

SOCIOLINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA

LUIS ENRIQUE JARA J.

Area de Francés

INTRODUCCIÓN

La importancia que han adquirido los últimos desarrollos de la Sociolingüística, ha hecho que muchos hayan llegado a considerarla como "la" respuesta adecuada a las insuficiencias que, en un plano teórico, han mostrado los modelos clásicos de descripción lingüística y, con mayor razón, como "la" solución a algunos de los principales problemas de la didáctica de lenguas. Sería más razonable decir que aún no es ni lo uno ni lo otro. Se trata más bien de una interpretación legítima, pero parcial, de un problema que es mucho más vasto y que, hasta ahora no ha encontrado solución: el de la elaboración de una teoría de la ideología, que integre todos los otros aspectos particulares que han tenido enfoques específicos: el lenguaje como objeto de descripción formal (sintáctica o semántica), el lenguaje en su justificación de instrumento de comunicación social, el lenguaje y su conexión con la conciencia individual y su manera de aprehender el mundo, el estudio de la enunciación, el lenguaje y el proceso de aprendizaje, etc., y toda una serie de interacciones con otras disciplinas científicas "puras" o "aplicadas".

Esta parcialidad, aparejada a insuficiencias derivadas de diversos factores, tanto personales como del estado actual del conocimiento humano, ha sido determinante en la transitoriedad propia de tantos enfoques que, sobre todo en los últimos años, se han hecho desde todos los matices de lo "tradicional" pasando por los autores y creadores de sistemas (de Saussure a Chomsky) hasta llegar a los más actuales.

Esta compartimentalización está reflejada aun en los diversos esquemas, más bien didácticos, que presentan separación valorativa

entre disciplinas de investigación pura y disciplinas de aplicación, o en esquemas pedagógicos, como uno en boga representado por un círculo en el que están inscritos tres sectores básicos: Lingüística, Psicología y Pedagogía o Ciencias de la Educación. En los espacios intermedios están las disciplinas "derivadas" correspondientes, como Psicolingüística, Psicopedagogía y Lingüística Aplicada. El centro de este círculo está ocupado por un núcleo cultural equivalente a los conocimientos de civilización, de literatura, etc., del país cuya lengua se enseña.

Este esquema, basado en la tríada lengua-individuo-aprendizaje, marca el proceso dinámico de "sobrepasamiento" que caracteriza a la investigación contemporánea (ya nadie puede hablar, por ejemplo, de Lingüística "Aplicada"), al mismo tiempo que sobrevalora a la Sociolingüística que, por no estar incluida en el círculo, aparece como circundándolo y determinándolo, ¿por cuánto tiempo?

Lo anterior puede parecer bastante iconoclasta, pero es conveniente que un profesor de lenguas extranjeras se lo plantee, porque si a la luz de experiencias pasadas se ve que no hay métodos definitivos y se ha llegado aun a afirmar que cualquier método es aplicable si sus resultados son buenos, hay que insistir, sin embargo, en que, si el profesor quiere adoptar una metodología ecléctica, lo haga con conocimiento cabal de lo que significan y aportan los criterios que aplica.

Algo alentador se vislumbra, afortunadamente, en cuanto a pasos hacia una teoría integradora del lenguaje, en que la gramática y la sociolingüística pueden encontrar lugar más adecuado que el actual: son, entre otros, los planteamientos de A. Culioli y, en cierta medida, los de Mel'cuk y Zolkovskij (Ver Fuchs y Le Goffic, 1975).

Las relaciones o interacciones de gramática y sociolingüística han tenido los altibajos que han sido propios de la evolución de la investigación lingüística y de su inserción inevitable en un contexto más amplio de las disciplinas humanas compendiadas en el rubro vasto y, a veces un poco equívoco, de "lo social".

Mucho antes del nacimiento, por así decir, oficial de la sociolingüística, alrededor de 1965, ya muchos trabajos habían enfatizado el papel determinante de la comunicación en el funcionamiento y en la descripción del lenguaje. Pero, de casos y experiencias "concretas" de observación de "lo real", en que los trabajos se hacían dentro de, o en oposición a las tendencias gramaticales en boga, se ha llegado, en la actualidad, a lo que es el aporte más considerable: el intento de elaboración de una teoría que dé cuenta de las regularidades que existen entre el lenguaje y las circunstancias de enunciación en el contexto social, más allá del solo análisis de los factores sociales de la comunicación.

Es patente, pues, el proceso que ha ido del tanteo puramente empírico deductivo a niveles de abstracción y generalización cada vez mayores: la sociolingüística se ha ido elevando del estudio de "hechos" a los principios generales de funcionamiento.

En todas estas búsquedas, la gramática ha estado siempre en una relación de inclusión; ha sido un factor con el que ha habido que contar y frente al cual ha habido que tomar posiciones.

Así, dentro de problemas tan variados como:

- dominios de conducta del habla,
- papel del lenguaje en la estructuración social y, a la inversa, repercusiones de la estructuración social sobre el lenguaje,
- flujo constante de una lengua: el cambio lingüístico,
- desplazamiento de lenguas en contacto y el contenido sociocultural que vehiculan,
- lengua nacional y "jargons",
- variedad de lenguas y registros,
- dimensión social y conciencia del locutor,
- multiplicidad de factores de comunicación,
- actos de comunicación,

— la enunciación; el papel de la presuposición,

— la doble actividad de la lingüística, etc.,

hasta llegar a todo lo involucrado en el aprendizaje de una lengua, materna o extranjera, siempre hallamos la presencia decisiva de la gramática. Y ello porque, junto a la práctica social del lenguaje, vemos aparecer "el conjunto de una operación intelectual que, del verbo bruto lleva al usuario de la lengua a una herramienta conceptual cada vez más simbólica, abstracta y formalizada. El remite, así, principalmente, al método que hace posible la elaboración de cualquier concepto" (Jacques Cortès, 1977, p. 69)¹. Es evidente que ésta no es toda la verdad del asunto, según lo que el mismo Cortès dice, insistiendo en aspectos de la *formation continue* de adultos: "El espíritu gramatical desarrollado en quien sigue estos cursos debe permitirle percibir cualquier mensaje: a) primeramente, como punto de confluencia de cierto número de características formales que derivan de la situación: norma sociocultural, b) luego, como sede de regularidades generales macroscópicas que remiten al código de la lengua contemporánea: norma gramatical" (id., p. 69).

Esta especie de dicotomía en los estudios sobre el lenguaje es de antigua data. La encontramos ya en el siglo pasado. La lengua es caracterizada doblemente: a) como instrumento de comunicación, y b) como expresión de la conciencia social, llamada también conciencia real, porque el lenguaje, al igual que la conciencia "aparece sólo con la necesidad, con la urgencia del intercambio con otros hombres" (citado por F. Gadet, 1977, p. 60 e, indirectamente, por Fuchs y Le Goffic, 1975, p. 102). Cada uno de estos aspectos es asimilado, respectivamente, en la actualidad, al formalismo moderno y a las concepciones centradas en lo social.

El principio básico de esta referencia es el que volvemos a encontrar en planteamientos recientes según los que el objetivo de un estudio sobre el lenguaje es la construcción de una teoría general que dé cuenta de la articulación de éste con las prácticas sociales y, más aun, de la relación con lo extralingüístico, "como también de la relación entre lin-

¹ Todas las citas aparecen en traducción nuestra.

güística y otras disciplinas que tienen igualmente por objeto las relaciones de los individuos con lo real" (Fuchs y Le Goffic, Id., p. 121).

Los términos de este doble enfoque no se hicieron patentes mientras se operó en el marco de la llamada gramática tradicional, hasta época bastante reciente. Tal ocurrió, grosso modo, mientras los trabajos de la sociolingüística se centraron en temas como el bilingüismo, o la interacción estructura social-lenguaje o, aun, el cambio lingüístico.

Así, la distinción de Berstein entre dos códigos de habla, el restringido y el amplio o elaborado, surgidos del análisis de la relación entre estructura social, formas de habla y la subsiguiente reglamentación del comportamiento, está basada, en gran medida, en consideraciones de orden gramatical, como riqueza o pobreza de construcciones sintácticas, en conexión con factores como corrección y empleo de proposiciones subordinadas.

Como no puede decirse que un criterio de complejidad sintáctica conlleve una superioridad de un código sobre otro, a menos que se tomen en cuenta los otros factores distintivos enumerados por Berstein, ha resultado que su división en códigos es irrelevante y que, para los efectos de una adecuada comunicación, son los diversos factores de la situación comunicacional los elementos determinantes, según experiencias llevadas a cabo con niños "desfavorecidos" (ver G. Goldberg, 1976).

A mayor abundamiento, según Labov, "Se dice que hablantes de la clase media muestran mayor planificación verbal, más argumentos abstractos, más puntos de vista objetivos, mayor conexión lógica, etc. Pero no se descubre la complejidad lógica de un corpus de habla, contando el número de proposiciones subordinadas" (Labov, 1970, p. 84).

