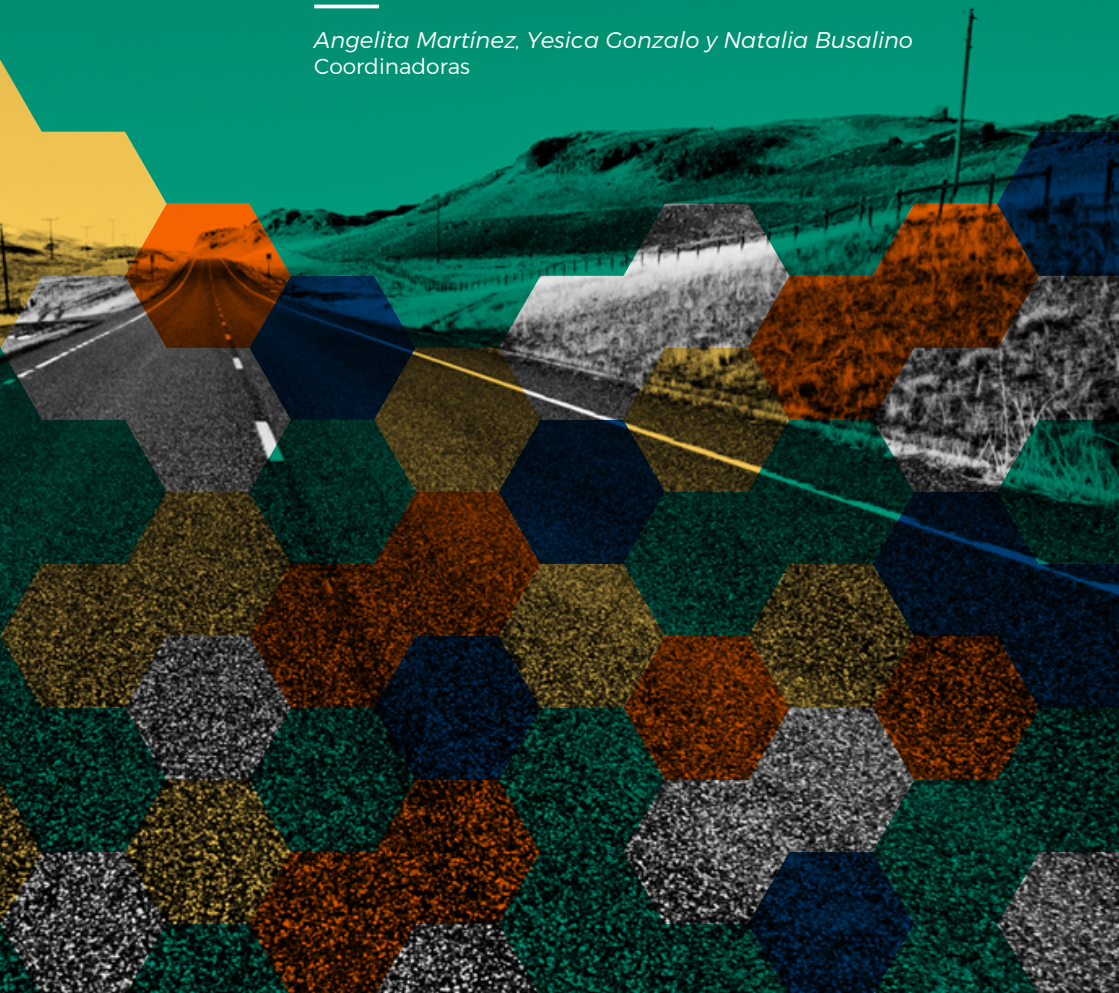


Rutas de la lingüística en la Argentina II

Angelita Martínez, Yesica Gonzalo y Natalia Busalino
Coordinadoras



RUTAS DE LA LINGÜÍSTICA EN LA ARGENTINA II

Angelita Martínez, Yesica Gonzalo
y Natalia Busalino
(Coordinadores)



2017

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.

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Diseño de tapa: D.C.V. Leandra Larrosa

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1476-7

Discutir el lenguaje, 2

Cita sugerida: Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino, N. (Coords.). (2017). Rutas de la Lingüística en la Argentina II. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje ; 2). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

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

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

ÍNDICE

Introducción	06
La ruta de la Fonología y de la Fonética	09
<i>María Amalia García Jurado</i>	
La ruta de la Lingüística del Texto	31
<i>Guiomar Ciapuscio</i>	
La ruta de las políticas lingüísticas	51
<i>Roberto Bein</i>	
La ruta de la Sociolingüística Variacionista	60
<i>Rosa María Sanou</i>	
La ruta de la enunciación	82
<i>María Marta García Negroni</i>	
La Ruta de la Gramática Cognitiva-Prototípica en la Argentina	91
<i>Claudia Borzi</i>	
La “discursividad intermedia” del cine, revisitada	111
<i>Oscar Traversa</i>	
La ruta de la Gramática y el Léxico	124
<i>Mabel Giammatteo e Hilda Albano</i>	
Rutas de la crítica genética	151
<i>Graciela Goldchluk</i>	
Autores	162

Introducción

Rutas de la Lingüística en la Argentina, segunda parte, continúa con la tarea de dibujar el mapa de los estudios lingüísticos en nuestro país al recoger la reelaboración de las Conferencias leídas en la II y III Jornada académica Rutas de la lingüística en la Argentina, organizadas por la Maestría en Lingüística de la UNLP y llevadas a cabo en la Biblioteca Pública de la misma Universidad en los meses de octubre de 2013 y 2014. Fueron invitados a participar de ambos eventos especialistas argentinos muy reconocidos en diferentes áreas de los estudios del lenguaje, en el marco de una convocatoria orientada a visibilizar el camino por ellos construido. Es en este sentido que la metáfora de las rutas elegida nos interpela: nuestros investigadores han trazado rutas que conforman un mapa original de la lingüística en la Argentina. Confiamos en que los jóvenes investigadores y los estudiantes que muestran interés por los estudios del lenguaje, crearán en su momento -¿por qué no?- nuevos caminos, otros atajos. En ese derrotero, estamos seguras de que transitarán, una y otra vez, las huellas ya marcadas.

El libro presenta, en primer término, La Ruta de la Fonología y de la Fonética que se inscribe en el trabajo de María Amalia García Jurado donde las dos etapas de su recorrido, la primera en el LIS y la otra en la UBA, marcan un largo camino en el que los sonidos, las vocales y las consonantes, además de otras problemáticas interdisciplinarias como el indigenismo, el contacto de lenguas y la educación se expresan con rigurosidad.

A continuación, Guiomar Ciapuscio, en el marco de la Lingüística del Texto, traza un recorrido que va de la conformación de esta subdisciplina como postura crítica a la unidad oracional hasta las diferentes perspectivas que se manifiestan sobre la identidad del texto. La investigadora entiende la LT, en un sentido amplio, conectada con la gramática, el léxico y la pragmática. La trayectoria de la autora refleja una intensa labor de investigación sobre

distintos aspectos lingüísticos en el contexto textual, la formación de equipos de investigación y de recursos humanos, como así también la consolidación de conexiones internacionales.

Roberto Bein nos muestra cómo se construyó la ruta de las políticas lingüísticas en la Argentina. Su trabajo y trayectoria, en el marco de otras manifestaciones en distintas partes del país, nos permiten reconocer su protagonismo como pionero de una disciplina con la que se comprometió para siempre.

El recorrido de Rosa María Sanou por La Ruta de la Sociolingüística Variacionista estuvo marcado, desde su Doctorado en la University of New Mexico hasta sus investigaciones actuales en la Universidad de San Juan, por un gran interés hacia la variación en el comportamiento lingüístico de los hablantes y el contexto social en el que se produce. Sus esfuerzos han sido dirigidos a estudiar las características de los sociolectos sanjuaninos, lo que constituye un aporte al conocimiento de las variedades lingüísticas en nuestro país.

La ruta de la enunciación se presenta, desde la perspectiva de María Marta García Negroni, como un recorrido complejo por las problemáticas de la enunciación, de las distintas formulaciones que materializan -con mayor o menor grado de explicitud- la inscripción de los sujetos en el discurso y de los efectos de sentido que se producen a partir de esas formulaciones. Beatriz Lavandera en Buenos Aires y Oswald Ducrot en Francia se presentan como figuras que han influido profundamente tanto en su formación académica como en su intenso y reconocido trabajo.

La ruta de la Gramática Cognitiva-Prototípica en la Argentina ha sido trazada por Claudia Borzi -fundadora de la Sociedad Argentina de Lingüística Cognitiva- y su equipo, en un complejo trabajo que conjuga la investigación y la docencia, para abordar temas muy diversos, tales como el estudio de las relaciones sintácticas de subordinación/coordinación como así también aspectos de la fonología y de la fonética.

Oscar Traversa nos muestra la ruta que ha trazado en el área de la semiótica, específicamente respecto de los estudios en torno al género del cine. En su formación se distingue la influencia de Christian Metz. En su trabajo nos lleva a repasar los distintos tipos de discursos intermediarios que rodean al cine, las tipologías que los caracterizan y el proceso de significaciones que cada uno de estos conlleva.

En La ruta de la Gramática y el Léxico, Mabel Giammatteo e Hilda Albano muestran el devenir de los estudios e investigaciones sobre la gramática y el léxico en nuestro país. Presentan su propia actividad en relación con la cátedra de Gramática de la UBA. En el trazado que han delineado ambas autoras perdura la huella de Ofelia Kovacci de quien ambas fueran discípulas.

Por último, en Rutas de la crítica genética, Graciela Goldchluk remite a las características del surgimiento de la disciplina, sus objetivos y su relación con los estudios del lenguaje. Desde la perspectiva introducida en la Universidad Nacional de La Plata por Ana María Barrenechea y Élide Lois, en la labor sostenida por Goldchluk convergen diversas publicaciones de jóvenes y el desarrollo de proyectos de investigación interdisciplinarios.

El mapa trazado en este volumen, junto con el de *Rutas de la lingüística en la Argentina*, constituye una muestra de la diversidad de áreas de la Lingüística que resultan de interés para la investigación actual en la Argentina. Y, en ese sentido, constituye un libro de lectura amena para quien desee conocer sobre el desarrollo del tema y un texto de referencia para los estudiosos de la lengua.

Agradecemos profundamente a estos especialistas que, no sólo nos brindaron una exposición clara de sus trayectorias en la investigación lingüística dirigida a estudiantes de letras y de lenguas modernas, sino que además nos permitieron consolidar este libro. Sabemos que hay otras rutas ya trazadas que deben formar parte de esta serie para completar el panorama del trabajo lingüístico en la Argentina. Es nuestro propósito convocar a sus hacedores en un próximo encuentro.

La ruta de la Fonología y de la Fonética

María Amalia García Jurado

“La cuerda rozada por el dedo no explica el milagro infinito de los sonidos” (Yourcenar, 1998:30)

Introducción

El hecho de trabajar cotidianamente y durante mucho tiempo en el dominio de la comunicación oral, nos ha llevado a la recurrente pregunta básica, sobre qué es en realidad el habla y de qué están hechos los sonidos con los que nos comunicamos. Y la respuesta está relacionada con su condición de conducta motora, que a diferencia de otra conducta motora como caminar, en lugar de pasos genera gestos que constituyen (para responder a la segunda parte de la pregunta inicial) la materia prima indispensable, y a su vez, generadora de todos y cada uno de los segmentos vocálicos y consonánticos aislados y en contexto, y de los cambios que introduce sobre ellos, el envolvente prosódico. Luego, es posible otra respuesta si lo que queda bajo la lupa es solo la transmisión que un hablante realiza a un oyente. En este sentido debemos considerar que el habla como señal física es una onda acústica que varía continuamente en frecuencia, intensidad y tiempo y cuyas propiedades no solo resultan de los gestos articulatorios mencionados sino también de las características aerodinámicas del sistema fonatorio total. Tanto el proceso de producción como el de percepción presentan la complejidad propia de aspectos dinámicos que se relacionan por un lado, con aspectos representativos del código lingüístico, y por otro, con los aspectos físicos que comparten. Los primeros pueden describirse, sobre todo, como un sistema de unidades discretas, abstractas e invariantes (los fonemas). Los segundos, como un conjunto de variabilidades, un continuo, patrones de movimientos articulatorios

que se superponen y que resultan en una señal o forma de onda acústica.

Los trabajos de investigación realizados sobre este código de habla tan efectivo como complejo, nos han permitido una cierta sistematicidad de descripción, en la medida en que ejercemos una curiosidad constante sobre esta especie de seccionamiento de los hechos más pequeños que usamos para comunicarnos. Los datos acústicos no sólo nos llevan a diferenciarlos, sino que a partir de ellos tenemos la posibilidad de realizar un análisis perceptivo más adecuado.

Conjuntamente con la parte experimental tan intrínsecamente ligada al estudio del habla, emergen también propuestas teóricas que intentan esclarecer este nivel de análisis lingüístico. Algunos investigadores (visión horizontal de descripción) sugieren la presencia de un módulo fonético que en cuanto a nivel de acción y percepción, se relaciona precisamente con lo que dije anteriormente, sobre conducta motora por un lado, y perceptiva, por otro. Liberman (1992) se pregunta, en este sentido, cuál es el lugar del habla en el esquema biológico de cosas. Y quizás la respuesta más explícita, sea la de Lindblom (1991) cuando dice que las lenguas hacen su selección de los inventarios de gestos articulatorios bajo la fuerte influencia de restricciones motoras y perceptivas que son independientes de la lengua y responden a un plano cognitivo general que no es especialmente lingüístico. Un planteo modular al que habría que agregarle otras consideraciones como las que aclaran la naturaleza biológica de la diferencia entre formas habladas y escritas del lenguaje, y también las que proporcionan el mejor marco para explicar el modo en que el habla empieza con un telón de fondo obligatorio: la presencia de los fonemas en tanto patrones invariantes sin significado pero con una carga diferenciadora del mismo en el léxico.

Recordemos que los primeros lingüistas caían en la trampa de identificar la letra con el sonido porque no conocían la fisiología de los sonidos articulados. Para ellos, según Saussure (1967: 59) desprenderse de la letra era “perder pie”; para nosotros, como fonetistas y fonólogos, es el primer paso para adquirir el conocimiento real de los sonidos por los sonidos mismos. Cuando afirmo que todos siempre algo le debemos a Saussure, me refiero concretamente a que incorporó definitivamente el nivel fónico a la Lingüística.

