

EL ARTE DE HABLAR Y ESCRIBIR CORRECTAMENTE

Por ANTONIO NARBONA JIMÉNEZ

0. Los gramáticos nunca han tenido muy *buena prensa*, entre otras razones, porque se piensa que es *estéril* su saber. Cuando Sansón Carrasco advierte a Sancho Panza (que ni siquiera sabía firmar) que “los que gobiernan insulas por lo menos han de saber *gramática*”, el escudero replica: “con la *grama* bien me avendría yo, pero con la *tica* ni me tiro ni me pago [‘meto’], porque no la entiendo” (*Quijote*, Segunda Parte, Cap. III). Un siglo antes, y sin intención burlesca alguna, había escrito Erasmo de Rotterdam en su *Elogio de la locura* que es normal que “pesen mil maldiciones” sobre una “gente que considera casi motivo de guerra confundir una conjunción con un adverbio”. Y bien avanzado el siglo XVIII, no extraña a Benito Martínez Gómez Gayoso, que sean “menospreciados y tenidos por indignos de todo honor” quienes se ocupan de “menudencias más propias de muchachos [‘de corta edad’ y también ‘de cortas luces’] que de hombres”. Hoy la obsesión por una enseñanza “crítica”, que ante todo y por encima de todo arrincone la memoria y los datos (en particular, si no tienen “relación con la vida”), refuerza la idea de la *inutilidad*, no sólo de la *gramática*, sino de muchas otras disciplinas.

1. Sorprende que se haya mantenido durante tanto tiempo (en la *Gramática* de la Academia hasta la edición de 1931) la definición de *gramática* como “el arte de hablar y escribir correctamente”. Desde luego, no habría sido así sin el convencimiento de que la escritura es muy superior a la oralidad¹. Dejo a un lado el término *arte*, aquí quizás el menos desatinado². A la *corrección* me referiré después. ¿Por qué aparecen coordinados y hasta equiparados esos dos verbos, *hablar* y *escribir*, pese a implicar previas actividades receptoras –oír/escuchar y leer, respectivamente– vinculadas a procesos cognitivos distintos, aunque interdependientes? Hasta el saber popular da por sentado que “a hablar se aprende hablando” (lo que es una verdad engañosa), mientras que la escritura se alcanza, si no con sangre (“la *letra* con sangre entra”), sí con esfuerzo y sacrificio. Si bien el oído está en la base del origen del lenguaje humano, la invención y el desarrollo (no en todas las lenguas) de diversos sistemas gráficos han permitido –eso sí, muchísimo más tarde– que la vista se convierta en la vía que nos hace partícipes de la cultura, por desgracia no a todos los hablantes ni por igual³. A pesar de que sólo conjeturas

1. Obsérvese el título de la obra de Juan de Robles, impresa (probablemente en Alcalá de Henares) en 1565: *Arte para enseñar muy breve y perfectamente a leer y escrevir assí en castellano como en latín, según la propiedad de cada una destas lenguas, muy provechosa para los que comiençan [sic] las letras, y aun para los que están principados en grammática*.

2. Podrían resultar adecuadas tanto la primera acepción que figura en el *DRAE* (‘habilidad para hacer algo’), como la segunda: ‘manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, *lingüísticos* o sonoros’ (ni siquiera los resultados de las artes plásticas y musicales pueden exteriorizarse y transmitirse sin la ayuda de la lengua), e incluso la tercera (‘conjunto de preceptos y reglas para hacer bien algo’), si bien no hay forma de ponerse de acuerdo acerca de quiénes están legitimados para llevar a cabo tales regulaciones. Dejo a un lado la patente conexión con la Retórica desde la latinidad clásica (*ars bene dicendi*, según Quintiliano, para quien la Gramática era *recte loquendi scientiam*). Al fin y al cabo, ambas constituían, junto con la Dialéctica, el trívium escolástico medieval.

