

Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la "concordancia temporal"¹

JOSÉ PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO
Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada
Placeta del Hospicio Viejo s/n, 18009, Granada
Tel.: 958 215660, Fax: 958 220844
jplacido@ugr.es

José Plácido Ruiz Campillo es Doctor en Filología Hispánica y Máster en ELE por la Universidad de Granada. Es Profesor Titular del Centro de Lenguas Modernas de dicha Universidad desde 1991. Su área de trabajo principal es la instrucción y la administración de contenidos gramaticales en ELE. Ha desarrollado la fundamentación teórica y la aplicación práctica de una "gramática operativa" del español que conjuga el carácter operacional de las reglas con una valoración estrictamente cognitiva de la forma. Ha impartido más de 60 talleres, seminarios y conferencias sobre metodología de la enseñanza del español en numerosas instituciones, tanto españolas como extranjeras. Es, asimismo, coautor de *Abanico* (Curso Avanzado de Español, Difusión, 1995), *El Ventilador* (Curso Superior de Español, Difusión, 2005) y *Gramática del español* (Difusión, 2005).

RESUMEN: Con diversos ejemplos, destacadamente el caso de las correlaciones temporales, se pone de manifiesto la inoperatividad de planteamientos normativistas no solo en la aproximación científica a la lengua, sino muy especialmente en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Como alternativa, se propone un enfoque operacional del hecho lingüístico que ponga el acento en las propiedades de comunicación y significado de los propios aspectos formales, así como en la lógica de su articulación sintáctica.

ÍNDICE

1. NATURALEZA DEL OBJETO DE ESTUDIO: ¿EN QUÉ CONSISTE UNA "GRAMÁTICA"?
 - 1.1. Corrección y comunicación
 - 1.2. Valor de operación y significado

2. CONDICIONES DE OPERATIVIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD: CUANDO LA NATURALEZA DE LA LENGUA SE DISTORSIONA
 - 2.1. ¿Una gramática significativa?
 - 2.2. ¿Una gramática operativa?
 - 2.3. El "principio de reversibilidad"

3. LA NORMATIVIDAD A EXAMEN OPERATIVO: LOS PELIGROS DE LA TAXIDERMIA ACADEMICISTA

4. Conclusiones: "normativismo" vs. "operativismo" en la enseñanza

¹ Este artículo fue originalmente publicado en Carcedo, A. (ed.): *Documentos de Español Actual*, Turku: Universidad de Turku, 1999, págs. 193-217.

1. NATURALEZA DEL OBJETO DE ESTUDIO: ¿EN QUÉ CONSISTE UNA “GRAMÁTICA”?

Uno de los principales problemas (si no el principal) que surge cuando más de un profesor de español discuten acerca de gramática es precisamente la dificultad para poner de acuerdo sus conocimientos entre sí, por una parte, y la dificultad para poner de acuerdo lo aprendido por cada uno de ellos con su propia conciencia de hablantes, es decir, de usuarios del sistema, por otra. Y es que, si bien cabe suponer con garantías que “la” gramática de una lengua existe, realmente nadie parece haberla conseguido encerrar en un libro. O de otra forma: no disponemos de “la” gramática del español, sino de aproximaciones múltiples y de muy variada índole. Esta circunstancia puede no ser particularmente grave en el marco de la discusión académica, donde cada cual puede entretenerse en el estudio o instauración de modelos descriptivos de sesuda apariencia sin preocuparse por la utilidad real de los mismos. Pero en el aula de español como lengua extranjera estamos en un marco serio: el alumno al que se administra una “regla” espera que esa regla pueda servir de manera efectiva a sus necesidades de comunicación en español. Aquí, pues, no disponer de una gramática cuyos postulados predigan razonablemente el uso efectivo del lenguaje es algo muy serio y de molestas consecuencias.

Nuestra primera observación, por tanto, va dirigida a despertar una conciencia claramente crítica en todo profesor que se enfrente a la enseñanza de la gramática: “la” gramática del español no es ese libro que tienes entre las manos. ¿Dónde buscarla, entonces?

1.1. “CORRECCIÓN” Y COMUNICACIÓN

En la historia reciente de la enseñanza de lenguas hemos pasado del formalismo estructuralista y los ejercicios formales de huecos al comunicativismo más vanguardista sin que medie una reflexión eficaz sobre el papel y, sobre todo, la naturaleza de la gramática en el aula de lengua extranjera. Vulgarizando los términos para ser más claros: hemos comprendido la auténtica naturaleza comunicativa de la lengua y hemos puesto a los alumnos “a comunicar”, con la feliz consecuencia de ciertos sorprendentes resultados inmediatos. Hasta que hemos descubierto (o nos han hecho descubrir los propios alumnos) que la atención a los aspectos formales era absolutamente necesaria. Así pues, hemos dedicado un tiempo a la comunicación y otro poco a la “corrección”. ¿Era la solución para un profesional convencido de la naturaleza comunicativa de la lengua? Fijémonos en lo siguiente: para el manejo de la parte comunicativa de nuestra clase hemos dispuesto y disponemos de un abundante aparatage teórico y práctico que hace el enfoque consistente consigo mismo. Sin embargo, al abordar los aspectos formales, al poner el “foco en la forma”, con bastante verosimilitud habremos tenido que acudir a presentaciones y ejercicios basados en viejas formas de entender la gramática de una lengua que, en modo alguno, han considerado hasta sus últimas consecuencias su naturaleza comunicativa. Con esto, nuestra moderna clase comunicativista, aupada al más moderno todavía “foco en la forma”, presenta sin embargo una fractura insalvable: estimulamos al alumno para que “comunique”, pero al menor problema proporcionamos “reglas” que nada tienen que ver con la comunicación,

sino más bien con supuestos imperativos formales indiscutibles e incomprensibles. De otra forma, mantenemos activado durante una parte de nuestra clase el *modo de comunicación* (de naturaleza "posibilitadora"), bajo el cual el lenguaje es usado "seriamente", pero aquí y allí surge sin esperarse el terrible *modo de corrección* (de naturaleza prescriptiva y censora), bajo el cual las formas son consideradas como entes muertos y fijados en estructuras ante las cuales no cabe considerar el éxito o el fracaso comunicativo, sino puramente una mera e inexplicable corrección o incorrección gramatical. ¿Estamos así, realmente, haciendo una clase comunicativa? ¿Estamos haciendo honor a nuestra concepción de en qué consiste una lengua, y más concretamente, hablar y entender una lengua? ¿Estamos haciendo esto evidente a unos alumnos que persiguen esta finalidad?

Desde mi punto de vista, no cabe ninguna duda de lo siguiente: si la lengua es comunicación, y la gramática es instrumento de la lengua, la gramática es instrumento de comunicación. Esto quiere decir, ni más ni menos, que nuestra concepción de los aspectos formales implicados en la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua debe ser, netamente, una concepción comunicativa: entenderemos que las "prescripciones" de nuestra gramática no obedecen a fijaciones caprichosas tendentes a separar con una espada a los que "hablan bien" de los que "hablan mal", sino previsiones y garantías de efectos comunicativos. Tendremos, en definitiva, que acostumbrarnos y acostumbrar a nuestros alumnos a buscar sin tregua el significado detrás de la forma, a relacionar de uno a uno cada opción formal con cada efecto de comunicación. Solo así haremos honor a la auténtica naturaleza de una lengua. Solo así nuestra clase será, homogéneamente, "comunicativa".

