

# Aspectos didácticos de la variación gramatical<sup>1</sup>

## *Didactical aspects of grammatical variation*

**Ignacio BOSQUE**

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

[ibosque@ucm.es](mailto:ibosque@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0002-7281-6418>

Recibido: 26/06/2022. Aceptado: 16/09/2022.

**Resumen:** En este artículo se diferencian los aspectos de la variación que son relevantes para la investigación gramatical de aquellos otros que son pertinentes en el ámbito de la educación, o bien afectan a ambos dominios. En la primera parte se explica por qué ciertos conocimientos básicos sobre la variación en español deberían formar parte de la *cultura lingüística general* que habría que fomentar entre los hispanohablantes. En la segunda parte se explica por qué es necesario conocer en alguna medida las estructuras gramaticales de los fenómenos sujetos a variación, y no solo su distribución geográfica y social. En la última parte se aborda brevemente la relación entre variación y norma, y se relaciona con las cuestiones expuestas en las dos secciones anteriores.

**Palabras clave:** variación; sociolingüística; educación lingüística; norma; análisis gramatical.

<sup>1</sup> Este es el texto, ligeramente ampliado, de la conferencia titulada «Razones para estudiar la variación lingüística» que pronuncié en la Sesión GrOC del *V Encuentro de sintaxis de los dialectos del español* (Cáceres, octubre de 2021). Agradezco a los organizadores de ese encuentro su amable invitación a pronunciar esa conferencia. Gracias también a los asistentes por todos sus comentarios, observaciones y sugerencias.

**Abstract:** *This article distinguishes those aspects of variation that are relevant to grammatical research from those that are relevant to education, or affect both domains. The first section explains why certain basic knowledge about variation in Spanish should be part of the general linguistic culture to be fostered and developed among Spanish speakers. The second part explains why it is necessary to know, to some extent, the grammatical structures of the phenomena subject to variation, not just their geographical and social distribution. The last part briefly addresses the relationship between variation and norm, and relates it to the issues discussed in the previous two sections.*

**Keywords:** *variation; sociolinguistics; language teaching; norm; grammatical analysis.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En casi todas las orientaciones de la lingüística moderna se ha destacado una y otra vez la necesidad de conocer y analizar las opciones léxicas y gramaticales que no corresponden a la llamada «lengua estándar». En las aplicaciones didácticas de esas orientaciones se ha resaltado asimismo innumerables veces, sobre todo en los últimos tiempos, la necesidad de que los estudiantes no asuman la existencia de una única variedad lingüística considerada legítima (o simplemente «normativa»), de la que otras muchas se desvían en diversos grados.

En esta presentación retomaré varios aspectos de la forma en que nuestros conocimientos sobre la variación afectan a la manera en la que esta se presenta en la enseñanza (en principio media, pero también universitaria en buena medida), así como a la confusión que a veces se detecta en algunos conceptos teóricos que se manejan habitualmente cuando se abordan estas cuestiones. Curiosamente, una de las posturas más comunes en los debates a los que aludo considera únicamente los aspectos pertinentes para la investigación (en particular, para el análisis de las estructuras), mientras que la otra postura solo suele prestar atención a ciertos aspectos que son especialmente relevantes en el ámbito de la educación (en particular, la enseñanza de los usos lingüísticos y de su estimación social). Intentaré justificar por qué ambos aspectos son pertinentes para los dos ámbitos mencionados.

En la sección siguiente me centraré en la necesidad de que los hablantes de cualquier variedad lingüística posean alguna información sobre las demás variedades. En la tercera parte explicaré por qué no basta con conocer ciertas informaciones geográficas y sociales sobre las pautas sujetas a variación, y por qué que es necesario analizar su estructura gramatical, en la medida en que nos sea posible hacerlo. En la última sección abordaré, muy sucintamente, la relación que existe entre variación y norma.

## 2. ¿QUÉ ENSEÑAMOS A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA FORMA DE HABLAR DE LOS DEMÁS?

Los hablantes de cualquier variedad lingüística (todos nos expresamos en alguna) poseen generalmente muy escasos conocimientos acerca de lo que comparten lingüísticamente con los demás hablantes, incluso —me atrevería a decir— sobre los rasgos que caracterizan su forma de hablar particular. Se asume implícitamente que la llamada «cultura general» ha de abarcar conocimientos históricos, geográficos, artísticos, políticos, religiosos o deportivos, pero nadie parece dar importancia a la existencia de una «cultura general sobre el lenguaje»: el conjunto de conocimientos que cualquier hablante debería tener sobre la estructura y el uso de su propia lengua, así como sobre las variedades que esta admite, tanto si las considera propias como si no es así.

No es raro que los que aducen en alguna ocasión que en su país (también región, comarca, ciudad, pueblo, etc.) se usa esta o aquella expresión ignoren a menudo que dicho uso es compartido por muchos otros hispanohablantes, pertenezcan o no al área lingüística de quien hace la observación. Menos frecuente aún es que conozcan la estimación social que poseen esas formas en otras latitudes, y a veces hasta en la propia. El hecho que menciono se extiende también a los lingüistas. De hecho, se sabe desde hace tiempo que no pocas expresiones que se presentaban tradicionalmente como «locales» en las descripciones dialectales estaban mucho más extendidas de lo que pensaban los autores de las monografías en las que se describían.

Tampoco es infrecuente la situación inversa. De hecho, aunque la conclusión sea errónea, es natural pensar que las expresiones que todo el mundo usa en una determinada comunidad pertenecen, por defecto, al español general. El proyecto académico *Diccionario Fraseológico Panhispánico* se ha iniciado hace poco con el propósito de averiguar qué modismos son comunes en todas las variedades del español, cuáles son particulares de cada área y cuáles son las variantes de unos y de otros. Resulta curioso que este proyecto se inicie ahora, bien entrado el siglo XXI, como reacción natural a nuestro palmario desconocimiento de informaciones que deberíamos poseer desde hace mucho tiempo.

Los ejemplos que ilustran la tendencia a considerar general lo que es solo particular son muy numerosos. Por citar un caso claro, la mayor parte de los hispanohablantes españoles usan la expresión «*nada más* + infinitivo» (*nada más llegar*, *nada más terminar la clase*). Como esta pauta no varía en España en función de comunidades o regiones, lo natural es que en este país se considere, por defecto, propia del español general. Sin embargo, esta construcción no se usa en el español americano (salvo, como es lógico, por parte de los hispanohablantes americanos que hayan vivido cierto tiempo en España o estén estrechamente relacionados con este país). Las opciones americanas para *nada más llegar* serían (con algunas diferencias, según los países) *en cuanto llegué*, *no bien llegué*, *ni bien llegué* o *apenas llegué* (también *llegue*, *haya*

*llegado*, etc.). Deberíamos reparar en que la expresión «*nada más + infinitivo*» constituye un uso dialectal, dado que los españoles representamos menos del 10% del conjunto de los hispanohablantes. Aun siendo una construcción dialectal, resulta muy raro verla descrita de esta forma en los estudios lingüísticos. El mismo razonamiento podría aplicarse a otros muchos casos similares.

La ausencia de información sobre la forma de hablar de los demás hispanohablantes se extiende, como es lógico, a otras variedades. Es del todo esperable que un hablante chileno (no lingüista, se entiende) no sepa que el uso del verbo *jubilarse* como intransitivo no pronominal (como en *Pronto jubilare*) es muy raro fuera de Chile, donde alterna con el uso pronominal, general en el mundo hispánico (*Pronto me jubilare*). Tampoco es habitual que los hispanohablantes que usan el verbo *iniciar* como intransitivo (*El partido inicia a las seis*) sepan que este uso no se registra fuera de México y de parte de las áreas caribeña y andina. Se podrían aducir muchos otros casos similares en todas las áreas lingüísticas.

El que la información sobre la forma de hablar de los demás no forme parte de la cultura general de los hispanohablantes tiene algunas consecuencias desafortunadas. Una de las más evidentes es el riesgo de juzgar como anómalas o como incorrectas las opciones lingüísticas con las que el hablante medio no está familiarizado. Si un español, un argentino o un colombiano oyen decir a un mexicano que cierto libro es *mucho muy interesante* pensarán que está cometiendo un flagrante error gramatical. Los puristas le darán, además, la razón (tal como hace Argüelles, 2021, por ejemplo), sin tener en cuenta que la redundancia está profundamente incardinada en el sistema gramatical y léxico de la lengua española (más detalles en Bosque, 2020), además de sujeta a variación geográfica y social.

