

Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática

Recibido: 29/10/17

Aceptado: 24/01/18

Ignacio Bosque
Universidad Complutense (UCM)
ibosque@ucm.es

RESUMEN

En este trabajo se analizan algunos factores que lastran desde hace años la enseñanza de la gramática en los niveles preuniversitarios. Se argumenta detalladamente contra la idea de que el lenguaje es un instrumento con el que hay que familiarizarse, y también contra la percepción de que el conocimiento del sistema lingüístico debe quedar para los expertos, mientras que su uso se reserva a los hablantes. Se explica asimismo que, por oposición a los profesores de ciencias, los de gramática no suelen educar la observación orientada, impulsar la búsqueda de generalizaciones o favorecer la argumentación y el desarrollo de hipótesis, sino que sustituyen todas esas tareas por el simple etiquetado (a menudo poco reflexivo) de categorías léxicas y funciones sintácticas.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, niveles preuniversitarios, gramática, lengua y reflexión lingüística

What needs to be changed in grammar teaching?

ABSTRACT

This paper analyses the factors that have been complicated complicating the teaching of grammar in pre-university education for years now. We argue against the idea that language is merely a tool that students have to become familiar with and against the notion that linguistic knowledge is the exclusive reserve of experts, while speakers need only concern themselves with using the language. We also explain that grammar teachers, unlike science teachers, do not train the ability to observe, discuss or reflect on grammatical structures. Instead, the many classroom hours devoted to grammar are spent on labelling (often without reflection) parts of speech and syntactic functions.

KEY WORDS

Teaching, college levels, grammar, linguistic reflection



ÍNDICE

1. *La analogía instrumental es engañosa*
2. *Condicionantes negativos. Factores que dificultan la enseñanza de la gramática*
3. *Actitudes que deberíamos fomentar*

1. La analogía instrumental es engañosa

Quiero empezar dando las gracias a los organizadores de estas Primeras Jornadas GrOC, Ángel Gallego y Germán Cánovas, por su amabilidad al invitarme a participar en ellas. La iniciativa me parece espléndida. Ojalá que este foro de reflexión sobre las formas de abordar el estudio de la gramática en la Enseñanza Media tenga continuidad. Ángel y Germán lo han planteado como un lugar de encuentro en el que cada uno de los que participamos pueda sacar algo de provecho de la experiencia de los demás. La enseñanza de la gramática suscita hoy un gran número de controversias (empezando por su misma existencia, a menudo sometida a debate). Los que entendemos que ha de ocupar un lugar importante en las clases de Secundaria y de Bachillerato somos cada vez menos, y ni siquiera estamos totalmente de acuerdo en qué lugar ha de ser este. La iniciativa de Ángel y Germán es, pues, oportunísima, ya que nos permite exponer y contrastar nuestros puntos de vista. Procuraré ser sumamente claro al exponer el mío.

A pesar de que mi experiencia en la enseñanza de la gramática se ha centrado siempre en el mundo universitario, hablo con frecuencia con amigos y colegas que la explican en Bachillerato y en Secundaria, así que creo tener alguna información sobre todos los niveles en los que se enseña gramática entre nosotros. En mi opinión, es mucho, ciertamente, lo que deberíamos cambiar en la forma de abordar los contenidos gramaticales y hacerlos llegar a los estudiantes. A diferencia de otros profesionales, yo no creo que los cambios se hayan de centrar fundamentalmente en las terminologías o en las nomenclaturas que se emplean; ni siquiera en los aparatos conceptuales que se manejan o en las teorías que los

sustentan. Me parece que las cuestiones de fondo afectan sobre todo a las actitudes, a la manera de abordar el objeto de estudio y a la naturaleza de nuestra relación con él. De esas cuestiones trataré, fundamentalmente, en esta presentación.

Empezaré planteando una analogía que no me parece descabellada. Después de introducirla, intentaré explicar por qué se queda corta y qué es exactamente lo que no acaba de encajar en ella, a pesar de que parecería no estar del todo mal encaminada. La llamaré la *analogía instrumental*:

(1) LA ANALOGÍA INSTRUMENTAL:

Ante cada instrumento complejo podemos formular dos clases de preguntas: preguntas de usuario y preguntas de experto. Esta distinción es aplicable también al dominio de la gramática.

La analogía instrumental sostiene que podemos aplicar a nuestro campo una distinción que es válida para otros muchos. Si pensamos en la conducción de un automóvil, por ejemplo, las *preguntas de usuario* serán, como es lógico, las relativas a cómo se arranca el coche y cómo se detiene, a cómo se conectan las marchas, cómo se cambia una rueda o cómo se manejan la caja de cambios, el limpiaparabrisas o las luces. Las *preguntas de experto* serán, tal como es de esperar, muy distintas. Cabe pensar que estarán entre ellas la cuestión de cómo se transmite al cigüeñal el movimiento del pistón o la de cómo actúa el delco para interrumpir la corriente que circula por la bobina y qué se consigue con esa interrupción.

Me interesa resaltar, para continuar con la analogía, que la mayor parte de los que sabemos (o creemos que sabemos) conducir un coche no somos capaces de contestar a las que he llamado *preguntas de experto*. Entendemos que son preguntas para los mecánicos y que, como nuestra relación con el vehículo es la de un *mero usuario*, no tenemos por qué entrar en el ámbito en el que están planteadas. Entendemos, pues, que la información necesaria para contestarlas no

va a mejorar nuestra conducción (en términos más generales, «nuestro comportamiento» o «nuestra actuación»), así que podemos justificar por qué quedan fuera de nuestros intereses.

La analogía de (1) se puede ejemplificar con muchos aparatos y dispositivos. Si elegimos el teléfono móvil, supondremos que entre las preguntas de usuario estará la de cómo se envían los mensajes SMS o la de cómo se bajan y se personalizan las aplicaciones; entre las preguntas de experto estarían, por el contrario, la cuestión de para qué sirven los transistores bipolares de juntura de un móvil o la de cómo se diseña el circuito de control de carga. En este caso, les confieso que yo no solamente no sé contestar a las preguntas de experto, sino que tampoco sé responder a la mayor parte de las preguntas de usuario, ya que —ingenuo de mí— solo uso el teléfono móvil para llamar y responder llamadas.