En esta oportunidad mi objetivo de base es reflejar la multiplicidad de aspectos que abarca el estudio y la investigación de este nivel sonoro de las lenguas en sus aspectos segmentales y suprasegmentales, y al mismo tiempo,

configurar el itinerario que hemos seguido en un centro especializado como el Laboratorio de Investigaciones Sensoriales (LIS/CONICET), y en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Sin desconocer otros antecedentes relacionados con la comparación de los sonidos del inglés y del español, y con trabajos sociolingüísticos o estudio de lenguas no nativas, en los que no puede desconocerse el comportamiento dinámico de la oralidad. El profesor Dahl es un ejemplo del primer caso, y la Dra. Vidal de Battini, del segundo, entre otros. En el marco de la docencia universitaria quiero a su vez, destacar todas las ventanas que abrió la Dra. Kovacci en su Cátedra de Gramática (Facultad de Filosofía y Letras de UBA), hacia este mundo de los sonidos de habla, mencionando primero y visitando después el LIS. En algunos de sus apuntes de clase, he encontrado descripciones muy valiosas sobre fonemas y rasgos prosódicos, al punto que he incluido alguna de ellas en nuestro libro de Fonética (García Jurado y Arenas, 2005).

Experiencia de investigación en el LIS/ CONICET 1975-1999

En nuestro país, la mayor parte de los trabajos sobre el español, se han llevado a cabo en el Laboratorio de Investigaciones Sensoriales ya mencionado, un centro especializado de CONICET abocado al desarrollo de estos temas desde 1968. En líneas generales, los proyectos de investigación el LIS siempre han estado referidos a los sistemas sensoriales como receptores o procesadores de la información y del medio interno y externo. Y es precisamente este tipo de estudio sobre diferentes etapas de transformación o transducción de señales sensoriales, lo que lo ha llevado a un funcionamiento necesariamente interdisciplinario. En este sentido, tras mantener como objetivo de base un programa combinado sustentado en la vía experimental, este instituto ha logrado desarrollar un modelo de organización funcional para el procesamiento de señales químicas, visuales y acústicas que aún continúa vigente orientando los proyectos de investigación y docencia.

El estudio interdisciplinario de secuencias de habla

Durante muchos años y en el marco de estos proyectos, hemos prestado especial atención al tratamiento del habla que siempre ha sido interdisciplinario y experimental porque el objetivo intrínseco era y sigue siendo alcanzar un conocimiento verdaderamente científico de la lengua y su procesamiento.

Siempre tuvimos conciencia de que para lograrlo era necesario realizar el análisis de las propiedades acústicas, fonéticas, perceptivas, fonológicas y estadísticas de la secuencia hablada. Y a su vez, pensar en límites y campos específicos en relación con el plano sonoro de las lenguas; sabíamos en principio, que si bien teníamos que considerar la Fonética (FN) y la Fonología (FL) como disciplinas que se perfilan como círculos concéntricos desplegados alrededor de los sonidos como un punto central común, también sabíamos que había que implementar una metodología interdisciplinaria que nos permitiera realizar un tratamiento más acabado.¹

De este modo, la Acústica, por ejemplo, nos proporcionaba información para el estudio de la señal de habla especificando detalles físicos necesarios para su percepción e interpretación por parte del oyente. Así como la Estadística, nos permitió sesgar el rumbo hacia la detección del peso funcional de cada unidad en tanto nivel de probabilidad más que de prohibición o restricción de segmentos en el encadenamiento sonoro. La Informática, a su vez, fue y sigue siendo la disciplina proveedora de programas especializados para análisis específicos según los objetivos de investigación: mediciones acústicas, segmentación de estímulos para pruebas de percepción, comparaciones de patrones fónicos tanto a nivel segmental como suprasegmental, etc.

La formación disciplinar y su proyección en la docencia universitaria

De este desarrollo disciplinar conjunto, proviene parte de nuestra formación como fonetistas y fonólogos, y también la de investigadores que han producido dos manuales para el estudio de la Fonética en Buenos Aires: el *Manual de Fonética Acústica* de A. Borzone (1980) y *Principios de Transcripción Fonética* de M. I. Massone y A. Borzone (1985), y capítulos del libro *Los Sentidos, bases de la percepción* de M. Guirao (1980) que proporcionan datos claros sobre aspectos acústicos y perceptivos. También, el *Estudio Estadístico*

¹ En distintas situaciones de investigación y docencia sigo observando dificultades en la delimitación de ambos dominios de análisis, porque no se percibe el verdadero alcance del nivel fonológico con toda su capacidad de brindar generalizaciones, a partir de los datos empíricos proporcionados por las mediciones acústico-fonéticas. En García Jurado (2015) utilicé una alegoría biológica del dominio visual y óptico, para aludir al reducido y cercano espacio que nos permiten los anteojos “de cerca” (FN), y que se amplía cuando usamos los “de ver de lejos” (FL). Y esto sin desmerecer ninguna de los dos tipos de “visiones” o visualizaciones, y sin otorgar a una, mayor carga de agudeza visual que la otra.

del Español que escribimos precisamente con la directora del LIS, la Dra. M. Guirao (Guirao y García Jurado, 1993), y que hemos utilizado en múltiples instancias de investigación debido a la información distributiva sobre fonemas, sílabas y palabras. Equivale a un banco de datos sobre estas unidades.² En lo que se refiere a aspectos prosódicos, cabe mencionar *El ritmo en el Español* de G.Toledo (1988). Y más recientemente, ya como resultado de todo lo mencionado más mi experiencia docente desarrollada como Titular de Lingüística y Titular de Fonética en UMSA, el libro que escribí junto con M. Arenas: *La Fonética del Español; análisis e investigación de los sonidos de habla* (2005).

Qué aspectos se investigaron

Un primer paso consistió en el establecimiento del sistema fonológico rioplatense para relacionarlo con los fonos y alófonos que le correspondía a cada fonema como variantes de realización tanto de sonidos vocálicos como consonánticos.

Las vocales

Los estudios iniciales se refirieron a las características físicas y perceptivas de las vocales, con una especial atención a los formantes. Estos constituyen una visualización resonancial de las cavidades y, al ser los responsables de la cualidad característica de cada vocal, han permitido establecer las áreas acústicas de vocales españolas aisladas (Guirao y Borzone, 1975), o en combinación con otras vocales (Borzone, 1979; Gurlekian y Franco, 1984), con todo lo que ello significa en el dominio de la percepción de habla.³

Este sesgo empírico también abarcó distinciones entre hablantes y contexto consonántico. De tal manera que, para apreciar los grados de dispersión,

² Esta ruta de investigación en el LIS ha generado diferentes tesis, entre las que cabe mencionar, tanto mi propia tesis de maestría como la de doctorado. (Cf.García Jurado, 1988; 1999).

³ La presencia de los formantes nos permite reconocer cada una de las vocales y su estrecha relación con las distintas posiciones de los órganos vocales. Los formantes se caracterizan espectralmente por bandas de frecuencia de máxima energía -picos espectrales- y de cierta extensión en el tiempo. En los espectrogramas se manifiestan como bandas horizontales, más o menos oscuras según su intensidad que son indicadoras de las frecuencias de vibración del aire en el tracto vocal. Como tema de investigación es en sí mismo relevante porque enriquece cualquier análisis acústico y perceptivo. De hecho, ha merecido actualmente, un tratamiento clásico y renovado en el que parte de las apreciaciones se extienden a la correlación habla/música (García Jurado, en preparación).

se realizaron nuevas grabaciones de las vocales españolas aisladas incluyendo también voces infantiles y añadiendo mayor número de hablantes masculinos y femeninos (Borzzone, 1977; Borzzone y Massone, 1979). Pero también quisimos corroborar la clasificación de rasgos articulatorios para estos sonidos vocálicos, y entonces recurrimos a lo que nos podía brindar dentro del Hospital de Clínicas, la Cátedra de Radiología.

Íbamos con el presupuesto teórico de la nueva teoría articulatoria que se había gestado a partir de la investigación llevada a cabo por el investigador sueco S. Wood (1982) sobre radiografías de vocales en 13 lenguas. Fue una propuesta importante porque “tiró por tierra” la tradicional e influyente Teoría del arco de la lengua que había tenido vigencia durante más de cien años. Según esta propuesta en la producción de vocales, los órganos que modifican la forma de las cavidades son la lengua y los labios. Por lo tanto, el parámetro tenido en cuenta por los seguidores de este modelo es (y aún permanece en taxonomías no renovadas y fuertemente tradicionales como las propuestas en cartillas del IPA⁴) el punto de mayor elevación de la lengua dentro de la cavidad oral. En consecuencia, las vocales se clasifican de acuerdo con dos parámetros o gestos articulatorios concretos: a) la altura a la que se eleva la lengua, y b) la parte de la lengua que se eleva más. Siguiendo ambas dimensiones cada vocal tiene una sola posición lingual y por lo tanto puede clasificarse en: *abierta* o *semiabierta*, *cerrada* o *semicerrada* y *anterior*, *media* o *posterior*, respectivamente.⁵ Todo esto significa que hasta la década del 70, las descripciones fonológicas relacionaban cada uno de los fonemas vocálicos más importantes, con los rasgos articulatorios básicos. A modo de ejemplo, en la siguiente mini cartilla puede observarse esta relación entre unidades aplicada al sistema fonológico del español:

	Anterior	Central	Posterior
Cerrada	I		u
Semi-cerrada	E		o
Abierta		a	

⁴ La última cartilla consultada del Alfabeto Fonético Tradicional (IPA, sigla en inglés) es la de 2005.

⁵ Las vocales cardinales propuestas por Jones en 1918 para mejorar el sistema de transcripción, sobre todo en el ámbito de la comparación entre lenguas, se clasificaron además en primarias y secundarias.

Según Maddieson (1981:25) las tres vocales /i a u / están en el 90% de un total de 317 lenguas genéticamente diversas. Si se insertan en el cuadrilátero tradicional usado por los fonetistas para ubicar a las vocales cardinales en el tracto vocal, observamos que estas tres vocales son extremas y por lo tanto, básicas por el hecho de que representan contrastes articulatorios significativos⁶.

En virtud de nuestra propia investigación (Toledo y García Jurado, 1981) validamos los siguientes rasgos para la clasificación de las vocales españolas (obsérvese que no sigue coordenadas geométricas, y solo refleja la realidad de gestos articulatorios involucrado en la producción de cada una), por un lado, la localización de la constricción: las vocales *palatales* [i e ɛ] a lo largo del paladar duro; las vocales *velares* [u], en el velo del paladar; las vocales velofaríngeas [o ɔ], en la faringe superior; y las vocales faríngeas [a ɑ], en la faringe inferior. Pero por otro lado, por la acción de los labios hay tres vocales *labializadas* que son las dos [o] [ɔ] y la [u]. Y el resto son *delabializadas*. A su vez, por la abertura oral pueden ser *reducidas* o *amplias*. Los alófonos [ɛ] y [ɔ] son vocales amplias, igual que la [a] central que es la que producimos realmente.

Las consonantes

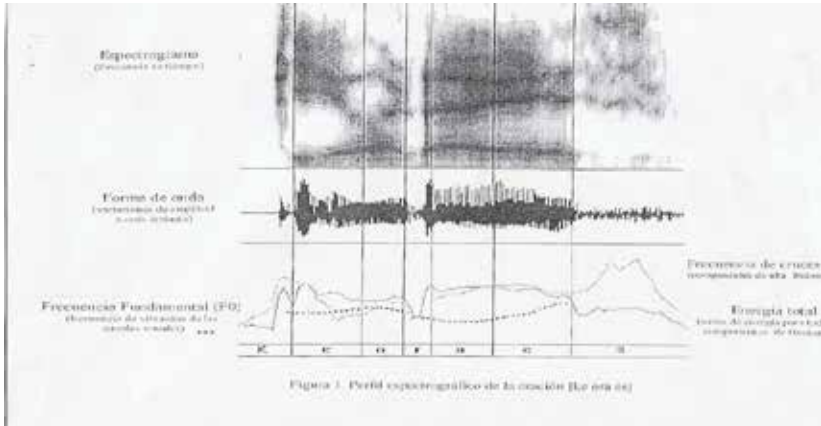
El mundo de las consonantes tampoco fue descuidado, y así, las oclusivas orales y nasales, y las fricativas tuvieron siempre una atención especial en el LIS,⁷ hasta que nuestro interés en la década de los 90, se focalizó en el tema de las líquidas, para ver si tienen una realidad fonética propia o si la adquieren modulando la trayectoria de las vocales. Un detalle fonético que puede ser decisivo en una clasificación fonológica; sobre todo si logra responder al interrogante abierto aún sobre la verdadera naturaleza de /l/ y /r/: ¿son semivocales, semiconsonantes, o consonantes?

La Figura 1 despliega las características espectrales de vocales y consonantes en la oración *Qué hora es ?* y puede ser un indicio de las diferencias acústicas que estos dos grandes grupos de sonidos presentan en la cadena de habla. La tarea de medir estos elementos fónicos con los que nos comunicamos lingüísticamente

⁶ Las secundarias también graficadas del mismo modo, se diferencian porque presentan distintos grados de redondeamiento labial: las anteriores son redondeadas y las posteriores no redondeadas. Si bien la base de esta clasificación es articulatoria, se puede prever una posible reordenación del cuadrilátero/trapezio si se toma en cuenta la distribución vocálica en términos auditivos.

⁷ Cf. entre otros, los trabajos de Borzone y Massone (1981), Gurlekian (1981), Borzone y Signorini (1983), Massone (1988) Massone, Borzone y Signorini (1983).

ha sido preponderante en el LIS, y en cierto sentido, la insistencia en hacerlo quizás siempre estuvo ligada a obtener una especie de tomografía computada de cada uno, de tal modo que no hubiera lugar a dudas en la caracterización del conjunto de rasgos por y para cada elemento.



La Figura 1 despliega las características espectrales de vocales y consonantes en la oración *¿Qué hora es?*

La sílaba

Este ha sido un tema central en los proyectos del LIS, sobre todo porque siempre la hemos considerado como la unidad básica de la comunicación por habla. Entre otras razones porque observaciones acústicas, perceptivas y estadísticas parecieran indicar que el sistema auditivo tiene la capacidad de extraer sucesos periódicos del habla continua, estableciendo el proceso de silabeo por medio de modulaciones y contrastes acústicos. Por otra parte, aunque es sabido que las vocales constituyen el núcleo y que las consonantes se adhieren a ellas para modificarlas, como investigadores debíamos encontrar el modo fonético y acústico en que se cumplía estos presupuestos teóricos (Guirao, 1980; García Jurado, 1985). En realidad, hemos podido establecer correlaciones entre parámetros acústicos (como resultado de las mediciones ya mencionadas) e identificación de los distintos sonidos (Gurlekian y Guirao, 1985; García Jurado, 1987; Guirao y García Jurado, 1991; Guirao, Gurlekian y García

Jurado, 1996)⁸, debido fundamentalmente a que hemos considerado a la forma global de la sílaba como el contorno de un segmento espectral que integra componentes periódicos, las vocales o núcleos, con componentes marginales de diferente espectro, las consonantes.

