

ESCRITURA Y GRAMÁTICA

Enrique López Aguilar*

Las gramáticas

Las primeras gramáticas occidentales aparecieron en Grecia bajo el formato de estudios fragmentarios sobre la lengua a través de algunos filólogos alejandrinos, entre ellos, Dionisio Tracio, autor de una *Ars gramatica* compuesta hacia el año 170 a. C., y Apolonio Díscolo, autor de una *Sintaxis*, en el siglo II d. C. Habría que esperar hasta el siglo IV de nuestra era para que aparecieran los primeros estudios sistemáticos de la lengua, en forma de tratados y gramáticas preceptivas. La intención de los filólogos alejandrinos fue, entre otras, la de entender y anotar los antiguos textos homéricos, cuya construcción y sentido parecían perderse con el paso de los siglos, fenómeno que hizo entender a los estudiosos griegos la noción de cambio e historicidad en la lengua: respecto a los lectores del siglo II a. C., muchas de las palabras que éstos leían contaban con seis siglos de antigüedad, pero, a su vez, las mismas se remitían a palabras o usos lingüísticos de cuatro siglos más atrás, lo cual equivale a decir que, en el siglo II a. C., se comenzó a tener la conciencia de una pérdida del significado de palabras, giros o construcciones de una obra que se había fijado en el siglo V a. C., “edición” que procedía de haber recogido por escrito, en el siglo VIII a. C., las mu-

chas versiones y variaciones rapsódicas de los himnos homéricos con el fin de evitar más adiciones y variaciones al texto; por otro lado, ya para el siglo VIII a. C. las acciones narradas en esos himnos resultaban arcaicos, pues la guerra de Troya había tenido lugar hacia el siglo XII a. C.

Con diez siglos de por medio entre la guerra de Troya y el sentimiento de ilegibilidad de los textos que historiaban dicha guerra, lo que, tal vez, los filólogos alejandrinos del siglo II a. C. no sabían era que el lenguaje homérico era artificial, pues no se correspondía con ningún dialecto hablado en la remota época de la guerra al tratarse de una suma artificiosa de muchas formas dialectales griegas del siglo XII a. C.; por eso, además del artificio de las formas métricas y retóricas, el de los juegos lexicales, gramaticales y dialectales complicó el desciframiento del texto antiguo. Fue en ese momento que, con el paso del tiempo y el concurso de varios autores, se establecieron diversas categorías sintácticas, morfológicas, semánticas, poéticas y retóricas que, a partir de entonces, se irían complejizando, a la par de su evolución, hasta llegar a nuestros días. Valdría la pena señalar que la lengua escrita sirvió de medida para entender los cambios y la evolución existentes en la lengua hablada, pero que los primeros trabajos gramaticales no fueron pensados para revertirse sobre la lengua escrita sino sobre la oral, ya que las gramáticas preceptivas del siglo IV ofrecían consejos y recomendaciones para ésta, no sólo porque géneros como los sermones se encontraban

* Departamento de Humanidades, UAM-Azcapotzalco.

en boga sino porque eran muy pocas las personas que sabían escribir.

Que las gramáticas posteriores al siglo IV hayan pretendido pasar de la descripción a la prescripción, puede sonar a conclusión lógica; que en las gramáticas normativas se perciba una suerte de valoración maniquea en la que los estilos “elevado” y “correcto” se opongan a los considerados “bajo” e “incorrecto”, puede ilustrar la alarma de sus autores y una suerte de visión apocalíptica por la que tratarían de evitar la catástrofe final de una lengua (visión en la que también se revela una inconsciencia de la historia o la voluntad de inmovilizar a la lengua en un punto determinado de su evolución), pero lo que ya no resulta tan claro es la idea de que aprender gramática ayude al mejoramiento de la lengua escrita, sobre todo si se dirige a usuarios que ya han tenido una formación gramatical previa. Para esclarecer lo anterior, me referiré a dos relaciones relativamente cercanas en el tiempo entre gramática, didáctica de la lengua y conciencia de ilegibilidad de los documentos escritos de la misma.

