

LA GRAMÁTICA DEL TEXTO Y SU PROYECCIÓN DIDÁCTICA: UNA PROPUESTA DE SENTIDO COMÚN¹

JESÚS TUSÓN VALLS

Universidad de Barcelona

1. Preliminares

En situaciones como ésta, es usual que un ponente dé las gracias al Comité organizador por la gentileza y el honor (o por una cosa u otra) que supone la invitación a participar en un Curso tan estimulante como éste de Gramática española. En mi caso, no sólo quiero cumplir con las normas de urbanidad vigentes, sino que quiero expresaros mi admiración porque estáis aquí y porque habéis respondido con tanta generosidad a esta convocatoria. Cuando uno se encuentra, alguna vez, con profesorado de enseñanza secundaria, no es raro toparse, al mismo tiempo, con la viva imagen de la desilusión. En este caso, no es cierto. Sois un gupo numeroso de profesionales de la enseñanza que todavía tenéis inquietud por reuniros, por compartir problemas y métodos y por renovar conocimientos.

Esto, a vosotros literalmente os honra y a mí me abruma; pero trataré de cumplir con la tarea encomendada, tan honestamente como pueda. Y la tarea encomendada se puede resumir así: plantear algunas propuestas, aportar un conjunto (acaso semisistemático) de indicaciones que puedan caer en la buena tierra de unos grupos de trabajo. En esos grupos de trabajo se podrá perseverar (si así parece) en la preparación de un corpus de materiales y métodos que supongan un cambio radical de orientación en la

¹ Conferencia pronunciada en el *VI Curso de Gramática Española*, celebrado en septiembre de 1993.

enseñanza de la Gramática. Trataré, pues, de levantar unas pocas liebres; cazarlas y guisarlas es ya cosa vuestra.

También quiero deciros que cada vez me he vuelto más escéptico en lo que concierne al papel que pueda desempeñar el análisis sintáctico en la enseñanza secundaria. E incluso he llegado a pensar que este análisis roba un tiempo escaso y precioso a otras tareas más urgentes: aprender a leer y leer mucho, enseñar a gozar con la lectura; conocer y practicar los recursos del habla, llegar a ser expertos en hablar, escuchar y entender; controlar el juego apasionante de la escritura. En fin, todo un conjunto de tareas que se compendian en la consabida fórmula de “expresión y comprensión, oral y escrita”. Siempre he creído que éstos son los objetivos irrenunciables de quienes enseñan una lengua. Y siempre he estado convencido de que el lugar, necesario, de la reflexión lingüística (la gramatical incluida) ha de ser el de facilitar otras tareas más urgentes.

Sin embargo, mi escepticismo sobre el lugar del estudio sintáctico en BUP y COU no me va a llevar aquí a posiciones iconoclastas. De lo que se trata es de calcular, con prudencia y calma,

Primero: si hay que dar algún lugar al análisis sintáctico y textual;

Segundo: en el caso de que la respuesta sea afirmativa, qué espacio hay que darle... y

Tercero: qué metodología convendrá adoptar.

Todo ello, claro está, sin perder de vista el ámbito educativo global: qué saben (o qué deben saber) los alumnos que empiezan el BUP... y qué habrán de saber esos mismos alumnos en el momento de abandonar la casa paterna.

En una novela de Antoine de St. Exupéry se presenta una situación que nos ha de hacer reflexionar. Un niño de cabellos rubios y rizados duerme plácidamente en el compartimiento de un tren. A su alrededor, la Segunda Guerra Mundial. Y el narrador piensa: “Es un Mozart asesinado”. Ésta es la cuestión: la tarea de los educadores no es otra que la de impedir asesinatos como éste. Y muchas veces los sistemas educativos se parecen a una Segunda Guerra Mundial. ¿Qué quiero decir con esto?

Muchos lingüistas, bastantes biólogos y una buena parte de los psicólogos nos repiten con insistencia en los últimos decenios que los seres humanos venimos bien dotados al mundo. Hoy parece incuestionable, en lo que se refiere a la adquisición de una lengua, que la dotación inicial, la genética, es incomparablemente más importante que el regalo que supone encontrarnos con una u otra lengua. Sólo así se explica que lleguemos a controlar, en muy poco tiempo, un instrumento tan sumamente complejo como es una lengua; sólo así (es decir, a partir de la hipótesis innatista) se explica

que toda lengua dispare nuestra inteligencia;

que toda lengua pueda ser aprendida;

que toda lengua (pese a las apariencias superficialmente diferentes) exprese las relaciones de caso;

que toda lengua tenga ciertas transformaciones,

que sea posible la traducción entre lenguas, etc.

