



Enseñanza de la gramática como enseñanza de una actividad sociocultural

Teaching grammar as teaching a sociocultural activity

Enrique Bernárdez
Universidad Complutense de Madrid



Resumen

La enseñanza de gramática exige plantearnos cosas que muchas veces se dan por supuestas: qué pretendemos enseñar al enseñar gramática, cómo debe ser esta, qué variedad o registro de lengua tomar como punto de referencia, si algún enfoque científico (o no) debe configurar (o no) la gramática enseñada. Hay respuestas que parecerían evidentes: la necesaria visión de muchas lenguas como pluricéntricas, la necesidad de proporcionar las herramientas necesarias para un uso adecuado de la lengua, esto es, la visión de la lengua como actividad sociocultural; otras quizá sean menos evidentes, como la distinción entre lo “estable” (las reglas de las estructuras gramaticales) y lo “variable” (aquello que permite más libertad al hablante).

Palabras clave: Gramática; Actividad sociocultural; Pluricentrismo

Abstract

The teaching of grammar requires asking things that are often taken for granted: what is it we intend to teach by teaching grammar, how that grammar should be, what variety or register of language is to be taken as a point of reference, if any scientific approach (or not) should configure (or not) the grammar taught. There are answers that would seem obvious: the necessary vision of many languages as pluricentric, the need to provide the necessary tools for an adequate use of the language, that is, the vision of language as a sociocultural activity; others may be less obvious, such as the distinction between the “stable” (the rules of grammatical structures) and the “variable” (that which allows more freedom to the speaker).

Keywords: Grammar; Socio-cultural activity; Pluricentrism

INTRODUCCIÓN: MODELOS GRAMATICALES Y “ESTUDIO DE LA LENGUA”

En España, y no es caso único, cuando se pensaba en enseñar gramática en los diversos niveles escolares, se optaba por otorgar a dicho estudio un “nivel científico”, lo que conllevaba, desde hace ya decenios, elegir el modelo gramatical “más científico”. Se enseñaba la gramática, aunque disfrazada como “estudio del lenguaje”. El uso mismo de *lenguaje* para lo que es enseñanza de *lengua*, de una lengua concreta, ya revela la visión de las estructuras gramaticales como esencia fundamental de la lengua, del lenguaje en general, dejando todo lo demás en un segundo (o último) plano. Lo cierto es que en las enseñanzas medias se ha transitado por modelos tan minoritarios y formales como la glosemática de Copenhague, otros que podríamos calificar de “generativismo aguado”, u otros más o menos estructuralistas en sentido amplio.

Y cuando se pasó a tener en cuenta el nivel de uso de la lengua, más allá de las meras estructuras, al introducirse elementos de lingüística textual o discursiva y de pragmática, estos terminaron por quedar enterrados en la mole estructural. Al parecer, era más importante conocer el pretérito anterior o el futuro de subjuntivo de los verbos (que nunca han sido de uso general en castellano), o incluso la conjugación de verbos irregulares como *yacer* (también de uso nulo) que aprender a organizar un texto, estructurarlo ordenadamente, etcétera. O simplemente, que aprender a leer con comprensión adecuada. En algunos casos, según me contaron en algunos países de habla hispana, las listas de conectores textuales se enseñaban en listas cerradas en orden alfabético igual que las preposiciones, e incluyendo conectores no menos inusitados que las preposiciones *cabe* y *so*. La primacía absoluta de las estructuras gramaticales y su aprendizaje esencialmente memorístico y analítico, es decir, no en función del uso, acababa sepultando todo intento de centrar la enseñanza en el uso adecuado de la lengua, según contextos, objetivos, tipos de texto, tipos de receptor, registros, etcétera. Es decir, en vez de “enseñar lengua” todo se quedaba, en aras de un supuesto nivel científico, en enseñar estructuras.

De ahí se pasaba al análisis y, si acaso, la utilización regulada de las formas aprendidas; por ejemplo, llenando espacios en blanco en oraciones hechas, sin dejar margen alguno de creatividad a los alumnos y sin reconocer el hecho –reconocido por la inmensa mayoría de los estudiosos del lenguaje– de que las cosas de la lengua admiten matices y gradaciones y no son simple cuestión de sí/no, verdadero/falso, correcto/incorrecto.