3. No son pocas las lenguas que ni siquiera disponen de escritura, bastantes de ellas abocadas a la desaparición, y muchísimos (se calcula que más de 800 millones) los usuarios de idiomas que sí cuentan con ella pero no saben leer ni escribir.

cabe hacer para la mayor parte de la historia *de la escritura* y de la *lectura*⁴, que no transcurren paralelamente, y de que ni siquiera hay acuerdo acerca de cuándo se considera que una persona está *alfabetizada*, se estima que en Inglaterra, Francia o Alemania sabrían leer a fines del siglo XVIII entre el 60% y el 70% de los varones y no más del 40% de las mujeres. En la misma época, en Castilla no pasaría del 40% de la población masculina en las ciudades de más de mil habitantes, mientras que en los pueblos (que representaban la mitad de la población) no llegaría al 10%. Lo que no es suposición es que más del 70% de los andaluces eran analfabetos bien entrado el siglo XX (aún lo son muchas mujeres mayores en provincias como Jaén o Córdoba), cifra a la que hay que sumar los no pocos *funcionales*. El proceso de alfabetización de una comunidad idiomática no siempre es, ni mucho menos, lineal y gradual, y ha dejado de estar mediatizado por la pertenencia de sus miembros a una *clase* o a un *género*. Ciertas condiciones individuales y circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales pueden hacer que en ocasiones se produzcan auténticos *saltos*. A su vez, su avance y expansión no tienen por qué responder necesariamente a un movimiento progresivo. No hay que ser un agudo observador para percatarse de que, aunque nunca se ha leído más que hoy, la *lectura global* que las nuevas tecnologías facilitan y favorecen, al realizarse, no de manera proposicional y analítica, sino de forma vaga y genérica, lejos de servir para desentrañar el sentido cabal de un escrito, se limita a la captación superficial y dispersa de algunos de sus contenidos, a menudo no los centrales o pertinentes.

2. A la gramática, bastantes de cuyos conceptos que hoy nos resultan familiares, como *complemento (directo, indirecto)*

4. La complejidad de su trayectoria se acentúa por el hecho de que se ha de seguir el desarrollo de la actividad de *leer* y de la de *oír leer*; esto es, la práctica lectora compartida, realizada en voz alta. Aproximadamente mil doscientos autores se citan en un libro de Antonio Castillo Gómez, titulado precisamente *Leer y oír leer* (2016), en el que recoge diversos ensayos sobre la lectura en los Siglos de Oro.

to...) u *oración* (*simple* o *compleja*, *principal* o *subordinada*, etc.), no tienen una vida muy larga⁵, se le atribuyó pronto un papel que no puede cumplir, el de ser pilar básico, primordial e insustituible de la instrucción idiomática. Ya en el *Prólogo* de la edición primera de la *GRAE* (1771), se lee que “no hay edad, estado, ni profesión alguna en que no sea conveniente la Gramática”. Y la Ley Moyano de 1857 impuso durante mucho tiempo como textos obligatorios y únicos el *Epítome* y el *Compendio* de la Real Academia Española para la primera y segunda enseñanza, respectivamente⁶. Américo Castro, para

5. El impulso de la gramática está asociado a la corriente ilustrada y racionalista, que sitúa en el conocimiento y la educación la fuente del progreso. Para ello, los Borbones (y Carlos III en especial) apoyaron la creación de la RAE y la normalización del español, sobre todo en el ámbito de la enseñanza, casi un monopolio de los jesuitas hasta su expulsión.

6. Del *Compendio de la gramática de la lengua castellana* [española a partir de 1925] *dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza* aparecieron más de 80 ediciones (muchas de ellas, reimpressiones) hasta 1949. Y otras tantas del *Epítome de la gramática de la lengua castellana*, *dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental* (con pequeñas modificaciones en el título) hasta 1880. La RAE publicó también dos libritos (redactados por Julio Casares, Vicente García de Diego y Miguel Asín Palacios, entre otros), titulados ambos *El lenguaje en la escuela*. En el primero (1941), destinado al *Grado Preparatorio* (costaba cuatro pesetas, y aún se puede conseguir como ocasión, pero por 7 euros), se afirma que “la materia gramatical se ha reducido a lo más elemental” y que “no se pone al niño en el trance de que aprenda una sola definición”, dado que “las sencillas nociones que se le ofrecen se deducen naturalmente de ejemplos asequibles a la inteligencia infantil”; de ahí que cada lección se abra con la sección “Lectura reflexiva” y se cierre con “Ejercicios”, “Palabras y cosas” y prácticas de “Composición”. En el otro, destinado al *Grado Medio* (1944), que valía una peseta más, y hoy aún se puede adquirir por casi nueve euros, se insistió en “el aprendizaje práctico de la lengua, con pocas reglas y definiciones, pero con abundancia de ejercicios destinados a facilitar a los alumnos la adquisición de un vocabulario abundante y selecto, así como el conocimiento y manejo de los sutiles mecanismos que permiten la expresión fácil, exacta y elegante de las ideas y sentimientos”. No hace falta decir que el papel de la labor gramatical académica en el ámbito de la enseñanza se ha ido diluyendo posteriormente. De la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), obra de la RAE y de la ASALE, me he ocupado en “Novedades teóricas en la *NGRAE*” (*Orillas*, 2, 2013) y “Las variedades sintácticas en la *NGRAE*” (*Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés*, Editorial Universidad de Almería, 2016).