1.2. VALOR DE OPERACIÓN Y SIGNIFICADO

Con esta intención en mente, la primera hipótesis que debemos establecer es que las formas que maneja cada sistema deben estar dotadas de un valor básico y unívoco, y que con este equipaje viajan a la oración y el discurso. La interpretación de secuencias de formas, así, podrá ejecutarse sobre la base de una conciencia clara acerca del valor de cada una de ellas y del producto lógico de su unión en esa secuencia. En otras palabras: entenderemos que cada forma está necesariamente dotada de un valor de operación, que este valor es un valor de significado, y el significado global de una secuencia de formas equivale al producto lógico de la relación de esos significados básicos o valores de operación. De este modo estamos enfocando el asunto de la formación "correcta" de secuencias en términos de decisiones operativas, es decir, en términos de manipulación significativa del sistema. En relación a la enseñanza, estamos proponiendo una actitud constructivista: dado un significado para cada forma, intentemos la canalización de significados complejos a través de la articulación sintáctica de las formas necesarias, o deconstruyamos interpretativamente los enunciados sobre la base de nuestra conciencia del valor de operación de las formas implicadas y las relaciones lógicas establecidas por la secuencia en cuestión.

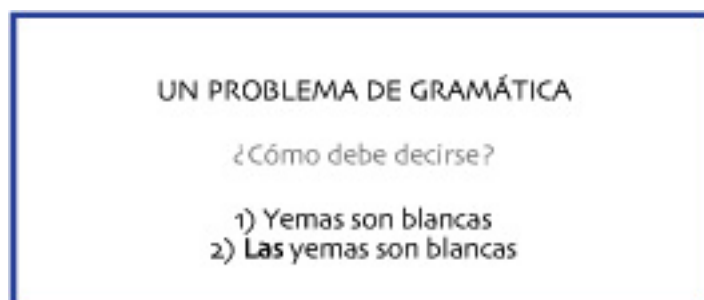
Todo esto nos lleva a una fijación en las formas en sí mismas, alejándonos de puntos de vista más holísticos y taxonómicos como el funcionalismo tradicional o algunas más recientes tendencias discursivistas en la explicación gramatical (gramáticas "comunicativas"), que fijan su atención exclusivamente en el nivel oracional o en el mucho más volátil del discurso y las propiedades pragmáticas. Estos enfoques muestran una irresistible y lógica tendencia a la taxonomía, en forma de listas de funciones de las formas² o bien listas de funciones en que las formas pueden verse involucradas³. Por contra, un punto de vista operativo persigue una valoración significativa de las formas aisladas y la construcción de los múltiples significados finales a partir de estos valores y sus relaciones lógicas. En suma, pretende dotar al alumno de las herramientas necesarias para usar las formas allí donde su valor sea requerido, o lo que es lo mismo, hacer que su conocimiento declarativo le permita la extensión de lo aprendido a nuevos contextos y propósitos de comunicación de un modo consciente e intencional, no mecánico, asignificativo y memorístico.⁴

2. CONDICIONES DE OPERATIVIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD: CUANDO LA NATURALEZA DE LA LENGUA SE DISTORSIONA

Hemos llegado a considerar, pues, la necesidad de que la presentación, administración y evaluación de los aspectos formales en clase sea de naturaleza operativa (esto es, que permita la extensión fiable de los conocimientos declarativos asimilados) y significativa (esto es, que opere en todo caso con significados y efectos de comunicación). Veamos en qué sentido algunos de los materiales, principios y reglas al uso pueden responder a esta recomendación.

2.1. ¿UNA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVA?

Vamos a examinarnos previamente. Traten, para ello, de responder *de una manera rápida* a este sencillísimo problema:



2 Considérense las habituales taxonomías dispuestas a dar cuenta meramente observacional de ciertas formas, como el "futuro de probabilidad", el "futuro de mandato", el "futuro retórico", el futuro de incertidumbre", el "futuro concesivo", etc., etc., etc., o los valores de "duda", "sentimiento", "voluntad", "valoración", etc., etc., etc., del subjuntivo.

3 Es el caso de las típicas relaciones discursivistas de funciones comunicativas: "Expresión de la duda", "Fórmulas de consejo", etc., en que las más variadas y desconectadas piezas formales concurren, sorprendente e inexplicablemente, a producir el "mismo" efecto significativo.

4 Una aproximación a los fundamentos y términos en que esta perspectiva se puede desarrollar se encuentran en Ruiz Campillo (1998).

Si su respuesta es 1, lo más probable es que sea usted un extranjero que necesita algo más de atención a la gramática del español. Si la respuesta es 2, no se preocupe: usted es una persona normal que no ha podido evitar caer en una trampa muy bien preparada. Si su respuesta es, por el contrario, que no debe decirse ni 1 ni 2, sino "Las yemas son amarillas", enhorabuena: tiene usted buenos reflejos. Intente hacer esto con otras personas. Descubrirá que la inmensa mayoría se decide inmediatamente por la opción 2. ¿Qué ha pasado? En el engaño juega un papel fundamental la clara fijación inicial de que se trata de un problema de *gramática*. El avieso autor de tal problema sabe que cuando se nos menciona esta palabra nos situamos en ese *modo de corrección* que hemos mencionado más arriba. Consideramos que estamos en el modo de la *forma*, y por tanto desechamos instintivamente la atención al *significado*. Este aparentemente inocente entretenimiento puede arrojar, pues, algún chorrito de luz sobre la naturaleza del problema que discutimos: como mínimo delata nuestra tendencia a considerar como instancias perfectamente separadas forma y significado, o lo que es lo mismo, una capacidad bastante asentada de considerar que la gramática puede ser manejada sin la intervención de una clara conciencia de "lo que se dice".

Hagamos una prueba más. Fíjese en la siguiente conversación entre un paciente de psiquiatría y su terapeuta⁵:

Terapeuta: En qué puedo ayudarle.
Paciente: No lo sé.
Terapeuta: Trate de contarme algo.
Paciente: No.
Terapeuta: Puede explicarse.
Paciente: Hoy me encuentro enfermo y cansado.
Terapeuta: Tiene alguna idea de por qué.
Paciente: Sí, soy viejo.
Terapeuta: Por favor, continúe.
Paciente: Creo que he perdido el interés en todo.
Terapeuta: Dígame algo más sobre esos sentimientos.
Paciente: Tengo una idea de por qué me siento así.
Terapeuta: La tiene.
Paciente: Creo que echo en falta una familia.
Terapeuta: Qué le hace echar en falta una familia.
Paciente: Hay un estímulo en ello.
Terapeuta: Por qué eso es importante para usted.

¿Parece una conversación "normal"? ¿Da la impresión de haber comunicación entre paciente y terapeuta? ¿Hay alguien que pregunta sabiendo lo que busca y alguien que responde a lo preguntado? Salvada la clara falta de puntuación de los enunciados, creo que todos sentiremos estar asistiendo a un "diálogo" en español o, lo que es lo mismo, a una manifestación concreta de uso de nuestra lengua. Hay, sin embargo, una circunstancia que nos puede producir cierta

5 Apud R. Penrose (1991: 35)

perplejidad: el terapeuta del diálogo no es humano, sino un viejo programa de ordenador de los años 60.⁶ Así pues, aunque en algún momento podamos recibir la impresión de que el ordenador está entendiendo algo, la verdad es que no entiende absolutamente nada: simplemente está siguiendo unas sencillas *reglas mecánicas*, previamente almacenadas y automatizadas. ¿Qué tiene que ver esto con nuestra preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos formales de una lengua? Cuando hicimos la prueba de las “yemas” tuvimos constancia de lo fácil que nos resulta desligar la gramática del significado. Ahora, la “máquina de Colby” nos hace conscientes de lo fácil que resulta, además, impostar manifestaciones de la lengua que nada tienen que ver con su propia naturaleza comunicativa. Si hemos creído mínimamente en la naturaleza humana del terapeuta en un análisis descontextualizado del diálogo, ¿cuánto más no creeremos estar manejando auténtico lenguaje en el contexto y bajo la presión del “foco en la forma” de una clase de español? ¿Quién descubrirá en las respuestas de los estudiantes las máquinas de Colby que puede haber detrás de ellas? Si alguien está pensando que exageramos, considere sencillamente qué tipo de respuesta exige del alumno y qué concepción del lenguaje se oculta tras el siguiente ejercicio, extraído de un “método comunicativo” de español⁷:

IV. La tierra prometida

1 Lee y completa con *que*.

LA TIERRA PROMETIDA QUEDA LEJOS

Los 3.125 km. _____ separan a México de Estados Unidos son una triple frontera: la referida a dos países, la referida a dos culturas (la latina y la anglosajona) y la referida al desarrollo (países desarrollados y subdesarrollados). Atraídos por la posibilidad de ganar unos salarios _____ nunca podrían conseguir en sus países, miles de mexicanos y centroamericanos se lanzan una y otra vez a la aventura de ingresar ilegalmente en «la tierra prometida». Pero la nueva normativa _____ ha entrado en vigor en EE.UU. ha desencadenado una ola de temor e inquietud. Temor en América Central y México ante el temor de un retorno masivo de indocumentados _____, además, remitían una buena cantidad de dólares a sus casas. Miedo, en los EE.UU., a _____ florezcan las falsificaciones de documentos y a _____ aumenten los estafadores. El paso clandestino de la frontera es toda una aventura. El deseo de llegar a los Estados Unidos les hace desafiar las penalidades del viaje. Ni siquiera tienen miedo de caer en manos de policías sin escrúpulos o aduaneros que aceptan y exigen sobornos. También a los *polleros* (guías especializados en pasar ilegalmente la frontera), _____ pueden ser estafadores y _____ cobran hasta 300 dólares por sus servicios. En lo _____ tampoco piensan todavía es en los nuevos patronos _____ encontrarán en la «tierra prometida». Hasta ahora los gringos estaban interesados en la mano de obra barata. Y en ocasiones hasta llegaban a pagar de su bolsillo los 300 dólares _____ cobraban los polleros por el pase ilegal. Pero la nueva ley _____ ha entrado en vigor es dura. Los patronos _____ empleen a trabajadores indocumentados serán sancionados. Se trata de algo de lo _____ los «ilegales» no pueden ya burlarse. Algunos piensan _____ la nueva ley dará origen a una industria flore-

6 Existe también el experimento inverso: un programa en el que el ordenador simula a un paciente esquizofrénico que presenta todos los síntomas y respuestas de un libro de texto, y que consigue engañar a muchos estudiantes de medicina. Conversando con él a través de un teletipo, llegan a creer que se trata de un paciente humano.

7 *Antena 3*, VV.AA. (1989)

Pregúntese: ¿seríamos capaces nosotros mismos de resolver un ejercicio de este tipo en una lengua absolutamente desconocida para nosotros? La respuesta, inevitablemente afirmativa, evita mayores abundancias. ¿Qué se está haciendo, entonces?

Al margen de desvaríos indiscutiblemente exagerados y antológicos como este, lo cierto es que la inmensa mayoría de materiales y explicaciones al uso están “contaminados” por esta artificial separación entre forma y significado (la misma en que se cae con el problema de las “yemas”), por esta observación mecánica y asignificativa de la gramática (la misma en que se cae cuando la máquina de Colby nos engaña). No vayamos muy lejos:

| | |
|---------|---|
| "REGLA" | → Usamos el pretérito perfecto con <i>Esta mañana, Esta semana, Este año, Alguna vez, Siempre, Nunca...</i> |
| | → Usamos el indefinido con <i>Ayer, El otro día, la semana pasada, el mes pasado, Aquel día, El 17 de agosto...</i> |

EJERCICIO: Completa con Perfecto o Indefinido en la forma correcta:

1. El día 15 (ESTAR, yo) _____ en una fiesta en su casa.
2. Ana siempre (TENER) _____ mala suerte en la vida.
3. ¿(ESTAR, tú) _____ alguna vez en Frankfurt?

...

¿Qué tipo de aprendizaje estamos pidiendo al alumno? ¿Qué idea de la lengua pretendemos que adopte? Está claro: el estudiante debe relacionar, de manera mecánica, ciertos marcadores temporales alternativamente con los morfemas de Perfecto o Indefinido. Así pues, en la ejercitación del contraste, deberá “buscar” esos marcadores “recordar” qué forma verbal debe asociarse a cada uno de ellos. Todo ello sin intervención alguna de significado alguno asociado al contraste de las formas verbales en cuestión. ¿No nos recuerda esto a una pequeña máquina de Colby? ¿Cuánto tiempo logrará el estudiante engañar al observador? La respuesta: a través del ejercicio *ad hoc* que hemos propuesto, el observador (profesor) podrá ser engañado. En el uso real de la lengua, no obstante, el estudiante tendrá dificultades para comprender el sentido diferencial (y desde luego, será incapaz de producirlo) de manifestaciones como estas:

- | | |
|--|---|
| 1a. El día 15 <i>estuve</i> [ese día de cualquier mes] en una fiesta en su casa. | 1b. El día 15 <i>he estado</i> [marcadamente, ese día del mes en curso] en una fiesta en su casa. |
| 2a. Es que la pobre Ana siempre <i>ha tenido</i> [hablamos de un sujeto que comparte nuestro espacio actual] mala suerte en la vida. | 2b. Es que la pobre Ana siempre <i>tuvo</i> [estamos hablando de una difunta] mala suerte en la vida. |
| 3a. - A mí Frankfurt me encanta - ¿Es que tú <i>has estado</i> alguna vez ['hasta ahora'] en Frankfurt? | 3b. - Yo pasé mi infancia en Alemania - ¿Y <i>estuviste</i> ['dentro de aquella época'] alguna vez en Frankfurt? |

Como vemos, la opción implícitamente negada por la "regla" no solo es simplemente "posible", sino que está destinada a elevar al discurso un espacio de interpretación netamente diferente al de la supuesta forma "correcta". Y es más: el seguimiento de la "regla" podría dar lugar incluso a enunciados agramaticales en ciertas condiciones contextuales⁸. Así pues, el resultado pedagógico bien puede ser en muchas ocasiones una maquinilla que interactúa de manera verosímil con formas (Indefinido y Perfecto) cuyo valor y efectos desconoce, y cuya capacidad de interpretar y producir significados, en consecuencia, se halla realmente limitada. Considérese, en definitiva, con qué facilidad una confianza ciega en este tipo de descripciones y la naturaleza de las prácticas de aprendizaje que conlleva nos puede conducir a:

a) el falseamiento de las propiedades de la lengua: las opciones "correctas" no solo no son las únicas posibles, sino que a veces no son ni siquiera las adecuadas;

b) censuras ilegítimas: el alumno que yerre en la elección de la forma "correcta" habrá producido, sin embargo, una manifestación legítima de la lengua objeto;

c) incompreensión de las manifestaciones auténticas: forzado a asociar asignificativamente ciertos marcadores temporales con ciertas formas verbales, quedará desarmado para comprender el sentido diferencial de las manifestaciones "desviadas" con las que se encuentre.

¿Qué solución nos queda? ¿Reconocer que "todo es posible" sin alcanzar a explicarnos por qué? De hecho: ¿es realmente todo posible? Ciertamente, no: muy al contrario, la voluntad de significar del hablante se halla estrechamente limitada por las convenciones y previsiones sistemáticas de su lengua. El problema es que la mayoría de las "reglas" de las que disponemos son de naturaleza puramente descriptiva, observacional y asignificativa, y así muy difícilmente pueden alcanzar a dar cuenta *operativa* y extensible de las formas objeto de aprendizaje. Porque la lengua no es en modo alguna esa colección de estructuras correctas o prohibidas,

⁸ Es el caso palmario de 2b y 3b: "El emperador Julio César siempre **ha tenido* mala suerte", "Napoleón **ha estado* alguna vez en España".

ligadas por imperativos formales, que estas reglas presuponen. La lengua es un sistema que maneja significados simples para obtener significados complejos, y sus límites están tanto en nuestra capacidad de aprehensión cognitiva de la realidad y nuestros hábitos de representación, como en las posibilidades de articulación lógica de esos valores de código⁹.

2.2. ¿UNA GRAMÁTICA OPERATIVA?

