

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LA CULTURA DEL IDIOMA*

ANDRÉS GALLARDO**

RESUMEN

La lengua materna tiene una incidencia importante en la vida universitaria, pero ha sido más objeto de retórica que de atención responsable. El artículo plantea que el docente universitario debe tener conceptos claros acerca de la estructura y funcionamiento del lenguaje humano para poder entender y fomentar el uso de la propia lengua. Muestra cómo los prejuicios han impedido entender el sentido del desarrollo de instituciones culturales como el diccionario, la escritura y la gramática. Una visión fundamentada de estos y otros aspectos puede conducir a un uso más adecuado de la lengua.

Palabras claves: Uso lingüístico, diccionario, escritura, gramática.

ABSTRACT

In spite of its important role in academic life, language has been a matter of rhetorical considerations and not a focus of conscious attention. The article claims that university professors should have clear notions about the nature and function of human language in order to promote an adequate use of it. It shows how a biased view has impaired a lucid understanding of the development of institutions such as writing, grammar, and the dictionary.

Keywords: Linguistic use, dictionary, writing, grammar.

Recibido: 10 / 02 / 2003. Aceptado: 17 / 03 / 2003.

EN NUESTRO folklore cultural hispano-americano existe, y muy viva, la tradición de hablar sobre el lenguaje y, específicamente, sobre nuestro idioma castellano. Las autoridades educacionales, las páginas editoriales de los diarios, las asociaciones de profesionales (no solo los profesos-

*Versión escrita de una charla dada en la Academia de Profesores Eméritos de la Universidad de Concepción, el 23 de mayo de 2002, en un ciclo sobre problemas de docencia universitaria.

**Dr. en Lingüística, profesor en la Universidad de Concepción. Escritor.



res de lengua y literatura) y, en general, la mayor parte de las personas respetables, hablan frecuentemente acerca de los problemas del idioma. Aun en una reunión social, es cosa de poner el tema y la más abundante y florida oratoria se echa a volar. El idioma, además de don providencial de comunicación, es crisol impoluto de nacionalidad, dispensario de las más excelsas virtudes, depósito de bellezas de ígneo resplandor; en suma, objeto de encendida retórica. Debemos amar nuestra hermosa lengua castellana, cultivarla con esmero y protegerla de sus viciosos enemigos, porque lo cierto es que es algo veleidosa y basta con que nos descuidemos un poquito para que empiece a corromperse, a afearse de manchas y sobre todo, para que empiece a darse a las malas juntas, a llenarse de pegotes foráneos, hoy de anglicismos así como antes de galicismos. Se nos conmina, en suma, a ser guardianes del idioma, patrimonio cultural, y se nos impone la noble tarea de velar por su pureza.

Ahora bien, cuando se piensa en quiénes son las personas encargadas de custodiar la sanidad del lenguaje, se piensa primero que nada en los académicos de la lengua, que son unos señores tan lejanos que nadie sabe muy bien qué es lo que hacen, aparte, claro está, de reunirse periódicamente y de ser exponentes vivos, ellos mismos, de los usos idiomáticos más nobles y de exponer esos usos en un libro que parece ser la concreción de las inquietudes relacionadas con el lenguaje, como es el Diccionario de la Lengua.

Pero dejemos, por ahora, a los académicos y al diccionario. Ya volveremos sobre ellos. Vamos a algo más cercano, más accesible y más concreto. Existe un grupo de profesionales que parecen tener que ver, en su condición misma de profesionales, con cuestiones relativas al lenguaje. De ellos parece esperarse la función no tanto de velar por la etérea sanidad del idioma, sino de la enseñanza formal y de la difusión de aquellos usos que se enmarcan dentro de lo correcto, de lo puro, de lo que todavía suele llamarse lo castizo. Estos profesionales son los profesores de castellano (o profesores de español, como se les llama oficialmente en la Universidad de Concepción, costumbre que parece extenderse).

Y existen también otros profesionales que tienen que ver directamente con el lenguaje: son los llamados lingüistas, que en nuestra tradición académica son relativamente recientes y cuyo trabajo, en todo caso, es muy poco conocido fuera de los círculos estrechos de la profesión. Para ir entendiéndonos, los lingüistas son personas interesadas en el lenguaje como hecho humano. A los lingüistas les interesa conocer la estructura y el funcionamiento del lenguaje y, como el lenguaje mismo es una entelequia virtual que solo existe en la forma de lenguas históricas concretas —castellano, quechua, vietnamita, esquimal—, a los lingüistas no les queda otro camino que encarrarse con diversas lenguas y darse a la tarea de desembrollar su organización interna. La tarea, aparentemente inalcanzable, es difícil, sin duda, pero no

imposible, por la sencilla razón de que las diversas lenguas, por diferentes que sean entre sí, son manifestación de una capacidad humana única, común a todos los miembros de la especie, que es el lenguaje. Quien se aproxima a una lengua cualquiera y la analiza con los métodos adecuados, está dando cuenta del lenguaje humano (Una de las tareas más complejas de los lingüistas es, precisamente, la de desarrollar los métodos adecuados para dar cuenta del lenguaje).