El marco interdisciplinario ya señalado como plataforma necesaria para el análisis, dio lugar a su vez, a un inventario proporcionado por el recuento de sílabas básicas españolas que nos ha permitido anticipar cuáles son los tipos de modulaciones más probables. Los datos indican que en general, los componentes que hacen contraste con el núcleo son *periódicos*. La forma clásica está representada por una continuación armónica de los formantes que se prolongan desde o hacia el núcleo, por ejemplo, /la/ es una imagen espejo de /al/. La diferencia con la vocal estriba en los valores de frecuencia de los formantes y en el menor nivel de amplitud que es siempre mayor en el núcleo. Los *pulsos* modulan directamente la porción inicial del espectro vocálico. Por ejemplo /p/, /t/, /k/, no tienen forma propia sino que la adquieren produciendo transiciones y cambios de amplitud en los formantes. En cambio los *ruidos* como /s/, /f/, /x/, del mismo modo que las vocales, tienen espectro propio con distintos anchos de banda. El contraste con estas es evidente: periodicidad versus no periodicidad.

El hecho de haber reclasificado las consonantes del español dentro de parámetros específicos que pueden extenderse a una taxonomía fonética universal y, haber realizado un recuento de los sonidos teniendo en cuenta los aspectos físicos, nos lleva a afirmar que esta combinación acústico-estadística es en sí misma una contribución original en el dominio del habla.

El inventario mencionado puede verse en parte, en la Figura 2, que es un claro indicio de que la sílaba como unidad de recuento estadístico tiene una significativa versatilidad tanto teórica como aplicada. En este caso, se trata de especificar cuáles son las combinaciones de fonemas en la configuración de las *sílabas básicas* (SB) necesarias para construir palabras de nuestra lengua. Se puede observar, por ejemplo, la distribución que tomaron las combinaciones CV (consonante - vocal) - en las que las consonantes /k g p b t d l r

⁸ El sistema de análisis desarrollado en el LIS nos permitió además, editar las señales de habla y aplicar la técnica de corte y empalme por la que obtuvimos los estímulos para las pruebas perceptivas. Así pudimos saber, por ejemplo, cuál es la duración mínima necesaria para la identificación de /r/ y /l/ en distintos tipos de secuencias silábicas, y/o la aplicación de la técnica 'gating' para establecer cuánta señal necesita el oyente para reconocer las palabras.

n m s / forman sílabas con las vocales /a e o i /- en la formación del mayor número de palabras diferentes.

Sílabas básicas

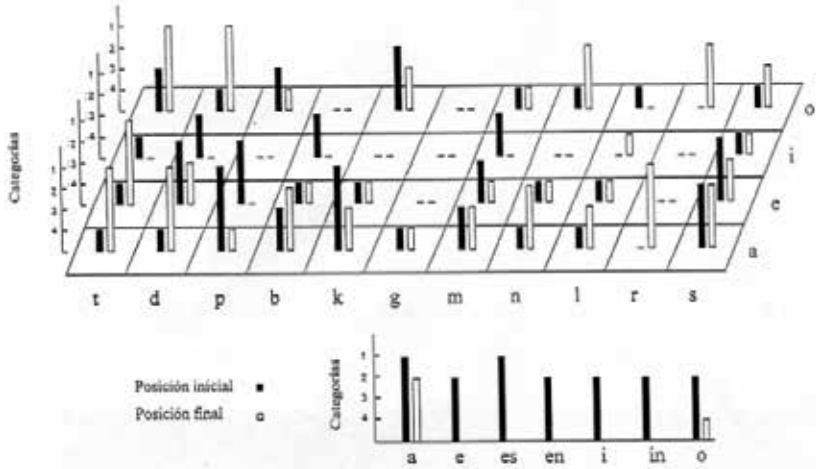


Figura 2. Configuraciones fonemáticas de sílabas básicas en palabras diferentes
 Total: 3.866 palabras y 718 sílabas. Las barras negras indican la posición inicial y las blancas la posición final.

Se puede ver además, que las oclusivas son las más frecuentes en posición inicial de sílaba CV (consonante-vocal); que estas sílabas con /o/ predominan en posición final; que las SB que presentan mayores propiedades combinatorias son /sa/ /se/, y en menor medida /so/ y, que las sílabas de tipo V (vocal) y VC (vocal-consonante) tienen una alta incidencia en posición inicial, por ejemplo /a/ (Guirao y García Jurado 1986, 1987, 1989).

El conjunto de estímulos auditivos utilizados en las pruebas de percepción de habla, nos permitió otro tipo de banco de datos: el que nos “abrió la puerta” tanto para caracterizar las diferencias entre sonidos, como para determinar cuál es la duración mínima de la señal de habla necesaria para la identificación por ejemplo de /t/ y /l/ en distintos tipos de secuencias silábicas (CV,CVC,VC,CCV) (García Jurado, 1997; Guirao y García Jurado, 1991, 1993; Guirao, García Jurado y Rosso, 1991). Una parte importante de estas investigaciones está relacionada con la comparación del procesamiento de diferentes lenguas, como las realizadas entre el español y el francés de

Canadá (Jacques, García Jurado y Guirao, 1991; Gurlekian, Bélanger y Jacques, 1999) y, el japonés (Guirao y Luis, 1982; Gurlekian y Tsuzaki, 1991). A su vez, la motivación que despertó la similitud fonética entre el español y el japonés, dio lugar en los 90 a una nueva serie de estudios y, a un intercambio de especialistas (Fujisaki, Guirao y Gurlekian, 1994). Por otra parte, y siguiendo con esta ruta de reflexión sobre las investigaciones realizadas, cabe mencionar el pase del análisis del habla natural al del habla sintetizada⁹. Una línea también relacionada con el uso de las técnicas de procesamiento digital ya mencionadas.

De una señal continua a la segmentación en el procesamiento léxico

Este nivel implica la tentación que todo fonetista tiene como lingüista de “arañar” el significado de alguna manera. Por esta razón sin abandonar el análisis segmental en estado puro, se pasa a la percepción de estímulos lingüísticos con significado, como la palabra o la oración. Transición que conlleva profundizar en la interfaz que sistemáticamente se da entre los correlatos físicos de la señal de habla, por un lado, y los necesarios para comprender los mensajes, por otro. En García Jurado (1999), he abordado precisamente, el reconocimiento de palabra hablada y el acceso al léxico, un nivel de análisis del español, que se basa en una relación, bidireccional en esencia, entre Fonética y Psicolingüística. Ambas disciplinas cooperan y se complementan, para una mayor adecuación explicativa del modo en que los oyentes unen sonido y significado en tiempo real. Un primer resultado global insinúa que la porción de habla sobre la que el oyente reconoce la palabra es de alrededor de 200 ms (milisegundos), una extensión equivalente aproximadamente a una sílaba. El efecto del contexto tal como suele suceder es facilitatorio, y en consecuencia, el oyente necesita extensiones muy pequeñas de señal acústica para identificar la palabra, a tal punto que solo 15 ms de la oclusiva [k] son suficientes para reconocer la palabra final en la oración [ase'mũtfo kalɔr] (García Jurado, 1992). La parte empírica se sustentó en la técnica ‘gating’ porque permite observar el curso temporal del reconocimiento de palabra y los factores que tienen influencia en este

⁹ Estos temas que siguen desarrollándose en el LIS, CONICET, se dan, como es sabido, en el marco de la Informática con programas de Reconocimiento automático de palabras y Síntesis de habla. (Cf. Franco et al, 1997).

proceso. Pensemos que lo que se analiza es la segmentación utilizada por cada oyente en el procesamiento léxico. Así, si el promedio de duración de las palabras en español es de 400 ms, el oyente percibe 8 estímulos o ‘gates’ de 50 ms cada uno, que serán necesarios para reconocerla en forma aislada, cuando no hay auxilio del contexto.¹⁰ Los pasos de segmentación podemos entenderlos sobre la segunda ventana de la Figura 1, la que despliega los valores de la forma de onda acústica de la oración *¿Qué hora es?* Si atendemos a la transcripción realizada para localizar cada sonido, es fácil distinguir las diferencias entre todos los que configuran esta oración: la vibrante simple [r], tiene un perfil distinto al de la fricativa sorda [s] ubicada en posición final. Y lo mismo puede apreciarse en las modulaciones de frecuencia cuando se pasa de una vocal palatal [e], a una velo faríngea [o], y a una faríngea [a].

Los resultados indican, en principio, que el conocimiento de las restricciones fonotácticas incide en el acceso a las representaciones léxicas. Pero también se da un cálculo de unidades intermedias de representación entre el fonema y la palabra como, por ejemplo, la sílaba y sus constituyentes, o segmentos morfológicos que facilitan el reconocimiento. Variables como la longitud de cada palabra, su frecuencia de uso y el efecto del contexto, se proyectarían con distintos tipos de incidencia según la población. Y por otra parte, es la totalidad de oyentes los que imprimen una especie de organización sobre los estímulos. Se observan períodos de selección y comparación a partir de los sonidos iniciales que primero perciben y luego ensamblan con mayor o menor cantidad de señal auditiva al formato de palabra que tienen en su léxico interno.

En un trabajo sobre la cuestión ortográfica Signorini, García Jurado y Borzone (2000) realizamos un paralelo entre habla y escritura, basándonos en el hecho de que teníamos dos tesis sobre reconocimiento de palabra: una, la de Signorini (1999) sobre palabra ortográfica y su relación con la palabra fonológica y otra, la mía, que tal como lo expliqué es sobre el procesamiento léxico a partir de una cadena fónica que el oyente interpreta y reconoce como ítem léxico del español (García Jurado, 1999).

¹⁰ Como fonetista sabemos que el oyente identifica vocales con 2 o 3 ciclos y consonantes como [r] con sólo 46 ms y [l] con 60 ms, y que hay duraciones mínimas de 18 y 45 ms relacionadas con las transiciones de formantes, que son útiles porque pueden reflejar una normalización en la velocidad de articulación.

Experiencia de investigación sobre Prosodia en el ámbito de la UBA

La segunda etapa de esta ruta elegida para investigar, se realizó en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde hemos vinculado, en el plano suprasegmental, problemas acústicos del ritmo y la entonación del español con aspectos sociolectales y gramaticales, como la acentuación de monosílabos y la transcripción del énfasis en la asignación de acento gráfico (Borzi y García Jurado, 2002, 2013; García Jurado, Signorini y Borzi, 2002).

Luego el análisis se centró en ciertas construcciones sintácticas del español rioplatense que el hablante medio utiliza para realzar parte de la cadena (Borzi, García Jurado y Renato, 2010; Borzi, García Jurado y Facal, 2010). Para encarar este tipo de análisis, tuvimos primero que enrolarnos en una teoría para luego realizar mediciones con las técnicas disponibles y que sabíamos utilizar¹¹. Además, necesitamos una notación especial que siguiendo con las tendencias actuales respondiera a la gama entre tonos altos y bajos, respondiendo así a lo que se denomina gramática de frases entonativas.

Por otra parte, si bien nos movimos dentro del Enfoque cognitivo (Langacker, 1991) cada uno de estos trabajos se llevó a cabo, preferentemente, con todos los ingredientes del dominio fonético y fonológico. En García Jurado, Borzi y Renato (2012), por ejemplo, emprendimos una síntesis evaluativa y comparativa de todos los resultados obtenidos para determinar los contornos de entonación que funcionan como patrones fonológicos emergentes de la motivación semántico-pragmática del realce.¹²

Proyección de la ruta de análisis en otras investigaciones

La valoración de la ruta hasta ahora descrita ha originado otra serie de trabajos que requieren de estos conocimientos y de los datos obtenidos sobre la comunicación por habla.

¹¹ Generalmente utilizamos el programa holandés Praat, junto con el Anagraf del LIS, CONICET.

¹² La ruta no se agota a nivel prosódico con lo ya mencionado porque cabe mencionar entre otros trabajos, el realizado por Toledo y Gurlekian (2011) sobre algunas oraciones interrogativas absolutas de la variedad rioplatense, en el marco del proyecto Amper (Atlas Multimedia de la Prosodia del Espacio Románico).

Comparación interlingüística: español-inglés

Por un lado, y en el marco del paralelismo entre sonidos del español y del inglés, y las posibles coincidencias en el cariz emergente de investigación y docencia, realizamos preferentemente la descripción sistemática de los aspectos prosódicos. En efecto, a partir de una revisión de resultados obtenidos, en principio para el español (como L1) con su línea de contornos entonativos y luego, para el inglés (como L2), establecemos ciertos parámetros de segmentación prosódica para ambas lenguas. Sostenemos como hipótesis de base que el hablante oyente impone sobre la señal acústica una cierta organización al destacar por medio de diferentes pistas suprasegmentales aquellos tramos de la cadena que considera relevantes, y necesita distinguir (atenuando otros) por medio de acentos, ritmo, entonación o juntura (pausas). Para el español rioplatense, revisamos las investigaciones ya mencionadas sobre estructuras de realce, hendidas, causales y condicionales; para el inglés, la incidencia que los rasgos prosódicos tienen en la habilidad para percibir y discriminar sonidos en una L2 cuya enseñanza tiene como objetivo la adquisición de un acento semejante al nativo (Cf. García Jurado y Luchini, 2012; Renato, García Jurado y Luchini, 2014).

Las variaciones de pronunciación del español en comunidades migrantes

Otro tipo de comparación es la que hemos realizado en Risco y García Jurado (2009) cuando desde una Fonología basada en detalles fonéticos sugerimos que los inmigrantes peruanos en Buenos Aires desarrollan un proceso adaptativo en su pronunciación rehilada de fricativas. En la producción de /z/ sonido fricativo palatal sonoro, llegan a elaborar una especie de yeísmo muy semejante al del hablante medio porteño y hasta con una mayor carga de rehilamiento /ʒ/.

Posteriormente y siempre partiendo de la misma hipótesis, analizamos perceptivamente una muestra de habla semiespontánea conformada por entrevistas también a hablantes peruanos que residen en esta ciudad, con el propósito de delimitar el alcance de las variaciones de /s/. Y observamos que alternan la pronunciación sibilante en posición intermedia o la sonorización de /s/ en posición final de palabras y oración, adoptando novedosas realizaciones en distintas posiciones de la cadena de habla. Por ejemplo, una realización aspirada [h] y rehilante [ʃ] en posición intermedia, y un cambio hacia la sonorización [z]

que se suma a la variación rehilante, en posición final, o la silabificación como eslabonamiento natural (García Jurado y Risco, 2013), y en menor medida, la elisión de este sonido en posiciones terminales de sílaba o palabra¹³.

Reconstrucción fonológica y análisis acústico-fonético de lenguas indígenas

Con parte de lo proporcionado por la ruta fonético/fonológica, emprendimos en García Jurado y Fernández Garay (2006) la tarea de “poner sobre la mesa” posibles itinerarios a seguir, frente a lenguas indígenas habladas en otras épocas y de las que sólo nos quedan los testimonios para poder conocerlas, como la lengua cholona¹⁴, y casos en los que la lengua aún se mantiene con gran vitalidad, como el guaraní.