En el lapso que va del tiempo de las reflexiones de los primeros autores griegos hasta el de las que fabricaron Covarrubias y Nebrija en España, en el siglo XVI, lo que se percibe es una tendencia a la condición descriptiva de las gramáticas, pues pretendían fijar una serie de comportamientos de la lengua, ya fuera para entender obras del pasado, ya para contar con un instrumento de penetración de la ideología y los estilos de pensamiento de civilizaciones dominadas (el éxito de estos resultados puede medirse con la cantidad de catecismos en lengua indígena que sirvieron para infundir la doctrina cristiana en los aborígenes americanos, catecismos en los que puede observarse una “técnica” para ordenar el discurso castellano y traducirlo a una lengua extranjera, ya por medio de expresiones aborígenes materializadas en alfabeto latino, ya por medio de una combinación de dibujos y textos no castellanos escritos con grafías latinas). Esto comprueba que la evolución de las gramáticas no ha dejado de estar matizada por la ideología, sin importar el grado de evolución de la lengua (aunque ya están probadas

las relaciones entre la madurez lingüística de un pueblo y la aparición de un cuerpo “teórico”, de carácter metalingüístico, que reflexione acerca de la lengua que lo produce), como ocurre con la aparición, casi simultánea, del *Tesoro de la lengua española*, de Covarrubias, y la *Gramática*, de Nebrija, a la que él consideró necesaria para agudizar una de las mejores “armas del Imperio”, entonces en plena expansión, arma que no era sino la mismísima lengua que se había impuesto a las demás, dentro de la Península, para unificar el reino que Carlos V heredó de los Reyes Católicos. Debe agregarse el *Diálogo de la lengua*, de Juan de Valdés, de indudable inspiración erasmista, al cuerpo “didáctico” que España produjo en el momento de la expansión de su Imperio: que tantas obras ilustres hayan aparecido en un lapso de tiempo relativamente corto, y que nociones de “arma” y “unificación” aparecieran relacionadas con la lengua castellana y el Imperio en las expresiones de Nebrija, no es algo accidental, sobre todo si se recuerda la dilatada guerra de Reconquista emprendida en territorio español desde el siglo VII y concluida exitosamente con la reconquista de Granada en 1492, además de la progresiva expulsión de judíos y árabes, poco tiempo después: a la unificación territorial de España, siguieron la política, la religiosa y la lingüística, cobijadas bajo los eficaces y vigilantes mantos de la Corona y la Iglesia.

Una de las novedades españolas durante el Renacimiento sería la de su conciencia lingüística para dilatar al Imperio; que Grecia y Roma hayan tenido esa sospecha, queda sugerido en el hecho de que, por razones políticas y comerciales, el dialecto ateniense se impusiera en toda Grecia, lo cual formó la mal llamada *koiné* en la península griega; o en la prohibición del uso de la lengua griega en Roma, en el siglo II a. C., en la época de Catón, más por razones morales que políticas, pues Grecia nunca dejó de influir notablemente en Roma y ésta nunca tuvo un proyecto de expansión lingüística tan coherente como el demostrado por España durante los siglos XV y XVI. El hecho es que la visión “didáctica” de España resultó insólita en el panorama de las potencias políticas emergentes: la penetración

lingüística del Imperio debía apoyarse en herramientas adecuadas que la ayudaran a enseñar sus peculiaridades a usuarios de otras lenguas, dominadas o en competencia con la Península, como el francés o el inglés; así, las relaciones entre gramática y didáctica se establecen a través del sustantivo “posesión”: poseer la lengua dominante mediante estudios sistemáticos de la misma para poseer, penetrar y cooptar un territorio conquistado a través de la enseñanza adecuada y rápida de la nueva lengua, lo cual redundó en la hispanización lingüística de los territorios conquistados en menos de un siglo, fenómeno que deja entender la profundidad con que la reflexión metalingüística de los gramáticos apoyó la dispersión de la lengua castellana en un área geográfica desmesurada. No sé si valga la pena anotar que la mayoría de los esfuerzos didácticos de este momento de la lengua española no se dirigía a la capacitación de escribientes de la misma; en todo caso, después de algunos intentos utopistas como el de los franciscanos de la Santa Cruz de Tlatelolco, el esfuerzo se dirigió a enseñar la doctrina cristiana y a formar hispanohablantes.