El volumen dedicado a *Fonética y fonología*, publicado dos años más tarde, poco puede incidir en las normas de una “buena” pronunciación u *ortología*, que en todo caso no debe confundirse con el buen hablar. Sobre la última edición del *Diccionario* académico (2014), sin duda la obra más consultada, escribí en el número anterior de este *BRASBL*. Y la *Ortografía* (2010), cuyo dominio se considera la primera condición para escribir correctamente, que constituye el único ámbito en que cabe realmente una política normativa de consenso entre todos los hablantes, ha pasado a convertirse en un volumen de casi 750 páginas, con novedades no exentas de polémica (la sugerencia de eliminar la tilde en el adverbio *solo* y los demostrativos que actúan como pronombres), y capítulos extensos que en algunos casos (el IV, sobre “El uso de las letras mayúsculas y minúsculas”) no resultan sencillas de aplicar. Siempre hay que asegurarse de que los inconvenientes de los cambios ortográficos no superen a sus ventajas. Hace casi veinte años, la celebración del I Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas (México) fue noticia en todos los medios más por un breve discurso de Gabriel García Márquez (“Botella al mar para el Dios de las palabras”) en el que propugnaba acabar con la diferencia entre “g” y “j” y entre “b” y “v”, al tiempo que defendía desterrar las “h” rupestres y un buen número de tildes. Del escaso eco de su llamamiento da idea el que en el último, celebrado en Puerto Rico en 2016, la información más llamativa ha sido el *magstad* en el atril en que leía su discurso el Rey Felipe VI, aunque un impacto similar tuvo la reclamación de uno de los intervinientes de que se diera entrada en el *Diccionario* académico a *puertorriqueñidad*, para no ser menos que los argentinos, todo un fiasco, pues tal término (como *españolidad*, *colombianidad*, *venezolanidad*, *peruanidad*...) ya está recogido. Lo cierto es que las propias instituciones académicas parecen confiar más en otras vías para mejorar la competencia de los hispanohablantes, pues simultáneamente han ido poniendo en circulación un *Diccionario panhispánico de dudas* (2004) y *El buen uso del español* (2013), al tiempo que la RAE, además de tutelar la Fundación del Español Urgente, intenta resolver diariamente innumerables dudas de los usuarios. No faltan las discrepancias y vacilaciones. Así, para el *DPD* son “más recomendables” *página electrónica* (o *ciberpágina*), *sitio electrónico* (o *sitio*, sin más), *sede electrónica* (o *cibersede*), pero no condena el uso de *página web* (cuyo plural, *webs*, es prácticamente impronunciable, al igual que el de *tuit*) y *sitio web*, y de *e-mail* se limita a decir que “es innecesario”, ya que disponemos de *correo electrónico* o de *cibercorreo* (e igualmente de *dirección electrónica* o *ciberdirección*, *mensaje electrónico* o *cibermensaje*). No extraña que la multiplicidad de opciones (es posible elegir entre *e-mail*, *correo electrónico* y *cibercorreo*, entre *página web*, *página electrónica* y *ciberpágina*, etc.) dé lugar a diálogos como este perteneciente a una cuña publicitaria radiofónica: “-Mire, tengo un problema con el *correo electrónico* “Pues envíenos un *e-mail* y nos pondremos en contacto con usted lo antes posible”.