Se puede establecer una distribución similar de preguntas, o en general de informaciones, en otros muchos dominios. Podemos distinguir entre *informaciones de usuario* e *informaciones de experto* al hablar del ordenador, de la lavadora, de la televisión, del vídeo o de cualquier otro electrodoméstico, pero también es posible aplicar la distinción a ciertos sistemas complejos en los que cabe distinguir diversos grados de profesionalidad. Pienso, por ejemplo, en la declaración de la renta o en la inversión en bolsa, entre otros muchos que se podrían añadir.

Recuerden que la analogía instrumental, formulada en (1), sostiene que esta distinción se aplica también al conocimiento del lenguaje. Observen además que la información de usuario no es exclusivamente normativa. Son, ciertamente, cuestiones normativas las relativas a qué se debe hacer ante una luz en ámbar o a cómo se interpreta cada señal de la circulación, pero no son preguntas normativas, en cambio, las referidas a cómo se maneja el embrague o a cómo se evita que el coche se cale.

Continuando con la analogía, la *información de usuario* aplicada al lenguaje abarca todo el conjunto de conocimientos gramaticales y léxicos necesarios para redactar y comprender textos o para hablar en público, pero también la relativa a

los registros lingüísticos y al conjunto de informaciones normativas, provengan o no de las academias de la lengua. Así pues, aplicando ahora nuestra distinción al terreno del lenguaje podríamos ejemplificar las preguntas de usuario con la cuestión «¿Cómo se conjuga el verbo *hollar*?», y las preguntas de experto con esta otra: «¿Es imprescindible el mando de constituyente en el principio A de la teoría del ligamiento?». Al igual que yo puedo conducir un coche sin saber qué es exactamente un cigüeñal (aunque el nombre me resulte familiar, como les sucederá a ustedes), cualquier estudiante puede terminar el bachillerato sin saber contestar a la extraña pregunta sobre la teoría del ligamiento que acabo de formular. No redactará mejor ni peor sus textos en función de que sepa o no contestarla.

Como no deseo evitar las cuestiones polémicas, formularé de manera muy explícita una pregunta que sin duda lo es:

- (2) Si nos ceñimos al estudio de la gramática, ¿es o no correcto suponer que a la Enseñanza Media corresponden los *contenidos de usuario* y que competen, en cambio, a la Enseñanza Universitaria los *contenidos de experto*?

Tal como he presentado la distinción hasta aquí, parecería que la respuesta a esta pregunta ha de ser un sí rotundo. Mi respuesta a (2) será, en cambio, más cauta. De hecho, defenderé que si contestamos afirmativamente a esta pregunta, dejaremos fuera un buen número de factores que resultan esenciales en la enseñanza de esta disciplina. Más aún, sostendré que el error fundamental de (2) es considerar que los que hablamos una lengua somos *usuarios* de ella. Presentaré primero algunos argumentos a favor de que la distribución apuntada en (2) es correcta, y pasaré a exponer luego los que la ponen en tela de juicio.

- a) El primer argumento que podría aducirse a favor de contestar SÍ a (2) es el simple hecho de que el estudiante de Secundaria y de Bachillerato debe aprender a manejar su lengua con soltura, así como a construir e interpretar

textos no demasiado complejos. Debe adquirir un uso fluido de la sintaxis y un conocimiento adecuado del léxico. Se ha señalado en numerosas ocasiones que los estudiantes de lengua en la Enseñanza Media no comprenden los textos, aunque conozcan el significado de las palabras que los forman. Podríamos preguntarnos si esto sucede porque leen poco, porque no saben gramática o por ambas cosas. Sea cual sea la respuesta, parece estar de acuerdo con la distribución de contenidos que aparece en (2).

- b) En algunos países (EEUU, entre otros) no se explica apenas gramática en la Enseñanza Secundaria. Sin embargo, los estudiantes que ingresan en la Universidad redactan bien, en términos generales, y se expresan en público correctamente. Han adquirido, por tanto, un buen *uso instrumental* del idioma antes de emprender estudios de capacitación profesional en cualquier área del conocimiento.
- c) Los mejores escritores han leído mucho, pero es cierto a la vez que —con algunas excepciones— saben poca gramática, y no parece que les haga mucha falta saber más. Más aún, a veces la rechazan abiertamente, y sostienen que para escribir correctamente (incluso elegantemente) basta la práctica de la lectura y de la escritura.
- d) Para mantener la continuidad con el primero de los ejemplos que he introducido, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que no conduce mejor el que sabe más mecánica del automóvil.

Los argumentos a favor de contestar SÍ a (2) pueden resumirse en la comparación que hace unos años sugerían G. Sampson y A. Babarczy: «Grammar in our languages is like plumbing in our houses: it needs to be there, but most people are not interested in thinking about the details».¹ Esta frase compara, en efecto, la relación que el hablante tiene con su lengua con la que todos tenemos con la fontanería de nuestras casas. La comparación da a entender que no

¹ G. Sampson y A. Babarczy, *Grammar without grammaticality*. Berlín, Walter de Gruyter, 2013.

necesitamos estar al tanto de lo que ocurre “por ahí dentro”, sea para hablar y entender un idioma o para habitar en un edificio.

Presentaré ahora varios argumentos en contra de dar una respuesta afirmativa a la pregunta (2), y, por tanto, a favor de que la distribución de contenidos que esa pregunta sugiere se queda corta porque omite aspectos esenciales.

a) El primer argumento a favor de responder NO a (2) es el siguiente: ni el coche, ni el móvil ni las tuberías de nuestra casa están dentro de nuestra cabeza. Dicho de otra forma, los instrumentos son siempre externos a sus usuarios. La concepción instrumental del idioma lo convierte en un objeto bastante paradójico: en tanto que instrumento o utensilio, lo presenta como un dispositivo externo que uno debe manejar, pero a la vez nadie negaría que ese «dispositivo» constituye un sistema complejo que los hablantes tenemos interiorizado y que constituye una parte esencial de nuestra naturaleza. Ciertamente, los demás instrumentos en los que podamos pensar no poseen tan contradictorias características. La analogía instrumental no parece tener una buena respuesta para este problema, aunque solo sea porque nadie es *usuario* de su propia naturaleza.² Ciertamente, los hablantes no somos *usuarios* de nosotros mismos.

b) El segundo argumento es el hecho de que la analogía instrumental no se aplica bien a las materias de ciencias. Como sabemos, los profesores de ciencias en Secundaria y Bachillerato no enseñan únicamente a sus estudiantes lo que hemos denominado *contenidos de usuario*. Si así fuera, les explicarían únicamente cómo tratar a sus mascotas, cómo distinguir las setas venenosas de las que no lo son o cómo identificar prismas siempre y cuando uno los encuentre en la vida cotidiana. Pero sabemos que las cosas no son así. La información que se proporciona en la Enseñanza Media sobre anatomía, geografía, geología,