Las reflexiones expuestas en este trabajo las he elaborado en mi doble condición de profesor de castellano, esto es, de profesional encargado de conocer y fomentar el uso adecuado de la lengua materna, y también de lingüista, es decir, de académico interesado en la investigación de la estructura y funcionamiento del lenguaje. Ya sé que el tema propuesto es el problema de la lengua materna y su relación con la docencia universitaria, pero debo advertir desde el comienzo que no se espere una emocionada retórica de defensa de la pureza idiomática. A nosotros los profesores de castellano, y sobre todo a nosotros los lingüistas, nos interesa, y mucho, por cierto, la lengua, nuestro idioma, que es parte de nuestra identidad cultural, y por cierto esperamos comunicar nuestro interés por estas materias, pero se trata de compartir un interés de universitarios, esto es, de personas que se enfrentan lúcidamente con los hechos de la naturaleza y de la cultura, y procuran entender sus fundamentos, su dinámica interna, su lugar en el sistema del conocimiento y su función en la conformación de una determinada forma de vida. Para ello, partimos por plantearnos como problema explícito las condiciones mismas de nuestro conocer, las estrategias o métodos más seguros para dar cuenta de esos problemas, así como las conclusiones a las que razonablemente podemos aspirar. Esto, en términos generales, se llama disciplina intelectual y, si se quiere, se llama ciencia.

Yo entiendo, y de algún modo comparto, las reticencias de muchas personas cuando se habla de ciencia en este tipo de materias donde parece ser posible y normal que cada uno diga lo que le viene en gana. Pero es evidente que las generalizaciones infundadas no constituyen ciencia de ningún tipo y ni siquiera suelen ser interesantes. Distinto es el caso cuando uno de esos llamados "humanistas" nos demuestra en su proceder que su trabajo constituye una búsqueda lúcida, sistemática, coherente, responsable, consciente de sus propias limitaciones y de sus propios alcances. Para decirlo concretamente, en el caso de la ciencia del lenguaje lo que nos motiva no es ir por la vida buscando errores y desviaciones, o bellezas y luminarias expresivas, sino que lo que nos interesa es algo más simple y concreto: queremos entender cómo está hecho el lenguaje humano, cómo se manifiesta, cómo funciona. A esta actividad intelectual le llamamos, sin mayores prejuicios, lingüística. Y permítaseme asegurar que la lingüística así concebida tiene mucho que ver, y de una manera más enriquecedora que lo que se sospecha, con el problema de la lengua en la docencia universitaria.

El lenguaje, en nuestro caso encarnado en la forma de lengua castellana, es, ciertamente, el primero y elementalmente complejo, y por ende privilegiado, de los sistemas de comunicación de que disponemos. A través de la lengua, y no a través de los genes, recibimos la herencia cultural básica y nos incorporamos a una comunidad comunicativa, que nos centra en una dimensión histórica, social, familiar, emotiva, íntima, desde la cual procesamos e intercambiamos experiencias con el medio en que actuamos y con los demás. Pero hay mucho más que eso. El lenguaje, nuestra lengua, es el primero y básico modo de tomar conciencia de nosotros mismos, de entender nuestras relaciones con lo que nos rodea, con los demás seres humanos. El lenguaje es el método básico que tiene nuestra especie para analizar, para organizar las experiencias en un sistema cognoscitivo, susceptible de ser comunicado precisamente porque ha sido previamente reconocido como tal. El lenguaje se instaura así, antes que en un medio para interactuar con lo otro y con los otros, en un principio de auto lucidez, capaz de transformar la masa informe y cambiante de sensaciones, pensamientos, voliciones, que nos inundan, nos traspasan, nos acucian, en actos concretos, organizados, de comunicación, de expresión de nosotros mismos con otros que, de modo muy nítido, reconocemos como otros pero iguales, o sea, como individuos de nuestra misma especie. El lenguaje es lo que nos hace humanos, el lenguaje es lo que nos integra en una sociedad, el lenguaje es lo que nos liga al pasado de nuestra cultura, el lenguaje es lo que garantiza nuestra especificidad personal y nos permite ejercer en plenitud, dentro de lo que la plenitud es posible, nuestra inteligencia, nuestra sensibilidad, nuestra creatividad. Y esta es la primera responsabilidad académica que nos hemos dado muchos profesores de castellano y por cierto casi todos los lingüistas: nos dedicamos a reflexionar sobre el lenguaje humano y a desarrollar esmeradamente los modos más adecuados para conocerlo. Centramos nuestra actividad de modo principal en nuestra lengua castellana, pero no para imponerles a los demás la manera como deben comunicarse, sino más bien para ayudarlos a desarrollar por sí solos, pero lúcidamente, insisto con majadería, las estrategias para formular su propio modo comunicativo, o sea, para cimentar una identidad personal y social a través de la lengua compartida con varias decenas de millones de seres humanos.

¿Qué tienen que ver las reflexiones anteriores con el problema de la cultura del idioma en el trabajo del académico con los estudiantes universitarios? Me permito decir que ya he señalado un punto importante: cualquier aspecto de la labor del profesor universitario, cualquiera noción que de alguna manera maneje un académico debe ser una noción explícita, cuyos fundamentos sean conocidos o, al menos, asumidos conscientemente como problema. Este solo hecho ya es intelectualmente enriquecedor. Así ha de ser también, y quizás con mayor razón, cuando se aborda el problema del lenguaje y de nuestra lengua. Por cierto, no se trata de que todos hayamos

de ser lingüistas o profesores de castellano; se trata simplemente de que todos hemos de abordar el asunto con una actitud lúcida y desprejuiciada.