quien tal Ley había sido un “aberrante reducto medieval” y “una sarta de dislates con que se profana y holla [‘pisotea, humilla’] las tiernas cabecitas de los escolares”, y la enseñanza de la lengua, en lugar de ser “algo vivo que entre en la inteligencia”, se había convertido en una labor *seca, rutinaria y fósil de nuestra cultura*⁷, escribía en 1919 que se *avergonzaba* de tener que insistir en la vulgaridad de que “la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta”. Bastante después, a finales de los años 80 y principios de los 90 del mismo siglo XX, en el denominado *Diseño Curricular Base* para la *E.S.O.* y el nuevo *Bachillerato* se repiten —y sin avergonzarse— las mismas palabras: “hay que eliminar la idea de que aprender lengua es aprender gramática”. No creo que la asignación de una función que no le corresponde se haya debido únicamente a la comodidad de los profesores o a la simple inercia⁸, pues la situación apenas cambió con la proyección en el ámbito escolar de los modelos descriptivos *modernos*. En algún caso, la irrupción precipitada (antes incluso

7. No es la única de sus observaciones que no ha perdido actualidad. Ilustra su idea de que es “indispensable que el maestro tenga claras nociones de la historia del idioma para hacer algo serio a la hora de enseñarlo” con un breve análisis de las construcciones con *se* que, en mi opinión, no ha sido superado, a pesar de que sobre ellas se ha escrito un sinnúmero de monografías y artículos. No es fácil explicar, en efecto, el uso de tal forma en casos tan dispares que van desde *el niño se lava hasta ¿qué se dice por ahí del nuevo alcalde?*, *no se come mal ahí o se consulta al médico cuando no hay más remedio*, pasando por *se está criando muy bien*, *se está haciendo mayor*, *se ha hecho una mujer*, o incluso *se está muriendo* (pero no **se está naciendo*), *se ha comido todo el jamón o se ha leído las obras completas de Pío Baroja*, etc. Con razón llega a decir que al alumno no le queda otra salida que aprenderse de memoria una lista de “valores”. También continúan siendo válidas algunas de sus reflexiones sobre las razones políticas que enturbiaban la enseñanza lingüística en regiones donde el castellano convive con otra lengua, cuestión candente que ha de resolverse “piensa— a base de una buena dosis de cultura y otra no menor de clarividencia.

8. El *índice* de los tratados gramaticales se ha mantenido prácticamente inmovible durante siglos, y los pocos casos en que se ha alterado (por ejemplo, en la *Gramática del español*, de Ángel López García, se invierte el orden habitual, y el volumen primero se dedica a la *oración compuesta*, el segundo a la *oración simple* y el tercero a las *partes de la oración*) han chocado con la resistencia de los lectores.

de que se hubiera contrastado su capacidad explicativa) terminó obligando a rectificar: “ha sido modificada la teoría sintáctica *generativa* [de carácter formal], para volver a un enfoque que combina los puntos de vista *tradicional* y *funcional* [...]; se trata de una *corrección de rumbo* que se ha realizado ya en las pedagogías idiomáticas de otros países” (F. Lázaro / V. Tusón, *Lengua española. Bachillerato 1*, 1987, p. 4). Tal giro, sin embargo, no se produjo de forma inmediata. En la década siguiente, en el cuaderno escolar de una sobrina mía se repetía hasta el aburrimiento una sola y misma *actividad* diaria, la representación de los indicadores sintagmáticos –no sé por qué se califican habitualmente de *árboles*, cuando más parecen *escobas*– de unas cuantas frases, casi siempre inventadas. Y las ventajas del retorno a lo anterior tampoco están claras. De orientación pretendidamente *funcionalista* era el libro de texto de *Lengua* que una década antes tocó en suerte (en mala suerte) a mi hijo a la edad de 9/10 años. Su autor, Catedrático de Universidad, tras el epígrafe sobre “el artículo determinado *el*”, dedicaba otro a *un*, que arrancaba así: “el llamado artículo indeterminado *un* es en realidad un adjetivo, pero lo incluimos aquí porque tradicionalmente venía siendo considerado artículo, y quizás así lo hayas estudiado más de una vez”. Además de la total improcedencia de plantear semejante cuestión⁹, se incurre en un error de bulto, pues la forma *un* en una secuencia tan usual como *¿nos tomamos un café?* sí es artículo (no adjetivo, tampoco numeral, ya que la unidad está garantizada por el singular), que sirve para introducir un elemento nominal que aún