Sea lo que sea, somos hablantes por antonomasia. Y vuestros alumnos (y no quiero jugar al juego de la provocación) son hablantes expertos, competentes en una lengua. No nos confundamos cuando evaluemos su nivel lingüístico: pese a los tics del argot (eso es un sarampión que pasará: así no hablarán a los cuarenta años) y pese a la llamada "pobreza de recursos verbales", vuestros alumnos, en las situaciones que les resultan normales, no dudan ante los casos, las concordancias, el uso de los tiempos verbales básicos, el lugar en que se incrusta una oración de relativo, la forma de las oraciones condicionales... y tantas otras estructuras lingüísticas realmente "difíciles". Las sabrán analizar o no; conocerán o no sus nombres técnicos; pero las usan sin titubear. Y, aunque el símil no sea enteramente el adecuado, son tan expertos en hablar como en caminar, aunque no tengan ni idea de cómo funcionan los mecanismos locomotores.

Si hay que dar, pues, un lugar a la Gramática en la enseñanza (y voy a dar por supuesto que sí, sin más justificación), el punto de partida no puede ser otro que el de provocar la sorpresa. Y la sorpresa es que los alumnos vean qué es lo que efectivamente hacen. El punto de llegada

nunca será el de convertirlos en lingüistas expertos o en gramáticos experimentados; sino

Primero: que mejoren su control de una lengua y

Segundo: que despierte su interés por conocer cómo hacen lo que hacen.

En definitiva: mejorar el uso y promover la conciencia reflexiva sobre el uso.

Dicho esto, y sin alargar más los preámbulos programáticos, os propongo unas pocas muestras de un análisis gramatical (oracional y textual) que, como sugiere el título de esta conferencia, quiere ser alternativo porque es “de sentido común”.

2. Una primera muestra de análisis alternativo

Normalmente, concebimos (y los libros de texto conciben) el análisis sintáctico de la forma siguiente: dada una oración (más o menos compleja, según los niveles educativos),

Primero: se tratará de asignar a cada uno de sus elementos un rótulo de clase gramatical o parte de la oración:

(1) Art., N., V., etc.

Segundo: A continuación, un elemento o un grupo de elementos, concebidos ahora como un sintagma, recibirá un rótulo relativo a su función sintáctica:

(2) SNsuj.; SObj.; SPrep.loc.; etc.

Tercero: Por último, los sintagmas finales quedarán unidos, y al nudo final se le llamará F (frase) u O (oración), ya sin un indicador de dependencia respecto de otro elemento, a menos que se trate de una estructura subordinada.

Éste es, en síntesis, el proceso hoy habitual del análisis sintáctico, el que se practica en los ámbitos en los que nos movemos (y tanto da, ahora, si la oración se analiza desde arriba o hacia abajo).

Para empezar a entender en qué consiste la alternativa que quiero proponer y que tiene que ver con despertar la sorpresa y el interés de los alumnos por conocer cómo hacen lo que hacen, vamos a recurrir a un viejo (y para mí querido) ejemplo: la expresión

(3) *Vulnus Achillis*

ya tratada por el Brocense y por los gramáticos de Port-Royal. *Vulnus Achillis* quiere decir, como ya sabéis, *La herida de Aquiles*. Esta expresión, en un análisis convencional como el que acabo de describir, estaría formada por un núcleo nominal (*herida*) y por un complemento del nombre (*de Aquiles*) todo ello constituyendo un Sintagma Nominal definido por el artículo (*la*). Ahora bien, un análisis como éste no desvela un hecho interesante: *La herida de Aquiles* es una construcción estructuralmente ambigua porque *Aquiles* puede ser sujeto u objeto, como se demuestra en estos dos desarrollos:

(3, a) La herida de Aquiles fue certera: Héctor tuvo que ser sacado en camilla.

(3, b) La herida de Aquiles fue certera: Aquiles no volvió a levantar cabeza en el resto de sus días.

Y, de momento, los alumnos empezarían a entender que en una lengua cabe la ambigüedad, cosa que se podría ampliar con multitud de ejemplos, que dejo a vuestra consideración:

(4) Manifestación de niños y padres sin escuela.

(5) Los boxeadores han subido a los podiums adornados con flores.

(6) El empleado de la empresa que no pagó sus deudas ha salido.