² Me adelanto a una posible réplica: uno puede tener conocimientos básicos de higiene sin saber anatomía o fisiología. Como es evidente, podemos saber cuidarnos los dientes sin conocimiento alguno de odontología, de lo que se sigue que, en cierto sentido, podría decirse somos *usuarios* de nuestro cuerpo, pero no especialistas en él. La respuesta a esta hipotética objeción es doble. Por un lado, solo metafóricamente podría afirmarse que somos usuarios de nuestro cuerpo, ya que nadie es usuario de aquello que lo constituye como individuo. Por otro lado, no pensamos con los dientes. No expresamos pensamientos articulados con ellos y, por consiguiente, no cabe hablar de relación alguna entre la forma y el contenido de nada que podamos construir con tales elementos.

matemáticas, física o química no se basa en la oposición *contenidos de usuario* vs. *contenidos de experto*. Se basa más bien en otro principio que, de manera un tanto simplificada, podría formularse así: «Tenemos que arreglárnoslas para entender el mundo y para entender nuestra propia naturaleza».

Los contenidos técnicos que los estudiantes aprenden sobre esas materias en la Enseñanza Media no se limitan a los imprescindibles para «dar uso» a todo aquello que nos rodea. Los profesores de esas asignaturas se esfuerzan en enseñar a razonar a sus estudiantes. El mundo no se les presenta en ellas como una gran maquinaria que hay que aprender a usar, sino como un gran conjunto de sistemas imbricados que debemos intentar entender. El objetivo de los profesores que las imparten es contribuir a que sus alumnos comprendan —siempre de forma limitada, como es lógico— el mundo que los rodea, no solo ayudarles a que conozcan sus normas y a que sobrevivan en él.

c) La analogía instrumental viene a sugerir que debemos limitarnos a presentar la lengua en la Enseñanza Media como un instrumento con el que hemos de familiarizarnos. Si el idioma se reduce a un conjunto de pautas que debemos conocer y seguir, no habrá nada que averiguar sobre él, nada que investigar, nada ante lo que sorprenderse. La actitud hacia el sistema lingüístico que debemos fomentar no es comparable a la que tenemos en relación con el código de la circulación, con el de derecho mercantil o con otros códigos externos al individuo. Si nos limitamos a contestar afirmativamente a (2), perderemos de vista esta importante diferencia. Ello es por completo independiente del hecho de que los estudiantes deban familiarizarse, como es lógico, con ciertas formas de expresión en la lengua oral o en la escrita, así como con informaciones normativas que entroncan con distinciones básicas de la sociolingüística: registro, nivel de lengua, forma estándar o subestándar, opción prestigiosa o desprestigiada, etc. Como se sabe, estas distinciones se hacen igualmente en las comunidades en las que no existen academias de la lengua.

d) El siguiente argumento en contra de responder afirmativamente a (2) es de orden más práctico. Si entramos a analizar las construcciones gramaticales, aunque sea con un mínimo grado de detalle, comprobaremos que resulta

complicado distinguir en ellas los *contenidos de usuario* de los *contenidos de experto*. Veamos un ejemplo sencillo. Es posible conducir un coche sin saber qué es un cigüeñal, como he explicado antes, ya que esta información puede considerarse un *contenido de experto*. Intentemos ahora explicarle al estudiante por qué debe evitar secuencias como *Problemas que no se consiguen resolver* (en lugar de la variante con *consigue*, en singular), a la vez que le explicamos que la concordancia en plural es normal en *Problemas que no se pueden resolver*. Ahora bien, en nuestra explicación no deberemos mencionar «conceptos técnicos» tales como *verbo auxiliar* y *perífrasis verbal*, ya que constituirían *contenidos de experto*. No creo que la tarea se pudiera resolver de forma mínimamente satisfactoria. En general, resulta casi imposible abordar, de manera no trivializada, la simple identificación de unidades en la gramática básica si la fundamentamos en la distinción *contenidos de usuario* vs. *contenidos de experto*. La razón radica en que el más elemental proceso categorizador ya contiene, aunque sea implícitamente, cierto contenido teórico.

La conclusión de esta sección es la siguiente: la analogía instrumental parece lógica y casi evidente, pero lo es mucho menos de lo que podría parecer. Esta analogía no es completamente errónea, pero es parcial, además de incompleta. Opone de manera poco clara el uso y el conocimiento, y presenta el lenguaje como un código externo de carácter social con el que hemos de familiarizarnos, en lugar de como un patrimonio del individuo que nos permite expresar cuando pensamos y sentimos.

La cuestión no debería ser si debemos dejar o no la gramática para la investigación del lingüista profesional, sino cómo podríamos arreglárnoslas para presentar a los alumnos (de manera no demasiado alambicada) una pequeña parte de la organización interna del sistema lingüístico que sin duda poseen y manejan de forma inconsciente. Es cierto que los contenidos gramaticales, y en general lingüísticos, que se ofrecen a los alumnos en los libros de texto de Secundaria y de Bachillerato suelen ser excesivamente teóricos, además de estar no poco alejados de sus intereses. La solución no debería ser suprimirlos de un plumazo, sino más bien sustituirlos por formas de reflexión más simples e

inmediatas, pero no por ello menos importantes. A algunas de estas formas me referiré en las páginas que siguen.

2. Condicionantes negativos. Factores que dificultan la enseñanza de la gramática

En esta sección analizaré brevemente algunas de los factores que, en mi opinión, hacen de la enseñanza de la gramática una tarea más compleja de lo que en principio cabría esperar. Me apresuro a señalar que estos no son exactamente los problemas que más suelen resaltar los especialistas en didáctica de la lengua. Es más, en algún caso hasta podría decirse que el factor que destaco en mi lista es consecuencia, directa o indirecta, de ciertos hábitos que se suelen fomentar desde algunas estrategias didácticas.

2.1. El problema de la complicidad

No estoy completamente seguro de que el término que ahora escojo esté del todo bien elegido. Entenderé aquí por *complicidad con el destinatario* la simple ausencia de explicitud ante lo compartido; el hecho de que se asuman contenidos y sistemas de inferencias que no se considera preciso formular porque son asumidos de forma implícita por todo el mundo. Entiendo, pues, por *complicidad* ese frecuente “no voy a entrar a explicar lo que todos ya sabemos”, que también puede adoptar la forma de un “no hace falta que te diga lo que tú sabes que yo sé que tú sabes”. Reconozco que la complicidad, así entendida, es imprescindible en la vida cotidiana, y también que favorece los logros estéticos. No es menos cierto, en cambio, que dificulta sobremanera la comprensión científica de cualquier sistema que posea cierto grado de complejidad.