9. No puedo adentrarme por este camino, que llevaría a replantear cuándo debe introducirse la reflexión gramatical, cómo y a qué ritmo debe llevarse a cabo, etc. Lo que en realidad quieren decir muchos de los tertulianos de los medios de comunicación, escritores e incluso profesores universitarios de literatura española cuando confiesan no saber nada de gramática es que muy poco han aprendido de la materia escolar tal como la estudiaron. Ahora bien, es un hecho que a nadie se le ocurre tachar de inculto a quien no conozca las casi 4000 páginas de la *Nueva gramática de la lengua española*, de la RAE y la ASALE (2009), las aproximadamente 5500 de la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), también auspiciada por la RAE y redactada por unos 80 especialistas, o los tres tomos (cerca de 2000 páginas) de la *Gramática del español* (1994, 1996, 1998), de Ángel López García, tratados que no leen ni los estudiantes de Filología Hispánica.

no figura en el entorno, algo admitido hasta por la *GRAE*, donde se habla de artículo *indeterminado*, *indefinido* o *genérico*. Otra cosa es que en la edición de 1931 no se acabe de ver la diferencia entre *UNA / LA mujer honesta es corona de su marido* (no descarto una pizca de pícara ironía al proponer el ejemplo). No le faltaba razón a Manuel Seco, académico y autor de una *Gramática esencial del español*, al decir que muchos de los manuales están escritos exclusivamente “para los gramáticos” y otros parecen diseñados “contra los estudiantes”. Tampoco es exagerada la afirmación de G. Galichet de que los lingüistas han [hemos] contribuido a provocar confusión entre los profesores y han hecho más difícil la enseñanza idiomática. No es raro que, si bien son pocos los que se extrañan de no poder ayudar a sus hijos a hacer los *deberes* de matemáticas, sean muchos los que no acaban de asumir que no puedan hacerlo en los *ejercicios* o *tareas* de lengua¹⁰.

3. La salida de la rutina en que, en general, había caído la clase de *lengua* –que no es una asignatura más, sino la llave para las demás– no se producirá mientras el profesor no plasme en la práctica su convencimiento de que no puede limitarse a enseñar algo cuyo recorrido y cuyo alcance se frenan y acortan por concebirse el lenguaje como un mero *instrumento* de comunicación, contemplarse la lengua como estricto *sistema* homogéneo y aceptarse que la *oración* –definida como “expresión de un juicio”, lógico, por supuesto– es la unidad de análisis básica y máxima. Por más complejas que sean las relaciones entre pensamiento y lenguaje, puede decirse que este es anterior a lo lógico y que las lenguas no pueden ser ni lógicas ni ilógicas, ya que todos sus significados son potenciales, no reales (E. Coseriu, “Logicismo y antilogicismo en la gramática”, 1957). No son necesarios conocimientos avanzados de *pragmática* para darse cuenta de la distancia que hay entre los *significados* tenidos por *literales* y el *sentido* logrado por el emisor (y que el receptor *infiere* sin dificultad alguna) cuando exclama *¿Dónde vas a encontrar un*

10. El paralelismo no acaba ahí. También en matemáticas se han hecho ensayos, como la teoría de los conjuntos, que han acabado siendo un fiasco.

trabajo mejor que este?, con lo que no “pregunta” nada, sino que afirma que “en ninguna parte [lo vas a encontrar]”. Para comprobar que la lengua no es únicamente un *código*, no hace falta recurrir a ejemplos como el conocido de Voltaire (“cuando un diplomático dice *sí*, quiere decir ‘quizás’, cuando dice *quizás*, quiere decir ‘no’, y cuando dice *no*, no es un diplomático”; en cambio, “cuando una dama dice *no*, quiere decir ‘quizás’, cuando dice *quizás*, quiere decir ‘sí’, y cuando dice *sí*, no es una dama”) en el que ninguno de los adverbios está anclado a su significado. Basta asomarse al habla cotidiana, o a ese anuncio televisivo en el que tanto *no* como *sí*, en boca del hijo que “cree” estar siendo obsequiado por su cumpleaños con un flamante coche, cuando en realidad se trata de la bicicleta situada justo al lado, expresan sorpresa, asombro, incredulidad, alegría, euforia..., mientras que en la del padre, al observar que la “confusión” lo está dejando sin automóvil, significa desconcierto, enfado.... Naturalmente, nada de eso se logra sin el peculiar contorno melódico en cada caso.

