

Gramática y texto escrito: las trampas de la coordinación

Ángela Di Tullio
Universidad Nacional del Comahue

La característica discursiva que se suele destacar, al oponer el texto escrito al hablado, es el predominio de la hipotaxis sobre la parataxis. El discurso hipotáctico, que consiste en la unión subordinativa de oraciones, establece una jerarquía entre las unidades relacionadas. El discurso paratáctico, en cambio, discurre en un único plano, en el que se van ordenando sucesivas unidades. Esta distinción se basa en las relaciones sintácticas básicas: la hipotaxis, en la subordinación; la parataxis, en la coordinación. Ambas relaciones están explícitamente marcadas a través de nexos: relativos y conjunciones subordinantes, por una parte, conjunciones coordinantes, por la otra. La yuxtaposición, por el contrario, no explicita la índole coordinativa o subordinativa de las relaciones, que deberán ser reconocidas a partir de índices semánticos o pragmáticos.

La oposición entre parataxis e hipotaxis no sólo puede ser pertinente para oponer discursos en un determinado estadio sino también para confrontar la evolución diacrónica, tanto desde una perspectiva ontogenética como filogenética. Desde la primera se ha destacado la abundancia de uniones paratácticas en el habla infantil; desde la segunda, Lapesa, por ejemplo, señalaba el predominio de uniones no marcadas en la lengua medieval:

"No había la separación actual entre las incongruencias del habla y el rigor de la escritura. El español arcaico se contentaba con dar a entender, sin puntualizar; el oyente o lector ponía de su parte algo para comprender. Como frecuentemente ocurre en el lenguaje oral, se encomendaba a la entonación lo que de otro modo obligaría a usar recursos gramaticales. Destaca la supresión de nexos..." (1980, p. 214)

Todos estos datos confluyen, en el sentido de reconocer en la lengua escrita -y la lengua escrita elaborada a través de una tradición cultural- un valor añadido: la hipotaxis explícita y concentra los recursos que, en la lengua hablada, se dejan a cargo de índices fonológicos y pragmáticos.

De esta afirmación se derivarían varios corolarios, como los que siguen:

- a. La coordinación es una relación sintáctica tan simple y transparente que no ofrece dificultades.
- b. La mayor frecuencia de subordinación indicaría un discurso más elaborado.
- c. La madurez sintáctica del niño se evaluará en términos de un índice de subordinación.

Todos estos corolarios, desde mi punto de vista, son erróneos. En esta exposición me concentraré en el primero. En relación con los otros dos, cabe subrayar que se basan en el presupuesto de que la hipotaxis se define a partir de todos los tipos de subordinación que ofrece la lengua, en igualdad de condiciones.

Tanto la gramática como los datos diacrónicos, sin embargo, indican que es necesario hacer distinciones más finas. Entre las relativas, la escala implicativa de Keenan & Comrie pauta que la relativización de un constituyente preposicional, por ejemplo, es más tardía que la de un sujeto. Asimismo, entre las sustantivas, las interrogativas o exclamativas indirectas encabezadas por preposición resultarán más complejas que las completivas encabezadas por las conjunciones *que* o *si*, las más frecuentes, sobre todo en función de objeto directo. Las adverbiales, a su vez, atienden a diferencias relativas a la estructura interna, como el hecho de que el verbo esté o no flexionado y en qué modo, qué nexo la encabeza, además de las distinciones derivadas de las clases semánticas a las que pertenecen.

De manera similar, tampoco es homogéneo el campo de la coordinación: los casos típicos de la coordinación múltiple -la copulativa, en su significado aditivo básico, y la disyuntiva no exclusiva- se oponen a la coordinación binaria, como la adversativa, que algunos gramáticos incluyen en la subordinación bipolar.

Por otra parte, la explicitación de las relaciones entre las unidades discursivas puede realizarse tan efectivamente a través de la subordinación como de otros recursos alternativos, por ejemplo anáforas y conectivos. La cohesión discursiva no es equivalente, claro está, a la incrustación sintáctica.

Además, los límites entre la coordinación y la subordinación distan de ser claros. Así, por ejemplo, *aunque* o *pues* pueden ser nexos de ambos tipos. En diacronía, a su vez, la indeterminación del repetidísimo coordinante *e* del español medieval se correspondía con un abundantísimo *que* polivalente.