Lo primero que conviene tener claro es que el lenguaje es una competencia, es decir, una capacidad comunicativa de nuestra especie, y una actuación, lo que llamamos hablar, es decir, un modo concreto de llevar a la práctica esa competencia. Y debemos también tener claro que esa competencia que se llama lenguaje tiene una estructura sistemática susceptible de ser conocida, y que la actuación, la manera como las personas ponemos en acción nuestra capacidad comunicativa, obedece a ciertas reglas que se enmarcan dentro de la estructura mayor del entramado de nuestra sociedad y su historia. Tanto esa competencia como esa actuación pueden ser objeto de nuestro conocimiento (y de nuestra capacidad manipuladora). Quizás el principal escollo con que nos topamos los lingüistas y los profesores de castellano es que este punto tan simple y concreto, como es el hecho de que el lenguaje humano tiene una estructura y unos modos de manifestarse que son sistemáticos y objeto posible de descripción igualmente sistemática, es algo que todavía no encarna como noción objetiva en el sistema cultural de las personas instruidas de nuestro medio. El problema, y dicho sea con tanto respeto como melancolía, es que incluso para nuestros profesores universitarios las cuestiones relativas al lenguaje y a la lengua materna son, como señalé al comenzar, motivo de retórica y de frases hechas y no motivo de reflexión serena y desafío para el conocimiento.

Veamos un caso concreto. Existe un tipo de trabajo relacionado con el lenguaje que es, quizás, el más conocido por el público culto. Se trata de un libro llamado "diccionario", cuya función es recoger de un modo sistemático y ordenado el léxico de la lengua, o sea, las palabras que dicen y escriben los hablantes de la lengua, determinar los significados que esos hablantes les dan a las palabras, y presentar de un modo accesible y jerarquizado tales palabras con sus distintos significados a la consideración de los miembros de la comunidad hablante. Entre los hablantes hay una gran diversidad cultural, una amplia gama de experiencias, de creencias y de saberes, por lo que no es de sorprender que el diccionario ofrezca una gran variedad y que incluso se puedan hallar en él aparentes contradicciones (como que una misma palabra pueda tener significados o valores del todo dispares). Así como hay hablantes cultos y refinados, también existen hablantes analfabetos y culturalmente limitados; así como hay ámbitos de la vida social que rezuman y resumen lo más digno de la sociedad, también hay actos que revelan los abismos de vulgaridad y sordidez a que podemos llegar las personas. El deber del diccionario es recoger, ordenar y presentar todos esos hechos en la medida en que nos refiramos a ellos con el lenguaje. Si hay bondad, si hay solidaridad, si hay creación y ciencia, también hay maldad, hay egoísmo, hay estupidez y violencia: si hay suspiros, también hay eructos, y todos estos hechos, en cuanto son designados con palabras por hablantes de castellano,

o sea en cuanto hechos del idioma, habrán de ocupar un espacio en el diccionario. Parece evidente, así como parece evidente que las palabras han sido ingresadas en el diccionario porque han sido dichas o escritas por alguien, es decir, las palabras existen porque las personas las usan, y no se ha de esperar que las personas usen las palabras porque están en el diccionario. Sin embargo, aun personas cultas así lo creen: sólo tenemos derecho a usar las palabras que existen, esto es, las palabras que aparecen en el diccionario. Si ello fuera así, no se ve de qué modo podría ingresar una palabra nueva al diccionario: si existe un círculo vicioso, un paraíso de la contradicción, es este hecho. Y sin embargo, así actuamos, al menos en el terreno de nuestras creencias.

No hace mucho ha circulado por la red virtual, a modo de profusos mensajes electrónicos enviados incluso a la Presidencia de la República y a las rectorías de varias universidades, un furibundo libelo acusatorio escrito por un profesor de castellano. En este libelo se ataca sin misericordia un trabajo basado en una tesis de magíster en lingüística de un egresado de esta Universidad de Concepción. El enfurecido autor del libelo ataca al autor del trabajo y lo acusa de ignorancia y de corrupción idiomática. El argumento central del acusador (quizás deberíamos llamarlo el *acusete*, palabra que sí figura en el diccionario junto a *acuseque*, *acusetas*, *acusica* y *acusón*) es que el acusado usa palabras inexistentes. Grave acusación, que además de descalificar culturalmente al infractor lo condena a la pena de no ser entendido, si no fuera por el hecho de que las palabras consideradas inexistentes por el denunciante son aquellas que no se encuentran en la vigésima primera edición del diccionario de la Real Academia de la Lengua. El censor de marras se defiende aduciendo que “no tengo otra intención que la de demostrar que si queremos mejorar como pueblo, nosotros, los catedráticos, debemos comenzar por dar el ejemplo. El estilo de redacción utilizado en las monografías, investigaciones y tesis debe cambiar: tiene que ser más erudito, pero también más personal y ameno; técnico, pero no exagerado. No se puede seguir permitiendo que nuestros profesionales tengan un uso tan mecánico y paupérrimo de nuestro exquisito idioma cervantino. ¡Y con la reforma educativa tienden a desaparecer los estudios gramaticales! ¿Verdad que es vergonzoso?” No sería leal polemizar con quien no se puede defender. Yo solo me he referido al caso en cuestión como un ejemplo de que lo que llamo cultura del idioma ha de consistir en una disposición intelectual más fundamentada y más sana que la actitud inquisitorial. Es evidente que el desarrollo de la sociología y de la lingüística, así como el de cualquiera otra disciplina, requiere también del desarrollo de nuevas formas de expresión, de nuevas palabras para expresar nuevos conceptos o nuevos puntos de vista. Es natural que muchas de estas palabras nuevas no hayan sido recogidas en el diccionario, precisamente porque son nuevas, porque se están usando en un círculo y en un contexto todavía restringidos. Además, la com-