4. En efecto, a la falta de adecuación y correspondencia con los usos idiomáticos auténticos ha de atribuirse en gran medida la escasa *utilidad* de la gramática. Ángel López García, además de dudar de que alguna vez haya dicho alguien algo como *el niño come manzanas* o *Alfredo da un libro a Juan*, achaca al lingüista que no se fije más que en el emisor, sin contar con el receptor, o bien en un inexistente hablante–oyente *ideal*. Habría que añadir que ni siquiera se interesa por lo que tal *locutor* (sin *interlocutor*) quiere decir, por lo que *en realidad* dice. La creciente atención que se viene prestando a expresiones de intenso y extenso empleo, como *bueno, pues, o sea, por poco (no), lo único (que), (y) encima, ahora / que, y eso que, con todo y con eso, vaya (si)....* revela que no todos los gramáticos están dispuestos a seguir alejados del funcionamiento real de los recursos constructivos. ¿Por qué nos servimos constantemente de la expresión *anda (que)*, sin vinculación alguna con el significado de *andar* (¡*anda ya!*, *anda que como no venga en este tren!*, etc.), con la que llegamos a transformar en negativo un enunciado afirmativo (¡*anda que ha tardado [bastante] en dejarla!*) y en aserción ponderativa una negación (¡*anda que no hemos visto castillos en este viaje!*)?

5. Pero interrogaciones similares cabe hacerse igualmente a propósito de bastante de lo que, al haber sido ya “codificado”, proporciona una cómoda red de seguridad a los tratadistas. Por más que los profesores se esfuercen en aclarar la diferencia entre la *coordinante* adversativa prototípica *pero* (*llueve, pero saldré*) y la *subordinante* concesiva *aunque* (*aunque llueve/a, saldré*), que se describen en capítulos distintos, los alumnos continuarán sin ver con claridad la frontera separadora, y tampoco que sea mayor el grado de complejidad y elaboración que se adjudica a los enunciados en que participa la segunda, que, por otra parte –se reconoce– también vale para la relación paratáctica (*te lo he dicho, aunque me parece que no me has escuchado*). Y el escolar acaba perplejo al cerciorarse de que, en la réplica, *pero* se utiliza tanto para atenuar lo dicho por su interlocutor (–*Te has fijado lo feo que es? –Pero simpático*), como para lo contrario, corroborarlo y reforzarlo: *¡Cuidado que es bestia el tío –Pero bestia!* De nuevo, clave el papel de la entonación. El acercamiento al uso hace saltar por los aires casi toda la sintaxis. Únicamente cuando su *cabreo* (el término figura en el *Diccionario* académico) es algo constatado y conocido por ambos, puedo decirle a alguien *si tú estás cabreado, yo más*, donde, obviamente, la apódosis no depende del cumplimiento de una prótasis que nada tiene de hipotética. En muchos casos ni siquiera es necesario que haya una *principal* (o *independiente*): *si yo nunca he dicho que iba a ir!*; *si tú lo dices...*; *si tú supieras*; etc. Cuesta explicar (y entender) por qué en *para que se gane Pepe ese dinerito, me lo gano yo*, la *dependiente* (o *subordinada*) encabezada por *para que* y cuyo verbo va en subjuntivo no expresa –aparentemente– finalidad, pues está claro que lo que el hablante persigue no es que Pepe se haga con la ganancia, sino todo lo contrario. He dicho *aparentemente* porque lo que el emisor lleva a cabo es una nada sencilla *pirueta* constructiva, que “transforma” lo dado y fehaciente en *propósito* conjetural, eso sí, para rechazarlo de inmediato.

6. Se me dirá que inclino la balanza hacia el *habla*, cuando es en la *escritura* donde se ha centrado el saber gramatical. Pero, aparte de ser *hablar* el verbo que precede en la definición, no es cierto que la gramática haya sido una disciplina exclusiva o básicamente

filológica, por más que su objeto se haya ido configurando preferentemente a partir de textos (la voz griega γράμμα ‘letra’ deriva de γράφειν ‘escribir’). Sí lo es que, provengan los ejemplos aducidos de fuentes escritas (literarias o no), habladas (en mucha menor medida, pese a preceder *hablar* a *escribir* en la definición), o sean acuñados *ad hoc* (lo que sucede con frecuencia), casi siempre se contemplan descontextualizados, cuando en la realidad nada hay “fuera de contexto”. Ninguna intervención idiomática puede ser examinada al margen de los recursos contextualizadores, empezando –ya se ha visto– por el contorno prosódico, que nunca es “no marcado”¹¹, y que puede proporcionar a una misma secuencia sentidos distintos e incluso contrarios: *no habla nada / ¡no habla nada!*

