

### Rutas de la lingüística en la Argentina

Martínez, Angelita (Ed.); Gagliardi, Lucas (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Martínez, A., & Gagliardi, L. (Eds.). (2014). *Rutas de la lingüística en la Argentina* (Discutir el Lenguaje, 1). La Plata: UNLP-FaHCE. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-432708>

**Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

**Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# Rutas de la lingüística en la Argentina



ANGELITA MARTÍNEZ - LUCAS GAGLIARDI  
COORDINADORES

# Rutas de la lingüística en la Argentina

ANGELITA MARTÍNEZ - LUCAS GAGLIARDI

COORDINADORES

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Discutir el Lenguaje. Colección digital de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. (UNLP CONICET)

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Arte de tapa: Leandra Larrosa

Corrección de estilos: Ivana Mestriner, Lucía Zanfardini y Lucas Gagliardi

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

Discutir el Lenguaje, 1

Rutas de la lingüística en la Argentina /  
Angelita Martínez ... [et.al.] ; coordinado por Angelita Martínez y Lucas  
Gagliardi. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2014.  
E-Book.

ISBN 978-950-34-1141-4

1. Epistemología. 2. Lingüística. I. Martínez, Angelita II. Martínez, Angelita,  
coord. III. Gagliardi, Lucas , coord.  
CDD 401

Fecha de catalogación: 10/09/2014



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

# Universidad Nacional de La Plata

## Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

*Decano*

Dr. Aníbal Viguera

*Vicedecano*

Dr. Mauricio Chama

*Secretaria de Asuntos Académicos*

Prof. Ana Julia Ramírez

*Secretario de Posgrado*

Dr. Fabio Espósito

*Secretaria de Investigación*

Dra. Susana Ortale

*Secretario de Extensión Universitaria*

Mg. Jerónimo Pinedo

## Colección Discutir el Lenguaje

*Dirección de la colección*

Angelita Martínez y Adriana Speranza

*Comité científico*

Gloria Chicote (Universidad Nacional de La Plata)

Concepción Company (Universidad Nacional Autónoma de México)

Bob de Jonge (Universidad de Groningen)

Juan Antonio Ennis (Universidad Nacional de La Plata)

Juan Carlos Godenzzi (Universidad de Montreal)

Graciela Goldchluk (Universidad Nacional de La Plata)

Elvira Narvaja de Arnoux (Universidad de Buenos Aires)

Azucena Palacios (Universidad Autónoma de Madrid)  
Stefan Pfänder (Universidad de Friburgo)  
Carolina Sancholuz (Universidad Nacional de La Plata)  
Rosa María Sanou (Universidad Nacional de San Juan)

*Comité académico*

Dolores Álvarez Garriga  
Gabriela Bravo de Laguna  
Lucas Gagliardi  
Yésica Gonzalo  
Roxana Risco  
Ignacio Satti  
Lucía Zanfardini

Un objeto de características tan complejas como el lenguaje suscita planteos encontrados. ¿Es el lenguaje una herramienta comunicativa? ¿Es una facultad de la mente? ¿Cuál es su rol en las interacciones sociales del ser humano? ¿Qué aspectos del mismo han de ser tenidos en cuenta para el diseño de políticas lingüísticas? ¿Cómo abordar la relación entre lenguaje y educación?

Cada una de estas inquietudes supone la toma de posicionamientos teóricos que responden a objetivos muy diferentes. El propósito de esta colección es el abordaje de esas múltiples perspectivas posibles para promover el debate, la revisión de conceptos y la difusión de investigaciones y propuestas en los distintos campos de la disciplina.

Angelita Martínez y Adriana Speranza  
Directoras

I Jornada Académica de la Maestría en Lingüística  
«Rutas de la Lingüística en la Argentina»

14 de noviembre de 2012

Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata

*Secretario de Posgrado*

Fabio Espósito

*Directora de la Biblioteca Pública*

Norma Mangiaterra

*Directora de la Maestría*

Angelita Martínez

*Coordinadores*

Gabriela Bravo de Laguna

Lucas Gagliardi

*Comité científico*

Adriana Speranza

Juan Stamboni

Daniel Romero

Juan Antonio Ennis

Carolina Sancholuz

*Comité organizador*

Constanza Albarracín

Dolores Álvarez Garriga

Ignacio Gelso

Ignacio Satti

Ivana Mestriner

Lucía Alabart Lago

Lucía Zanfardini

Manuela López Corral

Natalia Busalino

Roxana Risco

Yesica Gonzalo

# Índice

Introducción .....	<a href="#">8</a>
La ruta de la Gramática generativa. Una aproximación desde el trabajo desarrollado en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) <i>Nora Múgica</i> .....	<a href="#">18</a>
La ruta de la Lingüística computacional. Su desarrollo en la Universidad Nacional de Rosario <i>Zulema Solana</i> .....	<a href="#">31</a>
La ruta de la Lingüística Indígena <i>Ana Fernández Garay</i> .....	<a href="#">39</a>
La ruta de la Lingüística Sistémico Funcional <i>Ann Montemayor-Borsinger</i> .....	<a href="#">55</a>
La ruta de la Lingüística aplicada a ELSE <i>Adriana Boffi</i> .....	<a href="#">68</a>
La ruta de la Sociolingüística <i>Yolanda Hipperdinger</i> .....	<a href="#">75</a>
La ruta de la Psicolingüística <i>Adriana Silvestri</i> .....	<a href="#">91</a>
La ruta de la Etnopragmática <i>Angelita Martínez</i> .....	<a href="#">101</a>
Los autores .....	<a href="#">116</a>



## Introducción

Siempre tendrás una variedad de voces infinitas  
«Cornelia frente al espejo», Silvina Ocampo

Como su espejo le dice a Cornelia, protagonista del inolvidable cuento de Silvina Ocampo, la multiplicidad y lo inagotable pueden ocurrir dentro de un mismo cuerpo o entidad. Ese objeto que llamamos «lengua» es, sin necesidad de reparos, una constatación de esa idea: la lingüística ha cosechado a lo largo de su historia una enorme gama de intereses, enfoques, recorridos –muchos de ellos complementarios y algunos enfrentados–. Como sabemos, esa historia puede parecer a su vez muy breve o muy extensa según se la mire. No ignoramos, por ejemplo, la existencia de muchas reflexiones sobre el lenguaje que preexisten a aquel texto que ha sido tomado como partida de nacimiento para la disciplina, el famoso *Cours* de Ferdinand de Saussure en 1916. Sin duda, en aquellas reflexiones que se remontan hasta la Grecia clásica puede rastrearse la genealogía de la disciplina que hoy nos ocupa.

Es precisamente esta multiplicidad la que, como interés e inquietud a la vez, motivó una pregunta: ¿Cuáles han sido los principales enfoques de la lingüística que se han desarrollado en nuestro país? ¿Con qué circunstancias individuales, colectivas e institucionales se relacionan estos recorridos? Advertimos la importancia del conocimiento sobre los derroteros de la lingüística en tiempo y espacio, sobre las diferentes perspectivas y metodologías empleadas; es decir, una suerte de historización y planteo de estados de la cuestión.

Nos moviliza una inquietud por esbozar un panorama que articule trayectorias, tiempos y espacios, el cual no solo resulta significativo para la revisión de un campo disciplinar sino también para responder a las inquietu-

des de aquellos que se encuentran en formación. Los futuros investigadores necesitan recorrer y debatir las tradiciones teóricas, para lo cual se vuelve indispensable la socialización del conocimiento.

*Rutas de la Lingüística en la Argentina* fue una propuesta que surgió de alumnos interesados en formarse en los estudios del lenguaje y que, desde la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata, se materializó en forma de una Jornada de discusión académica. Se invitó a expertos que han desarrollado numerosas investigaciones en algunas de las diferentes corrientes teóricas en el territorio nacional para abrir el debate con el propósito de sumar, en el futuro, otras orientaciones en nuevos espacios de discusión. Como dijimos, este libro, así como la Jornada, no pretende ser tomado como un veredicto sobre el tema ni acotar el desarrollo de la lingüística local a las rutas que recopilamos aquí; muy por el contrario, es nuestra intención abrir el debate y sumar nuevas orientaciones a futuros espacios de discusión.

Dado que la metáfora tiene valor explicativo, nos valemos de dicho recurso para nuestra propuesta. Elegimos la imagen de las rutas para abordar las diferentes líneas teóricas desarrolladas en nuestro país y recopiladas en este volumen. La palabra *ruta* implica por un lado un trazado a lo largo y a lo ancho de un territorio, atravesado por circunstancias históricas y sociopolíticas: es allí donde podemos ver la conjunción de un desarrollo teórico y la trayectoria de los diferentes profesionales que contribuyen al mismo. Incorporamos, entonces, la historicidad y factores que pueden influir en dicho desarrollo teórico. A su vez, y he allí el segundo sentido que justifica esta elección, la palabra *ruta* implica el tránsito, el movimiento y el dinamismo que queremos destacar en nuestra disciplina. En estas páginas, encontraremos puntos de contacto en algunos de los caminos que transitaremos, prueba de que las diferentes orientaciones han ido estableciendo afinidades y diferencias que acercan o alejan a unas de otras, como puede ser el caso de la fuerte vinculación entre la Gramática generativa y la Lingüística computacional o, por otra parte, la de la Lingüística indígena para con la Sociolingüística y la Etnopragmática, por poner solo algunos ejemplos.

Se podría hablar, entonces, de la lengua como un caleidoscopio, pues cada uno que aproxime sus ojos al mismo se impregnará de imágenes simultáneas, muy diferentes, con puntos de contacto y una dinámica de cambio a la vez.

## Un poco de historia

En la etapa fundacional de la lingüística local, encontramos un entramado de investigadores, instituciones, proyectos y enfoques que resonarán en la descripción de muchas de las rutas que componen este volumen.

Como sabemos gracias a las investigaciones historiográficas, durante la segunda mitad del siglo XIX en nuestro país dio lugar a una serie de voces y a una discusión encendida en torno al lenguaje. No se trataba de discusiones con el carácter «científico» que hoy advertimos en los análisis sobre este mismo objeto desde los centros de estudio, pero sus inflexiones particulares resultan interesantes para comprender el panorama en que se consolida la lingüística argentina.

La gran cuestión que se erige como epicentro de los debates es la del llamado «problema de la lengua nacional»<sup>1</sup>. Las polémicas de la época muestran una preocupación por la pureza del idioma, especialmente a raíz de los movimientos inmigratorios y del debate al respecto en los pensadores de la Generación del 80. Así, en la sanción de la Ley de Educación 1.420 se conjugó el espíritu de la época con la necesidad de ‘argentinar’ a los hijos de inmigrantes –y conjurar así la situación de plurilingüismo, que se representaba como Babel o caos– que impuso plazos apremiantes<sup>2</sup>.

El lenguaje era abordado principalmente por la denominada «gramática tradicional», de corte normativo, que tuvo uno de sus ejemplos más conocido en la *Gramática de la lengua española* de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans (1893)<sup>3</sup>. En esta obra se articulaban campos posteriormente tan diferenciados como la ortografía, la sintaxis y la etimología orientados funda-

---

<sup>1</sup> Para Ángela Di Tullio resulta sintomático el nombre de la asignatura escolar ocupada del trabajo con el lenguaje y su persistencia a través del tiempo: Idioma nacional. Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

<sup>2</sup> Una de las manifestaciones de esta urgencia fue la proliferación de gramáticas y de material didáctico. Véase: Di Tullio, A. (2002). La otra crisis de la gramática escolar. En G. Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio* (pp. 281–295). Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

<sup>3</sup> Véase: Lidget, E. (2011). Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. *Revista argentina de historiografía lingüística* III (2), 109-132.

mentalmente al ámbito educativo<sup>4</sup>. Por otra parte, desde diferentes proyectos políticos finiseculares, el problema hacía acto de presencia en encendidas discusiones. No obstante, conviene no olvidar algunos matices interesantes: al filo del nuevo siglo, aparecen algunos intereses nuevos que harán eclosión a lo largo del siglo XX. Así, se suscitan algunas investigaciones sobre las culturas indígenas argentinas, que se convierten en un terreno de inquietudes cuyo abordaje Ricardo Rojas advierte como necesario en 1909<sup>5</sup>; estas exploraciones llevarán, entre otros, a Samuel Lafone de Quevedo a publicar en 1898 su *Tesoro de catamarqueñismos* –luego ampliado en 1926 y que incluye voces indígenas–, o a Roberto Lehman-Nitche a darle un impulso a los estudios sobre las lenguas originarias desde el futuro Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Algunas de las preocupaciones en los mencionados trabajos tendrán un evidente carácter germinal para la etnolingüística.

Ya iniciado el siglo XX, el pensamiento nacionalista se inmiscuye y dialoga con fuerza en los debates que venimos comentando. El centenario y la conformación de un espíritu nacional constituyen circunstancias que marcan la época y sus discusiones. Sin embargo, hasta este momento no se advierte una afirmación de la lingüística como disciplina institucionalizada, sino una profunda imbricación de actores, voces y opiniones a veces con marcado tono belicista<sup>6</sup>. Son hartamente conocidas las polémicas al respecto que involucran intelectuales más ligados al campo de la literatura como Jorge Luis Borges, Leopoldo Lugones, la revista *Martín Fierro* y otros autores que Beatriz Sarlo<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Al respecto, resultan interesantes las observaciones de Valeria Sardi, quien realiza un análisis de las prácticas educativas y la historia del libro escolar argentino: «el problema de la lengua no solo se atribuía a la llegada masiva de inmigrantes, sino también a la inexistencia de libros de circulación escolar que respondieran a las necesidades del proyecto político reinante y a la ausencia de docentes nativos». Véase: Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, pág 70.

<sup>5</sup> Toscano y García, G. (2009). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* VII (13), 113-135.

<sup>6</sup> A modo de ejemplo, se constante en un artículo de 1910 titulado «El idioma y la patria», Monner Sans intenta demostrar que «el amor patrio aconseja guerrear por la pureza del idioma».

<sup>7</sup> Véase: Sarlo, B. (1997). Vanguardia y criollismo. La aventura de Martín Fierro. En *Ensayos argentinos* (pp. 211-260). Buenos Aires: Ariel. También: Sarlo, B. (1995). *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel. Por otra parte, resulta interesante destacar la relación

analiza en algunos de sus estudios, como también a intelectuales como Quesada y Costa Álvarez. En palabras de Di Tullio

No se trata, pues, de intercambios entre gramáticos –como los que hubo en España o Colombia–, sino entre intelectuales que debaten, a partir de la cuestión del idioma, problemas de alcance político, social o cultural, como la formación de la literatura nacional, la función de la educación, las adhesiones y rupturas con sistemas filosóficos o políticos [...]. No se trata, por cierto, de discursos académicos; más bien corresponde incluirlos en la historia intelectual (Di Tullio, 2003: 47).

Vemos que el nacimiento institucional y disciplinar de la lingüística local está, como el de muchas otras disciplinas, atado fuertemente al área metropolitana; y en particular, a instituciones de Buenos Aires.

En forma paralela a los debates por el idioma nacional, durante la década de 1910 se había acentuado un diálogo local con España, que sería clave para determinar la fundación de la lingüística autóctona. En esta época, la Institución Cultural Española (ICE) promueve mediante una serie de visitas y conferencias la presencia de intelectuales como Ramón Menéndez Pidal; esto va instalando una suerte de conciencia que apunta hacia la consolidación y «modernización» de los estudios lingüísticos (Toscano y García, 2009: 116-117).

La palabra *modernización* será utilizada precisamente por los defensores de la institucionalización disciplinar. Como señalan Degiovani y Toscano y García (2010: 7), la publicación en 1922 de *Nuestra lengua*, de Arturo Costa Álvarez, puso en evidencia desde su prólogo la falta de estudios profesionales sobre el lenguaje<sup>8</sup>. Sin embargo, ese mismo año se produce la aparición de una institución clave.

La Universidad de Buenos Aires ya había advertido la necesidad de una modernización científica que fue encarada mediante la creación de diversos

---

entre literatura y discusiones sobre el lenguaje en este período, en especial a raíz de las polémicas surgidas durante el período de las vanguardias artísticas y sus propuestas de «nuevas lenguas». Véase: Schwartz, J. (2002) *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>8</sup> Véase Degiovani F. y Toscano y García, G. (2010). Las alarmas del doctor Américo Castro: institucionalización filológica y autoridad disciplinar. *Variaciones Borges* 30, 4-41.

centros de investigación. Con la Reforma Universitaria de 1918 se acrecienta el impulso a estas ideas, pero no es hasta el 21 de junio de 1922 que se crea el Instituto de Filología de la UBA; el mismo, según los historiadores de la lingüística, contribuye profundamente a consolidar los estudios en el ámbito local. Posteriormente, este nuevo centro sería renombrado Instituto de Filología y Literatura «Amado Alonso», entre otros renombramientos posteriores<sup>9</sup>.

Ahora bien, la aparición de este instituto no se produjo en el vacío. Lejos de eso, la necesidad de separarse de las formas precedentes de abordar el objeto lengua y el proyecto de Ricardo Rojas constituyeron parte del entramado que dio pie al Instituto. Ya en el proyecto de Rojas (1909) se advertía la necesidad de su creación con dos fines concretos:

Dos tareas fundamentales e interrelacionadas son las que, para Rojas, el Instituto debería cumplir. La primera es «estudiar el castellano vivo de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias»; la segunda, «renovar la enseñanza del castellano en nuestros colegios y escuelas, poniéndola más de acuerdo con las nuevas tendencias científicas y didácticas» (Toscano y García, 2009: 120).

Esta hermandad de investigaciones lingüísticas y su transferencia a la didáctica (no sin cierto carácter normativo) actualiza una preocupación que ya habíamos encontrado en el siglo pasado, aunque con otras características. También existía la necesidad de crear este instituto para contar con profesores aptos para dictar las asignaturas contempladas en los nuevos planes de estudio universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras.

Llegado el año 1923, se designa al primer director del centro, el español Américo Castro. Esto inicia una saga de directores de origen peninsular que abogarán por una profesionalización de los estudios sobre el lenguaje. Naturalmente, el flamante centro de investigaciones supuso un reacomodamiento fuerte en el campo intelectual y de las formas de intervenir públicamente al

---

<sup>9</sup> Toscano y García (2009) comenta los sucesivos cambios de nombre de la institución y las (re)orientaciones del mismo, pasando de ser un Instituto de Lingüística en los planes iniciales a uno que incluye la Filología y, por ende, los estudios literarios. Es interesante destacar que el surgimiento de la lingüística local, como se observa a partir de la denominación misma, ocurre en una imbricación con los estudios del texto literario; así lo constatan las investigaciones lexicográficas basadas en el análisis de obras como el *Martín Fierro*, por ejemplo (Toscano y García, 2009: 124).

abordar el lenguaje: nuevas formas de legitimación de acuerdo con la teoría del campo intelectual de Pierre Bourdieu. Se produce un distanciamiento entre los llamados «especialistas» y los intelectuales «autodidactas», como el mencionado Arturo Costa Álvarez. Algunos de estos últimos reaccionan criticando los presupuestos metodológicos, teóricos y hasta ideológicos de las investigaciones del Instituto. El propio Borges, apoyando la postura de Costa Álvarez (Degiovani y Toscano y García, 2010: 9), emprenderá una polémica con Castro en años posteriores, reclamando para sí una aproximación estética al idioma nacional y criticando las fuentes en que se basan los filólogos para sus estudios: ¿La lengua a estudiar estaba en la gauchesca, en el lunfardo o en otro lado? Esa fue una de las preguntas que introdujo el autor de *El aleph* en sus trabajos sobre el idioma de los argentinos en los años 20.

Cada uno de los directores del Instituto le confirió una impronta distinta. La revisión de esta etapa que propone Toscano y García muestra que hubo posturas como las de quienes abogaban por una lingüística diacrónica (Américo Castro, Agustín Millares Carlo) aduciendo que la historicidad de la lengua era lo verdaderamente merecedor de estudio y que explicaba los cambios significativos en relación a la sociedad. Por otra parte, algunos adoptaron una impronta sincrónica que permitió el ingreso de modelos descriptivos (Manuel de Montoliú, y sobre todo Roberto Lehman-Nietzche) que atendieran a problemas del habla local, incluidas las lenguas de los pueblos originarios. Surgen proyectos como el *Diccionario del habla popular argentina* y publicaciones como la Biblioteca de Dialectología.

En este recorrido, es importante destacar la figura de Amado Alonso, quien toma el cargo de director en 1927. La presencia de Alonso es crucial: no solo el instituto recibirá su nombre, sino que este investigador supone una apertura a varias líneas de investigación que podemos emparentar con las diversas rutas de la lingüística local. Apunta Di Tullio (2007: 135) que, en un examen posterior al campo disciplinar, se observa como en el interior del territorio nacional se irían consolidando los estudios dialectológicos mientras que en área metropolitana se produciría un auge de la estilística y la filológica<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Di Tullio, Á (2007). La lingüística en la Argentina: una ojeada Retrospectiva. *Hispanic Issues Online*, 2, 131-142. Recuperado de <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/14-HIOL-2-12.pdf>.

Alonso fomenta la traducción de varios textos recientes, entre ellos el *Curso de lingüística general*<sup>11</sup>. De este modo, vemos que el texto considerado como fundacional de la disciplina a nivel mundial ingresa por la puerta grande al ámbito universitario<sup>12</sup>. Los sucesos históricos y políticos que devinieron en el exilio de varios intelectuales españoles también contribuirían a darle un impulso al instituto y a los estudios locales (Degiovani y Toscano y García, 2010: 4).

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, la carrera de Letras formaba, junto con las secciones Historia, y Filosofía, parte de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales desde 1909<sup>13</sup>. Con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación (hoy Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) en 1914, comienza a instalarse la lingüística en el ámbito platense.

Uno de los nombres destacados que aparece ligado a la historia de los estudios lingüísticos y literarios locales es Pedro Henríquez Ureña, quien vivió en la Argentina desde 1924 hasta su muerte en 1946. Muy temprano se vinculó con la ciudad de La Plata, especialmente con el ambiente universitario de los jóvenes reformistas, herederos del ideario de 1918 que se irradió a lo largo de América Latina. En la Facultad de Humanidades trabajó en una cátedra que había sido creada recientemente, Filología Castellana, según le escribe en una carta a su amigo Alfonso Reyes en 1930; antes había ocupado el cargo de Profesor Suplente de Literatura de la Europa Meridional en el año 1928, pero nunca obtuvo un puesto permanente en la Facultad, situación

---

<sup>11</sup> La traducción fue completada en 1945, aunque el texto ya era conocido en el Instituto desde años antes. Véase al respecto Albano, H. y Giammatteo M. (2007). Los estudios lingüísticos en Argentina: un breve Panorama. *Hispanic Issues Online*, 2, 113-120. Recuperado de <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/12-HIOL-2-10.pdf>

<sup>12</sup> En palabras de una de las investigadoras formadas con él, Ana María Barrenechea: «En el Instituto se leían las últimas producciones españolas e hispanoamericanas y los originales o las traducciones de los especialistas extranjeros más significativos. Conocíamos la obra de los formalistas rusos que habían emigrado a Praga y empezaban a constituir la avanzada del estructuralismo lingüístico sincrónico y diacrónico (Trubetzkoy y Jakobson), unidos al checo Mukarovsky». Barrenechea, A. (1995/1996). Amado Alonso en el Instituto de Filología de la Argentina. *Cauce*. 18-19, 95-106.

<sup>13</sup> Para un estudio detallado de la historia institucional, consúltese Finocchio, S. (Coord) (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al Margen-Edulp.



que le generó bastante pesar<sup>14</sup>. Henríquez Ureña trabajó junto a Alonso en el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, estableciendo así un diálogo constante. Entre sus contribuciones al campo de los estudios lingüísticos —además del de la crítica literaria— sobresale un controvertido ensayo, muy documentado, titulado *El español en Santo Domingo* (1940), y *Sobre el problema del andalucismo dialectal de América* (1937), este último claramente relacionado con las investigaciones dialectológicas de la primera mitad del siglo.

## Recorridos

A continuación, presentamos el itinerario del libro e invitamos a comenzar el recorrido.

Nora Múgica, representante de la ruta de la Lingüística Generativa chomskiana, ha desarrollado su carrera académica en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en lo que atañe a tareas de formación, de actualización y de divulgación de esta teoría. Ella nos introducirá en la línea formalista enfatizando la preocupación por la reflexión teórica sobre el lenguaje y las lenguas.

Zulema Solana, también desde la misma institución, traza la ruta de la Lingüística Computacional, es decir, una línea de la orientación formalista que ha tenido especial desarrollo en el ámbito de la informática.

La «Escuela de Rosario», de la que ambas forman parte, constituye un claro ejemplo en el país de cómo es posible lograr proyección internacional cuando se enfatiza la excelencia, el respeto y la solidaridad académica entre pares.

Por otra parte, Ana Fernández Garay marca la ruta del estudio de las lenguas indígenas, en el marco de la Etnolingüística, en la que ella se ha destacado como protagonista en numerosas oportunidades. Su texto, a partir de un episodio autobiográfico, muestra cómo se interesó por las lenguas del sur patagónico y llegó a elaborar la gramática del tehuelche.

Yolanda Hipperdinger traza el recorrido de los intereses sociolingüísticos que consolidaron su trabajo, especialmente en el área del contacto de lenguas de inmigración en la Argentina —situación con la que se siente identificada y

---

<sup>14</sup> Agradecemos a la Dra. Carolina Sancholuz por sus observaciones y aportes sobre la trayectoria de Henríquez Ureña para la elaboración de esta introducción

que despertó su avidez de conocimiento—. Ha desarrollado sus investigaciones en la Universidad Nacional del Sur; se destacan en su texto los aportes y la conducción de Beatriz Fontanella de Weinberg.

Ann Montemayor-Borsinger, quien ha especializado su carrera en la difusión y el ejercicio de la Lingüística Sistémico Funcional de M.A.K. Halliday, nos introduce al marco teórico en el que se formó académicamente y consolidó en la dirección de numerosas tesis en diversas universidades de nuestro país.

Adriana Silvestri, por otra parte, nos lleva a recorrer la senda de la Psicolingüística. Esta investigadora ha trazado la ruta de los estudios que han resultado prolíficos en el área de la producción y la comprensión de textos, en especial dentro del ámbito de la enseñanza institucionalizada y en los distintos niveles del sistema educativo.

Cerrando este volumen, Angelita Martínez brinda un panorama del trabajo que se lleva a cabo junto a su equipo en la Universidad Nacional de La Plata desde la Etnopragmática. Para abordar esta orientación, que se relaciona fuertemente con la Escuela de Columbia, se comentan sus principales presupuestos teóricos, su relación con el contacto de lenguas y la educación multicultural.

Deseamos cerrar esta presentación con un gran agradecimiento a las lingüistas invitadas en esta ocasión —bibliografía obligada para quien desee formarse en uno de esos campos— por la generosidad con que han atendido nuestra convocatoria y el entusiasmo con que han respondido a la tarea de *relatar* sus propios recorridos con el fin de mostrar ante estudiantes de grado, potenciales lingüistas, que el camino es arduo pero apasionante, que hay mucho que hacer en esta disciplina, cualesquiera sean las rutas que se desee transitar.

Angelita Martínez y Lucas Gagliardi  
Coordinadores

# La ruta de la Gramática generativa. Una aproximación desde el trabajo desarrollado en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR)

*Nora Múgica*

Resulta atractiva la denominación de «Rutas de la Lingüística en la Argentina» dada a la Jornada Académica realizada en noviembre 2012, en la Plata, organizada por la Maestría en Lingüística, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y la propuesta de este volumen. La invitación, entonces, era una propuesta para describir y presentar cuáles han sido los caminos que se trazaron para desarrollar, en una determinada casa de estudios, una disciplina ligada a una área definida del saber lingüístico; cuáles fueron los objetivos y los alcances de la misma.