Precisamente porque la variación gramatical está más restringida que la léxica, su conocimiento y su enseñanza deberían formar parte —al menos en alguna medida— de la «cultura general sobre el lenguaje» a la que acabo de hacer referencia. Ese conocimiento evitaría además el riesgo de tachar de incorrectas las opciones gramaticales que no coinciden con las propias. Si un español oye decir a alguien *A la niña no le creyeron* pensará probablemente que está ante una incorrección gramatical. Tal vez la tache incluso de leísmo, y es posible que corrija a la persona que construyó esa frase, si tiene confianza con ella. Pero lo cierto es que este uso (*creer* con dativo) es absolutamente mayoritario en el español americano. De hecho, el hispanohablante americano medio rechazará seguramente la variante con el pronombre *la* (*A la niña no la creyeron*), general en España. Considerará que este es un caso de flagrante laísmo, si conoce este término, o bien entenderá que la frase propuesta constituye una marcada incorrección gramatical, si no lo conoce.

Sea o no español, el hispanohablante medio se quedará probablemente sorprendido si se le informa de que no hay incorrección alguna en ninguno de los dos casos. En la mayor parte de los países hispanohablantes (en casi todos, de hecho, descartando

España y ciertas regiones antillanas), el verbo *creer* selecciona complementos indirectos con nombres de persona —por tanto, pronombres dativos—, pero elige complementos directos con nombres de cosa. Así pues, en el español americano resultaría natural la oración *Las invenciones de la niña no fueron creídas*, pero no se diría *La niña no fue creída*. Como en España este verbo selecciona complementos directos con nombres de persona o de cosa, ambas opciones resultan enteramente naturales. No existe, pues, leísmo en el primer caso ni láismo en el segundo, y tampoco existe razón alguna para censurar ninguna de las dos variantes.

El aspecto que me interesa resaltar de estas consideraciones es su naturaleza a la vez didáctica y social. Constituye una paradoja —tan absurda como probable— el que un español pudiera censurar a un hispanohablante americano por decir *A la niña no le creyeron*, que es la opción absolutamente mayoritaria en el mundo hispánico. Es oportuno recordar, en este mismo sentido, que se han registrado casos de profesores españoles de L2 que corregían el seseo de algunos hablantes extranjeros que lo habían aprendido en América. En realidad, no solo se deberían explicar a los estudiantes de secundaria y bachillerato los aspectos básicos de las principales variantes (gramaticales, léxicas y también fonéticas) del español en el mundo. Entiendo que sería conveniente, además, que conocieran algunas de las principales diferencias tipológicas que existen entre el español y otras lenguas (al menos, las románicas y las germánicas).

Ivonne Bordelois (2004) declaraba hace unos años que, en lugar de preguntar a los demás «¿Cuántas lenguas habla usted?», tendría más sentido preguntarles «¿Cuántas lenguas escucha usted?». La segunda pregunta se puede interpretar como «¿Cuántas lenguas suenan a su alrededor?» (es decir, en su entorno inmediato), pero también como «¿De cuántas variedades lingüísticas conoce usted la existencia?». Ciertos usos lingüísticos que los estudiantes pueden considerar simples y generales resultarán ser propios de su variante particular del español. El mostrarles este hecho en las clases ayudará sin duda alguna a combatir la posible discriminación de otros estudiantes por su forma de hablar, y contribuirá además a que todos ellos se acerquen al conocimiento mismo de la variación lingüística.

Consideramos natural lo que estamos acostumbrados a ver, a decir y hasta a pensar. Una de las ideas más repetidas en los planteamientos modernos sobre los fundamentos de la educación es la necesidad de conseguir que los estudiantes no den lo conocido por evidente, y mucho menos por explicado. Tampoco han de suponer que lo común en su ámbito es universal, y menos aún que es natural, lógico, o simplemente esperable («Es así porque siempre ha sido así»). El poseer cierta información sobre la forma de hablar de los demás nos ayuda en no pequeña medida a no pensar instintivamente que las variantes que difieren de la nuestra son irregulares o anómalas.

Estas consideraciones constituyen, como es obvio, un caso particular de un planteamiento mucho más general: casi todo el mundo acepta hoy que existen muy diversas maneras de pensar, de vivir y de sentir, y también que las opciones que elijamos

nosotros particularmente no tienen que ser las únicas respetables. Esta conclusión se debe extender a las formas de hablar. Una de las principales aportaciones de la llamada «cultura general» a la formación de los individuos es el simple hecho de que nos ayuda a relativizar nuestro pequeño mundo particular. El acceder a un conjunto de conocimientos sobre hechos, fenómenos y situaciones que no forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes les proporciona herramientas para desarrollar su pensamiento y su cognición. Es sumamente valioso, además, porque les ayuda a entender que el universo particular e inmediato en el que viven no es el único que existe, y mucho menos el único posible.

### 3. LA RELEVANCIA DE LA ESTRUCTURA Y DE LA INTERPRETACIÓN, NO SOLO DEL USO Y DE LA DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

El estudio de la variación no debe limitarse al conocimiento de la distribución geográfica y social de los fenómenos. Afecta también —como sucede en gran medida en todas las ciencias— al conocimiento de la relación entre las estructuras que detectamos y los funcionamientos que percibimos. En nuestro caso particular afecta especialmente, como es evidente, a la relación que existe entre las formas y los significados. Conviene recordar que a un estudiante de geografía no se le pide únicamente que sepa aproximadamente en qué regiones del planeta se localiza cierto tipo de volcanes. Se espera que sea también capaz de explicar cómo se crea la lava en ellos, de dónde procede, cómo llega a la superficie y de qué variables depende su actividad o su inactividad. Estos últimos factores no son geográficos, sino más bien estructurales, y tienen más importancia incluso que los primeros.

De todo ello se deduce que, en la medida de nuestras posibilidades, debemos intentar ir un poco más allá de la simple identificación de los fenómenos lingüísticos sujetos a variación, incluso del conocimiento de su distribución geográfica y de su estimación social. Si se trata de la variación morfológica o sintáctica, el paso siguiente ha de ser el simple hecho de preguntarnos por el lugar que ocupa en el sistema gramatical cada fenómeno detectado, y en particular cómo podemos obtener su significado a partir de su forma.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> En AVELLANA y KORNFIELD (2019) se sugiere que la principal causa de la deficiente enseñanza de la variación gramatical en la Argentina (lo que se puede extender a otros muchos países hispanohablantes) es la mala formación gramatical de los docentes. Si estos menosprecian el estudio de la gramática de la llamada «lengua estándar», con más razón menospreciarán la de sus variedades, salvo acaso para hacer notar la irregularidad o la incorrección de esas otras opciones. En AVELLANA y KORNFIELD (2019) y en GALLEGO y GUTIÉRREZ (2022) se proponen

Como se sabe, la variación gramatical puede obedecer a causas muy diversas, incluso si nos centramos en la variación social y en la geográfica, y dejamos de lado la variación diacrónica. Entre todos esos factores quisiera resaltar aquí uno de los menos destacados en la bibliografía. Me refiero al hecho de que algunos hablantes pueden extender o ampliar a determinados miembros de un paradigma léxico o sintáctico ciertos fenómenos que para otros hablantes están circunscritos únicamente a algunos elementos de dicho paradigma. Intentaré ilustrar este proceso con algunos ejemplos.

La construcción «*sin* + interrogativa indirecta de infinitivo» es casi desconocida en España, pero se usa ampliamente en muchos países americanos (NGLE, § 22.13b y ss.). Para un considerable número de hispanohablantes americanos son naturales oraciones como *Me quedé sin qué responderle* o *Se había quedado sin qué leer*. En una página reciente de Internet<sup>3</sup> se sugería a los lectores que —en línea con las formas de comunicación características de nuestro tiempo— no escribieran réplicas a las opiniones que no compartieran, sino que respondieran usando memes. El texto decía así: *¿Te quedaste sin qué decir en una discusión de Facebook? Aquí tienes una lista de memes para responder*.

La construcción que menciono no se usa solo en la lengua coloquial. La encuentro usada en un prestigioso diccionario de costarrriqueñismos (Agüero Chaves, 1996), en el que se define la segunda acepción del verbo *apachurrar* como «dejar a uno sin qué replicar en una discusión». Existen otros muchos testimonios de ella en la lengua oral y escrita del español americano.