La complicidad es esencial en el arte. El artista no hace explícito el conjunto de valores compartidos que supone que poseen sus lectores o sus espectadores porque espera que el público dé con ellos de forma natural y los aplique a cada caso concreto. Confía en que el destinatario de su obra (novela, película, poema, cuadro, etc.) sea capaz de inferir los contenidos que no se manifiestan de forma expresa. En el arte se considera incluso un mérito el no ser demasiado explícito. Es un logro artístico el saber sugerir los hechos o las conexiones entre ellos, en lugar de mostrarlos abiertamente; el presentar los vínculos de forma velada para que el receptor de la obra llegue adonde queremos dirigirle, pero sin decirle exactamente hacia dónde lo estamos dirigiendo. En ciertos dominios, la explicitud no es solo contraproducente, sino que resulta casi desastrosa. Quizá el ejemplo más claro sea el mundo del humor o el de la ironía. Como es evidente, la mejor forma de arruinar un chiste es explicarlo, y la mejor forma de echar a perder una alusión irónica es aclarar cada una de las referencias sutiles que conlleva o presupone.

No siempre es necesaria esa falta de explicitud, pero todos convivimos con ella en mayor o menor medida. Les pondré un ejemplo de mi vida cotidiana. El conjunto de dependencias de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense, en la que trabajo desde hace años, está distribuido en numerosos edificios, más o menos cercanos entre sí, que se identifican con letras (A, B, C, D y E). Estas letras aparecen constantemente en nuestros documentos: examen en el aula B-06; clase en la E-207, reunión en la sala D-319, etc. Cuando un alumno o un profesor visitante me pregunta por qué no aparece letra alguna en la entrada de ninguno de estos edificios, solo se me ocurre contestar: “Porque todo el mundo lo sabe”. La letra que identifica cada uno de ellos forma parte de la información implícita que todos, estudiantes y profesores de Filología, compartimos en la Universidad Complutense de Madrid. ¿Quién no va a saber cuál es el edificio B?, por ejemplo. Esta explicación suele dejar desconcertados a nuestros visitantes, pero yo seguiré repitiéndola hasta que las autoridades académicas me proporcionen otra mejor.

La complicidad con el destinatario —basada en la información supuesta, por oposición a la explicitada— es tan necesaria en el arte y en la comunicación interpersonal cotidiana como perjudicial en la ciencia. La comprensión del sistema gramatical, y prácticamente la de cualquier otro, nos exige prescindir absolutamente de la complicidad con el interlocutor y formular con absoluta explicitud cualquier variable que pueda ser pertinente, empezando por las que nunca se formulan porque parecen evidentes o de sentido común.

He tenido ocasión de comprobar en múltiples ocasiones la enorme dificultad que tienen los estudiantes para formular el conjunto de condiciones que caracterizan una construcción sintáctica cualquiera, incluso si son capaces de reconocerla en un texto. Casi todos los alumnos (sea en la Enseñanza Media o en la universitaria) saben identificar una pasiva refleja, pero muy pocos —al menos, esa es mi experiencia— son capaces de mencionar, una tras otra, las condiciones que debe reunir una oración para ser pasiva refleja. Sabrán identificar sin dificultad una oración de relativo con el verbo en subjuntivo, pero es casi seguro que no serán capaces de mencionar las condiciones que debe reunir una oración de relativo para contener un verbo en subjuntivo. Podrán tal vez aducir que ni su libro las menciona ni su profesor las explica en clase, y hasta es posible que los propios profesores entiendan que no es preciso llegar tan lejos al enseñar sintaxis elemental. Pero lo cierto es que esas condiciones no son tantas ni tan complicadas. Recordemos, por otra parte, que el profesor de Bachillerato que explica en sus clases la catedral de Burgos no solo pretende que sus alumnos la reconozcan en una fotografía. También aspira a que entiendan cómo hacen los arbotantes para transmitir la presión a los contrafuertes y lograr así que los muros de las catedrales góticas no sean tan gruesos como los de las románicas.

Se ha señalado alguna vez que en ciertos proyectos de procesamiento del lenguaje natural en los que trabajan informáticos y lingüistas, los primeros piden a los segundos mucha más explicitud en la formulación de las propiedades de las palabras y de las construcciones de la que estos son

a veces capaces de ofrecer. No sería de extrañar que el fundamento de esa asimetría, así como de otras similares, proviniera del hecho mismo de que no hemos sido educados para tener en cuenta simultáneamente las variables que intervienen en el sistema lingüístico y lo hacen posible.

Como sabemos, el conocimiento del conjunto de las variables que condicionan los fenómenos forma parte esencial del trabajo científico. Los profesores de ciencias se han preocupado siempre de fomentarlo y de desarrollarlo. A la vez, creo que es justo afirmar que el sistema lingüístico con el que los alumnos debieran de familiarizarse no se les presenta nunca o casi nunca como un conjunto de variables que entran en sutiles relaciones de dependencia mutua. En oposición a tal clase de conocimiento, mi impresión es que la educación artística (sea literaria o no) de los jóvenes en la Enseñanza Media es correcta, en líneas generales, en el sentido de que se ocupa de fomentar su capacidad para percibir y distinguir matices, valores, efectos o movimientos estéticos. Estos aspectos se han subrayado siempre en las materias consideradas *de letras*. Pero el estudio del lenguaje ha formado parte tradicionalmente de este ámbito, de manera que el fomento de las capacidades necesarias para comprender cómo encajan las piezas del rompecabezas del que llamamos (a veces de forma demasiado simplificada) *sistema lingüístico* corresponde al primer tipo de conocimiento, más que al segundo.

En mi opinión, esta es una de las actitudes que deberíamos cambiar. El que he llamado *problema de la complicidad* surge en buena medida de la cercanía de los datos, casi del simple hecho de que estemos familiarizados con ellos. La complicidad es necesaria en el arte y en diversos aspectos de la comunicación cotidiana, así que poco tiene de particular el que la demos por sentada también en el estudio del lenguaje. Pero no está de más recordar que la actitud que los profesores de ciencias intentan fomentar en sus alumnos es casi exactamente la contraria. Consiste en no dar por supuesto que entendemos el mundo que nos rodea y en no sugerir que estamos aquí para etiquetarlo o para comentarlo. La actitud que fomentan se basa, por tanto, en no hacer demasiadas suposiciones; en empezar por

observar lo cotidiano, incluso por admirarnos ante lo aparentemente simple, y por transmitir la idea de que solo así estaremos en condiciones de llegar a entender lo complejo.