Un alumno pide una tapa en un bar de Sevilla con la fórmula "Póngame una tapa". La comunicación fluye sin problemas. Este mismo alumno utiliza la misma imperativa inquisición en un bar de Granada: más le vale tener un claro acento extranjero, porque si no corre el riesgo de ser considerado altamente descortés. ¿La razón? En Granada, las tapas se sirven gratuitamente y sin pedir las con cada consumición. De este problema comunicativo no cabe responsabilizar al profesor de este chico, ni siquiera a los materiales que ha podido utilizar, porque no es fácil que en la enseñanza se prevea el infinito número de eventualidades posibles relacionadas con la diatopía, los usos culturales y la realidad social en que se mueve la lengua. Este mismo alumno puede llegar a confundir con facilidad (como tantas veces sucede) las expresiones "estar hecho polvo" y "echar un polvo" en una conversación. De los previsiblemente hilarantes efectos de esta mezcla tampoco cabrá responsabilizar a su proceso de aprendizaje (ningún profesor habrá dado confundidos los datos): ha sido una simple mezcla involuntaria.

¿Pero qué pensar de manifestaciones como las siguientes, habituales hasta la saciedad en nuestras clases?

1. Pienso que tenga algún problema
2. Yo estudiaba ayer todo el día
3. Aquel hombre no era muerto

Sin descartar la responsabilidad del propio alumno, reconozcamos que detrás de errores como estos se suelen esconder "reglas" tan bien conocidas como lamentablemente estimuladas: el proferidor de 1 puede estar simplemente poniendo en práctica la regla de que "el subjuntivo se usa para la duda"; el de 2 seguramente estará pensando el carácter "durativo" de 'todo el día'; el de 3, como es evidente, hace honor con el verbo "ser" a la idea de que la muerte es "permanente".

9 En el caso concreto que acabamos de discutir, el problema del contraste Perfecto / Indefinido podría establecerse, como principio que aún debe ser pedagógicamente procesado, en los términos de una oposición de espacios de actualidad: el Perfecto "trae" una propiedad pasada (*comido*, v.gr.) al espacio de un sujeto actual (él *hd*), mientras que el Indefinido coloca la propia relación sujeto-predicado fuera del alcance del espacio de actualidad en curso. En términos gráficos, la diferencia es de colocación: intérpretese 'aquí' / intérpretese 'allí', un valor de operación que es capaz de desambiguar, como hemos visto, el propio sentido referencial de los marcadores temporales que habitualmente ofrecemos como guías de selección a los alumnos, como si fueran capaces por sí mismos de "colocar" en una determinada dimensión de actualidad: en "Alguna vez ha tenido problemas", "alguna vez" significa 'en algún momento hasta ahora'; en "Alguna vez tuvo problemas", "alguna vez" significa 'en algún momento de *aquel* período'.

El problema con estas reglas es, simplemente, que no son *operativas*, o lo que es lo mismo, que si bien pueden responder *descriptivamente* a algunos tipos de manifestaciones, no soportan sin embargo una *extensión* eficaz a al resto de manifestaciones en que la forma se puede ver involucrada.

Un enfoque descriptivo y taxonómico de los aspectos formales de una lengua conduce invariablemente a la inoperatividad. El contenido de la presentación gramatical no debería ser, por tanto, de naturaleza exclusivamente descriptiva (“*qué se hace normalmente*”), sino sobre todo operacional (“*cómo hacer*”). La extraordinaria importancia de este cambio de perspectiva es especialmente evidente en el campo de la enseñanza, sobre todo si consideramos la constante tendencia del aprendiz a la *reversión operativa* de las reglas que se le proporcionan.

2.3. EL “PRINCIPIO DE REVERSIBILIDAD”

En una de mis clases me sucedió una vez que, haciendo un ejercicio sobre el contraste Imperfecto / Indefinido, un alumno se empeñó en sostener la legitimidad significativa de una opción que era del todo inviable: “*Acariciaba* al perrito un poco y luego nos fuimos”. Preguntado por la razón que lo movía a encontrarle sentido a aquel Imperfecto, el estudiante adujo: “Es que ella lo acariciaba *lentamente*”. Inmediatamente después supe la historia completa. Uno de sus profesores había tenido la mala fortuna de ilustrar un punto de contraste de estas dos formas verbales abriendo y cerrando una ventana de la clase: “Abrió la ventana” (y el profesor la abría con determinación), “Abrííííaaaaa la ventana” (y seguía con su Imperfecto el curso lento de la apertura). Lo que a todas luces constituye una legítima materialización de la intuición lingüística de un nativo (todos encontramos cierto sentido, aunque no el de lentitud, a este ejemplo gráfico) fue, sin embargo, la razón exacta que condujo al alumno al error sistemático. ¿Qué pasó ahí? Simplemente: el aprendiz agradece descripciones, ejemplos, relaciones de uso, pero no puede *operar* con ellas. Su necesidad imperiosa de obtener información en términos, no de “*dónde se puede encontrar*” o “*dónde puede aparecer*” una determinada pieza del sistema, sino de *qué hacer* con esa pieza del sistema (esto es, su necesidad de información operacional) lo lleva a convertir toda información sobre el sistema en “regla” de operación, siquiera sea procedimentalmente en su camino de ensayo y error. Así, este estudiante en cuestión extrajo inmediatamente de aquella ejemplificación gráfica de la ventana una *regla operativa*:

“Si quieres referirte a acciones que se producen lentamente, usa el Imperfecto; si son acciones rápidas, el Indefinido”.

Este ejemplo puede sumarizar lo que constituye, con mucho, la principal dificultad que la presentación de los aspectos formales debe estar en condiciones de superar: el suministro de “reglas” de naturaleza operativa que autoricen la extensión del conocimiento adquirido a las necesidades de expresión del alumno. La irresistible tendencia de las “gramáticas” que

conocemos a la presentación puramente descriptiva de las piezas del sistema y sus relaciones se explica, lógicamente, por su inmediatez: cuando no se sabe cómo funciona algo, lo mejor es decir lo que "se observa". Pero esta actitud no solo no ayuda esencialmente al destinatario a comprender el fenómeno, sino que, lo que es mucho peor, llega a equivocarle nítidamente el camino. Piénsese, sin ir más lejos, en el antológico disparate más arriba mencionado, y tan extraordinariamente extendido, de la asociación del subjuntivo con la 'duda'. El origen de la falacia es, como en tantos otros casos, la naturaleza puramente descriptiva de la presentación gramatical:

"El subjuntivo se utiliza en la expresión de la duda y la inseguridad":

- *Dudo mucho que venga*
- *Es posible que venga*
- *No estoy seguro de que venga*
- *No creo que venga*

¿Alguien dirá que el descriptor miente? Desde luego, los ejemplos demuestran que lo asegurado en el encabezamiento es estrictamente cierto. Lo malo del asunto es:

a) Que lo contrario también es verdad: el subjuntivo se utiliza también "con verbos" cuyo contenido no solo no se pone en duda, sino que se asume como cierto (*Es fantástico que estés aquí, No me importa que seas tan tonto, Es lógico que el cielo sea azul...*)

b) Que en otras estructuras, para la expresión de una actitud de duda o inseguridad no solo no es necesario el subjuntivo, sino que está totalmente contraindicado: *Yo creo que vendrá, Serán las 4 más o menos, ¿Estaría en su casa?, No sé si habrá llegado...*

c) Que esta descripción parcial corre el riesgo de ser tomada por los alumnos como regla operativa (si no, ¿para qué serviría? –pensará el estudiante) y promover, como es fácilmente observable en cualquier clase de español, desviaciones sistemáticas del tipo:

- *Yo creo que venga*
- *Pienso que haya estudiado otras lenguas*
- *Me parece que ya lo sepa*
- *Ella tenga 4 hermanos ('no estoy seguro')*
- *No sé si tuviera dinero suficiente*

Con un último y nítido ejemplo: ¿es errónea la siguiente declaración?