7. No consigue liberarse el gramático de esa especie de *deformación jerárquica* que le ha llevado a aislar una supuesta “lengua” *culta* o *estándar* y fijar en ella el eje de referencia para la descripción y evaluación de todas las demás. Una secuencia como *A la feria, lo que hay que venir es sin niños*; extrañó a mi colega italiano Raffaele Simone, quien llegó a preguntarme si de verdad se dice eso en español. Se trata –le respondí– de algo regular, de empleo habitual y general por parte de todo tipo de hablantes (una compañera, Catedrática de Lengua Española, al encontrarse muy a gusto en un paraje agradable exclamó espontáneamente: *aquí, lo que vamos a venir es con unas cervecitas y unas tortillas*). “Pues no hay regla capaz de explicar tal construcción”, reconoció. En efecto, no lo es; ni siquiera resulta fácil comprender por qué nos servimos de la forma *lo* (que no es *artículo*, tampoco un *neutro* que se “oponga” a *masculino* y *femenino*) en esquemas que van desde *lo mío* o *lo bueno* (o *lo malo*) hasta *lo que nos faltaba!*, *lo guapa que se ha puesto Mari Carmen* y esos ejemplos que acabo de aducir, en los que, además, de la perífrasis impersonal *haber que*+infinitivo parece

11. La prosodia puede servir como argumento incluso para algunas iniciativas de reforma ortográfica. Aunque fuera verdad que la eliminación de la tilde del adverbio *solo* rara vez genera ambigüedad en la lectura, su mantenimiento en casos como *anda sólo por su barrio*, además de evitar la confusión, ayuda al lector a vivificar el adecuado contorno entonativo, marcado por la especial intensidad de su sílaba tónica.

haberse esfumado el carácter “obligativo”. Lo que pasa es que a los lingüistas no les conviene asumir que la lengua no es de ellos, sino de todos los usuarios, a cuyo servicio está. *Socialmente* cabe hablar de la *superioridad* de algunas de sus modalidades, pero no necesariamente las escritas se sitúan siempre por encima de las orales, desde luego, no por el hecho de ser escritas. La *escritura* –conviene recordarlo– no surgió para representar gráficamente el habla. En los hablantes altamente alfabetizados, la oposición entre lo *oral* y lo *escrito* deja de ser dicotómica, y las variedades de que se sirven se ubican en una zona de una imaginaria escala gradual única, en función de la relación de proximidad, connivencia o complicidad (o bien, de distancia) que exista (y pueda producirse, dado el carácter dinámico del acto comunicativo) entre los agentes del intercambio lingüístico. A la luz de esto ha de contemplarse la noción de *corrección*, clave en la definición de *gramática*. Al Presidente del Gobierno aún *en funciones* no se le perdonó haber dicho que “los españoles son mucho españoles” y, menos, que unos días después se dejara caer, subido en un banco de un parque de la localidad zamorana de Benavente, con que “es el vecino el que elige al alcalde y es el alcalde el que quiere que sean los vecinos el alcalde”, por más que muchos de los que se burlaron seguramente hubieran incurrido a menudo en similares o peores transgresiones, eso sí, sin periodistas ni cámaras delante. La pretensión de la *Nueva gramática* académica (2009) de serlo “del español de todo el mundo” (así se publicitó en su salida al mercado) le impide tildar de incorrectos usos idiomáticos que, rechazados en unas zonas, son prestigiosos en otras. Ha dejado de hacerlo, por ejemplo, con *habemos muy pocos hoy en clase*, empleado en Canarias por más de la mitad de quienes tienen nivel medio de estudios y más del 20% de los universitarios, y frecuente en buena parte de América, donde también se escribe. Menos razón tiene para condenar aquellos usos que, habituales en la oralidad coloquial, no suelen emplearse en situaciones de comunicación formales ni pasan a la escritura más que cuando ciertos autores, con propósitos diversos, deciden trasvasarlos. En suma, difícilmente puede convertirse en faro de la *corrección* un texto (de cerca de cuatro mil páginas) de carácter básicamente *descriptivo* y *explicativo*. Y de todos modos, no nos basta con ser *correctos*. Aspiramos, además, a dar con la