2.2. La obsesión terminológica

Se percibe a menudo entre profesores y alumnos más preocupación por identificar el mejor término para cada concepto que por conocer las propiedades del fenómeno que designa o por averiguar el lugar que este ocupa en el sistema gramatical. De hecho, creo que no exagero al considerar que no pocos de los conceptos que se introducen, y hasta se repiten año tras año, en los cursos de lengua quedan demasiadas veces sin desarrollar. Se propone a lo sumo un ejemplo razonable de cada uno (como en el famoso par *cohesión* y *coherencia*) y se deja una y otra vez a la creatividad de los estudiantes la tarea de averiguar sus desarrollos y sus límites.

El estadio terminológico es, desde luego, el más elemental de cualquier disciplina. Es también un estadio que presenta cierto grado de arbitrariedad, y sabemos que puede estar sujeto a modas y a otras posibles convenciones, aun cuando todos reconocemos que es necesario alcanzar cierto consenso sobre él por razones prácticas. Todavía recuerdo lo contento que me ponía en los primeros cursos de la facultad cuando era capaz de reconocer un quiasmo en un texto literario, sin ser capaz de ir, por supuesto, más allá de esa simple, pura y un tanto triste identificación. Sé que otros colegas míos no comparten mi punto de vista sobre esta cuestión, pero me parece que se ha abusado de la importancia de tener un buen nombre (cuanto más sonoro, mejor) para identificar un gran número de fenómenos, sin que a la vez nos haya preocupado demasiado la idea de profundizar, siquiera mínimamente, en buena parte de ellos. Qué duda cabe que el alumno debe saber identificar un pronombre reflexivo, pero también podríamos mostrarle por qué ese término admite varias interpretaciones. Podríamos incluso explicarle, con ejemplos sencillos,

qué elementos de la oración pueden, y no pueden, ejercer de antecedentes suyos, y hasta desmenuzarle, de manera simplificada, el fundamento de todas esas capacidades y limitaciones.

En el campo de la medicina, el estadio terminológico corresponde a la anatomía, e incluye, entre otras cuestiones, los nombres de los huesos, los músculos, los órganos o los tejidos. En el ámbito de la arquitectura, el estadio terminológico nos proporciona los nombres de los materiales de construcción y las partes de los edificios. En la geografía, esas informaciones se denominan a menudo *morfológicas*, término que para nosotros adquiere otro significado. Los juegos poseen igualmente un estadio terminológico (en el ajedrez, por ejemplo, no va más allá del nombre de las piezas y de la descripción de sus movimientos). Me interesa mucho resaltar que, cuando superamos el *estadio terminológico* es cuando empieza verdaderamente la disciplina que nos interesa. En medicina se estudia siempre en el primer curso, y en el juego del ajedrez no suele ocupar más de un par de hojas: las primeras de cualquier manual, por elemental que sea. Una vez que hemos pasado este estadio, empieza la medicina, el ajedrez y casi cualquier cosa que queramos estudiar.

Creo que no exagero al intuir que uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la gramática entre nosotros es el hecho de que parecemos no superar nunca el estadio terminológico, que debería ser preliminar. No sé si es el fuerte peso que el nominalismo tiene en nuestra tradición cultural el que nos hace girar eternamente en torno a norias de nomenclatura y etiquetado, pero estoy convencido que esta es otra de las actitudes que deberíamos cambiar. Prestamos casi siempre más atención a cómo se llaman las cosas que a lo que son las cosas; nos importa mucho más saber identificarlas que distinguir sus propiedades y sus límites. Ningún estudiante de medicina estudia anatomía en el último curso de carrera, pero muchos profesores de lengua tienen que explicar en ese mismo último curso contenidos que a menudo no van mucho más lejos de la identificación de unidades y de fenómenos. Algo así como explicar cómo se mueve el alfil al que debería llevar años jugando al ajedrez.

Los profesores de las asignaturas de ciencias del Bachillerato explican también nomenclaturas, sin duda alguna, pero mi impresión es que no basan tanto como nosotros los conocimientos que transmiten a sus estudiantes en la importancia de memorizar terminologías e identificar fenómenos. Creo que la razón fundamental es que tienen más asumida que nosotros la simple idea de que el objetivo fundamental debe ser la comprensión de los sistemas y del papel de cada uno de sus componentes, hablemos de la función clorofílica, los géiseres, las supernovas o el aparato circulatorio.

2.3. El exceso de comentarios

El tercero y último de los factores que dificultan la enseñanza de la gramática es quizá el más polémico de los tres. Lo formularé en forma de pregunta:

- (3) ¿Constituye el comentario lingüístico de textos una buena estrategia didáctica para enseñar gramática?

Desde mi punto de vista, los comentarios de texto son útiles si se trata de textos literarios o si se analizan ciertos aspectos de la sintaxis del discurso, pero me parece que su utilidad como recursos didácticos es mucho menor en los demás casos. Dicho de otra forma, en la enseñanza de la gramática es mucho mayor el rendimiento de los ejemplos contruidos que el de los ejemplos obtenidos de textos, aun a pesar de la probable ramplonería y falta de elegancia o brillo estético de los primeros.

Una oposición poco frecuente entre nosotros, pero muy fructífera a mi entender, es que la que se establece entre problemas y comentarios. Me parece mucho más útil suscitar la reflexión gramatical a partir de los primeros que de los segundos. Los problemas se diferencian de los comentarios en que contienen incógnitas y en que se basan en observaciones dirigidas. Son quizá menos abiertos que los comentarios,

pero precisamente por eso permiten centrar el interés del estudiante en lo que debe analizar, explicar o descubrir.

En la mayor parte de las ciencias se trabaja a diario con problemas, no con comentarios. No se suele pedir a los alumnos que elaboren comentarios de algún fragmento de la realidad. No es habitual comentar los cuerpos en caída libre, la estructura microscópica de los tejidos o los cráteres de la luna como si fueran películas o partidos de fútbol. La mejor forma de que los estudiantes entiendan los fundamentos de un sistema complejo en el que interactúan diversas variables no es presentarles en crudo, para que los comenten, muestras o especímenes que puedan ponerlo de manifiesto, sean piedras, ríos, plantas, animales, gases, ondas, órganos o células. La forma habitual de proceder es aislar las variables pertinentes, analizarlas detenidamente y, siempre que el objeto de estudio lo permita, usar los recursos experimentales que puedan ayudarnos a entender su naturaleza y comprender el sistema al que pertenecen.