plejidad de la vida moderna ha hecho que un diccionario general de la lengua no pueda dar cuenta de todo lo que se transa idiomáticamente; se necesitan –y de hecho existen– diccionarios especializados por áreas del saber y de la actividad. Una persona idiomáticamente culta tampoco puede conocer todo el léxico de la lengua; solo conoce aquello que es verdaderamente de uso general, lo que se ha llamado el vocabulario patrimonial, y aquello que forma parte de su ámbito de especialización. Justamente, una de las funciones del diccionario, o de los diccionarios, es informarnos de esos usos restringidos. Y en todo caso, nuestro furibundo colega habría podido encontrar varias de esas palabras “inexistentes” de la tesis en cuestión en diccionarios de lingüística y de sociología (porque es cierto que también el autor criticado se deja llevar por ciertas modas intelectuales). Lo que quiero señalar como verdaderamente importante es que una sensata cultura del idioma ha de reconocer que el contenido del diccionario es consecuencia y no causa de los usos idiomáticos normales. Obviamente, también se ha de esperar por parte de quienes hacen los diccionarios una actitud alerta ante los usos –antiguos y nuevos– de los hablantes, así como una adecuada clasificación de tales usos: generales, técnicos, dialectales, groseros, etc. Por ejemplo, todos los hispanohablantes conocemos palabras como “pan”, “amistad” o “cantar”, pero solo algunos hablantes tienen claro lo que significan términos como “hiposulfito”, o “píloro”, o “usucapión”, así como sólo en algunas regiones del vasto mundo hispanohablante se entiende lo que quiere decir “choclo”, o “caraota”, o “escuincle”. Solamente de ese modo se ha de entender la crucial función del diccionario como guía del hablante. Y para ir concretando y entendiéndonos: ¿qué tienen que ver la cultura del idioma y la docencia universitaria con el diccionario? En primer lugar, algo muy simple: un profesor universitario tiene que tener diccionarios y consultarlos, tanto un buen diccionario actualizado general de la lengua, como diccionarios específicos de su especialidad, para apuntar a algo también muy simple: es conveniente que dentro de un mismo ámbito del quehacer tengamos modos comunes de referirnos a las nociones y hechos que nos interesan y que tengamos también alguna idea de las zonas donde es dable encontrar mayor diversidad de puntos de vista y que tal diversidad sea conocida. Un académico universitario ha de tener claro que es, al mismo tiempo, un miembro culto de la comunidad idiomática amplia y un miembro de una comunidad especializada y que ambas zonas no siempre se tocan: hay palabras que pueden ser moneda legítima en una zona, pero no en la otra.

Hay otro aspecto de la actividad relacionada con el lenguaje que es frecuentemente objeto de intervenciones y de alegatos por parte de los hablantes. Se trata de la escritura. Una “buena ortografía” suele considerarse la carta de presentación de una persona razonablemente culta, así como una “buena redacción” se considera una manifestación básica de solvencia y equilibrio intelectuales. Internacionalmente, los niveles de alfabetismo de una

sociedad se consideran un índice cierto de desarrollo. Sobre esto también existe mucha confusión, muchos mitos. Normalmente se concibe la escritura como una mera versión de la oralidad, al extremo de que las propias Naciones Unidas consideran alfabetizada a la persona que es capaz de transar por escrito aquello que es capaz de transar oralmente. El asunto es bastante más complejo.

De partida, debemos señalar el hecho de que la escritura es un desarrollo bastante tardío en la historia de la humanidad. El lenguaje es tan antiguo como la especie; la escritura es muy reciente. En el caso de nuestra lengua, los textos escritos más antiguos –muy precarios, por lo demás– tienen apenas unos mil años, y la lengua misma tiene unos mil cuatrocientos. Más aun, una parte significativa de los seres humanos no tienen acceso a la escritura. Son orales, es decir pertenecen a una cultura sin escritura, o son analfabetos, es decir, no dominan la escritura en una sociedad donde esta existe. Lo que nos importa a nosotros es dejar en claro que, así como el diccionario es posterior a la existencia de las palabras, la escritura es posterior a la lengua. Y nos importa también indagar en el significado cultural de la escritura.

