer autor que especifica tres tipos de destinatarios de la gramática de una lengua vernácula:

- a) Los hablantes nativos del castellano, para que posean un conocimiento explícito de la lengua²⁷.
- b) Los hablantes del castellano que necesiten adquirir una base gramatical en el estudio del latín²⁸.
- c) Los extranjeros que deseen aprender el castellano²⁹.

Dado que todo el conocimiento se hallaba en latín, la gramática se convierte en la **puerta del saber**, *origo et fundamentum liberalium artium*, según la consagrada expresión de S. Isidoro. Para el Rey Sabio «... la primera de todas las mercuriales ministras, que es la gramatica, faze el çimiento de toda razon»³⁰.

Durante el Renacimiento todas las ciencias y todas las enseñanzas mantenían el latín como vehículo de expresión. En consecuencia, el dominio de esta lengua se erigía en *conditio sine qua non* para acceder al conocimiento y la gramática era su única vía de acceso. Este pensamiento se halla en el centro de la cruzada que desencadenaron los humanistas contra la *barbaria* medieval³¹. El sentido de la nueva cruzada es «sanar el latín para sanar los saberes, hacer de la *eloquentia* (gramática, retórica, filología) núcleo de toda la cultura»³², del derecho, de la medicina, de la filosofía e incluso de la teología³³. De esta idea participaba también Nebrija:

De aquí viene que los juristas apenas entiendan la imagen y sombra de su código y digestos. De aquí que los médicos no leen dos lumbres de la medicina. De aquí que todos los libros en que están escritas las artes dignas de todo hombre libre yacen en tinieblas sepultados³⁴.

La lengua se sigue considerando la puerta del saber. Así refleja Cervantes este tópico en boca del Licenciado Vidriera: «... no se puede pasar a otras ciencias si no es por la puerta de la Gramática...»³⁵.

Otro de los rasgos constitutivos del género arte residía en el hecho de poseer una **estructura** relativamente estable. En el siglo I, Asclepiades de Mirlea, según testimonio de Sexto Empírico, habría escrito una *Tékhnē* dividida ya en dos partes que se convertirían en las dos secciones canónicas de las artes: la lingüística o metódica (*tekhnikón*) y la literaria (*historikón*).

En Roma, las artes presentan una estructura binaria que se mantiene relativamente fija durante siglos: la *metódica* (técnica, descriptiva, propiamente lingüística) y la *histórica* (exegética, textual, literaria). La *metódica* se compone normalmente de tres partes:

- las *unidades*: *littera*, *syllaba*, *dictio* (la *oratio* no se incluye hasta Prisciano, en el s. VI);
- las *categorías* o partes de la oración con sus correspondientes *accidentia*;
- los *uitia uirtutesque*.

La *histórica* (también llamada *horística* y *finitiva*) tenía por objeto el estudio, descripción, explicación y comentario de los textos literarios (*lectio*, *enarratio*, *emendatio*, *iudicio*). En pala-

bras de Dionisio de Tracia, era «la parte más importante de la gramática»³⁶.

Durante la Edad Media, la infravaloración de la literatura clásica quebró la estructura de las *artes gramaticales*. De las dos partes constitutivas (la *metódica* y la *histórica* o literaria), el arte gramatical abandona la segunda. Esto significa un corte brutal con toda la tradición alejandrina y romana. En el Renacimiento algunos autores, como Nebrija y Minsheu, intentan revitalizar la dimensión literaria, *enarrativa* o histórica³⁷. Sin embargo, esta recuperación no se refleja de forma decidida en la confección de los manuales, que se ciñen fundamentalmente a la *metódica*. Las gramáticas reservarán solo breves espacios para las figuras de dicción³⁸.

No son escasos los autores que se oponen durante este siglo y en el siguiente a la elaboración de una gramática del castellano. Se apoyan en dos razones:

- a) Solo pueden ser reducidas a *arte* las lenguas que han alcanzado cierto grado de perfección y de unidad³⁹.
- b) Las gramáticas de las lenguas maternas son innecesarias, porque se adquieren por el uso. Esta era la opinión, por ejemplo, de Juan de Valdés y Bernardo de Aldrete⁴⁰.

El **carácter normativo** de las artes gramaticales es un rasgo común a todas las épocas y tendencias. Quintiliano caracterizó la parte metódica como *recte loquendi scientia*⁴¹ y la ortografía como *recte scribendi scientia*⁴². Tal fórmula cristalizó en la historia⁴³. Se repite de forma sistemática durante la Edad Media: Isidoro de Sevilla⁴⁴ (560-636), Alcuino⁴⁵, Hugo de San Víctor⁴⁶ (c. 1097-1141), Petrus Hellias⁴⁷ (1100-1166), Domenicus Gun-

dissalinus (c. 1110-1181)⁴⁸ y otros muchos. Se mantiene invariable también en el Renacimiento. Guarino de Verona la recoge en sus *Regulae grammaticales*⁴⁹. Nebrija la incluye, como hemos visto, en sus *Introducciones latinae*.

El **modelo de la norma** ha sido una de las cuestiones más debatidas de todos los tiempos. Esta cuestión había desencadenado en Grecia discusiones entre los alejandrinos (defensores del modelo consagrado por los escritores, el *hellēnikós*) y entre los estoicos (quienes sostenían que era el uso lo que regulaba la norma de la lengua). En Roma, a partir de Cicerón se defiende como modelo a los escritores antiguos (*auctoritates*). Horacio es partidario del *uso*, como juez que arbitra los litigios en torno a la *latinitas*⁵⁰. Esta posición dual se mantiene a lo largo de toda la historia, a veces en apasionada y apasionante controversia.

Otros autores adoptan una posición ecléctica. Para Varrón, en una lengua confluyen dos tendencias: el estado heredado (la *natura*) y el cambio que impone la sociedad (*consuetudo*). Para salvar la pureza de la lengua, es necesario poner ciertos límites al uso y someterlo a la *ratio*. Quintiliano sostiene que el patrón de la norma ha de atender a cuatro criterios⁵¹: *ratio* (proceder que tiene en cuenta hechos de carácter lingüístico como la *analogía* y la *etimología*), *vetustas* (tiempo), *auctoritas* (uso registrado en autores conocidos) y *consuetudo* (uso común o generalizado entre los hablantes). Estos criterios se mantienen con ligeros matices entre los gramáticos del Bajo Imperio⁵².

En este momento, las *auctoritates* constituyen ya una lista cerrada (los dos siglos que transcurren entre Cicerón y Antonino Pío)⁵³. La *auctoritas* toma en cuenta a oradores e historiadores, pero excluye normalmente a los poetas, pues su discurso se adecua a normas (como la métrica) que lo apartan del uso⁵⁴.

Durante los llamados «siglos oscuros» (la Baja Edad Media) se produce una quiebra profunda en el modelo de la norma. Se excluye como criterio la autoridad de los escritores clásicos, paganos. La *Vulgata* y los escritos de los Santos Padres se convierten en el nuevo modelo.

En el siglo XIII, Henry d'Andelys había compuesto un poema alegórico en romance titulado *La bataille des sept arts*. En él «los autores clásicos a partir de Homero, están acampados en Orleans, centro donde se habían atrincherado la erudición y la literatura clásica, y salen a combatir con los filósofos y representantes de las siete artes en París, centro importante de la lógica y de la gramática especulativa... En la alegoría las *artēs* ganan, pero al final de la historia se profetiza que en su día la verdadera gramática de los textos clásicos volverá para vencer»⁵⁵. El cumplimiento de esta profecía llega de la mano de los *studia humanitatis*⁵⁶, un nuevo programa educativo⁵⁷ que sitúa al hombre en el centro de la cultura. Es el Renacimiento, que llega a hombros de unos esforzados paladines que luchan contra la «barbaria» en todos los frentes del saber.

En la *Gramática de la lengua castellana* Nebrija no determina el modelo de la norma, ni siquiera define el concepto mismo de gramática. Contrasta con lo hecho en las *Introductiones*. El maestro salmantino no encuentra aún en el español un modelo ni entre los escritores⁵⁸ ni entre los cortesanos⁵⁹. Confía en que el imperio al que hace referencia en el *Prólogo* arrastre en su crecimiento a su compañera, la lengua, para que con el paso de los años surjan escritores que puedan fijar la norma, unificar las variedades y servir de modelo a las gramáticas. Existe en esta obra de Nebrija un aspecto que supera el posible intento de codificar la lengua: el establecimiento de una teoría gramatical que pueda servir de base para iniciar el aprendizaje del latín⁶⁰.

Durante el siglo xvi se plantea abiertamente la discusión sobre el modelo de lengua. Juan de Valdés es consciente de la inexistencia de autoridades, de escritores consagrados⁶¹. Como buen erasmista, defiende el *uso* del pueblo (por ejemplo, en la defensa de los refranes) pero, en la práctica, termina apelando al habla culta y cortesana⁶². Utiliza frecuentes correcciones:

«Por *levantar* se solía dezir *erguir*, pero ya es desterrado del bien hablar, y úsala solamente la gente baxa» (*Id.*, pág. 122).

Otros autores como Villalón o Martín de Viziana asumen los criterios de autoridad y del uso de los cortesanos sin plantearse el problema de su existencia o no. Por el contrario, Bernardo Aldrete defiende la necesidad de «acomodarse al uso, que es el dueño de la lengua»⁶³.

En las gramáticas del xvii (denominadas con el genérico «gramática barroca») se defiende «la necesidad y la utilidad de esta disciplina para los propios compatriotas»⁶⁴. En cuanto al modelo de la norma, se producen divergencias. De un lado, Gonzalo Correas y Jiménez Patón se erigen en defensores del uso. Correas parte de un concepto moderno de la lengua como un complejo dialectal en el que se integran las variantes espaciales, temporales, de estilo, de profesiones, de niveles sociales...⁶⁵. Cada hablante debe manifestarse en el nivel de lengua en que se halla ubicado. Ninguna de estas variedades es, en principio, mejor que la otra: «A cada uno le está bien su lenguaxe», afirma⁶⁶. Solo impera el principio de *propiedad*⁶⁷. Este concepto plural de la lengua lo aleja de una actitud purista: la norma no es única y los preceptos gramaticales se han de basar en «la conformidad i conzierto del hablar natural ó usual de las xentes en sus lenguas»⁶⁸.

Juan Villar (1651) adopta respecto a la norma una posición diametralmente opuesta a la de Correas. Defiende la existencia de un ideal de lengua pura que con el uso corre el peligro de degradarse. Solo la existencia y la enseñanza del arte gramatical sería capaz de fijar el uso y evitar la descomposición. Al igual que muchos gramáticos clásicos y renacentistas, cree en la función positiva de la gramática como dique que detiene la degradación de la lengua. Así lo expresa en los versos finales del «Epigramma ad linguam Hispanam»⁶⁹:

Grandis eras, quando te regula nulla regebat
Grandior es, quando regula multa regit.

Villar se centra en el modelo de las personas cultas⁷⁰. A lo largo de su *Arte* denuncia los yerros, viciosas novedades, descuidos...⁷¹. Del otro lado, reprime asimismo los excesos cultistas y latinizantes que van en contra del criterio de propiedad y que ya había caricaturizado Quevedo en *La culta latiniparla*⁷². La actitud normativista de Villar se orienta en el mismo sentido que los vientos que soplan en los países vecinos y que anuncian el propósito que ha de inspirar la creación de la Real Academia Española.

ARTES GRAMATICALES Y LAS GRAMÁTICAS ACADÉMICAS

Al igual que ocurrió en la Grecia helenística y en la Roma imperial, tras los momentos de hegemonía política y de esplendor literario surgió en España la conciencia de que el idioma había llegado a las cotas más altas de perfección y que era necesaria una intervención activa para evitar el desgaste que produce el uso.