Por sorprendente que le pueda parecer al profesor de lengua, al de ciencias naturales no se le ocurriría probablemente proponer como ejercicio a sus alumnos el comentario de un paisaje. ¿Por qué no lo hacen? pensarán tal vez algunos profesores de lengua o de literatura. El paisaje constituye un fragmento objetivo extraído de la realidad, en lugar de un constructo inventado o elaborado *ad hoc*. Además —añadirían quizá— el paisaje puede contener un gran número de variables (botánicas, orográficas, zoológicas, ecológicas, climáticas, etc.) que el alumno podría destacar, aislar e ir comentando una a una.

La razón por la que el comentario de un paisaje no suele ser una prueba en las clases de ciencias naturales es muy simple: fuera del mundo de la pintura, el paisaje no constituye en sí mismo un objeto de estudio. No existe una sola ciencia que lo abarque en su conjunto. Por el contrario, cada disciplina aborda una pequeña parte de lo que el paisaje contiene, a su vez dividida en un complejo conjunto de subdisciplinas que a menudo están conectadas de manera sutil. Estas disciplinas se organizan en torno a

sistemas o subsistemas en los que interactúan diversas variables. En cada una de esas disciplinas se formulan generalizaciones e hipótesis, unas veces duraderas y otras de corta vida. En cada una de ellas se experimenta y se descubre; se argumenta, se contraargumenta y, en definitiva, se progresa. Si nuestro objetivo es conseguir que el alumno de Bachillerato empiece a familiarizarse con ese complejo entramado de variables y de causas y efectos, no será lo más adecuado presentarle fragmentos de la realidad y pedirle que los comente.

Existe otra razón por la que el comentario me parece un recurso didáctico poco útil para enseñar gramática. Es el simple hecho de que nos hace concebir los fragmentos lingüísticos que analizamos como si todos ellos fueran literarios. Como es lógico, no sometemos a experimentación los objetos artísticos porque la manipulación de las obras de arte (verbales o no) no nos aporta ninguna información sobre su naturaleza. Pero la comprensión del sistema gramatical nos exige experimentar (en nuestro caso, preguntarnos qué modificaciones podemos o no podemos introducir; qué aspectos del orden de palabras podemos o no alterar; qué ocurre si cambiamos un tiempo, un modo, un artículo, una preposición o una curva tonal). Si existe algún sistema que descubrir, tendrá sus leyes, sus constricciones y sus límites. En cambio, si el texto es un objeto cerrado, como lo es el poema, no habrá experimentación posible. Lo esperable entonces es que las opciones para contrastar hipótesis se reduzcan considerablemente y dejen paso a disputas terminológicas, heurísticas o simplemente estéticas.

3. *Actitudes que deberíamos fomentar*

Como hacían Hansel y Gretel con las miguitas de pan, también yo he ido dejando en las páginas precedentes un reguero de pistas para que el lector llegara por sí solo a la propuesta que ahora formularé de manera un poco más explícita:

- (4) En la medida de nuestras posibilidades deberíamos tratar de fomentar en las clases de lengua algunas de las actitudes que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos a lo largo de la Enseñanza Media.

Tengo la suerte de contar entre mis amigos a buenos profesores de ciencias en el Bachillerato, y les he preguntado en varias ocasiones qué pretenden conseguir exactamente en sus clases. Los profesores de ciencias en la Enseñanza Media fomentan en sus estudiantes una serie de actitudes y de capacidades que, me parece, no acaban de coincidir con las que más valoran los profesores de lengua en sus propios cursos. Me he dado cuenta de que los primeros consideran especialmente importante que sus alumnos aprendan a observar (tarea mucho más difícil de lo que a menudo se piensa), a relacionar causas y efectos, a generalizar (también a descubrir generalizaciones incorrectas o apresuradas), a experimentar (así como a interpretar los experimentos), a argumentar y contraargumentar; en definitiva, a encauzar su curiosidad natural.

No será difícil llegar a un acuerdo sobre el hecho de que los profesores de lengua no suelen caracterizarse mayoritariamente por desarrollar estas mismas actitudes y capacidades en sus alumnos. La cuestión de si deberían desarrollarlas o no recibe hoy en día las dos respuestas que resumo en (5) de manera sumamente esquemática:

- (5) RESPUESTA NEGATIVA. Como consecuencia del peso de muy diversos factores culturales, sociales e históricos en las humanidades, no son aplicables a ellas estrategias comunes en las ciencias, tales como generalizar, (contra)argumentar, formular hipótesis o condiciones que deben cumplirse y otras similares que caracterizan los métodos hipotético-deductivos. Deberíamos abordar únicamente los datos que aparecen ante

nosotros, conformarnos con los resultados de la inducción y no esforzarnos en buscar informaciones que solo se obtienen de la experimentación. Lo contrario supondría tratar las ciencias humanas como si fueran ciencias naturales.

b. RESPUESTA POSITIVA. Las estrategias mencionadas también se aplican al conocimiento de la lengua, y especialmente al de la gramática. En la medida de nuestras posibilidades, deberíamos fomentarlas en las aulas, en lugar de insistir tanto en el aprendizaje de las nomenclaturas y en la memorización de conceptos que apenas se aplican y pocas veces se desarrollan. Los datos obtenidos de los recursos experimentales son tan útiles en las ciencias humanas como los que proceden de la observación. En el caso de la gramática constituyen, además, una de las fuentes principales de conocimiento si queremos comprender los fundamentos del sistema gramatical.

Nada más lejos de mi intención que intentar profundizar aquí en las bases teóricas de la disputa entre las dos corrientes, tanto de pensamiento como de investigación, que en realidad subyacen a las dos respuestas esbozadas en (5), y muchos menos aún en sus evidentes raíces en la filosofía de la ciencia. Mis objetivos son mucho más sencillos, y también más inmediatos. Si defiendo la opción (5b) es porque entiendo que el estudio de la gramática (sincrónica), sea en la Enseñanza Media o en la Universitaria, permite avanzar mucho más claramente en esta disciplina que la opción (5a). Intentaré ofrecer algunos argumentos a favor de esta idea, así como del vínculo que existe entre (4) y (5b).