Al dialectólogo le bastará seguramente con saber en qué áreas lingüísticas se emplea exactamente esta construcción; el sociolingüista querrá saber además qué porcentaje corresponde a los usos orales o a la lengua coloquial, y qué otro atestigua su empleo en la lengua escrita y en los registros formales. Al purista le interesará saber únicamente si la construcción es correcta o no lo es; por tanto, si debemos censurarla o aceptarla. Las preguntas del gramático<sup>4</sup> serán, sin duda, diferentes. Este último empezará por preguntarse por qué es posible la existencia misma de esta pauta sintáctica y cómo se obtiene su significado a partir de su forma.

---

varios ejercicios para que los estudiantes de secundaria y bachillerato asimilen los aspectos fundamentales de la variación lingüística.

<sup>3</sup> <https://cheezburger.com/5098757/te-quedaste-sin-qu-decir-en-una-discusin-de-facebook-aqu-tienes-una-lista-de-memes-para-responder> [consultada en junio de 2022].

<sup>4</sup> Me refiero, como es lógico, al gramático no prescriptivista. En BOSQUE (2017) proporciono abundantes ejemplos, antiguos y modernos, de un hecho incontestable: gran número de escritores han asimilado el conjunto de los gramáticos al grupo de los puristas en el mundo hispanohablante. También se muestran en ese trabajo numerosos testimonios de la baja estimación que han merecido y siguen mereciendo los gramáticos a otros muchos profesionales en nuestra sociedad, y se esbozan algunas de las posibles causas históricas de esa situación.

Antes de abordar brevemente las preguntas del último grupo sobre esta construcción, quisiera recordar que no siempre se enfatizan entre nosotros las diferencias que existen entre los tipos de preguntas que acabo de mencionar, lo que llama aún más la atención si se tiene en cuenta que todas ellas provienen, en principio, de lingüistas y de filólogos. Resultaría, por ejemplo, muy raro que un dialectólogo o un sociolingüista se hicieran la siguiente pregunta relativa al dequeísmo: «Los hablantes dequeístas pueden decir *Yo creo de que las cosas son así, pero nunca dirían \*Yo creo de eso. ¿A qué se debe esta diferencia?»*. Esta pregunta será, por el contrario, enteramente natural para un gramático que estudie el dequeísmo.

Retomemos la construcción con la preposición *sin*. El gramático observará seguramente que la preposición *sin* no admite interrogativas indirectas para muchos hablantes. Se preguntará, como es lógico, si el esquema mencionado se usa o no con otros interrogativos. Descubrirá fácilmente que la respuesta es afirmativa si hurga un poco en Internet: cierta reseña de Trip Advisor (septiembre de 2016) contenía esta frase: *Buena secadora, pero sin donde* (es decir, *dónde*) *colgarla adecuadamente*. En la página de CIPER (Centro de investigación periodística, de Chile, 3 de septiembre de 2014), una mujer embarazada declaraba estar *con 29 semanas de un gordo maravilloso pero sin como* (o sea, *cómo*) *mantenerlo*. Es normal preguntarse asimismo si este peculiar infinitivo alterna con el subjuntivo, como sucede en muchos otros casos. La respuesta es, de nuevo, afirmativa: el titular de un informativo deportivo en línea (*Onefootball*, 21 de junio de 2021) se refería a cierto jugador con estas palabras: *Nico Castillo, sin quien* (o sea, *quién*) *le asegure volver a la acción*.

Una vez al tanto de todas estas informaciones, el gramático (seguramente, no el dialectólogo ni el sociolingüista, y mucho menos el prescriptivista) se preguntará por qué todos los hablantes aceptan las interrogativas indirectas con ciertas preposiciones (*No estoy seguro de qué hacer*), a la vez que las rechazan con otras (*\*Estudio para qué aprender*), mientras que muchos hispanohablantes, pero no todos, las admiten precisamente con la preposición *sin* en determinados contextos.

He aquí una respuesta razonable: la preposición *sin* proporciona el equivalente directo, en el dominio preposicional, de los verbos *haber* y *tener* cuando seleccionan falsas interrogativas indirectas. En efecto, las llamadas *falsas interrogativas indirectas* contienen un interrogativo que equivale a un indefinido más un relativo: el interrogativo *qué* en *No tengo qué darte* equivale a 'algo que', y el interrogativo *quién* en *Aquí no hay quién se aclare* equivale a 'nadie que'. Por el contrario, los verdaderos interrogativos no admiten esa equivalencia. Decimos *No sé qué darte*, pero no *\*No sé nada que darte* (más detalles en *NGLE*, § 22.1c, 43.7n, 44.3j). A todo ello se añade que las «verdaderas interrogativas indirectas» están seleccionadas en los complementos de unos pocos verbos (*saber*), adjetivos (*contento con*), sustantivos (*preocupación por*) o preposiciones (*según*) que pertenecen a clases semánticas restringidas (*NGLE*, § 43.7). *Haber*, *tener* y *sin* no pertenecen a ninguno de estos grupos, ya que expresan contenidos relativos a la simple presencia o existencia de alguna persona o cosa.

Si ponemos en contacto todas estas informaciones, llegaremos a una conclusión lógica: muchas variantes del español americano extienden a la preposición *sin*, que expresa carencia, una construcción que se atestigua ampliamente en todas las variedades del español con los verbos *tener* y *haber* negados o usados en contextos modales. Vistas las cosas así, este «fenómeno de variación» constituye una muestra de que algunos hablantes pueden extender o ampliar a otras clases de palabras cierta estructura que resulta absolutamente común para todos con otras categorías gramaticales.

La idea de que algunos aspectos de la variación pueden considerarse extensiones o ampliaciones de un determinado paradigma se aplica a otras muchas construcciones. En México y en varios países del área caribeña se usa la preposición *hasta* en construcciones temporales con verbos puntuales, como en *María llegó hasta las cuatro*. En el análisis más extendido en la bibliografía —en principio, sumamente natural e intuitivo— se propone una elipsis del adverbio *no* en estas oraciones, lo que parece proporcionar su significado, además de una aparente explicación para el simple hecho de que no sean absurdas.

Pero este análisis gramatical es incorrecto. En Bosque y Bravo (2011) se repasan los análisis anteriores, se explica con detalle por qué el análisis de la elipsis hace un buen número de predicciones inadecuadas, y se propone en su lugar una alternativa que no recurre a ella. Consiste en suponer que esas variantes del español extienden a la preposición *hasta* el acceso a la fase previa de un evento que todos los hispanohablantes aplicamos a otras preposiciones: cuando alguien dice *El ciclista llegó a la cima en una hora* no está afirmando que la llegada es el proceso que ocupa una hora, sino más bien que la hora constituye el periodo ocupado por la fase previa a la acción puntual de llegar. La preposición *en* da acceso a todos los hispanohablantes a esa fase temporal previa, que no se verbaliza. Pues bien, la preposición *hasta* da el mismo acceso a un grupo (ciertamente numeroso) de hispanohablantes, pero no a todos. Como ocurría en el caso de «*sin* + interrogativa indirecta de infinitivo», el análisis gramatical de la variación puede mostrarnos que ciertos procesos generales en la lengua se extienden —para algunos hablantes— a unidades de un mismo paradigma o de otros cercanos sin que se alteren los aspectos fundamentales de su naturaleza.

Los análisis de la variación que se fundamentan en procesos de extensión o ampliación de paradigmas, como son los mencionados, nos permiten entender que los fenómenos que tanta extrañeza nos causan a primera vista forman parte de nuestro propio sistema lingüístico, aunque quizá no se apliquen a las mismas piezas del paradigma que lo ilustran. Tal vez nos llame la atención que para un hablante del Cono Sur (pero también de otras partes de América, según la *NGLE*, § 28.10s) un sistema pueda «entrar a fallar», o una persona puede «entrar a sospechar» de otra. El uso de *entrar* con un significado próximo a ‘empezar’ es común en España, al igual que en otros países, con verbos como *considerar*, *analizar*, *discutir* o *juzgar*, pero para

algunos hispanohablantes también es natural con verbos que no lo admitirían para los hablantes del primer grupo. Como sucedía en los casos anteriores, la naturaleza del fenómeno mismo no parece que se modifique radicalmente.