La selección de modelos gramaticales sucesivos no ha llevado (¿aún?) a los más recientes, como los relacionados con la lingüística cognitiva en sus distintas

formas, p.ej. gramática de construcciones, gramáticas funcional-cognitivas, etcétera. Tampoco llegó en su momento a los modelos funcionales que, sin embargo, parecían prioritarios en buena parte de los países europeos. No puedo afirmarlo con toda seguridad, pero creo que ello se debió al predominio que llegó a adquirir el generativismo (en su variante más *light* y menos formalista) en los ámbitos de decisión, y que se manifiesta en el indudable elemento generativista de las gramáticas más importantes de tiempos recientes, como la *Gramática Descriptiva* (Bosque y Demonte, 1999) y la *Nueva gramática de la lengua española* (Bosque, 2009). Pero no solo es por la impronta de la RAE por lo que encontramos esta tendencia, pues algo semejante sucede con la *Gramàtica del Català Contemporani* (Solà et al., 2002), incluso con un carácter generativista más explícito (y también con la impronta del equivalente catalán de la RAE, el *Institut d'Estudis Catalans*). Sin embargo, la más reciente *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (Cuenca, 2018), se diferencia de la anterior por su carácter más funcional y aun cognitivo. Más aún la versión abreviada (Cuenca, 2019), que incluye explícitamente el *uso* en su título (*Gramàtica essencial i d'ús de la llengua catalana*). Estas gramáticas avanzan hacia modelos descriptivos de la lengua con algunas de las características que veremos en estas páginas. Pero estas innovaciones no son visibles en la gramática castellana de la RAE., trátase de la edición completa o de las abreviadas.

Resulta curioso y, creo, significativo, en cambio, que cuando la finalidad de la enseñanza de lengua, incluyendo la gramática, es dominar el uso activo y pasivo, esto es, en la enseñanza de L2, aparezcan trabajos netamente cognitivistas, como Guijarro Sanz (2017), Santiago Alonso (2010), Llopis García (2011), Castañeda Castro (2014), o, muy especialmente, López García (2005). Estos enfoques están directa e indisolublemente unidos al uso, a la realidad de la lengua, más allá de la ficción lengua(je)=estructuras gramaticales. ¿Por qué no sucede esto en la enseñanza de L1, al menos en España? ¿Tal vez porque se sigue pensando, para la lengua materna, que el dominio de la gramática garantiza un uso adecuado? Naturalmente, esta idea fue abandonada hace mucho en muy diversos países, aunque parece aún viva entre nosotros. Un planteamiento reciente, en una perspectiva muy distinta a la española, es el artículo de J.-P. Bronckart, donde señala el cambio de enfoque que tuvo lugar en Francia y que puso directamente en entredicho la necesidad o incluso la conveniencia de enseñar la gramática, es decir, las estructuras:

D'un côté sous l'effet du déclin relatif des approches structuralistes face à la floraison des approches énonciatives, pragmatiques et discursives/textuelles, et d'un autre côté en raison d'un réaménagement des objectifs assignés à l'enseignement du français, accordant une nette priorité au développement des capacités d'expression orale et écrite. (Bronckart, 2016, p. 1)

¿Por qué son así las cosas entre nosotros (si es correcto el panorama que acabo de esbozar)? Probablemente porque se piensa que los hablantes ya “conocen” su gramática y basta con presentarles la base científica de la misma; igual que todos conocemos los efectos de la ley de la gravedad, pero en clase de ciencias se nos proporciona su explicación científica. El no-hablante, en cambio, tiene que aprender primero los rudimentos; digamos, que las cosas caen si se las suelta en el aire. Esa idea de que los hablantes conocen su lengua obedece, en mi opinión, al antiguo planteamiento chomskiano de la “competencia” lingüística, totalmente desligado de la utilización comunicativa del lenguaje.

Por eso mismo, si adoptamos esa perspectiva, es difícil plantearse los imprescindibles cambios en la enseñanza de la lengua como un simple cambio de modelo gramatical. La lengua no se limita a las estructuras gramaticales. A diferencia del modelo francófono, entre nosotros se sigue fundamentalmente con la gramática, hasta el punto de que muchos piensan que, si se actualiza científicamente la descripción gramatical, ya se ha conseguido lo esencial para avanzar en el conocimiento de la lengua —también en la secundaria ¡y hasta en la primaria! Sin embargo, seguiremos anclados en el siglo XIX (o mucho antes).

LA REALIDAD DE LA LENGUA

Pero ¿cuál es la realidad del lenguaje (de la lengua)? La realidad observable del lenguaje/la lengua es la utilización de sonidos (más gestos, o solo gestos, o letras) en interacción con otros individuos y en contextos o situaciones socioculturales, con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. Simplificando mucho, diríamos que pensamos algo, queremos que otros lo sepan, simplemente por saberlo o para actuar de una determinada manera —semejante a como actuamos nosotros, o en forma contraria, etc.—, y para ello hacemos ciertas cosas que implican sonidos y gestos, rara vez solo sonidos y, en ciertos grupos, gestos de manos y rostro, que permiten a nuestros interlocutores construir algo que esperamos sea equivalente a lo que habíamos pensado. En palabras de LaPolla (2015),

communication not as coding and decoding, but as ostension and inference, that is, one person doing something to show the intention to communicate, and then another person using abductive inference to infer the reason for the person’s ostensive act, creating a context of interpretation in which the communicator’s ostensive act “makes sense”, and thereby inferring the communicative and informative intention of the person. (p. 31)