Un argumento claro a favor de la estrategia que se sugiere en (4) es el simple hecho de que la educación debería ser capaz de hacer pervivir la curiosidad natural de los niños. Como se sabe, esta curiosidad natural da muestras de enorme actividad hasta que estos comienzan a ir al colegio, lo que no deja de resultar inquietante. Hasta que llega ese momento hacen grandes preguntas a sus padres, y —curiosamente— ninguna de ellas es terminológica. Les preguntan por qué no se caen las nubes; por qué es salada el agua del mar; de qué está hecho el arco iris; por qué el cielo es azul, y no de otro color, o (esta es mi pregunta favorita)

por qué otra persona puede hacerles cosquillas a ellos, pero ellos no se las pueden hacer a sí mismos. En mi opinión, estas preguntas no son solo pertinentes y oportunas; son brillantes. Por alguna razón, como sabemos, los niños dejan de hacerlas a partir de cierta edad. He aquí, por consiguiente, una buena estrategia didáctica, simple y directa: deberíamos hacer todo lo posible para que los niños y los jóvenes mantuvieran en la escuela la misma actitud curiosa e indagadora que tenían hacia el mundo antes de entrar en ella.

La estrategia que se sugiere en (4) se pone de manifiesto todos los días en las aulas de ciencias de los centros de Enseñanza Media. No tiene nada de particular que un profesor o profesora de ciencias en el Bachillerato se dirija a sus alumnos en estos términos: «Cuando vamos llenando una botella con agua del grifo, notamos que el sonido se va haciendo cada vez más agudo. ¿Por qué ocurre esto?». Si ningún alumno responde, el profesor dará una respuesta de este estilo: «El volumen de aire va disminuyendo a medida que la cavidad se va llenando. El sonido que percibimos se va haciendo cada vez más agudo (por tanto, con una frecuencia más alta) porque la cavidad actúa como resonador: su tamaño y su forma inducen la resonancia de las frecuencias altas o bajas, de forma que a mayor tamaño, las frecuencias reforzadas son más graves».

Supongamos ahora que el profesor pregunta a la clase: «¿Ocurre esto en alguna otra situación, sin grifo ni botella?». Es probable que algún alumno conteste: «¿No es esto mismo lo que diferencia el sonido de un violín del de un violonchelo?». El profesor replicaría probablemente: «Tienes razón en lo que respecta al resonador, pero no en lo que concierne a la fuente del sonido, ya que las cuerdas tienen diferente longitud. Así pues, tu respuesta es parcialmente correcta».

Pero todo esto, dirá alguien, es física. ¿Tiene algo que ver con los contenidos que debe explicar un profesor de lengua? Consideremos la siguiente pregunta: «¿Por qué una i suena como una i, y una u suena como una u?». La pregunta parece una perogrullada. Es más, quizá la esperaríamos de un niño, tal vez del que nos preguntaba por qué no puede hacerse cosquillas a sí mismo. En realidad, la pregunta sobre la i y la u no solo no es trivial, sino que es tan pertinente y tan aguda como la pregunta de las cosquillas. En el caso de la i, la cavidad de

resonancia (es decir, el resonador) que crean los movimientos articulatorios es mínima, ya que el estrechamiento se produce en posición anterior. En el caso de la u, la cavidad resonadora creada en la parte anterior de la boca es grande, como en la botella vacía o como en el violonchelo, ya que el estrechamiento es posterior. ¿Qué papel tienen entonces las cuerdas vocales en el hecho de que una i suene como una i? La respuesta a esta pregunta es «Ninguno en absoluto». También es nulo el papel que tiene el grifo en el hecho de que el sonido que sale de la botella al llenarla sea más grave o más agudo.

Es solo un ejemplo, pero creo que suficiente para sugerir por qué debemos transmitir a los alumnos la idea de que al examinar cada fenómeno lingüístico estamos ante algo que comprender, ante un sistema en el que intervienen diversas variables cuyo papel nos corresponde a nosotros ponderar.

La pregunta «¿Dónde más ocurre esto?» es habitual en la gramática teórica contemporánea, pero lo cierto es que tan solo refleja nuestra tendencia natural a buscar generalizaciones, una actitud que deberíamos fomentar en nuestros estudiantes. Mi impresión personal es que no lo hacemos. Es más, nuestras obras de referencia raramente están concebidas de acuerdo con tal estrategia. Estoy casi convencido de que si un científico se leyera completa alguna de nuestras gramáticas pensaría probablemente que contiene pocas generalizaciones y demasiados casos particulares. Su reacción estaría más que justificada, así que nos corresponde a nosotros aplicar los medios necesarios para lograr análisis cada vez menos estipulativos y relaciones de causalidad cada vez más articuladas.

Me parece que la pregunta «¿Dónde más ocurre esto?» es poco frecuente en las clases de lengua. En mi opinión, deberíamos intentar que lo fuera. Consideremos la palabra *casi*, que se analiza a menudo como adverbio de grado o de cantidad en los libros de texto y en las clases de Secundaria y de Bachillerato. Hace unos años, el profesor J. C. Moreno escribió un artículo³ en el que mostraba que, a diferencia de *muy* o de *bastante*, el adverbio *casi*, situado ante un adjetivo, no expresa el grado de ninguna propiedad, sino la cercanía de una propiedad a alguna otra. Por esta razón *casi* puede modificar a adjetivos no graduables:

³ J. C. Moreno Cabrera: “Observaciones sobre la sintaxis de *casi*”, *Dicenda* (Cuadernos de Filología Hispánica de la Universidad Complutense) 3, 1984, pp. 239-245. Accesible en línea.

decimos *casi infinito*, pero no **muy infinito*. Así pues, *casi infinito* significa ‘próximo a la infinitud’. Expresa, por tanto, alguna propiedad cercana a la infinitud, pero no «gradúa la infinitud», puesto que sería absurdo hacerlo.

Obsérvese que esta explicación puede ser comprendida perfectamente por cualquier estudiante de Bachillerato: no requiere una especial formación teórica en el alumno; no exige terminología especial; es más adecuada que la simple calificación de *casi* como «adverbio de grado» o como «adverbio de cantidad» y nos permite establecer comparaciones como *muy abstracto* ~ *casi abstracto*, entre otras muchas similares.