Frecuentemente, se piensa, o al menos se actúa como si así fuera, que la lengua oral debe someterse a las normas de la escritura. Sin ir más lejos, así sucede entre nosotros: es ya un cliché cultural afirmar que los chilenos hablamos muy mal porque nos “comemos las letras”, con lo cual se postula implícitamente que el ideal de pronunciación es aquel que se atiene a las convenciones de la llamada ortografía. De aquí se sigue que gran parte del esfuerzo pedagógico de la escuela básica se centra en la enseñanza de la escritura y gran parte de los escándalos profesoraes se basan en la denuncia de la deficiente ortografía de los estudiantes. Igualmente, el problema de la reforma ortográfica consume más energías y genera más gestos patrióticos que la lucha contra la pobreza. Una breve reflexión acerca de este tema podrá ayudar a centrar nuestra inquietud relativa a la cultura del idioma en la docencia universitaria.

En primer lugar, hemos dicho que la escritura es un desarrollo reciente. Digamos también que se trata de un desarrollo tecnológico como cualquier otro, solo que esta vez afecta al lenguaje. El mito dice que las palabras vuelan y que lo escrito permanece –“verba volant, scripta manent”–. Esto quiere decir que la función de la escritura es impedir la fatal evanescencia de los mensajes lingüísticos, y de ahí su prestigio. Pero vamos viendo algunos hechos. En primer lugar, la circunstancia de que un mensaje lingüístico desaparezca en el mismo momento en que se emite, lejos de ser una desventaja es un gran beneficio, pues es lo que permite la interacción fluida, el diálogo, y lo que impide que los mensajes saturen el ambiente, como sucede con los textos almacenados en una biblioteca. En segundo lugar, los mensajes del mundo oral no son necesariamente efímeros. De hecho, todas las culturas orales conocidas son enormemente tradicionalistas y dadas a ir conservan-

do aquello que les resulta relevante, precisamente en cuanto es relevante culturalmente. (Por ejemplo, los poemas homéricos vivieron en la memoria colectiva por más de cinco siglos antes de ser consignados por escrito, y una cosa similar sucedió con los poemas épicos y los romances castellanos, al extremo que todavía hoy se cantan romances del siglo quince en las serranías de Alhué y en los campos del secano costero de nuestra Región del Bío-Bío). La escritura, pues, no es indispensable para preservar mensajes: la memoria humana es quizás más resistente que un mero papel, y el olvido, lejos de ser una limitación, puede constituirse en una forma de limpieza semiológica.

¿Cuál es, entonces, la función primaria de la escritura? La respuesta es compleja, pero se puede intentar una explicación al examinar el circuito elemental del acto comunicativo, en el cual encontramos como básicos tres elementos: un hablante, un oyente y un mensaje que tiene una referencia a un hecho de la vida. En el acto comunicativo normal, los tres elementos han de estar presentes, de tal modo que el mensaje, la referencia al hecho de la vida, es el hálito mismo del emisor en la forma de sonido portador de significado, lo cual solo ocurre de modo natural en presencia de un receptor activo, de un oyente. La comunicación, en la cultura oral, es así un acto de verdadera interacción humana: hay alguien que dice algo a alguien. Lo que hace la irrupción de la escritura en el circuito comunicativo es disociar los elementos que lo componen. El mensaje oral, intangible y fugaz, ahora se transforma en un objeto, esto es, en un texto que tiene una existencia autónoma, independiente del emisor y del receptor. Al ser un objeto, se puede convertir en asunto de análisis y de juicio como tal objeto. Así como en la cultura oral un mensaje es bueno y sabio porque el hablante es bueno y sabio, en la cultura letrada, un mensaje es bueno y sabio porque el análisis de su estructura interna y de su contenido así nos lo revelan. Este proceso se llama intelectualización. Los mensajes escritos adquieren valor comunicativo por sí mismos en la medida en que son adecuados a los hechos que mencionan y son consecuentes con tales hechos y consigo mismos. Por eso, el mensaje cifrado por escrito obedece, característicamente, a una especial planificación, tiene su organización propia, por ejemplo, tiene título, tiene párrafos separados y organizados y a veces numerados, tiene recursos gráficos que no existen en la oralidad, como tipos de letras, signos de puntuación; las palabras mismas, que en la oralidad son un continuum indiviso, aparecen nítidamente individualizadas en el texto escrito. La escritura, en un sentido cultural, no es una versión congelada de la efímera ejecución oral, es otra forma de comunicación. Y hay otro hecho crucial: sólo una pequeña porción de los textos escritos han sido realmente dichos alguna vez, o serán dichos alguna vez. Pretender que la escritura refleje el flujo de lo hablado es imposible. Por eso mismo, no es de extrañar que en todo sistema de ortografía haya recursos que son diferentes y aun contradictorios con lo oral. Lo

que hace la escritura, en el mejor de los casos, es evocar, no reflejar, una ejecución oral virtual. Por eso los lingüistas hemos desarrollado técnicas para reflejar lo que de hecho se ejecuta oralmente, las llamadas transcripciones fonéticas y fonológicas. Así entonces, no es un contrasentido el hecho de que, si bien en distintas zonas geográficas y en distintos ámbitos socioculturales hablamos de modo diferente (o sea pronunciamos de modo diferente), usemos las mismas convenciones cuando se trata de escribir.