Obsérvese: ya no hablamos del famoso y tradicional “esquema del tubo” (*Conduit metaphor*, Reddy, 1979), es decir, *codificación* → *mensaje* → *medio* → *descodificación*, cuya inadecuación para dar cuenta del proceso comunicativo

quedó demostrada hace ya tiempo. El proceso comunicativo es mucho más complejo, e implica la participación activa de los interlocutores. Y no solo existe un “medio” que enlace los dos extremos del “tubo”, sino que hay una situación comunicativa específica que, necesariamente, es sociocultural (Bernárdez, 1995). Esta es la realidad observacional del lenguaje, mientras que las estructuras son resultado de nuestro análisis del mismo, y dependen en buena medida de nuestras herramientas de análisis, que en demasiadas ocasiones llegan a tener primacía sobre la realidad observacional (en diversas obras, Bourdieu habló de que la “razón del analista” primaba sobre la “razón del objeto”).

Durante un tiempo se dudaba de la posibilidad de un estudio científicamente válido del lenguaje más allá de las simples estructuras. Esa duda desapareció hace muchos años, aunque algunos lingüistas sigan aferrados a ella (cf. Bernárdez, 1995). La bibliografía que apoya la visión “supraestructural” del lenguaje es inmensa, y aquí podemos mencionar a J.-P. Bronckart, estudioso también de las aplicaciones docentes de la lingüística, quien ve el lenguaje como uno de los elementos del juego de interrelaciones entre dominios aparentemente disjuntos que forman el objeto de estudio de las ciencias humanas, pues en ellas existe una interacción entre lo biológico, lo psicológico, lo sociológico y lo lingüístico. Y son estas mismas interacciones lo que define al ser humano (p. 33).

La principal consecuencia de todo esto es que el lenguaje en general, y también cada lengua concreta, debe verse como un fenómeno complejo, más allá de las simples estructuras gramaticales. El lenguaje es uso e interacción, podríamos decir que “es texto” (o discurso) y no “oración” ni “palabra”. De ahí que la mera actualización del modelo gramatical, estructural, que se quiera usar no puede ser suficiente: enseñar lengua no puede ser enseñar, sola ni prioritariamente, enseñar estructuras gramaticales. Ha de ser, por decirlo muy abreviadamente, “enseñar el uso”.

LENGUAJE EN USO, LENGUA ESTÁNDAR Y PLURICENTRISMO

Pero... ¿qué uso? Porque lo cierto es que las estructuras parecen simplificar mucho las cosas: lo que está en el libro de gramática es “lo que debe ser” y no hay apenas margen para la discusión. Pero el uso es múltiple, y lo difícil es encontrar en él cualquier clase de unidad general entre los hablantes de una lengua: si ya es problemático –ahora iremos a ello– encontrar unas estructuras universales para todo el ámbito de la lengua española, encontrar un uso universal es algo realmente

quimérico. No hace el mismo uso de la lengua un académico¹ que un campesino, un trabajador manual, un empleado del sector servicios, un político o un escritor. ¿Cómo movernos entre tan compleja maleza?

El tema suele solucionarse en la enseñanza de segundas lenguas adoptando la norma culta habitual; por ejemplo, de la capital del país en cuestión. Pero ¿y en un ámbito lingüístico tan amplio como el castellano? En este caso, la distinción entre formas sociales de la lengua, la norma culta, se ha interpretado habitualmente como la “codificación académica” de la lengua. Como escribió el lingüista germano-chileno Rodolfo Lenz a principios del siglo XX (Lenz, 1925):

El estudio de la gramática del idioma patrio en todos los países cultos forma parte (...) de la enseñanza pública. Su método, sin embargo, obedece más a cierta rutina tradicional que a una clara comprensión de los fines pedagógicos que pueden justificar tal enseñanza. Muchas personas, tanto en España como en América, creen aún hoy que las clases de gramática han de enseñar al niño el uso correcto del idioma patrio, o más bien de la lengua literaria nacional, en oposición al lenguaje familiar regional; pues piensan buenamente que “la gramática es el arte de hablar y escribir correctamente”. Entre personas que hayan puesto alguna atención en los estudios de filología no habrá necesidad de insistir en que tal definición, por venerable que sea su antigüedad, es científicamente inadmisibile. (p. 1)

Como vemos, Lenz no tenía demasiado buena opinión de la forma en que se enseñaba el “idioma patrio”, pues no se enseñaba su utilización real, sino un ideal social. Creo que en 2020 seguiría escribiendo prácticamente lo mismo.