La primera consideración que surge es que, ante la imposibilidad de plasmar sus observaciones en transcripciones fonético-fonológicas, los investigadores han recurrido al camino más directo: el de la vía ortográfica. En este sentido, cabe una reflexión más, y consiste en la necesidad de tomar en cuenta la forma en que las ortografías pueden representar el habla (Cf. Signorini, García Jurado y Borzone, 2000). Según la perspectiva estructural, el estudio de un sistema de escritura implica la consideración de la lengua hablada que representa por lo que ambas modalidades manifiestan un principio de compatibilidad mutua. Es decir que las ortografías deben ser productivas en el sentido de proveer una herramienta eficaz para transcribir las lenguas. Es lo que sucedió sobre todo con la lengua cholona.

Dentro de esta área, también se realizaron mediciones acústicas con el fin de dilucidar las propiedades espectrales y perceptivas de sonidos oclusivos glotalizados de la lengua wichi. Hablada en la región chaqueña de la Argentina y en Bolivia, presenta un grado importante de dialectalización. Asimismo, los trabajos realizados en el nivel fonético-fonológico por diferentes investigadores, suelen mostrar diferencias notorias. Razones que nos llevaron a la realización de este trabajo (Fernández Garay y García Jurado, 2007).

¹³ También se observan ciertas variaciones en la frecuencia de uso, y en la alternancia de alófonos, dependiendo tanto de la ocupación y de los grados de interacción comunicativa, como de los años de residencia en la Argentina.

¹⁴ La lengua cholona perteneciente a una pequeña familia lingüística junto con el h́bito, fue hablada en el valle del río Huallaga, en el norte de Perú.

Aplicaciones en educación

Por todos los datos reunidos en el transcurso de la ruta que trato de completar de una y otra manera, fui invitada a participar en un PICT dirigido por el Dr. Juan Azcoaga con sede en la Facultad de Psicología de UBA sobre “*La incidencia probabilística del código fonológico-sintáctico en el aprendizaje pedagógico*”¹⁵. Observamos entre otras cosas, que así como el rasgo de sonoridad prevalece aun en desmedro de los sordos, también en las poblaciones de escolares de 5, 10 y 15 años que participaron a través de sus respuestas a una entrevista semidirigida¹⁶. Por otra parte, no emergen diferencias notorias entre estos grupos en cuanto al uso de tipos silábicos, ni entre las procedencias regionales (Buenos Aires y Rosario)¹⁷ (Cf. García Jurado, 2008; García Jurado y Bonorino, 2007).

Conclusiones

Haciendo un balance de los *buildings blocks* con los que reconstruí la Ruta de la Fonología y de la Fonética cualquiera podría pensar que dada su longitud, ya queda poco por hacer. Sin embargo, la descripción del código de habla que relaciona, como dije al principio, unidades abstractas a características de la forma de onda acústica, sigue siendo dificultoso para interpretar en forma definitiva. Aún hoy tenemos un conocimiento fragmentado por la imposibilidad de descripciones cuantitativas y generativas completas de cualquier lengua. Los bancos de datos y las herramientas estadísticas disponibles, si bien enriquecen el camino de análisis, tampoco nos permiten avanzar hacia una comprensión total del código. De todas maneras, al haber arribado a un conocimiento básico, contribuimos en principio, no sólo al esclarecimiento de planteos sociolingüísticos, retóricos y educacionales, sino que participamos de dominios tecnológicos que partiendo de los datos para habla natural obtienen avances en el habla sintetizada. Hasta las computadoras pueden llevar a cabo el proceso de reconocimiento de sonidos. Es muy probable que el modelo de habla con el que trabajamos, quede más completo en los próximos años, si continúan las

¹⁵ Cf. PICT 14248, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Educación y Ciencia.

¹⁶ Todas las muestras fueron referidas a la base de datos de Guirao y García Jurado (1993) que constituyó el eje fundamental no solo para cotejar sino para extraer las conclusiones del proyecto.

¹⁷ Presumiblemente por predisposición genética, los rasgos se organizan como unidades en las poblaciones neuronales, de modo que sus síntesis resultan de la creciente actividad combinatoria entre éstas.

investigaciones sobre la dinámica de la fuente de voz y de la prosodia, en el marco de un enfoque cognitivo.

Bibliografía

- Borzi, C. y García Jurado, M. A. (2002). Variaciones ortográficas y respuestas fonéticas y perceptivas en la acentuación de monosílabos. En C. Quiroga Salcedo et al (Coord.), *Hispanismo en la Argentina. En los portales del siglo XXI* (pp.151-158). San Juan: Editorial Universidad Nacional de San Juan.
- Borzi, C. y García Jurado, M. A. (2013). Fonética, tildación y normativa. En A. Alvarez (Ed.) y G. Leighton (Comp.), *II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras*. San Martín, Argentina : UNSAM Edita.
- Borzi, C., García Jurado, M.A. y Facal, M. L. (2010). Semántica, sintaxis y fonética: recursos prosódicos de las construcciones con un... que. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 33-50.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Renato, A. (2010). Acercamiento al estudio sintáctico y prosódico de la construcción tal/tan(to)... que. *Páginas de guarda*, 10, 42-58.
- Borzone, A. M. (1977). On the recognition of isolated Spanish vowels. En H. Hollien y P. Hollien (Eds.), *Current Issues in the Phonetic Sciences. Proceedings of the IPS-77 Congress*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Borzone, A. M. (1979). Acoustic Analysis of the Spanish Diphtongs. *Phonetica*, 6(3), 194-206.
- Borzone, A.M. (1980). *Manual de Fonética Acústica*. Buenos Aires, Hachette.
- Borzone, A. M. y Massone, M. I. (1979). Particularidades acústicas y perceptivas de las vocales españolas. *Fonoaudiológica*, 25(2), 94-99.
- Borzone, A. M. y Massone, M. I. (1981). Acoustic analysis and perception of Spanish fricative consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 69(4), 1145-1153.
- Borzone, A. M. y Signorini, A. (1983). Segmental duration and rhythm in Spanish. *Journal of Phonetic*, 11, 117-128.
- Fernández Garay, A. y García Jurado, M. A. (2007). Las oclusivas glotalizadas en la lengua wichí. *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y Contexto*. La Plata, Argentina: FaHCE [CD-Rom].

- Franco, H., Cohen, M., Morgan, N., Rumelhart, D. y Abrash, V. (1997). Estimación conexionista de probabilidades dependientes del contexto en un sistema de reconocimiento de habla híbrido usando modelos de Markov ocultos y redes neuronales. En M. Guirao (Ed.), *Procesos Sensoriales y Cognitivos* (pp. 121-146). Buenos Aires: Dunken.
- Fujisaki, H., Guirao, M. y Gurlekian, J. A. (1994). Computational modeling of accent and intonation in declarative sentences of Spanish. *127th Meeting of the Acoustical Society of America*. Massachusetts, USA: Institute of Technology.
- García Jurado, M. A. (1985). Los tipos silábicos del español. *Revista Argentina de Lingüística*, 1(2), 133-146.
- García Jurado M. A. (1987). Sílabas y percepción. *Revista Latinoamericana de Psicología* (Percepción y Psicofísica), 19(3), 353-366.
- García Jurado, M. A. (1988). *Aspectos fonéticos y fonológicos en una teoría de descripción integral del español* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
- García Jurado, M. A. (1992). Identificación de códigos de acceso al léxico español. En *El Español de América. Actas del IV Congreso Internacional de El Español de América* (t. II, pp.1126-1135). Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García Jurado, M. A. (1997). Procesamiento acústico, fonético y perceptual del habla. En M. Guirao (Ed.), *Procesos Sensoriales y Cognitivos* (pp. 82-93). Buenos Aires: Dunken.
- García Jurado, M. A. (1999). *La señal de habla y el acceso al léxico español* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García Jurado, M. A. (2008). El ‘interjuego’ de elementos mínimos en el tablero fonológico rioplatense. En J. Azcoaga (Ed.), *El código fonológico del Río de la Plata: Código fonológico y aprendizaje escolar* (t. III, pp. 19-37).
- García Jurado, M. A. (2015). *Reflexiones epistemológicas sobre aspectos teóricos y metodología en la investigación del habla*. En P.Luchini, M.A. García Jurado y U. Kckhofel Alves (Eds.), *Fonética y Fonología: articulación entre enseñanza e investigación*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- García Jurado, M. A. (en preparación). *Hacia una revalorización del concepto*

de formantes en el horizonte fonético.

- García Jurado, M. A. y Arenas, M. (2005). *La fonética del español: análisis e investigación de los sonidos de habla*. Buenos Aires: Quorum/UMSA.
- García Jurado, M. A. y Bonorino, M. P. (2007). Codificación fonológica y gramatical en estudiantes de nivel medio e inicial. En L. Soler et al (Comps.), *Fonética y Fonología hoy: una perspectiva plurilingüe* (pp. 273-284). Córdoba: Comunicarte.
- García Jurado, M.A., Borzi, C. y Renato, A. (marzo, 2012). *Tres construcciones de realce y un patrón entonativo*. Ponencia presentada en I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica, La Plata.
- García Jurado, M. A. y Fernández Garay, A. (2006). Los caminos de reconstrucción de los sistemas de sonidos. *Encuentro Internacional de Lenguas Indígenas Americanas*. Santa Rosa, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa [CD-Rom].
- García Jurado, M. A., Guirao, M. y Rosso, E. (1991). La influencia de la duración en la identificación de las líquidas. En *El Español de América. Actas del III Congreso Internacional de El Español de América* (t. I, pp. 393-403). Castilla y León, España: Universidad de Valladolid.
- García Jurado, M. A. y Luchini, P. (2012). Convergencias fonético-fonológicas y su proyección en la teoría lingüística y en la didáctica de las lenguas. En A. M. García (Ed.), *Aproximaciones teóricas y empíricas a la lingüística cognitiva* (pp. 285-306). Mar del Plata: Martín.
- García Jurado, M. A. y Risco, R. (noviembre, 2013). *Fonética en juego e interculturalidad*. Ponencia presentada en V Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva, Santa Fe.
- García Jurado, M. A., Signorini, A. y Borzi, C. (2002). El problema de la acentuación gráfica de los monosílabos a la luz de una interpretación cognitiva. En *Actas del I Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO: Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Mendoza. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91702> .
- Guirao, M. (1980). *Los Sentidos, bases de la percepción*. Madrid, Alhambra.
- Guirao, M. (julio, 1980). *The syllable as an auditory signal*. Ponencia presentada en X International Congress on Acoustics, Sidney, Australia.

- Guirao, M. y Borzone, A. M. (1975). Identification of Argentine Spanish vowels. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(1), 17-25.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1986). Distribution of sounds within and between Spanish syllables. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 80(S1).
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1987). A statistical approach to Spanish American phonological units. En *Proceedings of the XIth International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 132-137). Tallinn, Rusia.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1989). Las sílabas básicas y sus restricciones fonotácticas. *Revue de Phonetique Appliquée*, 91-93, 239-254.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1991). Los perfiles acústicos y la identificación de /l/ y /r/. *Revista Argentina de Lingüística*, 7(1), 21-42.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1993). *Estudio Estadístico del Español*. Buenos Aires: CONICET.
- Guirao, M., Gurlekian, J.A. y García Jurado, M. A. (1996). Perception of Spanish /l/-/r/ distinction by native Japanese. En *SICOP 96, The First Seoul International Conference on Phonetic Sciences* (pp. 337-342). Seoul, Corea: Seoul National University.
- Guirao, M. y Luis, C. R. (1982). Identification of Japanese syllables by Spanish-speaking listeners. *Journal of Acoustical Society of Japan*, 3(1), 21-26.
- Gurlekian, J. A. (1981). On the recognition of Spanish fricatives /f/ and /s/. *Journal of the Acoustical Society of America*, 70(6), 1624-1627.
- Gurlekian, J. A. y Franco, H. E. (1984). Recognition of a Spanish VV sequence. En M. P. R. Broecke y A. Van den Cohen (Eds.), *Proceedings of the 10th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 237-242). Dordrecht: Foris.
- Gurlekian, J. A. y Guirao, M. (1985). On the perception of Spanish voiceless stop-vowel syllables. En *Proceedings of the Fall Meeting of Acoustical Society of Japan* (pp. 165-166). Tokyo: ASJ.
- Gurlekian, J. A., Bélanger, G. y Jacques, B. (1999). On the perception of vocalic nasality by speaker of Spanish and French. En J. Ohala (Ed.), *ICPh99 Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 885-888). San Francisco: Universidad de California.
- Gurlekian, J. A. y Tsuzaki, M. (1991). Within category discrimination of stops: are the subjects using their own phonetic prototypes? En *Proceedings*

- of the XIIth International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 430-433). Aix-en Provence, Francia.
- Jacques, B., García Jurado, M. A. y Guirao, M. (1991). L'influence de la durée dans l'identification des liquides: étude comparée en espagnol de Buenos Aires et en français de Montréal. En *Proceedings of the XIIth International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 74-78). Aix-en Provence.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*. Stanford, University Press.
- Liberman, A. M. (1992). Plausibility, parsimony, and theories of speech. En J. Alegria, D. Holender, J. de Morais, y M. Radeau (Eds.), *Analytic Approaches to Human Cognition* (pp. 25-40). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Lindblom (1991). The status of phonetic gestures. En I.G. Mattingly y M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Modularity and the motor theory of speech perception* (pp.7-24). Hillsdale: Erlbaum.
- Maddieson, I. (1981). UCLA Phonological Segment Inventory : Data and Index. *UCLA Working Papers in Phonetics*, 53, 1-242.
- Massone, M. I. (1988). Estudio acústico y perceptivo de las consonantes nasales y líquidas del español. *Estudios de Fonética Experimental*, 3, 13-34.
- Massone, M.I. y Borzone, A.M. (1985). *Principios de Transcripción Fonética*. Buenos Aires, Macchi.
- Massone, M. I., Borzone, A. M. y Signorini, A. (1983). Rasgos prosódicos: organización temporal del español. *Fonoaudiológica*, 29(2), 85-98.
- Renato, A., García Jurado, M. A. y Luchini, P. (agosto, 2014). *Hacia una propuesta de segmentación prosódica en la investigación y enseñanza del español y del inglés*. Ponencia presentada en III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras, San Martín.
- Risco, R. y García Jurado, M. A. (2009). *El rehilamiento en la comunidad peruana de Buenos Aires: un fenómeno migratorio en observación*. Trabajo presentado en Primer Congreso Internacional: Léxico e interculturalidad, Tucumán.
- Saussure, F. de. (1967). *Curso de Lingüística General*. 6.ed. Buenos Aires: Losada.
- Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura: El procesamiento fonológico en la lectura inicial* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

- Signorini, A., García Jurado, M. A y Borzone de Manrique, A. M. (2000). La cuestión ortográfica: una mirada desde la psicología cognitiva. *Fonoaudiológica*, 46(2), 67-80.
- G.Toledo (1988). *El ritmo en el español*. Madrid, Gredos.
- Toledo, G. y García Jurado, M. A. (1981). Análisis radiográfico de vocales. En *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística* (pp. 271-282). San Juan: Editorial de la Guirao.
- Toledo, G. y Gurlekian, J. A. (2011). Interrogativas absolutas con expansión, el caso marcado. *Onomázein* 23(1), 41-68.
- Wood, S. (1982). X-ray and model studies of vowel articulation. *Working Papers of Department of Linguistic*, 23, 1-49.
- Yourcenar, M. (1988). *Memorias de Adriano* (Trad. J. Cortázar). Buenos Aires: Sudamericana.