La presentación a mi cargo tiene como centro la trayectoria de la Gramática Generativa chomskiana y algunas derivaciones de la misma en el campo léxico. Decimos «en la versión chomskiana» porque han prosperado muchos grupos de investigación que, aún dentro de los márgenes definidos por esta orientación, produjeron resultados tanto en el orden teórico como en el abordaje de lenguas que, si bien mantenían los lineamientos centrales, efectuaban aportes de relieve e incluían planteos críticos. Es por demás claro que la reflexión teórica, así como la corroboración de la misma con los datos, pueden ofrecer elementos suficientes para realizar algunos ajustes; pero también es cierto que para comprender *in extenso* lo que se teoriza y discute en el área de la sintaxis, del léxico, de la morfología, etc. y en el marco precitado, resulta indispensable conocer desde dónde se habla y se problematiza, esto es, las

bases teóricas que se enmarcan en lo que podemos denominar «Lingüística chomskiana».

El epicentro de esta exposición es el desarrollo de los estudios lingüísticos de corte generativista en nuestra Facultad de Humanidades y Artes, (Universidad Nacional de Rosario) y las proyecciones a partir de ellos, tomando en cuenta lo que atañe a tareas de formación, actualización y divulgación. En cuanto a estos dos últimos aspectos, nos centraremos, fundamentalmente, en la revisión de los enfoques de la gramática del español desde una perspectiva que, además de interesarse por la descripción, se interese también por alcanzar una explicación adecuada; esto es, desarrollada y fundamentada a partir de elementos teóricos pertinentes.

El recorrido a realizar en esta exposición comprende básicamente tres tópicos: el porqué de la elección de la lingüística generativa chomskiana; qué aspectos teóricos son relevantes y conforman el armazón o arquitectura de la teoría y qué casos de interés podemos señalar respecto del abordaje de las lenguas particulares. Algunas cuestiones vinculadas al estudio del léxico; y como anticipamos, puntos referidos a programas de formación, de divulgación, de actualización.

## La elección de la lingüística chomskiana

La pregunta es por qué elegir la propuesta chomskiana para, desde este lugar, abordar los estudios del lenguaje. La respuesta pasa por aspectos propios de la teoría y otros, ajenos a ella y propios de quien quiere realizar investigaciones en lingüística.

Empecemos por estos últimos. Nos referimos al hecho de que se da por descontado que la orientación personal de búsqueda en cuanto al estudio del lenguaje encuentra ciertas coincidencias y satisfacciones, sea tanto en las áreas comprometidas como en la forma de realizar una investigación. Este hecho interviene en una decisión y permite el desarrollo de variadas áreas del saber disciplinar. En el caso particular, la selección de esta línea de pensamiento y de trabajo tiene que ver con el interés por la sintaxis y la morfología en conjunción con el significado; es decir, con el fenómeno de que las formas de expresión (sintaxis y morfología) son las que permiten acceder al significado, y con el hecho de que el estudio de la sintaxis y de la morfología junto con el léxico no es visto en cada uno de los campos por separado sino

en una interacción. Entonces, estudiar, por ejemplo, las oraciones interrogativas parciales del español (como podría ser de otras lenguas con operaciones similares) no es una cuestión meramente de ver las formas y funciones de cada constituyente, o la estructura externa de la secuencia; es ver qué orden de desplazamiento se produce; desde qué posición el español, por ejemplo, licencia dicho movimiento, a veces muy largo; cómo el hablante reconstruye el proceso y ubica el lugar desde donde salió el sintagma focalizado para la interrogación a los fines de realizar una interpretación; y, en fin, cuáles son las cuestiones que hay que explicitar y qué elementos teóricos podemos articular para hacerlo, de modo que podamos justificar el análisis a proponer en la medida en que responde a las preguntas que nos formulamos. El asunto de interés es que, frente a una construcción prototípica, o bien frente a una construcción que desde el uso contravenga lo estándar, podamos armar una batería de planteos pertinentes y tengamos los elementos teóricos para abordarlas. Además, ese lingüista (en cualquiera de sus etapas de formación) tiene que estar en una ubicación personal cómoda con el tipo de escritura, con la formalización, con la manera de argumentar, en fin, con la estructura del enunciado y el diseño formal de la teoría, así como, con un modo definido de reflexión. Sin estos elementos de base, creemos que la elección sería vacua.

Como hemos dicho, la producción en el marco de la lingüística generativa es amplísima; producción que va desde realizaciones teóricas a focalizaciones en cuestiones particulares de una o varias lenguas. Sin abandonar las ideas directrices y el arsenal teórico, se han modificado los enfoques con nuevas propuestas, hoy por hoy, muy difíciles de abarcar. Los grupos de investigación crecieron y se sucedieron visiblemente en diferentes lugares del mundo, los enfoques fueron modificándose o derivando hacia nuevos interrogantes y dentro de las diferentes áreas de estudio: sintaxis, morfología, semántica, léxico. Se delimitaron, por lo tanto, nuevos centros de interés; esto es, se han abierto nuevos campos de análisis como sucede en cualquier ciencia. No obstante, si bien hay cambios en la formulación de principios, de postulados, de condiciones, de reglas, de propuestas de abordaje de temas específicos, etc. —todo ello producto de discusiones y de búsquedas del mejor diseño, de la forma más óptima de expresar relaciones, funciones, combinaciones—, no obstante, el andamiaje básico construido que sostiene y da cuerpo a los lineamientos fundantes, se mantiene. Por ello, en forma alternativa, po-

demostramos hablar de constantes y de cambios en la lingüística chomskiana.

Entonces, ¿cómo mantener el carácter específico, particular que define la teoría X? Básicamente, en la medida en que no se cuestione ni se altere lo que puede definirse como los núcleos de una teoría; en nuestro caso, los ejes que tocan el problema del conocimiento, que generan las preguntas, matrices que vinculan la lingüística con otras ciencias. Este punto de partida constituye el sostén, la base de las reflexiones primarias. La profusión de investigaciones tiene también consecuencias: en primer lugar, la necesidad de ubicarse en algunas de las áreas y perspectivas de abordaje; la segunda, que la pretensión de una actualización constante es casi inalcanzable –de ahí la importancia de la interacción en los grupos de estudio–; la tercera, que internet nos acerca muchos productos, pero también de diferentes rangos y categorías. Ello nos obliga a desarrollar criterios de selección.

Pasamos al primer aspecto, la necesidad de justificar esa elección en el marco de la propia teoría, qué nos convoca de esta orientación teórica.

Me remito a la siguiente cita:

Como es sabido, la lingüística chomskiana se planteó desde sus inicios como un Programa de Investigación sobre el lenguaje. Esta orientación teórico-metodológica anunciaba que la investigación en curso se constituía como un proceso que iba a describir, necesariamente, avances, nuevas producciones y posteriores revisiones y adecuaciones, en la medida de lo necesario» (Múgica, 2010).

El punto de la cita que merece una reflexión es el planteo de una teoría lingüística como un Programa de Investigación. Al hacerlo de esta manera, se da por sentado que la teoría no se presenta como un producto acabado, sino como una instancia de producción, como un proceso. Luego, una consecuencia visible en la producción de la gramática generativa chomskiana y en las sucesivas producciones de especialistas es la consiguiente revisión de la teoría en sus aspectos, por así decir, más débiles, o que no se adecuan del todo a principios rectores –como los de *economía*–. Otra consecuencia sería el ajuste de esos aspectos a partir de nuevas propuestas que conduzcan a la formulación de modificaciones y más modificaciones –nuevos modelos– desde la ya remota *Estructuras de la Sintaxis* (1957).

Una cuestión a lo mejor pendiente en la formación de nuevos estudiosos de la gramática generativa es acercarlos a ella no sólo respecto de las últimas producciones, sino efectuando un recorrido por los caminos de la lingüística generativa; y esto no en un sentido meramente historicista, sino para considerar, dentro de la propia lingüística, las fundamentaciones y justificaciones de ese movimiento. Lo nuevo, puede ser mejor entendido, creemos, en la medida en que se haya analizado lo que lo precede. Nuestra consideración es que es indispensable este recorrido por distintos puntos que se vuelven posibilidades de reflexión. A saber: la posibilidad de hablar de representaciones y derivaciones; de dar cuenta de estructuras por transformaciones en las que pareciera ser que cada paso es una nueva transformación y que, por lo tanto, necesitamos recurrir a unas cuantas para dar finalmente con la estructura visible; que, además, se van sucediendo capas de representaciones en ascenso progresivo; desde formular dos estructuras –nos referimos a estructura profunda y superficial– y sus relaciones con la sintaxis y el significado, con la morfología y la producción de los sonidos en la linealidad, hasta abandonarlas por resultar no necesarias o inadecuadas. Desde esta etapa, decimos, hasta alcanzar la consistencia actual –pasando por la conformación del modelo de Rección y Ligamiento dentro del marco de Principios y Parámetros<sup>1</sup> – y llegar al formato del más reciente Programa Minimalista más los subsiguientes cambios y recambios –proceso vigente hasta el día de hoy–, el recorrido no se constituye como otra cosa que una muestra de la forma en que se trabaja discutiendo teoría y de la manera en que se ha trazado más de un modelo y se ha focalizado en diferentes aspectos. Las modificaciones no son caprichosas: buscan un mejor diseño en un equilibrio entre lo formal y lo sustantivo.

De alguna manera, y vista la cosa desde el lugar del lector, esta perspectiva implica una posibilidad de reconstrucción del proceso, de un volver a hacer dicho proceso de producción y de reflexión, algo que no resulta posible si se presenta el texto como un todo firmemente armado.

Una acotación más, tal vez marginal. Sorprende, a veces, la insistencia en el discurso chomskiano en la reiteración de formas de modalización del enunciado, de tal modo que pareciera ser que lo que se dice es a modo de

---

<sup>1</sup> Dividiremos, a grandes rasgos, la teoría chomskiana en dos grandes marcos: la denominada Teoría Estándar y Principios y Parámetros.

posibilidades: la recurrencia a los «tal vez», a los potenciales, impacienta un poco al lector si está en busca de llegar a algo redondeado, sin tantos peros o fisuras, de algo, por así decir, definitivo. Más allá de lo que pueda ser un rasgo característico de escritura, de exposición, creemos que esto refleja, también, la réplica de un proceso continuo de reflexión y de discrepancia acerca de lo que se dice. No todo puede cerrarse. A pesar de la incomodidad de los giros, una vez descubierto el sistema de escritura, puede ser un incentivo para el lector al sentirse involucrado en ese mismo proceso.

Un segundo aspecto relevante en la decisión de elegir la lingüística generativa chomskiana está dado por el propio objeto de estudio; este se plantea y engarza con una perspectiva cognitivista, con una forma mentalista de ver al lenguaje. Por este motivo, el estudio del lenguaje tiene vinculaciones con ciencias y desarrollos propios de la biología: el lenguaje visto como una facultad. Se trata de una perspectiva «internista» del estudio lingüístico, que tiene un eje central: cómo trabajar, cómo abordar, cómo representar la relación entre forma y significado. La atracción que conlleva este objeto de estudio no es distinta de cualquier otro que se pregunte acerca de algo que pertenece al ser humano, que le es propio, más aún si, como en el caso del lenguaje, se lo mira desde el punto de vista de la dotación genética.

De aquí se siguen algunas consecuencias: una es que la teoría se postula en dos niveles distintos —el del lenguaje y el de las lenguas particulares—, pero no como dos ámbitos distintos para construir teoría. Se han acuñado dos denominaciones diferentes para objetos diferentes, pero vinculados. De aquí que en los textos chomskianos se reitere —tal vez en demasía— la cuestión de las adecuaciones en el plano de la evaluación de teorías, —«adecuación descriptiva y adecuación explicativa»—, y las consiguientes preguntas, canónicas ya, acerca del qué y del cómo de ese conocimiento. Sobre este aspecto, emergen puntos a trabajar: ¿Se está diciendo lo mismo al hablar de «descripción en el ámbito de la adecuación» que cuando se habla de «descripción de las lenguas naturales»? ¿En qué consiste describir una lengua? ¿Qué abarqué tiene? ¿Qué contenido? ¿Qué formas de representación?

Un tercer aspecto a tener en cuenta en el plano de una caracterización de la lingüística generativa chomskiana está en el orden metodológico. Desde el capítulo 1 de *Aspectos de la sintaxis*, (1965) se explicita y se fundamenta la metodología a seguir desde esta perspectiva, así como desde *Reglas*



y *Representaciones* (1980) se introduce el abordaje del lenguaje «al estilo galileano»<sup>2</sup>.

## Las cuestiones en investigación

El programa Minimalista (PM) marca un momento de cambio en el recorrido de la lingüística chomskiana. Se lo plantea como una continuación de Principios y Parámetros pero con diferencias considerables. Sólo para citar algunos puntos de interés, cabe pensar en la propuesta de abordaje de los rasgos, en las fases y en las interfaces adonde concurre una tupida investigación, puesto que son muchos los interrogantes. Una rápida aproximación nos lleva a algunas reflexiones.

Respecto de los llamados *rasgos*: no es nuevo en la teoría lingüística operar con rasgos. El trabajo de Roman Jakobson apela a rasgos desde diferentes criterios. *Aspectos de la Sintaxis* propone rasgos de selección y rasgos de sub-categorización en relación con las piezas léxicas. La innovación chomskiana, en el PM, está puesta, sin embargo, en el orden de la *interpretabilidad*: se definen *rasgos interpretables* y *rasgos no-interpretables*. La lógica es bastante clara si se piensa en que el sonido y el significado son dos elementos lingüísticos aptos para ser interpretados, o mejor, que requieren ser interpretados en la derivación. Por otro lado, rasgos no-interpretables, los formales, en general, los categoriales. Ahora bien, desde el momento en que son no-interpretables entran en la derivación y tienen que desaparecer. De aquí, entonces, la implementación de un andamiaje con mecanismos de control (chequeo o cotejo, es decir, validación) más mecanismos de eliminación para lograr la convergencia de la derivación. La cuestión resulta clara. Pero no dejan de aparecer las preguntas: ¿No se está generando una maquinaria explicativa demasiado costosa? ¿Cómo es posible operar con elementos (nos referimos a los rasgos no-interpretables) que están pero que no tienen que permanecer? La teoría tiene que profundizar en estos mecanismos. Una reflexión básica que se propicia en cualquier dispositivo teórico es que lo que está de más tiene que dejar de estarlo; por ello, se combate la redundancia. Algo similar a la cuestión de los rasgos, podría ser el caso de los elementos

---

<sup>2</sup> Para los antecedentes de estas reflexiones sobre el lenguaje, véase Chomsky, 1977 (capítulos 1 y 2), o *Lingüística Cartesiana*, 1972, por citar solamente la producción chomskiana.

vacíos, que tienen que ser justificados aun cuando pueden ser vistos sin dudas como meras instancias de representación.

Sin embargo, haber incorporado la interpretabilidad tiene un condimento especial: el hecho de que pone en juego la relación del lenguaje con los sistemas externos, de que mira el lugar de la lectura.

Un tópico vinculado a esto es el de las *interfaces*. Si ponemos en una hoja el diseño del modelo estándar en su última versión, nos remite de inmediato a una primera interfaz: la que relaciona el léxico con la computación, con la sintaxis. Este ha sido y es un lugar destacado en los estudios generativistas, en relación con los estudios sobre el léxico y la sintaxis, los desarrollos producidos a partir de la teoría de la estructura argumental, de la predicación, de las clases y tipos de predicados y de los comportamientos según ciertas pausas sintácticas (construcción pasiva, construcciones en alternancias, construcción ergativa, nominalizaciones, etc.). A la carga de información concentrada en el léxico (propuesta desde *Principios y Parámetros* y en la dimensión proyeccionista del léxico) como entrada en la sintaxis le sigue la visión de que la estructura porta significado.

Pero el giro importante deviene con el corrimiento de los estudios hacia la segunda interfaz, la que media entre el lenguaje y los sistemas externos de interpretación. De aquí el andamiaje en cuanto a las condiciones de salida de las estructuras (*bare output conditions*) impuestas al lenguaje por los sistemas que leen el sonido y el significado. Así pues, poner el foco de investigación en la relación entre el lenguaje y los sistemas externos abre nuevas perspectivas a las interrelaciones entre lingüística y otras ciencias, las ciencias del campo de la biología, por ejemplo. La cuestión puede mirarse de esta manera: el *output* del sistema L es recibido por otros, es material de *input* para otros sistemas (los que hemos denominado, «sistemas de interpretación»); pero éstos, a su vez, determinan a aquél. Esta suerte de ida y vuelta está implícita en las condiciones de legibilidad. No se trata solamente de que el sistema lingüístico produzca secuencias bien estructuradas sino que éstas respondan a las exigencias «desde afuera».

Ahora bien, si volvemos a plantear las áreas que con aspectos propios y otros compartidos conforman el estudio del lenguaje, vemos que en su propia constitución no se trata de ámbitos cerrados. De más de una manera, están en interacción, describen un diseño modular, y sólo por necesidad metodoló-

gica el especialista se ubica en un área, e incluso selecciona algunos tópicos dentro de ella, potencia el abordaje en ese campo pero sin dejar de ver, de igual modo, las interacciones con las restantes. El lenguaje es un sistema complejo de interacciones en las que la morfología por un lado se vincula con la sintaxis; más aún, la sintaxis recurre por ejemplo a la flexión para expresar relaciones fundamentales de concordancia. La morfología de la derivación de palabras tiene o es, en cierto modo, una sintaxis; y en todos los casos morfología y sintaxis se estrechan con el significado. Las interfaces morfología-fonología y fonología-sintaxis son otros ejemplos de interacciones que abren caminos de investigación desde diferentes ópticas.

Por mucho tiempo, el estudio del léxico se asoció a la primera interfaz, particularmente, a la relación entre léxico y sintaxis. Dijimos que se transitó por la teoría de la Estructura argumental (EA), por la asignación de argumentos, por la definición de tipos de predicados, por el estudio de diferentes comportamientos de las categorías léxicas; por las alternancias y respuestas a los comportamientos sintácticos y también morfológicos en el plano de la derivación de palabras; y, además, por la puesta en escena de los argumentos como roles aspectuales. Se incrementa y se enriquece visiblemente la cuestión argumental y su realización en la sintaxis con la incorporación de la estructura eventiva. El estudio de la *eventividad* conduce a propuestas fuertemente semantistas, o a otras de interrelación semántico-estructural. Si la EA fue el corazón de amplísimos recorridos teóricos y aplicados a diferentes lenguas, el añadido de la estructura eventiva genera nuevas relaciones.

Quedan muchos puntos sin tocar que son de gran interés en las diferentes áreas, en el interior mismo de cada microsistema. Hemos mencionado las fases como un lugar de discusión teórica en cuanto a cuáles son las fases con las que conviene operar, si se adecuan a los distintos sistemas de las lenguas naturales, si además de las fases relacionadas con el predicado cabe pensar al sintagma nominal como una fase, y otras cuestiones más.

Lo que se ha pretendido con este recorrido es mostrar, aunque en brevísima síntesis, el recorrido de reflexiones, de revisiones, de problemáticas y la visión de conjunto de la lingüística que conocemos como «generativa», lo que supone apuntar a la lógica interna que subyace de manera muy simple a un sistema teórico, más allá de los enunciados específicos. Importan el recorrido teórico pero también sus implicancias en el abordaje de lenguas parti-

culares, porque se trata de pensar teóricamente acerca de la teoría y acerca de la *empiria*.

Las líneas presentadas son las generales que, en el orden teórico-metodológico y en el orden del estudio del español se han ido desarrollando, con las correspondientes adecuaciones, en la formación universitaria de grado, y de posgrado en el ámbito de la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del lenguaje, y en los seminarios de doctorado en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y en otras universidades (del país o del extranjero), tanto en investigaciones grupales como individuales. Estos lineamientos lingüísticos han sido la base teórica de numerosas tesis en los niveles antes mencionados con variadas temáticas, referidas a aspectos teóricos y al análisis de lenguas particulares: del español, italiano, del ruso, del latín, del mocoví y del guaraní, del español desde una perspectiva contrastiva. Las temáticas son variadas, como decimos, pero en su mayoría tocan la franja de la sintaxis, de la morfología y del léxico.

## La formación de recursos humanos

Formar recursos humanos es un objetivo constante fijado desde los inicios de nuestra especialidad, conscientes de que es la manera óptima del progreso disciplinar. En principio, esta formación está ligada a los posgrados, Maestría y Doctorado. No se ha dejado de lado tampoco las tareas de divulgación y de actualización en otros niveles de la formación y de la enseñanza. Los diferentes circuitos de formación en el país (recuérdese como un ejemplo el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorado que comprendió amplias áreas del país, programado por el Ministerio de Educación de la Nación) han llevado a actualizar conocimientos así como a revisar desde esta perspectiva las maneras de pensar la gramática del español. En el mismo han intervenido los grupos de docentes-investigadores de nuestra institución. Este emprendimiento significó la formación de equipos de estudios del lenguaje con especialistas de distintas líneas de abordaje del lenguaje, supóngase, por caso, lingüística generativa, análisis del discurso, adquisición del lenguaje, gramática textual, comprensión y producción, etc.

No obstante, las dificultades permanentes derivadas principalmente de las exigencias laborales y de la falta de subsidios, la investigación y la producción siguen en pie y nos sirven para concluir este itinerario por el panora-

ma de los estudios chomskianos que hemos presentado.

## Referencias bibliográficas

- *Bibliografía general sobre gramática generativa chomskiana*
- Chomsky, N. (1999). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1999). *Conversaciones con Noam Chomsky*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (1982). *Ensayos sobre forma e interpretación*. Madrid: Cátedra.
- Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. México: FCE.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1991). Some notes on Economy of Derivation and Representation. En Freidin, R. (Ed.). *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. y Lasnik, H. (1991). Principles and Parameters Theory» En Jacobs, J. (Ed.). *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlín: De Gruyter.
- Radford, A. (2004). *Minimalist Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y Cognición. Introducción al Conocimiento, el Procesamiento y los Déficits Sintácticos*. Madrid: Síntesis.
- Eguren, L. y Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una Sintaxis Minimalista*. Madrid: Gredos.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid: Akal.
- Eguren, L. (2010). La gramática universal. Constantes y cambios en la lingüística chomskiana. Trabajo presentado al [I Workshop de Historia y Filosofía de la Lingüística Chomskiana](#). Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), 26 al 28 de Agosto.

• *Bibliografía de la autora*

- Música, N. y Solana, Z. (1989). *La gramática modular*. Buenos Aires: Hachette.
- Música, N. y Solana, Z. (1999). *Gramática y Léxico. Teoría Lingüística y Adquisición del lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Música, N. (2003). *Léxico. Cuestiones de forma y de significado*. Rosario: Centros de Estudios del Lenguaje, Universidad Nacional de Rosario y Editorial Juglaría.
- Música, N. (2002). Cuestiones de morfología derivacional. En *Actas IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Música, N. (2000). El léxico y sus interacciones. En *Lenguajes: Teorías y Prácticas. Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del lenguaje (53-64)*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.
- Música, N. (2010). Comentario al artículo de Luis Eguren `La Gramática Universal. Constantes y cambios en la lingüística chomskiana. En: *Actas del I Workshop de Lingüística Generativa*. Santa Fé: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Música, N. (2010). A propósito de la gramática en la traducción. *Inter pares*, 1, 71-91.

• *Tesis dirigidas*

- Arce, L. (2007). *Aspectos Semántico-pragmáticos de los dativos supérfluos*. (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Bassano, M. (2001) *El Programa de Investigación de la Gramática Generativa Chomskiana*. (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Carrió, C. (2008) *Mirada Generativa a la lengua mocoví (familia Guacurú)*. (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Costa, A. (2001). *Los dativos complementos y los dativos adjuntos en la lengua latina*. (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Ferreira, P. (2001). *La inserción de los adjuntos en la estructura argumental*.

- Algunas estructuras del español.* (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Mangialavori, Ma. E. (2011). *La inserción de Clíticos y su inserción en la estructura argumental de los verbos de base en italiano.* (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Pérez, L. (2010). *La corrección en la Historia de las Ideas Lingüísticas. Génesis Latina y migraciones: Lebrija y Bello.* (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Rogieri, P. (2001). *El Modo Subjuntivo en Español.* (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Rogieri, P. (2011). *Léxico y sintaxis en la representación lingüística: el subjuntivo español en las cláusulas objeto.* (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Stamboni, J. (2009). *Las Oraciones existenciales y presentacionales del inglés y español.* (Tesis). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

# La ruta de la Lingüística computacional. Su desarrollo en la Universidad Nacional de Rosario

*Zulema Solana*

Para abordar el desarrollo local de la Lingüística computacional, haré una breve presentación del trabajo docente de grado, posgrado y de la tarea investigativa desarrollada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario entre 2004 y 2012.

La Lingüística computacional surge en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo pasado y busca ante todo la obtención de traductores automáticos. No se obtienen los resultados esperados y recién hoy se tiene una noción más clara de cuáles son sus dificultades y limitaciones. No obstante, la investigación continúa. En las dos últimas décadas es Europa la que ha buscado una solución a los problemas que plantea el multilingüismo.

Además de la traducción, desde la lingüística computacional se desarrollaron diversos modos de procesamiento automático del lenguaje natural. Acompañando el avance de la tecnología que produjo la popularización de la Informática y su inclusión en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana, el desarrollo de esta orientación de la lingüística encontró un campo de interés. Así, la lingüística computacional se inserta en el vasto campo de las Industrias de la Lengua, que tienen como finalidad el desarrollo de las nuevas tecnologías con los más variados fines.

Dentro de la lingüística computacional pueden establecerse tres líneas de investigación: una línea estadística, otra lingüística y una tercera que resulta de combinación de las anteriores. Nos ubicamos fundamentalmente en la segunda de ellas y en alguna medida en la tercera, siguiendo la metodología



del grupo GRIL (Groupe de Recherches dans les Industries de la Langue, Universidad Blaise-Pascal, Clermont-Fd, Francia), cuyo trabajo está basado en la elaboración de reglas a partir de información exclusivamente lingüística para *software* en los que las maquinarias algorítmicas están disociadas de los datos a utilizar.

Las tareas de la lingüística computacional, en las líneas que abordamos, suponen describir y modelizar el lenguaje para que pueda ser tratado por programas informáticos. Consideremos, por ejemplo, la tarea de un conjugador (los hay en internet: en ellos escribimos un verbo, damos la orden y se lo conjuga). Si tomamos la línea de la lingüística computacional que se basa en información lingüística, el conjugador (un programa o la implementación de un programa) va a necesitar la modelización morfológica del verbo, un conjunto de reglas para que, a partir del lema verbal (que en español coincide con el infinitivo) se pueda proceder a conjugarlo. El modelo morfológico puede ser del tipo:

#### *Raíz + Terminación*

La terminación contendrá los rasgos de persona, tiempo, modo, etc. y puede tener variaciones según tipo de verbo (ar/er/ir), que serán registradas en instrucciones-modelo como, por ejemplo:

*am + ó*  
*part + ió*  
*am + an*  
*part + en*

Pueden establecerse así tres modelos de acuerdo a las variaciones de la raíz. ¿Cómo puede tratarse la raíz que sufre cambios?

*aprieto + o*  
*apret + amos*  
*traduc + e*  
*traduj + o*

Pensemos que es necesario dar a la máquina instrucciones precisas para que, ante cada verbo, esté en condiciones de generar su estructura o de analizarla si se lo pedimos. La solución va a depender de las posibilidades del programa con que se cuente y de las decisiones de conjunto que tome el investigador. El resultado práctico va a ser un conjugador que genere las formas que se le piden.

Ahora bien, ¿por qué proponerse implementar un conjugador si están disponibles en internet? Al conjugador que implementamos le podemos dar información lingüística tanto de la lengua estándar como del lenguaje infantil o de los hablantes de otras lenguas que aprenden español y, además, la salida del mismo puede ser utilizada en distintas tareas.

Cualquiera puede preguntarse, entonces, qué «otros usos prácticos» pueden tener los resultados de una investigación en lingüística computacional. Propongo, entonces, algunos ejemplos ilustrativos:

Por un lado, en medios académicos chilenos se proyectó una base de datos con un sistema de voces que le permitiría a la justicia el reconocimiento automático de la voz de cualquier individuo, lo que representa un aporte a la sociedad.