Pero volvamos a *la herida de Aquiles*. ¿Por qué es ambigua y no lo es, en cambio,

(7) la espada de Aquiles?

Aquí podemos aventurar una explicación: *herida* es una forma relacionada con el verbo *herir*; mientras que espada no admite una relación análoga con un hipotético verbo *espadear*. Ya tenemos, en principio, una explicación: la ambigüedad tiene su causa en la relación *herida-herir*; es decir, en un cierto carácter verbal del nombre *herida*. Pero entonces, ¿por qué no es ambigua la expresión

(8) el resbalón de Aquiles,

si *resbalón* se puede asociar con *resbalar* y, por lo tanto, *herida* y *resbalón* son nombres “deverbales”? Aguzando el ingenio diríamos, enseguida, que *herir* es verbo transitivo, mientras que *resbalar* es verbo intransitivo.

Ahora nos tomaríamos un descanso: *la herida de Aquiles* es una expresión ambigua porque *herida* se relaciona con *herir* que es verbo transitivo. El descanso se nos acabaría inmediatamente al tropezarnos con

(9) la comida de Aquiles,

donde *comer* es, como *herir*, un verbo transitivo. ¿Entonces? Entonces tendríamos que recurrir a algo que aquí (y en otros lugares) se llama “la semántica de la sintaxis” o, dicho de otra forma, tendríamos que recurrir a la explicación por medio de la subcategorización: *herir* es un verbo transitivo que a izquierda y a derecha exige Sintagmas Nominales marcados con el rasgo +ANIMADO; mientras que *comer* exige +ANIMADO a su izquierda y -ANIMADO a su derecha (salvo en casos de extrema voracidad o de vampirismo).

(10) +ANIMADO - herir - +ANIMADO

Aquiles hirió a Héctor
 Héctor hirió a Aquiles

La herida de Aquiles

- (11) +ANIMADO - comer - -ANIMADO
Aquiles comió uva -----> La comida de Aquiles

En definitiva, *la herida*, en la construcción que comentamos la puede haber inferido uno de los dos +ANIMADO, porque, en la versión con Sintagma Nominal, ha desaparecido la marca de caso que, en la oración con forma verbal personal, era patente:

- (12) Aquiles hirió a Héctor.
(13) Héctor hirió a Aquiles.

El ejemplo con *la herida de Aquiles* tiene otros paralelos:

- (14) La crítica de la televisión.
(15) El abandono de los hijos.
(16) La operación del veterinario,

salvadas las diferencias de los rasgos semánticos en juego. Estos ejemplos son solamente una primera ilustración del trabajo que cabe hacer: al margen de esquemas y diagramas y poniendo a trabajar la imaginación, es posible reflexionar sobre las estructuras. Y en el tiempo de que disponemos quiero proponeros algunas líneas de trabajo, ordenadas por niveles.

3. Las estructuras oracionales en sí mismas

Ante todo, el estudio de la sintaxis oracional. Una lengua (y esto lo sabemos al menos desde *El lenguaje* de Sapir, aunque nos podríamos remontar a los gramáticos especulativos de la Baja Edad Media) es un espacio de libertad condicionada: podemos decirlo todo; pero no de cualquier manera. Dicho de otra forma: existen unas expresiones que son gramaticales y otras que no lo son. Conviene, pues, introducir a los alumnos en las restricciones de una lengua: en las reglas de un juego lingüístico que, como todo juego, no admite como norma la total ausencia de normas. Veámoslo con un ejemplo: yo puedo decir

- (17) Una amiga mía ha comprado dos libros hace una hora.
 Hace una hora, una amiga mía ha comprado dos libros.
 Una amiga mía hace una hora (que) ha comprado dos libros.
 Una amiga mía ha comprado hace una hora dos libros.

Y se acabó la libertad: la expresión temporal *hace una hora* admite diversas colocaciones; pero no cualquier colocación. Consecuencia inmediata: las oraciones se componen de sintagmas y no se pueden quebrar impunemente las cohesiones sintagmáticas. Efectivamente, ningún alumno dirá:

- (18) *Una amiga hace una hora mía ha comprado dos libros.
 *Una amiga mía ha hace una hora comprado dos libros.

pese a juegos quevedescos como *medulas que han gloriosamente ardido*, que pueden funcionar en el ámbito de cierta poesía; o como el arpa bequeriana que podíamos imaginar *del salón en el ángulo oscuro*. El ejemplo propuesto es análogo a este otro: podemos decir..

- (19) El Sol sale todos los días.
 Todos los días sale el Sol.
 El Sol, todos los días, sale.