Volviendo ahora a la parataxis y, consiguientemente, a la coordinación, su dominio, como veremos, no está exento de problemas. A esta conclusión arribamos tras analizar escritos de estudiantes ingresantes a la universidad. Si bien pensábamos que los problemas se concentrarían en la subordinación, encontramos tantos "errores" o disfuncionalidades en la coordinación que tuvimos que revisar el presupuesto de que la coordinación era una relación sintáctica simple y transparente.

Para organizar el material, comenzaremos clasificándolo según cuál sea el componente involucrado en el "error". En algunos casos, afecta a aspectos formales:

a.1. En la coordinación correlativa, cada uno de los coordinados va precedido por el correspondiente coordinante; en particular, algunos exigen una coordinación binaria y no múltiple: *tanto...como*, *no sólo...sino también...*; esta mayor trabazón no es gratuita sino que va ligada a una interpretación distributiva - y no colectiva- de los coordinados. En nuestro corpus, sin embargo, es frecuente que el segundo término no vaya precedido por el coordinante correspondiente, lo que

indica que el estudiante no ha logrado repartir los elementos coordinados en dos grupos. En lugar de la mayor cohesión que establece la correlación de coordinantes, esta discontinuidad, o anacoluto o falso arranque, crea una expectativa que no resulta satisfecha:

1. a. La intensión del autor es concientizar **tanto** a los gobernantes, docentes y también alumnos sobre el peligro que corre la juventud de hoy (B.3.1)
- b. Tomás Buch desea hacer tomar conciencia **tanto** a los padres, alumnos, maestros, políticos, etc. de la situación escolar actual (A.33.1)

a.2. Los gramáticos que han estudiado las condiciones sintácticas que restringen la coordinación disienten en cuanto a si lo que debe coincidir entre los constituyentes coordinados es la función sintáctica o la categoría a la que pertenecen, a lo que la teoría de la X con barra añade el número de barras, es decir, su jerarquía sintáctica. Aun cuando existan contraejemplos puntuales a tales requisitos, sin embargo, la equivalencia gramatical -en uno u otro sentido- parece ineludible. Este requisito, sin embargo, no se cumple entre los miembros coordinados de las siguientes oraciones:

2. a. Pretende mostrar la grave situación que está atravesando la educación argentina y a lo que más está afectando es a los adolescentes (B.30.1)
- b. Se pretende mostrar y demostrar lo que Tomás Buch denomina caos, refiriéndose a una autodisciplina formal que se impone en un nuevo período "democrático" y dando como resultado lo anteriormente dicho. (C.10.2)
- c. Trata de una juventud sin objetivos pero que se rebela y que hay que encontrar soluciones profundas inmediatas" (A.23.1)
- d. Podemos observar adolescentes volcado de lleno a se podría decir al estudio y otros que únicamente se distraen y como ignorando a los de enfrente" (B.17.1)

A diferencia de los ejemplos de (1), aquí queda comprometida la inteligibilidad de la oración. Detengámonos en el primer ejemplo, en el que se coordinan un sintagma nominal y una oración¹. Además de infringirse un principio estructural, incide también la relación que se da entre los coordinados. Evidentemente, lo que afecta a los adolescentes es la situación de la educación argentina: en lugar de una oración simple, el estudiante optó por una compuesta, sin poder equilibrar los miembros de la coordinación. La segunda es una oración temáticamente marcada, es decir, una perífrasis de relativo (en la tradición gramatical española), o forma de relieve (de acuerdo con O.Kovacci) o hendida (en la gramática anglosajona), en la que se focaliza *a los adolescentes*. Este tipo de oración tiene un significado contrastivo, que se opone a una información presupuesta

¹ Camacho (1999) señala que esta coordinación es posible si el sintagma nominal indica un evento, en particular con verbos psicológicos:

- i. Odio las llegadas de Secundino y que Cecilia se niegue a verlo.
- ii. Me sorprendió Secundino y que Cecilia estuviera todavía en casa. (p.2642).

que en este caso no aparece. Como se ve, la anomalía involucra factores de diferente índole: sintáctico, semántico y pragmático.

En el segundo ejemplo, los gerundios coordinados tienen diferentes sujetos: mientras que el primero está controlado por el sujeto de la oración, el segundo -un gerundio de posterioridad- parece referirse a toda la oración precedente.