La ruta de la Lingüística del Texto

Guiomar E. Ciapuscio

La metáfora madre que subyace a esta convocatoria, “Rutas de la Lingüística”, es de naturaleza espacial: la lingüística se concibe como un espacio por recorrer y las diferentes sub-disciplinas o enfoques serían rutas posibles, que las personas – los lingüistas – escogerían según sus intereses y metas de investigación. Para poder organizar y ordenar con más comodidad esta presentación, reformularé la metáfora convocante: tal vez la idea de *recorrido* (y más aún el plural, *recorridos*) ofrece más flexibilidad para presentar las corrientes y sub-disciplinas lingüísticas que la de ruta, puesto que esta sugiere un punto de partida y de llegada en un trazado preexistente y dado, y entonces, evoca una representación algo estática del campo de estudio. Los recorridos, en cambio, permiten alternativas (distintos caminos, desvíos e incluso el cruce y la bifurcación), y el ejercicio de la iniciativa y la variación en la elección de senderos posibles por parte de quien realiza el recorrido. Al menos la Lingüística del Texto (en adelante, LT) corresponde mejor a esta metáfora, puesto que como dirección de investigación constituye más un conglomerado de enfoques, cuya unidad consiste en la concentración en el objeto de estudio que, de hecho, da el nombre a la subdisciplina. Ordenaré esta exposición en dos partes de muy desigual extensión: en primer lugar, presentaré un panorama de la LT como campo de trabajo dentro de la disciplina, incluyendo un recorrido histórico breve y la presentación sintética de los principales temas de trabajo y de las líneas actuales de investigación; en segundo lugar, expondré de manera muy condensada la introducción de la LT en el contexto de la lingüística argentina y el recorrido personal realizado,¹ es decir,

¹ Cabe aclarar en un texto de esta índole que la dimensión subjetiva se incluye por indicación de los organizadores del encuentro, quienes solicitaron se incluyera una presentación de la ruta personal.

la adopción de la LT como una alternativa teórico-metodológica en el desarrollo de la labor de investigación.

La LT como subdisciplina de la Lingüística

La LT no puede caracterizarse como una teoría o un enfoque monolítico; antes bien se trata de una corriente lingüística, de orientación predominantemente funcionalista, que se define especialmente a partir de su objeto de estudio - la estructura y la función de los textos en sociedad - y se caracteriza por la amplitud de enfoques y perspectivas sobre el mismo.

La principal dirección de LT surgió en países de habla alemana a mitad de los años 60 del siglo pasado y se difundió rápidamente en otras naciones, aunque también existen desarrollos en otras lenguas, que se describen con esa denominación (por ejemplo, la corriente suiza, representada por Jean-Michel Adam) y otras escuelas lingüísticas de relevancia, que coinciden en el interés por el objeto y en la perspectiva, fundamentalmente lingüística, como la *lingüística funcional sistémica y el interaccionismo socio-comunicativo*.

Una mirada histórica sobre su desarrollo de aproximadamente 50 años muestra que la LT, en la definición misma de su objeto de estudio, ha reflejado los cambios de paradigma en la disciplina. Así, por ejemplo, las periodizaciones coinciden en elegir ciertas denominaciones para las distintas etapas, que revelan importantes cambios teóricos. Gerd Antos (1997) identifica, entre otras, las siguientes concepciones, que señalan hitos dentro de la disciplina:

- El texto como oración compleja o secuencia de oraciones (fundamento gramatical de la Lingüística del Texto).
- El texto como expansiones (centradas en el *tema*) de *macroestructuras* (fundamentación semántica de la LT).
- El texto como signo complejo (fundamentación semiótica de la LT).
- El texto como acto de habla complejo (fundamentación pragmática de la LT).
- El texto como discurso “entumecido” (fundamentación discursivo-pragmática de la LT).
- El texto como verbalizaciones de operaciones y procesos cognitivos (fundamentación cognitivista de la LT).

Las preocupaciones clásicas de esta corriente son delimitar y definir qué es un texto, estudiar y analizar la construcción y estructura de los textos, distinguir, clasificar y dar cuenta de los tipos o las clases de textos y explicar sus funciones en el contexto socio-cultural dado. En la práctica de la investigación, deben distinguirse dos perspectivas: los estudios centrados en el objeto *texto*, en tanto producto separado de sus usuarios, y la perspectiva procedural, interesada en el procesamiento textual – sea la producción o la comprensión –. Dentro de la primera perspectiva, puede afirmarse que la LT ha desarrollado un instrumentarium teórico-metodológico ya clásico para la descripción y el análisis de los textos, de orden micro y macroestructural: el primero, refleja la orientación sistemática de la LT (central en el período inicial de su desarrollo), interesada en explicar los mecanismos sintáctico-semánticos que convierten una sucesión de oraciones en un objeto complejo ligado, subsumidos bajo el concepto de cohesión (llamado por otros autores, coherencia gramatical); el segundo - macroestructural - , muestra la impronta de la pragmática en esta corriente (a partir de los años 80 del siglo pasado), que invirtió el ángulo de observación, y postuló como punto de partida la totalidad textual, entendida como un macroacto de habla, con coherencia temática y gramatical. Una tercera línea de investigación clásica en esta corriente es la preocupación por las tipologías textuales y la descripción y el análisis de los tipos o clases de textos.

Esa base de conocimientos ha dado lugar a numerosos desarrollos teóricos, investigaciones empíricas y derivaciones aplicadas, que han producido una crisis epistemológica de envergadura, respecto de la razón de ser de la disciplina, la definición acabada de su objeto y de sus límites y objetivos, crisis que se encuentra tematizada en los trabajos recientes. Algunos autores, como Krista Adamzik (2004), ven en esta situación de “crisis” un rasgo de vitalidad y fortaleza. La falta de acuerdo sobre una definición del objeto y la constatación de que la lingüística textual sería un conglomerado de enfoques heterogéneos, cuyos resultados son la imposible unanimidad sobre sus preguntas de investigación y sus métodos, evidencian con claridad un consenso extendido entre los especialistas de esta corriente que no es trivial: el texto es un objeto extraordinariamente complejo que, como tal, exige una variedad de puntos de vista; los distintos enfoques se pueden juzgar como apropiados o inapropiados solo en relación con los intereses y objetivos del analista. La

diversidad de intereses y perspectivas así como las metas del análisis dado son aspectos reales que el objeto *texto*, dada su complejidad, habilita. El discurso sobre la heterogeneidad y la falta de consensos en la LT no solo debe asumirse, sostiene Adamzik (2004), sino además debe considerarse positivamente, como un punto fuerte de esta dirección de investigación. En rigor, no es sencillo delimitar hoy en día ni el núcleo ni los bordes de la LT: desde la descripción de “super-ciencia” que pregonó Van Dijk (1978) se ha llegado a una situación, cuya descripción por parte de los especialistas oscila entre la indeterminación y la admisión de una variedad notable de enfoques y objetos de investigación altamente disímiles, por un lado, y la restricción a una concepción muy circunscripta de la LT, que tuvo su apogeo en las décadas del 70 y 80 del siglo XX, representada por el instrumentarium teórico y metodológico clásico desarrollado para la descripción textual. En el contexto argentino, debido a la dificultad de acceso a la literatura especializada en lengua alemana, la LT es entendida mayormente en el segundo sentido.

Un poco de historia

La Gramática del texto

La Lingüística del Texto nació como una Gramática del Texto interesada en superar déficit descriptivos y explicativos de las gramáticas oracionales, de tendencia estructuralista o generativista (buena parte de los fundadores de la LT eran centralmente gramáticos de ambas orientaciones). La corriente nace como un programa de trabajo polémico, destinado a superar el convencimiento, establecido en la disciplina, respecto de la prioridad de la unidad *oración*. Una cita de un libro clásico de Harald Weinrich (1974) ilustra esta actitud:

La afirmación de John Lyons, *the sentence is the largest unit of grammatical description* (**libre**, según Bloomfield), por cierto describe de un modo bastante preciso la realidad del respeto dominante de que gozaba hasta hace algunos pocos años la oración, en tanto unidad superior del análisis lingüístico. Pero, ¿cuál es el fundamento de que deba ser así? No encuentro argumentos inatacables que de manera necesaria le puedan conferir a la oración – y a propósito, ¿qué es exactamente la oración? – un lugar tan privilegiado en la investigación lingüística. Evidentemente la oración no es ni la mayor ni la menor unidad de una expresión verbal,

sino en todo caso una unidad de extensión media – en algún lugar entre el texto y sus fonemas o rasgos – (...). En la siguiente investigación se le negará al límite oracional todo respeto especial. Las preguntas, por el contrario, deben iniciarse en los textos y el método por emplear puede calificarse como lingüístico-textual. La lingüística del texto es un desarrollo de la ciencia lingüística estructural (Weinrich, 1974).

El texto, en la primera perspectiva desde el punto de vista histórico que se describe como sistemática, es una entidad gramatical compuesta de oraciones: las preguntas principales de investigación que se planteaban los primeros gramático-textuales eran: ¿cuáles son las relaciones sistemáticas entre oraciones adyacentes? ¿Qué elementos lingüísticos son relevantes para la existencia de tales relaciones? ¿Existen reglas de formación textual que expliquen tales conexiones? La perspectiva dominante era de orden gramatical: las investigaciones se concentraban en las distintas formas de conexión gramatical que pueden ligar oraciones, es decir, los recursos que garantizan la *cohesión*, esencialmente, repeticiones, sustituciones léxicas, proformas, artículo definido/indefinido, elipsis, conectivos (conjunciones y adverbios pronominales), tiempo verbal, entonación, etc. Esas preocupaciones condujeron a la realización de estudios detallados en distintas lenguas, pero también a la conclusión teórica de que la presencia de tales vinculaciones gramaticales no producía necesariamente un texto, es decir, que si bien constituían elementos que otorgaban textura, no eran suficientes para que ese objeto ligado sea juzgado como texto. Esto llevó a la necesidad de definir el *texto* mediante criterios semánticos y pragmáticos, y así se produjeron cambios teórico-metodológicos de envergadura. El desplazamiento del interés, claro está, no llevó, sin embargo, al abandono de estos temas de investigación, sino que, en todo caso, siguieron siendo investigados desde perspectivas complementarias, por ejemplo, como recursos de constitución textual en tanto rasgos formales en sí pero también en relación con su capacidad para distinguir y caracterizar clases de textos o géneros; asimismo son estudiados en el marco del procesamiento cognitivo, como recursos para controlar y conducir la estabilidad/inestabilidad de la referencia o como anclajes que colaboran con la comprensión textual.

La lingüística textual de orientación comunicativa

El giro pragmático que se produjo en la lingüística alrededor de 1970 impactó en la LT de manera decisiva y llevó a una radicalización respecto de la importancia de la unidad lingüística *texto*, que ya en los trabajos más tempranos se definía como la unidad fundamental de la lengua, lo cual testimonian formulaciones como “el lenguaje ocurre solo en textos”, “hablar es igual a producir textos” (Hartman, 1972). El texto ya no se define como un conjunto de oraciones sistemáticamente relacionadas, que puede analizarse a partir de cada oración individual, sino como un objeto independiente, que obedece a principios de organización propios. Esos principios no pueden descansar solo en la presencia de recursos cohesivos, sino que deben tener también naturaleza semántica y deben incluir puntos de vista no lingüísticos. Una antigua metáfora – que se remonta a la retórica clásica – que distinguía estructura superficial y estructura profunda se reformuló para distinguir el nivel de la *cohesión*, en el cual se realizan, mediante los recursos cohesivos, las distintas unidades informacionales que están conectadas, y el nivel de la *coherencia*, subyacente al material textual, en cual se encuentra la base conceptual – la estructura profunda. Mientras que la estructura superficial está marcada decisivamente por la naturaleza lineal de la producción lingüística y sus expresiones, la estructura profunda puede representarse de manera multidimensional, en la que las distintas unidades informacionales están relacionadas entre sí de modo complejo, en general, en términos jerárquicos particulares.

Distintos teóricos, entre ellos, especialmente, Teun Van Dijk, pero también Erhard Agricola, Klaus Brinker, Egon Werlich elaboraron nociones centrales para dar cuenta de la arquitectura informacional (profunda) del texto: el concepto de *tema* (núcleo semántico mínimo del texto, que puede entenderse como punto de partida para la producción o como resumen del mismo), *macroestructura* (estructura semántica del texto, entendida como complejos de macroproposiciones semánticas, relacionadas jerárquicamente) y *formas de despliegue temático* (secuencias descriptivas, narrativas, expositivas, argumentativas e instructivas). Este concepto de secuencias fue popularizado por la adaptación – muy posterior en el tiempo – que realizó J. M. Adam. Por otra parte, los textos responden a formas convencionales, exhiben ciertas estructuras globales típicas, esquemas formales que se “llenan” con los contenidos particulares; a estos esquemas se los denomina *superestructuras* y han sido

estudiados especialmente en textos narrativos (la crónica, la noticia periodística, la noticia de divulgación) y científicos (el artículo de investigación, el resumen o abstract, la conferencia).

Sin embargo, los textos además de poseer una unidad y estructura semántica constituyen *acciones lingüísticas*, que expresan intencionalidades y tienen carácter convencional, así como los actos de habla simples. Los textos tienen determinadas *funciones* (el término correspondiente a acto de habla o ilocución en el nivel textual) en situaciones comunicativas concretas. Según Klaus Brinker (1988), la función textual señala el propósito comunicativo del hablante expresado en el texto con recursos válidos convencionalmente, es decir, establecidos en la comunidad comunicativa. Los repertorios de funcionalidades textuales propuestos se remontan más o menos explícitamente a las funciones del lenguaje elaboradas por Karl Bühler (1934/1961) y en general recogen los aportes de las taxonomías de los actos de habla (fundamentalmente, Searle, 1969/1986). Los modelos cognitivo-comunicativos posteriores prefieren definiciones basadas en el concepto de interacción, es decir, no centradas en el hablante, sino en la interacción comunicativa y en el resultado de esa actividad: así, para Heinemann y Viehweger (1991), las funciones textuales consisten en el papel de los textos en la interacción, su contribución a la realización de metas comunicativas sociales y objetivos individuales, así como a la constitución de relaciones sociales. La función textual no se fundamenta en textos aislados o en la sola visión del productor textual sino en textos/discursos, en su „estar incluidos“ en la interacción social, en su funcionamiento para la solución de tareas individuales o sociales sobre la base de tipos de constelaciones de objetivos y actitudes de todos los participantes de la comunicación. Se proponen “tipos básicos de funciones” que pueden realizarse en realizaciones ilocucionarias variadas; los tipos principales son *expresar(se)*, *contactar*, *informar*, *dirigir* (en el sentido de influir conductas, creencias, etc.) y *producir efectos estéticos* (función esta que normalmente se solapa con las anteriores). Una dirección de trabajos importante es la que se dedica al estudio de la estructura ilocutiva del texto. Un trabajo pionero de Margareta Brandt e Inger Rosengren (1992) postuló junto a un nivel gramatical e informacional, un nivel *accional* en los textos – llamado *estructura ilocucionaria* -, en la que los distintos actos de habla (sean estos fundamentales o subsidiarios) se ordenan secuencialmente y se organizan jerárquicamente, según el plan y los objetivos del hablante o productor.