Pero ya no es posible

- (20) *El Sol todos sale los días.

O este otro ejemplo que presenta una variante curiosa:

- (21) Todos los alumnos recogerán los libros.

Podemos, con ganas de enfatizar, hacer un cambio:

(22) Los alumnos, todos, recogerán los libros.

Pero si procedemos a un desplazamiento más, cambiaremos el sentido:

(23) Los alumnos recogerán todos los libros.

Dentro del ámbito de la sintaxis oracional cabe hacer algo más. Y no será poco trabajo (ni sin provecho) enseñarles a controlar las oraciones (especialmente las extensas y cargadas de subordinaciones) para no incurrir en el anacoluto. En este terreno, será imprescindible contar con la ayuda inestimable de la entonación (han de aprender a leer bien en voz alta, echando mano de técnicas teatrales, si es preciso); y también será necesario saber jugar con los signos de puntuación, convenciones gráficas que, según creo, han sido poco promovidas en el mundo escolar.

4. Las estructuras oracionales en relación

Demos ahora un paso desde la sintaxis oracional a la sintaxis interoracional, a la gramática del texto o discurso. Alguien, algún día, tendrá que escribir un texto escolar (o unos textos escolares, o unos textos para el profesorado) en que se incorporen informalmente los hallazgos de una gramática textual que asuma buena parte del problema de las oraciones juxtapuestas y de las subordinadas. Como se sabe, en las líneas fundacionales de la gramática del texto se suele leer que los hablantes de una lengua tienen "competencia discursiva". Y esto quiere decir (en paralelo con las restricciones lingüísticas a que antes he aludido) que, en condiciones normales, sabemos producir textos coherentes... y que excluimos los incoherentes. Es ya viejo el ejemplo

(24) *Era de noche y, sin embargo, llovía.,

en el que apreciamos una incongruencia manifiesta. Pero, dicho sea de paso, el poder contextualizador del texto puede dotar de coherencia a este dislate:

- (25) Hasta los más viejos del lugar estaban sorprendidos. Durante los últimos cincuenta años, por lo menos, en el valle había llovido siempre una vez amanecido. Pero esta vez todo era distinto: era de noche y, sin embargo, llovía.

La gramática textual también nos habla de restricciones lingüísticas, especialmente en lo que atañe al uso de las anáforas y a la colocación de las oraciones que componen un texto. Lo veremos con algunos ejemplos. Estamos acostumbrados a oír y leer que las conjunciones copulativas unen elementos equivalentes:

- (26) Antonio y Luisa pasean

(o bien, Luisa y Antonio pasean)

- (27) Los aviones vuelan y los barcos surcan los mares.

(o Los barcos surcan los mares y los aviones vuelan).

Sin embargo, aunque yo puedo decir:

- (28) He visto a Procopio por la plaza y el imbécil no me ha saludado,

resultaría más que chocante invertir estas oraciones para coordinarlas así:

- (29) ?El imbécil no me ha saludado y he visto a Procopio por la plaza.

¿Por qué? Porque, digámoslo sin tecnicismos, las condiciones del discurso imponen, primero, la identificación del personaje acerca del cual vamos a expresar, después, una opinión o un comportamiento. Confirmémoslo con otro ejemplo. Nadie dice:

- (30) ?Salió a la calle agitando los brazos. Habían robado a Procopio.

Más bien, el empalme será este otro:

(31) Procopio salió a la calle agitando los brazos. Le habían robado.

Desde la perspectiva de la gramática del texto, merecen especial atención los problemas relativos a la disposición de los determinantes. Recurramos, una vez más, a los ejemplos:

(32) Un señor se acercó al quiosco renqueando. El señor se puso a hablar con el quiosquero.

Y ahora invirtamos el orden:

(33) El señor se puso a hablar con el quiosquero. Un señor se acercó al quiosco renqueando.

¿Qué sucede aquí? Que antes había un señor y ahora dos. Además, el primer texto sirve para iniciar un relato, mientras que el segundo pide a gritos la dependencia de un fragmento textual anterior. Todo esto es así porque, salvo en los juegos estilísticos, en el discurso o texto hay que comenzar con algún determinante no definido (*un*, en este caso) para continuar luego con el definido (*el*, también en este caso). Es ésta una condición de la estructura textual que hay que respetar... y que respetamos como emisores y reconocemos como receptores competentes de textos.