Otro trabajo que puedo mencionar es el que se ocupa de la «extracción de terminología médica» realizado por Walter Koza (2012). El trabajo de extracción automática de candidatos a términos del dominio biomédico mediante técnicas lingüísticas consiste en elaborar reglas de detección automática para aquellos sintagmas nominales (los términos, generalmente, se corresponden con sintagmas nominales) conformados por un nombre; un nombre y un adjetivo, y/o un nombre, la preposición *de* y otro nombre, que expresen conceptos propios del área de la medicina. Para ello, se trabaja con un corpus conformado por informes médicos y en él se aplican las reglas que se elaboran de acuerdo con diversos criterios.

## La Lingüística Computacional en la Facultad de Humanidades y Artes

En cuanto al desarrollo local, en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), durante los años 2004 y 2005, la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje y el Doctorado (mención lingüística) han organizado seminarios de Lingüística computacio-

nal dictados por el Dr. Gabriel Bès de la Universidad Blaise-Pascal. A su vez, hemos desarrollado entre el 2005 y el 2010 el proyecto INFOSUR. En el grupo de investigación conformado se integraron lingüistas, estadísticos e ingenieros.

El proyecto INFOSUR tuvo como objetivo general el análisis automático de textos en español. Consistió en utilizar, a partir de una descripción formal y rigurosa del español, útiles informáticos que permitieran procesar textos. Se trata así de un proyecto que debe enmarcarse en la lingüística formal, en el tratamiento automático del lenguaje, en las industrias de la lengua y la gestión del conocimiento.

El proyecto INFOSUR conjugó la participación de dos equipos, con trayectorias diferentes y complementarias. El equipo de la UNR, que tiene antecedentes en la descripción del español y ahora se ve enriquecido por la presencia de ingenieros y estadísticos, y el equipo GRIL de la Universidad Blaise-Pascal, dirigido por el Dr. Gabriel Bès, investigador que ha tenido una parte activa en la UNR en el dictado de seminarios y ha sido el asesor científico de la investigación.

Como resultado de esta investigación:

1) Se ha logrado la implantación en máquina de:

- una base de datos morfológicos del español
- una base de datos sintácticos del español
- una base de datos léxicos del español

2) Se han realizado, entre otras, las publicaciones que detallamos en el apartado bibliográfico. A su vez, en el año 2006, el Grupo INFOSUR inicia la publicación de *Infosur. Revista de Lingüística Informática, Modelización e Ingeniería Lingüística*<sup>1</sup>.

A la par del proyecto, avanzó la elaboración de tesis doctorales por parte de miembros de INFOSUR. Detallamos por orden cronológico las tesis elaboradas en el apartado correspondiente a la bibliografía.

---

<sup>1</sup> La revista puede consultarse en línea mediante la siguiente dirección web: <http://www.infosurrevista.com.ar>.

## Proyecto «Análisis de la Interlengua de los Aprendientes del Español como Segunda Lengua (ELE)»

La investigación se propuso la realización del análisis automático de producciones escritas de aprendientes de ELE y luego la preparación de material didáctico-lingüístico.

Para lograr el análisis automático fue necesario establecer la caracterización de la interlengua en sus aspectos grafemáticos, morfológicos, sintácticos y discursivos. La caracterización consistió en una etapa de descripción y, a continuación, una de formalización. Se hizo necesario entonces modelizar el lenguaje de los aprendientes en los aspectos mencionados para poder realizar la implantación en máquina. Para la modelización nos basamos en el Paradigma 5P desarrollado en el GRIL bajo la dirección de Gabriel G. Bès. Para el análisis automático contamos con las herramientas SMORPH, MPS, XFST, Tokenize, etc. y con la experiencia desarrollada en nuestro proyecto INFO-SUR, en esta ocasión modificamos algunos aspectos de estas herramientas para que fueran aptas para el análisis de la interlengua.

Cabe destacar que, en relación a este proyecto, se publica *La interlengua de los aprendientes del español como L2. Aportes de la lingüística informática*. Además, vinculada con este proyecto, Carolina Tramallino, becaria del CONICET, desarrolla una tesis sobre la morfología verbal de la interlengua.

### Trabajos recientes

Rodolfo Bonino inicia la investigación que va a dar como resultado la publicación «Una propuesta para la implantación de la morfología verbal del español en NooJ» (2011). Este es un trabajo preliminar a la creación de un diccionario de verbos del español en el programa NooJ. Aquí se desarrolla la modelización de los verbos de las tres conjugaciones regulares y un grupo de verbos irregulares de la primera conjugación y se proyectan modelos para los restantes verbos irregulares. Esta última etapa, previa a la creación del diccionario, es viable en la versión actual del programa, pero resultaría más eficiente si se incorporasen nuevos operadores.

NooJ es una herramienta informática para el tratamiento de las lenguas naturales desarrollada por Max Silberztein a partir del año 2002; es de acceso libre y, actualmente, es utilizado por investigadores de varias universi-

dades del mundo para la modelización de diversas lenguas. Sus usuarios intercambian conocimientos a través de un foro de internet y realizan congresos anuales. El autor colabora activamente con los proyectos que utilizan el programa, asesorando a los investigadores y efectuando las modificaciones necesarias para la resolución de problemas específicos de cada investigación.

Su flexibilidad y aptitud para el tratamiento del lenguaje natural, sumada a las ventajas que implican la gratuidad, el libre acceso y la posibilidad de intercambio con otros grupos de investigación hace que NooJ se convierta en una herramienta de gran proyección. El trabajo de Rodolfo Bonino, por una parte, retoma la formalización desarrollada por el grupo INFOSUR para la implantación de la morfología verbal del español en Smorph y propone las modificaciones que se deben introducir para adaptarla a NooJ; por otra, analiza qué operadores se deberían agregar a NooJ para que resulte más adecuado para tratamiento de esa formalización. Dado que, como se señaló más arriba, el creador del programa tiene la disposición de modificarlo en función de las necesidades de los usuarios, el objetivo a mediano plazo es la creación de un diccionario que contenga una cantidad importante de verbos. Esto implica que NooJ podría analizar y generar todas las variaciones morfológicas de la mayor parte los verbos del español.

## Referencias bibliográficas

### • *Trabajos aludidos*

Koza, W. (2012) Extracción de Candidatos a Términos del Dominio Médico a partir de la categorización automática de Palabras. *Revista Infosur*, 6, 35–44.

Bonino, R. (2011). Una propuesta para la implantación de la morfología verbal del español en NooJ. *Revista Infosur*, 5, 79–86.

### • *Bibliografía de la autora*

Solana, Z. (2006). *Morfología verbal del español. Estudio de Lingüística Computacional*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Solana, Z. (2006). *Lingüística Informática y enseñanza de lenguas*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

- Publicaciones del proyecto INFOSUR

- Bès, G., Solana, Z. y Beltrán, C. (2005). Conocimiento de la lengua y técnicas estadísticas en el análisis lingüístico. En Castel, V. (Ed.). *Desarrollo, implementación y uso de modelos para el procesamiento automático de textos* (13–23). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4303/castel-modelosprocesamientotextos.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4303/castel-modelosprocesamientotextos.pdf)
- Solana, Z. *et al* (2005). Modelización de las fuentes declarativas en una herramienta de análisis y conjugación automáticos de verbos del español». En: En Castel, V. (Ed.). *Desarrollo, implementación y uso de modelos para el procesamiento automático de textos* (13–23). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Solana, Z. y Rodrigo, A. (2005). El sintagma nominal núcleo. Castel, V. (Ed.). *Desarrollo, implementación y uso de modelos para el procesamiento automático de textos* (67–79). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Solana, Z., Beltrán, C. y otros. (2009). *La interlengua de los aprendientes del español como L2. Aportes de la lingüística informática*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario-Jugaría.

- Tesis doctorales

- Beltrán, C. (2008) *Técnicas estadísticas e información lingüística*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Bonino, R. (2009). *Análisis automático de las construcciones causativas*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Deco, C. *Recuperación de información en bases de datos de texto*. (Tesis doctoral). Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas, Universidad Nacional de Rosario.
- Koza, W. (2011) *Análisis automático de la puntuación*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
- Méndez, B. *El sintagma adjetivo núcleo* (defensa pendiente). (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Rodrigo, A. (2010). *El sintagma adverbial núcleo*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

# La ruta de la Lingüística Indígena

*Ana Fernández Garay*

## Los comienzos de la Lingüística Indígena

Podríamos considerar que los estudios sobre lenguas aborígenes se inician con la llegada de los colonizadores a América y con la necesidad de comunicarse con los pobladores originarios de este continente. Es así que sacerdotes y misioneros comenzaron a interesarse por las lenguas americanas, fundamentalmente con el fin de evangelizar a los aborígenes y convertirlos al cristianismo.

Surgen, en consecuencia, en toda América, textos que intentan describir las gramáticas de los pueblos originarios desde el siglo XV en adelante. Actualmente, los lingüistas están revalorizando estos trabajos, realizados generalmente por individuos que poseían conocimientos de lenguas clásicas (latín, griego) o lenguas modernas (inglés, francés, alemán), pero que no contaban con la teoría ni la metodología adecuadas para llevar a cabo una descripción de las variedades exóticas a las que se enfrentaban, según los parámetros de la moderna teoría lingüística. Debemos tener en cuenta que no existía la fonética ni una teoría lingüística que encauzara dichos trabajos por carriles científicos.

Los estudios tendían más bien a tomar como modelo las gramáticas existentes sobre las lenguas clásicas, sobre todo el latín, llevando a errores garrafales, tales como tratar de describir los casos en lenguas donde no existían. Sin embargo, ocurre que muchas veces, este tipo de gramática es la única documentación que tenemos de una lengua que se ha extinguido, convirtiéndose de este modo en una fuente invalorable a partir de la cual podemos hoy obtener datos y descubrir la estructura fonético-fonológica y morfosintáctica



de la lengua en cuestión, como ocurrió con el *Arte de la lengua cholona* del fraile franciscano Pedro de la Mata, escrita durante el siglo XVIII y a partir de la cual Astrid Alexander-Bakkerus (2005) nos describe su estructura ajustándola a las pautas de la teoría lingüística actual. Este interés creciente por la documentación temprana de lenguas indígenas ha dado lugar al nacimiento de lo que ha dado en llamarse «Lingüística misionera», que intenta no solo ubicar estos materiales a veces escondidos en remotas y antiguas bibliotecas, sino también, y como objetivo principal, dar a conocer las estructuras de aquellas lenguas que hasta hoy permanecen en el olvido.

## Las lenguas indígenas en la Argentina

Este apartado presenta una serie de datos sobre los estudios de lenguas aborígenes en Argentina tomados básicamente de Gerzenstein, Fernández Garay y Messineo (2001).

La preocupación por el estudio de las lenguas indígenas no tiene una larga tradición en nuestro país. Las investigaciones en este campo no contaron en sus comienzos con muchos recursos humanos que demostraran interés por esta especialidad. Sin embargo, en los últimos años, en paralelo con el surgimiento de los derechos indígenas en la Argentina, se advierte un aumento progresivo en la cantidad de investigadores que se destacan por la documentación de las lenguas aborígenes a través del trabajo de campo y por la rigurosidad con que analizan e interpretan los datos lingüísticos.

Entre las figuras que iniciaron la etapa «científica» en el estudio de las lenguas indígenas, debemos mencionar a Salvador Bucca. Discípulo de Benvenuto Terraccini, fue profesor de Lingüística General en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En esta universidad dirigió el Centro de Estudios Lingüísticos, hoy Instituto de Lingüística, donde reunió a un grupo de investigadores dedicados a la descripción de lenguas indígenas argentinas: él mismo se ocupó del toba (guaycurú), en tanto que sus discípulas se dedicaron a las lenguas chaqueñas: Elena Najlis trabajó sobre el abipón (guaycurú) y el mataco (mataguaya), Ana Gerzenstein lo hizo sobre el chorote y el maká (mataguayas), Nélica Stell describió el niwaklé (mataguaya), María Teresa Viñas Urquiza se dedicó al mataco o wichí y Lidia Bruno, a la lingüística comparativa indígena. Todos ellos trabajaron dentro del marco teórico del estructuralismo taxonómico de Bloomfield, Bloch, Tra-

ger y Hockett, que fue aplicado con cierta flexibilidad a la descripción de las lenguas mencionadas.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la UBA se publicaban en dos colecciones: Cuadernos de Lingüística indígena y Archivo de Lenguas precolombinas. Esta última dejó de aparecer durante diez años, desde 1984 hasta 1994, momento en que inició una nueva etapa con el nombre de Archivo de Lenguas indoamericanas, dirigida a partir de entonces por Ana Gerzenstein.

Bruno y Najlis renuncian a sus cargos docentes en la UBA cuando la dictadura militar de 1966 interviene las universidades nacionales y desaloja violentamente los edificios de algunas facultades durante la Noche de los bastones largos, y pasan a trabajar en la Universidad del Salvador, donde Najlis continúa sus investigaciones sobre el matakoko e inicia sus estudios sobre el selknam (lengua chon de Tierra del Fuego).

Otro investigador de esta etapa inicial es Germán Fernández Guizzetti, quien en 1972 se doctoró en Letras en la Universidad de San Pablo. Realizó sus investigaciones en la Universidad de Rosario donde dirigió un grupo de investigadores hasta su muerte, acaecida en 1986. Su preocupación se centró en la Semántica y en la Etnolingüística. Estudió específicamente el guaraní, y también se dedicó al mapuche y al quichua santiagueño. Varios discípulos siguen sus huellas: Margot Bigot trabaja con el toba y se ocupó también del quichua santiagueño; Zulema Armatto realizó diversos estudios sobre las variedades paraguaya y correntina de la lengua guaraní.

Jorge Suárez y Emma Gregores fueron otros dos investigadores pertenecientes a esta etapa fundacional de la Lingüística aborígen y se destacaron por ser los primeros argentinos que obtuvieron un doctorado en Lingüística. Con la dirección de Charles Hockett prepararon una tesis doctoral conjunta en la Universidad de Cornell, que consistió en la descripción del guaraní coloquial (Gregores y Suárez, 1967). Además, tradujeron y adaptaron al español el *Curso de Lingüística Moderna* de Hockett (1974).

Emma Gregores (1927-2007), profesora de Gramática y de Teoría Lingüística en la Universidad de La Plata e investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), fundó y dirigió a partir de 1966 la Sección de Lenguas Indígenas del CICE (Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación), adscripto al Instituto Di Tella. Realizó

trabajos de campo para recoger material de la lengua tehuelche. Discípulas de esta investigadora son Perla Golbert, quien trabajó sobre el mapuche y el yagan, y Lucía Golluscio, quien se ocupó del mapuche y actualmente también del vilela. Otras discípulas son Elena Lozano, quien estudió la lengua vilela, hoy casi extinguida; Estela Biondi, quien investigó sobre una lengua no americana, el árabe, y Angelita Martínez, quien se inicia en el estudio de las variedades del español desde una perspectiva antropológica y a partir de 1989 comienza a ser dirigida por una investigadora argentina radicada en Holanda, Erica García, con quien trabaja dentro del marco teórico de la Escuela de Columbia y desde entonces se dedica al estudio de la variación del español en situaciones de contacto con lenguas indígenas.

Jorge Suárez fue profesor de Lingüística en las universidades nacionales de Buenos Aires, del Sur y de Tucumán e investigador del CONICET. A partir de 1970 desarrolló una brillante tarea como docente e investigador en lenguas indígenas en el Colegio de México y en la Universidad Nacional Autónoma, donde realizó importantes estudios sobre lenguas indígenas mexicanas y mesoamericanas. En los pocos años que trabajó en la Argentina llevó a cabo trabajos muy importantes, entre los que merece citarse la descripción del dialecto mapuche llamado «manzanero», en el que expuso las principales líneas de investigación que debían seguirse en la descripción de los dialectos de esa lengua (1988 [1958]). Asimismo, hizo valiosos aportes a la teoría y a los métodos de la Lingüística histórica. Entre sus trabajos se destacan su clasificación de las lenguas patagónico-fueguinas (1988 [1970]) y el estudio comparativo de estas con las lenguas pano-tacanas de Bolivia y Perú (1988 [1973]). Murió en 1986. Una de sus discípulas, María Beatriz Fontanella de Weinberg, quien trabajó primero sobre el mapuche, realizó posteriormente importantes estudios sociolingüísticos sobre el español hablado en la Argentina. Falleció en 1995.

Debemos mencionar también a Domingo Bravo, ya fallecido, que dedicó gran parte de su larga vida a estudiar y difundir el quichua santiagueño, hablado en la provincia de Santiago del Estero. Posteriormente, Jorge R. Alderetes elaboró, en el 2001, una gramática del quichua hablado en esta provincia.

Después de esta primera generación, debemos destacar la figura de Ana Gerzenstein como una de las más importantes no solo por su capacidad de trabajo sino también por la gente que formó durante su carrera en el CONI-

CET y en el Instituto de Lingüística de la UBA. Ella fue la que codirigió mi tesis sobre el tehuelche. Con su dirección se doctoraron Cristina Messineo y Marisa Censabella, ambas dedicadas a la descripción del toba. Dirigió becarios e investigadores del CONICET, y equipos de investigación abocados a la descripción de lenguas indígenas. Llegó a ser Responsable de la Sección Lenguas Indígenas del Instituto de Lingüística y Directora de la Colección Nuestra América, en la que se editaban los libros producidos por su equipo. Desgraciadamente, falleció el 28 de setiembre de 2012, después de una larga y penosa enfermedad.

Actualmente existen distintos centros dedicados al estudio de las lenguas indígenas además del Instituto de Lingüística de la UBA, que continúa albergando a distintos investigadores del CONICET de diferente categoría, así como becarios que realizan sus tesis de doctorado dirigidos por Cristina Messineo, desde siempre dedicada a la región chaqueña, o Lucía Golluscio, quien desde sus inicios investigó sobre el mapuzungun y en los últimos años comenzó a ocuparse de las lenguas del Chaco. Otro centro importante es el Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas (NELMA), del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI - CONICET) de Resistencia, Chaco. La directora del NELMA, Marisa Censabella, dirige un equipo de investigación y varios doctorandos que trabajan sobre las lenguas chaqueñas. En mi caso particular, dirigió el Instituto de Lingüística de la Universidad Nacional de La Pampa, donde estudiantes, graduados y becarios de grado y posgrado participan en los equipos de investigación sobre lenguas indígenas patagónicas. Allí mismo trabaja Alejandra Regúnaga, dedicada al estudio tipológico de lenguas indígenas sudamericanas y a la lengua yagan. Asimismo, en la Universidad Nacional de San Juan investiga Hebe González, quien se doctoró con una tesis sobre el tapiete en la Universidad de Pittsburgh, dirigida por Terrence Kaufman. En la Universidad Nacional de Formosa enseña Alejandra Vidal, doctorada en Oregón con una tesis sobre el pilagá y actualmente dedicada al wichí junto a Verónica Nercessian. En la Universidad Nacional de Río Negro Marisa Malvestitti, enseña lingüística e investiga sobre lenguas patagónicas de la Argentina. Allí también Patricia Dreidemie es docente y estudia temas de contacto. A su vez, Antonio Díaz Fernández trabaja en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco dedicado a estudiar el mapudungun de Chubut y a la Educación Intercultural Bilingüe.

## Mi propia ruta hacia las lenguas indígenas

Finalizado el secundario ingresé a la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Mi ingreso a esta carrera se debió a mi gusto por la literatura. Sin embargo, el plan de la Licenciatura presentaba varias materias dedicadas al estudio de lenguas, como el curso de gramática española y las destinadas a las lenguas clásicas: griego y latín. Además, se exigía en nuestra universidad, conocimientos de una lengua germánica (inglés o alemán) y de otra latina (francés o portugués). En mi caso, siendo niña, había iniciado estudios de inglés y en la universidad tuve que tomar cursos de francés, que pude realizar en la Alianza Francesa, institución que ofrecía por convenio con la UNS, algunos cursos para poder acceder a un nivel medio de comprensión lectora. Este acercamiento a distintas lenguas fue despertando en mí un interés especial que se fue acentuando con el tiempo.

Por otro lado, en la mitad de mi carrera, hubo un cambio en el plan de estudios del Profesorado en Letras, y por distintas razones decidí pasarme al nuevo plan. Este presentaba una materia hasta entonces nunca antes dictada en nuestra universidad: Lingüística. La profesora que se hizo cargo del dictado fue la Dra. Beatriz Fontanella de Weinberg, quien también estaba a cargo de Filología Hispánica. Este curso de Lingüística nos introdujo en la teoría estructuralista venida de Estados Unidos, especialmente Hockett y Chomsky. Otra cuestión decisiva para mi formación, fue el trabajo práctico que tuvimos que realizar sobre la lengua de los mapuches: un hablante de mapudungun fue invitado a las clases de lingüística para que los estudiantes pudiéramos practicar transcripción fonética a partir de la boca del hablante. Lo mismo hicimos luego con el quechua, ahora con el objetivo de establecer el sistema fonológico de la variedad de quechua hablada por el consultante, un estudiante peruano que se hallaba realizando estudios universitarios en la UNS. Esta posibilidad de describir el nivel fonético-fonológico de una lengua tan diferente a la propia me llevó a tomar conciencia del concepto de *sistema*, tan fundamental para el desarrollo de esta disciplina. Finalizado el profesorado y luego la licenciatura, decidí viajar a Bariloche, donde al día siguiente de llegar, ya me encontraba dando clases en colegios secundarios de la ciudad.

Es aquí donde entro en contacto con una realidad totalmente desconocida, o al menos poco conocida, los mapuches que habitaban la Patagonia y que se trasladaban a ámbitos urbanos en busca de mejores condiciones de vida.

Algunos vivían cerca del lugar donde yo me alojaba. En poco tiempo pude entrar en contacto con un miembro de este grupo étnico, quien amablemente comenzó a enseñarme algunas palabras en mapudungun que yo transcribía fonéticamente, siguiendo lo aprendido en mis clases de Lingüística. Poco tiempo después, pude viajar a una comunidad cercana a Bariloche, Anecón Grande, próxima a Clemente Onelli, pueblo de la Línea Sur, cuyo cacique, Faqui Prafil, me invitó amablemente a asistir a un Camaruco, ceremonia tradicional mapuche, realizada al comienzo del año, para pedir a Ngünechen («el que gobierna a los hombres») por salud, bienestar y buenas cosechas. Poco a poco fue acentuándose el interés por la lengua de este grupo y por el trabajo de campo, que me ponía en relación con una realidad tan alejada de la mía. Entendía que la lengua era una fuente inagotable de recursos que me permitían conocer al pueblo que la hablaba, para ir desentrañando a través de ella, aspectos de su cultura que de otro modo, si no se acercaba uno a la lengua, jamás podrían ser objetivados.

Poco a poco el gusto por esta disciplina me llevó a iniciar un contacto más fluido con Beatriz Fontanella, ya que ella misma había incursionado en algunos aspectos de la gramática del mapudungun. Siguiendo el consejo de Beatriz, inicio una Maestría en la UNS, pero ocurre algo que definitivamente va a marcar mi futuro como lingüista. En ese momento, Beatriz entra en contacto con Christos Clairis, un lingüista nacido en las colonias griegas de Turquía, en la ciudad de Estambul, la antigua Constantinopla. El había estudiado Lingüística en Francia y se había doctorado con la descripción del qawasqar, lengua del sur de Chile, con la dirección de André Martinet, quien, como todos saben, fue uno de los pilares fundamentales de los desarrollos lingüísticos del siglo XX, destacándose por el principio de la doble articulación de la lengua, característica que la diferencia de cualquier otro sistema de comunicación (Martinet, 1985: 27). Fue un continuador de los principios teóricos de Saussure, especialmente de su concepto de signo, y de Nicolás Troubetzkoy, perteneciente a la Escuela de Praga, quien incluye los sonidos dentro del estudio de la lengua, ya que desde la antigüedad la reflexión lingüística se fundaba en los textos escritos. Evidentemente, el desarrollo de la fonética como ciencia durante el siglo XIX, es lo que va a permitir el salto cualitativo que se da a comienzos del siglo XX con la aparición de la fonología. Martinet funda el Funcionalismo francés, teoría que parte del dato

empírico, es decir de la lengua en uso, y no de una lengua ideal, homogénea, tal como la concebía Saussure, dando inicio desde esta postura a los estudios sobre la variación en sincronía o sincronía dinámica, como la llama Martinet (1975, 1989) planteando que la lengua funciona como una estructura múltiple en sincronía y que la variación es inherente a la lengua. Es esta variación permanente lo que asegura el cambio lingüístico, es decir, su evolución. Por otro lado, recordemos que la tesis doctoral de Uriel Weinreich, denominada *Languages in contact* (1953), fue dirigida por el mismo Martinet en la Universidad de Columbia, durante su exilio en Norteamérica, mientras Europa se hallaba en guerra contra el nazismo.

Clairis, quien ya había descrito la lengua qawasqar, lengua en peligro de extinción hablada en la isla de Wellington, al sur de Chile, a partir de cuya observación describe y define el fenómeno de la fluctuación fonológica (1981), firma un convenio con la Universidad del Sur, por el cual se plantea la documentación y descripción del tehuelche, lengua prácticamente desconocida hasta los años '80. Solamente existía una gramática escrita por un misionero alemán, Theophilus Schmid (1910), quien convivió con los tehuelches durante la segunda mitad del siglo XIX, y logró publicar un texto muy elemental, siguiendo los análisis propios de las lenguas clásicas. Además, Jorge Suárez, quien había hecho una descripción del guaraní de Paraguay juntamente con Emma Gregores, recolectó junto con ella, material lingüístico tehuelche en la comunidad de Camusu Aike, entre los años 1966 y 1968. Desgraciadamente, salvo tres artículos escritos por Jorge Suárez, dos de ellos sobre relaciones genéticas del tehuelche con otras lenguas patagónicas (1988 [1970]) y sudamericanas (1988 [1973]), y el tercero sobre sinónimos absolutos del tehuelche (1988 [1971]), nunca se describió la lengua en su totalidad. Beatriz Fontanella, conociendo mis intereses, me propone hacerme cargo de la descripción del tehuelche y continuar mi formación en Paris V, dirigida ahora por Christos Clairis. Se inicia así el Proyecto de recuperación del tehuelche en el año 1983, cuando con Martine Delahaye, estudiante francesa que realizaría otra tesis doctoral sobre la misma lengua, y yo, nos instalamos por nueve meses en Santa Cruz.

Con Clairis, director de los aspectos lingüísticos, y Rodolfo Casamiquela<sup>1</sup>, director de los aspectos etnográficos, recorrimos distintos puntos de la

---

<sup>1</sup> Rodolfo Casamiquela (1932-2008) fue Investigador del CONICET, dedicado a los estu-

provincia en busca de hablantes tehuelches, que previamente habían sido detectados por ambos. A partir del mes de setiembre de 1983 nos instalamos en Río Gallegos, y con el apoyo de Elsa Barbería, Subsecretaria de Cultura de la Provincia, ya recuperada la democracia, comenzamos la recolección de los datos. Los lugares visitados fueron: Río Gallegos, Camusu Aike, Puerto San Julián, Gdor. Gregores, Tres Lagos, Las Heras, y algunas estancias cercanas a Río Gallegos, donde trabajaban algunos tehuelches, y otra cercana a Gdor. Gregores. Durante los primeros meses de la campaña trabajamos juntas con Martine Delahaye, recogiendo datos lingüísticos en el mismo lugar, con el fin de controlar mejor los materiales recogidos. Los tres primeros meses tuvimos que adaptarnos a sonidos que nos resultaban totalmente extraños: la glotal, las oclusivas glotalizadas, las oclusivas aspiradas, etc. Pero lo más complicado fue la variación percibida durante el registro de los datos.