La distinción de Berstein se justifica, sin embargo, si se toma en cuenta la interacción entre la pertenencia a grupos y los temas de referencia (otro de los factores de comunicación). (Ver D. Coste, 1977). En este punto, el aspecto gramatical cobra nueva importancia, a nivel más práctico-pedagógico que teórico, por diversas razones.

En primer lugar, no cabe duda que los distintos códigos o, en un sentido más amplio, los distintos registros de lengua obedecen a una dinámica propia, con una organización gramatical característica, aunque, de hecho,

debamos definirlos con un criterio social y no gramatical o lexical (ver Criper y Widdowson, 1975, p. 166); pero es un hecho también que cada lengua natural, "nacional" o "multinacional", es una lengua única, aun cuando las diferentes clases hagan de ella un uso diferente (ver F. Gadet, 1977, p. 61). (Este carácter de unidad y estabilidad diacrónica del aparato formal de una lengua lo vemos reflejado de manera muy clara, por ejemplo, en una comparación entre el sefaradí de hoy, en sus formas hablada y escrita y nuestro actual español con todas sus variantes).

En segundo término, la *formation continue* ha puesto en evidencia, en Francia, aspectos categóricos de hablantes "desfavorecidos" o "deficitarios" por diversas razones socioculturales, socioeconómicas y, más que nada, "gracias" a la escuela. Esta queja la encontramos igualmente en Inglaterra: la escuela cierra el acceso, a través del lenguaje, a muchos estratos y actividades de relevancia "social". Lo mismo ha sido destacado, repetidamente, en Estados Unidos. La competencia comunicativa existe, por supuesto, a un nivel dado, con todas sus características de "propiedad" en dicho nivel, pero con fuertes limitaciones en lo gramatical, en lo referencial y en lo que comúnmente se designa como sociocultural.

A todos estos registros o comportamientos lingüísticos van aparejados juicios de valor que, según Labov, sólo se dan cuando hay variación (1972, p. 199), ya que, en general, no hay relación entre valores sociales y reglas lingüísticas.

Pero, en el fondo, tales juicios son secundarios ante el hecho constatado en otras partes y también aquí, de manera alarmante, que la escuela ha llevado y sigue llevando a la formación de adultos "cuyo conocimiento de la lengua materna deja que desear y que no saben 'comunicar'" (Coste, Id., p. 73), que es lo que Berstein consideraba como un atraso inducido culturalmente. (Ver el importante artículo del Dr. Luis Bravo: "Cuatro aspectos de la crisis del sistema educacional escolar", que cubre, incidentalmente, el problema que tratamos referido a nuestro medio. Bravo, 1978, pp. 484 a 490).

En tercer lugar, la gramática recupera importancia, dentro de esta perspectiva, porque los logros más recientes de la sociolingüística dicen relación, primeramente, con la lengua materna, con su manejo y, por ende, con su enseñanza/aprendizaje y, sólo como derivación, con el estudio de lenguas extranjeras.

A esto último, salvo en el caso de los niños bilingües o multilingües desde temprana edad, se supone que se llega con un trasfondo de internalización de reglas de estructuración y de uso que, por corresponder a verdaderos universales semánticos y de otro tipo, actúan como elementos facilitadores del aprendizaje de L₂.

Si bien es cierto que el uso de la lengua materna en la enseñanza de L₂ en clase sigue formalmente desterrado, salvo en casos muy particulares, habrá que tener presente que "el que aprende sólo puede desarrollar la red de relaciones intralingüísticas entre formas lingüísticas, al igual que lo hace el hablante nativo, mediante una experiencia continua, extensa y variada del lenguaje" (Wilkins, 1974, p. 81); y estas experiencias se insertan, todas, en el vasto abanico de las funciones de comunicación postuladas, también, universales.

En cuanto a las relaciones entre gramática formal y sociolingüística, ellas fueron objeto de desencuentros cada vez más definitivos que dieron impulso decisivo a una sociolingüística cada vez más rica. El intento de De Camp (De Camp: *Is a sociolinguistic theory possible?*, 1970) de incorporar los principios de la sociolingüística a la teoría generativa de base sintáctica fue mera ilusión. Labov, por su parte, vio que, a pesar del progreso de la gramática generativa en *Aspects*, en el enfoque de las relaciones invariantes en el interior de la estructura, "parece claro que no se puede avanzar mayormente hacia la comprensión del cambio lingüístico, sin un estudio serio de los factores sociales que motivan la evolución lingüística" (Labov, 1972, p. 201. La versión integral data de 1970).

Aquí se origina, prácticamente, un nuevo rumbo de la sociolingüística, o segunda etapa, tomando pie en las fallas de la teoría generativa *standard* que, tanto lingüistas como sociolingüistas ponen en evidencia (Ver, entre otros: E. Bach: "Syntax since Aspects", Fillmore: "The case for case" y "A grammarian looks to sociolinguistics", Hymes: "On communicative competence").

La lingüística aparece en la imposibilidad de describir el conjunto del sistema y de definir el lenguaje en términos lingüísticos. Se hallan en esta situación las teorías que procuran describir el lenguaje "desde dentro" (modelos generativo-interpretativo y semántico-generativo), por lo que no pueden dar cuenta del uso real del lenguaje.

No se trata sólo de divergencias acerca de niveles de idealización o grados de generalización que todos reconocen como propios de una ciencia.

Ya en *Aspects*, p. 4, Chomsky había formulado una idea básica que parecía dar una respuesta anticipada a objeciones ulteriores y que, repetida, después en "A Theory of Competence", en *Readings on Applied Linguistics* 1975, es como una respuesta a Hymes, en su larga controversia acerca de la necesidad que éste veía de reformular la noción de *competence*: "El problema para el lingüista, tanto como para el niño que aprende, es determinar, a partir de datos de la *performance*, el sistema de leyes subyacentes que ha sido dominado por el locutor-auditor y que éste pone en uso en la *performance* real (...) (La gramática generativa) trata de caracterizar, en los términos más neutros posibles, el conocimiento de la lengua que provee la base del uso real del lenguaje por un locutor-auditor".

Con todo, se hace necesario un cambio de enfoque, en razón del gran número de problemas que no pueden ser tratados "en el interior" de la teoría, y que hay que analizar "desde el exterior"; entre otros:

- cómo definir lo que es lengua,
- con qué medios encarar lo que sobrepasa el nivel de la frase,
- con qué dominios relacionar los diferentes hechos lingüísticos.

Ni el aparato conceptual, ni las posibilidades de la representación formal de la gramática generativa estaban en condiciones de dar respuestas, a menos de encarar un nuevo tipo de reglas que modificarían, substancialmente, conceptos postulados básicos como *competence/performance*, gramaticalidad/aceptabilidad y, sobre todo, la estructura lineal del lenguaje que toma como unidad a la frase, desligada de todo contexto o de toda situación.

Casi toda la materia de la controversia que termina con la fiabilidad de la gramática generativa está contenida en dos frases clásicas de Chomsky: una que define el objeto primero de la lingüística en términos de un locutor-auditor ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, con un conocimiento perfecto de su lengua y cuya *performance* se supone no afectada por condiciones gramaticales no pertinentes como limitaciones de memoria, distracciones, cam-

bios de interés o de atención, errores (fortuitos o característicos); y la otra, que afirma que una gramática debe ser capaz de describir todas las frases bien formadas de una lengua.

Según las críticas, ninguno de estos términos tiene justificación, ni como abstracción teórica, ni como concepto manejable en la investigación sociolingüística, en razón de una postulación arbitraria o de un análisis incompleto.

Los detalles de estas críticas son lo bastante conocidos como para justificar sólo una alusión somera a ellos.

La competencia es descrita en términos que incluyen mucho de lo considerado en la performance, desde fuera de las consideraciones lingüísticas, y se amplía, desde lo tocante a las propiedades formales internas del lenguaje, al modo en que éste se conecta con el mundo exterior como medio de comunicación.

Esta competencia "comunicativa", cuya mayor profundización se debe a Dell Hymes, corresponde a una "habilidad adicional para usar frases en actos de comunicación" (Allen y Widdowson, 1975, p. 78), o mejor aún, a una habilidad lingüística "para producir o comprender enunciados que, sin ser muy gramaticales, resultan mucho más apropiados al contexto en que son emitidos" (Campbell y Wales, en Allen y Widdowson, 1975, p. 88).

Las condiciones gramaticales no pertinentes, descartadas por Chomsky, de la performance de su locutor-auditor ideal, más algunos otros hechos marginales como lapsus, juegos de palabras, metáforas, etc., adquieren gran importancia: los primeros, como productos de una situación de comunicación; los segundos, como una manifestación de una doble intención de los enunciadores, ya que, contrariamente a la descripción de Chomsky, ningún código es "neutro".