En el siglo XVIII, el espectro del cambio lingüístico regresaría a Occidente por la vía de la ilegibilidad de los



Arcángel del remate del esquinero derecho.

textos de los clásicos españoles de los siglos XV, XVI y XVII, cuyos giros y expresiones de lenguaje se estaban volviendo oscuros. Esta percepción coincidió con la aparición de un claro proyecto de normatividad, fruto, en castellano, de la irrupción de las Academias durante el siglo XVIII; los gramáticos españoles de ese siglo, transidos por el fervor racionalista y neoclásico, quisieron fijar, pulir y dar esplendor a una lengua que ya comenzaba a sentirse extraña de Cervantes y Góngora, y dos de sus productos siguen siendo agradecibles: el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* y el *Diccionario de Autoridades*, editado en 1737. Este último fue el resultado del distanciamiento entre la lengua castellana del siglo XVIII y la que usaban los escritores de los siglos precedentes; para evitar la ilegibilidad, los académicos de la lengua decidieron establecer los diversos sentidos en que una palabra había sido empleada por un escritor, así como los contextos en los que dicha palabra aparecía. Así, el *Diccionario de Autoridades* dio cuenta de un momento de la lengua en vías de desuso a través de sus fuentes escritas, mientras que el segundo diccionario, por la vía normativa, trató de fijar y prevenir aquello que el otro evidenciaba: para evitar desvíos, pérdidas y salidas de madre del gran cauce lingüístico peninsular, quiso pulir y esplender a los hablantes mediante la anotación de un *corpus* que evitaría la dispersión. Desde luego, la materia prima de ese *corpus* eran los madrileñismos

y cuanto se considerara “castizo”, para oponerla a americanismos y otros usos vergonzantes y perjudiciales al Imperio en agonía. El Neoclasicismo heredaría a muchos sectores de la posteridad la idea de que la gramática y los diccionarios sirven para normar el uso de una lengua y para aprender a usarla “correctamente”.

Después vinieron aires nuevos y actitudes más renovadoras frente al fenómeno lingüístico: pasando por Andrés Bello y Rufino José Cuervo, por Saussure, estructuralistas y deconstructivistas, por modernos y posmodernos, jakobsonianos y chomskianos, la historia de las gramáticas y los diccionarios parecía seguir oscilando entre describir para entender o la de normar para seguir entendiendo una lengua, aunque el surgimiento de la lingüística moderna atemperó muchas de las viejas actitudes frente al lenguaje, dando a la gramática y los diccionarios un valor relativo frente al absoluto que antes tenían.

En lo que concierne a la enseñanza de la gramática en las escuelas mexicanas como estrategia para reforzar el aprendizaje de la lengua materna, si bien el recurso tiene fuertes resabios positivistas, su concepción puede remontarse a la idea medieval de la universidad, donde la gramática y la retórica, junto con la dialéctica, eran las materias propias del *trivium*. Por otro lado, después de la Revolución Mexicana, la gramática siguió empleándose como recurso para perfeccionar el aprendizaje del castellano en las primarias y secundarias, al tiempo que se lanzaban las numerosas cartillas de alfabetización para abatir el elevado porcentaje de analfabetas en el país. En ambos casos, el papel de la gramática fue el de dar infraestructura teórica a todo aquello que aprende un usuario en proceso de formación (e información) acerca de la lengua en que se le está adiestrando.