Y lo cierto es que es erróneo pensar en *una* norma culta; menos aún en un idioma tan hablado como el español. Igual que todas las lenguas extensas –y muchas geográficamente más limitadas– el español no tiene ni puede tener una única forma estándar o normativa. Desde hace años se habla con intensidad de *pluricentrismo* de las lenguas. El inglés no tiene una forma culta con variaciones, sino diversas formas cultas. Naturalmente, nadie en su sano juicio enseñaría en, digamos, la pequeña ciudad de Truth or Consequences, Nuevo México, la norma estándar británica de Inglaterra (si es que esta existe), con su léxico, morfología y sintaxis. En el caso del castellano, en cambio, mucha gente es terriblemente refractaria al reconocimiento de la variedad, incluso cuando está “aceptada” por las instituciones. La discusión académica sobre plurilingüismo no parece hacer mella en usuarios oficiales de la lengua, como editores, periodistas, ¡y profesores de lengua! pero también “gente corriente”. El pluricentrismo existe, como han mostrado

¹ Entiéndase la palabra “académico” como referida a “miembro del mundo académico”, no de una academia concreta. Podríamos distinguir ambos sentidos usando la mayúscula inicial para el académico de una Academia (la de Ciencias Morales y Políticas, por ejemplo), y la minúscula para quien tiene su actividad en universidades y centros similares.

numerosos autores en años recientes (véase, p.ej. Bernárdez, 2011; Lebsanft, 2007; López García, 2010; Peres y Montoya-Abat, 2011).

Ciertamente, la unidad de la lengua normativa o, si queremos, “correcta”, es un mito, como puso de relieve Moreno Cabrera (2011):

Autoridad y prestigio popular de las academias de la lengua están enraizados en uno de los mitos fundamentales de la cultura occidental: el mito de la lengua perfecta y el carácter universal de esa lengua. Según ese mito, la lengua coloquial espontánea está llena de imperfecciones e impurezas, pues está limitada gravemente por la inmediatez, rapidez, informalidad e irreflexividad propias de las actividades cotidianas. Para remediar esas imperfecciones hay que someterla a un proceso de elaboración purificadora que no sólo la libera de la mayor parte de esas imperfecciones e impurezas, sino que la fija y la hace universal o, al menos, universalizable. (...). Queda, pues, como único fundamento de la autoridad de las academias el predominio social de una determinada forma de lengua, asociada con los estamentos política, cultural y económicamente dominantes de las sociedades en las que ejercen su papel. (pp. 157-158)

Una postura semejante sobre otra lengua concreta, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, es la de Morato y Bentes (2002): no es posible definir “portugués brasileño culto” excepto sociopolíticamente.

Efectivamente, no puede ser otra cosa: el estándar como bloque esencialmente inamovible es consecuencia de su carácter social, analizable en términos del *habitus* de Bourdieu (Scheuer, 2003; Morato y Bentes, 2002; Le Manchec, 2002) y, quizá más aún, desde la visión del “Lenguaje como trabajo y como mercado” de Rossi-Landi (1968). En la teoría de Rossi-Landi (1968), como señala Ponzio (1976), el lenguaje es una forma de trabajo: “Le parole, come unità della lingua, sono prodotti del lavoro linguistico; di tali prodotti ci si serve come di materiali e strumenti nel corso di ulteriore lavoro linguistico, con cui si producono messaggi”² (p. 274); esos mensajes, productos del trabajo lingüístico (textos, literarios o no), poseen un valor en el mercado comunicativo y simbólico. Los hablantes otorgan un elevado valor a su lengua y ven los productos de esta, los textos, como elementos simbólicos que consideran propios, y lo mismo hacen las instituciones, de modo que se busca “defender la lengua” a toda costa, no tanto, o no solo, para evitar su

² Rossi-Landi diferencia claramente entre *lavoro* y *attività*: “Parlo espressamente di *lavoro* anziché di *attività* perché le parole e i messaggi (...) costituiscono la concreta realtà sociale da cui dobbiamo partire. Perderemmo contatto con tale realtà se considerassimo il linguaggio soltanto come un’attività, il cui fine stia nell’attività stessa anziché distinguersene (...). [L]’attività che soddisfa il bisogno in maniera immediata è pre-umana. Perché l’uomo si formi, occorre che l’immediatezza si rompa: che fra bisogno e soddisfazione s’inserisca il lavoro. E’ soltanto col lavoro che sorge nell’uomo qualcosa di universale” (pp. 63-64, en cursiva en el original).

desaparición (más que improbable, en el caso del español), sino para impedir que “se estropee”, igual que cualquier objeto valioso se puede estropear al usarlo mucho, pero, sobre todo, si no se tiene exquisito cuidado al hacerlo. Por eso se puede hablar de *capital lingüístico*, como Rossi-Landi, o *capital simbólico*, como Bourdieu.