No hay tampoco lugar para la "gramaticalidad" o para frases bien-formadas o no, sino en interpretaciones muy particulares en que habrá que tener presente el giro de una conversación, quién habla, qué dice, lo que se ha dicho, etc. El factor determinante es, pues, la interacción social mediante el lenguaje. De igual modo, la "acceptabilidad" tampoco puede darse en frases fuera de contexto.

La intuición de un locutor-auditor para juzgar la gramaticalidad/acceptabilidad de una frase es otro concepto desechado, porque ella refiere, necesariamente, no a un objeto

amplio, sino a un idiolecto, el del autor, y no corresponde a nada estable. A propósito de esto, Labov ironiza: "Esto ha requerido la construcción de una nueva entidad conocida como "mi dialecto" que representa todos los puntos en que las intuiciones de un teórico difieren de las de otro" (Labov, 1972, p. 77).

Fillmore, por su parte, hace dos tipos de contribución a la crítica de la teoría standard que se refieren a la estructuración de la frase y a la centralidad de ésta. La primera, "interna", es la de un semántico que no acepta, entre otras cosas, ni las funciones clásicas de sujeto-predicado ni el carácter equívoco de los sintagmas preposicionales y propone, en cambio, su teoría de los casos profundos. (Sobre un análisis panorámico del modelo semántico, ver L. Wigdorsky, en *Lenguas Modernas* N° 4.). La segunda crítica, sobre la centralidad de la frase, tiene alcances sociolingüísticos: No es una gramática de frases lo que se necesita, ya que no hay lingüística autónoma. Se necesita una noción generalizada que incluya "secuencias de frases en un discurso coherente", en un contexto que, a su vez, lleve a una teoría de la conversación que será la que informe la teoría gramatical. Las situaciones de uso harán entendibles y aceptables casos poco claros y frases agramaticales que una gramática más simple no puede generar.

La siguiente frase define su actitud de gramático, ligada a su comprensión del problema de la comunicación: "Creo que la tarea de un gramático es la de descubrir y describir los elementos, las estructuras, los procesos y los condicionamientos que, de algún modo, resultan útiles para quien usa el lenguaje como instrumento de comunicación. Pero yo mismo me siento cada vez más inclinado hacia el estudio de cómo, para qué y en qué ambientes la gente "usa" sus gramáticas" (Fillmore: 1972, p. 282).

Esto no lo ha llevado aún, sin embargo, a una formulación general que integre estas gramáticas de "uso".

Está claro, hasta aquí, que la comprensión del lenguaje pasa por la comprensión del discurso, por la de la finalidad de la comunicación y por la de la situación en que se produce.

Todo esto ya es historia, y demasiado simplificada (o ingenua), en este caso. Pero del proceso dialéctico anotado, han surgido ideas e interpretaciones que nos llevan al estado actual de la relación gramática-sociolingüística.

ca y, de él, a consideraciones sobre el papel que pueden tener ambas en el ámbito pedagógico.

Después de los estudios sociolingüísticos de situaciones concretas, algunas de las interrogantes teóricas sobre la problemática de la sociolingüística dicen relación con problemas como los siguientes:

- El equilibrio entre teorización y observación: la relación universal/particular vista como el nexo entre producción/reconocimiento, doble actividad constitutiva del lenguaje y los sistemas que caracterizan a cada lengua.
- Especificación de los componentes del acto de comunicación.
- ¿Por qué el lenguaje es como es? Esta pregunta que se halla en el origen de una teoría ya elaborada, tiende a dar cuenta de la estructura del lenguaje y del funcionamiento del mismo.
- ¿Cuáles son los límites de la gramática?

Un buen punto de partida para analizar algunas de las reflexiones motivadas por éstos y otros problemas, y que dicen relación con nuestro tema, puede ser, tal vez, el hecho de que la aparición del lenguaje como medio de comunicación social se da en el diálogo (más comúnmente, acto comunicativo o de habla), con interlocutor presente o no. Esto permite, a su vez, otras consideraciones.

Si Hymes reprochaba a la competencia, en tanto aspecto creador del lenguaje, el ofrecer más de lo que contenía, preciso es admitir que podemos producir mucho menos de lo que involucra realmente nuestra competencia lingüística, y, en esto, no nos diferenciamos de un niño. Este es un hecho de capital importancia en la relación locutor-interlocutor. Comprendemos, al leer y al escuchar, un lenguaje mucho más diverso, gramática y lexicalmente, del que, seguramente, seremos nunca capaces de emplear. (Ver Wilkins, 1974, p. 65). (Campbell y Wales aceptan un *idealized knowledge* que incluiría una *grammatical competence*, más una *communicative ability* del hablante, distinto del uso actualizado. Campbell y Wales, 1970).

Esto significa, por otra parte, que no estamos condenados a un solo código. De hecho, son muchas las personas capaces de emplear varios. Podemos, además, por imitación, tratar de aproximarnos a otros más y, en el lograrlo o no, intervendrán diversos condicio-

nantes, además de los sociales. (Considerar, en este sentido, las "competencias" diferenciadas, en las que se dan casos de bloqueos psicológicos.)

El acto de habla, enfocado por Benveniste con criterio ajeno a lo sociolingüístico, aparece como: "El hecho de poner la lengua en funcionamiento mediante un acto individual de utilización" (1970, p. 12). El locutor es visto como centro generador del proceso, prescindiéndose de las necesidades de comunicación; pero no olvidemos que todo locutor es, al mismo tiempo, su propio receptor. Es por esto que el locutor, en este acto individual, es tomado como un "parámetro en las condiciones de la enunciación", equivalentes, grosso modo, a los factores de la comunicación.

Lo que interesa destacar, porque se conecta con lo anterior, en cuanto a una competencia de los hablantes, si no ideal, por lo menos en gran parte independiente de lo que es el uso "real" del lenguaje, es que "antes de la enunciación, la lengua sólo es posibilidad de lengua" (Benveniste, 1970, p. 14), (Cf. Campbell y Wales). Este análisis deja en pie un estudio del lenguaje y, en consecuencia, de la gramática, no forzosamente ligado al "uso", en el sentido inmediato que se le da generalmente, sino, más bien, a las "opciones" postuladas por Halliday.

Después que el locutor actualiza la posibilidad de la lengua, su discurso suscita otra enunciación como respuesta. Segunda idea: Este acto es un proceso de "apropiación" del aparato formal de la lengua.

Aunque esta posición puede parecer sobrepasada, se halla, de alguna manera, presente en todos los planteamientos posteriores, porque, por ejemplo, en el caso de la actualización, toda enunciación o acto de comunicación no parte de cero, no tiene un "comienzo absoluto"; siempre se presupone un discurso anterior, real o ficticio y, con ello, un conocimiento de toda la estructuración del lenguaje y un conocimiento de sus funciones. Así pueden explicarse las presuposiciones que tienen una importancia significativa.

En el acto de comunicación mismo se produce un distanciamiento entre locutor-interlocutor, debido a que, en la decodificación no sólo entra lo referencial explícito, sino el desentrañar todo lo que éste presupone de intenciones, de motivaciones, etc., de parte del emisor, aun suponiendo, una vez más, que en éste todo es claro y sin ambigüedades

deliberadas o fortuitas. Vemos, pues, que en la comprensión de un mensaje la comunidad de código entre locutor-interlocutor es importante, pero no decisiva, a menos que demos a esta noción alcances que no admite. Hay, pues, enunciados potenciales que "adquieren valores referenciales a través de los sistemas de localización con respecto a los puntos de anclaje constituidos por la situación de enunciación" (Fuchs y Le Goffic, 1975, p. 121, exponiendo ideas de Culioli).

En cuanto a la apropiación de reglas formales que permiten ir conectando frases, sólo se da en el discurso que es el lugar de articulación de gramática y uso. La dimensión gramatical del discurso sobrepasa la mera descripción gramatical y envuelve, tanto a la forma lingüística como al significado y a la acción social. Hay, pues, una relación aún no del todo clara entre lo que se dice, lo que se significa y lo que se hace.

Esto delinea el acto comunicativo como hecho de interacción lingüística, hablada o escrita (y también gestual, fenómenos paralingüísticos), con toda una base de presuposiciones o convenciones de tipo sociocultural, difícil de describir formalmente, aunque se le reconozca una realidad intuitiva (Criper, Widdowson, Id., p. 185), por el hecho de que, a cada uno puede atribuírsele una etiqueta específica: presentaciones, petición o entrega de información, órdenes, promesas, etcétera.

En lo tocante a componentes del acto comunicativo, sigue siendo tarea de la sociolingüística, al decir de Fillmore, el especificarlos (además de los interlocutores y de lo que se dicen), al mismo tiempo que proporcionar una caracterización de los ambientes en que ocurre la comunicación, así como de "los roles participantes creados por esos ambientes y de las funciones que pueden tener las comunicaciones individuales en los mismos" (Fillmore, 1972, p. 277).