Existen otros muchos casos similares que ponen de manifiesto la extensión o ampliación de los elementos de un paradigma, pero no es mi intención centrar en ellos esta exposición. Prefiero recordar que existen otras preguntas posibles sobre los fenómenos de variación que decidamos examinar, todas sumamente pertinentes. Consideremos algunas. Si retomamos la construcción «*sin* + interrogativa indirecta de infinitivo», podemos hacer notar que se registra en la lengua antigua (respeto la grafía original): [...] *viéndose sin qué comer, huvieron de levantar el Sitio* (1642, *CORDE*); *Vime con ganas de cenar y sin qué poder llegar a la boca* (1599, *CORDE*). La pregunta natural —para la que no poseo respuesta por el momento— es por qué la construcción se perdió prácticamente en España. Otra pregunta similar, e igualmente relevante, es por qué esta construcción se usa más en unos países americanos que en otros.

Me gustaría resaltar que en los estudios gramaticales recientes sobre la variación no son frecuentes las preguntas de esta naturaleza. A la mayor parte de los investigadores que estudian hoy la variación en la gramática sincrónica les interesa determinar cuál es la estructura sintáctica de una construcción (y, en consecuencia, la relación entre su forma y su significado), pero les preocupa poco saber por qué se registra en unas áreas y no en otras, o siquiera cuál es su origen. Ciertamente, cada cual puede plantearse las preguntas que considere interesantes (sean relativas a la lingüística o a otros aspectos de la ciencia o de la vida), y rechazar o desestimar a la vez aquellas que no le llamen la atención o que no tengan encaje claro en sus inquietudes particulares. Curiosamente, las personas que censuran a los que no comparten sus intereses no suelen censurarse a sí mismas por no compartir los intereses de los demás.

Aunque no sea legítimo criticar la actitud que menciono, me parece que se puede demostrar que, al menos en ciertos casos, la relación entre la estructura sintáctica de los fenómenos sujetos a variación y su distribución geográfica es más estrecha de lo que podría parecer. Mencionaré un ejemplo de ese vínculo que me parece claro: en amplias zonas del área caribeña se usan oraciones copulativas con el verbo *ser* que introducen un segmento focal, como en *Juan come es papas*, que significa aproximadamente 'Lo que Juan como es papas'. Esta construcción ha recibido considerable atención en la bibliografía, tanto descriptiva como teórica (véanse Sedano, 1990; Camacho, 2006; Mora-Bustos, 2009; Pato, 2010; Méndez Vallejo, 2010 y los títulos citados en esas obras). Los análisis que se han propuesto presentan algunas diferencias, pero parecen estar de acuerdo en que el verbo *ser* constituye en ellas una marca de foco. En Bosque (1999ab) —véase también Bosque y Brucart (2019)— se argumenta que no se elide en ellas ningún relativo, en contra de lo que podría parecer, pero se suscitan además otras dos preguntas poco frecuentes: la primera es: «¿Cómo es posible que el verbo *ser* actúe en español como marca de foco?»; la segunda es:

«¿Por qué esta construcción se atestigua en el área caribeña, además de en el portugués brasileño, y no se registra en cambio en otras áreas hispanohablantes?».

En Bosque (1999ab) se propone una posible respuesta: esta construcción constituye un caso de sustrato lingüístico. En muchas lenguas africanas, el verbo *ser* se gramaticaliza como marca de foco, lo que ha sido estudiado independientemente en la bibliografía (Aboh *et al.*, 2007, entre otros). Si entendemos que la construcción constituye un calco de esas lenguas trasplantado al español en las zonas en las que más se extendió el comercio de esclavos, encontraremos una vía de solución a las dos preguntas que acabo de mencionar. Si este análisis está bien encaminado, las preguntas sobre la estructura sintáctica estarán (al menos en ciertos casos) indisolublemente ligadas a las preguntas sobre la distribución geográfica y sobre el origen mismo de las construcciones analizadas.

#### 4. ESTUDIAR LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA NO EQUIVALE A ESTUDIAR LA NORMA

Se suele afirmar, con bastante fundamento, que las cuestiones normativas son las que menos interesan a los lingüistas, y —paradójicamente— las únicas cuestiones relativas al lenguaje que interesan a los demás hablantes. Cualquier planteamiento didáctico sobre la variación debería abordar en alguna medida los conceptos lingüísticos que ponen en relación el análisis de este fenómeno con la naturaleza de las prescripciones normativas. Como no dispongo aquí de espacio para hacerlo con detenimiento, me limitaré a señalar que algunos conceptos se confunden con demasiada frecuencia al abordar esas cuestiones, o bien se entremezclan indebidamente con otros, dentro y fuera del ámbito escolar.

Empezaré por recordar que unas pocas distinciones fundamentales, que eran infrecuentes o desconocidas en la tradición, son hoy comunes en los libros de texto, en los manuales, en las gramáticas y quiero pensar que también en las aulas. Hoy ya es habitual diferenciar, por ejemplo, la gramaticalidad de las construcciones de su corrección, así como enfatizar el carácter interno del primer concepto y la naturaleza externa (por tanto, social) del segundo. Tampoco es ajena actualmente a la docencia la exposición de las bases políticas y sociológicas que tradicionalmente apoyaban la distinción entre lenguas y dialectos.

Estas consideraciones se han repetido en numerosas exposiciones sobre la enseñanza de la gramática. Aun así, no se suele dejar del todo claro en las aulas que los lingüistas no estudian la variación para averiguar qué pautas gramaticales o léxicas son correctas y cuáles no lo son, sino para intentar conocer las opciones que permite el sistema gramatical, así como la distribución geográfica y social de los fenómenos. Tampoco creo que sea del todo común en nuestras aulas la idea misma de que todas

las variantes de una lengua son equivalentes para los lingüistas, al igual que lo son los sistemas lingüísticos que corresponden a cada una. Como es evidente, ello es plenamente compatible con la existencia de diferencias objetivas entre los usos lingüísticos relativas a su estimación social, a los registros en los que se emplean o a la procedencia geográfica, el grado de escolarización o la especialización profesional de los hablantes.

No está de más recordar que algunas de las preguntas que más frecuentemente se hacen a los lingüistas desde fuera de esta disciplina reflejan actitudes —y, en particular, jerarquías— que el periodismo, el deporte o la política han generalizado entre nosotros. Quien pregunta *¿Dónde se habla mejor el español?* plantea su interrogante como podría preguntar *¿Qué selección nacional de fútbol ha ganado más veces el campeonato del mundo?* Debería inquietarnos el que muchos periodistas consideren que hablar una lengua natural es una habilidad sujeta a competición, sobre todo si tenemos en cuenta que a estos mismos periodistas les parecería seguramente absurdo preguntar *¿En qué país se respira mejor?*

Existen otros factores que ayudan a entender las actitudes más comunes hacia la variación. Buena parte de la educación que hemos recibido es nominalista, lo que explica que a muchas personas les interese especialmente el «nombre oficial» que han de recibir los fenómenos, en la ingenua suposición de que los términos constituyen explicaciones de los conceptos. Querrán saber, por ejemplo, si la variedad del valenciano que se habla al sur de la provincia de Alicante (caracterizada por la abundante presencia de castellanismos) es realmente valenciano, o incluso si el valenciano es o no es —de nuevo, oficialmente— una lengua distinta del catalán.<sup>5</sup> Ante los fenómenos léxicos o gramaticales de variación, les interesará saber, análogamente, cuál es la opción correcta, y mostrarán seguramente desinterés ante cualquier explicación gramatical que intente plantear la cuestión en otros términos. Se percibe, además, entre no pocos hablantes, una marcada tendencia a considerar anómalo el plurimorfismo: si existen dos o más formas de referirse al mismo concepto —tienden a pensar—, una de ellas será correcta y las demás serán incorrectas.