Se creía en aquel tiempo que la mejor manera de conservarla en su esplendor era fijar su funcionamiento en principios y reglas que reflejaran su riqueza y, a la vez, la limpiaran de usos espurios y viciosos. Esta misión comportaba tres objetivos: componer un diccionario, una ortografía y una gramática; es decir, someter la lengua a *arte*, a reglas y principios que pudieran servir de pauta en la educación de niños y jóvenes. En este contexto y con estos propósitos normativos nace la Real Academia Española, a imitación de la *Accademia della Crusca* italiana (1582) y de la *Académie française* (1635). El propósito inicial de «fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza» cristaliza en el año 1729 con la publicación del *Diccionario de la lengua castellana*, conocido como *Diccionario de autoridades*, por tomar como criterio de corrección el uso de los escritores consagrados:

Como basa y fundamento de este Diccionario, se han puesto los Autores que ha parecido à la Acadèmia han tratado la Lengua Española con la mayor propiedad y elegancia: conociendo-se por ellos su buen juicio, claridad y proporción, con cuyas autoridades están afianzadas las voces...⁷³.

De los tres proyectos académicos, fue, sin duda, la *Gramática* el más difícil, laborioso y tardío. En su concepción, discusión y redacción se invirtieron más años y, también, más energías. Siguen la estructura, fines y características de las artes gramaticales:

- 1) El manual académico adopta el nombre y la definición de las artes gramaticales: «La GRAMÁTICA es el arte de hablar bien»⁷⁴.

- 2) Aunque no aparece explícita (como en Nebrija) la división tradicional entre las partes *metódica* e *histórica* (o literaria), la RAE dedica algunos apartados a esta última en su referencia a las figuras y a la construcción figurada (hipérbaton, elipsis, pleonasma, silepsis)⁷⁵.
- 3) En cuanto a la *metódica*, la Academia sigue la división tradicional en cuatro partes, pero divididas en dos publicaciones: la *Ortografía* y la *Gramática* (que se circunscribe a la Analogía y la Sintaxis).
- 4) La *Gramática* académica declara en múltiples ocasiones su finalidad pedagógica. Así lo explicita expresamente en la «Dedicatoria»:

La Academia solo pretende en esta Gramática instruir á nuestra Juventud en los principios de su lengua, para que hablándola con propiedad y corrección, se prepare á usarla con dignidad y elocuencia⁷⁶.

Aunque los destinatarios primeros son los niños y los jóvenes⁷⁷, se declara expresamente que «No hay edad, estado, ni profesión en que no sea conveniente la Gramática»⁷⁸.

- 5) La Academia sigue defendiendo la vieja idea de que la gramática constituye la puerta del saber y del éxito en la vida.

Los que hubiesen de emprender carrera literaria necesitan saber la lengua latina, y lo conseguirían con mayor facilidad llevando ya sabidos por su Gramática propia los principios que son comunes a todas las lenguas⁷⁹.

Los que no hubiesen de seguir la carrera de las letras se ilustrarían á lo menos en esta parte de ellas, y hallarían en el ejercicio de sus empleos, en el gobierno de sus haciendas, y en

el trato civil, las ventajas que tienen sobre los otros los que se explican correctamente de palabra y por escrito⁸⁰.

- 6) La *Gramática*, en sus primeras ediciones, es una obra de bajo perfil normativista. Entre los fines señalados en el «Prólogo» prima el propósito descriptivo sobre el preceptivo. Gómez Asencio ha señalado el bajísimo tono prescriptivo de esta primera gramática de la RAE⁸¹. Frente al propósito inicial de la Institución, frente al espíritu que subyace a la creación del *Diccionario*, e incluso frente a las largas y frecuentes manifestaciones de los gramáticos de la época, solo hay una referencia al grado de perfección que ha alcanzado la lengua castellana en el Siglo de Oro⁸², y no se encuentra ni una sola referencia purista a la necesidad de conservar ese estado. Existe espíritu normativo en la definición («el arte de bien hablar»), pero no se plantea en ningún momento el modelo que rige la norma. No hallamos referencia al ejemplo de las *autoridades*. El silencio es elocuente. Los redactores de esta primera *Gramática* estaban más próximos a la teoría del uso, a Correas y Jiménez Patón (autores que cita como modelos en los que se ha inspirado⁸³) que a Juan Villar y toda la corriente purista. El cambio de actitud hacia una posición más normativista tiene lugar en la *Gramática* de 1880, con la incorporación de un capítulo dedicado a los vicios de dicción⁸⁴.
- 7) La finalidad primera que se impone la gramática es someter a reglas y principios la forma espontánea de hablar.
- 8) En sintonía con Nebrija, y en contra de la opinión de muchos, la Academia considera necesaria y útil la elaboración y publicación de una gramática para los hablantes castellanos⁸⁵.

REVISIÓN CRÍTICA

A lo largo de este recorrido por las artes nos hemos encontrado con que al término *gramática* se le han aplicado también cuatro conceptos diferentes que subyacían a la palabra *arte*:

- a) La *habilidad* de hablar y escribir correctamente.
- b) La *disciplina aplicada* que enseña a hablar y a escribir correctamente.
- c) La *disciplina teórica* que describe el sistema gramatical de la lengua.
- d) El *género de manuales* en los que se recoge el cuerpo de conocimientos teóricos de la lengua.

Hay un grave problema de homonimia: a los cuatro sentidos se les asigna el mismo término. Pero la dificultad se agrava porque a estos cuatro conceptos perfectamente diferenciados no solo se les asigna el mismo nombre (*τέχνη*, *arte*, *gramática*), sino también la misma definición («El arte de hablar y de escribir correctamente»). Y entonces la confusión se convierte en contradicción.

Pero ¿se puede definir la gramática como «la habilidad de hablar y de escribir correctamente»? ¿Sería coherente e inteligible aplicar esta definición al contenido de la *Gramática castellana* de Nebrija o las gramáticas de la Real Academia o a cualquier otra gramática que conozcamos? Evidentemente, no.

Concedamos que en la definición clásica aparece una elipsis y que lo que se quiere decir es que la Gramática es «la ciencia (arte) que tiene por objeto enseñar a hablar y a escribir correctamente». ¿Sería adecuada esta definición? ¿Estaban estos manuales preparados para cumplir dicha finalidad? ¿Servían para enseñar a hablar y escribir correctamente? Una persona que supiese «de pe a pa» la *Gramática española* de Nebrija o la de la Real

Academia Española, ¿tendría asegurada la competencia para hablarla y escribirla correctamente? ¿Constituyen las gramáticas verdaderos manuales del alumno en el aprendizaje y en la mejora de las destrezas comunicativas de su lengua?

La respuesta a cualquiera de estas preguntas se resuelve en un NO rotundo y descorazonador. Ninguna de las artes gramaticales, ninguna de nuestras gramáticas tradicionales es lo que dice ser. Existe una profunda sima entre la definición y la disposición de los contenidos. Estas contradicciones, como sabemos, ya vienen de lejos.

Si los manuales de gramática no son lo que dicen ser, didácticas normativas de la lengua, ¿por qué se mantiene con insistencia recalcitrante en títulos y definiciones esa continua referencia al carácter de artes o ciencias aplicadas a la enseñanza del lenguaje correcto? Es plausible pensar que las gramáticas constituían solo un factor en el complejo proceso de enseñar lengua. Si exceptuamos las gramáticas *erotemáticas*⁸⁶, eran manuales de referencia y de consulta destinados fundamentalmente a los profesores⁸⁷. La enseñanza diaria de la lengua seguiría otras rutas más pautadas, más ligadas a la práctica y a los textos. Para comprenderlo mejor, conviene que veamos cómo se desarrollaba la praxis docente en los espacios donde se forjaron las artes gramaticales: la Grecia helenística y Roma.

En la escuela clásica, primero de Grecia y luego de Roma, la enseñanza de la lengua se organiza con gran espíritu práctico y enorme sentido común. Diferenciaban tres niveles de instrucción (primaria, secundaria y superior)⁸⁸.

Conocemos con bastante detalle el tipo de actividades didácticas que se practicaban. Sorprenden por su minuciosidad, su variedad, su secuenciación, así como por su adecuación al domi-

nio de la lengua en todos los niveles y géneros. Otro hecho fundamental: en la conquista didáctica del *recte loquendi, recteque scribendi* participan de forma complementaria dos disciplinas: la gramática y la retórica. En la escuela se ejercitan de forma interrelacionada las cuatro destrezas: leer, escribir, hablar, escuchar⁸⁹. Conocemos las actividades que se realizaban en la escuela helénica gracias a una rica documentación textual y arqueológica⁹⁰. Las tareas de la escuela romana⁹¹, prácticamente idénticas a las anteriores, nos son conocidas por numerosas fuentes, pero, en especial, por la detallada descripción de Quintiliano⁹². Se organizaban en cinco partes que llegaron a formar canon:

- a) En un primer momento el maestro procedía a la enseñanza de las letras y de las **reglas** destinadas al aprendizaje de la lectura y de la escritura. La lectura seguía un orden progresivo (letra, sílaba, palabra, oración y texto).
- b) La segunda etapa tenía como objetivo la **imitación**. El gramático realizaba la presentación de un texto⁹³. Se efectuaba un análisis de este, seguido de una lectura expresiva (siempre en voz alta) y de una declamación que había de tener en cuenta el tono de la obra (heroico, realista, lírico...). La declamación favorecía la memorización de textos, que, a su vez, servirán de pauta para los primeros ejercicios de escritura: paráfrasis o imitación; transformación de escritos en verso a prosa y viceversa. Se continúa con la explicación o exégesis, tanto desde la forma⁹⁴ como desde el fondo⁹⁵. Se termina con el juicio crítico. En todas estas actividades interviene el profesor para corregir y mejorar los resultados.
- c) El tercer estadio de la formación lingüístico-literaria estaba formado por ejercicios de **composición** (*progym-*

násmata). Trabajo activo de producción de diferentes tipos de textos escritos y orales. Se sigue un orden pautado de ejercicios de dificultad gradual: contar un hecho o un acontecimiento, narrar un episodio tomado de un poeta o de un historiador, extender un tema (muchas veces de carácter moral)⁹⁶, refutación de algún argumento o de algún alegato, ataque o defensa de un lugar común, alabanza (o encomio) de una persona, comparación entre varias cosas o varias personas, descripción de personas o de cosas, tesis o argumentos a favor o en contra de la respuesta a una pregunta general, argumentos en contra de una ley concreta.

- d) La cuarta parte era la **declamación**. Se asignaban al alumno discursos ficticios de dos tipos: suasorio o deliberativo y de controversia (legal).
- e) Y, por último, **secuenciación**: orden sistemático de las actividades de clase con el fin de cumplir dos fines: movimiento de lo simple a lo complejo y refuerzo mediante la reiteración de elementos en los ejercicios de clase.

Con este tipo de ejercicios repetidos durante años, sí se conseguía enseñar a hablar y a escribir.

El gramático y el retórico eran dos eslabones de una misma cadena docente. El *gramático* se ocupa de transmitir los fundamentos teóricos básicos de la lengua. Enseña hasta la *imitación*. Al *retórico* se le asigna dirigir la *composición*, *declamación* y *secuenciación*⁹⁷.

Entre la Retórica y la Gramática de la Antigüedad existían estrechas relaciones. Ambas eran artes lingüísticas con una finalidad práctica, ambas se ocupaban del *benē dicendi*, y las dos se desplegaban en la enseñanza. Durante siglos, gramáticos y retó-

ricos trabajan en la misma cadena de montaje. La Gramática se encargaba de manufacturar oraciones correctas. La Retórica las ensamblaba en discursos bellos y eficaces. Así continúan durante la Edad Media hasta el Renacimiento, período en el que se inicia el declive de la Retórica⁹⁸.

Sabemos más de la gramática que de los gramáticos. Tanto en Grecia como en Roma, en su mayoría fueron libertos que, una vez libres, se establecían como maestros de primeras letras. A pesar de que hubo gramáticos bien pagados (M. Ebrio Flaco, Q. Remio Palemón)⁹⁹, «según Suetonio y Juvenal eran docentes mal remunerados, que cobraban muy irregularmente y, lo que no era raro, llevaban una vida llena de estrecheces, llegando a morir en la miseria»¹⁰⁰.

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 afanosamente 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 vécéron*, «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, orgulloso, 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.

NOTAS

¹ Sem Tob de Carrión, 1998, estrofa 480, pág. 203.

² *Apud* J. M. Sánchez Ron, 2005, pág. 23.

³ Homero: *Odisea*, Canto XI, versos 593-599, pág. 1304.

⁴ E. Galeano, 2005, pág. 3.