La teoría de la comunicación proveyó el punto de partida en la determinación de los diferentes factores constituyentes de la comunicación, así como de las funciones del habla que se asociaba a cada factor. Si el esquema de los factores (emisor — receptor — mensaje — canal — etc.) resultó demasiado simple y llevó al cambio de enfoque de situación, la noción de funciones del lenguaje ha dado lugar a planteamientos más ambiciosos y, hasta ahora, más logrados dentro de aque-

llo que enfatizan, diferente en cada caso (Cf. Fillmore y Halliday).

Si emisor-receptor-mensaje han perdido el rol más o menos mecánico que tuvieron en Jakobson por el hecho de que en el centro del problema se han situado, por una parte, los tipos de necesidades de comunicación y, por otra, los de las funciones de comunicación, cada uno de los antiguos factores adquiere relevancia dentro del sistema de variables del acto comunicativo.

Cada uno de estos factores, en un enfoque distinto de la situación: Locutor 1 — Acto de habla — Locutor 2 — Lugar — Tema — Reacción — Referencia cultural, es fuente de numerosas variables, en especial los protagonistas.

Estas variables dan origen a fenómenos gramaticales importantes, como la determinación de la elección de los ítems estructurales y/o lexicales, apropiados a cada situación, según edad, sexo, humor, intenciones, rol social, educación, ocupación, pertenencia a grupos, etc., de los locutores 1 ó 2.

De igual modo, los otros factores son fuente, a su vez, de otras variables importantes. En la "reacción", por ejemplo, ellas se dan, aunque "los actos verbales están condicionados por lo que precede. Ya no se tiene una libertad total, sólo se puede elegir dentro de un paradigma estilístico de condicionamientos culturales, de lugar" (G. Cappelle, en curso dictado en U. de Chile, agosto, 1978).

Tratándose de comunicación, esta elección debe recaer en rasgos controladores de la situación social, para no incurrir en falta contra lo que se considere el comportamiento adecuado, en cada caso.

Hay, así, un margen de predictibilidad derivado de nuestro conocimiento de las funciones del lenguaje, similar, en cierto modo, a la predictibilidad de los estereotipos relacionados con cada factor del acto comunicativo (uno no espera, por ejemplo, que un sacerdote actúe como un sargento) y similar, también, a la predictibilidad gramatical en cuanto, por una parte, al repertorio formal susceptible de ser utilizado en cada acto de habla, desde variantes en la formulación de una pregunta, hasta posibilidades de expresar la condición o la concesión, por ejemplo, y, por otra, a la predictibilidad derivada de los automatismos sintácticos obligatorios, como el uso del subjuntivo en muchas subordinadas por QUE, y tantos otros.

Lo anterior no configura, desgraciadamen-

te, una visión globalizada; es una especie de compendio de puntos de vista de autores que no encararon el problema en su conjunto o que apuntan, muchas veces, en direcciones opuestas, porque su propósito era otro.

Surgen, sin embargo, dos conclusiones de distinto alcance: 1. No puede encararse el estudio del lenguaje, como medio de interacción social, sin reflexionar acerca del papel básico que cabe a la gramática en tal estudio. Lo contrario sigue siendo posible, en estudios desde el "interior" del lenguaje, como lo prueban las tendencias generativas, en especial la semántica, con aportes como el de "Case for case", por ejemplo. 2. El punto de confluencia entre estructura lingüística y uso social del lenguaje se halla en el estudio de las funciones del mismo. (Nuestro punto de referencia será, en este caso, el planteamiento de Halliday.)

Si bien Fillmore nos habla de dos funciones fundamentales del lenguaje, ellas son los dos elementos básicos de la estructura profunda de una frase y no tienen alcance sociolingüístico. No obstante ello, es interesante presentar un reducidísimo esquema de estas funciones, inserto en el enfoque de "Case for case", por la comparación que puede hacerse con algunos aspectos de la teoría de Halliday. (Su estudio detallado se justifica ampliamente, pero no en relación con la sociolingüística).

Para Fillmore y para otros, la estructura profunda de una frase no corresponde a SN + SV. Las nociones de sujeto/objeto pertenecen más bien a la estructura de superficie. La estructura profunda se centra en un predicado verbal alrededor del cual se ordenan los sintagmas nominales que asumen diversos roles semánticos y ocupan distintas posiciones en configuraciones sintácticas. Cada frase contiene un verbo, y uno o más SN o *noun phrases* ligados al verbo, en una relación de caso específico, noción semántica relacionada con la categoría lingüística de "Caso". Estos casos o argumentos son: Agentivo, Objetivo o Neutro, Instrumental, Dativo, Benefactivo, más algunos marginales: Locativo, Temporal.

Así, una estructura profunda como:

<i>Predic.</i>	<i>Agent.</i>	<i>Obj.</i>	<i>Inst.</i>
Romper	Niño	Vidrio	Piedra

puede corresponder a estructuras de superficie como:

El niño rompió el vidrio con una piedra

El vidrio fue roto / por el niño / con una piedra

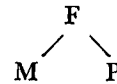
Una piedra rompió el vidrio

El vidrio se rompió.

El ordenamiento puede cambiar, gracias a diversas transformaciones, pero cada caso conserva su especificidad, cualquiera sea su lugar en la frase, aun cuando algunos argumentos se omitan.

La relación lógica entre las palabras corresponde al significado proposicional o estructura profunda, el significado situacional corresponde a la capacidad o habilidad del hablante para enfatizar uno u otro de los elementos de la frase; la distinción entre estos significados es la misma que entre estructuras profunda y superficial.

Ahora bien, es en la estructura profunda donde aparecen las dos funciones básicas: *modalidad y significado proposicional*.



La función de modalidad se expresa mediante recursos gramaticales como: modo, tiempo, aspecto, verbos modales y corresponde a la actitud u orientación del locutor frente a lo que enuncia como posible, obligatorio, deseable, etc.

La función proposicional corresponde a proposiciones referentes a visión del mundo, a lo que sucede: procesos, actividades, a la relación entre locutor-interlocutor, entre locutor y hecho referido, etc.

Como se ve, estas funciones, especialmente la modalidad, representan sólo parte de toda la teoría.

Para Halliday, en cambio, en *Language Structure and Language Function*, cuyas ideas principales resumimos, la naturaleza del lenguaje puede definirse, en gran medida, por lo que pedimos de él y por las funciones que está llamado a servir. Pero para que el conjunto de funciones llene tal objetivo, debe estar basado en un análisis de la estructura lingüística y no en una mera lista de usos.

Por otra parte, lo que pedimos al lenguaje son principios de explicación del por qué su estructura está organizada de un modo y no de otro.

El sistema gramatical de la lengua depende de las necesidades de comunicación sociales e individuales. Así, abocados a un acto de comunicación, disponemos de una amplia gama de opciones de diversos órdenes que represen-

tan el "significado potencial" del lenguaje. Podemos elegir entre afirmaciones, preguntas, generalizaciones, repeticiones, etc. De este "sistema de opciones disponibles" que es la gramática, elegimos sólo las apropiadas a las situaciones de habla porque, por una parte, el gran número de opciones se organiza en unas pocas cadenas o redes más o menos independientes y, por otra, porque estas cadenas corresponden a algunas de las funciones básicas del lenguaje. Estas funciones son tres: la *ideacional*, la *interpersonal* y la *textual*. Cada frase (o cláusula) es una combinación de estructuras derivadas de estas tres funciones que son diferentes maneras de significar.

La *función ideacional* (que tiene cierta relación con el "significado proposicional" de Fillmore) estructura la experiencia y nuestra manera de ver las cosas. Comunica experiencias de procesos, personas, objetos, cualidades, relaciones, status del mundo, alrededor de nosotros y en nosotros.

Cada proceso puede ser expresado por un reducido número de opciones: transitividad/intransitividad.

El verbo, centro del proceso, presenta una serie de opciones que dependen de la transi-

tividad: a) voz media / voz no-media; b) en caso de voz no-media: voz activa / voz pasiva, c) en caso de voz activa: más meta / menos meta. La elección que el hablante haga de estas opciones, depende de la función textual.

Cada proceso, representado por un verbo, da lugar a la aparición de roles o funciones participantes: actor, meta, beneficiario, y a funciones circunstanciales: tiempo, lugar, manera; todos estos roles asumen la condición de "funciones sintácticas" y pueden ser expresados de diversas maneras, lo que lleva a la distinción entre categorías lógicas y gramaticales. Lo general es que el proceso sea representado por un verbo, el participante, por un sustantivo y la circunstancia por un adverbio. La relación entre proceso y participantes constituye la transitividad. Los roles asociados actor-meta-beneficiario son roles obligatorios, aunque no necesariamente expresados; los otros, instrumento, fuerza (actor no animado) y los circunstanciales: tiempo, manera, son roles opcionales. Estos últimos nunca pueden ser sujeto.