A todo ello se añade que es posible sostener y desarrollar actitudes considerablemente diferentes hacia un mismo campo de estudio. No cabe duda, por introducir una analogía, de que la sociedad es objeto de análisis para los juristas (en particular, los jueces y los legisladores) y también para los sociólogos o los antropólogos, pero es igualmente cierto que el número de los primeros multiplica por varios enteros el de los segundos en cualquier país del mundo. Influye, como es lógico, en esas proporciones

<sup>5</sup> El hecho de que la versión catalana de la Constitución española y la versión en valenciano sean absolutamente idénticas sorprenderá seguramente a quien se haga preguntas sobre «el mundo real», pero tal vez no sorprenda demasiado a quien le interese fundamentalmente «el mundo oficial».

la indudable utilidad del primer tipo de conocimiento, aunque solo sea —se dirá— porque conocer bien «lo oficial» y «lo legal» resulta mucho más práctico en nuestro mundo que conocer bien «lo real». De hecho, la actitud hacia el plurimorfismo a la que acabo de hacer referencia encaja mucho mejor en la primera perspectiva que en la segunda. A todo ello se puede añadir la considerable diferencia que existe entre los juristas, por un lado, y los sociólogos o los antropólogos, por otro, en relación con los aspectos de la sociedad que desean comprender, descubrir, explicar o investigar, así como las cuestiones que suscitan verdaderamente su curiosidad intelectual o su interés profesional.<sup>6</sup>

El último factor que deseo mencionar, entre los que ayudan a entender las profundas diferencias de actitud que existen hacia la existencia misma de la variación lingüística, es la consideración de la lengua como un sistema externo para la mayoría de los hablantes. En Bosque (2018) se hace notar que la mayor parte de los que conducen un automóvil no tienen interés en saber cómo funciona el motor que lo hace moverse, ya que desean limitar su conocimiento de ese objeto al que tienen de cualquier otro instrumento que hayan de usar (en este ejemplo, qué hay que hacer para que arranque, se pare, gire o vaya marcha atrás). Como allí se observa, el hecho objetivo de que el automóvil no forme parte de nuestra cabeza ni de nuestra conciencia (ni condicione tampoco nuestro pensamiento, a diferencia del lenguaje) no parece alterar lo más mínimo, para muchos, el que su relación íntima con la lengua que hablan sea similar a la que tienen con el automóvil que conducen. Una vez que los conductores conocen las informaciones básicas sobre el funcionamiento del vehículo, se centran en la necesidad de interpretar las luces de los semáforos y las demás señales de tráfico; en definitiva, las «normas» que dan sentido al código de la circulación. Las señales de tráfico que constituyen recomendaciones (tales como la de «Se aconseja no superar los 100 kms. por hora») son escasas. Como sabemos, la mayor parte de las demás prescriben unos comportamientos y proscriben otros. El hablante medio espera, en definitiva, que esa composición de lugar (*esquema mental*, en términos de George Lakoff) se aplique por igual al lenguaje. En mi opinión, hacer entender a los estudiantes por qué dicha imagen es errónea debería ser uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la lengua en los niveles preuniversitarios, e incluso en estos últimos.

Como he adelantado, la existencia de diferencias objetivas de prestigio entre las variedades de una lengua determinada es por completo independiente de la necesidad de analizar todas ellas con igual objetividad. También debería ser obvio (en nuestro tiempo, ya que no lo fue en otros) que los juicios de valor que caracterizan socialmente

<sup>6</sup> En los trabajos reunidos en ROUGHLEY y BAYERTZ (2019) se plantea la cuestión de fondo de si los condicionamientos sociales han convertido o no al ser humano en un «animal normativo» en las sociedades modernas. Los trabajos reunidos en ese volumen abordan el concepto de «norma» desde perspectivas políticas, sociales, morales y lingüísticas.

algunas de esas variantes no deben afectar en ningún caso a la dignidad de las personas que las emplean.

Pero lo cierto es que las confusiones conceptuales a las que me refiero no se dan únicamente en uno de los lados de la polémica. Ante las consideraciones que introduzco en las páginas precedentes, muchos alumnos —y también algunos de sus profesores— se harán probablemente preguntas tales como: ¿Qué hacemos entonces con el concepto mismo de ‘norma’ aplicado al lenguaje? ¿Hemos de entender entonces que no existen diferencias entre «lo correcto» y «lo incorrecto»? ¿Debe enseñarse en la escuela que todas las opciones lingüísticas son igualmente adecuadas?

Nada más lejos de mi intención que resumir aquí las numerosas formulaciones e interpretaciones que existen de la noción de *norma* a partir de expresiones como «lo usual», «lo ejemplar», «lo común», «lo estándar», «lo canónico» o «lo prescrito», entre otras similares. Como esa tarea ya está realizada en gran medida,<sup>7</sup> prefiero resaltar que los sociolingüistas analizan científicamente desde hace tiempo la estimación social de los fenómenos gramaticales y léxicos. Su trabajo no es normativo (ni ellos suelen ser lingüistas normativistas), por lo que no manejan los términos *correcto* e *incorrecto*. En lugar del segundo, emplean expresiones como *subestándar*, *carente de prestigio* o *propio de hablantes con bajo nivel de escolarización*. Conviene, pues, insistir en que los sociolingüistas no evitan caracterizar el posible descrédito de las expresiones lingüísticas que lo poseen (en determinadas comunidades), sino que intentan describir objetivamente la estimación social que esas expresiones merecen a los hablantes, sin que la valoración de tal prestigio o desprestigio vaya asociada a recomendación alguna.

Como algunas personas entienden que son las academias de la lengua las que prescriben el descrédito de determinadas construcciones, no será ocioso recordar que las diferencias en la valoración social de los fenómenos lingüísticos se registran igualmente en los países en los que no existen academias de la lengua. En estos

<sup>7</sup> Me temo que la bibliografía sobre estas cuestiones —que puede versar sobre el español o sobre otras muchas lenguas y comunidades— es demasiado amplia como para poder ser reflejada adecuadamente en este trabajo. Me limitaré, por tanto, a mencionar, en orden cronológico, algunos de los títulos que ayudan, en mi opinión, a reconstruir esas reflexiones, en las que —por encima de las evidentes diferencias terminológicas— se hacen a menudo distinciones conceptuales no demasiado alejadas: LOPE BLANCH (1972), LARA (1976, 2004), MONTES GIRALDO (1983), WAGNER (1985), ZAMORA SALAMANCA (1985), MILROY y MILROY (1991), THOMAS (1992), BORRERO (1992, 2002-2004), CAMERON (1995), MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES (1999), ANDIÓN HERRERO (2008), COLOMBO y SOLER (2003), BATTISTELLA (2005), DEMONTE (2005), BARAHONA (2007), AMORÓS (2008, 2009), LEBSANFT *et al.* (2012), ARMSTRONG y MACKENZIE (2013), DI TULLIO (2015), BRUCART (2016), COMPANY (2013), ELIZAINCÍN (2018), FERNÁNDEZ JUNCAL (2018) y RIDRUEJO (2019). Recordaré asimismo que las numerosas ponencias presentadas al panel sobre «Universidad y diversidad del español», dentro del *II Congreso Internacional de la lengua española* (Valladolid, 2001) trataban de esos mismos asuntos y están accesible en Internet: <https://congresosdelalengua.es/valladolid/paneles-ponencias/unidad-diversidad/default.htm>

casos pueden ser ciertas editoriales, determinados medios periodísticos u otras instituciones las que abordan los aspectos controvertidos de estos fenómenos y hacen públicas diversas recomendaciones sobre su uso (sin poder coercitivo alguno y con notables diferencias en el éxito obtenido). La cuestión, mucho más controvertida, es si se considera o no adecuado que los hablantes empleen cualquier de esas variantes en cualquier ámbito público.

Imaginemos por un momento que un presentador de televisión norteamericano usara repetidamente, en horario de máxima audiencia y en una cadena nacional, la doble negación que tan ampliamente atestiguada está en ciertas variedades del inglés hablado en EE.UU. Me refiero a oraciones como *We don't have no reason for...* 'No tenemos ninguna razón para...' o *I don't want nothing* 'No quiero nada'. Como no existen academias de la lengua inglesa en ninguno de los países en los que esta se habla, alguien podría concluir que esa persona tiene pleno derecho a comunicar las noticias en su variedad lingüística. La opción contraria —a la que seguramente recurriría, con probable éxito, la empresa de televisión que le rescindiría el contrato— sostendría que el descrédito de ciertas opciones gramaticales y léxicas responde a un juicio de valor objetivo, como ponen de manifiesto los estudios sociolingüísticos, al igual que son valores relativamente objetivos en nuestra sociedad los que asocian los atuendos con el grado de formalidad de los encuentros sociales. No estoy teniendo en cuenta en este punto si las diferencias de prestigio afectan a factores de registro (lo que implica que el hablante elegiría opciones diferentes en función de la situación) o a variables sociolectales (lo que implica que el hablante no cambiaría esas opciones aunque se modificaran la situación, el lugar o el interlocutor).