⁵ Desde esta perspectiva, ha venido elaborando no solo las obras de referencia (*Gramática, Ortografía y Diccionario*), sino también adaptaciones destinadas a un público menor (*Compendio, Epítome, Diccionario del estudiante...*).

⁶ «**Gramática.** Gramática Castellana o Española: Es la ciencia y el arte de hablar correctamente nuestro idioma». A. Álvarez, 1997, pág. 89. En la *Gramática. Segundo Grado*, ed. Magisterio Español, se define: «**Gramática.**— Es la ciencia que enseña a hablar y escribir correctamente una lengua», pág. 8.

⁷ La *Gramática, Compendio y Epítome* habían sido durante casi un siglo textos obligatorios y únicos en las escuelas de enseñanza pública. «La ley de 9 de septiembre de 1857, en su artículo 88, declara que la GRAMÁTICA de la Academia Española es texto obligatorio y único en las escuelas de enseñanza pública» (Advertencia de la *GRAE* de 1920) (cf. J. J. Gómez Asencio, 2002b, pág. 1230, nota 3).

⁸ Sobre las distintas definiciones en las gramáticas de la RAE, cf. D. Fries, 1989, pág. 117.

⁹ A. de Nebrija, c. 1488, pág. 94.

¹⁰ Cf. J. Ferrater Mora, 1994, pág. 246. Aristóteles diferenciaba varias dimensiones en el conocimiento: *ἐμπειρία* (habilidad práctica), *τέχνη* (saber aplicado que sustenta habilidades) y *ἐπιστήμη* (comprensión, ciencia teórica, el nivel más alto del conocimiento). Cf. pág. 247. Véase también R. H. Robins, 1980, pág. 42.

¹¹ El término *gramática* surge en la cultura griega a partir del sustantivo *gramma* 'letra' (plural *grámmata*). De acuerdo con su etimología, significó «conocimiento de las letras», contenido que fácilmente extendería sus límites a «conocimiento del lenguaje escrito» y, en especial, de los escritos literarios. El *grammatikós* era perito en letras, pues sabía descifrarlas, leerlas e interpretarlas. Este apelativo le fue aplicado a Teágenes de Regio, que vivió a finales del siglo VI a. C. y que fue uno de los primeros intérpretes de Homero. Para Platón y Aristóteles, la gramática sigue unida a las destrezas de la lectura y la escritura: el *arte de leer y escribir*. La génesis de la gramática ligada a la escritura y en concreto a los textos literarios perdurará durante siglos. Nebrija lo refleja así en la *Gramática castellana*:

Los que bolvieron de griego en latín este nombre gramática llamaron la arte de letras: e a los profesores e maestros della dixeron grammaticos: *que* en nuestra lengua podemos dezir letrados (Nebrija, 1992b, pág. 111).

¹² La Retórica Antigua es la segunda *τέχνη* que realizó aportaciones trascendentales al estudio del lenguaje. En la nueva democracia ateniense, aparece una nueva especie de maestros en retórica, los sofistas, que se dedican a formar a los jóvenes aristócratas en el arte de argumentar, convencer y emocionar. Son maestros de la palabra, del discurso eficiente y práctico.

¹³ El desarrollo de la lógica y la dialéctica provocó reflexiones lingüísticas de mayor altura. En los grandes filósofos (Platón y Aristóteles) aparecen los primeros esbozos de teoría y de metalenguaje. Los estoicos realizaron aportaciones que resultaron trascendentales para la formación del cuerpo teórico en nuestra disciplina.

¹⁴ «Cela étant, il y a une deuxième étape, à la fin du II^e siècle et au début du I^{er}. C'est une période charnière, où l'on est passé progressivement de cette conception de grammaire comme *compétence en matière de textes* à une conception de la grammaire comme *système du langage*» (M. Baratin, 1989a, pág. 202).

¹⁵ En la clásica polémica que separaba analogistas y anomalistas, los alejandrinos defendieron frente a sus oponentes de Pérgamo el predominio de la regularidad sobre el de la excepción. Este hecho favoreció el descubrimiento de sistemas, de estructuras estables debajo de la variabilidad de los textos. No podía ser de otro modo: la ciencia, como ya defendía Aristóteles, se resuelve en juicios generales, que solo encuentran apoyo en una posición analogista. No existe ciencia de lo ocasional, de la excepción.

¹⁶ La *corrección*, por otra parte, formaba, junto a la *claridad*, la *conveniencia* y el *ornato*, el conjunto de las «cualidades» que Teofrasto imponía al discurso retórico. Mientras la claridad y el ornato constituían una mejora y embellecimiento de la norma, a la que no modificaban, la esencia de la corrección era la norma misma. *Corrección* es respeto a las reglas de la lengua. *Hablar correctamente* es atenerse al sistema lingüístico. La *norma* era, en términos modernos, el código lingüístico. Lo que la Gramática recoge o describe es el sistema que se ha de aplicar en la enseñanza y en el comentario de textos (en su labor de τέχνη). «La correction est affaire de langue, non de discours. L'étude de cette qualité qu'est la correction s'est donc ainsi dissociée résolument de l'analyse rhétorique, et a constitué le coeur d'une discipline spécifique» (M. Baratin, 1989a, pág. 203).

¹⁷ H.-I. Marrou, 1945, pág. 232.

¹⁸ Director de la Biblioteca entre los años 195 y 180.

¹⁹ Director entre los años 160 y 131.

²⁰ H.-I. Marrou, 1945, pág. 232.

²¹ Este desfase entre lo planificado en la introducción y lo que luego se expone, así como la concordancia que presenta con algunos caracteres de las futuras τέχναι o artes, ha llevado a algunos autores a defender que se trata de una obra tardía.

²² «Tiene seis partes: primera, lectura exacta (en voz alta) dando atención debida a la prosodia; segunda, explicación de las expresiones literarias de las obras; tercera, la provisión de notas sobre fraseología y temática; cuarta, el descubrimiento de las etimologías; quinta, la determinación de las etimologías analógicas; sexta, la apreciación de las composiciones literarias, la cual es la parte más noble de la gramática» (R. H. Robins, 1980, pág. 42 y nota 60).

²³ En el libro primero de la *Institutio oratoria* de Quintiliano, aparece el primer esbozo conservado de un *arte gramatical*. Del siglo II son las perdidas *artes* de Aspro y Terencio Escauro.

²⁴ Está integrada, en realidad, por dos obras de distinto nivel y destinadas a diferentes grados docentes, el *Ars minor* y el *Ars maior*. El *Ars minor* es muy breve y elemental, adopta una estructura de pregunta-respuesta. El *Ars maior* se divide en tres partes:

a) La primera es, en esencia, una descripción de los elementos fónicos y gráficos del lenguaje: letra, sílaba, pies, acentos, puntuación.

b) La segunda es una morfología, un tratado de las ocho partes de la oración (*nombre, pronombre, verbo, adverbio, participio, conjunción, preposición, interjección*) y sus variaciones (accidentes): género, número, persona, caso, «forma» (simple o compuesto), «cualidad» (definidos, indefinidos, anafóricos, demostrativos...).

c) La tercera parte se dedica a los vicios, desviaciones de la norma con valoración negativa (*barbarismo, solecismo, otros defectos*), y virtudes, desviaciones de la norma valoradas positivamente (*metaplasmo, figura, tropo*).

²⁵ Nació en la ciudad de Caesarea de la provincia africana de Mauritania (hoy Cherchell, Argelia) y enseñó en Constantinopla. Tardó en ser conocido en Occidente, pero se convertiría en la base de todas las reflexiones gramaticales de la Baja Edad Media y del Renacimiento. La obra dedica dos de sus dieciocho libros a la Sintaxis, incluidos sus vicios y virtudes.

²⁶ A lo largo de la Edad Media, el término *arte* conserva los mismos sentidos: «habilidad», «manual» y «ciencia». La Gramática es una

de las *artes liberales* que integran, junto con la Retórica y la Dialéctica, el primer nivel de la enseñanza: el *trivium*. En el Renacimiento se emplea normalmente el término *artificio*. Se mantiene su múltiple valor: como habilidad, como ciencia y como manual destinado a la enseñanza, sentidos que se mantienen en las gramáticas barrocas.

²⁷ «... reduzir en artificio este nuestro lenguaje castellano: para que lo que agora e de aquí adelante enel se escriviere pueda quedar en un tenor: e estender se en toda la duracion de los tiempos que estan por venir» (Nebrija, 1492b, pág. 105). La expresión «reducir en artificio» es equivalente a «fijar sus reglas en un arte gramatical» o, como comenta J. J. Gómez Asencio: «codificar; fijar el uso del español, detener y estabilizar la lengua, conservar el castellano en el punto alcanzado, precisamente su mejor momento» (J. J. Gómez Asencio, 2006c, pág. 40). En la nota 13 recoge las palabras de Nebrija: «lo cual hezimos enel tiempo mas oportuno *que* nunca fue hasta aquí, por estar ia nuestra lengua tanto en la cumbre que mas se puede temer el decendimiento della: que esperar la subida» (Nebrija, 1492b, pág. 107).

²⁸ «I seguir se a otro menor *provecho que* a queste a los ombres de *nuestra* lengua: *que* querran estudiar la gramática del latin. Por *que* después *que* sintieren bien el arte del castellano [...] cuando passaren al latin no avra cosa tan oscura: que no se les haga mui ligera» (Nebrija, 1492b, pág. 107). «Despues para aquellos que por la lengua castellana querran venir al conocimiento dela latina: lo cual puede mas ligera mente hazer: si una vez supieren el artificio sobre la lengua que ellos sienten» (Nebrija, 1492b, pág. 311). De aquí se desprende que Nebrija concibe el arte (*artificio*) no solo con una finalidad normativa, sino también como teoría gramatical (cf. E. Ridruejo, 1994, pág. 494). Esta función propedéutica de la gramática del castellano como escalón previo para el acceso a la gramática latina tendrá una importancia capital en los siglos venideros, en los que se convierte en un planteamiento metodológico completamente aceptado, tanto por los maestros de la latinidad (p. ej. P. Simón Abril), como por los gramáticos del castellano (Correas, Villar y la misma *Gramática* de la RAE, 1771).

²⁹ «El tercero *provecho* deste mi trabajo puede ser aquel: (que los hablantes de peregrinas lenguas) por esta mi arte podrian venir en el conocimiento della como nos otros deprendemos el arte de la gramatica latina para deprender el latin» (Nebrija, 1492b, págs. 107-109). Anticipa así las numerosas gramáticas para la enseñanza del español a extranjeros publicadas en los siglos siguientes en diversos países europeos. Vid. A. Sánchez Pérez, 1992; A. Ramajo Caño, 1987.

³⁰ *General Estoria*, 2, 1, 582, *apud* H.-J. Niederehe, 1987, pág. 151. En el ordenamiento del *trivium* aparece siempre en primer lugar. Así se recoge también en la *General Estoria* del Rey Sabio:

En esta cibdat de Athenas nació el rey Júppiter, como ya es dicho ante desto, e allí estudio y tanto, que sopo muy bien todo el triuio e todo el quadruuio, que son las siete artes aque llaman liberales por las razones que uos contaremos adelante, e uan ordenadas entre si por sus naturas desta guisa: la primera es la gramatica, la segunda dialetica, la tercera rectorica, la quarta arismetica, la quinta musica, la sesena geometría, la setena astronomia (*GE* 1, 193b34).

³¹ Lorenzo Valla desencadena una guerra sin cuartel contra los tratados medievales de gramática, retórica, dialéctica... que durante siglos han venido destruyendo la pureza y la elegancia de la lengua latina. En el centro de la diana de todas las diatribas aparecen las obras que más han influido en la enseñanza de la gramática, desde Isidoro y Alcuino hasta el *Doctrinale* de Alexandre de Villedieu, el *Graecismus* de Évrard de Bethune (1212), el *Compendium grammaticae* de Juan de Garlandia (c. 1234), las «cartule»...

³² F. Rico, 1978, pág. 24.

³³ Vid. F. Rico, 1978, pág. 25. Nebrija repetirá más tarde los mismos argumentos: «Armado con los *studia humanitatis*, rechaza globalmente la orientación medieval del saber que por no poseer debidamente el latín ha degradado la filosofía, la medicina, el derecho, la teología, en suma, todas las disciplinas» (F. Rico, 1978, pág. 49; véase también pág. 50).