Resulta interesante comparar la correspondencia entre los roles de Halliday y los casos de Fillmore.

CASOS:

considerados desde el "interior" del sistema, son nociones semánticas que dicen relación con la categoría lingüística de caso.

Agentivo
 Objetivo
 Instrumental
 Dativo
 Factitivo
 Benefactivo
 Fuente
 Locativo
 Temporal

ROLES:

considerados desde "fuera" del sistema lingüístico, son nociones semánticas relacionadas con el concepto sociológico de rol.

Actor
 Meta
 Instrumento
 Receptor
 Resultante
 Beneficiario
 Fuerza
 Lugar
 Tiempo

Los distintos roles pueden combinarse en una unidad de estructura más compleja: así las varias funciones del lenguaje pueden ser integradas en una sola expresión.

En cuanto a las frases de transitividad, pueden pertenecer a los siguientes tipos: frases de acción, de proceso mental y relacionales; estas últimas subdivididas en atributivas y ecuativas.

Función interpersonal: Permite la expre-

sión de status, actitudes sociales o individuales, afirmaciones, juicios. Es el lenguaje mismo el que define los roles que cada uno debe tomar, en situaciones de comunicación con otros.

Los roles de comunicación son, entre otros: afirmaciones, preguntas, órdenes, dudas y tienen el carácter de "funciones de habla".

Son expresados, gramaticalmente, por el sistema modal, el imperativo, etc.

Función textual (relacionada con el significado situacional de Fillmore).

La unidad básica del lenguaje es el "texto" (no la palabra ni la frase), cuyos componentes son el conjunto de opciones con los que el locutor/escritor puede crear "textos", para usar el lenguaje en forma apropiada al contexto.

Dentro de esta función textual, la cláusula consta de dos componentes: el "tema", que es el punto de partida del mensaje y ocupa el primer lugar, y el "rema", que es el cuerpo del mensaje. Según la opción que toma el hablante, cualquiera de los roles de una frase podrá convertirse en tema. En estrecha relación con esta división, está la "estructura de información" de la frase que comprende lo "dado" o "conocido" y lo "nuevo" y corresponden, generalmente, a tema y rema. Su medio de expresión es la entonación. La unidad de información consiste en un elemento "nuevo" obligatorio. Las funciones de dado y nuevo enlazan con las funciones de transitividad.

Ninguna función es, necesariamente, más "profunda" que otra; todas son semánticamente relevantes.

En esta descripción de la gramática funcional tampoco tiene cabida la oposición performance/competence.

Hemos resumido, casi textualmente, el trabajo de Halliday, tanto porque lo suponemos no muy conocido en detalle, entre nosotros, cuanto porque él se encuentra en la base de todo un nuevo enfoque pedagógico, aun con todas las fallas que puedan señalársele y aunque, como puede verse, la interacción social, salvo en la función interpersonal, aparece bastante esfumada.

Lo gramatical aparece, al contrario, valorizado y, aun, como determinante; pero el sistema no alcanza el nivel teórico de punto de llegada.

De todos modos, en este planteamiento se llega a lo que, hasta ahora, es punto culminante de la inter-relación gramática-sociolingüística, muy distinta a la de la etapa de las experiencias "reales" y "concretas".

No dejan de mencionarse, sin embargo, por algunos autores, las antiguas funciones de Bühler-Jakobson: Referencial, Expresiva o Emotiva, Conativa o Directiva, Fática o de Contacto, Contextual, Metalingüística y Poética, no como etapas de un proceso ya superado, sino como posibilidades vigentes de explicación de las variaciones del código, no só-

lo en relación con locutor y situación. También ellas pueden tener incidencia en una metodología de una L₂; pero sus relaciones con la gramática no se especifican, ya que tales funciones no están llamadas a dar cuenta de la estructura del lenguaje.

Con todo, la gramática sigue manteniendo su status independiente, aun cuando ahora se hace difícil pensar en ella en términos de investigación absolutamente "pura". La interrelación con la sociolingüística, la psicolingüística, la pedagogía, etc., hace que se intenten nuevos enfoques y se planteen nuevas interrogantes.

Hay ya consenso en que, en la preparación de un profesor de lenguas, el conocimiento de la teoría gramatical es indispensable tanto para encarar y resolver algunos problemas como para la confección de material y ejercicios. En clase, la gramática puede aparecer necesaria para acelerar y mejorar el aprendizaje, nunca como un fin en sí. (Ver Allen-Widdowson, 1975, pp. 46-47).

Pero, ¿qué gramática?, ¿distinta según los "usos"? No, porque el uso no es la única dimensión que debe considerarse. Las otras se hallan en relación con los límites internos y externos de la gramática. Labov, por ejemplo, propone la necesidad de una sola gramática para una lengua: la del conocimiento de un hablante nativo "potencial y actual", que se extiende hasta abarcar todos los moldes usados por los miembros de la comunidad. (...) "Tal gramática puede representar el conocimiento que un hablante nativo necesita para producir y comprender el lenguaje, al modo nativo". (Labov, 1973, pp. 44-43): La lengua de uso diario, por gente corriente.

Pero lo que es más importante, porque refleja la tendencia actual en estudios sobre el lenguaje, es esta frase, también de Labov: "Las gramáticas de que hablamos deben ser concebidas con amplitud, de modo que incluyan fonología, semántica y roles de discurso; pero no deberían incluir diccionario o una completa etnografía del habla. El estudio de los límites externos de una gramática es, en consecuencia, una subdivisión del problema de trazar límites dialectales; pero, al mismo tiempo, es el más central de los propósitos lingüísticos" (Labov, 1973, p. 43).

No se trata, aún, de una teoría general como la que mencionábamos al comienzo de este trabajo, pero, muy probablemente, vamos hacia ella, aunque se dice de la gramática,

como de otras disciplinas, que su escritura no tiene fin ².

II. SOCIOLINGÜÍSTICA, GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE ³

Para un profesor, nunca podrá aparecer como lugar común el preguntarse permanentemente: ¿A QUIEN ENSEÑA?, ¿PARA QUE ENSEÑA?

La Sociolingüística ha proporcionado los criterios suficientes como para derivar de estas simples preguntas todos los factores (variables en gran parte), que lo llevarán al logro o al fracaso de su misión. Parte importantísima de esta alternativa escapa, por supuesto, a su control, ya que ella depende, en gran medida, de lo que configura una política educacional.

Así, por ejemplo, en lo que se ha venido llamando la crisis educacional chilena y, particularmente, en este caso, en lo tocante a lenguas extranjeras, la responsabilidad, ya de antigua data es, básicamente, de tal política.

Por lo mismo, el reflexionar acerca de ellas es un imperativo, no sólo para el profesor, sino para toda la comunidad.

La reflexión sobre "A quién enseñar" nos lleva al análisis de variables sociales y psicológicas que inciden en lo sociolingüístico y que hacen posible la identificación, la caracterización y, en general, el conocimiento, lo más completo posible, del "enseñado" como *persona*:

Edad: niño, adolescente, adulto.

Sexo.

Situación socioeconómica, parte determinante de clases sociales, concepto especificado sólo muy parcialmente en sociolingüística: rico, mediano, pobre, muy pobre.

Situación sociocultural: favorecido, desfavorecido, con incidencia en registros de lengua; base cultural: visión y experiencia del mundo; nivel de escolaridad familiar, aspecto ocupacional, pertenencia a grupos, procedencia urbana o rural.

Intereses, aptitudes, necesidades, posibilidades, expectativas, inteligencia, madurez, iniciativa, etc.

Todas estas variables las hemos visto apa-

² No insistiremos en los planteamientos de A. Cuilioli ni en los de Mel'cuk y Zolkovskij, mencionados en la introducción y que nos parecen de gran importancia, por no disponer de información amplia, de primera mano, acerca de ellos.

³ Consideraciones prácticas, a partir de un caso concreto.

recer o han estado implícitas en la primera parte de este trabajo.

El "Para qué", obviamente, define la finalidad que, de acuerdo a lo anterior, no es única. Queremos decir que *un solo* conjunto de finalidades comunes *no* es aplicable a todos los públicos, como ocurre actualmente entre nosotros: la finalidad implica, a lo menos, *más de una opción*. El "para qué" determina un doble "Qué": a) objetivos inmediatos (transitorios o no) y mediatos, que presentan siempre opciones múltiples; para un profesor de L₂: ¿Qué clase de lengua enseñar? ¿Oral, con competencia comunicativa amplia? ¿Lengua "standard"? ¿Lengua de especialidad? ¿Lengua escrita, como idioma "instrumental"? b) Contenidos, igualmente diversos. El "Cómo", función de lo anterior, determina métodos, diversos según finalidades, público y enfoques pedagógicos. "Cuándo", función de finalidad y determinante de "Cómo".