Centrémonos una vez más en el tema que nos concita: qué tienen que ver estas disquisiciones con la cultura del idioma y la docencia universitaria. Pues lo cierto es que tienen mucho que ver.

En primer lugar, ya se ha señalado que la ortografía, aun como tecnología de la palabra, es básicamente una convención social. Es necesario y conveniente conocer esta convención, pero ello es solo un detalle. Por lo demás, hoy día existen ayudas computacionales estupendas para aquellos que sufren de mala ortografía. Tampoco hay que olvidar, como también se ha señalado, que esta convención de la ortografía es una cuestión más que nada visual, que sólo parcialmente tiene que ver con la ejecución oral, por el simple hecho de que el texto escrito no es transcripción, reflejo de lo dicho, sino evocación de una mera virtualidad hablada. Por eso, una reforma ortográfica podrá ser útil y práctica, pero no toca el problema de fondo que tiene que ver con la cultura de lo escrito. El problema de fondo tiene que ver con el hecho de que los mensajes escritos son objetos, esto es, hechos culturales de un alto grado de autonomía y que deben dar cuenta en su organización interna de esta situación. Dicho más claramente: cuando yo hablo, estoy en una situación concreta frente a un interlocutor concreto, con quien normalmente comparto una serie de experiencias culturales y una serie de convenciones (además, por cierto, de compartir la misma lengua). Así, en la interacción hablada yo puedo usar deícticos espacio-temporales como “esto”, “eso”, “aquí”, “allá”, “ahora”, “entonces”; puedo reformular a cada paso mi enunciado, retomando el hilo de lo dicho, puedo desdecirme, puedo requerir confirmación por parte de mi interlocutor en ciertos momentos (“¿me entiende?”, “de acuerdo?”, “¿verdad?”, etc.); no tengo necesidad de elaborar demasiado acerca de los contenidos de mi discurso y, lo que es más, tengo en la actitud de mi interlocutor una guía segura que me dice cuándo precisar, cuándo explayarme más, cuándo reformularme, cuándo callar. En cambio, cuando se trata de elaborar un texto escrito, no tengo realmente interlocutor, tengo un receptor virtual, un receptor que yo mismo postulo. Tampoco tengo una situación a la cual echar mano, y por ende no puedo gesticular; en otras palabras, no puedo esperar una verdadera interacción: el texto tiene que darlo todo, queda literalmente echado a su suerte. Por eso, tiene que ser un texto autosuficiente, esto es, que contenga todo lo necesario para su intelección. Por eso, escribir un texto es un acto culturalmente diferente de hablar, de interactuar en una instancia comunicativa concreta. Cons-

truir un texto escrito significa planificar una estructura de contenido, explicitar objetivos y seleccionar las estrategias de organización formal adecuadas, que incluyen el léxico y la gramática. Y he aquí que este es un punto —mucho más importante que la ortografía— donde nuestra cultura del idioma falla lamentablemente: nuestros estudiantes, y muchos de nuestros profesores, no saben construir un verdadero texto escrito y cuando tratan de hacerlo ponen en juego los mismos mecanismos que se usan para elaborar enunciados orales: la misma sintaxis, el mismo vocabulario, los mismos clichés expresivos. Basta mirar muchos de los textos escritos por nuestros alumnos para darse cuenta de que parecen más retazos de una conversación alterada que verdaderos trabajos escritos. No llevan título, abundan en alusiones sin sentido en la trama de un escrito, como “entonces”, “aquí”, “allá”, “después”; usan un léxico inadecuado, mezclando tecnicismos con coloquialismos, y sobre todo exhiben una sintaxis pobrísima de recursos, donde la mayor complejidad no suele ir más allá de las subordinaciones adjetivas, pues el resto de las oraciones se entrelazan solo con los recursos de la coordinación lineal, del tipo “y entonces”, “pero”, “o sea” y otros pocos más, o se encabezan con recursos de construcción textual que en lo escrito son simplemente disfuncionales, como “bueno”, “es que” o “a ver”. El texto escrito exige una forma de intelectualización que supone una enorme complejidad sintáctica que asegure una cohesión interna apropiada a sus fines. La mayoría de los profesores básicos y de los profesores de castellano están tan engolosinados con la ortografía y con un par de recetas sintácticas y léxicas, que no tienen tiempo para fijarse en cuestiones de cohesión y coherencia como las que comentamos; los otros profesores ni siquiera tienen conciencia del problema. En este punto es donde se detecta, si se quiere, una verdadera falla de nuestro empaque cultural idiomático, y no en la falta de supuesta elegancia, de patriotismo idiomático, de buena ortografía.