³⁴ *Apud* J. J. Gómez Asencio, 2006c, pág. 19.

³⁵ M. de Cervantes, 1970, pág. 1049. Aparece también recogido en el sabroso diálogo que tiene lugar entre D. Quijote, Sancho y el bachiller Sansón Carrasco, en el capítulo 3 de la segunda parte del *Quijote*:

—Gobernador he visto por ahí —dijo Sancho— que a mi parecer no llegan a la suela de mi zapato, y, con todo eso, los llaman «señoría», y se sirven con plata.

—Esos no son gobernadores de ínsulas —replicó Sansón—, sino de otros gobiernos más manuales, que los que gobiernan ínsulas por lo menos han de saber gramática (M. de Cervantes, 1615, pág. 651).

³⁶ *Apud* R. H. Robins, 1980, pág. 42.

³⁷ Así lo declara Nebrija: «Esta, segun Quintiliano en dos partes se gasta. La primera los griegos llamaron *methódica*: que nos otros podemos bolver en doctrinal: por que contiene los preceptos e reglas del arte. La cual aun que sea cogida del uso de aquellos que tienen autoridad para lo poder hazer: defiende que el mesmo uso no se pueda por ignorancia corromper. La segunda los griegos llamaron *istórica*: la cual nos otros podemos bolver en declaradora: por que expone e declara los poetas e otros autores por cuiu semejança avemos de hablar» (A. de Nebrija, 1492b, pág. 111).

³⁸ Por lo demás, tampoco todos los gramáticos renacentistas estuvieron de acuerdo en incorporar la *poetarum enarratio* al programa gramatical. Es el caso de Saturnio, Melanchton, Escalígero, Ramus, el Brocense... (Cf. C. Lozano, 1992, pág. 43).

³⁹ «... y siendo la lengua castellana mezclada de tantas otras, podéis pensar si puede ninguno ser bastante a reducirla a reglas» (J. de Valdés, c. 1535, págs. 72-73).

⁴⁰ Esta ajustada cita de M.^a D. Martínez Gavilán sintetiza la opinión generalizada del momento: «No cabe duda, pues, de que en España no se sentía aún la necesidad de una gramática de la lengua materna, que por adquirirse de manera natural, es decir, a través del uso, no requiere el aprendizaje por medio de reglas gramaticales. Solo la enseñanza a extranjeros y el facilitar el acceso a la gramática latina justifican su utilidad» (M.^a D. Martínez Gavilán, 1990, pág. 140).

⁴¹ «Haec igitur professio, cum brevissime in duas partis dividatur, recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem, plus habet in recessu quam fronte promittit» (Quintiliano, *Institutio oratoria*, I, 4, 2).

⁴² «Quod Graeci orthographiam vocant, nos recte scribendi scientiam nominemus» (Quintiliano, *Institutio oratoria*, I, 7, 1).

⁴³ Se ha venido repitiendo de forma casi literal a lo largo de todos los siglos hasta Nebrija. Las dos expresiones *recte loquendi* y *recte scribendi* aparecen ya juntas en Diomedes, gramático del siglo IV: «... tota autem grammatica consistit praecipue intellectu poetarum et scriptorum et historiarum prompta expositione et in recte loquendi scribendique ratione» (*Gramm.* I, 426) (*apud* C. Lozano, 1992, pág. 16, nota 23).

⁴⁴ «Hanc itaque scholam Dominicam –addit Isidorus– legere convenit quia scientia recte loquendi et scribendi ratio in ipsa consistit» (*cf.* Niederehe, 1987, pág. 139).

⁴⁵ «Custos recte loquendi et scribendi» (*Gramm.* Col 857, *apud* C. Lozano, 1992, pág. 27).

⁴⁶ «Quid est grammatica? Grammatica est scientia recte loquendi secundum liberalium litterarum instituta» (*apud* C. Lozano, 1992, pág. 27).

⁴⁷ «Grammatica ergo est scientia gnara recte scribendi et recte loquendi» (*Summa super Prisc. Mai.* F. 11, *apud* C. Lozano, 1992, pág. 25).

⁴⁸ «Grammatica igitur est ars uel scientia gnara i.e. perita recte loquendi recteque scribendi» (*De divisione philosophica*, pág. 44, *apud* C. Lozano, 1992, pág. 25).

⁴⁹ «Grammatica est *ars* recte loquendi recteque scribendi, scriptorum et poetarum lectionibus observata» (*cursiva nuestra*). Obsérvese que Nebrija, admirador de Quintiliano, prefiere el término *scientia* al de *ars*.

⁵⁰ «Multa renascentur, quae iam cecidere, cadentque
quae nunc sunt in honore vocabula, si volet usus,
quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi».
(Horacio, *Ars poetica*, 70-73).

⁵¹ «Sermo constat ratione vetustate auctoritate consuetudine. Rationem praestat praecipue analogia, nonnumquam etymologia. Vetera maiestas quaedam et, ut sic dixerim, religio commendat» (Quintiliano, *Institutio oratoria*, I, 6, 1).

⁵² Así, por ejemplo, en Diomedes: *Natura* (los datos brutos de la lengua), *Analogía* (conjunto de reglas que permiten determinar por semejanza lo que es o lo que debe ser de forma correcta), *Consuetudo* (el uso corriente), *Auctoritas* (uso de los autores reconocidos). Así aparecen resumidos los criterios en el gramático Maximino Victorino (siglos VII-VIII):

«–Latinitas quid est? Observatio incorrupte loquendi secundum Romanam linguam».

–Quot modis constat? Tribus.

–Quibus? Ratione, auctoritate, consuetudine.

–Ratione quatenus? Secundum technicos, id est artium traditores.

–Quid auctoritate? Veterum scilicet lectionum.

–Quid consuetudine? Eorum verborum, quae e medio loquendi usu placita adsumptaque sunt» (Maximus Victorinus, *Gramm.*, VI, 189, *apud* C. Lozano, 1992, pág. 18).

⁵³ Sobre el tópico del número, *vid.* Rico, 1978, págs. 11-12.

⁵⁴ «Auctoritas ab oratoribus vel historicis peti solet (nam poetas metri necessitas excusat, nisi si quando nihil impediens in utroque modulatione pedum alterum malunt, qualia sunt ‘imo de stirpe recisum’» (*Institutio oratoria*, I, 6, 2).

⁵⁵ R. H. Robins, 1980, págs. 95-96.

⁵⁶ La expresión ya había sido utilizada por Cicerón, Gelio y Plinio el Joven.

⁵⁷ Abarcan las siguientes disciplinas: *gramática* (latina), *retórica*, *poética*, *historia* y *filosofía moral*. «... Los *studia humanitatis*, antes que nada, eran un *paideía*, una *institutio* o educación desde los fundamentos» (F. Rico, 1978, pág. 38).

⁵⁸ Si incluyera este criterio de autoridad en la definición, se sentiría obligado a enumerarlos, pues también por tradición tópica los autores consagrados entraban «in numerum». La teoría de que Mena, Santillana, Manrique, Villena eran las autoridades en las que se inspiraba la *Gramática* del Nebrisense parece desautorizada. E. Bustos Tovar combatía dicha tesis: «Ciertamente Juan de Mena es el autor más citado en

toda la Gramática Castellana; nada menos que en cuarenta y tres ocasiones... Pero cuarenta y una de ellas aparecen en los capítulos dedicados a la métrica o a las figuras y tropos... Y lo mismo ocurre con las citas de Santillana, las tres de Villena y las seis del romancero; todas aparecen en la métrica. Tras tal comprobación parece fuera de toda duda que la lengua literaria de Mena, Santillana, Villena, etc., no es el canon idiomático, sino el modelo con que se ejemplifica la métrica y la retórica incluidas en la Gramática» (Bustos Tovar, *op. cit.*, pág. 213). Es posible que esta presencia casi exclusiva en la métrica pueda deberse a la influencia en Nebrija de otro tipo de artes derivadas de la poesía trovadoresca. Así sostiene J. L. Girón Alconchel: «Las gramáticas trovadorescas –la otra tradición– son preceptivas literarias con una parte gramatical, destinadas a enseñar a componer poesía trovadoresca provenzal. La primera conocida en España es *Razos de trobar* (h. 1200) de Ramón Vidal de Besalú; luego, en el siglo XV, estas artes se aplican al castellano –el *Arte de trovar* de Enrique de Villena y acaso la parcialmente conocida *Gramática de Palacio*– y Nebrija debió de conocerlas, porque el libro segundo (la prosodia) de su *Gramática* es, en parte, una exposición de la métrica y ejemplifica con los mismos autores: Villena, los Manrique, Santillana, Mena» (J. L. Girón, 2000, pág. 70).

⁵⁹ Por otra parte, no parece claro «que en 1492 pudiera hablarse con rigor de la existencia del *cortesano* como arquetipo» (E. de Bustos, 1983, pág. 221).

⁶⁰ «Esta última apreciación se funda en el hecho de que sólo sería comprensible el aprendizaje de la gramática latina tras la adquisición de los conocimientos gramaticales a partir de su Gramática Castellana y del andamiaje gramatical que en ella presenta, si el arte consiste en el establecimiento de una teoría gramatical y no sólo en una mera fijación de la norma» (E. Ridruejo, 1994, pág. 494). Véase también E. Ridruejo, 2006, págs. 103 y ss.

⁶¹ «–Marcio.[...] ¿No tenéis por tan elegante y gentil la lengua castellana como la toscana?

–Valdés. Sí que la tengo, pero también la tengo por más vulgar, por-

que veo que la toscana está ilustrada y enriquecida por un Bocacio y un Petrarca[...]; y como sabéis, la lengua castellana nunca ha tenido quien escriba en ella con tanto cuidado y miramiento quanto sería menester para que hombre, quiriendo o dar cuenta de lo que scrive diferente de los otros, o reformar los abusos que ay oy en ella, se pudiesse aprovechar de su autoridad» (J. de Valdés, 1535, pág. 44).

⁶² «La principal razón que tengo es el uso de los que bien escriben» (*Id.*, pág. 101). «Entre gente vulgar dizen *yantar*, en la corte se dize *comer*» (*Id.*, pág. 126). «*Lóbrego* y *lobregura*, por *triste* y *tristeza*, son vocablos muy vulgares; no se usan entre gente de corte» (*Id.*, pág. 126). «Tampoco usamos *puyar* por *subir*; úsanlo los aldeanos» (*Id.*, pág. 128). «Dízese entre gente baxa *vezo*, por *costumbre*» (*Id.*, pág. 130). «En consecuencia, el patrón lingüístico que reivindica es el del cortesano, arquetipo social del Renacimiento descrito por Castiglione, cuyas maneras ponderadas y cuidadas, pero carentes de amaneramiento, se corresponden con su expresión llana y sencilla, que evita la afectación, modelada según el ideal de la *naturalidad* y, al mismo tiempo, de la selección, lo que supone tanto someter a criba lo vulgar y lo grosero como huir del artificio latinizante» (M.^a D. Martínez Gavilán, 1990, págs. 135-136).

⁶³ *Vid.* M.^a D. Martínez Gavilán, 1990, pág. 137.

⁶⁴ «La recuperación de la gramática española en el siglo xvii: del uso conflictivo al uso de razón o propiedad castellana» (M. Lliteras, 2002, pág. 295).

⁶⁵ «Ase de advertir que una lengua tiene algunas diferencias, fuera de dialectos particulares de provincias, conforme a las edades calidades, i estados de sus naturales, de rústicos, de vulgo, de ciudad, de la xente mas granada, i de la corte, del historiador, del anziano, i predicador, i aun de la menor edad, de muxeres, i varones: i que todas estas abraza la lengua universal debaxo de su propiedad, niervo i frase» (G. Correas, 1625, pág. 144).

⁶⁶ G. Correas, 1625, pág. 144.

⁶⁷ «Con todo, Correas no se muestra partidario de imponer ningún modelo de corrección idiomática en tanto patrimonio exclusivo de

un grupo social determinado. Por el contrario, su profundo conocimiento de las variedades de la lengua y su amplitud de miras le lleva a admitir la multiplicidad de normas, siempre que se ajusten a su idea de propiedad» (Martínez Gavilán, 1990, pág. 147).