"Los artículos determinados se usan con los días de la semana y las horas:

Los martes, a las ocho, voy a clase de aerobio

Evidentemente, no: los artículos determinados, efectivamente, se usan con los días de la semana. El problema es que en este "contexto" también se usa el artículo indeterminado (*Llegaron un lunes*) e incluso el "artículo cero" (*Ayer fue lunes*). Y lo peor, otra vez: el alumno, en su incontestable necesidad de saber "cómo hacer", "traducirá" la "regla" descriptiva en términos operativos: "Cuando hables de días de la semana, utiliza el artículo determinado", con los previsibles efectos de considerar acertadas manifestaciones del tipo

- Hoy es *el* lunes (?)
- Esto fue en marzo, exactamente *el* lunes (?)

La habitual e inmediata solución, consistente en ampliar la descripción a todos los casos para hacer ver que las tres opciones son posibles, no resolverá mucho más¹⁰: el *quid* del asunto no está en una relación mecánica entre la "aparición" de un día de la semana y un artículo, sino en el *significado* contrastivo de las tres opciones de actualización nominal¹¹. Con este tipo de "reglas" puramente descriptivas y observacionales estamos moviendo al estudiante a actuar de un modo sangrantemente ajeno al significado que se puede o se quiere transmitir mediante las formas objeto de aprendizaje¹². El estudiante se ve instado a contemplar la lengua como una serie de estructuras muertas e inarticulables que es necesario *copiar*, no, como sería lógico, *reproducir*. Se le mueve a actuar y autocorregirse porque lo que ha dicho "está bien" o "está mal", no, como sería lógico, porque se esté manejando significados de manera afortunada ni desafortunada.

En conclusión, el "principio de reversibilidad" pone de relieve la absoluta necesidad (bajo pena de ineficacia didáctica) de que los contenidos declarativos suministrados en la presentación de aspectos formales constituyan declaraciones de naturaleza operativa (extensible), o bien que las descripciones de las piezas formales sean operativamente reversibles.

3. LA NORMATIVIDAD A EXAMEN OPERATIVO: LOS PELIGROS DE LA TAXIDERMIA ACADEMICISTA

Podríamos relacionar cientos de ejemplos de este callejón sin salida a que nos conduce, en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera, esta consideración ingenuamente

10 En una gramática para extranjeros de reciente publicación -Castro (1997)- se puede encontrar la afirmación de que los artículos indeterminados "se usan con nombres de profesión" (*Me atendió una enfermera muy amable*), y solo siete líneas más abajo exactamente la contraria: "no se usan con nombres de profesiones" (*Ella es periodista*). Lo que podría parecer asombroso (a pesar de no serlo en absoluto) es que las dos afirmaciones, siendo descriptivamente exactas, no sirvan absolutamente para nada al estudiante.

11 Esto es lo que permite los significados diferenciales de las tres opciones en este contexto: *El lunes* salió (un lunes positivamente identificable en el espacio activado), Esto fue *un lunes* (cualquier día de entre todos los posibles que responden a este nombre en el espacio activado), *Mañana es lunes* (puro nombramiento del día).

12 ¿En cuántas gramáticas hemos leído que el artículo "no tiene significado por sí mismo"?

formalista y asignificativa de la lengua. ¿De dónde procede, en qué se sustenta este tremendo y constante equívoco? El problema, me temo, es de muy alto nivel: reside, en gran parte, en nuestra propia concepción del hecho lingüístico, y en particular de lo que podemos entender muchas veces por "gramática" de una lengua cualquiera. El punto de vista operacional trata de superar, como ha sido indicado, las dificultades de extensión que plantean aproximaciones inteligentes y bien fundamentadas en muchos aspectos como el funcionalismo o lo que hemos llamado "discursivismo", tendencias cuyos mejores hallazgos, no obstante, tardan en calar entre los profesionales de la lengua¹³. Y esto no es casual: como una especie de superestructura de planteamientos facilones y un cierto atractivo social, lo que llamaremos "normativismo" reduce la aproximación al fenómeno lingüístico a un ritual folclórico, vacío, inoperante y carente de toda verosimilitud psicológica. Será este, pues, nuestro foco de discusión, sobre todo porque difícilmente podremos discutir sobre cosas serias mientras nos encontremos en este nivel tan sumamente superficial de comprensión del fenómeno lingüístico.

Muy básicamente, vamos a diferenciar dos puntos de vista radicalmente encontrados acerca del lenguaje: digamos, por simplificar mucho, un punto de vista "operativista" y otro "normativista". El primero cree que una lengua es una serie de formas asociadas a un contenido simbólico a través de cuya combinación significativa los seres humanos intercambian sus respectivas conciencias del mundo con mayor o menor éxito. También cree que este mayor o menor éxito es el mejor candidato a determinar las líneas de evolución de esa lengua. El segundo supone que la lengua se puede objetivizar bajo la forma de una relación de posibilidades combinatorias y prescripciones sobre el uso "correcto" del sistema, prescripciones que, convenientemente seguidas, guiarán de modo "adecuado" la evolución de la lengua y evitarán su "corrupción". En definitiva: el "operativismo" analiza la lengua como sistema de comunicación y está interesado en la *eficacia*; el "normativismo" fija, limpia y da esplendor a una estatuilla que pretende representar a "la lengua", y determina como objetivo de sus prescripciones la *corrección*. En definitiva, el operativismo trata de explicarse y reconstruir un sistema destinado a la comunicación humana; el normativismo parece estar interesado más bien en alimentar máquinas de Colby con una cada vez más fijada, limpia y esplendorosa base de datos (de puros datos)¹⁴.

Si el español es nuestra lengua nativa y nos inquietara saber cuál de estos dos enfoques del objeto "gramática" es, consciente o inconscientemente, más cercano al nuestro, bastará con hacernos la siguiente pregunta:

¿Considera usted que tiene problemas con la gramática del español? ¿Considera usted que algunos de sus conciudadanos "maltratan" la gramática del español?

13 Recordaremos tan solo dos destacadas obras como muestra de estas tendencias: Alarcos (1980) y Matte-Bon (1992).

14 Sin duda, los planteamientos aquí adjudicados al "operativismo" son plenamente compartidos con el enfoque "discursivista" del citado F. Matte Bon, cuya gramática supuso, de hecho, una fértil materialización de esta filosofía para la comprensión comunicativa del español.

La respuesta afirmativa nos sitúa de algún modo en el normativismo.¹⁵ La negativa, en una concepción operativa del hecho lingüístico. Enfrentaremos estos dos puntos de vista a propósito del problema de las "correlaciones temporales".

3.1. EL PROBLEMA DE LAS SECUENCIAS "CONDICIONALES"

Sea este utilísimo ejemplar de visión normativista de nuestra lengua¹⁶:

"Lo peor es que el organismo que vela por la calidad de los productos en España, Aenor (Asociación Española de Normalización), certifica en un documento adjunto que el electrodoméstico adquirido tiene una "calidad comprobada". Pero mal podrá evaluar Aenor la calidad de los manuales de instrucciones -de los que de todas formas no se ocupa- cuando su propio documento explica al comprador: **"Si encontrara algún defecto o anomalía, Aenor establece que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones"**.

Para empezar, vemos ya una falta de concordancia: si encontrara, establece. Había dos posibilidades correctas: **"si encontrara, establecería"**; o **"si encuentra, establece"**. Se opta por la errónea que consiste en mezclar ambas".

Como se ve, la "regla" de uso adecuado se plantea en términos netamente formalistas y ajenos a cualquier manifestación de significado alguno. El objetivo no es comunicar nada, sino ser "correctos". Y solo podemos elegir, al parecer, para ser "correctos", entre dos estructuras formales:

SI + [presente de indicativo], [presente de indicativo]
SI + [imperfecto de subjuntivo], [condicional]

¿Realmente es posible declarar que solo estas dos posibilidades son "correctas"? ¿No es posible que la mezcla de ambas resulte significativa? ¿Tendremos el valor de dar idénticas manifestaciones, incluso tan habituales como las siguientes, por "incorrectas"?