En todos los casos la coordinación se establece dentro de una cláusula subordinada, aunque no quede explicitado el nivel en que se realiza la inclusión ni su clase; por lo general, hay que recuperar elementos u omitir otros para hacer inteligibles estos períodos.

b. 1. Coordinación entre elementos no equivalentes desde el punto de vista semántico: Falta entre los coordinados un "terreno común" a partir del cual establecer la relación sintáctica. Se produce así una asimetría, que es particularmente notable en el caso de los adversativos *pero* y *sino*, dada su naturaleza presuposicional:

3. a. El tema que sobresale en el texto es la educación pero en ella influyen muchos factores (C.20.1)

b. No fueron masacrados solamente por las clases gobernantes sino por los adultos (no en igual manera por cierto) pero sí por mirar siempre hacia otro lado (B.40.1)

En el primer caso no se entiende cuál es la oposición que establece *pero*, perfectamente sustituible por un relativo. La segunda plantea dificultades de encochetamiento, en particular sobre cuál es el primer coordinado unido por *pero*: ¿todo lo que precede o sólo lo que va entre paréntesis? Como en a.2. hay varios niveles involucrados en la agramaticalidad de estas oraciones, incluso, como en este último caso, el empleo de los signos auxiliares.

c.. valor de los coordinantes: Resulta particularmente significativa:

c.1. La disyunción de equivalencia estricta o cuasi equivalencia. En el primer caso, se trata de un sinónimo de la palabra:

4. a. ¿Cómo o de qué forma se puede cambiar esto? (B.19.1)

b. No emite o da conocimiento (B.1.1)

c. Se ve a los primeros trabajando o abocados a sus tareas (B.10.1)

Si bien la verdadera sinonimia ha sido cuestionada, ya que a menudo esconde diferencias estilísticas, resulta curiosa la acumulación de elementos gramaticales como los adverbios interrogativos de (a) o los verbos livianos de (b). En la cuasi-equivalencia, los términos se interpretan como aproximadamente similares y la alternativa cumple la función estilística de reforzar o atenuar el contenido que se le asigna al primer término:

5. a. Antes que estar escribiendo o mejor dicho corrigiendo (A.9.1)
- b. Es ignorado o lo que es peor no tomado en cuenta (C.30.1)
- c. Empeorar un error o lo que es peor agrabar² un problema (B.17.1)

Se advierte en todos los casos un tanteo entre expresiones más o menos equivalentes, en busca del término adecuado o de una alternativa que pueda resultar más aproximada. En última instancia, el estudiante recurre a esta operación metalingüística para subsanar su inseguridad frente a la dificultad de hallar una expresión precisa. El dominio del léxico y el de la sintaxis están, claro, estrechamente imbricados.

Por último, se advirtió que resulta difícil establecer una clara distinción entre coordinación y subordinación en buena parte de los casos, como el siguiente:

6. "Para un adolescente de hoy, sumergido en una sociedad de consumo que lo maneja y lo rotula, donde en mayor o menor medida, las aspiraciones pasan por un bienestar económico más que por una necesidad espiritual, viendo que la paz interior no es algo que preocupe a la mayoría de las personas, ha caído en la abulia total "(C.43.2)

Una vez marcado el tópico en la primera frase "para un adolescente de hoy", se acumulan modificaciones. Parece claro que la relativa explicativa que se inicia en *donde* tiene como antecedente *una sociedad de consumo*, modificada por otra relativa especificativa, pero ¿en qué nivel se incluye *viendo*? El léxico empleado, a su vez, consiste más en frases hechas *-sociedad de consumo, bienestar económico, paz interior-* que en unidades léxicas individuales. En la lengua hablada, cuyas condiciones de producción suponen una miniplanificación de la emisión, son frecuentes estas disfluencias como los anacutos. La posibilidad de planificación y, posteriormente, de revisión y corrección de la lengua escrita, normalmente se eliminan. La organización del período se realiza según el modo pragmático (tópico inicial: *para un adolescente de hoy...*) / comentario, y no según el modo sintáctico, como lo revela la ausencia de las marcas de flexión encargadas de la concordancia entre los constituyentes sintácticos.