⁶⁸ *Apud* M.^a D. Martínez Gavilán (en prensa), pág. 29.

⁶⁹ *Apud* M.^a D. Martínez Gavilán (en prensa), pág. 6.

⁷⁰ M.^a D. Martínez Gavilán, 1990, pág. 150.

⁷¹ M.^a D. Martínez Gavilán (en prensa), pág. 9.

⁷² «Para caldo sustancial dirá ‘*licor quiditativo*’.

A las rebanadas llamará *planicies*.

Al nudo ciego llamará ‘nudo rezante’.

Al queso, ‘cecina de leche’.

Al escudero llamará *manípulo*.

[...]La riña llamará palestra, al espanto estupor, supinidades las ignorancias. ‘Estoy dubia’, dirá; no ‘estoy dudosa» (Fco. de Quevedo, 1979, págs. 422-424).

⁷³ Real Academia Española, *Diccionario de Autoridades*, 1963, pág. II.

⁷⁴ Tres son las definiciones de *Gramática* que esta Institución ofrece desde la edición *princeps* de 1771:

a) «La Gramática es (el) arte de hablar bien» (en las ediciones que median entre 1771 y 1854).

b) «La Gramática es el arte de hablar con propiedad y escribir con corrección» (en los manuales académicos en la enseñanza, *Gramática, Compendio y Epítome*, entre 1858 y 1867).

c) «La Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente» (en todas las ediciones posteriores a 1870). (Cf. D. Fries, 1989, pág. 117).

⁷⁵ El capítulo XII de la parte I está dedicado a las *figuras de dicción*. A la construcción figurada reserva todo el capítulo III de la parte II.

⁷⁶ Real Academia Española, 1771, «Dedicatoria».

⁷⁷ «Sería, pues conveniente que los padres ó maestros instruyesen con tiempo á los niños en la Gramática de su lengua» (pág. III). Esta finalidad docente es la que la aparta de las discusiones gramaticales: «pero

[la Gramática] ha escusado entrar en un prolixo exâmen de las varias opiniones de los gramáticos, prefiriendo á esta erudición la brevedad y la claridad, pues se trata de ilustrar y enseñar, no de ofuscar ni confundir á la Juventud» (págs. XII-XIII).

⁷⁸ Real Academia Española, 1771, «Prólogo», pág. IV.

⁷⁹ Real Academia Española, 1771, «Prólogo», pág. IV.

⁸⁰ Real Academia Española, 1771, «Prólogo», págs. III-IV.

⁸¹ «En todo caso, si alguno hubo, ése no fue precisamente –y como quizá muchos esperarían– el tópico objetivo práctico-normativo inherente “por definición” a toda labor académica: poco hay de esto en el preámbulo» (J. J. Gómez Asencio, 2002, pág. 1207).

⁸² Así aparece en la «Dedicatoria»: «Y ya que la ha llevado con su valor á los últimos términos del orbe, debe ponerla con su estudio en el alto punto de perfección á que puede llegar» (sin paginación). El P. Benito de S. Pedro se manifestaba así dos años antes de la aparición de la *Gramática* académica: «No a avido jamàs Imperio mas grande i dilatado que el Español en el Siglo decimosexto, i este mismo es el de la grandeza i perfeccion de nuestra lengua» (*Arte del romance castellano dispuesta según sus principios generales i el uso de los mejores autores*, pág. VII).

⁸³ *Vid.* Real Academia Española, 1771, «Prólogo», págs. VI-VII.

⁸⁴ Entre las novedades de esta edición, señala J. J. Gómez Asencio, se encuentra «la incorporación de un capítulo original, de nueva planta, que lleva por título “*Vicios de dición*” y que representaría lo más granado de la gramática prohibitiva académica» (J. J. Gómez Asencio, 2005, pág. 23).

⁸⁵ «Ella nos hace ver el maravilloso artificio de la lengua, enseñándonos de qué partes consta, sus nombres, definiciones, y oficios, y como se juntan y enlazan para formar el texido de la oracion» (Real Academia Española, 1771, págs. II y III).

⁸⁶ Eran muy breves y seguían una estructura de catecismo: pregunta-respuesta. La primera fue el *Ars minor* de Donato. Fueron muy frecuentes en la Edad Media.

⁸⁷ Ya los primeros libros de la enseñanza gramatical helenística parecen ser de uso para los maestros. Refiriéndose al manual editado por

P. Guéraud-Jouguet, H.-I. Marrou sostiene: «Y en eso fundo mi opinión de que ese documento no es como lo titularon sus eruditos editores, un libro “escolar”, sino más bien un “libro del maestro”, un manual pedagógico donde el preceptor tenía recopilada una serie-tipo de textos para dar a estudiar» (H.-I. Marrou, págs. 187-188). Los mejores manuales conocidos de Gramática y de Retórica no son libros destinados al alumno, sino al profesor. Esto es aplicable incluso al mejor compendio de la Antigüedad, la *Institutio oratoria* de Quintiliano.

⁸⁸ a) Enseñanza básica o primaria (*grammatodidaskaleïon/ludus litterator*): el maestro (*grammatistés* o *litterator*) enseñaba la lectura (normalmente, en voz alta), la escritura y la aritmética. Se extendía normalmente entre los 6 y los 11 ó 12 años. «Leer, aprender de memoria, escribir y contar: he ahí el programa muy simple, muy limitado, que la escuela se proponía cumplir. Ante todo, leer: ¡menudo empeño!» (H.-I. Marrou, 1945, pág. 182; cf. también D. M. Schenkeveld, 2000, págs. 432-433).

b) Enseñanza media: el profesor (*grammatikós/grammaticus*) enseñaba el conocimiento tanto de la lengua como de la literatura. Se persigue el perfecto dominio del idioma. Dura desde los 12 a los 16 años.

c) Enseñanza superior. El *rhētor* se ocupa de enseñar los principios teóricos y el ejercicio práctico de la Retórica. Cf. H.-I. Marrou, 1945, págs. 238 y ss.; J. J. Murphy, 2000, «Grammar and rhetoric in Roman schools», pág. 484.

⁸⁹ «As Quintilian points out, the program depends on the interrelation of four activities: reading, writing, speaking, and listening. No one was more important than the others» (J. J. Murphy, 2000, pág. 485).

⁹⁰ «Podemos forjarnos una imagen precisa y concreta de las tareas en una escuela primaria helenística, gracias sobre todo a los valiosos documentos, papiros, tablillas y *óstraka*, que nos ha reintegrado el árido suelo de Egipto: excavando en el *kôm* de *sebakhn*, en esos montículos de residuos domésticos acumulados a las mismas puertas de los centros poblados, se han encontrado, entre los restos de antiguos cestillos de papel, gran cantidad de textos de origen escolar: ejercicios y cuadernos de

alumnos, e inclusive, más recientemente, un manual de enseñanza primaria casi completo» (H.-I. Marrou, pág. 182).

⁹¹ «Romans were social engineers as well as structural engineers. Five means of instruction were employed to bring correctness and facility to the young» (J. J. Murphy, 2000, pág. 485).

⁹² Cf. J. J. Murphy, 2000, págs. 485-487.

⁹³ Los textos estaban recogidos normalmente en antologías. Estas antologías tuvieron una importancia capital en la Antigüedad, pues al realizar una selección destinada a la docencia estaban consagrando a los autores para la posteridad. Normalmente seguían un canon fijo «ne varietur» que terminó convirtiéndose en norma y modelo (cf. H.-I. Marrou, 1945, págs. 198-200).

⁹⁴ En el análisis de textos clásicos como Homero... el texto se suele explicar palabra por palabra, con atención al vocabulario especial (*glossematikón*) (cf. H.-I. Marrou, 1945, págs. 203-204).

⁹⁵ En la explicación del fondo tenía mucha importancia la información geográfica e histórica (*historikón*) del texto: lugares, personajes que intervienen, épocas, dioses, acontecimientos... «El hombre culto, y aun el niño bien educado, tenían que saber quién era tal o cual personaje, tal o cual lugar mencionado por el poeta[...]. Hemos hallado dos ejemplares de un catecismo homérico desarrollado según el procedimiento de preguntas y respuestas (asociados, uno y otro en un mismo cuaderno, al clásico manual de gramática de Dionisio de Tracia).

P. ¿Quiénes eran los dioses favorables a los troyanos?

R. (por orden alfabético) Ares, Afrodita, Apolo, Artemisa, Escamandro, Leto.

P. ¿Quién era el rey de los troyanos?

R. Príamo.

P. ¿Y su general?

R. Héctor.

P. ¿Y sus consejeros?

R. Polidamante y Agenor» (H.-I. Marrou, 1945, págs. 204-205).

⁹⁶ Es el conocido ejercicio de la *creia* o *chreia*: «es una anécdota

moral atribuida nominalmente a un personaje célebre: Esopo, Anacarsis, Pitágoras u otro sabio antiguo» (H.-I. Marrou, 1945, pág. 212). Uno de los ejemplos clásicos consistía en desarrollar un proverbio como el de Isócrates: «La raíz de la educación es amarga, pero sus frutos son dulces». «El ejercicio deberá abarcar, sucesivamente, ocho párrafos, *ke-phálaia*:

1. Presentar a Isócrates y hacer su elogio.
2. Parafrasear su aforismo en tres líneas.
3. Justificar brevemente su opinión.
4. Establecerla por antítesis, refutando la opinión contraria.
5. Ilustrarla con alguna comparación.
6. Agregar una anécdota tomada, por ejemplo, de Demóstenes.
7. Invocar el respaldo de autoridades antiguas (Hesíodo...).
8. Conclusión: «Tal es el hermoso pensamiento de Isócrates acerca de la educación'» (H.-I. Marrou, 1945, págs. 212-213).

⁹⁷ No dejaron de existir márgenes borrosos y disputas en los límites de las tareas asignadas al gramático y al maestro de retórica (cf. J. J. Murphy, 2000, pág. 486).

⁹⁸ El Humanismo rescató para la teoría y el conocimiento una visión más comprensiva y comprensiva de la Retórica antigua. En este resultado parecen haber influido dos hechos no demasiado alejados en el tiempo: el descubrimiento en 1416 del manuscrito de la *Institutio oratoria* de Quintiliano y la aparición en 1421 del texto completo del libro ciceroniano *De oratore*. Sin embargo, esta curiosidad científica no se vio acompañada de un renacimiento del género retórico. En los modernos Estados dominaba el poder omnímodo de reyes, príncipes y papas y no había escenario para la discusión. Constituían un ambiente más propicio para las doctrinas de Maquiavelo que para las de Gorgias.

Los trascendentales descubrimientos científicos del momento (Copérnico, Kepler, Galileo, Newton...) y la teoría del pensamiento que de ellos emana (F. Bacon, R. Descartes...) exaltarían la preeminencia de la verdad científica sobre la verosimilitud de la retórica, el triunfo de la demostración sobre la argumentación. La retórica queda arrinconada y,

poco a poco, inicia un silencioso mutis de las aulas universitarias, a las que solo retornará en la segunda mitad del siglo xx. Quedó recluida en los claustros religiosos (especialmente en las aulas jesuíticas) ligada al único ámbito en el que hallaba oxígeno para respirar (el *ars praedicandi*). Este confinamiento de la retórica del discurso y de la argumentación tuvo especiales repercusiones. De repente, la Gramática se queda como la única disciplina responsable de «enseñar a hablar y escribir correctamente».

⁹⁹ H.-I. Marrou nos ofrece una visión detallada de los humildes sueldos y del miserable género de vida que llevaban los gramáticos en Grecia y en Roma en los diferentes niveles de enseñanza. Véanse H.-I. Marrou, 1945, págs. 177-178; pág. 337; pág. 347. Sabemos que algunos gramáticos alcanzaron un buen nivel de vida. M. Ebrio Flaco, preceptor de los sobrinos de Augusto, percibía 100 000 sestercios al año, sin contar los beneficios de su escuela privada. Según Suetonio, el gramático Quinto Remio Palemón, maestro de Quintiliano, ganaba en torno a los 400 000 sestercios anuales. Toda una fortuna. Sin embargo, no debemos añorar las lentejas de Egipto. Los gramáticos tenían generalmente un origen servil. Eran libertos. Se sabe que Apolonio Díscolo, el autor griego de la *Sintaxis*, la segunda gramática de mayor repercusión en occidente, sufrió también una vida de miseria.