Nada de esto es nuevo, ya que incluye a la mayoría de los factores considerados y estudiados desde hace tiempo.

De todos modos, le encontramos justificación.

Se trata, en primer término, de un reordenamiento que nacemos para ver más claro el rol de factores sociolingüísticos en la enseñanza/aprendizaje, la inserción de la gramática en tal esquema y, finalmente, las implicaciones pedagógicas del enfoque sociolingüístico. Es por eso que enfatizamos dos factores que, en los enfoques gramatical, situacional o notional hacen el papel de segundones.

Otra justificación y, ésta sí, de peso, es el cambio de centralidad ocurrido dentro del proceso enseñanza/aprendizaje. Todo el énfasis recae ahora en el que aprende, o más aun, en el *se formant*, según la expresión francesa que denota todo el proceso dinámico de aprendizaje, motivado, sentido como útil y necesario, por quien, a través de experiencias que incluyen errores, tanteos y repeticiones, se va formando a sí mismo para algo, en un proceso eminentemente deductivo.

Una tercera justificación dice relación con la premisa nuestra, de que la consideración de estos dos factores basta para que tengamos una idea del por qué del resultado tan poco satisfactorio en la enseñanza de idiomas en Chile, a nivel de Educación Media.

Todo esto puede ir quedando englobado en una argumentación común. Ya hemos visto que gran parte del interés de los estudios sociolingüísticos ha recaído en aspectos de la

lengua materna y, de allí, ha derivado a la enseñanza de una L₂. Se ha visto, además, que el aprendizaje de L₂ sigue de cerca los pasos involucrados en L₁. Esta conclusión ha salido, entre otras observaciones, de experiencias hechas con hijos de inmigrantes que deben aprender la lengua de su nuevo país: encuentran las mismas dificultades que un niño nativo, en la captación de ciertos rubros gramaticales, y esto guarda relación estricta con la edad, por ejemplo, lo cual sería una especie de constante ⁴.

Así, el dominio de los diversos tiempos verbales aparece en épocas distintas, siguiendo una progresión de "maduración" psicolingüística (alrededor de 5-8 años para nativos, y algo después para inmigrantes). Experiencias de este tipo se han realizado en Estados Unidos y en Francia.

De aquí, entonces, que el buen aprendizaje de la lengua materna (que no se da en Chile) ⁵ nos parezca tan importante. Si ella es defectuosa, llena de lagunas, carente de un contenido referencial mínimo, limitada en cuanto a recursos de una función interpersonal más o menos rica y limitante para la realización de la función textual —para emplear los términos de Halliday ya descritos ⁶, mal puede servir de factor facilitante para el aprendizaje de una L₂ y, así, mal podrán también, incluirse en esta L₂ elementos socioculturales que resultarán inútiles, por su captación escasa, cuando no alienantes o traumatizantes en comparación con una cultura propia sentida como inferior, en gran medida, porque se la desconoce.

Así, tenemos ya una primera relación que anotar: la escuela (escuela o liceo) y la insuficiencia en la comunicación en lengua materna. (En este caso, el grueso de la responsabilidad tampoco recae en los profesores).

Según Criper y Widdowson (1975 p. 180),

⁴ Ver, más adelante, en este mismo número, la cita que hace el profesor J. CORDERO, de ideas de M. LOBROT, en relación con la estrecha interdependencia entre edad y asimilación sintáctica.

⁵ Cf., resultados de investigación de L. BRAVO dados a conocer en JORNADAS ANALÍTICAS DE EDUCACIÓN, Univ. Católica, Stgo., e información al respecto, en EL MERCURIO, Santiago, 10-IX-78.

⁶ En "Learning how to mean", Londres, E. Arnold, 1975, HALLIDAY ha descrito funciones secundarias: Instrumental, Reguladora, Interaccional, Personal, Heurística, Imaginativa, Informativa, incorporadas al esquema básico, en relación con la comunicación en los niños.

la enseñanza de lenguas en una perspectiva social "puede ser descrita como una actividad que tiende a desarrollar en la gente, ciertas formas de comportamiento social diferentes a las que ya practica".

Hay, entonces, por una parte, reconocimiento de modelos de conducta individual, frente a modelos de interacción social; por otra, admisión de la existencia de diversos registros de lengua incluidos en una "jerarquización" en la que se preconiza una "norma".

Un niño de un medio desfavorecido llega a la escuela con su "código restringido" lleno de expresiones "estigmatizadas" (Labov) y encuentra dificultades para adaptarse a la lengua "standard" que, generalmente, usa el profesor en clase (fuera, éste también emplea su propia "jerga"). Esta inadaptación no se debe a incompreensión, sino a dificultad de producción. Por lo demás, en clase, ese niño tiene raramente ocasión de hablar creadoramente, inmerso en un sistema en que él es un ente básicamente receptivo. Así, los valores y modalidades lingüísticos que aprende en su hogar o en su grupo, predominan sobre una norma que le es ajena.

Hay, de este modo, un primer factor de no-comunicación que se prolonga a edades posteriores y que lleva al silencio; otro, es el bloqueo psicológico de miedo al ridículo, por estimación peyorativa de su lengua frente a la de los "cultos", o porque no se halla qué decir: las ideas no afloran, las palabras se escapan. Es ya tradicional el caso de mujeres que enfrentadas a esta situación, recurren a la clásica solución de compromiso: "¡Ay! No puedo decir nada... Estoy TAN emocionada...". "Tanta" emoción es mal vista en hombres. Ellos se refugian en el silencio o en un laconismo más o menos "estigmatizado", los menos, en un "cantinfleo" consciente, remedo de comunicación, admisión de inferioridad y afán de no desmerecer. Un tercer factor, mucho más importante, está dado por los contenidos de la educación que, pensados en términos de igualdad para todos y de cohesión cultural nacional, terminan siendo casi lo contrario, porque no toman debidamente en cuenta a quién se enseña ni, en el fondo, para qué.

De alguna manera, en todas partes, el lenguaje que se preconiza se identifica con clases o ideologías dominantes. Así, citando experiencias de Schragger (1971), en relación con métodos recientes, en ese entonces, empleados en Gran Bretaña y cuya medición re-

flejaba estilos de la sociedad dominante, Vera P. John dice que "niños cuyos padres no son miembros activos de esos estratos de la sociedad, se muestran frustrados e inseguros cuando son enfrentados a las demandas comunicativas y lingüísticas de esos tests" (Vera, P. John 1973, p. 229).

Diferenciación social y diferenciación lingüística son, pues, un hecho; y no derivan sólo de pertenencia a clases sociales distintas; incide en ellas también, la pertenencia a grupos en los que, según las situaciones, pueden darse distintos registros, incluso los estigmatizados, en especial en el lenguaje de los hombres; con la salvedad fundamental de que, en el primer caso, los registros son *limitantes socialmente*, mientras que, en el segundo, reflejan capacidad lingüística más amplia y habilidad en la adecuada registro-situación.

Se ha insistido, igualmente, en diferencias lingüísticas derivadas de riqueza o ingresos, de prestigio o status y de la desigual distribución del poder.

Por todo esto, la noción de lengua standard que aparece como una especie de ideal pedagógico, por lo que implica en cuanto a comunicación y a dominio de un sistema gramatical subyacente, es poco menos que una ficción, una lengua no marcada que nadie habla. Por lo mismo, la noción de "norma", o forma de habla prestigiosa, para algunos es sólo aquella de grupos que tratamos de *copiar*, tomándolos como grupos de referencia. Henri Besse la describe mucho mejor: "De este modo, la norma está construida, en buena medida por los discursos metalingüísticos (...) que le confieren una realidad aceptada como normativa, pero que no corresponde sino muy imperfectamente a las prácticas efectivas de la lengua" (H. Besse, 1976, p. 28).

Todo esto debe desembocar, pues, en una "dialéctica de trabajo y producción" (J. Cortès, 1977, p. 69). El uso de la lengua sólo se logra con una práctica, no en situaciones didácticas pretendidamente auténticas, sino en la más vasta gama de realizaciones (D. Coste).

Por lo mismo, hay que evitar, sobre todo en los primeros años de escolaridad, establecer diferencias valorativas entre el habla de "cultos" y "no cultos", para volcar esfuerzos a incrementar todos los recursos formales de la lengua en una práctica intensiva de todas las funciones de la comunicación.

Según las tendencias actuales, este planteamiento es válido tanto para L_1 como para L_2 .

Ocurrirá, por tanto, algo muy similar en

L_2 , donde, en un principio, cobrará importancia la fase de comprensión de la L_2 . El "aprendiente" demostrará que ha entendido, haciendo cosas, obedeciendo órdenes y haciendo uso de toda la gama gestual y de actitudes, medio importantísimo de la comunicación no verbal, cuyo dominio ya tiene.