Para acabar este breve, brevísimo, esbozo sobre las posibilidades didácticas de la gramática del texto, bueno será no olvidar el capítulo (en general poco trabajado) de la correlación de tiempos verbales (uno de los aspectos de la sintaxis textual que más problemas puede generar en los alumnos, especialmente en los usos escritos):

(34) Si tú no hubieses llegado tarde, yo no habría tenido que correr como un galgo.

(35) Cuando tú ya hayas llegado, yo ya habré terminado mi trabajo.

Y especial cuidado habrá que poner en ese extraño (y conocido) “gerundio de posterioridad” que, explicado convenientemente, puede

provocar la risa y quedará así excluido como marcador espúreo de posterioridad:

(36) *Llegaron los bomberos, apagando el incendio.

(Sin duda eran pluriempleados);

(37) * Se registró en la clínica, siendo operado.

(de urgencia, claro);

(38) *Despegó a las 9 de la mañana de Londres, siendo recibido a las 11 en París por sus familiares.

(es obvio que gozaba de la condición de ubicuo). ¡Con lo sencillo que es usar la humildísima conjunción copulativa *y*, más la forma verbal correspondiente!

5. Las estructuras oracionales y el mundo circundante

Salvo en los casos del uso metalingüístico, las lenguas humanas sirven para hablar del mundo: ya sea del mundo real (interior o exterior a nosotros), ya sea del mundo ficticio. Y conviene romper con una creencia muy extendida: no sólo es el vocabulario de una lengua aquello que, remota y simbólicamente, liga a las lenguas con el mundo. También las construcciones oracionales e interoracionales (los textos) nos llevan de su mano hacia el exterior de las lenguas. El ejemplo de los esforzados bomberos (primero llegar y después apagar) nos dice que hay un antes y un después objetivos. Y si yo expreso una condición,

(39) Si sales, saldré contigo,

estoy expresando mi disposición. Y si digo:

(40) Antonio visitó a Luisa,

expreso un agente, una acción y un no agente. Sean cuales fueren las dificultades a la hora de construir una Pragmática que sea realmente digna de acoger las múltiples y complejísimas facetas de las lenguas naturales, alguien, algún día, tendrá que escribir, también, un texto escolar en el que se incorporen los hallazgos, hoy provisionales, de la Pragmática. Y vayamos, una vez más, a los ejemplos. Notemos las diferencias entre

(41) Sí, pero es que se lo ha dicho.

(42) Sí, pero es que se le ha dicho.

En el primer caso (*se lo ha dicho*), aludimos a un “decidor” concreto, a un “él” o “ella” conocidos. En el segundo (*se le ha dicho*), tenemos una incógnita. Vamos, que en el primer caso *se* es igual a *le*, y es un pronombre dativo que no excluye la presencia del pronombre nominativo (*él/ella*); mientras que en el segundo, *se* es un elemento sin especificación, un despersonalizador, un “alguien” que o no se quiere nombrar o no se sabe nombrar y que excluye la presencia de *él* o de *ella*.. No perdamos de vista este último *se*, hace un momento inocente y enseguida muy culpable. Hace ya algunos años, en la época triste de los coroneles griegos, apareció esta noticia en la prensa:

(43) VIOLENTOS ENFRENTAMIENTOS ENTRE ESTUDIANTES Y POLICÍA.
Atenas . (...) En los enfrentamientos de ayer, en los que hubo varios heridos, la policía utilizó porras, mangueras y gases lacrimógenos. En los de hoy, en que ha habido dos muertos, *se* han utilizado armas de fuego (...).

Como veis, el agente de la muerte se ha escondido en la impersonalidad de *se*. La gramática y el mundo...; el mundo oscuro del silencio y la censura.

Un último ejemplo sobre la sintaxis y el entorno. Comparemos los casos siguientes:

(44) Yo no he dicho que Procopio *es* un borracho.

(45) Yo no he dicho que Procopio *sea* un borracho.

La inocencia de un cambio en el modo verbal nos sugiere muchas cosas. La primera frase (*Yo no he dicho que Procopio es un borracho*) puede significar que yo no he hablado para nada de Procopio:

(44, a) Yo no he dicho que Procopio es un borracho; eso lo ha dicho Luis. A mí, que me registren.

O bien puede significar que yo he hablado de Procopio, pero en otros términos:

(44, b) Yo no he dicho que Procopio es un borracho; yo he dicho que a Procopio le gusta el gazpacho. ¡Que no es lo mismo!