Supongamos ahora que un alumno nos pregunta: «¿Dónde más ocurre esto?». La pregunta se parece un poco a la que el alumno que he imaginado antes hacía a su profesor al comparar una botella con un violonchelo. Esta es una pregunta abierta, de modo que el profesor puede orientarla en varias direcciones. Si el alumno me la hiciera a mí, seguramente le respondería algo de este estilo: Podemos comparar la perífrasis «*empezar a* + infinitivo», como en *Empezó a escribir una carta al alcalde*, con «*empezar por* + infinitivo», como en *Empezó por escribir una carta al alcalde*. En el primer caso se denota la fase inicial de cierta acción (el comienzo). En el segundo caso entendemos, por el contrario, que cierta acción es la primera de una serie de acciones (por tanto, se considera que vendrán otras más adelante). A diferencia del caso anterior, no entramos ahora en la acción misma, sino que la ponemos al lado de otras en alguna escala implícita. La diferencia que existe entre *empezar por escribir una carta* y *empezar a escribir una carta* se parece, pues, en alguna medida, a la que existe entre *casi abstracto* y *muy abstracto*.

Como antes, es solo un ejemplo, pero suficiente para dar a entender lo que pretendo: deberíamos impulsar formas de reflexión que, sin implicar un aparato formal o teórico complejo o una terminología alambicada, permitieran a los alumnos captar las relaciones que existen entre la forma y el sentido, ya que es siempre más importante aprender a distinguir matices que memorizar nomenclaturas y aplicarlas mecánicamente. Desafortunadamente, damos mucha más importancia al etiquetado («¿Cómo se llama este fenómeno?») que a la comprensión de lo que etiquetamos («¿Qué es este fenómeno?; ¿Dónde encaja en

realidad este fenómeno?». Estas son también, en mi opinión, actitudes que deberíamos cambiar. A la vez, constituyen razones para apoyar las estrategias generales que sugiero en (4) y en (5b).

El error fundamental de la enseñanza de la gramática en los años setenta y ochenta, al menos en España, fue cargar de teoría lingüística los manuales de Secundaria y de Bachillerato, tal vez pensando que el alumno se percataría así de lo científico de nuestra empresa. En cierto sentido, era como responder con un par de ecuaciones diferenciales al niño que nos hace las preguntas —a la vez ingenuas y profundas— que he reproducido arriba. Como es obvio, ese no puede ser el camino. En la lista de cambios urgentes que la enseñanza de la gramática nos exige deberían estar los destinatarios mismos de la formación lingüística de carácter más técnico. No me cabe duda de que han de ser los profesores de lengua los que mejoren su formación, pero no para transmitirla a sus alumnos en toda su crudeza (a diferencia de lo que se pensó en España durante casi dos décadas), sino para extraer de ella las bases necesarias para plantearles formas de reflexión simplificadas y directas, y por tanto cercanas y perfectamente comprensibles.

Todo ello requiere un proceso de destilación. Los cursos de pedagogía de la gramática deberían ayudar a los profesores a lograrla. Deberían ayudarles a mejorar su capacidad para observar, para relacionar fenómenos y conceptos, para captar matices y para obtener el significado a partir de la forma. Deberían ayudarles a prepararse para contestar preguntas del tipo de «¿Dónde más ocurre esto?», entre otras muchas similares que ponen de manifiesto el afán natural de comprender, pero también la necesidad de conocer con cierto detalle lo que mostramos a los demás.

Mucho me temo que no es así como se suelen hacer las cosas. Como no hay camino directo que vaya de la intuición al análisis sin pasar por cierta formación especializada, el profesor deberá decidir en qué medida ha de aplicar esa «información destilada» a las necesidades de sus alumnos, pero antes deberá — como es lógico— esforzarse por obtenerla él mismo. El estudiante que acabe especializándose en lingüística tendrá tiempo para adquirir poco a poco los instrumentos técnicos que permitan formar progresivamente su capacidad teórica. Los demás alumnos no necesitan esta formación especializada en la

Enseñanza Media, y nosotros no tenemos por qué dársela ni exigírsela. Basta con que seamos capaces de encauzar su curiosidad natural con recursos didácticos que les ayuden a fomentar las actitudes mencionadas y les permitan conocer algo mejor su propia lengua sin convertirse en especialista en ella.

Los llamados *pares mínimos* en sintaxis (hemos visto uno: *casi infinito* ~ **muy infinito*) constituyen, en mi opinión, estrategias didácticas muy útiles, pero sé bien que raramente se aplican en Secundaria o en Bachillerato. También es útil el llamado *análisis inverso* (el alumno debe construir oraciones que cumplan la pauta sintáctica proporcionada por el profesor). Lo es asimismo la búsqueda de contraejemplos a una generalización apresurada, la comparación de análisis sintácticos, la formulación de la generalización que incumple una determinada expresión agramatical o el análisis detallado de las definiciones que aparecen en los libros de texto. Existen otros recursos didácticos similares a estos que no se basan en el etiquetado mecánico de las expresiones que aparecen ante nuestra vista, sino en formas de reflexión que pretenden indagar en el sistema al que esas expresiones pertenecen.

No quiero pasar por alto un último argumento a favor de (4), no precisamente menor. La actitud inquisitiva o indagadora no es solo parte esencial de la actividad científica. Es también un componente fundamental de la formación de los alumnos como personas y como ciudadanos, ya que contribuye decisivamente al desarrollo de su capacidad crítica.

Desde la primera vez que la leí, siempre me impresionó la muy citada reflexión de A. Einstein en la que consideraba literalmente “un milagro” el que las personas sobrevivan a la educación que reciben. La frase me ha impresionado siempre por dos razones: la primera es el simple hecho de que es terrible, una especie de carga de profundidad contra todos los que tenemos algo que ver con el mundo de la educación. La segunda razón es la presencia en ella de la palabra *milagro*. Este término aporta un contrapunto optimista a un deprimente diagnóstico, ya que da a entender que nuestra propia naturaleza acaba sobreponiéndose a los más adversos estímulos externos.

Como es lógico, el que hablemos o no de gramática importa poco, llegados a este punto. Existe, sin embargo, una conexión sutil entre lo que subyace a (4) y

algunas cuestiones de fondo que se han suscitado múltiples veces en el mundo de la enseñanza. Son las relativas a la necesidad de proporcionar a los estudiantes instrumentos didácticos que fomenten su creatividad, detecten contradicciones en los contenidos, quiten valor a los argumentos de autoridad, favorezcan las generalizaciones en lugar de los casos particulares, estimulen la capacidad de formular hipótesis y consideren las nomenclaturas como medios, en lugar de como fines. El ámbito de la gramática, como decía antes, es tan solo un caso más.