Siempre en la fase inicial, se irá suscitando una serie de situaciones de necesidad comunicativa, en que la forma del código importará poco, con tal de que el mensaje pase. Habrá errores, vacilaciones, lagunas, pero se ponen en juego todas las funciones comunicativas, especialmente la interpersonal, buscando diferentes formas de decir lo mismo.

El profesor adquiere un carácter decisivo en cuanto a alentar una desinhibición comunicativa que jugará en todos los planos y que hará que algo mejor que "lo standard", vaya apareciendo, poco a poco, ligado a la internalización paulatina del sistema de la lengua.

Hay ya configurada y probada una serie de estrategias que descartan la repetición de *patterns* y la memorización de diálogos ad hoc que estancan al que aprende. (Ver E. Berr y K. Rodríguez: Leng. Mod. Nº 4).

En la mayoría de los países, por facilidades de viajes, de intercambio personal constante con hablantes de otras lenguas, etc., la meta básica del aprendizaje de L_2 es la competencia comunicativa amplia. ¿Habrá una alternativa?

Volvamos a nuestro medio: Hablamos ya, indirectamente, de una enseñanza de L_2 diferenciada, para nuestro país. Esta posibilidad se desprende de preguntas como las siguientes: ¿Es aconsejable impartir a los estudiantes de último año de enseñanza básica y a todos los de media, un solo patrón de enseñanza de idiomas, sobre todo, de acuerdo a programas que son aberrantes, sociolingüísticamente hablando? ¿Se toman en cuenta los intereses de los educandos (visión antigua), los de la comunidad y los del Estado, no en términos de inversión, que nunca será suficiente, sino de desaprovechamiento de los recursos de que se dispone?

Dedicar los dos o tres primeros años de la enseñanza de L_2 a la ilusoria obtención del manejo de lo oral siguiendo una moda metodológica *démodée* mecanizante, con "diálogos" estereotipo, contenidos formales mínimos, incremento lexical de unas pocas palabras por lección, es colocarse fuera de la realidad. Muchos textos recientes, actualizados en el mejor sentido, tratan de mejorar la situación;

pero los programas están ahí, impositivos. Por eso, haberse esforzado en obtener lo oral con procedimientos inadecuados, en una etapa en que se produce la mayor deserción escolar, en niños que nunca tendrán la oportunidad, salvo excepción, de ejercitar su "competencia" comunicativa con hablantes nativos, ha sido un intento sin destino, máxime si, a esa altura se produce un vuelco total de orientación en los programas de idiomas, para insistir casi exclusivamente en la comprensión de lo escrito.

Lo que esto significa en costo, en desperdicio de esfuerzos y capacidades aún no es apreciado como se debe. ¿Para qué enseñamos?

Criterios sociolingüísticos y psicolingüísticos recomendarían, por lo menos, en medios como el nuestro, comenzar por la utilización de la capacidad de comprensión de lo escrito, particularmente, de nuestros alumnos, destruyendo el tabú de lo escrito, más ahora cuando incluso la traducción es tolerada en muchos casos: "Es posible sostener tan temeraria opinión (que el conocimiento de la estructura de una lengua puede preceder al uso efectivo de ésta) cuando las lenguas se aprenden desconectadas de un propósito comunicativo inmediato" (Criper y Widdowson, 1975, p. 209), lo que es, justamente, el caso de la mayoría de nuestros estudiantes.

D. A. Wilkins, por su parte, dice sin ninguna reticencia:

"En algunos casos, los que aprenden tienen un conocimiento estimable aun antes de que empiecen a aprender la lengua extranjera. Si saben leer en su propia lengua y esa lengua usa la escritura latina, llevan mucho recorrido en el camino hacia sus objetivos de leer y escribir una lengua extranjera que emplea los mismos caracteres (...). La enseñanza deliberada del lenguaje escrito es, por lo tanto, algo que no debería ser demorado" (D. A. Wilkins, 1974, p. 4).

De este modo, lo "aprendido" siempre resulta utilizable como medio de información, lo que también es uno de los términos de la comunicación diferida con locutor ausente.

Esto no impide llevar adelante, paralelamente o no, planes conducentes a una efectiva competencia comunicativa para todos aquellos, y serán muchos, en que ella venga a llenar una necesidad "rentable", en el mejor sentido.

En ningún caso preconizamos disminución o supresión de enseñanza de lenguas. En el mundo contemporáneo, ya sea a nivel de

obrero especializado, mecánico, técnico electrónico, hasta del universitario de más alto vuelo, se necesita la *comprensión o el dominio* de *por lo menos* una o dos lenguas.

Damos por descontado que la competencia comunicativa no fluye, naturalmente, de un conocimiento del sistema de la lengua. Por otra parte, sigue en pie que el aprender una lengua extranjera implica mucho más que su sola comprensión y la posibilidad de llevar a cabo actos de competencia comunicativa. Implica, también, asimilar, identificarse con todo un sistema cultural de creencias, ideas, actitudes, comprendido en la lengua.

Pero si, como método de trabajo, dejamos de lado todo lo que no sea competencia gramatical y competencia comunicativa, siempre es posible preguntarse: ¿Cuál ha sido la razón del fracaso de la enseñanza de lenguas en nuestro medio?

Según lo dicho, podríamos responder: Porque se ha prescindido de la verdadera función de comunicación social que tiene toda lengua; lo que sería una verdad a medias.

En el fondo, la responsabilidad recae en los programas, en los métodos empleados y, más que nada, en un sistema educacional en crisis⁷.

Es cierto que en los últimos años de liceo se hace enseñanza de lo escrito, pero a un nivel tan mínimo, que las universidades se han visto forzadas a enseñar "idiomas instrumentales", asumiendo una responsabilidad que no tiene por qué ser de ellas.

En cuanto a métodos éstos han, ya enfatizado, ya minimizado la importancia de la gramática.

Hace tiempo se hizo evidente el fracaso de una enseñanza cuajada de reglas y normas, todo un metalenguaje que dejaba a los contenidos en calidad de pretextos.

Igualmente fracasaron los métodos audiovisuales, no porque hayan querido prescindir de lo gramatical explícito, sino porque, para fomentar una expresión espontánea, justamente la entrabaron.

Y en ambos casos estaba ausente la motivación social del lenguaje.

Ahora, el profesor puede hacer muchas constataciones. Así, por ejemplo, hay consenso en lo siguiente, en cuanto dice relación con la

⁷ Cf., L. BRAVO, op. cit. y opiniones de académicos en EL MERCURIO, Santiago, 24-IX-78.

gramática, en la perspectiva que hemos estado analizando:

- La enseñanza de una lengua debe hacerse como expresión de un comportamiento social y no como suma de hechos gramaticales.
- Es el contenido nocional el que determina las formas gramaticales más adecuadas. (Wilkins, 1972, p. 4).
- Los contenidos gramaticales enseñados en los primeros años son, forzosamente, limitados. Pero quienes aprenden deben ir tomando contacto con aquello que no es enseñado de manera explícita, leyendo, escuchando un lenguaje que debe ir más lejos, en variedad y complejidad del que debe producir el alumno, de acuerdo a lo enseñado. Esta es una manera de ir sistematizando, gradualmente, un conocimiento sintáctico más amplio. (Wilkins, 1974, pp. 67-68).
- La enseñanza de la gramática no es un fin en sí, sino una útil ayuda para que los alumnos completen el dominio práctico de la lengua (Allen y Widdowson, 1975, p. 46).
- Explicaciones gramaticales deben darse a adultos que manifiestan, en general, tendencia o, más bien, necesidad, respecto al conocimiento de principios subyacentes. Si el profesor no se las da, ellos mismos las inventan. Este interés debe ser alentado. (R. Clark, 1975, p. 340).
- El lenguaje debe funcionar en situaciones no artificiales, que excluyan por completo la gramática normativa que, "proponiendo formalizaciones prematuras, desemboca en una gimnasia intelectual gratuita". (D. Coste, 1977, p. 72).
- Estas situaciones deben surgir de una necesidad de comunicación.
- El proceso de aprender una lengua involucra la activa participación del que aprende, como individuo racional. Se aprende de manera selectiva, buscando la información necesaria para descubrir los sistemas de la lengua que se aprende. (Ver Allen y Widdowson, 1975, p. 46).
- Tal aprendizaje no es formación de hábitos "sino aproximación sucesiva, mediante asimilación y acomodación, a estructuras más elaboradas. El cometer errores es parte integrante del proceso y revela el curso que éste sigue", tal como ocurre en la lengua materna cuya importancia se acrecienta. (Ver R. Clark, 1975, p. 343).
- Para llegar a la competencia comunicativa importa, desde un comienzo, fomentar la comprensión, sin limitación de código. Los códigos cambian según la función comunicativa y dentro de una misma función.

La mayor parte de estos principios es aplicable a los dos tipos de enseñanza de L₂ que sugerimos.

Al profesor se le plantea ahora, el problema de qué gramática enseñar.