Interviene en esta visión de la lengua, asimismo, algo del estilo de la *Teoría de las Esencias* que describen Lakoff y Johnson (1999) al tratar el pensamiento filosófico en términos de su teoría de la metáfora conceptual: una lengua, diríamos, siguiendo las huellas de estos autores, tiene una esencia propia, sea esta lo que sea, porque no es definible; se habla con (demasiada) frecuencia de un concepto tan impreciso y acientífico como “el genio de la lengua española”, y se espera que la esencia de la lengua tiene que ser única e inamovible. De modo que, incluso si las academias de la lengua han empezado a reconocer el pluricentrismo del español, como se refleja en la nueva gramática académica, la mayoría de la gente sigue aferrada a la idea de una esencia única e inalterable.

Lo cierto es que la elección de la variante de la lengua que será objeto de enseñanza y de uso “oficial” es una cuestión de poder social, lo que queda de manifiesto en el pensamiento de Bourdieu:

La variété linguistique du groupe social dominant rend plus ou moins légitime les productions langagières (...). Pour bien saisir l'importance des échanges langagiers, il faut se défaire, selon lui, de l'illusion d'un simple partage, d'un “communisme linguistique”. (Le Manchec, 2002, p. 123)

Esto se refleja directamente en la enseñanza:

le discours de l'enseignant remplit une fonction importante d'unification et de domination, voire d'intimidation linguistique en imposant un français normé. P. Bourdieu souligne ainsi l'aspect coercitif du travail de l'institution. (ídem)

De modo que el encumbramiento de la lengua, entendida además como conjunto de estructuras gramaticales (básicamente morfológicas), su enseñanza y su “defensa” es algo puramente social, no lingüístico, y puede compararse a la defensa de las formas únicas y esenciales de preparar la paella o de cualquier otro fenómeno convertido en estandarte identitario. En todos los casos, es el uso plebeyo lo que pone en peligro la esencia de la lengua o de la paella, y para contrarrestarlo se echa mano incluso de instituciones como la Academia de la Lengua.

Porque incluso en el nivel del individuo se reconoce la existencia de múltiples gramáticas, tal como señala Iwasaki (2015):

Based on the recent developments in functional and cognitive linguistics, I proposed in this paper the MG model which conceives *speaker's grammatical knowledge as something that is composed of a fundamentally distinct spoken/conversation grammar (SG) and a formal written language grammar (WG)*. This proposal is based on the observation that speakers in a literate society have varying degrees of potential to produce two radically different linguistic outputs in spoken/conversational and formal written language environments. In addition, I suggested that as speakers experience different routine language events, *they develop different sets of genre grammars with varying degrees of proficiency in them. Each genre grammar resembles the prototypical SG or WG to various degrees.* (p. 201, énfasis añadido)

Pero podemos ir más allá incluso de la distinción entre gramática de la lengua coloquial y gramática formal de la lengua escrita, con sus diversos géneros y registros. Como diferentes géneros (o tipos de texto) y registros (o niveles sociolingüísticos) existen también en la lengua hablada, el número de gramáticas se multiplicaría; más aún cuando existen diferencias dialectales; por ejemplo, un hablante aragonés del Pirineo puede poseer una gramática del aragonés y varios niveles más o menos prototípicos de gramática mixta castellano-aragonés, hasta llegar a la gramática del castellano escrito; es lo que se conoce, desde hace ya años, como “continuo dialectal”.

Esto es una realidad social y cognitiva e individual, como todo lo tocante al lenguaje, de acuerdo con lo que señalaba más arriba J.-P. Bronckart.

Dadas todas estas cosas que conforman la realidad de la lengua... ¿no sería más adecuado planificar y realizar la enseñanza de los distintos tipos de lengua a los que va a verse enfrentado el estudiante? Porque, naturalmente, hablar siempre igual, sin diferencias de registro, es totalmente inapropiado e inadecuado para la comunicación, para la interacción mediante la lengua. Si pensamos simplemente en la gramática, para seguir el pensamiento más tradicional, en el caso del español deberíamos tener (1) una gramática internacional, con los elementos comunes a las distintas variedades (que van desde lo plenamente común, como la ortografía, a lo más diverso, como la fonética, pasando por la sintaxis y la morfología, sin olvidar las estructuras textuales); (2) las formas propias de la zona, que puede ser un estado (Argentina, México, Cuba...) o parte de este (Andalucía, Canarias, regiones andinas) y que determinan el centro correspondiente dentro del marco policéntrico; (3) las formas locales características. En los tres casos hay que enseñar los límites y condiciones de utilización de cada nivel, y valorar adecuadamente cada una, olvidando de una vez por todas el tradicional monolitismo. Y al mismo tiempo es necesario no perder de vista el valor afectivo de cada variante, en cada nivel. En un estudio con una diversidad de hablantes canadienses, Kircher (2012) observa que

los hablantes de francés de Quebec consideran el francés estándar europeo como la variante preferida como marca de estatus, pero la variedad *québécois* como identificador afectivo o “de solidaridad”. Señala esta autora, como resultado de su trabajo experimental:

The outcome of the (...) experiment was suggestive of more favourable attitudes towards QF than towards EF on the solidarity dimension amongst all participants, regardless of their mother tongue. As mentioned above, individuals typically evaluate the variety of their family life and/or intimate friendships most favourably on the solidarity dimension, as this comes to represent the social group with which they identify. (pp. 361-362)

Algo parecido puede encontrarse en otras lenguas pluricéntricas, y la enseñanza debe proporcionar la reflexión necesaria para dar cuenta adecuada de esta realidad.