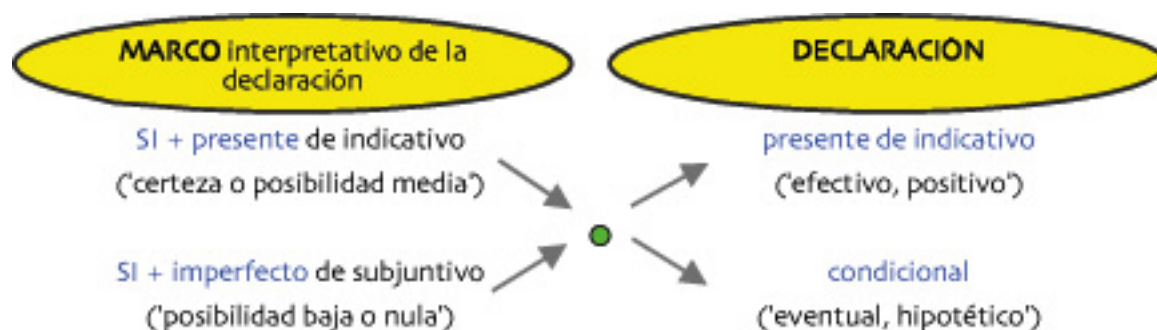
1. Si **pasaras** por Madrid, aquí **estoy**.
2. Si no **supieras** cómo hacer las migas, las instrucciones **vienen** en el mismo paquete.
3. Si te **hiciera** falta alguna herramienta, yo **tengo** una caja que tiene de todo.

¹⁵ Pinker (1995) dedica un interesantísimo capítulo a poner de relieve las falacias en que incurre la actitud normativista, particularmente la de creer que un nativo de una lengua cualquiera puede incurrir en "errores" gramaticales.

¹⁶ Álex Grijelmo (1998).

4. Inténtalo, pero si te **dice** que no, yo no **insistiría**.
5. hombre, si **consigo** ese trabajo **tendría** más posibilidades, claro.

En primer lugar, se hace urgente admitir que son intachables. En segundo, lo que es más importante aún, debemos reconocer que el hablante que ha preferido tales enunciados no ha actuado aleatoriamente en modo alguno, sino de una manera perfectamente consciente e intencional, de acuerdo con las posibilidades de operación que le ofrece su sistema. Intentemos sustituir la anterior regla formal por una presentación operativa del problema de las secuencias hipotéticas con "si":



Una vez tomada conciencia de un valor de operación semejante para cada una de las opciones que afectan a la forma verbal, intentemos su "mezcla" (o mejor, su articulación):

- a) Si **pasas** ('es posible que pases') por Madrid, aquí **estoy** (esto es incontrovertible: vivo aquí)
- b) Si **pasaras** ('yo sé que no vas a pasar, pero por si acaso') por Madrid, allí **estoy** (esto sigue siendo incontrovertible').

Ahora está claro que el hablante que instrumenta una estructura como la censurada está actuando de manera consciente e intencional, y que es precisamente esa decisión la única garante de que lo dicho es adecuadamente interpretado. En este punto se hace imprescindible hacer notar que una eventual opción por la estructura "correcta" conduciría precisamente a un significado netamente diferente, y no deseado por el hablante:

- c) Si **pasaras** por Madrid, aquí **estaría** (?)

Pues bien, esto es exactamente lo que sucede con el texto de Aenor en cuestión. La "mezcla errónea" de ambas estructuras no solo no es errónea, sino que, a mayor gravedad, contiene una plena intencionalidad significativa. Imagine que es usted un fabricante y tiene que incluir en su producto esta advertencia. Se le ofrecen dos posibilidades:

1a) Si **encuentra** algún problema,...

1b) Si **encontrara** algún problema,...

¿Cuál de ellas prefiere? No sé usted, pero yo en este caso no tendría duda: elegiría la posibilidad 1b), que es la que hace más favor a mi producto. Ahora póngase en el lugar del presidente de Aenor y elija:

2a) ..., Aenor **establece** que el fabricante disponga de...

2b) ..., Aenor **establecería** que el fabricante disponga de...

Y aquí la clara opción por 2a) ni siquiera es una cuestión de voluntad significativa: poco durará en su cargo el presidente que admita que aquello que la institución, efectiva y positivamente, **establece**, está condicionado en modo alguno a marcos de interpretación hipotéticos. De esta voluntad de expresión, intencionada, inteligente y estrictamente atenta y respetuosa con el funcionamiento de nuestro sistema, surge la manifestación lingüística anatemizada en nombre de la "corrección":

"Si **encontrara** algún defecto o anomalía ('se supone que el producto es bueno, y por tanto difícilmente encontrará defectos'), Aenor *establece* ('de una manera positiva y efectiva, independientemente de cualquier circunstancia') que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones"

Lo que hemos discutido hasta ahora hace evidente de nuevo un primer problema serio en una concepción normativista del objeto lingüístico: formular "reglas" gramaticales sobre la base de una lista de supuestas opciones correctas sin dotar del significado adecuado a las formas que están involucradas puede conducirnos con total facilidad a censurar usos de la lengua perfectamente legítimos. Pero, lo que es mucho más grave, la fe ciega en este criterio de "corrección" y la "norma" que lo sustenta tenderá a cegarnos ante el significado y, en consecuencia, a mermar nuestra propia capacidad de interpretación. Piénsese en los ejemplos de "violaciones" de la norma vistos más arriba (1 a 5). En un marco de comunicación real y efectiva (*modo de comunicación*) nadie repararía en la posibilidad de error alguno. Sin embargo, es muy posible que en una discusión "gramatical" (bien activado el *modo de corrección*) muchos de los participantes empiecen a encontrar problemas a las manifestaciones objeto de discusión, sin reparar siquiera en qué se quiere o qué se puede estar diciendo. Es lo que, paradigmáticamente, sucede en la censura comentada: al igual que antes podíamos dar por buena la frase "Las yemas son blancas" ("correcta", aunque errada en el significado), el autor, llevado de excesiva fe en las virtudes operativas de las prescripciones de su norma, considera como posibilidades correctas "Si encuentra, establece" y "Si encontrara, establecería" ("correctas", aunque ajenas a la voluntad significativa del original). Y ahora (solo ahora, sobre una formulación que no era la pretendida), parece caer en la cuenta del significado:

“Pero de todas formas el significado carece también de sentido, al decir en rigor: si encontramos algún defecto, Aenor establece que el fabricante disponga de un sistema de reclamaciones. Así que si no encontramos un defecto Aenor lógicamente no establece nada, y el fabricante no está obligado a contar con ese procedimiento. Con lo cual le haremos una faena al otro que sí encuentre problemas, porque al no haberlos tenido nosotros el fabricante queda exento de atender la reclamación de nadie más”.