¹⁰⁰ U. Espinosa, 1998, págs. 115-124.

¹⁰¹ La Gramática tradicional parcelaba su objeto de estudio en cuatro materias: Ortografía, Prosodia, Morfología (o Analogía) y Sintaxis. Ahora las disciplinas lingüísticas son: Fonología, Morfología, Sintaxis y Semántica. En el nuevo paradigma la Ortografía desaparece. La Prosodia se integra parcialmente en la Fonología. La Sintaxis se empieza a consolidar a partir de los años 50. En la década siguiente, la teoría del significado (Semántica) se integra plenamente como una disciplina estructural.

¹⁰² M. Salas, 2003.

¹⁰³ S. Gutiérrez Ordóñez, 2002, págs. 84-88 y págs. 142-145.

¹⁰⁴ La lingüística estructural-generativista estaba capacitada para dirimir sobre la gramaticalidad y la aceptabilidad de los enunciados.

Determinaría, por ejemplo, como agramatical el conocido texto de Cortázar:

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra.

(J. Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*).

En aplicación de las reglas del código, dictaminaría que este conocido texto, también de Cortázar, no es agramatical, pero sí asemántico:

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes.

(J. Cortázar, *Rayuela*, capítulo 68).

Y, por último, percibiría que el siguiente fragmento de Ionesco, aunque perfectamente gramatical, resulta inaceptable por las dificultades que presenta a la comprensión:

Mi cuñado tenía, por parte paterna, un primo hermano del que un tío materno tenía un suegro, cuyo abuelo paterno se había casado en segundas nupcias con una joven indígena...

(E. Ionesco, *La cantante calva*).

¹⁰⁵ Dell Hymes resume todos estos factores en el acrónimo SPEAKING:

- Situation* (situación espacial, temporal y psicosocial).
- Participants* (características socioculturales y relaciones mutuas).
- Ends* (finalidades).
- Act sequences* (secuencias de actos en interacción).
- Key* (clave: grado de formalidad de la interacción).
- Instrumentalities* (instrumentos: canal, variedades de habla, kinesia y proxemia).
- Norms* (normas de interacción y de interpretación).
- Genre* (género: tipo de interacción; secuencias discursivas).

Algunos años más tarde, se inicia la publicación de trabajos que pretenden ampliar y perfeccionar el concepto de competencia comunicativa: M. Canale, 1980; M. Canale-M. Swain, 1983; L. F. Bachman, 1990; L. F. Bachman-A. S. Palmer, 1996. El ordenamiento que aquí presentamos de los componentes de la competencia comunicativa no coincide con ninguna de estas presentaciones.

¹⁰⁶ C. Arniches, 1969, pág. 172.

¹⁰⁷ A. Machado, 1989, pág. 546.

¹⁰⁸ «... nunc pueri in scholis ludunt, iuvenes ridentur in foro, et quod utroque turpius est, quod quisque perperam <di>dicit, in senectute confiteri non vult» (Petronio, *Satyricon*, 4).

¹⁰⁹ Esta ha sido la gran aportación de la *Teoría de la relevancia*. Vid. D. Sperber-D. Wilson, 1986.

¹¹⁰ R. Jakobson, 1963, pág. 215.

¹¹¹ A. Pereira, 1999, págs. 61-62.

¹¹² Interpretación simbólica del verso 166 de *Medea*, la tragedia de Séneca:

Me. Medea superest: hic mare et terras uides
ferrumque et ignes et deos et fulmina.
(L. A. Séneca, 1964, pág. 57).

¹¹³ «La memoria que se va formando durante el aprendizaje motor no es accesible al recuerdo consciente, sino que se pone de manifiesto en el contexto de la ejecución motora. Esta forma automática de almacenamiento de habilidades motoras aprendidas gradualmente se denomina memoria “procedimental” (o “implícita”) y es además una de las características de la expresión y formación de hábitos mentales. Por el contrario, la memoria para hechos y acontecimientos, los cuales se pueden aprender en un solo ensayo, se conoce como memoria “declarativa” (o “explícita”)» (S. du Lac, en R. Wilson, A. – F. C. Keil, 2002, pág. 204).

¹¹⁴ Se rige por la Ley de Miller: la memoria a corto plazo está capacitada para retener enunciados que oscilan entre cinco y nueve uni-

dades, lo que se refleja en la fórmula (7 ± 2). Es la que filtra gran parte de las informaciones. A fin de cuentas, la gran capacidad de la memoria no es la de recordar, sino la de olvidar. Si almacenáramos todas las informaciones nos veríamos apisonados por los recuerdos. «La *memoria operativa* es el sistema cognitivo que nos permite mantener activa una cantidad limitada de información (aproximadamente 7 ± 2 ítems) durante un breve período de tiempo (en general, unos pocos segundos). Este sistema ha constituido uno de los principales temas de investigación desde el advenimiento de la revolución cognitiva en la década de 1950, siendo denominada previamente *memoria a corto plazo*» (E. E. Smith, en R. A. Wilson-F. C. Keil, 2002, pág. 806).

¹¹⁵ «El objetivo en el aprendizaje de una lengua pasa por la posesión de un conocimiento automatizado del instrumento lingüístico. De otra forma sería imposible atender a cuantas operaciones y procesos de diversa naturaleza intervienen en la actividad interactiva del hablar» (A. Castañeda, 1994, pág. 258).

¹¹⁶ «El aprendizaje de destrezas puede conducir también al AUTOMATISMO de un procedimiento o destreza particular. Una vez automatizada, una destreza puede desplegarse como una acción sencilla e integrada, aun cuando la destreza estuviera inicialmente compuesta de numerosas acciones constituyentes. Un jugador de tenis adiestrado, por ejemplo, no necesita centrarse en la posición de la muñeca, el arqueado de la espalda y la posición de los hombros, sino que, en lugar de ello, pone en marcha la conducta unitaria (y compleja) de “pegar un revés”. Esta automatización produce la fluidez entre los constituyentes de una conducta compleja, reduce drásticamente la medida en que uno debe atender a los diversos elementos de la conducta y libera la ATENCIÓN para otras tareas» (D. Reisberg, en R. A. Wilson-F. C. Keil, 2002, pág. 194).

¹¹⁷ La oposición entre *adquisición y aprendizaje* fue introducida en los años ochenta del siglo pasado por St. Krashen.

¹¹⁸ *Apud* J. R. H. Polt, 1975, pág. 133.

¹¹⁹ «Los humanos somos capaces de realizar un impresionante repertorio de habilidades motoras, que van desde simples movimientos

como mirar un objeto de interés moviendo la cabeza y los ojos, hasta complejas e intrincadas series de movimientos, tales como tocar el violín o realizar un triple salto mortal en la barra de equilibrio. La mayoría de los movimientos no se realizan de forma perfecta la primera vez que se intentan, sino que requieren largos períodos de práctica. A medida que se practica, se van detectando errores en la ejecución motora, a partir de los cuales modificamos los movimientos sucesivos para depurar o eliminar tales imperfecciones. El proceso repetitivo de mejorar la ejecución motora mediante la realización de movimiento, identificación de errores y corrección de los mismos en movimientos sucesivos es lo que denominamos aprendizaje motor» (S. du Lac, en R. A. Wilson-F. C. Keil, 2002, págs. 203-204).

¹²⁰ ¿Por qué es necesario llegar a un alto grado de automatización en la lectura? Porque, de lo contrario, toda la capacidad de atención de la memoria externa, que es de por sí baja, se emplearía en la realización material del proceso lector sin poder alcanzar una comprensión, no ya reflexiva y crítica de lo que se está leyendo, sino ni siquiera comprensiva.

¹²¹ J. de Valdés, c. 1535, pág. 43.

¹²² «Quintilian does not discuss syntax. This is perfectly reasonable within the Roman system, since the students learn word patterns and word order through the guided study of texts, particularly in the complex exercise known as Imitation (*imitatio*)» (J. J. Murphy, 2000, pág. 487).

¹²³ El análisis sintáctico no solo descubre la sorprendente estructura interna de los enunciados, sino que favorece el desarrollo de la capacidad jerárquica y argumentativa del alumno: cada constituyente (sin que sobre ni falte ninguno) ha de quedar encajado en una malla estructural al tiempo en que se ha de justificar argumentalmente cada decisión. Es un ejercicio que desarrolla, como pocos, la madurez intelectual de los adolescentes.

¹²⁴ A. Monterroso, 1997, pág. 65.

¹²⁵ Recogido en Eugenio de Ochoa (1838), pág. 165. Con esta misma interpretación habían sido usados por M. Menéndez Pelayo en la

Contestación al Discurso de Ingreso en la Academia de la Historia de Adolfo Bonilla y San Martín (11 de marzo de 1911), un año antes de morir: «Perdonadme si algo hay de inmodestia en la afirmación de este parentesco que a todos nos liga en nuestra función universitaria; pero cuando recuerdo que por mi cátedra han pasado don Ramón Menéndez Pidal y don Adolfo Bonilla, empiezo a creer que no ha sido inútil mi tránsito por este mundo, y me atrevo a decir, como el Bermudo del romance, que “si no vencí reyes moros, engendré quien los venciera”» (M. Menéndez Pelayo, 1918, pág. 399).

¹²⁶ V. Propp, 1998.



BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1990): *Las gramáticas de la Academia*, Logroño, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, RAE, Espasa Calpe.
- ÁLVAREZ, Antonio (1997): *Enciclopedia*. Tercer Grado, Madrid, EDAF.
- A. ÁLVAREZ ET ALII (eds.) (2005): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- ARISTÓTELES: *Retórica*, trad. Alberto Bernabé, Madrid, Alianza Editorial, 1988.
- ARNICHES, Carlos (1969): *El santo de la Isidra. El amigo Melquíades. Los caciques*, Madrid, Alianza Editorial.
- AUROUX, Sylvain (dir.) (1989): *Histoire des idées linguistiques*, tome 1, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- AUROUX, Sylvain (2006): «Nebrija, dans la “grammaticalisation” des vernaculaires européens», en J. J. Gómez Asencio (dir.), págs. 33-55.
- AUROUX, S. - E. F. K. KOERNER - H - J. NIEDEREHE - K. VERSTEEGH (eds.) (2000): *History of the Language Sciences*, I, Berlin-New York, Walter de Gruyter.
- BACHMAN, Lyle (1990): «Habilidad lingüística comunicativa», en M. Llobera (coord.) (1995), págs. 105-127.
- BAHNER, Werner (1966): *La lingüística española del siglo de oro*, Madrid, Ciencia Nueva.

- BARATIN, Marc (1989): «La constitution de la grammaire et de la dialectique», en S. Auroux (dir.), págs. 187-206.
- BARATIN, Marc (1989a): «La maturation des analyses grammaticales et dialectiques», en S. Auroux (dir.), págs. 207-227.
- BARATIN, Marc (1989b): «Les difficultés de l'analyse syntaxique», en S. Auroux (dir.), págs. 228-242.
- BUSTOS TOVAR, Eugenio de (1983): «Nebrija, primer lingüista español», en V. García de la Concha (ed.), págs. 205-221.
- CAMUS, Albert (1942): *El mito de Sísifo*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.
- CANALE, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en M. Llobera (coord.), págs. 63-81.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1990): «Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, 1, págs. 1-47.
- CASTAÑEDA, Alejandro (1994): *Procesos de automatización y prácticas gramaticales comunicativas (de la adquisición del subjuntivo en español como lengua extranjera)*, tesis doctoral, Universidad de Granada.
- CENOS IRAGUI, Jasone (2004): «El concepto de competencia comunicativa», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), págs. 449-465.
- CERVANTES, Miguel de (1615): *Don Quijote de la Mancha*, edición de F. Rico, Barcelona, Instituto Cervantes, Crítica, 1998.
- CERVANTES, Miguel de (1970): *El Licenciado Vidriera*, en *Obras completas*, Madrid, Aguilar.
- CODOÑER, Carmen (2000): «L'organisation de la grammaire dans la tradition latine», en S. Auroux, E. F. K. Koerner, H.-J. Niederehe y K. Versteegh (eds.), págs. 474-483.
- CODOÑER, Carmen (1983): «Las *Introductiones latinae* de Nebrija: tradición e innovación», en V. García de la Concha (ed.), págs. 105-122.
- CORREAS, Gonzalo (1625): *Arte de la lengua española castellana*, ed. E. Alarcos García, Madrid, CSIC, 1954.