Después de pasar horas con los consultantes, volvíamos a nuestro alojamiento con el fin de re-escuchar las grabaciones y establecer las diferencias o coincidencias de nuestras transcripciones. Poco a poco, íbamos percibiendo mejor los sonidos ajenos a las lenguas por nosotras conocidas. La variación, debida fundamentalmente al estado de extinción en que se hallaba el tehuelche, se observaba no solo en el nivel fonético-fonológico, sino también en los otros niveles de la lengua: el léxico, el morfológico y el sintáctico. A partir de determinado momento, decidimos separarnos para duplicar la recolección. El trabajo fue arduo pero siempre apasionante. Comenzamos nuestra documentación utilizando el método de la *elicitación*. Este método consiste en obtener información lingüística de un hablante a partir de cuestionarios preparados antes del viaje al terreno. Para la elicitación de materiales en el campo, Bouquiaux y Thomas, elaboraron la conocida *Enquête et description des langues à tradition orale* (1976), que consta de tres volúmenes para guiar el trabajo de campo a investigadores africanistas. El primer tomo está dedicado a aspectos generales del trabajo de campo (aspectos materiales de la recolección, los informantes, la organización y el fichaje del material, etc.). El segundo presenta recomendaciones sobre las grabaciones, cuestionarios sociolingüísticos relacionados con la lengua y con la etnia; y por último, el cuestionario lingüístico, que comprende un listado de palabras y frases que

---

dios paleontológicos en Patagonia así como a la etnología de dicha región.



permitirá identificar los fonos y fonemas de la lengua. Asimismo, se incluyen cuestionarios que permitirán establecer la derivación y composición de palabras, la estructura del sintagma verbal y del sintagma nominal, para concluir con enunciados simples y complejos. De este modo, el cuestionario abarca todos los aspectos necesarios para llevar a cabo una descripción completa de una lengua. El tercer volumen está planteado para obtener datos culturales.

Debemos considerar ahora, los inconvenientes que genera la elicitación. Si bien, en un principio, es necesario iniciar el trabajo de campo con este método, es posible que, al entrar en el terreno de la sintaxis, el informante produzca los calcos. Así, si el investigador pregunta por una frase nominal de *sustantivo + adjetivo*, el consultante tehuelche tiende a generar algo similar al español cuando en realidad no existe el adjetivo en esta lengua. Sobre todo si esta se halla en un proceso de retracción avanzado, es posible que el hablante produzca un calco al agregar a un sustantivo de la lengua una nominalización de un verbo atributivo como «ser lindo» o «ser delgado», es decir, lo más cercano a un adjetivo del español, y el investigador termine creyendo que existe una clase adjetiva cuando no la hay. Es por esto que es preferible trabajar con los denominados «textos libres», obtenidos en conversaciones que se dan de manera «natural». Se les pide a los consultantes que mantengan una conversación en la lengua, y se la graba, dejándolos *explayarse* libremente sobre algunos temas. A veces se puede pautar la conversación a partir de alguna pregunta (p.e. «¿Cómo se preparaban los cueros para confeccionar los quillangos?»), y allí los consultantes comienzan a referirse a todo el proceso de estaqueado, secado, sobado y cosido de los cueros tanto para vestirse como para confeccionar los toldos. De este modo puede obtenerse, muchas veces, vocabulario que no puede solicitarse a través de listas de palabras, porque es idiosincrásico de dicha cultura. También podemos trabajar con un solo hablante, proponiéndole que cuente cómo era la vida en la comunidad cuando él era pequeño.

Una vez que la conversación, monólogo o narración ha sido grabado, se inicia el proceso de desgrabación. Se le solicita a uno de los que participaron en la grabación, que repita exactamente lo que escucha, con la intención de anotar fonéticamente el texto grabado. Este trabajo suele ser arduo y lleva mucho tiempo. Anotada una oración, es decir los segmentos que se hallan entre pausas, se le solicita que la traduzca al español. De este modo tendremos un texto que nos permitirá acceder a la estructura de la lengua sin la intermediación del español.

El relevamiento de los datos en el campo es un aspecto que a mi juicio, siempre resultó el momento más interesante del trabajo, en el que nos acercamos al otro y descubrimos un mundo diferente, donde cada palabra encubre conocimientos ancestrales, creencias y saberes que hay que develar, donde los prejuicios adquiridos en nuestra sociedad se desvanecen ante el contacto directo con esa otra realidad. Al trabajo de campo le sigue luego la revisión de todo el material registrado, el fichaje y organización de los datos, y finalmente el análisis, con su propia metodología de trabajo: la *conmutación*, que permite obtener tanto los fonemas de la segunda articulación como los morfemas de la primera articulación (Martinet, 1985: 33).

Terminado este primer período de trabajo de campo, preparé mi tesina del Diploma de Estudios Avanzados de Lingüística (Diplôme d'Etudes Approfondies de Linguistique) de Paris V, lo que sería el Master en Francia, con la dirección de Clairis y me inscribí en el Doctorado de la misma universidad. Al volver a la Argentina me presenté al CONICET donde ingresé en el año 1988. Esta institución me permitía continuar con la dirección de Clairis, pero me exigió un codirector en Buenos Aires. Con Ana Gerzenstein nos habíamos conocido en un seminario dictado por Clairis en la UBA en el año 1980. Años más tarde, le pedí que fuera mi codirectora de investigaciones, a lo que accedió amablemente. A partir de ese momento, pude contar con su apoyo y su guía para mi trabajo sobre el tehuelche y el mapuche.

Con respecto al trabajo lingüístico, es evidente que el ir profundizando en la lengua tehuelche nos va introduciendo a su vez en la cultura de este pueblo cazador-recolector, que tuvo que pasar del siglo XIX a la modernidad sin anestesia. A su vez, el estudio de los materiales lingüísticos nos va introduciendo en la cultura del grupo étnico, en sus mitos y en su historia. El conocimiento que esto implica suele revelarnos la complejidad de ciertos aspectos culturales que el contacto ha ido borrando y opacando. Es lo que ocurre por ejemplo con el sistema de parentesco de los distintos pueblos.

El comportamiento con los parientes no es instintivo. El código genético no informa acerca de cómo debemos comportarnos con nuestros parientes. El parentesco es un aspecto muy importante en la conformación de la organización social. A su vez, la organización social es un aspecto fundamental de la cultura que señala la forma de relacionarse con los vecinos, de estructurar las relaciones de poder y las pautas de subsistencia. Cada cultura cuenta con

un determinado conjunto de términos para denominar los distintos grados de parentesco. Lo que debemos tener en cuenta es que ningún sistema proporciona un término diferente y expreso para cada una de las posibles clases de relación genealógica. Todos los sistemas equiparan, agrupan o funden algunos parientes con posiciones genealógicas distintas en una misma categoría. Los diferentes términos de parentesco no son solo diferencias verbales, sino que se correlacionan con comportamientos sociales apropiados, a partir de la organización social que el sistema de parentesco establece para dicho grupo étnico. El estudio del léxico nos lleva a conocer estos aspectos que hay que ir desentrañando.

También nos adentramos en los nombres de animales, plantas, objetos culturales, ámbitos religiosos, donde cada palabra adquiere dimensiones difíciles de trasladar al español. Descubrimos así aspectos intrincados de la traducción. ¿Cómo dar a conocer las narraciones míticas, las rogativas, los diferentes géneros existentes en una lengua determinada, en los que, en ciertos casos existen términos que no permiten equivalencias a nuestra lengua y que nos exigen perífrasis para poder explicarlos? Las lenguas nos abren diferentes perspectivas. Podemos estudiar lenguas modernas: inglés, francés, alemán, y así podremos bucear en honduras literarias o filosóficas que también nos van a maravillar. Pero el poder descubrir la riqueza que existe en las lenguas indígenas, por tanto tiempo menospreciadas, nos permitirá valorarlas en su justa medida.

Algo que tenemos que tener en cuenta es que estas lenguas, por haber comenzado a estudiarse tardíamente, se convierten en un campo muy interesante de investigación. Pensemos ustedes en los que estudian el español. Desde 1492, con la aparición de la gramática de Nebrija, vienen publicándose gramáticas, sobre todo en los últimos años, y también artículos, capítulos de libros, etc. sobre esta lengua, ya de España, ya de los diversos países de habla hispánica. Es cierto que nuevas teorías llevan a nuevas miradas, y no quiero desmerecer el trabajo de la gente que lo hace, pero por qué no dedicarse a estas lenguas indígenas sobre las que hay mucho que decir, y en muchos casos, todo por decir, pues siempre fueron dejadas de lado por «las grandes lenguas de cultura», y que además nos sumergen en mundos desconocidos, que están ahí para ser revelados, interpretados.

Los campos que pueden investigarse son varios. No solo el estudio de la

fonología y de la morfosintaxis son muy interesantes, porque nos lleva a ver estructuras que las lenguas del stock indoeuropeo no presentan, como sistemas escindidos en su sintaxis, clasificadores nominales por nosotros desconocidos, que dividen el mundo de los objetos de manera muy peculiar, distinta de la forma en que lo hace el español, las diferentes estrategias para aumentar la valencia verbal, como los morfemas causativos o los aplicativos, o por el contrario, para reducirla, como por ejemplo, la incorporación nominal, la voz pasiva, la voz media, etc.. Se amplía enormemente el campo de la gramática cuando comenzamos a mirar lenguas totalmente diferentes a las propias.

Otro campo de investigación es el de la relación lengua-cultura, llamado etnolingüística. Esta disciplina se conoce también como antropología lingüística o lingüística antropológica. En este caso el estudio de la lengua nos introduce en aspectos culturales que muestran diferencias en el modo de percibir la realidad. Si en todas las situaciones el lingüista debe ser un etnógrafo que recoge datos sobre la cultura de los grupos cuya lengua estudia, en este caso es fundamental estudiar la concepción del mundo del grupo en cuestión. Un ejemplo para tomar conciencia de este tipo de estudios es el que relaciona los nombres con la posesión alienable /inalienable. El wichí es una lengua que presenta esta particularidad. Los nombres inalienables no pueden enunciarse sin un posesivo, y en el caso de esta lengua, los nombres inalienables pertenecen semánticamente al campo de a) partes del cuerpo (órganos exteriores e interiores, incluye enfermedades); b) términos de parentesco y c) objetos personales (herramientas, ropa, vivienda). Los alienables, en cambio pueden o no llevar marca de poseedor. Los objetos personales que son inalienables varían según las lenguas y según la cultura de cada grupo y dependen de convenciones específicas generadas dentro del mismo grupo étnico.

Otra área de trabajo es la de la sociolingüística, donde lo que se relaciona ahora es lengua y sociedad. Dentro de esta disciplina se pueden estudiar las situaciones de mantenimiento y cambio de lenguas, las actitudes hacia las lenguas en uso, las representaciones lingüísticas, el tema del contacto y las influencias que este genera en cada una de las lenguas que habla el grupo bilingüe o multilingüe. Este campo de trabajo es muy amplio y en permanente desarrollo. Un trabajo excepcional dentro de esta área es el *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, (2009) coordinado y editado por Inge Sichra, en el que se ofrecen datos actualizados de los diferentes

grupos étnicos de cada país latinoamericano, a lo largo de sus dos tomos.

Por último, otra área que está desarrollándose mucho en este momento es el de la educación intercultural bilingüe, dado que a partir de la reforma constitucional de 1994, el artículo 75, Inc. 17, plantea «el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural». Desde entonces, hay mucha actividad relacionada con este tema, tanto de gestión como investigativa, en la que los lingüistas se hallan involucrados. Una de las tareas necesarias para la enseñanza de las lenguas indígenas es la elaboración de una gramática escolar que deberá tener en cuenta si está dirigida a hablantes de la lengua indígena o a hablantes de español que aprenden la lengua indígena como lengua segunda. Esta tarea implica un conocimiento profundo de la lengua aborígen, y la posibilidad de explicarla a partir de un vocabulario sencillo, comprensible para niños de edad escolar y aun de adultos sin formación en esta disciplina.

Debemos destacar la importancia que adquirió a partir de los años 70 la cuestión de la documentación de las lenguas cuando los lingüistas comenzaron a alertar sobre la desaparición de las lenguas minoritarias ante el avance de la globalización y de las lenguas como el inglés, español, chino, etc. El ánimo que los movía era no solo registrarlas con el objetivo de estudiarlas sino también con el fin de revitalizarlas.

América y por ende Argentina, se transformaron en un campo muy interesante para lingüistas europeos y norteamericanos, que intentan rescatar, recuperar, registrar y documentar lenguas poco o nada conocidas. Esto es para tener en cuenta y empezar a pensar en que nosotros las tenemos cerca y sin embargo, preferimos dedicarnos a estudiar temas literarios, que sin ninguna duda son interesantes y atractivos al momento de elegir tema de investigación para una tesis de licenciatura o para un posgrado. Sin embargo, trabajar en lenguas indígenas nos permite conocer mundos diversos, que están ahí, muy cerca de nosotros, aunque muchas veces no somos conscientes de ello. Así, en el Gran Buenos Aires habitan individuos pertenecientes a diferentes grupos étnicos, venidos del Noroeste, de la región chaqueña, del sur. Cristina Messineo y Ana Dell' Arciprete, por ejemplo, estuvieron trabajando en Presidente Derqui, partido de Pilar, con miembros de un asentamiento toba (2009). A veces, no es necesario viajar a las comunidades para realizar la tarea de recolección de los datos, aunque estos viajes, que pueden parecer penosos si

uno los mira desde nuestra perspectiva urbana, son realmente enriquecedores.

## Referencias bibliográficas

- Alderetes, J. (2001). *El quichua de Santiago del Estero: gramática y vocabulario*. San Miguel del Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Alexander-Bakkerus, A. (2005). *Eighteenth-Century Cholón*. Utrecht: LOT.
- Bouquiaux, L. y Thomas, J. (Eds.) (1976). *Enquête et description des langues à tradition orale*. París: SELAF. Segunda ed., Vol. I, II, III.
- Bowern, C. (2008). *Linguistic Fieldwork: A practical guide*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Clairis, C. (1981). La fluctuation de phonèmes. *Dilbilim*, VI, 99–110.
- Gerzenstein, A., Fernández Garay, A., y Messineo, C. (2001). Los estudios de las lenguas indígenas en la Argentina. Situación actual y perspectivas. En *Actas del X Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe* (pp. 25–29), Moscú: Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe.
- Gregores, E. y Suárez, J. (1967). *A description of colloquial guaraní. A Modified Version of the Authors' Joint Doctoral Thesis*. París: Hague.
- Hockett, C. (1974). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Martinet, A. (1975). *Evolution des langues et reconstruction*. París: Presses Universitaires de France.
- Martinet, A. (1985). *Syntaxe générale*. París: Armand Colin.
- Martinet, A. (1989). *Fonction et dynamique des langues*. París: Armand Colin.
- Messineo, C. y Dell'Arciprete, A. (2009). Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Bs. As.). *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 17, 227–245.
- Schmid, T. (1910). *Two linguistic treatises on the Patagonian or Tehuelche language* (Con introducción de Robert Lehmann Nitsche). Buenos Aires: Coni.
- Sichra, I. (2009). *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomos I, II. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- Suárez, J. (1988). Observaciones sobre el dialecto Manzanero. En Fontanella de Weinberg, B. (Ed.). *Estudios de lenguas indígenas sudamericanas* (107–121). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

- Suárez, J. (1988). Clasificación interna de la familia lingüística Chon. En Fontanella de Weinberg, B. (Ed.). *Estudios de lenguas indígenas sudamericanas* (79–100). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Suárez, J. (1988). Un caso de sinónimos absolutos. En Fontanella de Weinberg, B. (Ed.). *Estudios de lenguas indígenas sudamericanas* (123–127). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Suárez, J. (1973). Macropanotacana. En Fontanella de Weinberg, B. (Ed.). *Estudios de lenguas indígenas sudamericanas* (31–75). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Mouton: The Hague.

# La ruta de la Lingüística Sistémico Funcional

*Ann Montemayor-Borsinger*

## Introducción

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) considera al léxico y a la gramática en términos de sus usos para crear significados, siempre considerando textos en contextos. No es una visión prescriptiva, sino una visión que busca entender cómo y porqué se construyen los textos que nos rodean cotidianamente. Constituye una herramienta teórica poderosa para investigar textos en sus contextos de producción y de uso.

La LSF ha hecho aportes sustanciales al análisis de lenguas tan diversas como el chino, el indonesio, el francés, el alemán y el inglés, y ahora más recientemente el español. Muchos de los principios de la LSF presentados por Michael Halliday en su *Introduction to Functional Grammar* (1985/1994) fueron inicialmente ideados para el chino, el primer idioma que estudió en detalle. Luego, desarrolló estos principios para su trabajo sobre la gramática y la lingüística inglesa.

La LSF no se ha limitado al análisis de distintos idiomas. Su influencia ha sido importante en el desarrollo de programas de lecto-escritura para estudiantes de todo nivel, desde la primaria hasta niveles universitarios en contextos específicos. También se ha aplicado a la generación computarizada de textos, y usado como fundamento para el análisis crítico del discurso. Otro ejemplo de una aplicación reciente de la LSF ha sido el diagnóstico y terapia de patologías relacionadas con el habla.

Una de las hipótesis principales de este enfoque es que el lenguaje constituye una semiótica social. La función del lenguaje es crear significados que codifican aquello que se trata (significados ideacionales) y el tipo de interac-



ción involucrada (significados interpersonales). Una tercera veta de significados organiza los otros dos en un todo coherente (significados textuales). Estos significados están influidos por los contextos sociales y culturales en los cuales se desarrollan. El uso del lenguaje implica un proceso constante de construcción de significados por medio de sistemas de opciones orientadas tanto por aspectos contextuales como por aspectos textuales. De allí el uso de los términos *sistémico* («sistema de opciones») y *funcional* («las funciones del lenguaje como semiótica social») que se usan para nombrar a esta rama de la lingüística.

## Orígenes y desarrollo en América

El fundador de la LSF, Michael Halliday, ya había publicado obras de lingüística teórica muy importantes en los años 60 del siglo pasado, como por ejemplo un artículo publicado en 1961 en *Word* titulado «Categories of the theory of grammar» o sus «Notes on Transitivity and Theme» publicadas en 1967 y 1968 en el *Journal of Linguistics*. No obstante, estos artículos pasaron relativamente desapercibidos debido tal vez al predominio en estos mismos años del paradigma instaurado por Noam Chomsky para estudios de lingüística teórica. El libro que escribió en 1976 con su esposa Ruquayia Hasan titulado *Coherence in English* tuvo una repercusión más amplia en círculos de lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y tuvo bastante difusión en universidades de América Latina, aunque esta difusión fue circunscrita principalmente a departamentos de lengua extranjera.

Un punto clave en el desarrollo de la LSF en América Latina, esta vez en ámbitos propios de las ciencias sociales, fue la traducción al español de un libro de Halliday que había salido en 1978, *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Lo publicó Fondo de Cultura Económica (FCE) en 1981 con el título *El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* en su colección de Obras de Sociología. En esta colección el FCE ya había publicado las traducciones de clásicos como *Economía y sociedad*, de Max Weber, *Primeros ensayos*, de Auguste Comte, *Ideología y Utopía*, de Kart Mannheim, *El hombre y lo sagrado*, de Roger Caillois, y *La rama dorada*, del antropólogo escocés James George Frazer.

Otro ámbito donde la LSF empezó a difundirse en universidades latinoamericanas fue a través de la Lingüística Crítica, o lo que se conoce más comúnmente hoy en día como Análisis Crítico del Discurso. Un libro precursor fue nuevamente una traducción del Fondo de Cultura Económica. Se trata de *Language and control* de R. G. Fowler, G. R. Kress, A. A. Trew y R. I. V. Hodge, publicada originalmente en 1979. Estos investigadores tuvieron lazos muy estrechos con Halliday. Kress, en particular, reivindicó el uso de perspectivas sistémico-funcionales para el análisis de textos. *Lenguaje y control* fue publicado en español por el FCE en 1983 esta vez en su colección de Lengua y Estudios Literarios. Esta colección de mirada amplia buscaba reunir estudios del lenguaje y de la literatura en sus enlaces con la sociedad.

En la Argentina las universidades a partir de las cuales se empezó en los ochenta a difundir la LSF fueron la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Litoral. Luego siguieron otras universidades tales como la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Río Cuarto, La Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Cuyo. Hoy en día existen grupos importantes de docencia y de investigación que utilizan esta perspectiva en numerosas universidades.

## La metodología tripartita de la Lingüística Sistémico Funcional

Una perspectiva sistémico-funcional busca mostrar cómo la estructura léxico-gramatical de los textos está influida por características del contexto en el cual se producen. El *contexto* se entiende aquí como el contexto social en el cual se produce un texto. En términos más precisos, para la Lingüística Sistémico Funcional los textos siempre ocurren en un contexto social más general, el contexto de cultura, similar al concepto de «experiencia y saber del género humano» (Firbas, 1992) que engloba a uno más particular, el contexto de situación, similar a la «experiencia y saber de los interlocutores» (*idem*). El contexto de cultura incluye las actividades más comunes en determinada cultura, como por ejemplo formas de tratamiento entre perso-

nas, particularidades en la educación, etc. Se puede visualizar como la suma de todos los significados que pueden expresarse en una cultura determinada (Martin, 2001; Eggins, 2004).

Dado el contexto de cultura, los hablantes usan la lengua en contextos más específicos, los denominados contextos de situación. En particular Halliday (1982), al examinar la relación existente entre el contexto de situación y el texto, sugiere que hay tres variables relevantes que juntas influyen en lo que se denomina su variedad funcional o registro: *campo* (qué está pasando), *tenor* (quiénes toman parte, su distancia social, el tipo de actividad social involucrada) y el *modo* o *medio* de comunicación utilizado (cómo se transmite, lengua oral o escrita, formal o informal). La hipótesis es que la variable de registro Campo influye en significados ideacionales, que brindan distintas posibilidades de representar el mundo según los participantes, los procesos o verbos y las circunstancias elegidos (lo experiencial) y de combinar estas representaciones en estructuras de coordinación, dependencia, proyección y expansión (lo lógico). De igual manera la variable Tenor influye en significados interpersonales que brindan distintas posibilidades de intercambiar estas representaciones según los interlocutores involucrados, y la variable Modo/Medio en significados textuales que brindan distintas posibilidades de habilitar significados ideacionales e interpersonales para crear textos relevantes.

La Lingüística Sistémico Funcional se refiere a los significados ideacionales, interpersonales y textuales que configuran a todo texto como a tres metafunciones, que simultáneamente:

- a) construyen un modelo de la experiencia (*lo ideacional - experiencial + lógico*)
- b) presentan interacciones sociales (lo interpersonal)
- c) crean textos relevantes (lo textual).

Cada metafunción tiene un tipo preferido de estructura, como lo muestra el esquema que se presenta a continuación, Tabla 1 (adaptado de Halliday y Matthiessen, 2004:61):

Metafunción	Tipo de significado	Condición en la cláusula	Tipo preferido de estructura
Experiencial	Construir un modelo de experiencia	Cláusula como representación	Segmentada en la estructura de transitividad por tipo de participante, de proceso (verbo) y de circunstancial elegidos
Interpersonal	Representar interacciones sociales	Cláusula como intercambio	Prosódica con las distintas prosodias del imperativo, del declarativo etc. plasmadas por medio de diferentes estructuras de Modo/Temple (sujeto gramatical y desinenencia verbal)
Textual	Crear un texto relevante	Cláusula como mensaje	Culminativa, por medio de diferentes estructuras de Tema y Rema
Lógica	Construir relaciones lógicas	(por encima de la cláusula)	Iterativa por medio de la coordinación, la subordinación, la expansión y la proyección.

*Tabla 1*

En este esquema se presenta la metafunción lógica aparte. Lo que la hace distinta de los demás es que no es parte de la estructura de la cláusula, sino que está por arriba de ella. Halliday la asocia a significados de representación de contenido y por ello se habla en la literatura sistémico funcional de tres metafunciones: ideacional (experiencial + lógica), interpersonal y textual. Se habla de la metafunción experiencial cuando se examinan únicamente elementos que son parte de la estructura de la cláusula. Cuando además se toman también en cuenta elementos por encima de la cláusula, nos referimos a la metafunción ideacional.

A menudo, cuando se analiza un texto, es conveniente distinguir entre significados de origen ideacional (experiencial más lógico), interpersonal y textual, pero en realidad nunca hay que olvidar que es una simplificación, y en realidad no pueden separarse completamente. Esto se debe a que son tres vetas de significados que se combinan para construir textos y, por lo tanto, ejercen influencia el uno sobre el otro. Una manera no discreta de visualizar la posibilidad de resonancias funcionales entre el contexto y el texto es la siguiente:

<b>Qué: CAMPO</b>	<b>Quiénes: TENOR</b>	<b>Cómo: MODO/MEDIO</b>
Qué está pasando, el proceso social del que se trata, de qué se está hablando/escribiendo	Quiénes están involucrados, sus distintos roles sociales, cómo se relacionan entre si (emisor con su audiencia)	Cómo se expresa, el medio de comunicación elegido según si es lengua hablada o escrita, formal o informal, el rol jugado por la lengua.
Estos tres aspectos del contexto de situación entran en resonancia con tres vetas de significados:		
Campo resuena con significados de tipo experiencial y lógico, que construyen un modelo de experiencia del mundo y transmiten determinada imagen de la realidad	Tenor resuena con significados de tipo interpersonal, que representan relaciones sociales	Modo/Medio resuena con significados de tipo textual, que crean mensajes relevantes al relacionar y ordenar significados interpersonales e ideacionales
Estas vetas de significados entran en resonancia con tres sistemas de opciones a nivel gramatical que se plasman simultáneamente en la lengua en uso:		
<p><b>Ideacional:</b></p> Diferentes representaciones realizadas por estructuras de «Transitividad» (verbos del hacer, del hablar o del pensar con participantes y circunstanciales asociados) combinadas por medio de la coordinación, la subordinación, la expansión o la proyección.	<p><b>Interpersonal:</b></p> Diferentes opciones en la enunciación: orden, ofrecimiento, declaración o pregunta, realizadas por diferentes estructuras de «Modo/Tempo» (sujeto gramatical y verbo conjugado) y modalidad	<p><b>Textual:</b></p> Diferentes opciones en el nivel de la organización del mensaje, realizadas por «Tema-Rema» y «Dado-Nuevo». Tema es el punto de partida del mensaje. Tema es <i>generalmente</i> Dado, pero no necesariamente.

Tabla 2

La Lingüística Sistémico Funcional es particularmente útil para explorar textos por su percepción de una relación dinámica entre lenguaje y contexto social. Un conocimiento del contexto nos permite hacer predicciones sobre aspectos léxico-gramaticales de un texto. Recíprocamente, un análisis léxico-gramatical nos da pistas para entender el contexto de producción de un texto, ya que la suma de significados ideacionales, interpersonales y textuales codificados en la gramática (léxico-gramática) se convierte en señales del contexto. No obstante es importante recalcar que esa relación dinámica entre lenguaje y contexto social es una relación probabilística y no mecanicista.

## Las tres metafunciones y sus estructuras preferidas a nivel de la cláusula

Es necesario siempre tener presente el enfoque tripartito sistémico funcional. Esto se debe a que las tres metafunciones no se pueden separar completamente ya que son tres vetas de significados que se combinan simultáneamente para construir textos. Además no hay que olvidar que este enfoque tripartito se encuentra no solamente en el nivel de la cláusula, sino por debajo de ella en el nivel de grupos de palabras, y por arriba de ella, en el nivel del párrafo y de textos enteros, y más allá en el contexto con la tres variables de Campo, Tenor y Medio/Modo. Por ahora nos quedamos en el nivel de la cláusula, y trataremos en más detalle el tipo de estructura preferida de significados experienciales, interpersonales y textuales que simultáneamente construyen un modelo de la experiencia, representan interacciones sociales y crean textos relevantes.

### *La metafunción experiencial*

Esta metafunción tiene que ver con el tipo de significado que el emisor maneja para codificar sus experiencias. Cada cláusula puede verse desde el punto de vista de la metafunción experiencial como compuesta por diferentes combinaciones de participantes y circunstanciales organizándose alrededor de un *proceso* (verbo en términos de la gramática tradicional) obligatorio. Pero dentro de este armazón aparentemente limitado, hay posibilidades casi infinitas acerca de cómo codificar nuestra experiencia, ya que no está fijado qué parte de ella va en qué parte constitutiva de la estructura de la cláusula. De hecho existen amplias variaciones según el emisor del discurso y según la situación. Para dar un ejemplo muy simple, si uno está hablando de un día lluvioso, se puede optar por codificar el hecho en el proceso de llover al decir «Llovió todo el día», en un participante, «la lluvia», al decir «La lluvia no paró en todo el día» o en un circunstancial, «por la lluvia», al decir «El día ha sido arruinado por la lluvia».