La mezcla de factores lingüísticos, políticos y sociales en la interpretación de todas estas variables puede dar lugar a situaciones paradójicas. Sabemos que algunos hispanohablantes niegan la existencia de diferencias de prestigio entre las opciones lingüísticas, y sostienen que se trata de juicios de valor introducidos arbitrariamente por las academias. Curiosamente, esas mismas personas no estarían de acuerdo con que la profesora de Lengua de sus hijos les explicara en clase que, como femenino del interrogativo *cuál*, pueden elegir entre *cuál* (invariable en singular) o *cuála* (opción ampliamente atestiguada), y que pueden usar asimismo el interrogativo neutro *cuálo* o los relativos complejos *la cuala*, *lo cualo*, *los cualos* y *las cualas*, opciones lingüísticas igualmente registradas. Renuncio a proponer más ejemplos de esta misma situación paradójica, pero hago notar que se pueden encontrar sin dificultad alguna.

El posible descrédito de una opción lingüística está sujeto a variación histórica y geográfica, y puede, además, no tener relación alguna con su estructura gramatical. Así, los clíticos de primera y segunda persona del singular siguen al pronombre *se* en la lengua estándar, como en *Se me ha bloqueado el móvil*, pero lo preceden en algunas variedades (de sociolecto, no de registro) que están hoy desprestigiadas: *Me se ha bloqueado el móvil*. Esta opción es estándar en el italiano contemporáneo (*Mi si*

è *bloccato il cellulare*), pero el hecho de que lo sea no constituye un argumento que disminuya la baja estimación de que goza generalmente entre los hispanohablantes cuando se aplica al español.<sup>8</sup> Análogamente, el uso de los llamados *pronombres re-asuntivos* (pronombres personales *in situ* que aportan la información anafórica necesaria en las relativas con antecedente, como en *La chica que mi hermano sale con ella*, *NGLE*, § 44.9) es característico de los registros poco formales del español, pero pertenece a los más formales en árabe y en otras muchas lenguas. Como se ve, la naturaleza misma del fenómeno gramatical no explica necesariamente la estimación social que le pueda corresponder.

Existe un factor perceptivo —a la vez social y cognitivo— que hace difícil evaluar el posible descrédito de una opción gramatical o léxica desde fuera de la lengua a la que corresponde. Esa valoración obedece en buena medida a una reacción emocional, incluso impulsiva, que los hablantes difícilmente pueden percibir desde fuera de la lengua que se analiza. Como se sabe, la «liason» francesa es natural en *les hommes* ‘los hombres’, en *un éléphant* ‘un elefante’ y en muchas otras expresiones en las que una palabra terminada en consonante va seguida de otra que comienza por vocal (aparezca o no una *h* muda en la escritura). Pero si un hablante cualquiera realiza la «liason» en *les hollandais* ‘los holandeses’ o en *les haricots* ‘las alubias’, notará que los hablantes nativos del francés experimentan un marcado rechazo instintivo. Lo que me interesa resaltar es que esta reacción natural no responde a un dictamen de la Académie Française, y también que es tan objetiva entre los hablantes nativos del francés como difícil de percibir y de valorar por parte de los no francófonos.

El fenómeno se puede ilustrar fácilmente en español con uno de los ejemplos que he introducido antes. Si se le dice a un hablante alemán que los relativos complejos flexionan en español en género y número, construirá fácilmente el paradigma *el cual, la cuala, lo cualo, los cualos, las cualas*, ya que esa serie muestra exactamente la propiedad gramatical que se acaba de describir. Seguramente no le será fácil entender que, aunque todas esas opciones están documentadas, solo la primera pertenece a la lengua estándar, ya que las demás están fuertemente desprestigiadas y se sustituyen por variantes en las que el relativo *cual* posee marcas de número, pero no de género. Ello da lugar al paradigma *el cual, la cual, lo cual, los cuales, las cuales*.

A los ejemplos mencionados se podrían añadir otros muchos que conducen a la misma conclusión: el conocimiento del nivel de (des)prestigio objetivo de una construcción debe formar parte de la educación lingüística, junto con el uso adecuado de los registros y de otras muchas convenciones sociales. También forma parte de esa

<sup>8</sup> En BOSQUE (2011) se introduce una analogía no lingüística: el que un hombre vista chaqueta y camisa, pero no corbata, mientras preside un acto oficial de carácter sumamente formal está fuera de las normas sociales en los países occidentales, pero es exactamente lo esperable en la República de Irán.

educación el conocimiento de los posibles «grados de descrédito» que se asocian con las expresiones lingüísticas, ya que suelen ser relativamente objetivos. Así, existe acuerdo general en que el llamado *queísmo* (como en *Estoy seguro que lo sabe*), frecuente en la lengua oral, es percibido generalmente como una irregularidad mucho menor que la flexión del relativo *cual*, o que el orden de los pronombres átonos en posición proclítica.

Surge, pues, de forma natural (entre nosotros, quizá no en otras comunidades) la pregunta acerca del papel que desempeñan las academias de la lengua en la descripción y la presentación de todas estas variables, y hasta en su misma existencia. Como he abordado diversos aspectos de esta cuestión en otros lugares (Bosque, 2011, 2013, 2015), me limitaré a recordar aquí que ese papel es especialmente delicado porque la función de las academias es a la vez descriptiva y normativa. Si fuera exclusivamente normativa, como a veces se dice, las definiciones del diccionario académico contendrían los significados que las palabras deberían tener, lo que resulta absurdo. Como es obvio, el diccionario académico trata de describir los significados que las palabras tienen, lo que constituye una tarea de extraordinaria complejidad que los redactores de esa obra llevan a cabo con diferencias de precisión o de exactitud que resultan enteramente esperables y que se dan igualmente en los diccionarios no académicos.<sup>9</sup>

Pero no es menos cierto que los límites entre los aspectos normativos y los descriptivos del trabajo académico no fueron siempre nítidos en la tradición. De hecho, raramente se dejaba claro en ella que la valoración social de una palabra o de una construcción sintáctica es por completo independiente de la necesidad de analizarla con objetividad. En la descripción gramatical tradicional de las pautas sintácticas no se solía asumir que el simple hecho de caracterizarlas como incorrectas implica que existen, lo que nos obliga a estudiarlas. Lo cierto es que las opciones tachadas de incorrectas raramente se analizaban con detalle en la tradición, como si su supuesta incorrección justificara el hecho mismo de dejarlas de lado (en Bosque y Gallego, 2022 se ilustra con detalle este punto). Nótese que esta forma de proceder sería sumamente extraña en cualquier otra disciplina. Resultaría inusitado, por ejemplo, que un botánico dijera: «Esta hierba es invasiva y resulta perjudicial. Por lo tanto, no tiene sentido analizarla».

Aunque la RAE fue modificando progresivamente la rotundidad de sus juicios normativos en el siglo pasado, todavía en el *Esbozo de una nueva gramática* (RAE, 1973:

<sup>9</sup> Otra cuestión diferente es el hecho cierto de que el diccionario académico no da cabida actualmente a las acepciones de las palabras que las academias consideran inapropiadas. Por ejemplo, el adjetivo *semántico* está ampliamente documentado hoy con el sentido de 'nominal, meramente terminológico', como en *una cuestión semántica*. Esta acepción no aparece en el *DLE* porque se considera inadecuada. No obstante, en la próxima edición en línea de esta obra está previsto recoger estos usos —sin duda existentes—, junto con la marca social que las academias les atribuyen.

p. 427) hablaba de la «afectación pedantesca» de cierta construcción, a la vez que juzgaba otra como «solecismo plebeyo». Como cabría esperar, en la *Nueva gramática* (NGLE, publicada 36 años después del *Esbozo*, se evitan sistemáticamente estos juicios, que hoy consideraríamos ofensivos, y se introducen recomendaciones y sugerencias —siempre en un tono respetuoso— basadas en la estimación objetiva que las expresiones lingüísticas merecen hoy a los hablantes cultos.

Como el uso de la expresión *hablantes cultos* ha sido a veces malinterpretado, conviene precisar que esta expresión no se opone a *hablantes incultos* (y que, paralelamente, *lengua culta* tampoco se opone a *lengua inculta*), ya que *culto* en *hablante culto* equivale a ‘escolarizado, que ha recibido instrucción’. La primera acepción del adjetivo *culto* en el *DLE* lo define exactamente como ‘dotado de las calidades que provienen de la cultura o instrucción. *Persona culta. Pueblo, lenguaje culto*’. Conviene recordar que el adjetivo latino *cultus* procede de *colĕre* ‘cultivar, educar’, y también que antiguamente se hablaba de *tierras cultas* y de *tierras incultas*, en el sentido de ‘tierras cultivadas’ y ‘tierras no cultivadas’. Ello no impide que el concepto de *lengua culta* tenga hoy límites borrosos. De hecho, los autores del *DEA* usan el término *semi-culto* para reflejar que se trata de una noción sujeta a grados.