- DESBORDES, Françoise (2000): «*L'ars grammatica* dans la période post-classique: le *Corpus grammaticorum latinorum*», en S. Auroux, E. F. K. Koerner, H.-J. Niederehe y K. Versteegh (eds.), págs. 466-474.
- ESCANDELL, María Victoria (1993): *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos-UNED.
- ESPARZA, Miguel Ángel (2006): «El camino hacia Nebrija», en Gómez Asencio (dir.), págs. 57-88.
- ESPINOSA, Urbano (1998): «Trittum Magallum y el sueldo de los gramáticos en la antigüedad romana», *Contextos educativos. Revista de educación*, Universidad de La Rioja, 1, págs. 115-124.
- FERRATER MORA, José (1994): *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel Referencia.
- FRIES, Dagmar (1989): «*Limpia, fija y da esplendor*». *La Real Academia Española ante el uso de la lengua*, Madrid, SGEL.
- GALEANO, Eduardo (2005): *El libro de los abrazos*, Madrid, Siglo XXI.
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, col. Sinapsis, Episteme.
- GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (ed.) (1983): *Nebrija y la introducción del Renacimiento en España*, *Actas de la III Academia Literaria Renacentista*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- GIL, Luis (1983): «Nebrija y el menester del gramático», en V. García de la Concha (ed.), págs. 53-64.
- GIRÓN ALCONCHEL, José Luis (2000): «Historia de la gramática en España», en M. Alvar (dir.), págs. 69-91.
- GÓMEZ ASENCIO, José J. (comp.) (2001): *Antiguas Gramáticas del Castellano*, colección Clásicos Tavera, Fundación Histórica Tavera.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2002): «El prólogo como programa. A propósito de la GRAE de 1771», *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. I, Madrid, Gredos, págs. 1201-1215.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2005): «Los “vicios de dicción” de las gramáticas académicas», en A. Roldán, R. Escavy, E. Hernández, J. M. Hernández y M.^a I. López (eds.), págs. 23-79.

- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (dir.) (2006a): *El castellano y su codificación gramatical, vol. I. De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, col. Beltenebros.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2006b): «La gramática castellana para extranjeros de Nebrija», en Gómez Asencio (dir.) (2006a), págs. 117-142.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2006c): *Nebrija vive*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2002): *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2004): «La subcompetencia pragmática», en J. Sánchez Lobato - I. Santos Gargallo (dirs.), págs. 533-551.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2006): «Ejercitarás la competencia pragmática», en A. Álvarez *et alii* (eds.), págs. 25-44.
- HYMES, Dell H. (1972): «Acerca de la competencia comunicativa», en M. Llobera (coord.), págs. 27-46.
- JAKOBSON, Roman (1963): *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit.
- JIMÉNEZ PATÓN, Bartolomé (1614): *Instituciones de la gramática española*, en J. J. Gómez Asencio (comp.).
- KOERNER, E. F. K. y ASHER, R. E. (eds.) (1995): *Concise History of the Language Sciences. From the summerians to the cognitivistes*, Cambridge, Pergamon.
- KRASHEN, Stephen D. (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Hertfordshire, Prentice-Hall International.
- LAW, Vivien (2003): *The History of Linguistics in Europe from Plato to 1600*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LLEDÓ, Emilio (1974): *Filosofía y Lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- LLITERAS, Margarita (2002): «La recuperación de la gramática española en el siglo XVII: del uso conflictivo al uso de razón o propiedad castellana», en *Estudios de Historiografía Lingüística, I*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, págs. 293-305.

- LLOBERA, Miguel (coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- LÓPEZ EIRE, Antonio (2000): *Esencia y objeto de la Retórica*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- LOZANO, Carmen (1992): *La aportación gramatical renacentista a la luz de la tradición*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid.
- MACHADO, Antonio (1989): *Poesías completas*, Madrid, Espasa-Calpe, Fundación Antonio Machado.
- MAQUIEIRA, Marina (2005): «Ideas lingüísticas en la polémica gongorina», en A. Roldán *et alii* (eds.), págs. 1023-1040.
- MARROU, Henri-Irénée (1948): *Historia de la educación en la Antigüedad*, Buenos Aires, EUDEBA, 1965.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, María Dolores (1990): «Normativismo y antinormativismo en la tradición gramatical española del siglo xvii», *Contextos*, VIII/15-16, págs. 129-151.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, María Dolores (1994): «Tradición e innovación en la teoría gramatical española del siglo xvii», en R. Escavy, J. M. Hernández Terrés y A. Roldán (eds.), págs. 421-436.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, María Dolores (1996): «La originalidad de Gonzalo de Correas y su influencia en la tradición gramatical española», en *Actes del I Congrés de Lingüística General*, vol. IV, Valencia, Universitat de València, págs. 87-94.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, María Dolores (en prensa): «El cierre del ejercicio: la obra de Juan Villar».
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1911): «Contestación al discurso de ingreso de Adolfo Bonilla y San Martín en la Real Academia de la Historia (26 de marzo del 1911)», M. Menéndez Pelayo (1918), págs. 375-399.
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1918): *Ensayos de crítica filosófica*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez.
- MURPHY, James J. (2000): «Grammar and rhetoric in Roman schools»,

- en S. Auroux, E. F. K. Koerner, H.-J. Niederehe y K. Versteegh (eds.), págs. 484-492.
- NEBRIJA, Antonio de (c. 1488): *Introducciones latinas contrapuesto el romance al latín*, introducción, edición y notas de M. Á. Esparza y V. Calvo, Münster, Nodus Publikationen, Klaus D. Dutz, Wissenschaftlicher Verlag, 1996.
- NEBRIJA, A. de (1492a): *Gramática de la lengua castellana*, ed. de Antonio Quilis, Madrid, Editora Nacional, 1980.
- NEBRIJA, Elio Antonio de (1492b): *Gramática castellana*, introducción y notas de Miguel Ángel Esparza y Ramón Sarmiento, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1992.
- NIEDEREHE, Hans-J. (1975): *Alfonso X el Sabio y la lingüística de su tiempo*, Madrid, SGEL.
- OCHOA, Eugenio de (1838): *Tesoro de los romanceros y canciones españolas, históricos, caballerescos, moriscos y otros*, Paris, Librería Europea de Baudry.
- PEREIRA, Antonio (1999): «Palabras, palabras para una rusa», en *Me gusta contar*, Barcelona, del Taller de Mario Muchnik.
- POLT, J. R. H. (1975): *Poesía del siglo XVIII*, Madrid, Clásicos Castalia.
- PROPP, Vladimir (1928): *Morfología del cuento*, Madrid, Akal, 1998.
- QUEVEDO, Francisco de (1979): *Obras completas*, 1, Madrid, Aguilar.
- QUINTILIANO, Marco Fabio (c. 95): *Institutio oratoria*, Intra Text Digital Library, Text Card LAT0332.
- RAMAJO CAÑO, Antonio (1987): *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Salamanca, Ediciones Univ. de Salamanca.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1771): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Joachin de Ibarra, en J. J. Gómez Asencio (comp.).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1870): *Gramática de la lengua castellana*, en J. J. Gómez Asencio (comp.).
- RICO, Francisco (1978): *Nebrija frente a los bárbaros*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- RICO, Francisco (1983): «Lección y herencia de Elio Antonio de Nebrija, 1481-1981», en V. García de la Concha (ed.), págs. 9-15.

- RICO, Francisco (1986): «De Nebrija a la Academia», en *Homenaje a Pedro Sainz Rodríguez*, vol. II, Madrid, Fundación Universitaria Española, págs. 519-525.
- RIDRUEJO, Emilio (1994): «De las *Introductiones latinae* a la *Gramática Castellana*», en R. Escavy, M. Hernández Terrés, A. Roldán (eds.), págs. 485-498.
- RIDRUEJO, Emilio (2006): «La gramática latina y la gramática castellana de Nebrija, juntas y en contraste», en J. J. Gómez Asencio (dir.), págs. 89-115.
- ROBINS, R. H. (1951): *Ancient & Mediaeval Grammar Theory in Europe with particular reference to modern linguistic doctrine*, London, G. Bell & Sons Ltd.
- ROBINS, R. H. (1980): *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ROLDÁN, A. et alii (eds.) (2005): *Caminos actuales de la historiografía lingüística*, Murcia, Universidad de Murcia.
- SALVADOR PLANS, Antonio (1996): «La búsqueda de una identidad propia en las Gramáticas romances del siglo XVI», en E. Sánchez Salor, L. Merino y S. López Moreda (eds.), págs. 161-174.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús - SANTOS GARGALLO, Isabel (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ SALOR, E.; MERINO, L. y LÓPEZ MOREDA, S. (eds.) (1996): *La recepción de las artes clásicas en el siglo XVI*, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- SAN PEDRO, P. Benito de (1769): *Arte del romance castellano*, 2 vols., en J. J. Gómez Asencio (comp.).
- SCHENKEVELD, Dirk M. (2000): «The impact of language studies on Greek society and education», en S. Auroux, E. F. K. Koerner, H.-J. Niederehe y K. Versteegh (eds.), págs. 430-438.
- SEM TOB DE CARRIÓN: *Proverbios morales*, Ed. P. Díaz-Mas y C. Mota, Madrid, Cátedra, 1998.

- SÉNECA, Lucio Anneo: *Medea*, prólogo, traducción en verso y notas por V. García Yebra, Madrid, Gredos, 1964.
- SERRA, M.; SERRAT, E.; SOLÉ, R.; BEL, A. y APARICI, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SPERBER, Dan y WILSON, Deirdre (1986): *La relevancia. Comunicación y cognición*, Madrid, Visor, 1994.
- VALDÉS, Juan de (c. 1535): *Diálogo de la lengua*, edición de J. M. Lope Blanch, Madrid, Castalia, 1969.
- VEGA, M. DE y CUETOS, F. (1999): *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- VILLAR, Juan (1651): *Arte de la lengua española reducida a reglas y preceptos de rigurosa gramática*, en J. J. Gómez Asencio (comp.).
- WILSON, R. A. y KEIL, F. C. (eds.) (2002): *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*, I y II, Madrid, ed. Síntesis.

Contestación
del
EXCMO. SR. D. IGNACIO BOSQUE MUÑOZ

SEÑORAS Y SEÑORES ACADÉMICOS:

Existen muchas formas de relacionarse con las palabras. El poeta las contempla y las acaricia; el novelista las usa como cincel o como escoplo para construir sus monumentos verbales; el reportero las engarza con premura para que den cuenta eficazmente de la inmediatez. El filósofo y el filólogo las persiguen y las escrutan. El gramático comparte con el poeta su admiración por las palabras, pero, mientras que este último las doblega y las pone a su servicio, el primero acepta el desafío de desentrañar su misterio, el reto de hacerlas encajar en ese gigantesco rompecabezas que hemos convenido en llamar *sistema lingüístico*: una entidad abstracta y huidiza, pero tan real como el hecho de que este-mos hoy aquí sirviéndonos de ella para dar la bienvenida a nuestro nuevo compañero.

Salvador Gutiérrez es uno de nuestros más destacados lingüistas. Pertenece, pues, al grupo de profesionales para los que las palabras son a la vez motivo de asombro y de desafío. Ha dedicado a hurgar en ellas casi cuarenta años en las tres universidades en las que ha sido profesor e investigador: Oviedo, Zaragoza y León. De sus veintitantos libros citaré solo cuatro: *La oración y sus funciones*, *Principios de sintaxis funcional*, *Forma y sentido en sintaxis* y *De pragmática y semántica*. En estas cuatro obras se reproduce una pequeña parte del centenar de artículos sobre cuestiones gramaticales y léxicas del que es autor. Ha diri-

gido además trece proyectos de investigación y dieciséis tesis doctorales; pertenece al comité de redacción o a la asesoría científica de catorce revistas especializadas; ha participado en la organización de seis congresos internacionales y ha formado a varios miles de estudiantes. Me dejo en el tintero muchos más números, tan rotundos y abrumadores como estos, pero solo daré una cifra más: ha hecho todo esto antes de cumplir los sesenta años, ese horizonte simbólico que algunos asocian con el descanso, y que él vincula con nuevos proyectos, a los que habrán de unirse muy pronto las tareas que esta Casa le encomendará.