### *La metafunción interpersonal*

Significados interpersonales se generan porque el emisor del discurso, al codificar su experiencia, lo hace interactuando con otro(s). Estos significados interpersonales señalan cómo el emisor toma posición, y esta toma de posición se puede ver en elecciones léxico-gramaticales que atañen a la estructura de Modo/Temple compuesta del sujeto gramatical más la desinencia verbal

que le dan determinado carácter al intercambio. Es esta estructura de Modo/Temple que permite la discusión de una proposición contenida en una cláusula dada. En peleas, por ejemplo, se puede ver cómo la discusión se basa en el bloque constituido por el sujeto y el verbo:

A: Mentís!

B: ¡No miento! ¡Vos sos el mentiroso!

Aquí se desarrolla una secuencia de *yo* y *vos*, implícitos o no en los verbos conjugados que se intercambian entre los locutores para acusarse mutuamente de haber mentido. Si tomamos casi el mismo intercambio, pero cambiamos los sujetos:

A: ¡Miente!

B: ¡No miento! ¡Usted es el mentiroso!

ya cambia el carácter del intercambio, puede que no sea un intercambio entre pares que se conocen bien.

Al hablar de la metafunción experiencial, encontramos que los significados cruciales son la relación entre los grupos y frases que funcionan como proceso, participantes en el proceso, y circunstanciales. Por otro lado, para la metafunción interpersonal, la relación crucial está en las funciones gramaticales de sujeto y verbo conjugado. Es decir, el tiempo verbal elegido, la presencia o ausencia de sujeto gramatical y el tipo de sujeto elegido constituyen señales gramaticales del tipo de intercambio que se está estableciendo.

### *La metafunción textual*

La metafunción textual tiene que ver con cómo el emisor del discurso organiza los otros dos sistemas de significados para formar mensajes relevantes. Esta metafunción se distingue claramente, ya que habilita las otras dos, la ideacional (experiencial más lógica), la lengua como representación, y la interpersonal, la lengua como intercambio de estas representaciones.

La metafunción textual es el sistema de significados a la cual se dedican, fuera del modelo sistémico, otras ramas de la lingüística que estudian la gramática del texto y su organización. Esto se explica precisamente por su

función habilitadora con respecto a las otras metafunciones. Una perspectiva tripartita de ciertos elementos de la cláusula se había postulado ya en el siglo XIX. Se hablaba de «sujeto lógico», «sujeto gramatical», y «sujeto psicológico». El sujeto lógico es el que verdaderamente hace la acción, el sujeto gramatical es el que gobierna el verbo y el sujeto psicológico es el punto de partida del mensaje, es donde las dos inteligencias del locutor y del interlocutor se encuentran, para retomar una metáfora que utilizó Henri Weil en su tesis *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes* publicada en 1844. En la Lingüística Sistemico Funcional el sujeto lógico se ve como el «participante actor», parte de la estructura de la cláusula vista desde una perspectiva experiencial, el sujeto gramatical se ve como un constituyente del Modo/Temple, parte de la estructura de la cláusula vista desde una perspectiva interpersonal, y el sujeto psicológico se ve como el tema, parte de la estructura de la cláusula vista desde una perspectiva textual de ordenamiento de significados. Estas tres funciones pueden combinarse o separarse en distintos elementos lingüísticos. Si decimos (temas en cursiva):

(3) *River* ganó el primer partido.

«River» es a la vez el actor, el sujeto gramatical y el Tema, mientras que si decimos

(4) *En el segundo partido* River fue derrotado por Boca.

están separadas: «En el segundo partido» es el tema, «River» es el sujeto gramatical y «Boca» es el actor.

Cuando organizamos un mensaje tenemos entonces que decidir cómo empezarlo, y lo que viene primero, el tema, expresa un tipo importante de significados textuales. Se acostumbra a usar esta primera posición para señalar cómo se elige desarrollar un texto y orientar al que lo lee o escucha. Considerado a nivel semántico-discursivo, la sucesión de los Temas de un texto constituye su esqueleto, su andamiaje, o su «Método de Desarrollo», como lo llamó Peter Fries, uno de los lingüistas sistemico funcionales quien más estudió Tema (Fries, 1983; 1995a; 1995b).

Normalmente se pone en posición temática la información ya conocida de la cual se puede partir para recibir nueva información, aunque puede a veces



ocurrir que el tema exprese información nueva, por alguna razón funcional como la de sorprender al interlocutor. Pero generalmente se eligen temas con información dada y remas con información nueva. Temas dados y remas nuevos constituyen una manera más eficiente de guiar y ubicar a los destinatarios del mensaje, que pueden así seguir más fácilmente el desarrollo del texto. Muchos textos están organizados de manera tal que se ponen elementos del rema de una cláusula en el tema de la próxima, o se repiten significados del tema de una cláusula en el tema de las cláusulas siguientes. Fue Daneš (1974) de la Escuela Funcionalista de Praga quien presentó modelos de estas distintas progresiones temáticas.

Un análisis exhaustivo de un texto permite percibir los significados acumulados allí por el emisor. Después de dividir un texto en sus cláusulas constitutivas y hacer un análisis en términos de significados experienciales, interpersonales, y textuales, y examinar cómo los dos primeros tipos de significados están habilitados por el tercer tipo por medio de los recursos de ordenamiento posicional ofrecidos por el tema y el rema, los significados acumulados en la sucesión de temas indican patrones de organización del texto, su Método de Desarrollo.

Estos patrones secuenciales y acumulativos de los temas que surgen del análisis pueden ayudarnos entonces a descubrir importantes características semántico-discursivas de un texto, y cómo el locutor lo construye para que pueda responder a las necesidades de su interlocutor. El destinatario del mensaje no debería de estar sorprendido por las elecciones que se hicieron en la sucesión de los temas; de lo contrario esto podría indicar que el Método de Desarrollo del texto, su flujo de significados, no progresa adecuadamente.

## Reflexiones finales: problemas de traducción al español de la teoría sistémico-funcional

Al referirse a las distintas rutas de la lingüística es importante tener en mente que en esta disciplina, a diferencia de otras, el lenguaje es a la vez el objeto de estudio y el metalenguaje que se utiliza para describirlo. Esto necesariamente genera ambigüedades, hecho que ha sido destacado a lo largo del desarrollo de la lingüística moderna por varios de sus estudiosos. Lo hizo de manera ejemplar J.R. Firth, cuando señaló que «The reflexive character of linguistics in which language is turned back upon itself is one of our major problems» (1957:147), es decir que el carácter reflexivo de la lingüística es uno

de sus mayores problemas. No se pueden obviar los problemas, pero al alertar sobre su existencia, es de esperar que se abran nuevos espacios de discusión.

En este sentido cabe hacer una aclaración importante con respecto a traducciones del metalenguaje de la Lingüística Sistémico Funcional. Halliday usa la palabra *mode* para referirse a la variable de registro que tiene que ver con el medio de comunicación que se usa, si es un medio oral o escrito. Por otro lado usa una palabra diferente, la de *mood* para hablar de la estructura léxico-gramatical característica de la cláusula como intercambio. *Mood* es el núcleo configurado por el sujeto gramatical y el verbo conjugado, que le otorga determinado temple a la cláusula y es cercano al concepto de modo indicativo, imperativo, etc. de la gramática tradicional. En las traducciones de Halliday es usual traducir tanto *Mode* como *Mood*, que son dos palabras diferentes, por la misma palabra en español, la palabra *modo* (ver por ejemplo Halliday, 1982:188-189), lo que lleva a serias confusiones ya que corresponden a niveles y significados distintos:

- *Mode* es una variable de registro que influye en la metafunción textual
- *Mood* es la estructura léxico-gramatical preferida de la metafunción interpersonal

Estas serias confusiones se ven más claramente en el siguiente esquema:

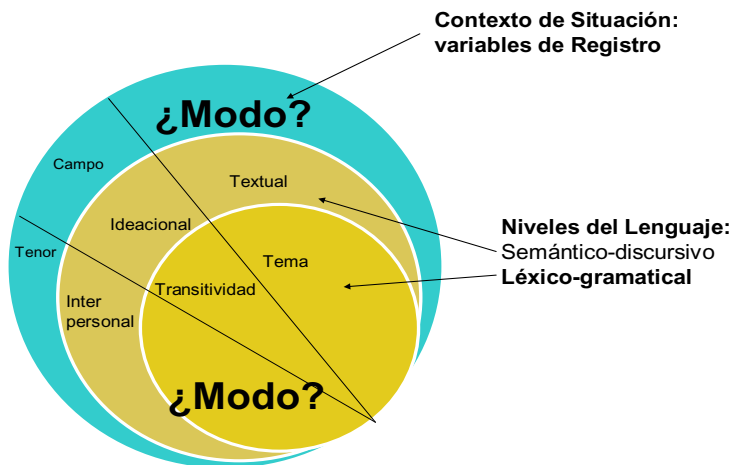


Gráfico 1

## Estratos lingüísticos y extralingüísticos

Para evitar estas confusiones, cuando hablo de las variables de registro utilizo la terminología «Campo», «Tenor» y «Modo/Medio» mientras que para la estructura gramatical de «*Mood*» utilizaré la terminología «Modo/Temple». En el futuro sería bueno desambiguar estos problemas de las traducciones del español, optando por ejemplo por Medio para la variable de registro, y conservando la de Modo, cercana, aunque más general, a la de modo de las gramáticas tradicionales.

## Referencias bibliográficas

- Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organisation of the text. En Daneš, F. (Ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective* (106-128). Praga: Czech Academy of Science- Mouton Academic Publishing House.
- Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Fowler, R., Kress, G., Trew, T. y Hodge, R. (1983). *Lenguaje y control*. Fondo de Cultura Económica.
- Fries, P. (1983). On the status of Theme in English: arguments for discourse. En Petöfi, J. S. Y Sozer, E. *Micro and Macro Connexity of Texts. Papers in Text Linguistics* (pp 116-152). Hamburg: Helmut Buske.
- Fries, Peter (1995). Themes, methods of development, and texts. En: Hasan, R. y Fries, P. (Eds.). *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective* (pp. 311-328). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Fries P. (1995). A personal view of Theme. En: Ghadessy, M. (Ed.). *Thematic development in English texts* (pp 1-19). Londres y Nueva York: Pinter Publishers.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres y Nueva York: Pinter Publishers, 2004
- Halliday, M.A.K. «Categories of the theory of grammar». *Word*, 17 (1961): 241-92.
- Halliday M.A.K. «Notes on transitivity and theme in English 1». *Journal of Linguistics*, 3 (1967a): 37-81.

- Halliday M.A.K. «Notes on transitivity and theme in English 2». *Journal of Linguistics*, 3 (1967b): 199-244.
- Halliday M.A.K. «Notes on transitivity and theme in English 3». *Journal of Linguistics*, 4 (1968): 179-215.
- Halliday M.A.K. *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982 [1978].
- Halliday M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold Publisher, 1994.
- Halliday M.A.K. y Ruqaiya Hasan. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- Halliday M.A.K. y Christian M.I.M Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold Publisher, 2004.
- Martin J.R. y David Rose. *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. Londres y Nueva York: Continuum, 2003.
- Weil, Henri. *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. París: Librairie A. Franck, 1869.

# La ruta de la Lingüística aplicada a ELSE

*Adriana Boffi*

Tomando la metáfora de la convocatoria, el propósito de esta presentación es reseñar el «territorio» de la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y los «mapas» y «rutas» recorridos en los últimos años.

## ¿Qué es ELSE?

En primer lugar, entendemos por territorio de ELSE las actividades académicas de docencia, extensión, investigación destinadas a la enseñanza de la lengua a los inmigrantes y estudiantes extranjeros como así también a los argentinos que no tienen el español como L1 (lengua primera); la formación de profesores de español como lengua adicional; la investigación sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza, evaluación y certificación; la formulación de diseños curriculares; la definición de enfoques y métodos de enseñanza y la confección de material didáctico (Moure y Menegotto, 2007). Asimismo, ELSE incluye el uso de materiales culturales asociados a la enseñanza (literatura, cine, música, artes plásticas, etc.) y el turismo educativo.

La proyección nacional, regional e internacional del área contribuye por otra parte a la definición de una política de estado en el proceso de integración regional e internacionalización de la educación superior.

## Mapa local

El interés por el español como lengua segunda y extranjera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) ha tenido un gran

impulso en los últimos cinco años. Desde su origen en el área de Extensión, como en la mayoría de las universidades nacionales, el desarrollo dentro la FaHCE se ha proyectado hacia las de Posgrado e Investigación.

Desde 1998, este programa ofrece cursos regulares y especiales ininterrumpidamente a estudiantes provenientes de países de todos los continentes. Además de las certificaciones propias, la FaHCE es sede del examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) –certificación con reconocimiento del Ministerio de Educación del Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español– para los alumnos propios y los provenientes de otras instituciones y organismos que derivan alumnos de intercambio, como el Instituto de Relaciones Internacionales de la UNLP y la Comisión por la Memoria dependiente de la Provincia de Buenos Aires. El número de estudiantes que rinden localmente el CELU, entre 6 y 20 en cada toma de junio y noviembre de cada año, es significativo a nivel nacional. A partir de 2008, la FaHCE cuenta con examinadores CELU propios. Más de diez docentes se han capacitado como examinadores para actuar en la sede local y/u otras en el país y en Brasil.

En Posgrado, la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ha iniciado ya la cursada de la quinta cohorte con estudiantes de carreras de Letras, Lenguas Modernas y carreras afines como Profesorado en Lenguas de Señas, Filosofía, Comunicación Social, Trabajo Social e Historia. La procedencia de los estudiantes es mayoritariamente de La Plata. Asimismo, cursan estudiantes de la ciudad de Buenos Aires, La Pampa, San Luis, Lomas de Zamora, Necochea, así como también del exterior: Brasil, Colombia y Dubai. La carrera cuenta con dictamen favorable de la CONEAU.

Con la creación de esta carrera de posgrado, se ha conformado un equipo docente y de investigación que participa activamente en las actividades académicas del área, con regularidad en los Coloquios CELU organizados por el Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español, que integramos desde 2007. Ese mismo año, la FaHCE co-organizó con la Universidad de Buenos Aires en La Plata el III Coloquio CELU en el mes de agosto.

Por otra parte, en 2008, dos profesoras de la FaHCE dictaron en esta misma casa de estudios el curso de posgrado «La gramática pedagógica en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera» en la Escuela

Complutense Latinoamericana, conjuntamente con profesores de la Universidad Complutense de Madrid.

Asimismo, desde 2007, se realizan anualmente las Jornadas internas que permiten compartir los avances en investigación de docentes y estudiantes avanzados de la carrera de posgrado. El crecimiento de estas Jornadas impulsó la idea de abrirlo a la comunidad académica nacional a partir de 2012.

En el año 2011 se inició el estudio de la creación de una carrera de profesorado en portugués y a fin de integrar este proyecto a los desarrollos en ELSE, en 2012 se aprobó la creación «Unidad Promocional de Investigación en PELSE» (Portugués y Español como Lenguas Segundas o Extranjeras) con dependencia académica del IdIHCS (Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales) de la FaHCE-UNLP. Entre sus objetivos y líneas de investigación destacamos las siguientes:

- Elaborar y ejecutar proyectos y programas de investigación sobre el aprendizaje, la enseñanza y evaluación del español y portugués como lenguas segundas o extranjeras.
- Crear un ámbito que contribuya a la formación de investigadores en un área emergente en la FaHCE y en el país.
- Organizar y participar en reuniones científicas.
- Publicar y difundir los avances y resultados de investigaciones en reuniones académicas.
- Desarrollar una publicación específica en PELSE.
- Contribuir a la formación de grado y posgrado a través de la gestión de pasantías y otras actividades de movilidad docente y/o estudiantil.
- Proponer cursos y/o seminarios optativos para las carreras de grado y/o posgrado en áreas de interés específico.
- Ofrecer cursos de capacitación y desarrollo profesional continuo.
- Fortalecer las relaciones institucionales con el Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español como Lengua Extranjera, el Núcleo Disciplinar PELSE de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo y la Provincia de Buenos Aires y todo tipo de organismo afín del país o del extranjero a fin de dar cumplimiento a sus fines.
- Investigar en el diseño de pruebas y/o exámenes de español y portugués para ámbitos y/o propósitos específicos.

- Realizar jornadas de divulgación del examen CELU y/u otros que desarrolle el área o el Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español.

## Ruta nacional

En el ámbito nacional, la UNLP ingresó al Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español en abril 2007 y ha tenido activa participación en las reuniones para la conformación del nuevo Consorcio ELSE. En el año 2011, la propuesta de la UNLP fue elegida para dictar dos cursos de capacitación en las Universidades de La Pampa y Comahue. Desde 2008, la FaHCE es sede del examen CELU. Para la fecha de noviembre 2012, se inscribieron 29 estudiantes.

Como resultado unánime de la elección de agosto de 2012, la UNLP es sede de la Secretaría Ejecutiva del Consorcio por dos años renovables.

La FaHCE-UNLP, conjuntamente con la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de San Martín, participa desde el año 2009 en el proyecto «Desarrollo de ELSE como Industria Cultural» aprobado por la Agencia de Promoción Científica. Este proyecto tiene por objetivo desarrollar la enseñanza de ELSE como una industria cultural de la Argentina. La FaHCE participa en dos de los cuatro PICTs aprobados y en uno de los dos PIDs. Los mismos son:

- PICT «Estándares». Directora: Prof. Leonor Acuña (UBA). Integrantes UNLP: Prof. María Leticia Móccero y Prof. Adriana Boffi.

- PICT «Literatura y ELSE». Directora: Dra. Gloria Chicote (UNLP) y varios integrantes UNLP.

- PID «Turismo Idiomático». Directora: Dra. Gabriela Leighton (UNSAM). Integrantes UNLP: Lic. Luis Adriani y Prof. Cristina Heras.

## Ruta regional

En al ámbito regional, La UNLP participa regularmente de las reuniones de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo e integró la Comisión especial que propuso la Creación del Núcleo Disciplinar PELSE, a fin de trabajar en la búsqueda de una política lingüística regional que contemple las necesidades e intereses de las universidades y los países de la región, como



también la proyección internacional de los desarrollos locales y regionales. EL Núcleo Disciplinar elaboró el Programa de intercambio de asistentes de idioma (PAI) cuyo objetivo es brindar a estudiantes de español y portugués de las universidades de AUGM la posibilidad de desempeñarse como Asistentes de Lengua en establecimientos de enseñanza universitaria conjuntamente con docentes de lengua locales. La UNLP concretó en 2010 la primera experiencia piloto conjuntamente con la Universidad Federal de Santa María (Brasil) y la Provincia de Buenos Aires. A la fecha, hemos enviado dos pasantes de español y recibido dos pasantes de portugués. Los lazos consolidados con las universidades de AUGM así como con la Provincia de Buenos Aires garantizan la continuidad del programa.

En 2001, El Núcleo Disciplinar PELSE ganó un subsidio del MERCOSUR Educativo y la Unión Europea para el proyecto «Identidad Plurilingüe, Operatividad Bilingüe», conjuntamente con las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Litoral, UDELAR (Uruguay), Campinas y Santa María (Brasil) y la Universidad Autónoma de Paraguay. En el marco de este proyecto, se realizaron movilidades de 10 especialistas, 10 asistentes de idiomas y se realizó el IV Coloquio PELSE en la UNLP y un relevamiento de PELSE en esas universidades y su zona de influencia. En la actualidad, se está elaborando un proyecto de Lectorado.

Como integrantes del Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación del Español, hemos participado de la Gira de Universidades a San Pablo, Rio y Brasilia en septiembre 2007 y del Seminario Brasil – Argentina «Ensino e Certificação do Português e do Espanhol» en Brasilia en noviembre 2007. Con la coordinación de la Capacitación del Consorcio en Brasil 2008 por la UNLP, se realizaron cuatro cursos en San Pablo, dos de los cuales a cargo de profesores de la FaHCE.

La FaHCE participa con otras universidades del Consorcio en actividades subsidiadas por el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) de Difusión en Brasil del Consorcio Interuniversitario para la Certificación y Evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera: Misión II en 2010 y Misión III con destino a la Universidad de San Salvador de Bahía.

## Ruta internacional

En el ámbito internacional, la UNLP representó al Consorcio en la Feria

APAIE 2009 en Beijing y en 2010 en Education Expo China en Beijing y el Seminario de Cooperación Interuniversitaria en Shanghai donde se tomó contacto con representantes de Universidades de China, Japón, Corea y Taiwán. En noviembre de 2012, la FaHCE UNLP representa al Consorcio en los Países Bajos, Dinamarca, Brasilia y San Pablo

Además de los estudiantes internacionales que la FaHCE recibe anualmente, la firma de convenios con universidades de Brasil para el intercambio en PELSE y con universidades europeas para programas específicos en ELE, como Leiden de los Países Bajos y Erfurt de Alemania, abre un espectro muy rico para la investigación y movilidad de especialistas.

## Referencias bibliográficas

- *Documentación institucional e informes*
- CONEAU (Proyecto N° 10.016/07) de julio de 2008. Carrera de especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera. Secretaría de Posgrado, FaHCE.
- V.V.A.A. Para una política lingüística regional que garantice el multilingüismo. Declaración firmada con ocasión de la visita del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera (Argentina). Universidad de São Paulo, 27 de septiembre de 2007.
- Moure José Luis y Menegotto, Andrea. *Desarrollo de ELSE como Industria Cultural*. Agencia de Promoción Científica, 2007.
- Rusell, G. y Velloso, L. (2007). *Dimensión ELE. Un estudio sobre el perfil de la demanda en la Argentina*. Buenos Aires: MRECIC/AADE.
- Rusell, G. y Velloso, L. (2008). *Informe anual del Sector de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y segundo idioma* (datos del año 2007). Buenos Aires: MRECIC/AADE.
- Rusell, G., Varela, L. y Velloso, L. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión». *ARI. Revista del Real Instituto Elcano*, 61. Recuperado de: [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/ari61-2008](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari61-2008)
- *Teoría y didáctica de ELSE*
- García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua*

- extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Boffi, A. (2011). La formación de especialistas en ELSE en Argentina. En *Actas de las III Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1198>
- Natoli, C. (2012). La literatura en la enseñanza de ELSE: Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta. En *Actas del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev2471>
- Lopreto, G. (2011). ELSE en alfabetización de sordos. En *Actas de las III Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1207>
- Adriani, H. L. (2011). La oferta de ELSE y su relación con el turismo idiomático en La Argentina: Aproximación al estado de la cuestión en las universidades nacionales. En *Actas de las III Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1192>
- Ferrari, A. M. y Piatti, G. (2007). Los tipos textuales en la enseñanza de ELSE: Hacia una integración de la gramática y los géneros discursivos. *Puertas Abiertas*, 3(3), 94-98.
- Bogdan, G., Natoli, C., y Piatti, G. (2011). Literatura en el curso intensivo de español UNLP/Universidad de Leiden (Holanda). En *Actas de las III Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1199>

# La ruta de la Sociolingüística

*Yolanda Hipperdinger*

La ruta que he venido transitando a lo largo de mi trayectoria académica es la de los estudios que se ocupan de las *relaciones* entre el *lenguaje* y la *sociedad*<sup>1</sup>. Con antecedentes de distinta procedencia, la exploración *sistemática* de esas relaciones comenzó a desarrollarse a mediados del siglo pasado a partir de la confluencia de intereses de sociólogos, antropólogos y lingüistas, y cobró decididamente envergadura en la década de 1960<sup>2</sup>. Aspectos no confluentes de tales intereses también se acusaron en el nuevo campo, sin embargo, dando origen a variados enfoques y a la frecuente discusión de qué se entiende por –y se abarca bajo el rótulo de– *sociolingüística*<sup>3</sup>.

Un área específica de estudios, en ese marco, me ha ocupado en particular: la del contacto lingüístico, que reconoce como piedra angular de su desarrollo contemporáneo el libro de Uriel Weinreich titulado *Languages in contact* (1953). En las palabras de Siguan (2001:20), a Weinreich se debe

---

<sup>1</sup> Esta formulación del objeto de atención de los estudios sociolingüísticos se reitera en presentaciones generales –desde los inicios de estos estudios, como lo señala López Morales (1989:19), hasta la actualidad– dada su utilidad, a causa de su misma imprecisión, para abarcar acercamientos que difieren en múltiples aspectos. Puede encontrársela, por ejemplo, en las obras de Rotaetxe Amusatagui (1990:13), Yule (2004:272), Álvarez Muro (2007:7) y Ball (2010:2).

<sup>2</sup> Véanse al respecto, entre otras, las reseñas ofrecidas por Berruto (1979:21ss.) y Mesthrie (2009:3ss.). Véase asimismo la *summa* compilada por Ammon *et al.* (2004: X-XI, y los artículos allí indicados).

<sup>3</sup> Véanse por ejemplo las decisiones adoptadas en las obras de Lastra (1992:22ss.) o Hudson (1996:4), así como la concepción abarcativa ejemplificada, entre otros autores, por Van Herk (2012:2-3).

«la consideración de los comportamientos bilingües como *explicación* de los *cambios* provocados por el contacto de lenguas» (el destacado es mío). La conexión entre esa posición de los tempranos años 50, parte del magma que derivó en la constitución del campo de los estudios sociolingüísticos, y el artículo programático del mismo Weinreich en coautoría con William Labov y Marvin Herzog (1968), que suele considerarse un hito fundacional para dichos estudios,<sup>4</sup> es evidente: la *variación*, inherente a las lenguas y no azarosa, es la *conditio sine qua non* del *cambio* lingüístico, que puede verse en la sincronía ponderando las preferencias de acuerdo principalmente con la estratificación etaria,<sup>5</sup> y el contacto lingüístico constituye una fuente de introducción de *innovaciones* (i.e. genera *variación*). Su estudio, tanto por ello como por la característica *aceleración* con la que suelen cumplirse los procesos de cambio en situaciones de contacto, llegó a considerarse un laboratorio para la contrastación de hipótesis sociolingüísticas<sup>6</sup>.

Desde la perspectiva de la ubicación de los estudios sobre el contacto lingüístico entre los que enfocan las relaciones entre lenguaje y sociedad,<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Entre las reiteradas referencias a esta contribución pueden verse las de Cedergren (1983:149), Kerswill (2004:23-24) y (respecto del desarrollo de la sociolingüística en nuestro país) Rigatuso (2000:13). Véase asimismo Zamora Salamanca (1998) para una síntesis de los aportes pioneros al análisis del vínculo entre *variación* y *cambio* lingüísticos, con especial referencia a los trabajos tempranos (desarrollados desde 1963) de William Labov.

<sup>5</sup> La «insuficiencia» de la diferenciación etaria para dar cuenta del cambio lingüístico es destacada ya por los mismos autores (*id.*, 171).

<sup>6</sup> Entre otras caracterizaciones similares, véase al respecto la que Silva-Corvalán (1996:2) incluye en los preliminares teóricos de su estudio sobre el español en Los Ángeles; véase asimismo Elizaincín (2008:302) por la caracterización del contacto como «laboratorio», incluso, para la lingüística general. La vinculación entre contacto y cambio lingüísticos, por otra parte, se evidencia en la constante atención al contacto en el marco de la lingüística histórica (*i.a.* Bynon 1977 y Crowley y Bowerman 2010).