El disparate que supone esta digresión en relación con la frase comentada consiste en tomar como punto de partida un análisis de la lengua totalmente *ciego al significado* y creer que ese análisis puede ser, a pesar de todo, un instrumento válido de *creación de significado*. Llevando a la práctica esta actitud, el autor nos demuestra casi didácticamente cómo podemos llegar a malinterpretar de manera sistemática muestras de lengua absolutamente impecables. El origen del problema aquí sigue residiendo en la misma descripción taxonómica que sustenta el normativismo y es hijo de sus errores, y consiste en la concepción mecánica de “Si” como introductor de “oraciones subordinadas condicionales”. Esto lleva a creer al censor que la frase original está planteando una secuencia condicional de tipo lógico (Si X, entonces Y; Si no X, entonces no Y), cuando la verdad es que no se trata de una condición lógica, sino del simple planteamiento de una hipótesis (“Si encontrara...”) en cuyo *marco* (no bajo cuya *condición*) ha de interpretarse la declaración del hablante (“Aenor establece...”). Como se ve, las prescripciones de una cierta “norma” nos hacen despreciar, como autómatas, el *significado*, y asociar la manifestación original con otras cuyo parecido no pasa de ser estrechamente *formal*. De ello se da cuenta rápidamente el propio autor; en vista de que sus claves formales no le ofrecen una solución plausible, opta por aconsejar finalmente una formulación diferente de la idea:

“La redacción correcta habría sido ésta: *Aenor establece que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones, por si encuentra usted algún defecto o anomalía*”

Y ya estamos al cabo de toda buena censura: ya que lo hacemos tan mal, vamos a ver cómo hacerlo “bien”. Solo que provocando un último problema, resultado del producto lógico de los anteriores: la reestructuración que la información ha sufrido en el intento de *encajar* la idea en alguna “estructura correcta disponible” en el inventario normativo¹⁷ da como resultado, cómo no, una frase correcta, pero bastante alejada de la legítima voluntad de representación lingüística y las intenciones de quien la escribió. En definitiva, la solución no es, en modo alguno, solución. Veamos por qué.

Cuando leemos un folleto de instrucciones no seguimos las mismas estrategias que cuando se trata de una novela: con respetables excepciones, nadie se lee las instrucciones del equipo de

17 ¿No suena también esto demasiado al proceder automático de una máquina de Colby?

música de cabo a rabo, empezando por el principio y acabando por el final, sin dejar de leer nada entre medias. Por esta razón, todos los libros de instrucciones juegan con tipos de letra, tamaños, títulos, recursos gráficos como flechas, cuadros, etc.: pretenden guiar al lector hacia el lugar que le interesa. En una frase como "La casa es mía" solemos distinguir discursivamente entre un *tema* (La casa), cuya misión es señalar de qué se habla, y un *comentario* (es mía), destinado a aportar la información nueva objeto del intercambio. Todos los recursos citados están precisamente destinados a destacar los *temas* que pueden ser objeto de interés del usuario del producto, de modo que no tenga que perder el tiempo en una lectura completa desechando, después de haber tenido que leer una parte, todo aquello que no le interesa. Con estas premisas, es fácil pensar en cómo se plantearía el redactor del texto que nos ocupa el problema del orden de la información. Si, hojeando un folleto de instrucciones, empezamos a leer "Aenor establece que el fabricante disponga de un procedimiento de reclamaciones, por si encuentra usted algún defecto o anomalía", es enormemente probable que abandonemos la lectura mucho antes de llegar a la palabra "defecto", incluso si estuviéramos interesados precisamente en este *tema*. En inteligente previsión de estos inconvenientes, el redactor decidió situar en primer lugar el *tema*, de modo que, una vez fácilmente encontrado, el lector pudiera acceder a la información (*comentario*) relativa a este tema si este era de su interés, o abandonarlo en caso contrario. Así pues, la "solución correcta" propuesta solo es correcta, pero no solución. Antes bien, traiciona la intención comunicativa del original: precisamente la alternativa consiste en desplazar nada menos que el tema hasta la posición final, y nada menos que en un texto de las características y fines informativos del que nos ocupa.

Después del análisis detallado de esta censura -explicación del error- ofrecimiento de soluciones, parece que la pregunta viene sola: si para hablar "correctamente" tenemos que renunciar a perfectamente legítimas y necesarias voluntades de expresión y a las únicas decisiones formales que son capaces de vehicularlas; si para hablar correctamente tenemos que decir, en definitiva, lo que no queremos decir y como no queremos decirlo, ¿quién querrá ser "correcto"? Si esto es "defender" una lengua, ¿qué lengua necesitará enemigos? Manifestaciones como estas son tan normales, efectivas, y absolutamente imprescindibles que hasta el propio autor de la censura, sin la menor duda, las usa diariamente con la conciencia tranquila, sabiendo que dice eso porque es eso lo que quiere decir. Y esto debe hacernos pensar muy seriamente en las consecuencias de un punto de vista centrado en la "corrección" y fundamentado en la biblia de una supuesta "norma": podemos fácilmente llegar a promover una imagen falsa de la propia lengua que venga a censurar usos del sistema perfectamente hábiles y, es más, específicamente diseñados para cubrir determinadas necesidades de transmisión de significados. Podemos fácilmente llegar a presentar, en definitiva, una imagen pervertida y falaz de la misma lengua que estamos usando para declarar qué es "correcto".

Afortunadamente, estas censuras y prescripciones no tienen gran efecto en los usuarios de la lengua; en caso contrario los libros de instrucciones, los carteles, los índices de los manuales de

física o los mensajes de error de los ordenadores entrarían de lleno y en tropel en la categoría artística de obras literarias de segunda división, perdiendo desde luego toda su utilidad y razón de ser. Y afortunadamente también los hablantes de a pie hacen caso omiso de estas recomendaciones: su vida diaria les obliga a ser eficaces, esto es, a *usar bien* su lengua, no a ser “correctos” sometidos a un corsé formalista e irreflexivo que ignora con suficiencia la auténtica naturaleza comunicativa de la lengua. En el fondo de todo ello, por tanto, el peligro de estar manejando una simple cuestión de identificación social: los que hablan bien y el resto, los de arriba y el vulgo. Una cuestión que deja enmarcado el estudio de la lengua en el marco de la Sociología y de las Bellas Artes, a años luz de la aproximación científica que la enseñanza de una lengua exige.

4. CONCLUSIONES: “NORMATIVISMO” VS. “OPERATIVISMO” EN LA ENSEÑANZA

Está claro, desde luego, que no valdría la pena referirse a todas estas actitudes falaces ante el objeto lingüístico, que podríamos tranquilamente dejarlas flotando en su autocomplacencia, si no fuera por un hecho enormemente grave: los mismos profesionales de la enseñanza, consciente o inconscientemente, solemos acabar encerrados en sus estrechas miras con preocupante facilidad. Atrapados por el sofisma de las blancas yemas del huevo, gente aparentemente preocupada por el fenómeno de la lengua y por su enseñanza confunde, de idéntico modo a como lo hacía el autor de la censura comentada, el organismo vivo de la lengua con un bichito disecado: lo importante es su aspecto, no su funcionamiento; lo importante es que quede elegante (según ciertos extraños gustos), no que sea capaz de acometer las tareas propias de su naturaleza. De esta actitud taxidérmica y ciega al significado que venimos ejemplificando no solo dan fe, por tanto, textos y libros completos en “defensa” de nuestra lengua, sino, como decimos, la propia actitud que la mayoría de los interesados en la lengua e incluso profesionales de ella muestran sin complejos, tanto en sus clases como en cualquier foro de discusión. Insistiendo en el tema de las “concordancias temporales”, considérese la aceptabilidad (y el sentido marcadamente diferencial, en su caso) de las siguientes supuestas “violaciones” de los niveles de actualidad entre “oración principal” y “subordinada” en el marco del “estilo indirecto”:

-Me dijo que **estabas** casado (posiblemente ahora no lo está)

vs.

Me dijo que **estás** casado (marcada actualidad de lo dicho: ahora sigue casado)

- A mí me dijo que **tenías** que ir (el contenido de lo dicho se sitúa en el pasado; no hay compromiso con la actualidad de tal obligación)

vs.

- A mí me dijo que **tienes** que ir (marcado compromiso con la actualidad de lo dicho: sin duda la obligación todavía es vigente)

- El médico me dijo que **bebiera** mucho (nada se sabe sobre si a estas alturas ese consejo debe ser seguido)

vs.