Aquí es donde cabe hablar también del papel de la dimensión propiamente cultural de la lengua. Un idioma es, entre otras cosas, continuidad comunicativa. Nosotros hablamos como hablamos y escribimos como escribimos como producto de un legado de nuestros ancestros culturales. Conocer ese pasado nos liga a la comunidad culta, al mismo tiempo que nos va haciendo internalizar las formas más asentadas de elaboración de enunciados, especialmente de enunciados escritos. Aprender a escribir bien es, por cierto, un problema técnico cuyo tratamiento con las adecuadas herramientas pedagógicas y lingüísticas puede dar excelentes resultados, pero aprender a escribir lo que se llama bien es, primariamente, un problema de asentamiento cultural, un desarrollo que se va logrando en la medida en que se tiene contacto frecuente con los textos escritos más válidos que pueden ofrecer la tradición y la práctica contemporáneas. La lectura bien seleccionada y bien graduada de textos es un elemento importante en la formación de un hablante culto. Dentro de estos textos, los llamados textos literarios



tienen una gran importancia, pero no son ni deben ser los únicos que han de ser tenidos en cuenta en una dimensión de ejemplaridad. Ello, por cierto, insisto, no significa un cuestionamiento de la relevancia cultural de la literatura; solo significa que la actividad literaria no está destinada del mismo modo a todos los miembros de la comunidad idiomática. La literatura no es necesariamente un producto idiomático ejemplar; desde el punto de vista del establecimiento de una cultura del idioma, en muchos casos, podría ser considerada a lo más una búsqueda ejemplar de nuevas posibilidades expresivas de la lengua. (Un problema relacionado, que va más allá de lo que es conveniente plantear en esta ocasión, es el fomento de la lectura en una sociedad que parece haber ido recuperando y privilegiando formas de interacción cultural que de algún modo representan una vuelta a formas de oralidad y graficidad primarias.)

Lo anterior nos lleva al último punto que quiero tratar en esta breve reflexión acerca del sentido de la cultura del idioma como componente del conjunto de comportamientos profesionales del docente universitario. Me he referido ya en varias ocasiones a que lo que llamamos cultura del idioma consiste básicamente en comprender que el lenguaje humano, una lengua histórica cualquiera, es un método de comunicación que supone una forma de organización, concretamente, de articulación en unidades significativas, de la experiencia humana ante el mundo con la finalidad de hacerla comunicable. Es tener una forma clara de inserción en lo que la lengua tiene de continuidad y de legado cultural. Es, también, entender la naturaleza y función de la escritura como tecnología de la palabra. Y es, quizás principalmente, tener nociones claras acerca de la estructura de la lengua misma. Esto último es lo que se llama gramática.

Todavía hoy, cuando se piensa en la gramática, se repite la vieja idea de que la gramática es el arte, o sea la técnica, de hablar y escribir correctamente, conforme al buen uso, que es el de la gente educada. Es necesario precisar los términos. Podemos llamarle, si queremos, gramática a la capacidad de hablar y escribir muy bien. Santo y bueno: ¿quién podría oponerse a hablar y escribir muy bien? Seguramente ni siquiera el más cruel de los malhechores; yo, por lo menos, como todo profesor, me atrevo a recomendarles a todos mis estudiantes que hablen y escriban muy, pero muy, bien. Pero el punto es otro. No podemos hacer consistir la formación en la lengua materna en una serie de instrucciones para hablar y escribir correctamente, sobre todo si hablar y escribir correctamente se entiende hablar y escribir como escribieron (ya que no sabemos con certeza cómo hablaron) algunos escritores de tiempos remotos. Tal formulación es del todo improcedente. En primer lugar, nótese que se dice "formación" en la lengua materna y no "enseñanza" de la lengua materna. Nótese que el presente trabajo se ha orientado hacia una cultura del idioma y no hacia un mero adiestramiento en el uso del idioma. Ello responde a dos razones principales: la primera es que la

lengua materna no necesita enseñarse y la segunda es que el campo de la interacción cultural es sobremanera complejo.

Hace ya tiempo que los lingüistas sabemos que el lenguaje es una condición innata en el ser humano, impresa en el sistema cognitivo básico y que como tal no requiere de enseñanza, pues basta con una exposición al ambiente en el cual se habla la lengua para que el niño vaya desarrollándola en sí mismo y por sí mismo muy eficazmente. Adquirir la lengua materna es poner en marcha un delicado mecanismo que tiene que ver con la creatividad, con la necesidad de estructurar las experiencias propias para poder interactuar, y que tiene que ver también con la capacidad de entender nuestro lugar en el mundo. Esto es muy complejo y sólo se puede pedir que se crea que es así. La segunda razón para hablar de formación y no de adiestramiento idiomático es que la adquisición y desarrollo de la lengua materna tiene que ver con la incorporación lúcida en un circuito comunicativo amplio y rico. No puede ser mera cuestión de entrenamiento lo que es primariamente cuestión de inteligencia y sensibilidad. Y una cosa es ser capaces de comunicarnos porque tenemos internalizado el mecanismo de la lengua, y otra cosa es tomar conciencia explícita de la naturaleza, de la estructura y del funcionamiento de ese sistema que nos permite comunicarnos e interactuar. A esta toma de conciencia, en una dimensión de lucidez, a este entender cómo está hecha y cómo funciona nuestra lengua, le llamamos gramática en un sentido verdaderamente productivo, y no a un entrenamiento más bien bobo, por lo que tiene de mecánico, en formas expresivas aparentemente eficaces o elegantes o hermosas. Hacer gramática es reflexionar lúcidamente, sistemáticamente, acerca de la lengua. Para orientar de ese modo una reflexión sí que necesitamos quien nos guíe. Una gramática concebida como reflexión sistemática e inteligente acerca de la lengua no nos dice necesariamente cómo hemos de hablar, sino que nos informa acerca de los mecanismos intelectuales que nos permiten elaborar mensajes. El notable profesor español Manuel Seco ha comparado la disciplina gramatical (y los textos en los cuales se concreta) con el plano de una ciudad donde nos hallamos: ese plano no es la ciudad, sino un mero modelo de la misma; el plano no nos lleva a ninguna parte, sino que nos informa acerca del trazado de las calles y de la ubicación de los principales hitos urbanísticos de la ciudad, de tal modo que ordena y clarifica las decisiones que hayamos de tomar acerca de adónde ir o adónde no ir, decisiones que, en todo caso, son responsabilidad nuestra y no del plano en cuestión.