<sup>7</sup> Ilustra la perspectiva expuesta la también constante inclusión de su tratamiento en obras de conjunto sobre sociolingüística (*i.a.* Silva-Corvalán 1989, 2001 y Meyerhoff 2011). A esa perspectiva se suman los aportes de otros enfoques y ramas disciplinares (etnolingüística, psicolingüística, etc.) en el abordaje del contacto de lenguas, que como objeto de indagación científica ha venido ocupando en las últimas décadas un lugar de privilegio (v. Martínez y Speranza 2009: 88). La multiplicidad de los aspectos comprendidos por el contacto sustenta el polimorfismo del abordaje, que se aprecia claramente en presentaciones de conjunto sobre el particular (*e.g.* Appel y Muysken 1996, Siguan 2001, Medina López 2002, Myers-Scotton 2006 o Hickey 2010) y, sobre todo, en la «autonomización» de dicha área de indagaciones crecientemente sostenida. En

se comprende que se haya manifestado igualmente en ellos la diferencia de intereses antes aludida. La disparidad de posicionamientos se manifestó en el caso del estudio sociolingüístico del contacto<sup>8</sup> también sobre la base de los mismos ejes sobre los que se operaron distinciones entre otros estudiosos del campo. Me referiré a esas divisorias de aguas seguidamente, en relación con mi propia experiencia de investigación, centrándome en las cuestiones de la escala en que se trabaja y de la orientación desde la que se lo hace.

## La cuestión de la escala

Tendría unos cuatro o cinco años cuando un día se me hizo patente que, con independencia de la importancia del vínculo que me unía a los miembros de mi familia, a veces no podía acceder a lo que decían. Conversaban mi mamá y su mamá, y yo quería participar de la interacción, pero en esa animada conversación mi mamá *hablaba como yo* y mi abuela no. Quizá esa rareza no me hubiera inquietado (las abuelas difieren de sus nietas pequeñas en más que su modo de hablar) si no hubiera sido porque mi mamá *sí entendía* lo que decía mi abuela: ellas podían comunicarse aun cuando las escuchara hablar *distinto*; la que no podía hablar ni entender lo que bastante más tarde supe llamar alemán era yo. Años después, las inquietudes surgidas en mi entorno inmediato respecto de la coexistencia de lenguas tomaron la forma de una indagación científica sobre el contacto entre el español de la zona dialectal bonaerense y lenguas de inmigración, con el invalorable magisterio de María Beatriz Fontanella de Weinberg. Aprendí entonces, en el marco de los estudios sociolingüísticos, que un bilingüe dispone de sus dos lenguas como «modos alternativos de decir»<sup>9</sup>. Típicamente usa una de sus

---

relación con esto último ya Marius Sala, en la segunda edición de su libro *Lenguas en contacto*, señala que en el decenio transcurrido desde la primera «los numerosos trabajos y artículos publicados (...) han generado una nueva orientación dentro de la disciplina lingüística, a saber *Kontaktlinguistik*» (Sala 1998:9). Véanse al respecto, entre otras contribuciones, Winford (2003) y las compilaciones de Goebel *et al.* (1996) y Thornburg y Fuller (2006).

<sup>8</sup> Como otros autores, emplea el rótulo de «sociolingüística del contacto» para referirse a tales estudios Ana Virkel (2004:51), inscribiendo en ellos los que ha llevado a cabo sobre aspectos particulares del español de la Patagonia.

<sup>9</sup> La atención de tales estudios a las *alternativas*, inscrita ya en la definición de Labov (1972:271) de la *variación* como la existencia de modos alternativos de decir “lo mismo” – definición constantemente recuperada aunque también cuestionada, sobre todo a partir de los

lenguas en algunas situaciones, y en otras situaciones la otra. En una misma situación, sin embargo, quien dispone de más de una lengua puede igualmente alternarlas si hacerlo le sirve, por ejemplo, para seleccionar a quién se dirige. En la conversación informal *mixta* que describo, como mi mamá era bilingüe mi abuela no se veía impedida de usar con ella su lengua dominante, mientras que cuando se dirigía a mí siempre me hablaba en su a veces trabajoso español. En la conversación que refiero, así, lo que decía mi abuela en alemán *no* estaba dirigido a mí. Ángela Di Tullio, relatando sus propias experiencias tempranas, muestra lo mismo en la introducción a su libro *Políticas lingüísticas e inmigración* (2003): sus padres, italianos, hablaban *cocoliche*, la variedad lingüística que le transmitieron como lengua materna, pero en las interacciones hogareñas de las que ella participaba si «querían *mantener un secreto*, hablaban en dialecto» (Di Tullio 2003: 12; el destacado es mío). Di Tullio agrega que cuando sus padres pasaban a la lengua de origen, ella igual entendía; cuando estaba en situaciones similares yo, en cambio, *no* entendía. Pero por encima de esta diferencia, que puede fácilmente vincularse con la distancia genético-estructural entre las variedades lingüísticas en cada caso, la experiencia infantil de Di Tullio y la mía son estrictamente homologables, y coincidentes con las de muchos descendientes de inmigrantes.

Es ampliamente conocido que las lenguas inmigratorias en la Argentina fueron desplazadas *masivamente* por el español. En 1914, año en que el III Censo Nacional registró el pico de población extranjera sobre población nativa en el país (29.9%), la composición poblacional de al menos el litoral argentino se caracterizaba por una llamativa heterogeneidad: el Censo registraba un 11.8% de italianos, un 10.5% de españoles y porcentajes menores de hispanoamericanos, rusos, franceses, otomanos, portugueses y brasileños, austro-húngaros, ingleses y estadounidenses, alemanes y otros extranjeros. La heterogeneidad era aún mayor desde el punto de vista lingüístico, como puede inferirse tanto de la diversidad dialectal que caracterizaba a los italianos como del hecho de que entre los españoles se incluyeran hablantes de gallego, catalán y vasco, o de que entre los censados como rusos se contaran

---

aportes de Lavandera (1984 *et alibi*), para aplicaciones que vayan “más allá del nivel fonológico” (*id.*, 15)–, ha llevado a Coulmas (2005:7) a postular que la “noción pivote” de la sociolingüística es la de *elección* y a afirmar que, por ello, la sociolingüística es “la lingüística de la *elección*” (*id.*, 9).

también judíos ashkenazis hablantes de idish y alemanes del Volga. En esa «Babel de lenguas», como a veces se la llamó, se operó casi de inmediato un proceso de sustitución de las variedades lingüísticas de origen por la del país, proceso caracterizado por una aceleración tal que el español llegó a volverse la única lengua hablada por la amplísima mayoría de los argentinos en poco más de medio siglo (Fontanella de Weinberg 1979:9). En vinculación con la rapidez y –sobre todo– con la transversalidad del desplazamiento de las variedades lingüísticas de origen coincidieron la necesidad de una lengua común, el requerimiento del español en los usos formales extragrupal y la facilidad de su acceso para el grueso del conglomerado inmigratorio de origen mayoritariamente sudeuropeo, hablantes de variedades genético-estructuralmente cercanas al español o provenientes de regiones de perfil bilingüe; el *ius soli*, vigente en el país, ligaba a los inmigrantes emocionalmente al país a través de sus hijos, que aprendían además español en el ámbito escolar, y la movilidad social ascendente existente por entonces ofrecía una fuerte motivación para el dominio de esa lengua<sup>10</sup>.

Ahora bien: en relación con la primera de las divisorias de aguas a las que me referí al principio, es fácil apreciar que el interés por la relación entre la constitución del repertorio lingüístico y aspectos demográficos e institucionales y procesos de cambio social, como los que acabo de reseñar respecto de la inmigración argentina, corresponde a un nivel *macroanalítico* de abordaje, mientras que la atención a elecciones lingüísticas concretas como las que traje a cuento desde mi infancia corresponde a un nivel *microanalítico*. Tales estudios a nivel macroanalítico se corresponden con el acercamiento denominado generalmente «sociología del lenguaje», entre cuyos impulsores se destaca Joshua Fishman (1972 *et alibi*); los estudios desarrollados en el campo a nivel microanalítico, en cambio, se ocupan en *detalle* del uso lingüístico atendiendo a las «alternativas para decir» (v. e.g. Bolton 1992:12)<sup>11</sup>. Algunos autores han considerado *propiamente* sociolingüístico solo un abordaje mi-

---

<sup>10</sup> Además del estudio recién referido, y entre otros de la misma autora, puede verse al respecto Fontanella de Weinberg (1996).

<sup>11</sup> Véanse, por ejemplo, las caracterizaciones de Hudson (1996:4) y Lastra (1992:20), respectivamente. Véase asimismo la presentación contenida en el difundido libro de Moreno Fernández (2009).



cro (v. *i.a.* López Morales 1989:25-26). En concepciones más amplias, en cambio, se abarcan los estudios macro, y en este último caso suele hablarse de estudios *macro* y *microsociolingüísticos* aun cuando se mantenga simultáneamente para los primeros también la denominación referida<sup>12</sup>. Entre los estudios microsociolingüísticos, así comprendidos, pueden abarcarse desde los desarrollados, en general sobre amplios *corpora* y empleando procedimientos cuantitativos, para «correlacionar» la preferencia por determinados alternantes en el uso lingüístico principalmente con ciertas características sociales de los hablantes (edad, nivel educacional, adscripción étnica, etc.), en la línea de investigaciones que reconoce filiación sobre todo en la obra de William Labov (1972 *et alibi*), hasta los análisis cualitativos de interacciones que, integrando entre otros varios aportes los señeros de Gumperz y Hymes (1972), suelen comprenderse bajo la denominación de «sociolingüística interaccional» (v. *e.g.* Gumperz 1999)<sup>13</sup>.

En el caso particular del contacto lingüístico, la cuestión de la escala ha sido puesta en términos compatibles con los aquí expuestos por diversos autores. En tal sentido, Elizaincín (1992:28) plantea el reconocimiento de dos vertientes en el estudio del contacto: una «más relacionada con la sociología del lenguaje, que estudia los problemas del contacto y del bi/multilingüismo en su dimensión macro», y otra «de detalle» que procura dar cuenta de la interpenetración de las variedades lingüísticas coexistentes; Barrios (2008:47-49), por su parte, atribuye a los estudios microsociolingüísticos relativos al contacto el interés por la interacción.

En mi propio trabajo, al ocuparme del desplazamiento regional de las lenguas inmigratorias (*i.a.* Hipperdinger 1999) y, sobre todo, del proceso de conservación/desplazamiento de las variedades de origen entre los italianos

---

<sup>12</sup> Véanse *e.g.* posiciones como las de Romaine (1994:12-13) y Wardhaugh (2010:12-13).

<sup>13</sup> También a este respecto se observan posiciones diferentes entre los estudiosos: algunos *incluyen* los trabajos del primer tipo –que suelen referirse como de sociolingüística *variacionista*– en el nivel macro (v. *e.g.* Trudgill 2004:1), sobre todo en vistas de su aplicación a unidades sociales amplias, y otros *excluyen* del nivel micro los análisis de la elección situada de lenguas en contextos bi/multilingües (*e.g.* Coulmas 2005:107ss.), en general por no ocuparse del “interior” de las lenguas que se alternan en el uso. La conclusión a la que arriba Boxer (2002:2-3) puede fácilmente, en consecuencia, rubricarse: “there is no definitive demarcation; the distinction is indeed a fuzzy one”.

emigrados en la segunda posguerra y los alemanes del Volga (en especial Hipperdinger 2001 y 2005, respectivamente),<sup>14</sup> desarrollé estudios a nivel macro; al analizar en las mismas situaciones las *huellas* del contacto en las variedades lingüísticas involucradas, así como la alternancia conversacional entre ellas (v. *infra*), lo hice en cambio a nivel micro<sup>15</sup>.

## La diferencia de orientación

Las inclinaciones reflejadas en las investigaciones particulares en relación con la cuestión de la escala suelen atribuirse a la asunción de distintos puntos de partida (Fasold 1996:17) o a diferencias de énfasis sobre *lo social* o *lo lingüístico* (Hudson 1996:4), que a su vez suelen ligarse a una diversa formación disciplinar de base de los estudiosos. No obstante, la concepción de ambos órdenes analíticos y de su *articulación* puede implicar hasta una cuestión de *prelación*<sup>16</sup>. Aunque la discusión de la variedad de posiciones que en tal sentido se acusa en las *orientaciones* teóricas excede en mucho el objetivo y las posibilidades de esta presentación,<sup>17</sup> me interesa hacer referencia brevemente a cómo pueden dividirse las aguas al respecto.

En relación con el modo en que se concibe la diversidad inscrita en las prácticas comunicativas, Gumperz (1999:453-454) describe como posiciones polares las siguientes:

On the one hand there are those who regard communicative practices as shaped by «habitus»: embodied dispositions to act and perceive the world that directly reflect macrosocietal conditions, political and economic forces, and relationships of power in which they were acquired.

---

<sup>14</sup> Desarrollos del mismo tipo sobre ambos casos, pero de carácter comparativo, pueden verse en Hipperdinger y Rigatuso (1996) o Rigatuso y Hipperdinger (2004).

<sup>15</sup> También a nivel micro se desarrollaron mis indagaciones posteriores sobre préstamos léxicos de distintas lenguas europeas de carácter internacional en el español bonaerense, así como sobre la realización oral de apellidos provenientes de ellas (Hipperdinger 2008 y 2010, entre otras contribuciones).

<sup>16</sup> Por las complejas intersecciones de lo que llama la «reversibilidad del punto de vista» y la «constitución» disciplinar, véase Villena Ponsoda (2009).

<sup>17</sup> Una discusión detallada de las distintas orientaciones teóricas de los estudios sociolingüísticos puede encontrarse en Coupland (2001) y Cameron (2007). Véase también Jaspers (2010).

They argue that is to such conditioning factors that we must look for insights into the nature of diversity. Others take a more constructivist approach, claiming that since our social worlds are ultimately shaped through interaction, it is necessary to begin by learning more about the way localized interactive processes work before we can turn to research on diversity.

Por su parte, y para el conjunto de las elecciones lingüísticas comunicativamente situadas, las que considera posiciones polares en relación con lo que también conceptualiza como *condicionamiento* son referidas del siguiente modo por Aijón Oliva (2008:10):

Siempre que se toman en consideración las circunstancias externas en que se producen las elecciones lingüísticas, hay que enfrentarse, de una forma o de otra, a la misma cuestión fundamental: si sobre la elección tienen primacía esas circunstancias, (...) o si, por el contrario, es la voluntad del hablante (...) lo que crea o transforma la situación a través de las palabras.

Tanto en el modo de trazar divisiones como en el de comprender cada una de las orientaciones que se distingue pueden encontrarse, según lo anticipé, múltiples posicionamientos, como es visible ya en los extractos que he escogido para mostrar el grado de diferencia que puede hallarse implicado. Muy a grandes rasgos, sin embargo, y atendiendo de modo primario al referido condicionamiento (o dependencia), suele destacarse como especialmente evidente la oposición entre los estudios que procuran correlacionar factores o variables sociales con usos lingüísticos considerando las variables sociales como *independientes* y las lingüísticas como *dependientes*<sup>18</sup> (estudios que representan una orientación «de constricción», según Cameron (2007), y los que asumen el supuesto de que la *interacción* (re)crea el mundo social y que, por tanto, las elecciones lingüísticas no *obedecen* a parámetros situacionales

---

<sup>18</sup> En palabras de Coulmas (2005:28-29): «That, in this correlation, the social variables are the independent ones means that choice of variant speech forms *depends on* social (and other non-linguistic) factors such as class, sex, age, ethnicity/race, and the formality of situation» (el destacado es mío).

ni *reflejan* la identidad de los hablantes, entendida en términos de pertenencia a categorías preestablecidas, sino que participan de su dinámica (*re*)*construcción*<sup>19</sup>. En tal sentido, y en vistas tanto de la extraordinaria relevancia que la primera de las orientaciones así caracterizada ha tenido en la evolución del campo disciplinar como de la variedad de aportes que confluyen en la segunda (en íntima relación con diversos enfoques sobre el discurso), los estudios sociolingüísticos han sido a veces clasificados en *correlacionales* y *no correlacionales* (v. e.g. Almeida 1999:26).

Tal diferencia de orientaciones se manifiesta también en el abordaje del contacto lingüístico,<sup>20</sup> aunque entre las diversas áreas de la actuación bilingüe se la aprecia especialmente en aproximaciones al fenómeno –intrínsecamente *interaccional*– de la alternancia de lenguas o *cambio de código*<sup>21</sup>. Habiendo recibido muy escasa atención hasta incluso los años de constitución de la sociolingüística, la alternancia de lenguas pasó luego, de forma acelerada, a constituirse en foco de interés de numerosas líneas de investigación<sup>22</sup>. En el impulso de ese interés ocupan un lugar destacado dos artículos, generalmente recuperados como aportes «clásicos» sobre el particular: los de Gumperz y Blom (1971) y Poplack (1980). Esos aportes, que suelen considerarse pioneros de los estudios sobre aspectos sociales y formales –respectivamente– del cambio de código, también pueden verse como exponentes de distintas orientaciones sociolingüísticas, y es en tal sentido que los traigo a colación aquí:

---

<sup>19</sup> Sobre el último de los aspectos mencionados, medular por lo demás a diversos campos disciplinares, véase *i.a.* Joseph (2010:9).

<sup>20</sup> Puede encontrarse, por ejemplo, una discusión sobre el *alcance* de la correlación como *procedimiento* en Zimmermann (2009:141-142), en el marco de su «teoría *constructivista*» del contacto de lenguas.

<sup>21</sup> También a escala micro, cuando lo enfocado es lo que (*lato sensu* y eludiendo problemas adicionales de delimitación y denominación) puede referirse como la influencia de una lengua sobre otra, una discusión central ha sido la del peso relativo de los aspectos estructurales y sociales –discusión en el marco de la cual es bien conocida la posición de Thomason y Kaufman (1988:1-4 y 35) a favor de la «historia sociolingüística» de los hablantes–; de esa y otras diferencias entre los estudiosos del contacto no me ocuparé aquí.

<sup>22</sup> Véanse *e.g.* las presentaciones de Auer (1998:1) y Boztepe (2003:2ss.). Como muestra de la variedad de intereses de investigación que contemporáneamente confluyen en el estudio del cambio de código, véanse *i.a.* las compilaciones de Isurin, Winford y de Bot (2009) y de Bullock y Toribio (2009).

el segundo correlaciona tipos formales de cambio de código con variables sociales, concluyendo que el tipo de cambio de código preferido constituye un *indicador* de la habilidad bilingüe relativa,<sup>23</sup> mientras que el primero atiende a la significación social de los que los hablantes reconocen como diferentes «códigos» y a su alternancia como «recurso interaccional»<sup>24</sup>.

Para concluir, quiero señalar que en el curso de mi propio trabajo he abrevado en ambas «tradiciones». En particular al estudiar el cambio de código, por ejemplo en el tratamiento del habla bilingüe de los alemanes del Volga (Hipperdinger 2005:43ss.), me ocupé tanto de testear correlaciones como de los empleos «estratégicos» de la alternancia de lenguas. Lo hice, además, procurando dar respuesta a preguntas de distinta índole (básicamente *si* el grado de dominio relativo de las lenguas en contacto podía resultar respecto de la configuración del cambio de código más que una limitación –la de los hablantes con menor y aun escaso dominio relativo de la lengua inmigratoria a cambios *breves* en dirección a ella–, por un lado, y con qué propósitos comunicativos se recurría a la alternancia, de cualquier tipo, por otro)<sup>25</sup>.

## Palabras finales

Aun cuando en el campo las posiciones hayan tendido a distanciarse y no siempre los órdenes macro y micro se sitúen en el mismo marco de análisis (v. Coupland 2001:15-16), la exploración de las posibilidades de concurrencia son alentadas por muchos estudiosos como *desideratum*. El modo en que tal concurrencia se concibe, no obstante, también evidencia disparidades.

---

<sup>23</sup> El planteo del trabajo de Poplack, en un marco *variacionista*, incluye la selección de variables *extralingüísticas* (sexo, edad, nivel educacional, lugar de trabajo, habilidad bilingüe reportada, etc.) y la ponderación de su *incidencia* sobre el tipo de cambio de código producido, a través de un procesamiento estadístico. De acuerdo con los resultados de ese procesamiento, la referida habilidad bilingüe presenta la mayor incidencia y se encuentra a su vez *ligada* a la edad de migración y de adquisición de la segunda lengua.

<sup>24</sup> Los aspectos que destaco de este último aporte, reelaborado en Gumperz (1982), han sido referenciales en la expansión operada luego, sobre todo a partir de acercamientos críticos como el de Auer (1984 *et alibi*), en el análisis de la alternancia en una dirección *no correlacional*.

<sup>25</sup> Con preocupaciones semejantes desarrollé también posteriormente estudios sobre la alternancia en la realización oral de piezas léxicas importadas en español bonaerense (Hipperdinger 2011a *et alibi*), implicando adicionalmente la controversial distinción entre cambio de código y préstamo (v. e.g. Hipperdinger 2011b).

Así, algunos estudiosos abogan por la integración de aportes de diverso signo para la iluminación de casos particulares en lo que ha sido llamado un «eclecticismo coherente» (Virkel 2004:44), o hasta cuestionan los intentos de establecer límites entre las diversas «ramas» de los estudios sociolingüísticos,<sup>26</sup> mientras que otros consideran (como lo hace Aijón Oliva 2008:17) que la combinación de aportes divergentes en una teoría integradora constituye uno de los principales desafíos de la sociolingüística actual.

Cierro esta breve presentación haciendo explícita mi convicción de que, cualesquiera sean las vías por las que transite el desarrollo futuro del campo, seguramente el conocimiento del que dispongamos será más y mejor si los hallazgos obtenidos en trabajos realizados a diferente escala y/o sin una misma orientación teórica se ponen en diálogo (tanto dentro como fuera del campo de la sociolingüística) que si, en conjunto y *a priori*, se excluyen mutuamente.

## Referencias bibliográficas

- Aijón Oliva, M. Á. (2008). Elección lingüística y situación comunicativa: un dilema teórico. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 26, 9–20.
- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Álvarez Muro, A. (2007). *Textos sociolingüísticos*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. y Trudgill, P. (Eds.) (2004). *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. Vol. I. (2a. ed.). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Auer, P. (1984). On the meaning of conversational code-switching. En Auer, P. y Di Luzio, A. (Eds.). *Interpretive Sociolinguistics* (pp. 87-112). Tübingen: Gunter Narr.

---

<sup>26</sup> A este último respecto son ilustrativas las palabras de Trudgill (2004:3) en su revisión del desarrollo de la sociolingüística, que sirve como prólogo a una de las obras de mayor envergadura en el campo: «It will also become clear as we proceed that distinctions between different branches of sociolinguistics are by no means clear-cut and, moreover, that *we really would not wish them to be*» (el resaltado es mío).

- Auer, P. (1998). Introduction. En Auer, P. (Ed.). *Code-switching in conversation* (pp. 1-24). London-New York: Routledge.
- Ball, M. (2010). Introduction. En Ball, M. (Ed.). *The Routledge Handbook of Sociolinguistics around the World* (pp. 1-3). New York: Routledge.
- Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: Universidad de la República.
- Berruto, G. (1979). *La sociolingüística*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Bolton, K. (1992). Introduction. En Bolton, K. (Ed.). *Sociolinguistics today: international perspectives* (pp. 5-67). London: Routledge.
- Boxer, D. (2002). *Applying Sociolinguistics*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Boztepe, E. (2003). Issues in code-switching: competing theories and models. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3 (2), 1-27.
- Bullock, B y Almeida J. (Eds.) (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bynon, T. (1977). *Lingüística histórica*. Madrid: Gredos.
- Cameron, R. (2007). Three approaches to finding the social in the linguistic. En Holmquist, Jonathan *et al.* (Eds.). *Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 1-22). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Cedergren, H. (1983). Sociolingüística. En López Morales, H. (Coord.). *Introducción a la lingüística actual* (147-165). Madrid: Playor.
- Coulmas, F. (2005). *Sociolinguistics: The study of speakers' choices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. Introduction: Sociolinguistic theory and social theory. En Coupland, N., Sarangi, S. y Candlin, C. N. (Eds.). *Sociolinguistics and Social Theory* (1-26). London: Pearson Education.
- Crowley, T. y Bower, C. (2010). *An Introduction to Historical Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Elizaincín, A. (1992). Detección y análisis de las consecuencias del contacto lingüístico. *Cuadernos del Sur-Letras*, 25, 27-36.
- Elizaincín, A. (2008). Uruguay. En Palacios, A. (Coord.). *El español*

- en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (301-319).  
Barcelona: Ariel.
- Fasold, R. (1996). *La Sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid: Visor.
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of Language*. Rowley: Newbury House.
- Fontanella de Weinberg, Ma. B. (1979). *La asimilación lingüística de los inmigrantes*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Fontanella de Weinberg, Ma. B. (1996). Contacto lingüístico: lenguas inmigratorias. *Signo y seña*, 6, 437-457.
- Goebl, H., Nelde, P. Starý, Z. y Wölck, W. (Eds.) (1996). *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1999). On interactional sociolinguistic method. En Sarangi, S. y Roberts C. (Eds.). *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation, and management settings* (453-471). Berlin: Mouton/de Gruyter.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gumperz, J. y Blom, J. P. (1971). Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. En: Gumperz, J. *Language in social groups* (274-310). California: Stanford University Press.
- Hickey, R. (Ed.) (2010). *The Handbook of Language Contact*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hipperdinger, Y. (1999). La inmigración masiva en Argentina y el multilingüismo regional. *Anuario de Lingüística Hispánica*, XII-XIII. 629-641.
- Hipperdinger, Y. (2001). *Integración y adaptación de transferencias léxicas. Contribución al estudio del contacto lingüístico en español bonaerense*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Hipperdinger, Y. (2005). *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien*. Trad. de Max Doppelbauer. Wien: Praesens.
- Hipperdinger, Y. (2008). La incorporación léxica en español bonaerense. Valoraciones y usos de ‘nuevos’ y ‘viejos’ préstamos. *Páginas de*



*Guarda*, 6, 27-39.

- Hipperdinger, Y. (2010). *Sobre préstamos y apellidos*, Bahía Blanca, EdiUNS.
- Hipperdinger, Y. (2011a). Consensos y rebeldías. La realización oral de apellidos no hispánicos. En *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Villa María: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Universidad Nacional de Villa María.
- Hipperdinger, Y. (2011b). Un objeto de estudio en el ‘corazón’ de un desacuerdo: configuraciones no adaptadas para importaciones léxicas de uso general. En *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Humanidades*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur (en prensa).
- Hipperdinger, Y. y Rigatuso, E. (1996). Dos comunidades inmigratorias conservadoras en el sudoeste bonaerense: dinamarqueses y alemanes del Volga. *International Journal of the Sociology of Language*, 117, 39-61.
- Hudson, R. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isurin, L., Winford, D. y de Bot, K. (Eds.) (2009). *Multidisciplinary approaches to code switching*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Jaspers, J. (2010). Introduction – Society and language use. En Jaspers, J., Östman, J. y Verschueren, J. (Eds.). *Society and language use* (pp. 1-19). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Joseph, J. (2010). Identity. En Llamas, C. y Watt, D. (Eds.). *Language and identities* (pp. 9-17). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kerswill, P. (2004). Social Dialectology. En Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. y Trudgill, P. (Eds.). *Sociolinguistics / Soziolinguistik* (22-33). Vol. I. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Lingüística*, 21, 87-107.

- Medina López, J. (2002). *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros.
- Mesthrie, R. (2009). Clearing the ground: basic issues, concepts and approaches. En Mesthrie, R., Swann, J., Deumert, A. y Leap, W. *Introducing Sociolinguistics* (1-43). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Meyerhoff, M. (2011). *Introducing Sociolinguistics*. New York: Routledge.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices*. Oxford: Blackwell.
- Poplack, S. (1996). Sometimes I'll start a sentence in Spanish *y termino en español*: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Rigatuso, E. (2002). Presentación. En Fontanella de Weinberg, Ma. B. (Coord.). *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (11-32). Buenos Aires: Edicial.
- Rigatuso, E e Hipperdinger, Y. (2004). Asimilación lingüística de los inmigrantes italianos y sus descendientes en Argentina. En *VI Jornadas Académicas de Integración Curricular «Lenguaje e identidad: el multilingüismo de los judíos»*. Buenos Aires: Fundación Auge.
- Romaine, S. (1994). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe Amusatogui, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Sala, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Silva-Corvalán, C. (1996). *Language contact and change*. Oxford: Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Thomason, S. y Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Los Angeles: University of California Press.
- Thornburg, L. y Fuller, J. (Eds.) (2006). *Studies in Contact Linguistics*. New York: Peter Lang.
- Trudgill, P. (2004). Sociolinguistics: an overview. En Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. y Trudgill, P. (Eds.). *Sociolinguistics / Soziolinguistik* (1-5). Vol. I. Berlin-New York: Walter de Gruyter.