La escritura

En el contexto de estas notas, no tendría más que

decir respecto a las relaciones entre gramáticas normativas y preceptivas y la enseñanza de la lengua en los niveles básicos, si no fuera porque, en algunos niveles universitarios, se sigue empleando la enseñanza de la gramática (la misma que el alumno ya aprendió, mal recibió o padeció entre la primaria y la preparatoria) como apoyo para los programas de las materias de Redacción. Si estas materias han comenzado a llegar a los planes de estudio de licenciaturas y de algunos posgrados, se debe a que algo ha funcionado mal en la enseñanza del lenguaje desde los niveles básicos, desde la reforma educativa de 1970, desde el disparamiento demográfico posterior a 1968, desde el crecimiento incontrolable del número de alumnos en clase y desde la caída del valor real de los salarios después de 1973... sin embargo, la detección del problema (que un elevado porcentaje de los aspirantes a una licenciatura posea una lengua escrita deficiente) no se soluciona con más de lo mismo (más gramática). A través de la historia de las relaciones entre gramática y lengua escrita, lo que se puede observar es que ésta ha servido como documento que constata la evolución de la lengua al quedar “fija” en un momento de su evolución: ocurrió en la Grecia posterior al siglo de Pericles y ocurrió en la España ilustrada; por otro lado, la gramática casi siempre ha tenido un valor didáctico para ayudar a la posesión del canal hablado del lenguaje: ocurrió desde el nacimiento de las gramáticas preceptivas, en el siglo IV; ocurrió en la España imperial del siglo XVI y sigue ocurriendo en el México contemporáneo en los niveles básicos de enseñanza. Lo que no había ocurrido es que se creyera que la misma gramática que ha fatigado al usuario entre los seis y los dieciséis años, vuelva a emplearse entre los dieciocho y los veinte para ayudarlo a mejorar su redacción en el nivel de la enseñanza superior.

No sé si se ha medido el impacto de los cambios ocurridos en los programas de Español entre primaria y preparatoria desde 1970, en los cuales se introdujo una nueva manera de escribir (letra de molde contra letra Palmer) y terminología nueva, más acorde con los signos de los tiempos, así como formas

de análisis gramatical novedosas y complicadas. De manera empírica, se puede decir que los resultados están a la vista: crisis en el desempeño escrito de los egresados de ese sistema, que alcanza a los estudiantes de licenciatura y a los egresados de las mismas. Para muchos alumnos y exalumnos que han vivido esa reforma educativa en los niveles básico y medio, la decisión pareció el efecto de una puesta al día por la que era necesario adoptar el formato de alguna de las escuelas en boga, así como el aprendizaje de terminología y análisis que permitiera el control grupal a través de la constatación de que las materias de Español y Redacción son tan arduas como las Matemáticas.

Como en una licenciatura no especializada en Letras o en Lingüística es imposible llevar los análisis gramaticales hasta los niveles en que el alumno pueda entender el sentido de los mismos a través de una visión teórica y analítica más amplia y estructurante, lo que va quedando en las materias redaccionales universitarias (casi siempre impartidas a alumnos que no tienen que ver con la literatura ni con la lingüística) es la sensación de que se trata de un denso recurso remedial en el que la gramática no es más que eso: el último mertiolate conceptual que detendrá la voracidad del cáncer en el lenguaje escrito de los alumnos. Habría que preguntarse si, para aprender a escribir o para corregir los defectos redaccionales del alumnado, en el nivel de enseñanza superior, sirve de algo repasar la contundencia de

que el orden gramatical en español es de sujeto-predicado, de que la adecuada relación entre núcleos, modificadores directos e indirectos, nexos, verbos y los modificadores de objeto directo, indirecto y circunstancial, produce textos la mar de cristalinos y comunicantes; habría que preguntarse si el alumno será capaz de meterse en el meollo de su ya

distraída cabeza todas las categorías morfosintácticas y léxico-semánticas del caso, o si eso le servirá de algo para redactar mejor sus textos, como si cada usuario del lenguaje escrito tuviera una suerte de ente superyoico que le estuviera dictando: "ahora, remata esta frase predicativa con un eficaz modificador de objeto indirecto para, con un inesperado giro de nexo subordinante, proseguir con una rítmica serie de oraciones coordinadas y, *voilà*, habrás concluido un bello párrafo con tres oraciones principales, cada una de las cuales congrega a su alrededor el prodigio armonioso de tres coordinadas, siete subordinadas y una yuxtapuesta".