La segunda (*Yo no he dicho que Procopio sea un borracho*) implica, según creo, que he dicho necesariamente algo de Procopio; aunque no eso que se me atribuye:

(45, a) Yo no he dicho que Procopio sea un borracho; yo sólo he dicho que, en las grandes ocasiones, le gusta ponerse a tono.

Ya veis, pues, cómo puede ser útil una reflexión explícita (ligada a veces con problemas de filosofía del lenguaje) sobre las estructuras que usamos y sobre sus implicaciones con problemas de comprensión y comportamiento humanos. La gramática (la estructura gramatical) conlleva conocimiento, produce comunicación. Más aún: los usos gramaticales revelan asombrosamente nuestras actitudes. Todos conocemos las propuestas de Jakobson sobre las funciones del lenguaje. Una de estas funciones es la emotiva o expresiva: aquélla que da indicios preciosos sobre la actitud y estado de ánimo del emisor. Pues bien: no sólo se revela la

función expresiva en las interjecciones o en la entonación o en la velocidad de la emisión. También sobre la gramática pesa la responsabilidad de la función expresiva:

(46) Quiero que vengas.

(47) Quisiera que vinieses.

6. Nota final

Para acabar, una “perla”. Con ella quisiera mostrar hasta qué punto el trabajo sobre el texto puede facilitar una comunicación cómoda; hasta qué punto, también, la elaboración cuidada de los textos parte de la piedad que el emisor tiene del receptor, de manera que el primero organiza el texto pensando amablemente en el segundo. Veamos un texto sin duda despiadado que pertenece a un libro de recetas culinarias; libro de cuyo nombre prefiero no acordarme:

(48) A grandes rasgos, seguimos viendo la evolución de las distintas influencias que han marcado la vida del Mediterráneo.

Roma inicia sus conquistas, se enfrenta y vence a Cartago y termina dominando las mejores tierras de cultivos, las minas de España y Macedonia y el importante tráfico comercial del Mare Nostrum.

La cocina romana es el fondo común de las cocinas mediterráneas y sus elementos básicos son la harina, el pan y el aceite.

En España la romanización arraiga de tal manera, que subsistirá hasta bien entrada la islamización; ni bizantinos, ni visigodos logran desarraigarla.

Solamente con el curso de los siglos se superpondrá lo islámico.

El influjo de la cultura romana deja una huella imperecedera.

El derecho romano, la organización jurídica de la sociedad, su arte y su arquitectura siguen vigentes en nuestros días.

Ante este texto, el pobre lector tiene que saltar de las “generalidades” a las “conquistas”; de ahí, a la “cocina”; de la cocina, a la “romanización”; de la romanización a “lo islámico”; finalmente, el fragmento seleccionado aterriza como puede en la “cultura”. Todo ello en siete puntos

y aparte. Veamos si la cosa tiene remedio y podemos conseguir un texto más cómodo y ordenado, respetando no sólo las ideas, sino también el mayor número posible de las palabras del texto original:

- (49) A grandes rasgos, seguimos viendo las distintas influencias que han marcado la vida del Mediterráneo y, muy especialmente, la impronta romana.

Roma inicia sus conquistas: se enfrenta a Cartago y la vence; domina, en Hispania y en Macedonia, las mejores tierras de cultivo y las minas; controla, también, todo el tráfico comercial del Mare Nostrum, de vital importancia en la época.

A partir de esta hegemonía política y militar, la cultura romana deja huellas imperecederas: la romanización prendre de tal forma que ni bizantinos, ni visigodos, lograrán desarraigarla, y subsistirá hasta bien entrada la islamización. Como ejemplo eminente de esta influencia, pensemos que el derecho (la organización jurídica de la sociedad), el arte y la arquitectura romanos siguen vigentes incluso en nuestros días.

Por lo que se refiere al tema de que nos ocupamos en esta obra, también la cocina romana (un aspecto más de la cultura) constituye el fondo común de las cocinas mediterráneas, y sus elementos básicos son, como en aquélla, la harina y el aceite.

El nuevo texto empieza por plantear el tema general; luego, agrupa los materiales del “dominio”; pasa inmediatamente a derivar de éste el hecho de la “romanización”; acaba, por fin, destacando que la “cocina” es un ejemplo más de este último factor.

Sirva este último juego para cerrar la ponencia y, con ella, las propuestas o pistas para un trabajo que, en la mayoría de los casos, está por hacer. Y que, cuando se haga, habrá ayudado a replantear, al menos, una parte de las tareas gramaticales en el ámbito de la Enseñanza Secundaria. Con evidentes ventajas para los alumnos, según creo.