- Van Herk, G. (2012). *What is Sociolinguistics?*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Villena Ponsoda, J. A. (2009) Sociolingüística: corrientes y perspectivas. En Reyes, R. (Dir.). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de: [www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario).
- Virkel, A. (2004). *Español de la Patagonia. Apuntes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Weinreich, U., Labov, W. y Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. En Lehmann, W. P. y Malkiel, Y. (Eds.). *Directions for Historical Linguistics* (95-189). Austin: University of Texas Press.
- Winford, D. (2003). *An introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Yule, G. (2004). *El lenguaje*. Madrid: Akal.
- Zamora Salamanca, F. R. (1998). Variación y cambio lingüístico: treinta años después. En *III Congreso de Lingüística General*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Zimmermann, K. (2009). Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas: reflexiones teóricas y ejemplos de casos de América Latina. En Escobar, A. M. y Wölck, W. (Eds.). *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas* (129-160). Frankfurt-Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

# La ruta de la Psicolingüística

*Adriana Silvestri*

## La psicolingüística: temas e historia

La pregunta inicial sería «¿Qué es la Psicolingüística?». Se trata de una disciplina que estudia los procesos psicológicos que subyacen a la comprensión o producción del discurso, tanto oral como escrito. Se origina como ciencia con objeto propio alrededor de la década de 1950, como todas las llamadas «ciencias de encuentro» con la Lingüística: la Sociología del lenguaje, la Filosofía del lenguaje, la Antropología del lenguaje y demás. Existe un acuerdo en situar el comienzo de esta disciplina en el seminario de 1953 en La Universidad de Cornell (Estados Unidos), de modo que ha pasado poco tiempo desde su origen. El libro de Charles E. Osgood y Thomas A Sebeok – *Psicolingüística*– reúne los resultados del seminario y muestra el predominio del conductismo y los intentos iniciales de vincularlo con la lingüística estructural.

¿Cuáles son los temas de los que se ocupa esta disciplina? Son temas muy antiguos, que eran tratados –sin rigor– por la Lingüística o por la Psicología de manera independiente. La Psicolingüística «sincrónica» (según la terminología estructuralista) trata la comprensión o la producción del lenguaje en cualquiera de sus niveles (fónico, léxico, morfosintáctico, discursivo-textual) en un sujeto adulto. La Psicolingüística «diacrónica» trata la adquisición y desarrollo de la capacidad para comprender y producir el lenguaje, es decir, cómo un niño llega a comprender y producir el lenguaje o a perfeccionar esta habilidad. Otros temas psicolingüísticos tienen que ver con la relación entre lenguaje y otros procesos psicológicos mentales; el vínculo entre lenguaje y cerebro, las afecciones del lenguaje (ambos temas de

neurolingüística); el bilingüismo en un individuo (no en una comunidad), la enseñanza de una segunda lengua; las implicaciones pedagógicas, la comunicación no verbal, las patologías del lenguaje, etc.

Si a algún lector le interesan los textos históricos, puede mirar el índice de artículos de la Antología inicial preparada por Sol Saporta (*Psycholinguistics: A Book of Readings*). Algunos de los autores incluidos en la antología ya habían muerto –como por ejemplo, Lev Vigotsky–, pero los temas que trataban eran muy importantes para obviarlos (en este caso, la relación entre lenguaje y pensamiento). La antología toma los dos modelos psicológicos predominantes en la época: el conductismo o behaviorismo y el incipiente cognitivismo. Así, abarca lingüistas o psicólogos de ambas corrientes y a algunos difícilmente clasificables. De todos modos, en esta antología están las grandes figuras de la época, como Bloomfield, Jakobson, Whorf, Chomsky, (como lingüistas); Vigotsky, Osgood, Skinner, Miller (como psicólogos) o incluso Lenneberg desde la neurología.

La articulación entre la Psicología y la Lingüística trajo problemas de modelos desde el comienzo, ya que no hay homogeneidad de enfoques en ninguna de ambas. La primera articulación (que duraría poco) fue la del conductismo con el estructuralismo, afines desde muchos puntos de vista, entre ellos el tratamiento del significado no observable.

## La revolución chomskiana

Inmediatamente (de ahí la brevedad de la articulación conductismo-estructuralismo) surge Noam Chomsky, en esa época muy joven, que cambió la naturaleza de la disciplina. Como sabemos, Chomsky tiene una propuesta gramatical y una psicológica, una en función de la otra; pero mientras sus propuestas gramaticales cambian permanentemente no lo hace de la misma manera la propuesta psicológica.

Se considera a Chomsky como un representante del «biologismo extremo»: su propuesta de adquisición del lenguaje así lo demuestra. No hay factores sociales que incidan en este proceso (la relación entre el niño y personas que conozcan la lengua nativa), sino una configuración especial del cerebro humano. Esto hace que la relación con el cerebro tenga la mayor importancia para este modelo, no así los factores sociales. La lengua –dice Chomsky– *no se enseña ni se aprende*, sino que se desarrolla a medida que crecen las capacidades cerebrales.

La propuesta de Chomsky es teórica (sus seguidores se encargaron de la investigación psicolingüística), y, por lo tanto, debe ser argumentada. El argumento más tempranamente atacado por quienes consideraban que el factor interactivo que domina una lengua estaba ausente fue el de la «pobreza del estímulo»: según este argumento, el niño aprende de todos modos, aunque se lo exponga a un estímulo del lenguaje débil, desorganizado y pobre. En la actualidad no se discute que la adquisición del lenguaje por el niño debe explicarse además por los procesos de comunicación con los que lo rodean desde su nacimiento.

Desde el punto de vista gramatical, el modelo chomskiano privilegia la sintaxis, es decir, la investigación tiene en cuenta a la *oración* como máximo, se detiene cuando el niño ha adquirido sus mecanismos básicos, hacia los 5 años de edad (la edad cambia según la lengua de pertenencia, de acuerdo con otros modelos). El papel que juega el significado es controversial; lo más importante son las reglas formales de una lengua. No se estudia ningún factor social, ya que eso sería incumbencia de otras ciencias y no de la Psicolingüística.

A pesar de su carácter revolucionario para la Psicología y la Psicolingüística, este modelo, al prescindir de la situación, del tipo de comunicación que se establece con los interlocutores, de los gestos y las acciones que acompañan a las palabras, de las características que adopta el lenguaje del quien se dirige a quien desconoce una lengua, mostró pronto sus limitaciones.

## Los factores sociales: modelos que los tienen en cuenta

Si Chomsky y sus seguidores son representantes del biologismo extremo, hay modelos que tienen en cuenta la incidencia del factor social, desde la interacción inicial entre el bebé y la (o las) persona a cargo de él hasta una sociedad o una cultura en general, con sus numerosos mecanismos.

Ningún modelo psicológico de los que se emplean actualmente obvia los aspectos biológicos o sociales, aunque le dan diferente participación en el camino de configurar una persona. Así, los representantes de los modelos más biológicos hacen jugar mínimamente al factor social y los modelos más culturalistas, los que consideran que lo específicamente humano, lo propio del hombre, es de carácter social, no dejan de lado los aspectos obligatorios biológicos.

En tanto la Psicolingüística es una articulación entre Psicología y Lin-

güística, puede tomar como base modelos psicológicos que le dan mucha importancia a lo cultural y lo social en la adquisición y desarrollo del lenguaje, como los enfoques socioculturales o sociohistóricos de raíz vigotskiana.

No son tan distantes la comprensión-producción del lenguaje por un adulto y su aprendizaje de una lengua para los modelos que tienen en cuenta el componente social que interviene: los procesos en un adulto no pueden explicarse si no se tiene en cuenta su origen, su génesis, es decir, su aprendizaje.

Para estos modelos –a diferencia de Chomsky– el lenguaje se enseña y se aprende, ya que es un producto social, tanto en la oralidad como, evidentemente, en la escritura –que, debido a su carácter obviamente cultural, queda «fuera» de la Psicolingüística para muchos enfoques–. Esta última –la escritura– responde, según la aproximación sociocultural, a procesos psicológicos diferentes de los de la oralidad.

Asimismo, el significado continúa desarrollándose hasta –por lo menos– los 11 ó 12 años para ser igual al del adulto –no el de todas las palabras–, de modo que el límite para el estudio no es la edad en que el niño aprende las reglas básicas de su lengua.

## La Psicolingüística en la actualidad

Actualmente predominan los modelos cognitivos o cognoscitivos, que – como lo indica la palabra– hacen énfasis en el conocimiento, aunque la emoción y la afectividad pueden seguir caminos semejantes.

Estos enfoques surgieron en la misma época que Chomsky. Hay numerosas versiones que se desarrollaron a lo largo de estos años, de manera que lo que se advierte actualmente es una combinación de los diferentes modelos.

De todos modos, señalaremos una propiedad que se ha mantenido: se trata de enfoques experimentales, de manera que no se hacen afirmaciones si no hay un cuerpo de investigación detrás.

El gráfico indica cuáles son los principales procesos que intervienen en la comprensión o la producción de un adulto que ya conoce la lengua. Las flechas marcan solamente la dirección fundamental: el procesamiento (trabajo con las representaciones) es más complejo. No se problematiza la relación que hay entre oralidad y escritura, de modo que el gráfico es válido para ambas formas que adopta el lenguaje, es decir, cuando el material que ingresa en el sistema es auditivo (oralidad) o visual (escritura).

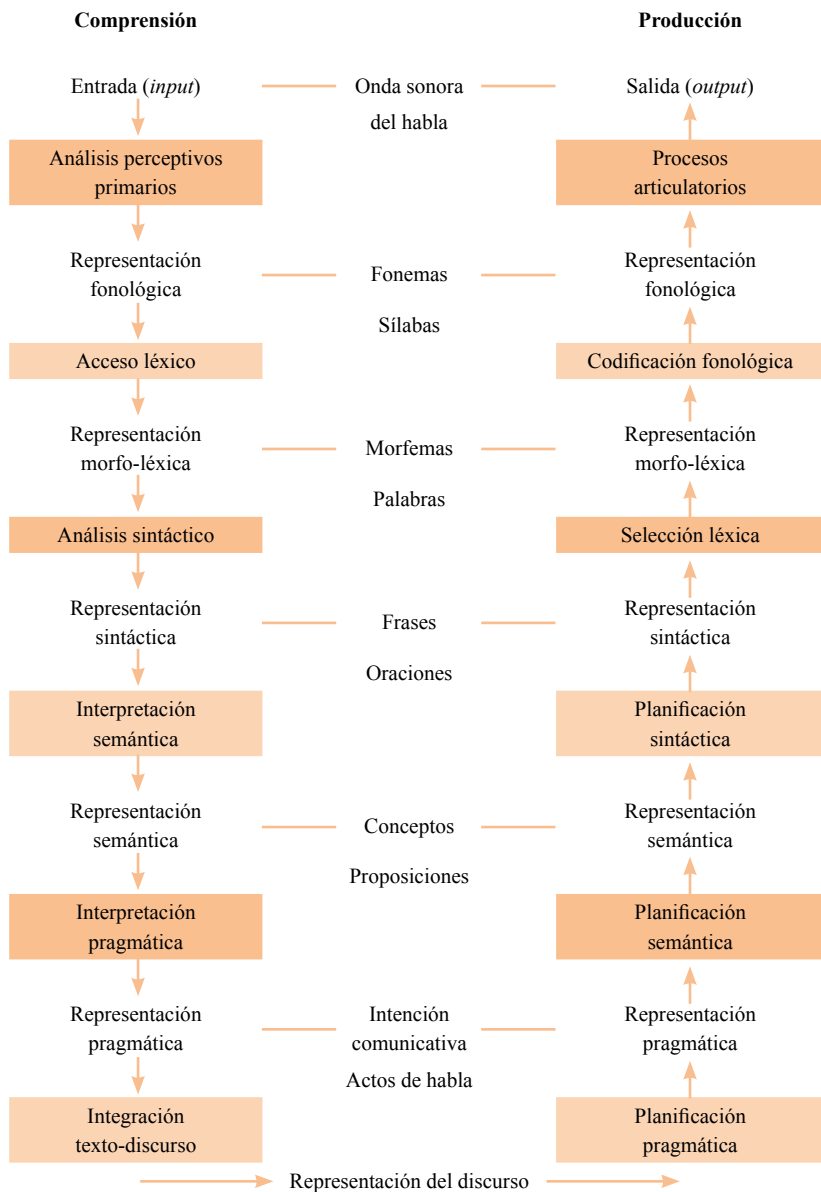


Gráfico 1

Adaptación de: Belinchón, M., A. Riviere y J.M. Igoa. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta, 1992



La columna central señala elementos *lingüísticos* que son trabajados en cada nivel. Es importante señalar que, en su breve recorrido, la Psicolingüística siguió los pasos de la Lingüística en la observación y sistematización de aspectos del lenguaje, de modo que los desarrollos pragmáticos y textuales son relativamente recientes. Como observamos en el gráfico, la psicolingüística cognitiva considera que el texto es el objetivo último y que para comprender o producir adecuadamente un texto hay que resolver los niveles anteriores: la palabra, la oración, etc. Hay psicolingüistas que se ocupan de cada nivel: los análisis perceptivos primarios, la palabra, la oración y demás.

De la misma manera que ocurrió con la Sociolingüística y con la Sociología del lenguaje, entre la Psicolingüística y la Psicología del lenguaje se repartieron incumbencias, de modo que la primera (la Psicolingüística) se ocupa de los procesos *hasta la oración* solamente. Esta distinción es de carácter práctico, ya que etimológicamente son casi sinónimos: «Psicolingüística» significa «Psicología del lenguaje» de alguna manera. Así, la comprensión y producción de textos quedó a cargo de la Psicología del lenguaje, que resulta más abarcadora.

Si observamos cualquier manual de Psicolingüística, veremos que hay una desproporción entre los estudios dedicados a la comprensión, que son más, y a la producción. Estos resultan de menor cantidad debido a razones metodológicas: la comprensión de una palabra, texto o lo que fuere puede manipularse, no así el proceso productivo, que se inicia en una «idea» en la mente. De esta manera, siguen empleándose en Psicología del lenguaje modelos «antiguos» (de veinte años, más o menos) para estudiar la producción.

Tomaremos un solo ejemplo acerca del texto/discurso. Recordemos que la Lingüística del texto trabaja con la articulación entre dos o más oraciones para que se considere que el elemento tratado es un texto y que la Psicolingüística cognitiva no hace mayor diferencia entre texto y discurso (generalmente, el primero más formal, el segundo con mayor intervención del factor social).

Generalmente se considera que hay una división entre oración y niveles supraoracionales (más allá de la oración), ya que la oración depende de *normas o reglas* y los niveles que suponen combinación de oraciones (nivel supraoracional) dependen de *estrategias*. Estas pueden predominar en una

cultura, pero no son obligatorias como las reglas para que se hable una lengua determinada.

Por ejemplo, es agramatical la oración:

1) \*Yo caminaste<sup>1</sup>.

ya que no respeta una *regla* básica del castellano: la concordancia entre pronombre sujeto y verbo, que deben coincidir en los rasgos de persona y número. Si se transgrede esta regla, podemos afirmar que el hablante de castellano no es nativo.

Esta división no es tajante, hay continuidad entre los distintos niveles. Por ejemplo, ¿qué ocurre con las oraciones compuestas o complejas, que respetan reglas y –a su vez– son el resultado de la unión de dos o más oraciones? Por ejemplo:

2) El libro que compré está en la biblioteca.

Hay una regla (en castellano) según la que las relativas deben tener una posición posterior al sustantivo al que modifican, de manera que

\* que compré el libro está en la biblioteca

resulta agramatical en castellano. Pero –al mismo tiempo– esta oración es la unión de «compré el libro» y «el libro está en la biblioteca» (por lo menos), es decir, un pequeño texto (nivel superior a la oración).

Se considera, por lo tanto, que la oración compuesta o compleja es una construcción de *transición* entre lo oracional y lo supraoracional.

## La psicología del lenguaje en Argentina

Teniendo en cuenta la decadencia del sistema educativo, en nuestro país predominaron los estudios que hacen a las implicaciones para el aula (en todos sus niveles: primario, secundario o terciario) de este procesamiento, en especial lo que hace a la enseñanza posterior a la escuela media, es decir,

---

<sup>1</sup> El asterisco indica agramaticalidad.

terciaria o universitaria. Muchas investigaciones surgieron de talleres (cada vez más, obligatorios) de la enseñanza superior. De más está decir, estas trasposiciones al aula deben hacerse con precaución y están sujetas a debate.

También predominaron los estudios *off-line* (posteriores al estímulo de lenguaje) por evidentes razones metodológicas y por las mismas razones los trabajos sobre escritura en relación con las investigaciones sobre oralidad. Estos últimos fueron elegidos también por la necesidad de que los alumnos lean y escriban textos desarrollados, especialmente en la educación superior, como una forma de adquirir conocimientos.

Hay una importante corriente sobre lectoescritura inicial, esto es, la trasposición del lenguaje oral al escrito, cómo se aprende, cuál es la edad en que los niños están habilitados y cuál es el mejor método para hacerlo. Si bien estas investigaciones no identifican lectoescritura con comprensión ni con producción de textos, esta puede enseñarse –según estos trabajos- simultáneamente con el procesamiento de los textos iniciales en el desarrollo.

Como vemos, hay poca investigación acerca de fines de la escuela primaria y sobre el nivel medio.

En tanto el objetivo último de la Psicolingüística cognitiva, como señalamos, es el texto, hay numerosas investigaciones relativas a los mecanismos comprensivos de distintas clases de texto (narrativos, expositivos, etc.), sobre todo inferencias que –aunque no hacen énfasis en la diferencia entre oralidad y escritura- pueden tener evidentes implicaciones para el trabajo en el aula.

## Referencias bibliográficas

- *Psicología del lenguaje general*
- Belinchón, M., Rivière, Á. y Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Garman, M. (1995). *Psicolingüística*. Madrid: Visor.
- Gernsbacher, M. (Comp.) (1994). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- Newmeyer, F. (Comp.) (1992). *Panorama de la Lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo III. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid: Visor.
- Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.

Valle Arroyo, F. (Comp.) (1990). *Lecturas de psicolingüística* (Vol. I). Madrid: Alianza.

• *Enfoque sociocultural:*

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Luria, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.

Vygotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas II*. Madrid: Machado.

Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

• *Adquisición del lenguaje*

Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.

Riviere, Á. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En Palacios, J., Marchesi, Á., y Coll, C. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

• *Textos de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje y la relación lenguaje/cognición*

Chomsky, N. (1974). Problemas de la explicación lingüística. En Chomsky et al. *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas*. México: Trillas.

Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

• *Perspectiva biólogo y cognitivista sobre procesos cognitivos y lenguaje*.

Fodor, J. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.

Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.

• *Lingüística del texto: perspectiva psicolingüística:*

Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.

• *Comprensión y producción del lenguaje, enfoque cognitivo:*

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva Jersey: Cambridge University Press.

Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.

León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

• *Lectura y escritura, enfoque cognitivo:*

Vega, M. de et al. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

• *Discurso educativo:*

Edwards, D. y Mercer N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

• *Textos históricos sobre Psicolingüística:*

Osgood, C. y Sebeok, T. (1965). *Psicolingüística. Problemas teóricos y de investigación*. Barcelona: Planeta.

Saporta, S. (Ed.) (1961). *Psycholinguistics. A book of readings*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [Hay versión en castellano].

# La ruta de la Etnopragmática

*Angelita Martínez*

En esta presentación, tendremos en cuenta, en primer lugar, qué consideramos Etnopragmática, cuáles han sido sus antecedentes como disciplina dentro de los estudios del lenguaje y, posteriormente, reflexionaremos acerca de los aspectos teóricos y metodológicos que han guiado nuestros análisis en el país para culminar con la mención de los trabajos que está llevando a cabo actualmente nuestro equipo en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), cuya intención es instalar esa perspectiva para explicar la variación que se registra en el uso lingüístico y cotejar las diferencias que se manifiestan entre variedades de una misma lengua.

## ¿Qué es la Etnopragmática?

Esta perspectiva constituye una propuesta teórico-metodológica que plantea –en concordancia con los postulados lingüísticos de la Escuela de Columbia– un modelo de explicación basado en la idea de que las elecciones lingüísticas de los hablantes no son caprichosas sino que están motivadas y que « la búsqueda de motivación [...] debería estar ligada a consideraciones de índole comunicativa» (Martínez, 1995). Por lo tanto, la condición de gramaticalidad en los enunciados producidos por los hablantes no puede considerarse como una propiedad independiente y arbitraria; por el contrario, la gramática es «emergente» de acuerdo con el concepto desarrollado por Hopper:

Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words epiphenomenal [...] its structure is always deferred, always in a process but never arriving and therefore emergent (Hopper 1998:156).

Así considerada, la gramática de cada lengua es la consolidación de perspectivas conceptuales y necesidades comunicativas. Por otra parte, los aspectos culturales inciden en las elecciones lingüísticas de los hablantes; elecciones que la tradición gramatical explica y evalúa desde condiciones más rígidas, ajustadas a un marco restrictivo que administra los modos de construcción y de constitución de las estructuras lingüísticas.

Si bien es posible enfrentar un análisis etnopragmático de cualesquiera variedades de una lengua –tanto las estandarizadas como las no estandarizadas–, las situaciones de bilingüismo y de contacto brindan un caudal de conocimientos muy interesante en la medida en que se mezclan distintas conceptualizaciones que pueden resultar en combinaciones morfosintácticas a veces insólitas (García 1995).

Un claro ejemplo lo constituye la comparación del leísmo de Castilla con el «leísmo» de la región guaraníca argentina. El análisis cuidadoso del fenómeno nos muestra que responde a distintas tradiciones culturales que permiten soluciones lingüísticas diferentes sobre la base de categorizaciones también diferentes. En efecto, mientras que el leísmo peninsular castellano es el resultado de la recategorización del paradigma etimológico de base *Caso* por otro de base *Género* (Klein-Andrew 1999; García 1986) que asigna a los referentes masculinos la capacidad de ser remitidos mediante el clítico *le*, y, consecuentemente, la presencia de laísmo para señalar referentes femeninos; el «leísmo» guaraníca se establece sobre un paradigma de base *Caso*, en el que se asigna mediante la forma *le* la evaluación de mayor actividad relativa a referentes culturalmente connotados cuando se trata de leyendas y cuentos populares y manifiesta ausencia absoluta de laísmo (Martínez, 2000; 2013).

En el cuadro siguiente esquematizamos dicha diferencia:

	<b>Sistema peninsular</b>	<b>Sistema guaraníca</b>
<b>Región</b>	Castilla	Paraguay, Nordeste argentino
<b>Sistema de base</b>	Género	Caso
<b>Proceso lingüístico</b>	Recategorización (de caso a género). Presencia de laísmo	Desplazamiento intra- categorial dentro del sistema de caso. Ausencia de laísmo
<b>Ejemplos</b>	<i>María le vio</i> (a Juan)	<i>Le han visto</i> (al Pombero)
	<i>Juan le escribió una carta</i> (a Pedro)	<i>El pindó le ha protegido</i> (a la Virgen)
	<i>Juan la escribió una carta a María</i>	<i>Juan le escribió una carta a María</i>

Cuadro 1

*Diferencias entre el leísmo castellano y el guaraníca*

## Antecedentes

La relación entre el lenguaje y la cultura, como todos sabemos, fue una preocupación de los lingüistas antropólogos que se puso de manifiesto entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. Franz Boas (1911/1964); Bronislaw Malinowski (1944/1988) señalaron, por ejemplo, el interés por conocer cómo diferentes culturas organizan y categorizan distintos dominios del conocimiento. En esta visión etnolingüística, que presupone trabajo de campo, es decir, contacto directo con la comunidad hablante, se privilegió el análisis cualitativo y fueron estudiados, especialmente, el léxico y las categorías semánticas<sup>1</sup>. El surgimiento de la Sociolingüística, en la década de 1960, pone el énfasis en el estudio de la lengua en su contexto social y establece como prioridad el análisis de la variación lingüística, en especial de los fenómenos fonológicos (Labov, 1972).

Si bien la Etnopragmática, tal como la vamos a presentar, nace en forma independiente en la última década del siglo pasado (García, 1995; Martínez, 1995; Mauder, 2000), creemos pertinente, también, remitirnos al término «*ethnosyntax*» que fue acuñado por Wierzbicka, ya que el concepto que lo sustenta es compatible con la perspectiva etnopragmática. En efecto, para la autora, cada lengua encierra en su estructura una mirada del mundo, una filosofía, y considera que esto puede ser mostrado de una manera rigurosa y verificable.

En la misma línea, Einfeld (2002:1), en un libro que titula *Ethnosyntax* y que es una compilación de trabajos presentados en un taller sobre la materia llevado a cabo en Australia en el año 2000, provee en la «Introducción» un enfoque original del concepto, que define de la siguiente manera:

It is intended that «ethnosyntax» –broadly defined as the study of connections between the cultural knowledge, attitudes, and practices of speakers, and the morphosyntactic resources they employ in speech– should encompass this diverse range of grammar-culture effects.

---

<sup>1</sup> En la década del 60, el lingüista Dell Hymes acuña la expresión «Etnografía de la comunicación» para referirse al marco teórico y metodológico que diseñó para el estudio de situaciones comunicativas. En este diseño cobran importancia los conceptos de *comunidad de habla*, *situación de habla*, *evento de habla* y *acto de habla*, cuyo análisis debía tener en cuenta una serie de componentes, todos relacionados con el contexto tanto lingüístico como extralingüístico.



This field of research asks, not just how culture and grammar may be connected, but also how they may be interconstitutive, through overlap and interplay between peoples's cultural practices and preoccupations and the grammatical structures they habitually employ<sup>2</sup>.

Vemos entonces que la propuesta se basa en el hecho de que la gramática de una lengua está íntimamente ligada a la cultura de sus hablantes y se focaliza en tres cuestiones: cómo la cultura incide en la variación lingüística; cómo cultura y gramática están relacionadas y en qué medida una puede constituir la otra.

### Nuestro punto de partida: la variación intra-hablante

Si bien, como hemos visto, la Ethnosyntax contempla el hecho de que la cultura incide en la variación lingüística, asume dicha variación en el sentido laboviano del término y de la teoría sociolingüística que se sustentó en las décadas de 1960 y 1970.

Por el contrario, la Etnopragmática, basada, fuertemente, en los principios de la Escuela Lingüística de Columbia, considera condición excluyente entrar en el análisis de la lengua a través de la variación intra-hablante para poder dar cuenta, *a posteriori*, de la variación inter-hablante.

En cuanto a ese aspecto, la perspectiva etnoprágmatca se distancia de la propuesta laboviana en dos sentidos: no admite que la variación implique dos maneras diferentes de decir lo mismo o alternar formas con el mismo «valor de verdad» ni está de acuerdo con el hecho de que los factores que influyen en la variación sean preferentemente extralingüísticos. Por el contrario, se apoya en la creencia de que la variación implica dos maneras diferentes de aludir al mismo referente (García, 1985) y de que los parámetros que determinan la alternancia pueden ser tanto lingüísticos como extralingüísticos. Por otra

---

<sup>2</sup>«Se entiende que la etnosintaxis –ampliamente definida como el estudio de las conexiones entre el conocimiento cultural, las actitudes y prácticas de los hablantes y las fuentes morfosintácticas que se emplean en el habla– debería acompañar este diverso rango de efectos gramaticales y culturales. Este campo de investigación se pregunta no sólo por el modo en que cultura y gramática pueden estar conectadas sino también por el modo en que pueden ser mutuamente constitutivas a través del entramado y el inter-juego entre las prácticas culturales de los pueblos y las estructuras gramaticales que habitualmente emplean» (la traducción es nuestra).

parte, considera que el concepto de variación intra-hablante constituye un aliado teórico de una pedagogía para ámbitos interculturales.