LA OPCIONALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES

Pero, como ya se ha dicho, al mismo tiempo hay que proporcionar al alumno herramientas que le permitan, no solo el conocimiento científico de las estructuras, sino también actuar con la lengua aprovechando toda la flexibilidad de esta. Los lingüistas italianos Michele Prandi y Cristiana De Santis, partiendo de trabajos previos del primero de ellos (sobre todo Prandi 2004), ven la gramática en términos de “reglas y elecciones”, y así denominan una espléndida gramática italiana que puede denominarse con toda justicia “didáctica” (*Le regole e le scelte*). Escriben en las páginas introductorias:

Una lingua contiene un nucleo di strutture rigide e non negoziabili, circondato da un ampio repertorio di opzioni aperte alle scelte del parlante. (...) Nell'affrontare la lingua non possiamo operare una scelta metodologica drastica, e cioè privilegiare una prospettiva solo formale, centrata sulle regole, o solo funzionale, centrata sulle scelte. (p. XV)

El hablante tiene que “respetar” (usemos este término tan manido, pero que no carece de cierto sentido) las estructuras no negociables, al tiempo que debe ser capaz de tomar decisiones para la utilización, en el texto hablado o escrito, de aquellos elementos que son objeto de selección. Por ejemplo, elecciones como presente, perfecto o imperfecto, para narrar algo sucedido en el pasado, las diversas formas de pasiva y sus equivalentes, el orden de palabras, etc. La gramática no puede ser un simple recopilatorio de órdenes, sino también una exposición de estrategias flexibles para mejorar la expresión, el uso escrito y hablado, al tiempo que para comprender adecuadamente lo que dicen o escriben otros.

Pensemos que, por desgracia, cuando se señala que alguien habla bien o mal no se hace referencia más que a los elementos obligatorios; nadie, ni siquiera un programa semi-humorístico como la llamada Unidad de Vigilancia Lingüística de la SER, se fija en si las elecciones han sido adecuadas o no al género, el tipo de texto, la intención comunicativa, el registro, etc. Lo único importante parece ser si alguien ha incurrido en laísmo, ha usado la -s en la 2ª sg. del pretérito, si se ha utilizado una palabra que “no existe” porque no aparece en “el diccionario”, y tonterías parecidas.

ACTIVIDAD Y TRABAJO LINGÜÍSTICOS: EL EJEMPLO DEL LENGUAJE INCLUSIVO

Pero todo esto hace referencia a una parte solo de la lengua. Digamos que me he dejado arrastrar a la trampa del pensamiento lingüístico habitual y Académico, y he tomado la parte (la estructura) por el todo, contradiciendo lo que expuse al principio: lo fundamental de la lengua, del lenguaje, es el uso, la interacción. Podemos recordar la diferencia que Rossi-Landi establece entre *lavoro* y *attività*: el lenguaje es sobre todo *lavoro* (social), aunque en el fondo exista una *attività* individual (diríamos hoy: cognitiva). Según lo que dije al principio, el lenguaje es observable como fenómeno social (como trabajo que genera un capital lingüístico, simbólico) y como un fenómeno cognitivo.

La diferencia (y su importancia) queda bien de manifiesto en el problema (porque ya es un serio problema) del lenguaje sexista e inclusivo. No existe duda alguna de que el masculino como género “no marcado” incluye a todos los individuos a los que se hace referencia. En islandés, donde se afina más, se utiliza el neutro plural para referirse a un grupo mixto, pero el masculino cuando es realmente genérico porque se desconoce la configuración del grupo. Este tipo de argumentos gramaticales, de historia de la lengua y de su estructura actual, se convirtieron en argumento esencial para contrarrestar la exigencia de un “lenguaje exclusivo” y reclamar igualdad también en la lengua.

¿Cómo salimos de ese *impasse*? ¿Qué hay que hacer en la gramática y su enseñanza? Hay que reconocer el hecho, pero, si seguimos atados, limitados a las estructuras lingüísticas, no hay solución. Como bien dicen las autoras de *El tratamiento de la violencia machista y el lenguaje inclusivo en los medios de comunicación*: «el lenguaje no es sexista, lo sexista es el uso que hacemos de él» (Castelló Belda y Gimeno Berbegal, 2018, p. 77; énfasis añadido)

Y es innegable que los hablantes, y muy especialmente las hablantes, sienten como exclusión lo que gramaticalmente no parece tener problema alguno, y es todo menos infrecuente que se haga un uso sexista del lenguaje, dirigido conscientemente a ocultar a las mujeres. La visión emocional del lenguaje sexista es semejante a la consideración, arriba mencionada, del francés de Quebec como forma de lengua emocionalmente preferida, al tiempo que el francés estándar de Francia era “objetivamente” la mejor variedad de la lengua, según los mismos hablantes. Las estructuras son independientes de los hablantes (casi por completo), pero el uso depende de estos y al mismo tiempo les afecta, influye sobre ellos.