- El médico me dijo que **beba** mucho (marcada actualidad del consejo: sin duda, el hablante se halla todavía en la obligación de seguirlo)

Como es palmario, toda prescripción taxidérmica de supuestas “concordancias” estructurales so pena de incorrección no vendrá sino a ignorar de nuevo el significado y anatemizar torpemente opciones no solo legítimas, sino imprescindibles en cada ocasión en que el sentido que canalizan sea precisado. Todos solemos “violar” estas “reglas”, y vamos a seguir haciéndolo, porque cuando lo hacemos pretendemos y transmitimos un significado diferencial basado en el propio valor contrastivo de las formas. Y esto no nos conduce más que a una conclusión: esas reglas no son *las reglas* que realmente rigen las opciones de nuestro sistema, de modo que seguirlas nos conduciría a un manejo defectuoso de nuestro propio idioma. No obstante esta evidencia, la presión del academicismo, la normatividad y el vacío concepto de “corrección” que llevan aparejado es tan grande como puede demostrar la siguiente discusión entre dos hablantes, inexplicablemente nativos (y preocupantemente profesionales de la enseñanza) de nuestra lengua:¹⁸

4744. ¿Le dije que venga esta tarde?

Si me pongo a oír la radio, si veo la tele, si leo el periódico todo es uno y lo mismo: o yo ya no sé hablar castellano o los medios de comunicación están deformando nuestra lengua. ¿Vosotros pensáis que esta frase es correcta? Para mí lo correcto sería:

Le dije que viniera esta tarde

Cada vez es más frecuente en las oraciones de discurso indirecto la pérdida del imperfecto de subjuntivo. ¿Debemos rendirnos ante la evidencia?

Gracias por dejar que, al menos, me desahogue.

4753. Re: ¿Le dije que venga esta tarde?

El problema es que se fosiliza en la lengua oral este uso, resultado de combinar los dos estilos. En el directo se usa el presente (le dije: ven esta tarde). En el indirecto se transfiere el presente y el resultado es un híbrido horrendo. Pero qué le vamos a hacer. Oh, tiempos, oh costumbres :-)

18 Del Foro del Español del Instituto Cervantes, 24 de noviembre de 1998 (<http://cvc.cervantes.es>)

Desahogos, rasgamiento de vestiduras, suficiencia, ceguera explicativa e interpretativa, y nostalgia de supuestos tiempos mejores. Si esto es lo que tenemos como humanistas, más nos valdría pensar que nuestra materia no es humanística (en el sentido más estrecho del término), sino experimental; que no es “de letras”, sino “de ciencias” (como lo son justificadamente otras disciplinas relacionadas con la naturaleza y la actividad humana, como la medicina o la psicología). Deberíamos estar interesados, como nos piden nuestros alumnos, en la verdad, no en representaciones artísticas y sociológicas de la verdad que no funcionan fuera del marco de una sociología o unas bellas artes burdamente entendidas. Deberíamos estar interesados en la lengua viva, no en la lengua disecada. Deberíamos ser biólogos, no embalsamadores. Así que seamos prácticos: los profesores de lengua tenemos un trabajo duro por delante. Solo disponemos de un pequeño margen para estas delicadezas autocomplacientes y vacías que, en nombre de una extraña estética, acaban negando a la lengua su auténtica naturaleza como instrumento de comunicación humana. Desde el aislado ambiente de las cátedras bien se puede tomar a este animalito que es la lengua y embalsamarlo (fijarlo, limpiarlo y darle esplendor) para mayor gloria de su aspecto y su exhibición en museos. Sin embargo, reitero mi convencimiento, avalado por la experiencia, de que en la clase de ELE hay que ser *serios*, porque tenemos que administrar la comprensión de un animalito que debe moverse y ejecutar todas las acciones propias de su naturaleza (incluidas las de “mal gusto”, como hacer pipí, por ejemplo), es decir, de un ser vivo que obedece a leyes naturales. Y si queremos fijarlo o limpiarlo o darle esplendor tendremos que contar con su consentimiento (asegurarnos de que no lo violentamos) o arriesgarnos a que nos muerda con toda la razón del mundo. Y como ejemplo canónico de esta *seriedad* que exige una clase de lengua (y de los bocados que puede darnos el bichito a la primera que huelga el formol), consideremos la siguiente petición de ayuda de otra profesora de español, un texto donde todos los profesionales de la enseñanza nos podemos fácilmente ver reflejados¹⁹:

9628. Uso de subjuntivos

Estimados compañeros:

Unos alumnos me han hecho hace poco preguntas sobre el uso del subjuntivo en frases como “Me gusta que aprendas” o “Me gusta que hayas aprendido”, así como “Me ha fastidiado que lo diga” o “Me ha fastidiado que lo dijera”. Ellos *quieren una explicación muy científica* sobre los motivos por los cuales se puede utilizar tanto un subjuntivo presente como un subjuntivo imperfecto, *porque muchas veces se les ha dicho en clases anteriores que solo se puede utilizar subjuntivo imperfecto cuando el verbo de la principal estaba en pasado o subjuntivo presente cuando el verbo de la principal estaba en presente*. También se planteó un debate sobre la posibilidad o no de tener la frase “Están de acuerdo con que se lo organicen”, mientras que otra alumna decía que ella había pensado que se podía tener un indicativo en esta frase como “Están de acuerdo con lo que ha dicho”. Por otra parte, hubo otra frase que levantó preguntas como “Te he dicho mil veces que soy tu madre”, mientras que otros alumnos pusieron “Te he

19 Del Foro Didáctico, 18 de septiembre de 1999, *ibid.* Las cursivas son nuestras.

dicho mil veces que fue un error”, o “Te he dicho mil veces que estaría ahí” o “que estaba ahí”. *No entendían por qué se podían utilizar tantos modos y tiempos para un mismo verbo y un mismo tiempo en la principal.* Y así os podría dar muchos ejemplos más. Yo les di explicaciones a ello (*sic*), pero me gustaría compartir con vosotros este punto para ver si podemos todos profundizar en estos aspectos y tratar de mejorar siempre nuestra reflexión sobre el idioma.

Pues bien, eso es exactamente lo yo propondría: reflexionar y profundizar. Y como demuestran a las claras los problemas con los que se encuentra cada día esta chica (o cualquier profesor de español), el primer paso, notable, debería ser liberarse de las cadenas de una concepción taxidérmica del hecho lingüístico que es ajena a su propia naturaleza. El segundo, propongo, adoptar un punto de vista operativista y centrado en el significado con respecto al objeto. Es esta, creo, la única actitud que permitirá avanzar en la comprensión del fenómeno lingüístico como tal, esto es, en la *reconstrucción* explicativa de ese organismo que vive y se desarrolla en las mentes de ciertas comunidades llamadas hispanohablantes, sirviendo y adaptándose a sus propósitos y necesidades de comunicación (no al contrario). Solo desde aquí será factible aproximar la calidad operativa de la presentación y administración de los aspectos formales en el aula a la auténtica naturaleza del objeto de estudio. Solo desde aquí, es más, nuestra lengua como sistema empezará a ser comprendida. Y en este apasionante camino, los profesores de español como lengua extranjera nos encontramos en el laboratorio más privilegiado para una re-creación operativa del sistema: el aula. De modo que sería mucho mejor evitar la tentación de “subir” al limbo de las cátedras desde donde se fotografía la lengua inútilmente en sus poses más “elegantes”; invitemos más bien a los fotógrafos a “bajar” con nosotros a pie de campo, a observar, a tratar de explicarse cómo y por qué vías bulle el arduo trabajo de representar el mundo con nuestra querida lengua desde una lengua diferente. A ver si entre todos hacemos verdadera Lingüística y desde ahí conseguimos uno de los objetivos más encallados de nuestra profesión: mejorar paso a paso el procesamiento pedagógico del sistema, acercar cada vez más la gramática a la comunicación.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1980), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos
- Castro, F. (1998), *Uso de la gramática española. Nivel intermedio*, Madrid, Edelsa
- Grijelmo, A. (1998), *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus
- Matte-Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión
- Penrose, R. (1991), *La nueva mente del emperador*, Barcelona, Grijalbo Mondadori
- Pinker, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid: Alianza Editorial
- Ruiz Campillo, J.P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*, Tesis Doctoral.
- VV.AA. (1989), *Antena 3. Curso de español para extranjeros*, Madrid, SGEL