El enfoque cognitivo-comunicativo y las tipologías textuales

La preocupación por clasificar los textos – construir una tipología - desempeñó un papel central desde su constitución. El tratamiento de los tipos de textos (también *clases de textos* o *géneros*) ha tenido diferentes modos de abordaje: dicho sintéticamente, uno exclusivamente teórico-deductivo y otro que, por el contrario, parte de la experiencia textual, para solo entonces proceder a consideraciones teórico-descriptivas. En la primera perspectiva, la definición del tipo textual se vincula con la respuesta a las cuestiones medulares de la teoría textual que se intenta construir: “qué es un texto”, “en qué consiste la coherencia textual”, “cómo describir la estructura textual”. Estas tipologías, en general basadas mayormente en rasgos lingüísticos, rápidamente se revelaron como insuficientes, contradictorias o inconsistentes, lo que condujo al llamado “dilema tipológico” y la postulación de la necesidad de construir sistemas tipológicos complejos (ver Isenberg, 1987).

En la segunda perspectiva, dominante a partir de los años ochenta, el punto de partida es la descripción de ocurrencias textuales concretas y la pregunta central en qué campos o en qué niveles de la descripción lingüística hay que identificar los criterios diferenciadores. Las diferentes tipologías propuestas, basadas en la discusión de la naturaleza de los rasgos opositivos de los textos, reflejan los distintos paradigmas dominantes en la lingüística textual (ver Ciapuscio, 1994). Con el giro cognitivo de finales de la década del 80, florecieron las propuestas de multiniveles, que analizan y tipifican textos a partir de una jerarquía de criterios funcionales, situacionales y estructurales (Brinker, 1988); o que subrayan el carácter cognitivo de los tipos textuales: se trata de modelos que sostienen que son los hablantes los que poseen un conocimiento sobre los tipos de textos, adquirido a partir de sus experiencias comunicativas y sociales, que emplean en sus actividades de producción y comprensión; esos conocimientos se modelizan en tipologías que reflejan asignaciones de representaciones prototípicas en los distintos niveles o dimensiones de los textos (Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann y Heinemann, 2002).

El enfoque “cognitivo-comunicativo” surgió en la década del 90, fuertemente influido por los trabajos de la psicología soviética centrados en el concepto de “actividad comunicativa” y su papel en las actividades prácticas e intelectuales, y por los desarrollos vinculados con el procesamiento de textos, resultado del “giro cognitivo” en LT. En esta perspectiva, los textos son

comprendidos como actividades comunicativas destinadas al logro de determinados objetivos; a diferencia de los enfoques pragmático-accionales, que parten de actos de habla individuales, los modelos fundados en el concepto de actividad toman como punto de partida la totalidad textual y su inclusión en marcos de actividades superiores. Por otra parte, tratan de dar cuenta del hecho de que los textos siempre son empleados en determinados contextos y por tanto desempeñan funciones comunicativas pero también sociales. Desde el ángulo cognitivo, los textos en la comunicación no son objetos estáticos sino que tienen como propiedad característica el carácter procesual. Un individuo que produce o comprende un texto pone en juego, a partir de un conjunto de esquemas de operaciones cognitivas, variados sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento enciclopédico (conocimiento sobre el mundo), conocimiento lingüístico (léxico y gramática), conocimiento interaccional-situacional y conocimiento sobre clases de textos (Heinemann y Viehweger, 1991). En esta perspectiva, las clases de textos cristalizan un *sistema de conocimientos* que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000). Así, se destaca la preocupación esencial por la realidad cognitiva de los géneros, por su adquisición, y por la vinculación esencial entre competencia genérica y experiencia cultural y social.²

El saber sobre géneros de los hablantes es multidimensional, en el sentido de que comprende cualidades prototípicas referidas a las distintas dimensiones de los textos, que pueden adquirir, además, distinta relevancia según el género; consecuentemente, las tipologías propuestas en este enfoque para la caracterización de géneros dan cuenta de esa multidimensionalidad. Por ejemplo, la tipología de Heinemann y Heinemann (2002) comprende los niveles de la *funcionalidad*, la *situacionalidad*, *tematicidad* y *estructura*, y *adecuación de la formulación*; en cada nivel operan, a su vez, parámetros específicos. Actualmente se prefiere distinguir entre géneros (en tanto realizaciones textuales – textos concretos – con cualidades prototípicas en las distintas dimensiones) y esquemas textuales, concebidos como los conocimientos sobre géneros que poseen los hablantes; esta distinción permite alcanzar adecuación descriptiva y explicativa respectivamente.

Es preciso agregar que toda actividad de tipologización depende del punto de vista adoptado. El analista puede seleccionar como punto de vista una

² Una presentación en castellano puede encontrarse en Ciapuscio (2012).

dimensión particular de observación (la funcional, la lingüística, etc.) u optar por la visión global de las dimensiones, en desmedro de la profundidad del análisis. También los hablantes, en sus actividades comunicativas cotidianas, emplean, observan o juzgan los textos – como representantes de determinadas clases – de acuerdo con puntos de vista diversos. En relación con este punto, cabe mencionar la importancia que han adquirido la noción de parentesco, hibridez e intertextualización genérica.

Algunas líneas de trabajo contemporáneas

Las líneas de trabajo actuales vinculadas con la LT, como se anticipó, son muy numerosas en enfoques y campos de aplicación. Ante tal diversidad surge recurrentemente la preocupación de los especialistas que se revela en el discurso sobre la crisis de la disciplina ya mencionada (Antos, 1997; Fix et al, 2002; Adamzik, 2004). Esa preocupación suele resolverse en la aceptación de la heterogeneidad y diversificación natural de puntos de vista e intereses, que son compatibles con una visión del *texto* como un objeto de naturaleza prototípica (Sandig, 2000), en el cual diferentes dimensiones y cualidades pueden tener diferente y relativa centralidad y prominencia.

Junto con los trabajos de orientación clásica dirigidos a problemas gramatico-textuales específicos o a teorías comprensivas de la estructura textual, merece destacarse la línea de trabajo que en los últimos años se ha denominado *Lingüística de los Géneros*. Por un lado, se trata de investigaciones dirigidas a la discusión teórica acerca de la naturaleza de los géneros y los métodos de análisis, al surgimiento de nuevas formas textuales que desafían las nociones clásicas de LT, como es por ejemplo el caso de los géneros digitales, y por el otro, de estudios empíricos de géneros específicos (en general, vinculados con la praxis social general que suele denominarse “comunicación en instituciones”, en los que tiene especial relevancia el marco educativo y científico). Si se observan con atención los estudios con énfasis empírico puede constatar un interés marcado por la investigación contrastiva de géneros, (variación interlingüística y también variación diacrónica) por ejemplo: estudios contrastivos de géneros cotidianos en distintas lenguas naturales, como avisos fúnebres, volantes, críticas de restaurantes, noticias de la prensa (por ejemplo Drescher, 2002). Por otra parte, como en otros enfoques discursivos y textuales, a partir de finales de los años 90 hasta la actualidad, la

investigación de los géneros de la comunicación especializada y también, más específicamente, de la comunicación académica, goza de una notable vitalidad: en este ámbito se cuenta con muy numerosos estudios de géneros particulares pero también con trabajos de índole contrastiva, tanto interlingüística como diacrónica. Esta vertiente de la LT ha sido profusamente desarrollada en el contexto argentino y especialmente por nuestro grupo de trabajo de la Universidad de Buenos Aires y el CONICET (Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010).

En segundo lugar, también por su influencia en nuestro contexto, quisiera mencionar las investigaciones vinculadas con *el proceso de producción*, modelizado tempranamente por R. De Beaugrande y W. Dressler (1981/1997) a partir del enfoque de las redes de conexiones ampliadas, así como el trabajo de Gerd Antos, quien desarrolló una interesante “Teoría del Formulario” que ha sido ampliada y profundizada en numerosos trabajos sobre la escritura y la oralidad (ver especialmente, Gülich y Kotschi, 1995). A diferencia de los modelos de impronta exclusivamente cognitiva o psicolingüística, que se concentran en los procesos de planificación y revisión, estos trabajos ponen el foco en el nivel de las *formulaciones* lingüísticas que se consideran “ventanas” a través de las cuales pueden observarse indirectamente los procesos cognitivos. En esta línea son especialmente interesantes los desarrollos orientados a estudiar la producción de textos y los procedimientos de formulación en interacciones entre expertos y legos, textos que entrañan la dificultad adicional de la asimetría de conocimientos sobre el tema del texto (por ejemplo, Brünner y Gülich, 2002; Gülich 2003).

La LT en la lingüística argentina

La introducción de los estudios del texto en la investigación y en la enseñanza

Si se quiere reflexionar sobre la ruta de la LT en el contexto argentino es inevitable una breve referencia histórica. El año 1983, año que signa la recuperación de la democracia y el comienzo de la reconstrucción de las instituciones – entre ellas, la ciencia y la universidad – significó para la lingüística argentina un proceso intenso de cambio, renovación y crecimiento en cuanto a la incorporación de nuevas escuelas, al aumento del número de investigadores, de centros dedicados a la disciplina y del volumen de las publicaciones. Además, el regreso al país de algunos colegas de distintos centros extranjeros – y

también, la reincorporación a la academia de colegas marginados o proscritos – posibilitaron la introducción de nuevas teorías y enfoques, desarrolladas especialmente en Europa y Estados Unidos, y el establecimiento de relaciones de intercambio con distintos centros del extranjero. Este período de estallido y entusiasmo por los estudios lingüísticos cristalizó en resultados concretos en las instituciones de investigación y de enseñanza superior, y también en las reformas de los planes de estudio en todos los niveles educativos, llevadas a cabo a principios de los 90, que albergaron los nuevos desarrollos disciplinares. La LT – que cuestionaba radicalmente la restricción del ángulo de observación a la unidad *oración* e incorporaba la dimensión de la estructura y las funciones textuales así como el contexto en sus análisis – tuvo un lugar privilegiado en la renovación de planes y de contenidos de enseñanza.³

Cabe aclarar que, en el reducido ámbito de la investigación de los años 70 y 80, los trabajos de los especialistas habían comenzado a incorporar los desarrollos provenientes de otras corrientes y específicamente, de la gramática textual, especialmente sobre la base de los *Travaux* de la Escuela Lingüística de Praga. En ese contexto no es sino de estricta justicia mencionar la labor docente de quien fue una referente de la lingüística y de la gramática, Ofelia Kovacci, quien desde las cátedras de Gramática I y Gramática II de la UBA presentaba y difundía los desarrollos más centrales de la lingüística de la época – pienso especialmente en su libro *Tendencias de la gramática* – pero también en las bibliografías de los cursos universitarios que incluían textos pioneros sobre problemas de gramática textual: por ejemplo, los trabajos de E. Coseriu, especialmente, *Determinación y entorno*, el de F. Daneš sobre la progresión temática, el de Bohumil Palek, sobre la referencia cruzada, entre otros. A mitad de los años 80 algunos becarios del CONICET que nos iniciábamos en la investigación propusimos como temas de investigación distintos fenómenos y tópicos característicos de la gramática del texto, como la distribución de la información, el tiempo y aspecto verbal y los pronombres, entre otros. A principios de los años 90, los vínculos con el exterior permitieron que varios (entonces) jóvenes lingüistas argentinos nos

³ La introducción de la LT – y de otras corrientes dedicadas al estudio del discurso, como la Teoría de la Enunciación – en los planes de enseñanza primaria y media tuvo lugar de manera algo abrupta y poco reflexiva, y determinó la postergación mal justificada de aspectos de gramática oracional imprescindibles para la formación y educación lingüística. Posiciones críticas pueden leerse en Otañi y Gaspar (2001).

trasladáramos a distintas universidades extranjeras – especialmente europeas – y realizáramos allí los estudios doctorales.

La LT en la dimensión subjetiva y grupal

El interés por los aspectos gramaticales del texto me llevó tempranamente, durante los estudios de grado, a interesarme por la escuela lingüística alemana, heredera en sentido vasto y profundo de la filología europea. Un sendero paralelo y constante en mi formación – el estudio de la lengua alemana desde la infancia - hizo posible que pudiera realizar los estudios doctorales en Alemania, en la universidad de Bielefeld, joven institución fundada en los años 70, y considerada la cuna de los estudios textualistas (la carrera de lingüística tiene la impronta de Harald Weinrich, uno de sus primeros y más relevantes profesores). La beca de formación de postgrado del Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), el apoyo del CONICET y también de la Fundación Antorchas me permitieron estudiar y formarme con especialistas de referencia de esta corriente: Janos Petöfi, Walter Kummer, Hannes Rieser y, muy especialmente, Elisabeth Gülich. En ella, además de sus cualidades humanas extraordinarias, encontré dos aspectos fundamentales con los que sintonicé de manera inmediata y sostenida en el tiempo. Por un lado, su sólida, amplia e inteligente perspectiva sobre los aspectos lingüísticos de los textos (cristalizada fundamentalmente en sus trabajos sobre macrosintaxis del francés, y más tarde, especialmente, sobre los marcadores discursivos de reformulación y calificación, sobre procedimientos de ilustración y narración) y, por el otro, su convencimiento puesto en práctica en sus investigaciones sobre el carácter socialmente relevante de la lingüística para aportar al mejoramiento de problemas comunicativos, de su importancia para colaborar con el entendimiento intersubjetivo de hablantes con distintas lenguas maternas y de personas con diferentes competencias en cuanto a conocimientos (comunicación experto-lego). Ella dirigió inteligentemente mi tesis doctoral, que tuvo como título “Ciencia para el lego: investigaciones sobre textos de divulgación científica en español”,⁴ en la que se encuentran conjugados los dos campos de interés que caracterizan mi actividad como investigadora: el análisis lingüístico-textual y los textos especializados (científicos y divulgativos).

⁴La tesis fue codirigida por R. Meyer-Herrman y fue publicada como libro solo en alemán, ver Ciapuscio (1993).