modalidad más *adecuada* y *eficiente* en cada acto comunicativo. El hecho de que se haya ido haciendo inalcanzable el enciclopedismo ha acrecentado nuestro conformismo ante las patentes carencias y limitaciones en casi todas las “*artes*”. Alcanzar el máximo desarrollo en las *habilidades* y *destrezas* de la facultad específicamente humana de hablar continúa siendo, en cambio, una irrenunciable aspiración universal. En la voluntad de disponer de una cada vez mayor competencia oral y escrita de la propia lengua (y de otras) no hay excepciones. Otra cosa es que, al igual que ocurre con cualquier bien codiciado, su conquista siga sin estar al alcance de todos por igual, y los desequilibrios se traduzcan en injustos privilegios. En nuestra tierra andaluza sabemos bastante de eso, ya que, como he recordado, en un tiempo no lejano muchos (la mayoría) tenían vedado el camino a la cultura, así como el disfrute pleno de la literatura, en la que los signos se convierten en significantes henchidos de nuevos contenidos con los que se crean mundos originales de renovada potencialidad semántica que colman de plenitud la vividura humana.

8. Termino. Que con la reflexión gramatical, *por sí sola*, no se consigan los objetivos que la enseñanza de la lengua persigue, no quiere decir que no contribuya –y no poco– a lograrlos, empezando por el de evitar los errores e incorrecciones, al que acabo de referirme, que, siendo lo más superficial, marcan socialmente. Su principal *servicio* reside en su capacidad de rescatar la *consciencia* de que el medio de expresión y de comunicación específicamente humano puede ser explotado ilimitadamente para potenciar la interacción y acentuar la cohesión social, pero también como instrumento de dominio y de *poder*, en sentido amplio.

Nada de lo que he dicho tiene algo de *novedoso*. Pero es que no se puede (ni se debe) ser *original* a la hora de proporcionar “recetas” para progresar idiomáticamente. En la buena práctica está todo el “secreto”. *Escuchar* (que no simplemente *oír*) a quienes se expresan de modo pertinente ayudará a *hablar* apropiadamente, y no sólo de lo cotidiano y práctico (a lo que sí se aprende *hablando*), sino de cuanto requiere alguna variedad que precisa un aprendizaje “no natural” y un entrenamiento disciplinado. Y para *escribir* algo que merezca la pena no hay otro

camino que *leer*, y *leer...*, y no cualquier cosa, sino verdaderos *textos*, y no de cualquier forma, sino secuencial y proposicionalmente. Los millones de mensajes y de “conversaciones por escrito” (a menudo con imágenes) que cruzan cada segundo el *ciberespacio* no suelen sobrepasar el listón de la mera inmediatez comunicativa. No sé si esta adicción ayuda a potenciar las relaciones interpersonales, pero estoy seguro de que no está contribuyendo a aumentar y enriquecer las posibilidades de la expresión escrita, tampoco de la oral. He leído y oído que la *única* vía de *socialización* de la denominada *generación Z* (los nacidos entre 1990 y 2000, aproximadamente) son las redes llamadas precisamente *sociales*, que proliferan a una velocidad de vértigo. Aunque personalmente no utilizo ninguna, me había habituado a oír hablar de Facebook, Twitter, WhatsApp..., cuando me entero de que lo que hoy *flipa* (ya en el *Diccionario* académico, eso sí, como término *coloquial*), está de moda o hace furor es Snapchat, por sus resultados inmediatos y rápido borrado, justamente lo contrario de la escritura (especialmente la literaria), destinada a permanecer y ser reproducida en sus propios términos. Empiezan a advertirse algunas consecuencias. En una reunión para resolver la convocatoria de “Ayudas para la creación, reconocimiento y estructuración de agrupaciones estratégicas del Sistema universitario de Galicia” (DOG, 127, 8/7/2015), coincidí no hace mucho con una “experta en política científica y organización de la investigación” (para entendernos, una especie de evaluadora de los evaluadores), que, durante la cena me contó, sin pestañear, que desde que había descubierto que su hijo adolescente, que no le prestaba la menor atención ni colaboraba lo más mínimo en las tareas domésticas, había empezado a cambiar de conducta cuando se dirigía a él a través del *whats-app*, no empleaba otro canal, aunque lo tuviera sentado en la mesa frente a ella. De generalizarse esto –lo que no va a ocurrir–, podría llegar a sobrar el primero de los dos verbos (*hablar*) de la definición de gramática.