## La perspectiva cognitiva

Algunos de los aportes de las teorías cognitivas propias de la década de 1980, que enfatizaron, en una postura anti-formalista, la relación entre sintaxis y semántica e incluyeron a la pragmática dentro de la semántica (Lakoff, 1987; Langacker, 1987), son consistentes con la Etnopragmática. Esta última busca relacionar estrategias lingüísticas con categorizaciones culturales y se interesa por explicar los sesgos de frecuencia de uso de las formas lingüísticas como síntoma de perfilamientos cognitivos por parte del hablante. En ese sentido, las categorías lingüísticas responderían a categorías cognitivas de diferente complejidad. La categorización del *Caso*, por ejemplo, sería cognitivamente más compleja que la categorización del *Género* puesto que, mientras la asignación de *Caso* pone en juego relaciones entre los actantes, la asignación de *Género* es de orden referencial.

Coincidentemente con la Gramática Cognitiva, la Etnopragmática considera que el hablante concibe y estructura una escena de una manera particular y el oyente debe hacer lo posible para reconstruir la intencionalidad del hablante sobre la base de un modelo en el cual el lenguaje está enraizado en la experiencia humana del mundo físico y el entendimiento se desarrolla a partir de un motor sensorial básico y de las experiencias asociadas a éste (Lee, 2001: 49).

Pero junto a estos acercamientos, la Etnopragmática contempla los dominios semánticos que categorizan cada sistema de la lengua y postula el aporte significativo de las formas lingüísticas en cuestión. Dicho aporte significativo constituye el llamado «significado básico» (Diver, 1995; García, 1985) que se caracteriza por su imprecisión y su presencia en todos los contextos en que la forma aparece. Imprecisión y omnipresencia se relacionan en tanto la primera hace posible la segunda.

## La Etnopragmática y el contacto de lenguas

Como ya hemos aludido, si bien la perspectiva etnoprágmatca –que enfatiza la variación intra-hablante, el significado básico de los morfemas en variación, su relación con el contexto y el perfilamiento cognitivo que implica

la alternancia— puede aplicarse a todas las variedades sean o no estandarizadas, son las situaciones de contacto de lenguas las que nos revelan con mayor intensidad las posibilidades de los hablantes en el uso y, en especial, el hecho de que las características gramaticales de la lengua de origen pueden promover la utilización creativa de las potencialidades de la otra lengua (Martínez, 2000; Narvaja de Arnoux y Martínez, 2007). Ilustraremos estos conceptos con un ejemplo que involucra el contacto del español con una lengua estructuralmente lejana, tipológicamente diferente, como lo es el quechua.

De acuerdo con los gramáticos de la lengua quechua, (Cerrón Palomino, 1987: 270), el plural se expresa mediante el sufijo nominal *-kuna*. Así, *wasi-kuna* es el plural de *wasi* («casa») y *runa-kuna* constituye el plural de *runa* («persona»). Sin embargo, de acuerdo con los mismos gramáticos, la marca de plural *-kuna* no es obligatoria y puede omitirse si el contexto deja claro el sentido de pluralidad. Por ejemplo, en aquellos casos en los que el sintagma nominal contiene un numeral, el nombre no lleva marca de plural (Cerrón-Palomino, 1976:125).

Lamentablemente las gramáticas no se han propuesto una explicación de ese uso variable (presencia/ausencia de marca de plural), es decir, no se ha estudiado sistemáticamente en qué contextos se favorece qué opción. La necesidad de contar con estudios de variación lingüística se hace manifiesta una y otra vez como puede observarse en los ejemplos que se incluyen en Quesada (1976:80) en el análisis de la variedad de quechua Cajamarca-Cañaris. En efecto, en las emisiones:

- 1) *Kay kimsa yuraq wasikuna* («Estas tres blancas casas»)
- 2) *Kay kimsa wasi yuraq* («Estas tres casas blancas»)

que analizan las posibilidades de orden del adjetivo y el sustantivo, vemos que, a pesar de estar presente en ambas emisiones, el numeral *kimsa* («tres»), el sustantivo *wasi* («casa») adopta sufijo plural *kuna* sólo en la primera emisión, o sea, cuando el adjetivo se halla antepuesto.

La variación en la concordancia de número en quechua se extiende a la relación sujeto/predicación. Esta estrategia resulta habitual en la narrativa de Cochabamba, como en el ejemplo siguiente que corresponde a una entrevista hecha por Mario Soto a una mujer cochabambina:

- (3) Encapuchado *yayku* - *sqa* - *nku*  
 «entrar» - Pret. no test. - 3° pers. pl  
 («Entraron encapuchados»)
- (4) Encapuchado *qa sumax uniforme* - *sqa*  
 Topical. «bien» Pret. no testim.  
 («Los encapuchados estaban bien vestidos»)

Si bien a partir de este ejemplo podríamos inferir que la concordancia se hace necesaria cuando se introduce una entidad y es prescindible una vez introducida la misma, al no contar con estudios de variación de los que se desprenda cuándo el hablante selecciona la concordancia, nuestro conocimiento es apenas descriptivo. Este conocimiento puede, al menos, permitirnos formular hipótesis y analizar la elevada frecuencia de ausencia de concordancia canónica, ampliamente reconocida por lingüistas y por docentes, en la variedad de español de los Andes, tal como puede observarse en las emisiones siguientes, que corresponden a *Vocero Boliviano*, periódico de la comunidad boliviana en Buenos Aires, en las que se manifiesta un llamativo uso alternante respecto de la concordancia de número, tal como lo muestran los ejemplos que siguen:

5) Los problemas para el Gobierno parecen no aplacarse en el interior del país pues *las regiones confronta* problemas que *demandan* solución. (VB, mayo 2003)

6) Y aunque es pronto para evaluar los efectos reales de la epidemia, *el impacto que puede* tener en la economía China, Tailandesa, Coreana y Malaya *podrían frenar* la recuperación de este año (VB, mayo 2003)<sup>3</sup>.

Un análisis de esta variación morfosintáctica (Martínez, 2012) nos ha permitido observar que en dicha variedad de español las concordancias alternativas de número revelan los siguientes perfilamientos cognitivos:

a) *Uno como muchos*

«**La** *consultiva* realizada en la capital de ese departamento *tuvo* como re-

---

<sup>3</sup>El destacado es nuestro.

sultado la construcción del gasoducto y *relegaron* la interconexión eléctrica». (VB, mayo 2003)

b) *Muchos como uno*

«Pero *los policías siente* más que eso. *Está indignados* por, según la OEA, resultar ser *los únicos culpables* de la asonada de febrero». (VB, mayo 2003)

c) *Dos como uno*

«Y (Simona) luego interrumpe su conversación para seguir mirando los regalos que ese día le *llevó* Emiliana y Nilda». (VB, agosto 2000).

Desde la perspectiva etnopragmática, los resultados del análisis nos permiten interpretar que la variación sistemática en la concordancia de número es explotada comunicativamente mediante estrategias que se ven potenciadas en escribientes que poseen, en la lengua materna, un sistema de número como el de la lengua quechua. En lo que respecta al aprovechamiento discursivo de la estrategia, la particularidad es la necesidad, casi constante, de mostrar, en el mismo contexto, ambas posibilidades de conceptualización (Narvaja de Arnoux y Martínez, 2007).

Por ejemplo:

7) Pero *los policías siente* más que eso. *Está indignados* por, según la OEA, resultar ser *los únicos culpables* de la asonada de febrero. (VB, mayo 2003).

8) *Toda persona tiene* dignidad y *son* iguales ante la ley (VB, abril 2000)

Es decir, se trata de la conceptualización de la entidad desde sus dos perspectivas, como una unidad y como una pluralidad y ambas merecen explicitarse.

La consideración de unidad/pluralidad en una misma entidad se halla inscrita culturalmente en el sentimiento de ser “boliviano”, tal como se desprende de los textos que siguen:

9) ¿No deberíamos estar todos juntos? Trabajando, sin importar si *la persona que está a nuestro lado es más morocho o más blanco, más joven o viejo, hombre o mujer que sus ideas sean diferente o hable distinto*, si

total todos somos bolivianos buscamos mejores condiciones de vida en un país que adoptamos hace mucho tiempo

10) Bolivia será más que nunca la síntesis del universo... *Nuestros pueblos habrá conseguido fundir* en el crisol que creó el Libertador lo mejor de nuestras culturas indias, mestizas y contemporáneas. (Arnoux y Martínez 2007:206)

La influencia del contacto de lenguas, en este caso español-quechua, en tanto la posibilidad, en esta última lengua, de un margen más amplio en la selección de la concordancia de número podría ser la causa de la redistribución paradigmática que se observa en el empleo de las variedades de español.

Llegado a este punto, percibimos que el concepto de «*emergent grammar*», acuñado por Hopper (1987:142), se manifiesta adecuado para comprender las diferencias gramaticales entre lenguas:

Grammar is hence not to be understood as a pre-requisite for discourse, a prior possession attributable in identical form to both speaker and hearer. Its forms are not fixed templates, but are negotiable in face-to-face interaction in ways that reflect the individual speakers' past experience of these forms, and their assessment of the present context, including especially their interlocutors, whose experiences and assessments may, be quite different.

Structure, then, in this view is not an overarching set of abstract principles, but more a question of a spreading of systematicity from individual words, phrases, and small sets<sup>4</sup>.

La misma perspectiva también resulta relevante para entender las dife-

---

<sup>4</sup> «La gramática, entonces, no debe entenderse como un requisito previo para el discurso, una posesión preexistente y atribuible de forma idéntica tanto al hablante como al oyente. Sus formas no son patrones fijos sino que se negocian en la interacción cara a cara en modos que reflejan las experiencias pasadas del hablante individual con dichas formas y sus evaluaciones del contexto presente, incluyendo especialmente a sus interlocutores, cuyas experiencias y evaluaciones pueden resultar bastante diferentes.

La estructura, de acuerdo con esta visión, no es un conjunto dominante de principios abstractos, sino más bien una cuestión de diseminación de sistematicidad a partir de palabras y frases individuales y de pequeños conjuntos» (la traducción en nuestra).

rencias entre variedades de una lengua puesto que las categorizaciones adoptadas, como hemos ya visto en los ejemplos anteriores, devienen de conceptualizaciones distintas.

En líneas generales, hemos tratado de mostrar que el enfoque etnopragmático asume:

- La naturaleza sígnica de las unidades lingüísticas en las que se fusionan forma y contenido (Diver, 1995).
- La necesidad analítica de postular un significado único e impreciso para cada forma que se halle manifestado en cada uno de los contextos en que la forma ocurre (Diver, 1995; García, 1985).
- El hecho de que la sintaxis está comunicativamente motivada y es libre de todo sometimiento a reglas y ligada a las posibilidades cognoscitivas de los hablantes.
- La consideración de la frecuencia relativa de uso de las formas en variación es síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante. La variación lingüística implica que «recursos formalmente diversos, o sea distintos instrumentos lingüísticos, vienen usados para (diversos) fines comunicativos ‘funcionalmente equivalentes’, pero con frecuencia desigual, y con desigual frecuencia relativa para los diversos fines» (García, 1988).

Se enseña una lengua y se transmite una ideología. Se aprende una lengua con su visión de mundo. El aprendiz está interiorizando, también, la ideología instalada en las construcciones lingüísticas que recibe y en gran medida, en la frecuencia relativa con que las mismas se manifiestan (Martínez, 2012).

Dado que la operación que implica relacionar formas con contextos es una estrategia, producto de la imaginación creativa humana, es obvio que no toda la comunidad hablante la explotará en la misma medida, ni con la misma sutileza. De hecho, cuanto más complejo sea el mensaje que se infiere del uso variable, es probable que sean menos los hablantes que experimenten la necesidad de expresarlo. Por ello, no esperamos que en nuestros corpus todos los hablantes empleen la variación con igual frecuencia, ni siquiera que hagan uso de ella aun en las mismas circunstancias.

En este sentido: «El contexto no *determina*: sólo delimita, probabilísticamente, los confines de un mensaje más o menos congruente. [...] Pode-

mos esperar coincidencia más o menos general en cuanto a los ‘hechos’ –es eso que se entiende generalmente por ‘entenderse’- pero la *valoración* de éstos, cómo se los percibe emotivamente, es algo necesariamente subjetivo» (García, 1988: 28-31). La habilidad inferencial de los seres humanos y sus propósitos comunicativos son los causantes del dinamismo estructural de las lenguas. (García, 1995).

Creemos, entonces, que la mirada etnopragmática que estamos proponiendo, que pone el énfasis de nuestras rutas analíticas en el dinamismo lingüístico y en la interconexión de forma, significado, contexto e ideología, nos permite entrar en diálogo con otras perspectivas teóricas sobre la lengua y con el potencial pedagógico de las mismas.

## La formación de recursos humanos

Desde hace más de una década trabajamos con un equipo de investigación sobre Etnopragmática y contacto de lenguas. La variación pronominal, verbal, preposicional y de orden de los constituyentes, ha sido privilegiada en los estudios etnopragmáticos en nuestro país. Varias tesis se han consolidado dentro de esta disciplina en distintas instituciones nacionales lo que ha permitido la formación de recursos con capacidad de dirección y co-dirección de nuevas investigaciones.

En el marco de la Universidad de Buenos Aires, Adriana Speranza ha consolidado, en el nivel de doctorado, su trabajo sobre variación verbal, específicamente en el campo de la «evidencialidad», mientras que se encuentran en proceso otras tesis sobre posesivos y género gramatical. En la Universidad Nacional de San Juan, la variación de tiempos futuros y de tiempos pasados es el tema de dos tesis de maestría defendidas. En la Maestría en Ciencias del Lenguaje de Instituto Superior Joaquín V. González, fueron defendidas otras dos tesis a partir de la variación verbal y preposicional respectivamente. En la UNLP, se encuentran en etapa de elaboración tesis doctorales sobre variación verbal, nominal, adverbial y de orden de palabras desde la perspectiva etnopragmática.

Algunas investigaciones se llevan a cabo dentro del área específica del contacto de lenguas, especialmente interesadas en el análisis de las variedades de español en contacto con las lenguas indígenas guaraní, quechua y aymara. Dolores Álvarez, Roxana Risco, Gabriela Bravo de Laguna y Mariana



D'Agostino se encuentran trabajando en tesis doctorales que investigan la variación verbal y pronominal en el español en contacto con dichas lenguas.

El proyecto de tesis de Verónica Mailhes, en cambio, se centra en la variación en el empleo de los tiempos de futuro en el español rioplatense estandarizado. A su vez, Lucía Zanfardini trabaja la variación en la mención de la primera persona en discursos presidenciales de los países sudamericanos. Yésica Gonzalo y Natalia Busalino, han emprendido respectivamente el análisis del orden de palabras y de la variación preposición/adverbio en la literatura. Avances de algunas de estas investigaciones han sido publicadas, recientemente, en *Cuadernos de la ALFAL* N°4, número dedicado a la Etnopragmática.

Como hemos dicho, creemos que la interpretación etnoprágmatica de las estrategias de variación lingüística puede constituirse en una herramienta para el análisis gramatical en el que el significado de las formas en variación asume un papel fundamental y un potencial pedagógico para docentes que enseñan español. En esa línea, se han publicado los textos dirigidos a la formación docente en contextos de interculturalidad: *El entramado de los lenguajes e Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*; este último, coordinado por Adriana Speranza. EDULP, la editorial de la UNLP ha publicado, recientemente: *Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en el aula intercultural* que concentra trabajos realizados y defendidos en el marco de estudios superiores sobre actualización docente en temas de variación y contacto de lenguas.

Por otra parte, hemos conformado el grupo de estudio «Diver-sidad», que se reúne periódicamente para discutir los escritos del iniciador de la Escuela de Columbia y que, a partir de la iniciativa de Dolores Álvarez Garriga, está proyectando la traducción de los mismos al español con motivo de que los textos *diverianos* adquieran mayor difusión entre los estudiantes de grado. Se encuentran trabajando, en dicho proyecto, Adriana Speranza, Dolores Álvarez Garriga, Roxana Risco, Ignacio Satti, Ignacio Gelso, Lucía Zanfardini, Carolina Pereyra y Lucía Alabart Lago.

En el mismo marco, hemos iniciado un proyecto de largo alcance. Nos encontramos trabajando en la conformación de un corpus sobre el español de migrantes en la región de La Plata (CORdeMIA). Dicho corpus, que va a ser instalado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

de la UNLP, estará destinado a brindar materiales que incentiven y favorezcan los estudios del español en contacto con las lenguas indígenas quechua, aymara y guaraní. El proyecto tiene proyección internacional. En efecto, la Universidad de Friburgo y la Universidad Autónoma de Madrid, con quienes estamos, a la vez, colaborando, se hallan abocados a la elaboración de corpus semejantes que, en el futuro, se encontrarán relacionados.

## Referencias bibliográficas

- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires, Hachette.
- Cerrón Palomino, R. (1976). *Gramática quechua: Junín-Huanca*. Lima: Ministerio de Educación/Instituto de Estudios Peruanos.
- Cerrón Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos «Bartolomé de Las Casas».
- Diver, W. (1995). «Theory». En Contini-Morava, E. y Goldberg, B. S. (Eds.). *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory* (pp. 43–114). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Enfield, N. J. (2002). *Ethnosyntax. Explorations in Grammar and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (Ed.). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 51–72). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- García, É. (1988). *-go, cronopio entre los morfemas: consigo con- trastado con si mismo*. *Neuphilologische Mitteilungen*, 89, 197–211.
- García, Érica. «Shifting variation». *Lingua*, 67 (1985): 189–224.
- García, É. (1986). The case of Spanish gender. *Neuphilologische Mitteilungen*, 87, 165–184.
- Hopper, P. (1987). Emergent Grammar. *BLS*, 13, 139–157.
- Hopper, P. (1998). Emergent grammar. En Tomassello, M. (Ed.). *The new Psychology of Language: cognitive and functional approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- Klein-Andreu, F. (1999). Variación actual y reinterpretación histórica: *le/s*,

- la/s, lo/s* en Castilla. En Serrano, Ma. J. (Ed.). *Estudios de variación sintáctica* (pp. 197–220). Madrid: Vervuert, Iberoamericana.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Blackwell.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations in Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lee, D. (2001). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Sarpe.
- Martínez, A. (Coord.) (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.
- Martínez, A (Coord.) (2014). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: Edulp. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32181>
- Martínez, A. y Speranza, A. (Eds.) (2012). *Cuadernos de la ALFAL*, 4. Recuperado en: [www.mundoalfal.org](http://www.mundoalfal.org).
- Martínez, A. (2012). El español de los Andes en la Argentina. Concordancias canónicas y concordancias alternativas de número. En Dankel, P., Fernández, V., Godenzzi, J.C., Pfänder, S., (Eds.). *Revista Neue Romania*, 41, 141–164. *El español de los Andes: estrategias cognitivas en interacciones situadas*.
- Martínez, A. (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes* (Tesis doctoral). Holanda: Universidad de Leiden.
- Martínez, A. (1995). Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos. En *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborígen* (pp. 427–437). Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- Mauder, E. (2000). Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación ser y estar. *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 11, 223–241.
- Narvaja de Arnoux, E. y Martínez, A. (2007). La enseñanza de la escritura:

- Perspectiva discursiva y nivel oracional. *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 18, 193–208.
- Quesada, F. (1976). *Gramática Quechua Cajamarca-Cañaris*. Perú: Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos.
- Speranza, A. (Coord.) (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires, Imprex.
- Vidal de Battini, B. (1964). *El español de Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Wierzbicka, A. (1986). Does language reflect culture? Some evidence from Australian English. *Language in Society*, 15, 349–74.

## Los autores

### Nora Múgica

Es doctora en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en temas de sintaxis y morfología en relación con el léxico, en teoría Lingüística y gramática del español desde la perspectiva teórica de la Gramática generativa chomskiana u en retórica latina ciceroniana. Es investigadora con Categoría 1 y dirige el de investigación «Gramática del español desde una perspectiva contrastiva». Dentro de la Universidad Nacional de Rosario se ha desempeñado como miembro del Comité académico del Doctorado; dirige la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje; co-dirige Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua. A su vez, ha dictado numerosos seminarios sobre sintaxis, morfología y teoría del léxico en universidades dentro del territorio nacional, como así también en Universidad Pontificia de Valparaíso, Chile. Entre sus publicaciones se destacan *Retórica latina. Lenguaje y Persuasión* (junto a Liliana Pérez) y *Gramática y léxico* (junto a Zulema Solana) así como numerosos trabajos sobre la lingüística chomskiana.

### Zulema Solana

Es profesora en Letras, por la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. En la Universidad Nacional de Rosario se desempeña como docente de Lingüística General I y Lengua Española III. Ha integrado diversas comisiones evaluadoras para proyectos de la Universidad Nacional de la Plata, de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Sarmiento, así como de CONICET. A su vez, Como investigadora, ha participado de diversos programas y proyectos como GRIL (Groupe de Recherche dans les Industries de la Langue) de la Universidad

Blaise-Pascal Clermont Ferrand (Francia) y de diversos Proyectos de Investigación y desarrollo. Dirige la revista *INFOSUR*. Ha publicado numerosos libros y trabajos sobre la lingüística computacional, como por ejemplo, *Morfología verbal del español. Estudio de Lingüística Computacional*, y lingüística chomskiana (algunos de ellos en conjunto con Nora Múgica). Sobre estos temas, ha disertado en diversos eventos científicos, ha dictado seminarios de posgrado y ha dirigido especialistas en lingüística en la elaboración de sus tesis doctorales.

### Ana Fernández Garay

Obtuvo su título de doctorado en la Universidad de París, Especialidad Ciencias del Lenguaje (1993). Actualmente se desempeña como Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina. Es Profesora Titular Regular de la Cátedra de Lingüística General de la Universidad Nacional de La Pampa. Ha obtenido diversas becas, entre ellas la beca externa del CONICET (1993) y la de la Fundación John Simon Guggenheim (2001-2002). Se ha especializado en lenguas indígenas de la Patagonia: tehuelche y mapuche. Ha publicado diversos libros, entre ellos: *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*, Universidad Austral de Chile (1998), *Testimonios de los últimos tehuelches. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*, UBA, Buenos Aires (1997), *Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de la Pampa (Argentina)*, (CNWS) Universidad de Leiden, Países Bajos (2001) y el *Diccionario Tehuelche-Español, índice Español-Tehuelche*, Universidad de Leiden, Países Bajos (2004). Ha dirigido diversos proyectos de investigación. Actualmente dirige uno subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica titulado: «Lingüística descriptiva y tipológica de lenguas indígenas de Argentina, con énfasis en la región patagónica: mapuzungun/ranquel, tehuelche o aonek' o ?a?jen, teushen, gūnūna kūne, selknam, haush».

### Ann Montemayor-Borsinger

Posee los títulos Doctor of Philosophy (Linguistics), por la Universidad de Glasgow; Master of Education (Applied Linguistics) por la Universidad de Bristol; Master en Economía (Economía Política) por la Universidad Na-

cional Autónoma de México; Especialización Periodista Profesional, por la Association de la Presse Suisse, Suiza, y Licence es Sciences Economiques et Sociales, por la Université de Genève, Suiza. Es docente de grado en la Universidad Nacional de Río Negro y en el posgrado de varias universidades nacionales argentinas. También ha dictado seminarios en las universidades de Ginebra, Helsinki y Minas Gerais. Ha publicado más de treinta trabajos y ha dirigido numerosas tesis de maestría y doctorado. Sus investigaciones se centran en la Lingüística Sistemico-Funcional en español, francés e inglés. Actualmente dirige tres proyectos relacionados con estos temas: proyectos bienales de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Universidad Nacional de Río Negro, y un proyecto PICTO trienal. A su vez, se desempeña como evaluadora de CONICET, de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y de CONICYT (Chile) y de diversas universidades de nuestro país.

### **Adriana Boffi**

Es Profesora en Inglés (INSP, Buenos Aires) y especialista Fonética Experimental y del Inglés por la University College, (Londres). En la Universidad Nacional de La Plata se desempeña como Profesora titular ordinaria en Historia de la lengua inglesa y en el Módulo Evaluación de la Especialización en la Enseñanza de español como Lengua Extranjera. Actualmente forma parte del PICT 02230: «Estándares para la enseñanza, evaluación y formación en ELSE» y, desde 2007, es representante de la Universidad Nacional de La Plata ante el Núcleo PELSE AUGM y el Consorcio Interuniversitario para la Enseñanza y Evaluación de ELE. Ha publicado diversos trabajos sobre la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera y ha participado de diversas reuniones científicas sobre esa especialidad

### **Yolanda Hipperdinger**

Ha obtenido los títulos de Licenciada en Letras con orientación en Lingüística y Doctora en Letras en la misma especialidad, ambos por la Universidad Nacional del Sur. Ha obtenido diversas becas, entre ellas la Doctoral y la Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En la actualidad se desempeña como Investigadora del mismo Consejo, y como profesora de grado y posgrado en el área de Lingüística de la Universidad Nacional del Sur. Se ha especializado en contacto

lingüístico, y en esa área ha desarrollado su trayectoria en la investigación académica. Ha participado en congresos y jornadas de su especialidad, en los que ha contribuido como ponente, panelista y conferencista. Ha publicado una decena de libros y numerosas contribuciones en compilaciones y publicaciones especializadas, en el país y en el extranjero. Entre sus publicaciones se destacan los libros *Integración y adaptación de transferencias léxicas*, *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien* y *Sobre préstamos y apellidos*. A su vez, ha dirigido y dirige trabajos de investigación de grado y posgrado y equipos de investigación, encontrándose actualmente bajo su dirección el Proyecto de Grupo de Investigación «Préstamo y cambio de código» de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

### Adriana Silvestri

Es profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Letras por la misma casa de estudios. Se ha dedicado a la investigación en Psicología del lenguaje, en especial a los aprendizajes tardíos en la comprensión lectora. Trabaja en varios posgrados tales como la Carrera de Especialización en procesos de lectura y escritura que corresponde a Cátedra UNESCO para el mejoramiento y la equidad de la lectura y la escritura en América Latina; la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO); la Postitulación en Ciencias del Lenguaje, Instituto Nacional de Profesores «Joaquín V. González», entre otros. Ha dictado cursos y seminarios a nivel nacional y en el extranjero sobre su especialidad y tiene numerosas publicaciones también sobre el tema. Entre estas, se destacan los libros *El discurso instruccional y En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito* (1998).

### Angelita Martínez

Es Doctora en Letras por la Universidad de Leiden (Países Bajos). Dirige en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata el CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje) y la Maestría en Lingüística (Cat. CONEAU A). Es profesora titular ordinaria de Lingüística en la misma Universidad e investigadora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Es responsable, a su vez, de la Delegación Regional de la Asociación de Lingüística y Filología



para la América Latina (ALFAL) y de la subsección La Plata de la Cátedra UNESCO en Procesos de Lectura y Escritura. Ha dictado conferencias y seminarios en diversas universidades argentinas y extranjeras sobre temas de etnopragmática, variación morfosintáctica y contacto de lenguas. Desde hace más de diez años dirige el Programa de investigación «Etnopragmática» que cuenta con tesis en diferentes universidades del país y participa activamente en el núcleo del Programa internacional «El español de los Andes» que se desarrolla desde las Universidades de Friburgo y de Montreal. Sus últimas publicaciones en revistas especializadas focalizan problemas teóricos relativos al contacto de lenguas y al cambio lingüístico, en ésta última área como colaboradora en la elaboración de la *Sintaxis Histórica de la Lengua Española* con sede en la Universidad Nacional Autónoma de México.

### Lucas Gagliardi

Es Profesor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente desarrolla su tesis de Licenciatura en Letras sobre la obra *Amadeus*, de Peter Shaffer desde la perspectiva de la genética textual. Se desempeña como profesor en la Universidad Pedagógica (UNPE) dentro del espacio curricular Prácticas del Lenguaje en Contextos de Estudio y como docente en escuelas secundarias. Ha publicado artículos de lingüística aplicada y enseñanza de la lengua. Ha presentado trabajos sobre literatura inglesa y sobre el fondo bibliográfico de la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata. Ha participado en proyectos de investigación sobre archivos de escritores, publicaciones impresas y en el programa de voluntariado universitario de la Facultad de Trabajo Social (UNLP).