Como la enseñanza tradicional de la gramática en cuanto recetario idiomático no daba los frutos esperados, poco a poco se fue esfumando de nuestra enseñanza tradicional. Un golpe serio a la presencia de la gramática en los planes de estudio de la enseñanza media lo dieron –mire lo que son las cosas– los propios lingüistas de la primera mitad del siglo veinte, cuando descubrieron que esto de expresarse es un acto dependiente de la libertad de

cada uno y por ende nadie tiene derecho a imponerle a otro formas expresivas. Así, naturalmente la gramática no tenía mucho sentido en nuestro sistema educacional (ni en ningún otro).

Pero lo cierto es que la gramática (al menos la gramática en el sentido que hemos esbozado, de planteamiento sistemático y explícito acerca de cómo está hecha y cómo funciona la lengua) sí tiene sentido, y mucho. Desde luego, es una comprobación objetiva que en nuestras sociedades complejas social y culturalmente, no da lo mismo como se hable. Si un mecánico me informa que mi auto tiene un problema con las “válvulas”, yo como mero hablante y no como profesor dudo de su seriedad mecánica; si un médico informa por escrito que mi señora tiene un problema de “hemesis de embarazo”, yo como mero hablante y no solo como profesor pongo en duda la solidez de su diagnóstico. Si en la tienda la dependiente me informa que un reloj despertador cuesta “osho mil pesos”, a mí me merece dudas su conocimiento de tales artefactos. Lo que quiero decir es que son los propios miembros de la comunidad hablante los que ejercen una postulación de estratificación sociocultural de las personas basados en su actuación lingüística, son los propios hablantes los que emiten juicios acerca del desempeño de otros hablantes. El lingüista debe tener esto en cuenta como un dato objetivo más. Y algo similar podemos decir de la gramática. Un conocimiento adecuado, coherente y explícito de la estructura interna de los enunciados que somos capaces de producir nos permitirá, entre otras cosas, ir formando enunciados más precisos y más complejos, es decir, nos permitirá comunicarnos más eficientemente. Lo mismo cabe decir acerca de la adecuada conceptualización de las categorías básicas que están entreveradas en la conformación de la estructura interna de las palabras. Un solo ejemplo. Si concebimos la llamada categoría gramatical de género como una distinción que hace la lengua entre machos y hembras, solo podremos esperar lugares comunes y explicaciones absurdas cuando nos enfrentamos con contrastes entre palabras como “vela” y “velo”, “casa” y “caso”, y jamás entenderemos por qué si las “jirafas” son todas femeninas en la especie hay machos y hembras de que nacen jirafitas, o por qué un “señor” (nombre masculino) es “una persona” (nombre femenino), y una dama (nombre femenino) es “un ser humano” (nombre masculino). Pero si entendemos la categoría gramatical de género como un contraste elemental en la flexión del sustantivo entre masculino y femenino, el cual contraste está al servicio de la organización del léxico y de la organización interna del enunciado, entenderemos por qué es sistemático que tantas palabras que ocurren en contraste toman diferente género (*sol/luna, brazo/pierna, día/noche, guante/guantera, sal/salero, carta/cartón, bolsa/bolsón*), vamos a ir entendiendo el carácter sistemático de todas y cada una de las diferentes estructuras que ponemos en juego al comunicarnos.

Naturalmente, nadie podría esperar –ni desear– que todos los profesores

universitarios y todos los estudiantes sean gramáticos, solamente esperamos y deseamos que nuestro sistema educacional recupere la noción, trabajada hace más de un siglo y medio por don Andrés Bello, de que la lengua es un mecanismo de sutiles engarces sistemáticos, y de que un conocimiento básico, pero bien orientado, de esas estructuras, debe formar parte de nuestro empaque cultural, del mismo modo como ha de formar parte de él un conocimiento básico de las leyes elementales de la naturaleza que nos rodea, de la estructura y organización nuestro organismo o de la sociedad en que vivimos y de su historia.

Para concluir: todo lo que he querido decir es que el lenguaje humano, y concretamente nuestra lengua castellana, puede y debe ser objeto de nuestra curiosidad inteligente y no solo de nuestra capacidad de repetir consignas y frases hechas. Un conocimiento fundamentado del lenguaje, de nuestra lengua y de la tradición que en ella se manifiesta, además de ampliar nuestro horizonte cultural, nos hará comunicarnos más eficientemente y, ojalá, con más gracia. A eso le llamo yo la cultura del idioma y por eso me parece tan relevante en relación con la docencia universitaria.