Lo más adecuado, tal vez sea una posición ecléctica, siempre que el profesor esté lo suficientemente enterado de las principales teorías e interpretaciones. De este modo, sabrá escoger lo que más conviene, pedagógicamente, en cada caso. Además, si se le pide una explicación más a fondo, estará en condición de darla sin dificultad.

Hay quienes dicen que, en la enseñanza, cualquier tipo de gramática es utilizable; ya hemos visto que no. Personalmente, estamos en desacuerdo con la afirmación de Allen y Widdowson (1975, p. 46) en el sentido de que es recomendable mantener un equilibrio entre lo tradicional y lo nuevo, dado que las gramáticas recientes no constituyen algo monolítico. El eclecticismo es perfectamente legítimo, siempre que en su interior mantenga cierta coherencia. Pero buscar un equilibrio entre modelos totalmente opuestos puede llevar más de alguna confusión a quienes, con tales enseñanzas, procuran ir creándose una representación del sistema que subyace la lengua.

Según lo visto, la necesidad para el profesor de tener una sólida formación lingüística es imperativa. Pero también es necesaria la creación de gramáticas pedagógicas que, tomando en cuenta los aportes de las gramáticas científicas, los hagan aplicables y rentables en la sala de clase.

Si la enseñanza ha de centrarse en lo funcional y en lo nocional, la óptica de distribución y progresión de contenidos gramaticales cambia radicalmente.

Ya en la propia división que hace Halliday de las funciones de la comunicación, están implícitos todos los contenidos gramaticales pertinentes. La mayoría corresponde a la función interpersonal. Un caso ya clásico es el de cómo expresar una orden: Las soluciones llegan mucho más lejos que el uso del mero imperativo, lo mismo que el imperati-

vo sirve para expresar muchas otras nociones además de la de orden.

Siguiendo la idea funcional que, como vemos, partiendo de la comunicación social se adentra cada vez más en lo abstracto, Wilkins ha elaborado un "syllabus" o catálogo de las nociones que "por estar expresado en términos universales" puede ser interpretado según las formas de las distintas lenguas europeas que se quiere enseñar.

Sin embargo, el proceso de "sobrepasamiento" de que hablábamos al comienzo, se cumple una vez más y críticas bastante serias se formulan a la tendencia funcional. Citamos las que le hace Daniel Coste:

- El estudio exhaustivo de los hechos de comunicación atomiza hasta el exceso la práctica de la lengua.
- Se da pie para presentaciones modelo de cada tipo de intercambio y se abren las compuertas a las recetas; se reemplaza un acercamiento prescriptivo al sistema lingüístico, por un acercamiento normativo de los usos normalizados.
- Se alienta una pedagogía directiva e inmovilista.
- Se contribuye a reforzar ciertos usos discus-

tibles en vez de otros que serían igualmente eficaces (D. Coste, 1977, p. 80).

Críticas tan severas, si realmente se justifican, podrán llevar al abandono de algunos aspectos y soportes metodológicos; pero, más difícilmente, al descrédito de toda la teoría funcional que tiene posibilidades aún inexploradas. De cualquier manera, la ventaja de este enfoque sobre el actual, en uso entre nosotros, es algo innegable; de ahí que sea posible presentarlo como una alternativa viable y provechosa.

Pero, sea cual fuere el destino de este enfoque, es un hecho cierto que los cauces que siga la sociolingüística y lo que vaya descubriendo la investigación gramatical, seguirán teniendo influencias recíprocas que, ojalá se traduzcan en modelos pedagógicos expeditos y eficaces⁸.

⁸ A este propósito, recomendamos la lectura del artículo de la Dra. SANDRA SAVIGNON: "Teaching for communication", aparecido en FORUM, abril 1978, que, sin ceñirse al funcionalismo descrito, muestra las mismas estrategias pedagógicas y da una serie de consejos prácticos que pueden ser de enorme utilidad en la enseñanza de cualquier idioma.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, J. P. B. 1975. "Pedagogic grammar". *Techniques in Applied Linguistics*. COMP. J. P. B. Allen y S. Pit Corder. Londres. Oxford University Press.
- ALLEN, J. P. B. y WIDDOWSON, G. 1975. "Grammar and Language Teaching". *Papers in Applied Linguistics*. COMP. Allen y Corder. Londres. Oxford University Press.
- BACH, E. 1971. "Syntax since Aspects". *Monograph Series on Languages and Linguistics*. COMP. R. O'Brien. Washington D.C. Georgetown University Press.
- BENVENISTE, E. 1970. "L'appareil formel de l'énonciation". *L'énonciation, Langues, N° 17*. París. Larousse-Didier. Marzo, 1970.
- BERR, E. y RODRÍGUEZ, R. 1977. "Towards Communicative Competence in the classroom". *Lenguas Modernas, N° 4*. Depto. Lenguas Modernas, Fac. Filosofía y Letras, Universidad de Chile. Santiago. Diciembre 1977.
- BESSE, H. 1976. "La Norme, les registres et l'apprentissage". *Pour une Sociolinguistique appliquée. Le français dans le monde, N° 121*. París. Hachette-Larousse. Junio 1976.
- BRAVO, L. 1978. "Cuatro aspectos de la crisis del sistema educacional escolar". *Mensaje, N° 271*. Santiago. Agosto, 1978.
- CLARK, R. 1975. "Adult Theories, Child Strategies and their Implications for the Language Teacher". *Papers in Applied Linguistics*. COMP. Allen y Corder. Londres. Oxford University Press.
- CORTÈS, J. 1977. "Le verbe et la conjugaison". *Enseignement du français et formation continue des adultes, Langue française, N° 36*. París. Larousse. Dic. 1977.
- COSTE, D. 1977. "A propos des thèmes". *Enseignement du français et formation continue des adultes, Langue française, N° 36*. París. Larousse. Dic. 1977.
- CRIPER, C. y WIDDOWSON, G. 1975. "Sociolinguistics and Language Teaching". *Papers in Applied Linguistics*. COMP. Allen y Corder.
- CHOMSKY, N. 1971. "Aspects de la théorie syntaxique". París. Ed. du Seuil.
- CHOMSKY, N. 1975. "A theory of Competence". *Readings for Applied Linguistics*. COMP. Allen y Corder, Cap. 23 (1973).
- DE CAMP, D. 1970. "Is a Sociolinguistic theory possible?". *Linguistics and the Teaching of Standard*

- English to speakers of other Languages and Dialects*. COMP. J. Alatis, GURT on Languages and Sociolinguistics.
- FILLMORE, C. J. 1968. "The case for case". *Universals in Linguistic Theory*. COMP. Bach y Herme. Nueva York. Holt, Rinehart, Winston.
- FILLMORE, C. J. 1971. "Some problems for Case grammar". *Monograph Series on Languages and Linguistics*, N° 24. COMP. R. O'Brien. (22nd Annual Round Table).
- FILLMORE, C. J. 1972. "A grammarian looks to sociolinguistics". *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*. COMP. R. Shuy. Georgetown University School of Languages 23rd, ART N° 25.
- FUCHS, C. y LE GOFFIC, P. 1975. "Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines". Paris. Hachette.
- GADET, F. 1977. "Théorie linguistique ou réalité langagière?". *Langages et classes sociales. Le marrisme. Langages*, N° 46. Paris. Didier-Larousse. Jun. 1977.
- GOLDBERG, G. 1976. "Conduite du discours enfantin et Complexité syntaxique". *La Linguistique*. Vol. 12, fasc. 1. Paris, Presses Universitaires de France.
- HALLIDAY, M. A. K. 1970. "Language structure and Language function". *New Horizons in Linguistics*. COMP. J. Lyons, Harmondsworth, Penguin Books. 1970.
- HYMES, D. 1972. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. COMP. Pride y Holmes. Penguin Books. Harmondsworth, Middlesex.
- JOHN, P. VERA. 1972. "Sociolinguistic perspectives and education". *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*. COMP. R. W. Shuy.
- LABOV, W. 1970. "The study of Language in its social context". *Sociolinguistics*. COMP. Pride y Holmes. Penguin Books. Harmondsworth, Middlesex.
- LABOV, W. 1972. "Where do grammars stop?" *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*. COMP. R. W. Shuy. Georgetown University.
- WIGDORSKY, L. 1977. "Algunos fundamentos lingüísticos del «Programa Semántico» en la enseñanza de Lenguas Modernas". *Lenguas Modernas N° 4*, Depto. Leng. Mod. Fac. Filosofía y Letras, U. de Chile. Santiago. Dic. 1977.
- WILKINS, D. A. 1972. "Grammatical, Situational and Notional Syllabuses". Reimpresión tomada de *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen, 1972. Ed. AILA. Julius Groos Verlag. Heidelberg.
- WILKINS, D. A. 1974. "Methodological principles of foreign language teaching". *Second Language Learning and Teaching*. Londres. E. Arnold.