Podemos decir que los hablantes interpretan la lengua de forma sociocultural. Y la realidad es que, como hemos visto, la lengua, incluyendo su gramática, no es solamente un conjunto de estructuras independientes, no es un objeto aislado, sino un componente del proceso más amplio de interacción sociocultural. Se ha venido enseñando la gramática de la lengua sin tener en cuenta a los hablantes, que simplemente tendrían que adaptarse a ella; como corresponde al carácter sociopolítico de la variedad de lengua elegida y enseñada, el hablante no es nadie: no tiene derechos. Es solo un sujeto que ha de seguir las instrucciones “que llegan de arriba” y acomodarse a lo que está hecho y santificado, pues las estructuras se consideran “la lengua” y son esencialmente inmutables. Naturalmente, cambiar el enfoque teórico que se dé a una gramática en este sentido no cambia nada.

Claro que los hablantes dan diversos valores a los diversos elementos gramaticales de su propia variedad y de las demás. Por ejemplo, forzar a los canarios a usar la forma *vosotros/as* tiene el hándicap de que consideran ese pronombre, no solo “no-canario”, sino también algo característico de gente que desprecia lo canario y a los canarios, además de “sonar pijo”. Nada en la lengua, tampoco la gramática, es inocente. En inglés, el pronombre de cercanía de la 2ª persona, *thou*, y sus formas verbales y adjetivales correspondientes, dejó de existir (excepto en unas pocas variedades locales campesinas) por motivos sociales (llegó a estar “mal visto”, por la tendencia a usarlo por los superiores hacia los inferiores), pero también porque su uso fue prohibido legalmente y quien lo usara en público corría el riesgo de ser castigado.

De modo que, aunque el género gramatical sea lo que es desde el punto de vista de la historia y la descripción de la lengua, posee valores positivos y negativos para los hispanohablantes, quienes, en consecuencia, reaccionan intentando reducir aquellos y promover estos. Buscan estrategias de sustitución (recordemos que las estrategias, como en lingüística textual son opcionales, dependen de la situación

sociocultural y del contexto comunicativo) para evitar las formas que el mismo hablante, y probablemente también sus oyentes, valore negativamente. No lo olvidemos: el lenguaje es trabajo (producción de mensajes, que son capital con determinado valor en el “mercado simbólico”) y es al mismo tiempo actividad individual.

Naturalmente, al estudiar el género en la gramática es imprescindible tener en cuenta los factores psicológicos de los hablantes de la lengua. No basta con explicar lo de término marcado frente a no marcado, y concluir la explicación con un “¡usad la forma del libro de gramática!”

CONCLUSIONES

Las conclusiones de lo que hemos considerado en estas páginas pueden resumirse en lo siguiente:

(1) El estudio-aprendizaje de la lengua no es, ni puede ser, solo o principalmente el estudio de las estructuras gramaticales. El simple conocimiento explícito de estas no garantiza en absoluto el dominio del uso de la lengua.

(2) Es imprescindible dar mucho mayor peso a lo tocante al uso, a la interacción entre hablantes: el texto debe ser la unidad central, incluso de la descripción, no la oración como unidad sintáctica y gramatical, ni menos aún la palabra.

(3) Es necesario tener en cuenta el factor emocional que acompaña a la interacción, también a la lingüística e incluso a las estructuras, por muy asépticas y neutras que estas nos puedan parecer.

(4) Es preciso no olvidar que la “lengua estándar” o normativa no es sino un fenómeno puramente social, que no existe por encima de los grupos sociales en los que se usa la lengua.

(5) Es imprescindible olvidar la idea de una lengua monolítica; más allá de la existencia de variación dentro de ella (como se hace en la *Nueva Gramática* de la RAE) hay que entrar de lleno en la existencia de centros lingüísticos diversos: no puede haber una única lengua estándar con variantes, sino varias lenguas estándar, aunque estén claramente relacionadas entre sí.