Desde 1993, año en que regresé a la Argentina, mi labor de investigación se ha desarrollado en buena parte en el marco de la lingüística textual, entendida en un sentido amplio, es decir, como acogedor bulevar, profuso en vías y conexiones con áreas sistemáticas de la lingüística, como la gramática, el léxico y la pragmática. El texto es el lugar de ocurrencia natural del lenguaje, por un lado, y la unidad real de comunicación, por el otro. En este sentido, mi labor de investigación se ha dedicado a distintos aspectos lingüísticos considerándolos y estudiándolos en el contexto textual. Así por ejemplo, una apretada y ejemplar enumeración de los principales temas sobre los que he trabajado (con la mención de algunas publicaciones representativas) incluye: a) tópicos clásicos de la gramática textual: pronombres (Ciapuscio, 1988), conectores (Ciapuscio, 2001), modalidades lingüísticas y verbos modales (Ciapuscio, 2004); b) caracterización lingüístico-textual de géneros y estudios empíricos sobre géneros y partes genéricas del discurso especializado (Ciapuscio, 1993, 2009b); incluyendo su dimensión histórica (Ciapuscio, 1998); c) sistematizaciones y reflexiones sobre las teorías sobre los tipos y géneros textuales (Ciapuscio, 1994, 2005, 2009b, 2012); léxico especializado: estudios descriptivos y funcionales en la dimensión textual (Ciapuscio, 2003a, 2007); d) procedimientos de formulación y constitución textual: actividades de formulación, reformulación y calificación metadiscursiva (Ciapuscio, 2003b, 2007); e) metáforas como procedimiento de ilustración en textos de especialidad (Ciapuscio, 2011, 2013b).

Desde el año 1997, en el ámbito del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas de la UBA y del CONICET hemos podido llevar adelante numerosos proyectos de investigación y de colaboración internacional que, por un lado, han dado lugar a distintas publicaciones colectivas que reúnen trabajos en el campo y, por el otro, han favorecido la formación doctoral de importantes recursos humanos, hoy especialistas destacados que ocupan posiciones de liderazgo en distintas instancias institucionales. Como política directriz, nuestro grupo practica el diálogo entre escuelas lingüísticas como principio de trabajo, como lo muestran las producciones colectivas (Ciapuscio, 2009a) y Ciapuscio (2013a) y varias de las tesis doctorales surgidas en su seno, que integran distintos enfoques lingüísticos en el marco de los desarrollos textualistas, para dar cuenta de fenómenos léxicos y gramaticales específicos en su contexto natural de ocurrencia, esto es, la realidad textual; por ejemplo:

Mahler (1998); Gallardo (2005), Adelstein (2007); Kuguel (2010), Ferrari (2012), Berri (2014).

En Ciapuscio, Adelstein y Gallardo (2010) hemos sistematizado y fundamentado el modelo de *texto* multidimensional y reticular con el que trabajamos. Este modelo se basa en los desarrollos de la lingüística del texto cognitivo -comunicativa – que reformular –; su representación esquemática se reproduce abajo: en ella se intenta capturar la complejidad textual y las relaciones de coherencia o condicionamiento recíproco entre las distintas dimensiones:

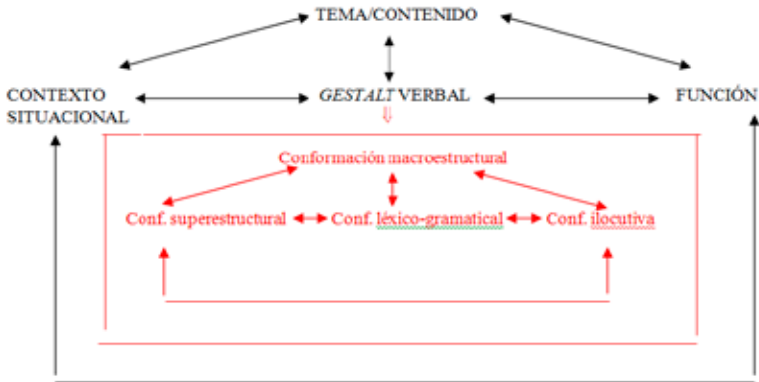


Figura 1. El modelo de texto (Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010).

Siguiendo a Adamzik (2004), consideramos que la ‘*Gestalt* verbal’ es un complejo constituido por dimensiones que están en relación con los factores más globales de la interacción comunicativa (FUNCIÓN, CONTEXTO SITUACIONAL, TEMA/CONTENIDO), y que no es posible delimitar de manera precisa factores externos e internos, sino que lo extralingüístico, en parte, puede leerse en lo lingüístico, pero en parte también se constituye a través de la interacción verbal. El texto es un entramado de relaciones entre los distintos aspectos (factores) de las distintas dimensiones, que están en relaciones multilaterales de condicionamiento recíproco. Esta dependencia o condicionamiento recíproco se denomina con el término ‘coherencia’, que expresa las distintas restricciones y dependencias entre la información de los

distintos niveles que el texto cristaliza, pero que también se sopesan y consideran en la tarea estratégica de procesar textos. Avanzando sobre las ideas de Adamzik, consideramos que es necesario reconocer en la ‘*Gestalt* verbal’ distintos niveles de conformación u organización textual, que resultan de la interacción de las dimensiones en el entramado verbal. Estos niveles de conformación lingüística son: la estructura accional del texto (conformación ilocutiva); la estructura retórico-estilística (conformación superestructural); las macroestructuras (conformación semántica); y la conformación léxico-gramatical. La *Gestalt* verbal debe analizarse según estos niveles de configuración, en los que se ubican las distintas temáticas que son objeto de investigación de distintos miembros del equipo, esencialmente, el nivel de configuración léxico-gramatical e ilocutiva.

Cierre

La ruta de la LT, que en el campo disciplinar se inició como un sendero disruptivo de la tradición gramatical oracional, se desarrolló como alternativa conceptual – pasando por diferentes etapas, coincidentes con los cambios de paradigma de la disciplina – hasta transformarse en una “super-ciencia”, en la que, hacia los años 80, coincidían no solo los especialistas del lenguaje, sino también colegas de disciplinas vecinas, como la sociología, la antropología y la psicología, entre otras. La explosión y diversificación de los estudios textualistas, habilitadas por la complejidad del objeto de estudio y sus diversas perspectivas de interés, pero también (el non plus ultra) el espíritu polémico de sus principales protagonistas determinaron que la LT – en tanto sub-disciplina lingüística – fuese cuestionada como tal por algunos de sus más destacados investigadores. La falta de un objeto definido y consensuado de estudio y la multiplicidad de enfoques y de intereses de investigación desembocaron en la reconocida heterogeneidad que caracteriza el escenario actual, que lleva a que algunos de sus más conspicuos representantes opten por concentrarse en profundizar en el estudio de las cualidades intrínsecas del objeto y renuncien explícitamente a toda pretensión de homogeneidad teórica y metodológica.

La aceptación de la heterogeneidad inclina a pensar en la LT como un conjunto de recorridos, y puede representarse, como ya lo hemos hecho, con la metáfora del bulevar, que ofrece la posibilidad de transitar diferentes carriles y la alternativa de la circularidad, de ida y vuelta de la teoría a la experiencia

y a los desarrollos aplicados y viceversa: esta metáfora permite albergar la coexistencia de distintos modelos de *texto* y habilita la posibilidad de focalización en las diferentes dimensiones de análisis, a fin de penetrar en aspectos específicos, correspondientes a los distintos niveles de la lengua considerados en su contexto natural de ocurrencia.

Bibliografía

- Adelstein, A. (2007). *Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional "madre"*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (Serie Tesis). [CD-Rom].
- Antos, G. (1997). *Die Zukunft der Textlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Berri, M. (2014) *Polisemia regular en nombres locativos del español* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Brandt, M. y Rosengren, I. (1992). Zur Illokutionstruktur von Texten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86, 9-51.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: E. Schmidt.
- Brünner, G. y Gülich, E. (2002). *Sprechen über Krankheiten*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Bühler, K. (1934/1961). *Teoría del Lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ciapuscio, G. (1988). El funcionamiento textual de los pronombres. *Revista Argentina de Lingüística* IV, 1 y 2, 25-66.
- Ciapuscio, G. (1993). *Wissenschaft für den Laien: Untersuchungen zu populärwissenschaftlichen Nachrichten aus Argentinien*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (1998). Los resúmenes de la revista Medicina: un enfoque diacrónico-contrastivo. *Signo y Seña*, 10, 219-243.
- Ciapuscio, G. (2001). Los conectores reformulativos: el caso de *es decir*. En E. Arnoux y Á. Di Tullio (Eds.), *Homenaje a Ofelia M. Kovacci* (pp.157-170). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ciapuscio, G. (2003a). *Textos especializados y Terminologías*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA). (Serie Monografies, 6).

- Ciapuscio, G. (2003b). Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi) laypersons. *Discourse Studies*, 5(2), 207-233.
- Ciapuscio, G. (2004). El verbo *poder* en el discurso científico oral: aportes teórico-descriptivos para el estudio gramatical. *RASAL (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística)*, Número especial dedicado a la Gramática I, 81-99.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), 31-48.
- Ciapuscio, G. (2007). Acciones de calificación en conferencias de divulgación científica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 5(9), 59-77.
- Ciapuscio, G. (2009a). *De la palabra al texto: estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ciapuscio, G. (2009b). Familias de géneros e novas formas comunicativas para a ciência. *Calidoscopi*, 7 (3), 243-252.
- Ciapuscio, G. (2011). De metáforas durmientes, endurecidas y nómades: un enfoque lingüístico de las metáforas en la comunicación de la ciencia. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(747), 89-97.
- Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp.87-98). Madrid: Iberoamericana ; Frankfurt: Vervuert.
- Ciapuscio, G. (2013a). *Variedades del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2013b). Las metáforas en las cartas de lectores de revistas científicas. *Rétor. Revista de Retórica*, 3(2), 168-176. Recuperado de: <http://revistaretor.org/>.
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-345). Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- De Beaugrande, R., y Dressler, W. (1981/1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.

- Dijk, T. van (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Drescher, M. (2002). *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Ferrari, L. (2012) *La modalidad en las conclusiones del artículo de investigación de medicina y paleontología: estudio contrastivo de la modalidad epistémica, evidencial y de posibilidad dinámica* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fix, U., Adamzik, K., Antos, G. y Klemm, M. (2002). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gallardo, S. (2005). *Los médicos recomiendan. Un estudio de las notas periodísticas sobre salud*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gülich, E. (2003). Conversational Techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts. *Discourse Studies*, 5(2), 234-258.
- Gülich, E. y Kotschi, Th. (1995). Discourse production in oral communication. En U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication* (pp. 30-66). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hartmann, P. (1972). Text, Texte, Klassen von Texten. En W. Koch. *Strukturelle Textanalyse* (pp.207-223). New York: Olms.
- Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En K. Adamzik (Ed.), *Textsorten* (pp. 9-29). Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, M. y Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Isenberg, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En E. Bernárdez (Ed.), *Lingüística del Texto* (pp. 95-130). Madrid: Arco Libros.
- Kuguel, I. (2010). *La semántica del léxico especializado: los términos en textos de ecología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (Serie Tesis). [CD-Rom].
- Mahler, P. (1998). La producción de narrativa infantil: aspectos lingüístico-textuales. *Signo y Seña*, 10, 49-85.
- Otañi, I. y Gaspar, M. P. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la*

- gramática y la literatura* (pp. 75-111). Buenos Aires: Manantial.
- Sandig, B. (2000). Text als prototypisches Konzept. En M. Mangasser-Wahl (Ed.), *Prototypentheorie in der Linguistik* (pp. 93-112). Tübingen: Stauffenburg.
- Searle, J. (1969/1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

La ruta de las políticas lingüísticas

Roberto Bein

Dividiré mi exposición en tres puntos: en qué son las políticas lingüísticas, en cómo llegué yo a ellas y en cómo se constituyen hoy en materia de estudio y de prácticas.

Política lingüística

Para comenzar con una definición canónica, la política lingüística consiste en las opciones conscientes que, entre varias alternativas posibles, escoge generalmente un gobierno con relación al uso público de las lenguas; solemos usar el singular, “política lingüística”, para el concepto, y el plural para las medidas concretas. Las políticas lingüísticas pueden referirse a una sola lengua –dotar de escritura una lengua ágrafa, reformar la ortografía, fijar una terminología, declarar correctas unas formas e incorrectas otras–, a varias lenguas –decidir qué lenguas son oficiales o cooficiales en un país o región, cuáles son las lenguas de la enseñanza y las lenguas materia escolar, cuáles las lenguas a usar en organismos regionales o internacionales o incluso qué lenguas se prohíben (como las lenguas regionales españolas durante el franquismo)–. En un sentido más amplio, las medidas político-lingüísticas pueden ordenar muy variados ámbitos: qué variedades usar en los medios de comunicación, qué lenguas en la señalética, en la documentación, en los productos comerciales, industriales y medicinales, qué géneros discursivos enseñar en la escuela y qué variedades de los escolares aceptar como válidas, cómo superar las brechas comunicativas debidas a diferencias sociales e incluso qué medidas con respecto al lenguaje adoptar para ciegos (como ediciones en braille y semáforos sonoros) y sordos (como intérpretes de lengua de señas en la TV, señantes en oficinas públicas, películas subtituladas en el mismo idioma).

Tradicionalmente las políticas lingüísticas se denominan dirigistas cuando apuntan a un fuerte control estatal, y liberales, cuando el Estado no, o apenas, toma medidas respecto de las lenguas. También se suele hablar de política lingüística práctica cuando la lleva a cabo quien tiene el poder y puede concretarla (por eso señalábamos que la ejerce “generalmente un gobierno”), y de política lingüística simbólica cuando un grupo que no está en el poder la levanta como bandera para su emancipación o autonomía. Louis-Jean Calvet (1997) agregó la distinción entre política lingüística “in vitro”, la llevada a cabo desde un despacho gestionada desde el poder, e “in vivo”, aquella con la que la población resuelve espontáneamente sus necesidades comunicativas en ausencia de una política “in vitro”.

El panorama lingüístico de un país no responde solo a las medidas que actúan directamente sobre el uso público de las lenguas y que por lo común se fijan en la legislación lingüística (así denominamos todas las normas: Constituciones nacional y provinciales, tratados internacionales, leyes nacionales y provinciales, decretos municipales, etc., que contienen medidas político-lingüísticas en todo su articulado o en algunos ítems). En verdad, esa legislación es la herramienta más importante de la política lingüística estatal.