Como ya hemos señalado, las dificultades relativas a la coordinación resultaron imprevistas, ya que, tanto desde la gramática como desde los estudios de adquisición, se la estimaba como la relación sintáctica más sencilla por la falta de una organización jerárquica. ¿Cómo evaluar, entonces, los resultados? En principio, llama la atención el grado de impericia que muestran algunos estudiantes en la construcción de estructuras sintácticas que, de ningún modo, pueden considerarse tardías o propias de un estilo alejado de su expresión corriente.

² En todos los casos se transcribe literalmente.

Creo que estos textos, sin embargo, revelan la escasa familiaridad de algunos estudiantes con las estrategias de producción de la lengua escrita, como la selección de una alternativa (léxica o gramatical), la explicitación de las marcas de función, la planificación a diferentes escalas, la nivelación estilística, la revisión y corrección. En la investigación que dirigí (Di Tullio, 1992) sobre la competencia gramatical de alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades, se reconocían tres grupos:

- a. Un grupo de alrededor del 20% que no presentó dificultades en la producción y comprensión de textos escritos.
- b. El grupo más numeroso (aproximadamente un 55%), que, si bien presentan dificultades, éstas son de naturaleza puntual, por lo que podemos suponer que puedan ser superadas si se incrementa la consciencia de sus errores y las conductas de control.
- c. un grupo de estudiantes, (25%), cuyos problemas son cualitativa y cuantitativamente alarmantes. Buena parte de estos estudiantes desertaron a mediados del primer cuatrimestre (...), en los que siguieron no se notaron cambios relevantes” (p.33)

En este último grupo, de cuyos trabajos hemos tomado la mayor parte de nuestros ejemplos, las deficiencias en la producción en lengua escrita no se circunscribían a un único nivel sino que combinaban los errores sintácticos con los ortográficos y los semánticos, por lo que resultaba difícil la corrección puntual. El segundo grupo, en cambio, si bien incurría en frecuentes errores, escribía textos inteligibles. Sólo los escritos del primer grupo, sin embargo, satisfacían los requisitos de un trabajo universitario.

En un magnífico estudio sobre la lengua de los semicultos ("La lingua selvaggia. Espressione e pensiero dei semicolti"), Francesco Bruni (1987) estudia algunos de los rasgos formales de escritos de personas de escasa cultura lingüística (desde el latín vulgar al italiano popular de campesinos y estudiantes de escuela secundaria). Resulta sorprendente encontrar muchas de las características de nuestros estudiantes del tercer grupo: la acumulación gradual de palabras por "retoques sucesivos" que hallamos en las disyunciones, la coexistencia de frases hechas y de expresiones de la lengua hablada, los bloques léxicos que dan la impresión de "aulicidad", la imprecisa jerarquización sintáctica. En esta fenomenología del error, Bruni apunta a destacar cómo en la escuela actual se han trabado los mecanismos de reproducción del saber y de enseñanza de la lengua; y, en particular, el desarrollo de la facultad de abstracción, la capacidad de generalización, junto a la de tener en cuenta el dato empírico (p.225).

La formación intelectual que estas capacidades demandan ha sido tradicionalmente el objetivo de la enseñanza de la gramática. Un gramático argentino, Juan Selva (193), enumeraba así las ventajas de aprender gramática:

"Bien enseñada esta asignatura, resultará utilísima para disciplinar la mente en cuanto acostumbra a observar, comparar, coordinar, abstraer y generalizar; en una palabra, a razonar, reportará a la vez

provecho inmediato como recurso eficazísimo para aprender a hablar y escribir con propiedad y corrección" (*Lecciones de lenguaje para la escuela primaria. Ejercicios gramaticales. XII*)

De hecho, son los valores que, de acuerdo con Bruni, faltarían en la formación actual de los jóvenes semidocos, con la ventaja adicional de "aprender a hablar y escribir con propiedad y corrección", según la definición tradicional de la gramática. Este punto, como bien se sabe, ha sido objeto de una larguísima e inconclusa polémica. La principal invalidación de la gramática se debió a su supuesta ineficiencia en la producción y comprensión de textos. Nadie probó, sin embargo, tal afirmación.