REFERENCIAS

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

- Bernárdez, E. (2011). Spanish: ¿A Pluricentric Language –or one with no centre? En Augusto. Soares da Silva, A. Torres y M. Gonçalves (Eds.), *Linguas pluricêntricas. Variação linguística e dimensões sociocognitivas* (pp. 29-43). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Bosque, I. (Dir.) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: R.A.E. y Espasa.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española y Espasa.
- Bronckart, J.-P. (2012). A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. *Caderno de Letras*, 18, 33-53. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:81249>
- Bronckart, J.-P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire? *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2959>
- Castañeda Castro, A. (Coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Castelló Belda, R. y Gimeno Berbegal, A. (2018). *El tratamiento de la violencia machista y el lenguaje inclusivo en los medios de comunicación*. Castelló: Unió de periodistes valencians.
- Cuenca, M. J. (Dir.) (2018). *Gramàtica essencial de la lengua catalana*. Barcelona: I.E.C.
- Cuenca, M. J. (Dir.) (2019). *Gramàtica Bàsica i d'Ús de la Llengua Catalana*. Barcelona: IEC.
- Guijarro Sanz, M. (2017). *Procesamiento cognitivo y gramática de las construcciones aplicados a la enseñanza de oraciones de relativo. Un estudio de español como lengua extranjera para sinohablantes*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/45366/>
- Iwasaki, S. (2015). A multiple-grammar model of speakers' linguistic knowledge. *Cognitive Linguistics*, 26(2), 161-210. <https://doi.org/10.1515/cog-2014-0101>
- Kircher, R. (2012). How pluricentric is the French language? An investigation of attitudes towards Quebec French compared to European French. *Journal of French Language Studies*, 22, 345-370. <https://doi.org/10.1017/s0959269512000014>
- Lakoff, G. y Johnson. M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. Nueva York: Basic Books.
- LaPolla, R. (2015). On the logical necessity of a cultural and cognitive connection for the origino of all aspects of linguistic structure. En R. De Busser y R. LaPolla (eds.), *Language Structure and Environment. Social, cultural, and natural factors* (pp. 31-44). Amsterdam: Benjamins.
- Le Manchec, C. (2002). Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu. *Le français aujourd'hui*, 139, 123-126. <https://doi.org/10.3917/lfa.139.0123>
- Lebsanft, F. (2007). Norma pluricéntrica del español y Academias de la Lengua. En C.F. Laferl y B. Pöll (Eds.), *Amerika und die Norm. Literatursprache als Modell?* (pp. 227-246). Tübingen: Max Niemeyer.
- Lenz, R. (1925). *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Madrid: Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos.
- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- López García, Á. (2010). *Pluricentrismo, Hibridación y Porosidad en la lengua española*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

- Martines Peres, J. y Montoya-Abat, B. (2011). Monocentrism vs. pluricentrism in catalán. En A. Soares da Silva, A. Torres y M. Gonçalves (Eds.), *Linguas pluricêntricas. Variação linguística e dimensões sociocognitivas* (pp. 185-195). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Morato, E. y Bentes, A. C. (2002). Das intervenções de Bourdieu no campo da lingüística: reflexões sobre competência e língua legítima. *Horizontes, Bragança Paulista*, 20, 31-48.
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). «Unifica, limpia y fija.» La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En Senz, S. y Alberte, M. (Eds.), *El dardo en la Academia*, pp. 157-314. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Ponzio, A. (1976). *La Semiotica in Italia: fondamenti teorici*. Bari: Dedalo Libri.
- Prandi, M. (2004). *The building blocks of meaning. Ideas for a philosophical grammar*. Ámsterdam: Benjamins.
- Prandi, M. y De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana* (Seconda edizione). Novara: De Agostini Scuola.
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 284-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi-Landi, F. (1968). *Il linguaggio come lavoro e come mercato. Una teoria della produzione e dell'alienazione linguistiche*. Milán: Bompiani.
- Santiago Alonso, G. (2010). De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español. *Verba Hispanica*, 18(1), 187-197. <https://doi.org/10.4312/vh.18.1.187-197>.
- Scheuer, J. (2003). Habitus as the principle for social practice: A proposal for critical discourse analysis. *Language in Society*, 32, 143-175. <https://doi.org/10.1017/s0047404503322018>
- Solà, J., Lloret, M. R., Mascaró, J. y Pérez Saldanya, M. (Dirs.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries.



ENRIQUE BERNÁRDEZ

Realizó estudios de Filología Alemana en la UCM (1966-1971). Ampliación de estudios en RU Groningen (NL). Tesis doctoral, 1976. Profesor de la UCM desde octubre de 1972 hasta octubre de 2018 (jubilación). Catedrático desde 1986. Actividad científica en las líneas de Lingüística Textual y Teoría de la Lingüística; Estudios Nórdicos. Adicionalmente, actividad traductora en lenguas nórdicas (islandés medieval y moderno, danés). Diversos libros de lingüística, los más recientes: *Viaje lingüístico por el mundo, iniciación a la tipología de las lenguas* (2016) y *Mitología Nórdica* (2018). Artículos en revistas y libros en distintos países.

ebernard@ucm.es



Bernárdez, Enrique (2020). Enseñanza de la gramática como enseñanza de una actividad sociocultural. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), e871. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.871>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 16-01-2020

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 22-04-2020

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>