El académico al que hoy recibimos es el representante más destacado de la escuela lingüística funcionalista que inauguró en España Emilio Alarcos Llorach. A comienzos de los años setenta fue becario de la Fundación Juan March en la Sorbona. Tuvo allí la oportunidad de completar la formación lingüística que había recibido en Oviedo con las enseñanzas de profesores tan ilustres como Pottier, Greimas, Martinet o Ducrot, entre otras figuras que para nuestros estudiantes representan nombres en los libros, en lugar de personas de carne y hueso con las que se puede convivir, a las que se puede preguntar, y de cuyo magisterio directo en aquellos años tanto se podía aprender. En las casi cuatro décadas que han transcurrido desde entonces, Salvador Gutiérrez ha desplegado una extraordinaria actividad como investigador, como profesor y como gestor universitario. Su labor en la Universidad de León ha sido en verdad ingente. Cuando obtuvo su cátedra, aquel centro era, como él mismo dice, «apenas un boceto de universidad». Trabajó incesantemente para sacar adelante la rama de estudios hispánicos, formó un gran número de profesores e investigadores (algunos ya titulares y catedráticos hoy) y removió instancias oficiales y privadas para lograr que su universidad ampliara dotaciones y servicios,

y fuera sede de congresos internacionales prestigiosos. Todo ello sin abandonar nunca el estudio ni la investigación.

La trayectoria intelectual de Salvador Gutiérrez es heredera de la de su maestro, pero sus investigaciones gramaticales llevan más allá los postulados del estructuralismo europeo que aprendió de Alarcos. Si bien ha mantenido algunos de los principios básicos del funcionalismo francés y danés que influyeron en el pensamiento de don Emilio, desde los primeros años de su carrera investigadora se mostró interesado por ampliar las fronteras de un marco teórico que prestaba escasa atención a las relaciones de significación en la Gramática. Su tesis de doctorado *Lingüística y Semántica* constituía una primera reflexión teórica que adaptaba procedimientos y unidades del método recibido, como reza el subtítulo (*Aproximación funcional*), pero a la vez mostraba explícitamente la posibilidad de incorporar al análisis ciertas unidades semánticas que estaban surgiendo y desarrollándose en otros marcos teóricos.

Con los años, sus estudios sobre la significación trascendieron el nivel de los valores codificados en el léxico para adentrarse en el campo de la Pragmática, ámbito en el que ha publicado numerosos trabajos teóricos y aplicados. Estos estudios han establecido en el dominio de la Sintaxis y la Semántica un vínculo entre la Gramática del español y el funcionalismo de la escuela de Praga análogo al que Alarcos estableciera en los años cincuenta y sesenta para el campo de la Fonología. En el área de la Sintaxis funcional, Salvador Gutiérrez ha realizado aportaciones de gran solidez en un vastísimo conjunto de materias: la caracterización de las funciones sintácticas, las estructuras atributivas y comparativas, los complementos de régimen preposicional, los dativos, los niveles del análisis oracional, el discurso directo y otras muchas cuestiones.

En los últimos años, sus investigaciones se han centrado en las funciones informativas, así como en las construcciones que ponen de manifiesto los conceptos argumentativos que caracterizan las relaciones de ‘causa-efecto’: oraciones condicionales, concesivas, adversativas y causales, entre otras. En todos estos trabajos se conjugan con singular agudeza los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del análisis gramatical. Se describen minuciosamente en ellos los sutiles vínculos discursivos que se establecen entre los miembros de estas construcciones. Su principal característica es el hecho de que constituyen informaciones implícitas, pero —paradójicamente— son absolutamente objetivas, hasta el punto de que las secuencias obtenidas carecerían de interpretación si no se basaran en ellas. Se formulan asimismo en esos pormenorizados análisis las formas de dependencia y subordinación progresiva que dichas estructuras ponen de manifiesto, y que él ha representado alguna vez como capas de cebolla rigurosamente superpuestas.

En su discurso de hoy, Salvador Gutiérrez nos ha mostrado que la lingüística contemporánea posee horizontes anchos que permiten investigar con mayor hondura y precisión el conjunto de conocimientos abarcados por las artes tradicionales, sin que se pierda en esa visión renovadora el vínculo con los clásicos. También las opiniones y los puntos de vista más antiguos sobre la Gramática tienen continuadores contemporáneos. Por citar un solo ejemplo, las posturas opuestas de Correas y de Villar que nos ha presentado podrían atribuirse, con las modificaciones naturales que imponen los siglos, a filólogos de nuestro tiempo que los expertos podrían identificar sin demasiada dificultad. La renovación de los saberes, ya indiscutible, viene a ser paralela a la que se produce en otras disciplinas. Como acabamos de oír, buena parte de la antigua Retórica se incorpora a la

moderna Pragmática, pero esta última dispone de instrumentos de análisis de los que aquella carecía. Los diversos tipos de *competencia lingüística* de los que Salvador Gutiérrez nos ha hablado retoman, de forma mucho más articulada, otros contenidos y capacidades abordados, directa o indirectamente, por las artes tradicionales. Al igual que sucede en el campo de la Filosofía, en el de la Psicología y en tantos otros, disponemos de conceptos teóricos nuevos que nos permiten no solo formular y comprender mejor las mismas cuestiones de siempre, sino también otras que antes no se podían ni siquiera plantear. Ello no impide, desde luego, que —aunque las llamemos de otro modo— sigan existiendo la *ratio*, la *vetustas*, la *auctoritas* y la *consuetudo*, y tampoco sorprende que esta última acabe venciendo a las anteriores en más de una ocasión, como sucedía en la Antigüedad.

Además de ser un brillante investigador, Salvador Gutiérrez es un destacadísimo profesor, dentro y fuera de su universidad. De hecho, es uno de los profesionales que más ha fomentado el interés por la Gramática en este país nuestro en el que de vez en cuando se pone en cuestión, desde las tribunas de prensa y desde otros foros, la simple conveniencia de enseñarla en la escuela. Parece como si, en opinión de algunos, los tres pies del *trivium* clásico (Gramática, Lógica y Retórica) hubieran de ser cercenados de raíz, sin que sepamos bien qué otro trípode ocuparía su lugar, ni tampoco por qué esos conocimientos instrumentales que heredamos de la tradición han perdido el lugar central que siempre ocuparon en la formación de los jóvenes.

¿Importa algo la Gramática en el mundo de hoy? Todavía quedan flecos de los sambenitos que se solían colgar a los que la practican. Los gramáticos han sido repetidamente tratados en nuestra literatura como perseguidores de faltas imaginarias, cuando no como locos enredados en bizantinismos absurdos,

perdidos en «menudencias», como decía Juan Pablo Forner, o en «quisquillas», como escribió Menéndez Pelayo. Se ha visto tradicionalmente a los gramáticos como sastres que imponen al idioma un apretado corsé que estalla presionado por el ímpetu incontenible e irracional del genio artístico. Consuela un poco comprobar que, ante tanta simplificación absurda, resuena con imponente gravedad la cita de Alfonso el Sabio que hoy nos ha recordado Salvador: «[La gramática] faze el çimiento de toda razon».

Además de en sus clases de la facultad, Salvador Gutiérrez ha demostrado brillantemente su capacidad docente a lo largo de muchos años en los cursos de la Universidad Menéndez Pelayo, en la Escuela de Gramática Emilio Alarcos y en un sinnúmero de jornadas, conferencias, cursos y seminarios impartidos por toda España, entre los que deseo destacar el curso de Gramática que dirige en Ávila, en la Semana Santa de cada año, desde hace casi veinte. El nombre del curso alude a esos días del calendario, pero también define su propia personalidad: *Pasión por la Lingüística*. El precioso cuento de Eduardo Galeano que hace un momento nos relataba contiene toda la esencia de la educación. La función del maestro es, como dice Galeano, «ayudar a mirar». El maestro ha de conseguir que el alumno vea por sí mismo, que piense con su propia cabeza, que empiece por encajar las piezas en los moldes que le ofrecemos, para llegar más tarde a cuestionar los moldes mismos y crear otros nuevos, que habrá de presentar más adelante a sus propios alumnos. A lo largo de todos estos años, Salvador Gutiérrez ha desplegado una asombrosa actividad «ayudando a mirar» a muchos cientos de estudiantes y profesores, mostrándoles que la lógica interna de las oraciones sustenta nuestros pensamientos, enseñándoles que reflexionar sobre el idioma propio —tan cercano y tan descono-

cido— es la primera puerta que hemos de franquear para conocernos a nosotros mismos.

Nos recordaba Salvador Gutiérrez en su discurso las cuatro habilidades que Quintiliano consideraba esenciales en la formación de los individuos: leer, escribir, hablar y escuchar. Produce tristeza comprobar que estamos a punto de perder dos de ellas, puesto que hoy en día se escribe, pero no se lee, y se habla, pero no se escucha. El mensaje ya no se distingue del medio, los monólogos se superponen ritualizados, y el ejercicio de la capacidad crítica y argumentativa cede su lugar demasiadas veces a la práctica de la consigna y al juicio estereotipado y simplificador. La imagen del niño del cuento de Galeano pidiendo ayuda para mirar —y por tanto para conocer y para comprender— es todo un símbolo de esperanza.

Además de un instrumento fundamental en la educación de los jóvenes, la Gramática es hoy un campo vivo en el que se investiga muy activamente, en el que se renuevan y se perfeccionan las teorías, en el que se suceden las polémicas y los debates, y se valoran o se desestiman vigorosamente las propuestas, las argumentaciones y las unidades de análisis. Lo expresa ajustadamente el nuevo académico con las palabras siguientes, que abren uno de sus más brillantes trabajos: «En la ciencia, al igual que en el paisaje, el horizonte es una ilusión óptica tan irreal como los espejismos y tan limitadora como las fronteras». Estoy seguro de que muchos de los que asisten a este acto son, o han sido, alumnos suyos, compañeros de departamento o de profesión, integrantes de algún equipo de investigación que él ha dirigido, o miembros de la Sociedad Española de Lingüística, de la que él es presidente. Alguno se extrañará de que en esta recepción no haya pizarra, ni se reparta ejemplario, ni se proyecten imágenes en *power-point*, ni haya turno de preguntas, ni nadie se manche

la chaqueta de tiza. No le faltará algo de razón. También a mí me sorprende un poco estar aquí, hablando delante de Salvador sin un papel en el que garabatear esquemas gramaticales, o una pizarra en la que exponer nuestras diferencias acerca de la sintaxis de las subordinadas sustantivas o de las relativas sin antecedente expreso. Tenemos mucho tiempo para volver sobre ellas.

Salvador Gutiérrez entra hoy en la Real Academia Española, pero hace muchos años que colabora con nosotros. Ha participado como asesor en la última edición de nuestro *Diccionario común* y ha colaborado también en el *Diccionario panhispánico de dudas*. Desde hace años viene trabajando, regularmente y con gran entusiasmo, como asesor científico de la *Nueva gramática de la lengua española*, que entrará muy pronto en prensa. Ha participado asimismo en los tres últimos cursos de nuestra *Escuela de Lexicografía* impartiendo la asignatura de Semántica. Le hemos pedido, en suma, ayuda y colaboración en gran número de ocasiones, y siempre nos las ha brindado con enorme generosidad.

Debo concluir. Se unen brillantemente en nuestro nuevo compañero la condición de investigador y la de maestro; la del que trabaja para aprender y la del que se desvive por transmitir lo aprendido; la del que se esfuerza cada día por mejorar en la comprensión de las cosas, y por amueblar al tiempo las cabezas de generaciones de estudiantes durante toda una vida. Pocos mundos fuera de la Universidad permiten el enorme privilegio que supone integrar personal y profesionalmente el dar y el recibir; la entrega y el conocimiento. Es un honor recibir en esta Corporación a quien a lo largo de tantos años ha sabido hacer compatibles de manera tan admirable esos dos pilares de nuestra existencia. Querido Salvador: sé bienvenido a esta Casa.