Es cierto que los nexos y la puntuación se encuentran relacionados con los niveles coordinante y subordinante de las oraciones en un párrafo, pero, ¿también será cierto que hay que aprender (o recordar) gramática, otra vez, para puntuar y emplear eficientemente los nexos en un texto personal o técnico? Debe recordarse que, en el nivel universitario, los alumnos ya poseen una com-



Arcángel del remate del esquinero derecho.

petencia mínima para el desarrollo de su canal hablado del lenguaje, aunque en el caso del canal escrito sea más propio hablar de un desnivel; desde luego, creo que la gramática sí puede ser necesaria para apoyar la adquisición de recursos para mejorar un texto escrito o para aprender a autocorregirlo, pero quien debe saber gramática es el maestro, no el alumno, ya que el docente deberá intervenir fundamentadamente para explicar por qué un texto se encuentra mal redactado o no. Las razones para hacerlo así son casi obvias: el alumnado suele dirigirse a carreras de áreas no lingüísticas, el tiempo para impartir esos cursos es proporcionalmente corto y los cursos terminan funcionando como talleres. Vista así, la inserción de la gramática teórica en los cursos de redacción universitaria termina pareciéndose al caso de un médico que, para curar el cáncer de un paciente, le explicara durante largas sesiones los orígenes, la anatomía, la química y la patología del mismo, en lugar de intervenir activamente en su curación.

Para ir acotando estas reflexiones, ejemplificaré con la producción textual de un alumno de la carrera de Administración de la UAM-Azcapotzalco, durante su primer trimestre de estancia universitaria (por lo mismo, cursaba la materia de Redacción, en el Tronco General de Asignaturas). Debo aclarar que, de acuerdo con el programa de la materia, el alumno ya había recibido una cuota conceptual por la que había vuelto a saber qué era un sujeto y un predicado, un modificador, un nexos, un núcleo... El texto debía ser la reseña de una película, *La última locura del Zorro*, simple y llana, como pocas; el siguiente párrafo es la "síntesis" del argumento aunque, más bien, se trata de una perla con casi todos los problemas abordados durante un curso de Redacción: mala ortografía, problemas de puntuación y de nexos, anacolutos y dispersión conceptual...

La última locura del Zorro. Es una película la cual pretende sobre decir por su buen humor, tiraniza a la gente más tonta aunque el héroe no es más que más listo, puesto que hay ecenas en las que el heroe se pasa de listo como en la primera ecena en la que al estar, con una mujer en la

cama y aparece su esposo con sus cinco hermanos y combatir con ellos efectuando una retirada en la cual le esperaba un carrvase; al igual que cuando aparece por primera vez de zorro en la fiesta en la que ridiculiza a todo mundo, y claro ésta que no podría faltar la precensia de ella re-
fectua locuras como la obtención del collar, y también se conto con la presencia de los bellos, el que realizaba ael amor, con su esposa doce veces al año, pero en una sola noche todas las veces y el heramano del héroe, el otro, zorro que se vestia de verde, de guinda, de pardo etc el cual salva finalmente al zorro vestido de negro que con la ayuda del oso, perro, castor, o lo que sea que era su amigo inseparable el mudito que era el que descubria dos que tres cosas importantes, y, sin faltar la loca que era la esposa de el que simepre estaba deseosa de hacer el amor, con insinuaciones al héroe.

El texto es más ilegible que Homero y Cervantes para sus respectivas posteridades lingüísticas, aunque se trate de una redacción completamente escolar y casual. Lo que el alumno revela a través del ejemplo anterior es una muy inadecuada competencia lingüística en el canal escrito (que un curso remedial de gramática no podrá solucionar), o trastornos neurolingüísticos (que un curso de redacción, lo mismo). ¿Cómo ingresó ese alumno a una licenciatura? ¿Habría concluido su carrera? Ambas respuestas son un misterio para mí, aunque alcanzo a vislumbrarlas. La capacitación del autor del texto anterior y su capacitación para desembrollarlo, superan el mero adiestramiento estructural acerca de las relaciones gramaticales, puesto que conocerlas no produce a un redactor capacitado (¿cuántos alumnos de los cursos superiores de Español en la Facultad de Filosofía y Letras tienen una redacción incommunicante a pesar de sus cursos gramaticales?). Aceptando que un caso de estos pudiera resolverse con paciencia, dedicación (y sin gramática "teórica"), cuando alguien sugiere que los ejemplos literarios pueden servir como un modelo para evitar calamidades textuales (casi siempre, menos graves) como la ejemplificada, me froto los ojos, reviso los modelos de la literatura contemporánea, los disfruto enormemente y, luego, me digo: ¿esto, de veras, podrá

ser un modelo redaccional en un nivel de licenciatura, que busca eficiencia y claridad en los comunicados de sus alumnos (entendiendo que ellos egresarán de carreras que no son, necesariamente, humanísticas)? Así, leo el siguiente ejemplo, y vuelvo a quedarme sin respuestas:

Usted se levantó y la seguiste a unos pasos, esperaste que se tirara al agua para entrar lentamente, nadar lejos de ella que levantó los brazos y te hizo un saludo, entonces soltaste el estilo mariposa y cuando fingiste chocar contra ella usted lo abrazó riendo, manoteándolo, siempre el mismo mocoso bruto, hasta en el mar me pisás los pies. Jugando, escabulléndose, terminaron por nadar con lentas brazadas mar afuera; en la playa empuñecida la silueta repentina de Lilian era una pulguita roja un poco perdida.¹

La primera reacción alarmada ante el carácter “ejemplar” de este fragmento de Julio Cortázar es que la expresión “usted se tendió a tu lado” (que es el título del cuento) resulta inconsecuente e inconcordante, pues el uso exige que se resuelva en “usted se tendió a su lado” o “tú te tendiste a su lado”, y no hay más, sobre todo si nos salimos del entorno literario para enfrascarnos en la prosa cotidiana, pragmática y funcional, que es la materia prima de los cursos de redacción. Desde luego, cuando el lector de Cortázar comprende que el uso del “tú” y del “usted” diferencia, desde el punto de vista narrativo, a los dos protagonistas (Roberto, el hijo adolescente, es apelado con el “tú”; Denise, la madre adulta, con el “usted”) y que ambos pronombres personales se intercambian en el cuento al gusto del escritor argentino para irlos designando, ese lector también comprende que el cuento de Cortázar difi-

cilmente podrá emplearse como un modelo de redacción universitaria, aunque sí lo puede ser en uno de estilística, de preceptiva y retórica, o de narrativa del siglo XX.

A partir de lo anterior y de la certidumbre de que el canal de la lengua escrita es distinto al de la hablada, las modestas proposiciones de este trabajo son: 1) la gramática es un apoyo decisivo para explicar casos dudosos de corrección o revisión redaccionales, pero su aprendizaje no garantiza la producción de textos cuya eficiencia se mida por la comunicabilidad de los mismos; 2) la gramaticalidad debe ser parte de la competencia lingüística de un hablante, no la conciencia superyoica que vigila paso a paso, con una conciencia estructural permanente, la manera como se construye un texto; 3) en el nivel universitario, donde los alumnos poseen, bien o mal, una estrategia lingüística más o menos hecha (por lo menos, en el ámbito de la lengua hablada), el repaso de las categorías gramaticales suele ser fuente de confusión o ineficiencia pedagógicas, no del éxito redaccional: debería tenerse el discernimiento de que los cursos de redacción son el equivalente de los de conversación, y que la manera como opera la gramática en éstos es parecida a como debiera funcionar en aquéllos, es decir, como el sustrato previo del que se derivan los ejercicios orales y escritos de una lengua, no como su modelo; 4) los modelos literarios resultan calamitosos para la enseñanza de la redacción, pues la literatura es, en esencia, la ruptura de los modos usuales de comportamiento lingüístico de una comunidad, no obstante que los refleje y los incluya: la literatura no es la norma lingüística de un grupo, sino su deslumbrante excepción, su estética anormalidad: un conjunto de peras en el olmo desapacible y abigarrado.■

¹ Julio Cortázar, «Usted se tendió a tu lado» [*Alguien que anda por ahí*] en *Cuentos completos* (1969-1982). Vol. 2. 6ª. ed. Alfa-

guara, México, 1995. p. 141. (Col. Unesco de Obras Representativas, Serie Iberoamericana)



Mesa de altar del retablo de la Virgen del Rosario.