Se deduce de todo ello que en la labor normativa de las academias pesa especialmente la estimación social que merecen los usos lingüísticos a las personas escolarizadas. Desde hace años las academias intentan que las recomendaciones lingüísticas, que se sustentan en esos juicios de valor, sean objetivas, respondan al sentimiento de los hablantes instruidos y coincidan en lo posible con las estimaciones que hacen los sociolingüistas. Este es, en esencia, el fundamento de su concepción de la norma como «variable de la descripción» (NGLE, vol. 1, p. XLIII).

Si no siempre consiguen las academias tales objetivos con plena satisfacción de todos es porque intervienen en la tarea algunos factores de extrema complejidad. El más evidente es la vastísima extensión geográfica del español, y las considerables dificultades que conlleva la tarea de precisar las variables, muy a menudo sutiles, que caracterizan la lengua como *diasistema*. El segundo factor es el carácter «institucional» de las obras académicas, y su consiguiente exposición pública. Es probable que, si un sociolingüista considerara «popular» en alguna publicación un determinado uso lingüístico que debería ser caracterizado más propiamente como «coloquial», o tal vez como «rural», no alzarán inmediatamente su voz otros lingüistas para censurarle su error. Si la confusión proviene, en cambio, de alguna publicación de la RAE o de alguna otra academia de la ASALE, son mayores las posibilidades de que se dé tal situación.

El tercer factor es el tiempo; más específicamente la velocidad con la que puede extenderse, entre personas cultas, el uso de construcciones que pudieron estar desacreditadas en otras etapas. La nueva edición del *Diccionario panhispánico de dudas* que ahora preparan las academias está motivada en gran medida por este hecho objetivo. Los ejemplos que lo ilustran son abundantísimos. Por citar algunos, recordaré

que, en la mayor parte de los países hispanohablantes, el verbo *haber* se construye hoy mayoritariamente con sujeto concordado en las construcciones existenciales (*Habían problemas*), incluyendo el habla de muchos hablantes cultos. En el español americano es habitual que los pronombres clíticos de acusativo en plural asuman los rasgos de número que el clítico *se* no puede expresar (*Ya se los dije*, con el sentido de ‘Ya se lo dije a ellos’ o ‘Ya se lo dije a ustedes’). Como estos usos se registran ampliamente en la actualidad entre los hablantes cultos americanos, una obra normativa no podría sustentar hoy en la lengua culta cualquier posible recomendación que los estigmatizara. Recuérdese, por otra parte, que el que llamo «factor tiempo» admite varias interpretaciones. A las academias de la lengua se las recrimina a veces por dar carta de naturaleza a ciertos fenómenos que se consideran pasajeros, mientras que otras veces son censuradas por la actitud exactamente contraria; es decir, por dejar que pase un tiempo excesivo antes de registrar fenómenos que deberían haberse recogido hace años.

El último factor que mencionaré es, quizá, el más complejo de todos. Es la existencia de diferencias objetivas en la valoración social de los fenómenos, y, en particular, de pautas gramaticales que están desacreditadas en unos territorios, pero no en otros. Los ejemplos que pueden ilustrar esta situación son también numerosos, si bien la desestimación de la que hablo puede estar sujeta a grados en función de países o de regiones.

No creo que existan hispanohablantes cultos que empleen los interrogativos mencionados *cuála* o *cuálo* en ninguna parte del mundo, pero sí conozco hablantes cultos que son dequeístas, en mayor o menor medida, lo que no impide que el dequeísmo sea hoy un uso desacreditado entre muchos hispanohablantes escolarizados. Es igualmente conocido que en zonas de Castilla (muy destacadamente en Madrid, pero también en otras áreas) se registran casos de laísmo entre personas cultas (*La van a dar un premio*). Este uso está hoy sumamente desacreditado en otras áreas hispanohablantes, por mucho que sepamos que era prestigioso en la mayor parte de España hace cuatrocientos años. También se registran en la lengua culta de algunas áreas, tanto del español europeo como del americano, ciertos usos del condicional por el imperfecto de subjuntivo (*Si ella lo sabría*) que están desacreditados en muchos territorios. En varias provincias andaluzas se atestiguan asimismo, entre hablantes instruidos, variantes concordadas de los cuantificadores *mucho* o *poco* en complementos pseudopartitivos contruidos con la preposición *de* (*unas pocas de veces* en lugar de *unas pocas veces*; *una poca de leche*, en lugar de *un poco de leche*). Como antes, esas construcciones están desprestigiadas en otras áreas lingüísticas. De manera análoga, son o pueden ser cultos los mexicanos que usen *entre* en lugar de *cuanto* en las comparaciones correlativas o proporcionales (*Entre más lo veo, menos me gusta*), pero es poco probable que lo sean los hablantes rioplatenses que usen esta misma construcción. Por el contrario, estos últimos emplearán probablemente posesivos

tónicos detrás de adverbios nominales como *delante*, *detrás* o *encima* (*detrás tuyo*, *encima mía*), pauta que se va extendiendo cada vez más entre hablantes escolarizados en otras áreas hispanohablantes. También está hoy extendidísimo entre los hablantes cultos de casi todas las áreas el uso de los demostrativos *este* o *ese* con sustantivos femeninos que comienzan por *a* tónica (*este aula*, *ese agua*). Existen otros muchos casos similares.

Así pues, el problema no debiera llevarse al terreno equivocado: el que todas las pautas sintácticas mencionadas tengan pleno sentido como expresiones lingüísticas implica que todas deben ser estudiadas gramaticalmente, pero ello no anula las diferencias geográficas de estimación social a la que puedan estar sujetas. Ciertamente, si no existieran las convenciones sociales (lingüísticas o no), el problema desaparecería por completo, pero no parece que esta posibilidad —inusitada incluso para sociólogos y antropólogos— pueda considerarse realista.

El riesgo al que se enfrenta la labor académica en este punto es muy evidente. Consiste en censurar construcciones que «no deberían darse» entre personas cultas, en lugar de aceptar las que efectivamente se dan entre ellas. La cuestión es espinosa, ya que todos esos juicios de valor deberían apoyarse en estudios cuantitativos previos, en lugar de en apreciaciones impresionistas, y lo cierto es que no siempre se cuenta con tales investigaciones para cada pauta gramatical o léxica que se debe abordar. En cualquier caso, existen pocas dudas de que las recomendaciones normativas han de estar sujetas a gran número de variables geográficas y sociales objetivas si desean reflejar fielmente los comportamientos verbales de los hablantes cultos.

Alguien podría pensar que las descripciones sociolingüísticas pueden asociar fácilmente las variables geográficas con las sociales, mientras que las academias de la lengua no pueden hacerlo en la misma medida, ya que se espera mayor uniformidad en sus apreciaciones. No comparto esta conclusión. De hecho, sabemos que en las descripciones del léxico son muy habituales las recomendaciones restringidas a países o a regiones particulares («En Chile no debe usarse el sustantivo *pico* en los contextos formales, ya que allí es malsonante»; «El verbo *coger* no significa ‘asir, agarrar’ en varias áreas del español americano», etc.). Si sucede así con el léxico, no hay razón para pensar que la morfología y la sintaxis han de ser diferentes. En unos casos y en otros se requiere —y vuelvo con ello al punto de partida de esta presentación— cierta «cultura lingüística general». Se hace necesario que los hablantes posean más información sobre la forma de hablar de los demás: sobre los usos compartidos y sobre los no compartidos, sobre la estimación que puede merecer a los otros hablantes nuestra forma particular de hablar, y también sobre el posible efecto que nuestras palabras, al igual que nuestras costumbres, pueden tener en otras comunidades.

Me doy cuenta de que algunas de las cuestiones que menciono en esta última sección del artículo no interesarán a muchos lingüistas que estudian hoy la variación, quizá por oposición a las que abordo en la sección tercera. Argumentarán tal vez que

los problemas que ahora señalo no afectan al análisis lingüístico, sino a la política lingüística, un ámbito marcadamente diferente del anterior. Tal vez sea así, pero lo cierto es que esas cuestiones atañen de forma crucial a la educación. Forman parte inexcusablemente de esta última las controversias relativas a los contenidos que deberíamos transmitir a los jóvenes en la Enseñanza Media, y, consiguientemente, de la «cultura lingüística general» que deberían poseer los adultos.