Al respecto, Brucart (2000) puntualiza que, en el campo de la adquisición de segundas lenguas, se ha demostrado que, entre los diferentes tipos de memoria que ha reconocido la psicología cognitiva, el conocimiento aprendido - la memoria declarativa - incide sobre el conocimiento adquirido -la memoria procedimental. Los estudiantes que han recibido una mejor preparación gramatical progresan más y mejor que los que carecen de tal base. Si esto es así, señala el gramático,

"[L]a conclusión que se deriva es que la enseñanza de la gramática en la escuela podría contribuir a mejorar las habilidades lingüísticas del estudiante. Pero para que eso sea posible es necesario que el enfoque de la actividad se dirija a hacer reflexionar al estudiante sobre su propia competencia como hablante. Y esto solo se puede conseguir si se parte del contenido para llegar a la forma" (pp. 169-170. La traducción es mía).

¿De qué manera puede, entonces, la gramática ayudar a estos alumnos? Conduciéndolos a reflexionar sobre su propia producción. Evidentemente, la consciencia lingüística no asegura un excelente desempeño; sin embargo, permite llevar a cabo tareas más modestas pero indispensables, como las operaciones de control sobre la lectura o las de corrección en la escritura. Confiar para ello solo en la propia intuición puede resultar más costoso en tiempo y más pobre en resultados.

Quisiera señalar, por último, que los datos de nuestra investigación coinciden también con una situación cuyos índices alarman a los países europeos. El lingüista Tullio De Mauro, Ministro de Educación del anterior gobierno italiano ³, alertaba sobre el peligro de analfabetismo que se cernía sobre dos de cada tres italianos. En efecto, según un informe del Centro Europeo de Educación, las dos terceras partes de los italianos adultos tienen dificultades cuando leen y, sobre todo, cuando escriben. La falta de ejercicios y de estímulos provoca la pérdida de la capacidad de recoger, procesar y comprender la información contenida en textos, gráficos o tablas. El dato más preocupante de este severo diagnóstico es que un porcentaje significativo de ambos grupos ha concluido sus estudios secundarios e incluso, en el segundo grupo, los universitarios. : entre los graduados, el 8,35% obtiene resultados insatisfactorios al expresarse por escrito y el 25,25%, apenas aceptables. Sólo un 17,85% supera los índices de la competencia normal en este campo.

³ *Corriere della Sera*, 28 de noviembre 2000. p. 1 y 13.

Estas formas inéditas de analfabetismo a pesar de la escolarización no están asociadas necesariamente a una clase social desfavorecida ni a sectores marginales ni, como vemos, a países periféricos. Este fenómeno, que en Francia se denomina *iletrismo*, afecta a una proporción más o menos amplia de los países europeos: de un 10% en Dinamarca a alrededor de un 20% en el Reino Unido, según datos de la Comunidad Europea. Estos sectores, que disocian lo que han aprendido de sus posibles aplicaciones, van quedando marginados de la cultura a través de un proceso de creciente inercia y pasividad.

No sé si existen estudios similares en la Argentina. Descuento que las Cátedras UNESCO que, afortunadamente, han adquirido tal fuerza expansiva no sólo contribuirán al diagnóstico sino a la solución de este delicado problema, que compromete el futuro de una nación que, en los inicios de la formación del Estado, hizo de la alfabetización de sus ciudadanos su principal motivo de acción cívica.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (directores) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 Volúmenes. Madrid: Espasa-Calpe.
- Brucart, Josep M^a (2000) "L'analisi sintàctica i la seva terminología en l'ensenyament secundari" en *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona. Graò. Pp 163-229.
- Bruni, Francesco (1984) *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*. Turín. UTET
- Camacho, José (1999) "La coordinación" en Bosque y Demonte (directores) vol. 2º. Pp. 2635-2694.
- Di Tullio, Ángela (1992) *El desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes universitarios*. Informe final de investigación. Manuscrito inédito. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue.
- Girod, Roger (1997) *L'illetterisme*. París: PUF.
- Kovacci, Ofelia (1986) "Acerca de la coordinación en español" (1972, pp. 49-88) y "Las construcciones con *sino* y *no...pero*, y los campos léxicos" (1982-1984, pp.191-203) en *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette.
- Lapesa, Rafael (1980) *Historia de la lengua española*. 8ª edición. Madrid: Gredos.
- Lo Duca, Maria Grazia (1997) *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Florencia.. La Nuova Italia.
- López García, Ángel (1999). "Relaciones paratácticas e hipotácticas" en Bosque y Demonte (directores). vol. 3º. pp. 3507- 3547.