No podemos pretender que los estudiantes vean como propias las formas de hablar que no les pertenecen. Pero no es menos cierto que una parte esencial de la educación consiste en que los jóvenes adquieran conciencia de la existencia misma de la variación, sea o no relativa al lenguaje. Si lo es, deberán dominar, como es lógico, los rasgos que caracterizan los registros lingüísticos, en particular los que separan la oralidad de la escritura. Pero también deberían mejorar su conocimiento de las formas de hablar de los demás, acostumbrarse a respetar los usos no compartidos, así como adquirir otras actitudes que la diversidad —sea lingüística o no— debería despertar entre los individuos en las sociedades modernas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 5.1. Siglas empleadas

ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española.

CORDE: Real Academia Española, *Corpus diacrónico del español*. Accesible en línea: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

DEA: Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos (2009). *Diccionario del español actual* (dos vols.). Aguilar.

DLE: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Espasa.

NGLE: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (dos vols.). Espasa.

RAE: Real Academia Española.

### 5.2. Otras referencias

Aboh, E. O. *et al.* (2007). *Focus strategies in African languages*. Mouton/De Gruyter.

Agüero Chaves, A. (1996). *Diccionario de costarriqueñismos*. Asamblea legislativa de la República de Costa Rica.

Amorós, C. (2008). *Norma y estandarización*. Luso-Española de Ediciones.

Amorós, C. (2009). El 'estándar': tipología y definiciones. *Revista Española de Lingüística*, 39 (2), 37-61.

Andión Herrero, M. A. (2008). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. En A. Moreno Sandoval (Ed.), *El valor de la diversidad (meta)*

- lingüística: actas del VIII congreso de Lingüística General* (pp. 294-307). Universidad Autónoma de Madrid.
- Argüelles, J. D. (2021). *No valga la redundancia. Pleonasmos, redundancias, sinsentidos, anfibologías y ultracorrecciones que decimos y escribimos en español*. Océano.
- Armstrong, N. y Mackenzie, I. E. (2013). *Standardization, ideology and linguistics*. Palgrave MacMillan.
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2019). Enseñanza de la gramática: una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintú Quimún*, 3, 1-24.
- Barahona, A. (2007). Lengua, norma y medios de comunicación. *Filología y Lingüística*, 33(2), 127-139.
- Battistella, E. L. (2005). *Bad language: Are some words better than others?* Oxford University Press.
- Bordelois, I. (2004). *Riesgos ciertos y falsos en la vigencia de la lengua*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario, Argentina.
- Borrego, J. (1992). Actitudes y prejuicios lingüísticos: la norma interna del hablante. En J. A. Bartol et al. (Eds.), *Estudios Filológicos en Homenaje a Eugenio de Bustos Tovar* (pp. 121-135). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borrego, J. (2002-2004). Sobre norma y normas. *Archivo de Filología Aragonesa*, 59-60, 1105-1118.
- Bosque, I. (1999a). Sobre la estructura sintáctica de una construcción focalizadora. *Boletín de Filología*, 37(1), 207-231.
- Bosque, I. (1999b). On Focus vs. Wh-movement. The case of Caribbean Spanish. *Sophia Linguística*, 44/45, 1-32.
- Bosque, I. (2011). El concepto de 'norma lingüística' y la tarea de las academias. *Actualidad Jurídica*, 28, 7-12.
- Bosque, I. (2013). Las gramáticas de la Academia: el difícil equilibrio entre el análisis y la norma. En V.V.A.A., *La lengua y la palabra. Trescientos años de la Real Academia Española* (pp. 237-244). RAE.
- Bosque, I. (2015). Gramática académica. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (vol. 1, pp. 93-103). Routledge.
- Bosque, I. (2017). *Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y de los gramáticos*. Conferencia de recepción del Doctorado Honoris Causa. Universidad Nacional de Rosario (Argentina), 25 de septiembre de 2017.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de gramática orientada a las competencias*, 1, 11-36.
- Bosque, I. (2020). Interpretaciones de la redundancia en la gramática y en el léxico. *Studia Iberytyczne*, 19, 27-60.
- Bosque, I. y Bravo, A. (2015). Temporal prepositions and intervals in Spanish. Variation in the grammar of *hasta* and *desde*. *Isogloss*, 1, 1-31.
- Bosque, I. y Brucart, J. M. (2019). Caribbean Spanish and theoretical syntax: An overview. En A. Gallego (Ed.), *The syntactic variation of Spanish dialects* (pp. 297-328). Oxford University Press.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2022). Estructuras sintácticas híbridas. En Á. Di Tullio y E. Pato (Eds.), *Universales vernáculos en la gramática del español* (pp. 307-331). Iberoamericana.
- Brucart, J. M. (2016). Gramática y norma lingüística. En M. C. Horno Chéliz y otros (Eds.), *Paenorama actual de la ciencia del lenguaje* (pp. 85-104). Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Camacho, J. (2006). *In situ* focus in Caribbean Spanish: towards a unified account of focus. En N. Sagarra y A. J. Toribio, (Eds.), *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 13-23). Cascadilla Proceedings Project.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Routledge.
- Colombo, F. y Soler, M. A. (2003). *Cambio lingüístico y normatividad*. UNAM.
- Company, C. (2013). La inevitable relatividad de la norma gramatical. *Cambio lingüístico y valoración social. Español Actual*, 100, 11-38.
- Demonte, V. (2005). La esquivada norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar. En R. Álvarez y E. Monteagudo (Eds.), *Norma lingüística e variación. Unha perspectiva desde o idioma galego* (pp. 13-30). Instituto da Lingua Galega.
- Di Tullio, Á. (2015). Condiciones para una normativa del español lengua policéntrica. *Signos*, 34, 11-34.
- Elizaincín, A. (2018). La polémica naturaleza normativa de las gramáticas. En I. Bosque, S. Costa y M. Malcuori (Eds.), *Palabras en lluvia minuciosa: veinte visitas a la gramática del español inspiradas por Ángela Di Tullio* (pp. 155-168). Iberoamericana Vervuert.
- Fernández Juncal, C. (2018). El componente gramatical en las creencias lingüísticas: diferencia y jerarquía, corrección y variación. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 32, 111-129.
- Gallego, Á y Gutiérrez, E. (2022). La variación gramatical. En A. Ariño Bizarro et al. (Eds.), *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica* (pp. 178-196). Akal.
- Lara, L. F. (1976). *El concepto de norma en lingüística*. El Colegio de México.
- Lara, L. F. (2004). *Lengua histórica y normatividad*. El Colegio de México.
- Lebsanft, F. et al. (2012). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana Vervuert.
- Lope Blanch, J. M. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Anuario de Letras*, 10, 29-46.
- Méndez García de Paredes, E. (1999). La norma idiomática del español: visión histórica. *Philológica Hispalensis*, 13(1), 109-132.
- Méndez Vallejo, D. C. (2010). Syntactic variation in Colombian Spanish. The case of the focalizing *ser* (FS) structure. En S. Colina et al. (Eds.), *Selected papers from the 39th Linguistic Symposium on Romance Languages* (pp. 169-186). John Benjamins.
- Milroy, J. y L. Milroy. (1991). *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Montes Giraldo, J. J. (1983). Habla, lengua e idioma. *Thesaurus*, 38, 325-339.
- Mora-Bustos, A. (2009). Marcación explícita de foco estrecho en español. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 47(2), 489-511.
- Pato, E. (2010). El verbo *ser* focalizador en el español de Colombia. *Español Actual*, 93, 153-174.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Ridruejo, E. (2019). La norma del español y su codificación. En E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española* (pp. 184-212). Walter de Gruyter.
- Roughley N. y Bayertz, K. (2019). *The normative animal? On the anthropological significance of social, moral, and linguistic norms*. Oxford University Press.
- Sedano, M. (1990). *Hendidas y otras construcciones con ser en el habla de Caracas*. Instituto de Filología Andrés Bello.
- Thomas, G. (1992). *Linguistic purism*. Longman.
- Wagner, C. (1985). Redefiniendo la gramática normativa. *Estudios filológicos*, 20, 49-61.
- Zamora Salamanca, F. J. (1985). Sobre el concepto de norma lingüística. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 1, 227-249.