Pero debemos añadir que otras políticas, no dirigidas directamente a las lenguas, pueden tener repercusiones lingüísticas, como las migraciones forzadas de población, los genocidios, etc., así como el permitir o restringir la creación de escuelas privadas y la libertad de cultos. E incluso debemos tener en cuenta los silencios legislativos. Así, la Constitución Nacional de 1853 no mencionaba la oficialidad de ninguna lengua, a pesar de que las lenguas indígenas sin duda gozaban de gran vitalidad; el motivo de la omisión seguramente habrá que buscarlo en que la voluntad de los constitucionalistas de construir un país de carácter europeo, al que no podían pertenecer quienes eran considerados la barbarie.¹

También solemos usar otros dos términos: el de planificación del lenguaje y el de glotopolítica.

Por planificación del lenguaje entendemos la puesta en práctica de una política

¹ Un connotado ejemplo europeo es la formulación añadida en 1992 al artículo 2 de la Constitución Francesa, que dice que “el francés es la lengua de la república”. Como señalan Czernilofsky y Doppelbauer (2004), esta breve oración expresa una posición nítida, pues omite mencionar el bretón, el occitano, el euskera, el corso, el catalán, el flamenco, el alsaciano y el alemán, todas ellas lenguas autóctonas de Francia, y también el árabe, que es hoy la lengua materna de una parte no pequeña de la población.

lingüística. Por ejemplo: para introducir la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria en todo el país, como lo decidió la Argentina en 1998 a través del Acuerdo Marco N° 15 del entonces Consejo Federal de Cultura y Educación, hacía falta una serie de medidas prácticas, como la formación de docentes de lenguas extranjeras para la escuela primaria, la compra y ubicación de material didáctico, la modificación de la grilla horaria e incluso el incremento presupuestario.

El concepto de glotopolítica abarca todas las intervenciones en el lenguaje, gubernamentales o no, relativos a la lengua o al habla, que revisten o adquieren el carácter de lo político. Un ejemplo de intervención individual que no pretendía ser una acción político-lingüística² pero que tuvo consecuencias colectivas e identitarias fue el empleo del voseo por parte de Julio Cortázar. Cortázar lo usaba sin comillas u otra marca que indicara extrañeza. O también, el capítulo X de la novela *Shunko*, de Jorge W. Ábalos, escrita en 1949, que describe la vida de un chico en una zona rural de Santiago del Estero. Del siguiente fragmento podemos inferir una iniciativa glotopolítica del autor, que se manifiesta en la ficción a través de una iniciativa del maestro:

Shunko sonríe cuando se acuerda de la vez aquella en que los niños pusieron al maestro en penitencia.

Cuando ya los alumnos mayores habían aprendido el castellano, el señor no quería que hablaran quichua en la escuela, para que se ejercitaran en “la castilla”. Como ellos seguían hablando en quichua impuso la pena de escribir en el pizarrón: “No debo hablar quichua en la escuela” al que sorprendiera en falta.

Resulta que ese día en el recreo el maestro andaba cazando quichuistas; así me los pescó al Castañito discutiendo con otro por las bolitas de una partida confusa. Descuidado por la cuestión no vio al señor, que se había aproximado despacito por detrás, y estaba hablando “ligerito como pájaro carpintero picando el palo”. El maestro puso cara de maligna satisfacción y tocándole el hombro le hizo señas de que “marchara”. Castañito lo siguió; por detrás de él se amontonaban todos los demás bandidos, lanzando exclamaciones de alborozo, a gozar del espectáculo.

² Graciela Goldchluk acotó, durante mi intervención, que el uso del “vos” es en ocasiones tan abundante en Cortázar que sí habría que pensar en una intencionalidad político-lingüística o al menos en un gesto destinado a imponer el empleo del voseo.

Cuando entraron al aula, Castañito fue al pizarrón, tomó una tiza y esperó la sentencia. El maestro se sentó despaciosamente al escritorio y pasándose la mano por la barbilla dio el fallo:

–¡Hasta que la higuera tenga flores!

Eso significaba un pizarrón lleno de la oración.

[...] Llegó corriendo Elbia, que se plegó al montón inquiriendo:

–¿Qué pasa? ¿Qué pasa, che?

María Luisa la informó:

–Él ha hablado en quichua. –Sin advertir que lo decía en este idioma.

El maestro se volvió hacia ella con la cara llena de maligna satisfacción. Cuando María Luisa pasó al pizarrón, el maestro se ensañó con ella al dar la pena:

–¡Hasta que el bagre se resfríe! – María Luisa tuvo que llenar dos pizarrones.

El maestro permanecía sentado, mientras María Luisa terminaba el castigo.

–Ausha –llamó– traeme un vaso de agua.

Cuando Absalón salía corriendo a cumplir su encargo el maestro agregó:

–¡La de la tinaja está más fresca!

Absalón se detuvo en su carrera; se volvió lentamente y señaló al maestro con el dedo:

–¡Has dicho en quichua!

El señor puso cara compungida, se levantó lentamente y fue hacia el pizarrón; tomó la tiza y esperó la sentencia. Ausha se sentó al escritorio, cruzó una pierna e imitando las actitudes del maestro se refregó la barbilla:

–¡Hasta que las ranas críen pelos! –falló.

Los chicos se sentaron en sus bancos mientras el maestro llenaba los pizarrones con el “versito”. La cara de todos ellos rebosaba de maligna satisfacción.

El señor nunca más prohibió hablar en quichua en la escuela.

El entusiasmo por la política lingüística

¿Cómo decidí dedicarme a este tema? En verdad, creo a esta altura que uno decide pocas cosas y que la mayoría la deciden otros. Pero para no centrarme en exceso en mí mismo, diré solo que la política lingüística primero la viví, luego la estudié, y hoy día, junto con otros colegas, intentamos difundirla, formar discípulos y, en la medida de lo posible, influir en ella.

Digo que primero la viví porque me crié en un hogar de inmigrantes cuya lengua de comunicación habitual era el alemán y fui a un colegio bilingüe castellano-alemán, donde también aprendíamos un poco de inglés y,

en la secundaria, algo de latín. Aquí habían confluído, por tanto, la iniciativa glotopolítica de inmigrantes de crear una escuela bilingüe con la política lingüística del Estado argentino de autorizar su funcionamiento.³ Luego me llamó la atención que mi abuelo materno, nacido en 1885 en Renania, en su alemán mezclara palabras francesas aunque no sabía nada de francés —mucho después entendí que esto tenía que ver con la anterior ocupación francesa de esa zona alemana— y que gracias a su conocimiento del bajo alemán, una lengua hoy casi extinguida en Alemania,⁴ entendía bastante bien el holandés. Más tarde aprendí otras lenguas; en la mayoría de los casos no fue por mi mérito ni por mi culpa. Así, estudié un poco de francés y de hebreo en forma privada; en la carrera de Letras cursábamos en total ocho cuatrimestres de latín y griego clásico, y también teníamos que aprobar tres niveles de lecto-comprensión de una lengua latina y una germánica; aprobé el test de alemán e inglés y entonces cursé francés e italiano (esta última lengua sí por mi voluntad). En cambio, en la carrera de Letras había solo tres materias del área lingüística: Gramática, Lingüística y Filología Española, que no trataban la política lingüística en absoluto.

Pero mi experiencia político-lingüística más importante fue haber vivido durante ocho años en Barcelona, entre 1976 y 1984, pues mientras aquí comenzaba la dictadura militar, en España acababa de morir el dictador Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975 tras casi cuatro décadas de “un solo país: España; un solo caudillo: el Generalísimo; una sola lengua: la española”. El tránsito a la democracia provocó un estallido de libertad: se legalizaron los partidos políticos y las centrales sindicales, se abolió el espíritu medieval que el fascismo había impuesto en las escuelas y en la vida pública y privada; y las regiones históricas, en primer lugar, aquellas que tenían lenguas propias desarrolladas (Cataluña, Valencia, las Baleares, Galicia y el País Vasco), recuperaron las instituciones autonómicas y pudieron ir abriendo lento paso a la cooficialización de esas lenguas, a su enseñanza escolar, a su uso en medios de comunicación y finalmente a su empleo en la

³ Esta autorización contrasta con la política de Getúlio Vargas en los años treinta, cuando prohibió en el Brasil la enseñanza de lenguas extranjeras, y con la del gobierno argentino después de la Segunda Guerra Mundial, cuando expropió los edificios de todas aquellas escuelas alemanas que habían adoptado los lineamientos del nacionalsocialismo.

⁴ Una variedad del bajo alemán siguen hablándola los menonitas en diversas partes del mundo (Paraguay, Canadá, México, etc., y también en nuestro país).

administración pública regional. Ese proceso de revitalización de las lenguas fue muy complejo; en Cataluña participaron no solo organismos gubernamentales, sino también la TV catalana, que presentaba un dibujo animado de niños que enseñaban cómo hablar buen catalán (la niña que corregía a los demás se llamaba Norma), un diario que regalaba suplementos con lecturas fáciles y ejercicios en catalán, las asociaciones de vecinos que, además de enseñar catalán, alfabetizaban a los numerosos adultos analfabetos, había cursos gratuitos de catalán por doquier, se impulsaron traducciones al catalán (incluso de *Cien años de soledad*), el movimiento llamado la Nova Cançó, al que pertenecían Joan Manuel Serrat y muchos otros, cantaba canciones en catalán y musicalizaba poemas de poetas catalanes; se rebautizaron las calles (yo vivía en la Avenida José Antonio Primo de Rivera, a la que los franquistas habían dado, por tanto, el nombre del fundador de la Falange Española; muerto Franco, recuperó su nombre catalán de *Avinguda de les Corts Catalanes*; las Cortes Catalanas habían sido el órgano normativo de Cataluña desde el siglo XIII hasta comienzos del siglo XVIII).⁵ Pero al mismo tiempo surgían otros problemas, porque como Cataluña había sido, pese al franquismo, una zona próspera, había atraído a centenares de miles de andaluces y de otros españoles castellanohablantes, de manera que a fines de los años setenta al menos la mitad de los habitantes de Cataluña era castellanohablante. Surgieron entonces programas para acelerar el aprendizaje del catalán de parte de niños provenientes de hogares no catalanohablantes; por ejemplo, los programas de “inmersión completa”. Por mi parte, aprendí catalán en la calle, en cursos universitarios y mediante la sabia metodología de tener una novia que era maestra catalana. Esa política lingüística ha tenido éxito: hoy en día una muy elevada proporción de la población entiende el catalán oral y escrito, aun cuando menos lo usen activamente. Sin embargo, desde el gobierno central siempre se trató de contener el proceso de catalanización, pues se lo asociaba a la construcción simbólica de una nación catalana. Como se sabe, hoy día, espoleada por la crisis económica, buena parte de los catalanes quiere independizarse de España, como se vio en la gigantesca movilización del 11 de setiembre de 2014,⁶ a 300 años de que Barcelona cayera en manos del borbón

⁵ A menudo los jóvenes se adelantaban al gobierno para quitar el nombre falangista: tachaban el nombre con aerosol y pintaban el nuevo encima.

⁶ El 11 de setiembre de 2015 se repitió la manifestación, esta vez con una concurrencia de más de un millón y

Felipe V tras 14 meses de sitio el 11 de setiembre de 1714; en la construcción de la identidad catalana la lengua desempeña un papel central.

Tras mi vuelta a la Argentina y el reingreso a la UBA, en 1986 la Prof. Elvira Arnoux dictó un seminario de posgrado de Lingüística Interdisciplinaria, en el que, entre otros temas, se trató la Política Lingüística, una disciplina que por aquel entonces solo ella y unas pocas personas más conocían en la Argentina y, diría, en América Latina. Gracias a ese seminario y los materiales que nos brindó Elvira Arnoux pude, en un subgrupo, reelaborar teóricamente esa experiencia catalana con la rica teorización que se había elaborado sobre todo desde los años sesenta respecto de las políticas lingüísticas y, en especial, la producida por los propios sociolingüistas catalanes en torno a la diglosia como conflicto político entre las tendencias a la expansión de las funciones sociales de la lengua dominada y su completa sustitución por la lengua dominante, una teorización que luego fue aprovechada no solo por los vascos y los gallegos, sino también, entre otros, por los defensores de las lenguas aborígenes en América Latina. En 1987 se creó la cátedra de Lingüística Interdisciplinaria dirigida por Elvira Arnoux, en la que tratábamos estos temas, que desde 1992 migraron a una cátedra más específica, la de Sociología del Lenguaje. Luego iniciamos proyectos de investigación sobre políticas lingüísticas, produjimos publicaciones y organizamos un gran congreso latinoamericano en 1997 en el que participaron varias de las principales figuras mundiales en la especialidad. Actualmente seguimos con la docencia, la investigación y la formación de discípulos en la materia.

La política lingüística como materia de estudio y de práctica en la actualidad

¿Por qué continuamos con tanto entusiasmo? Porque se trata de un problema complejo en el que ingresan factores lingüísticos, sociológicos, políticos, ideológicos, pedagógicos, jurídicos, identitarios, etnoculturales y que, además, nos afecta a todos. Por tanto, se trata de un estudio científico que tiene también un componente que podemos calificar de militante.

Lo que hacemos es estudiar los diversos conceptos y teorías que se han producido acerca de las políticas lingüísticas; con ellos clasificamos y describimos las situaciones que tomamos como objeto de investigación (sobre todo, pero no

medio de personas reclamando la independencia.

exclusivamente, la argentina y latinoamericana), y caso necesario modificamos o complementamos críticamente esos conceptos. Pero también nos proponemos *explicar* las políticas lingüísticas, es decir, comprender las representaciones sociolingüísticas, los intereses económicos, las tradiciones culturales y escolares, las resistencias étnicas, las posibilidades tecnológicas y las presiones internacionales, en función de las cuales se toman las medidas y que a su vez guardan una relación, aunque no automática, con la política general.⁷ A modo de ejemplo: para hablar de la enseñanza de portugués en nuestro país tenemos que hacerlo con relación al Mercosur; debemos considerar la política respecto de las lenguas de minorías en el marco de una creciente urbanización de la población, etc.

Con respecto a las formas de intervención en políticas lingüísticas, además de la militancia partidaria, podemos mencionar exposiciones en foros nacionales o internacionales, asesoramientos a autoridades gubernamentales, partidarias, sindicales, de organismos descentralizados o de ONG, colaboración en la confección de planes de estudio, puesta a disposición de docentes, investigadores y políticos en libros y revistas de los resultados de investigaciones, formulación de propuestas político-lingüísticas sobre todo en el terreno educativo. Por supuesto que no siempre estas iniciativas tienen efectos concretos; más aún, hemos vivido numerosas situaciones en que los decisores de las políticas lingüísticas en el mejor de los casos tomaban nuestros aportes como insumo para algún discurso de ocasión. Sin embargo, nuestra experiencia nos permite decir que alguna influencia se puede ejercer y por eso no cejaremos. En mi subequipo del proyecto de investigación de la UBA “El derecho a la palabra”, que dirige Elvira Arnoux, por ejemplo, además de acompañar las iniciativas vinculadas con la integración lingüística del Mercosur, hemos puesto a disposición el *Manual de legislación lingüística para docentes* que se puede consultar en nuestra página web *Linguasur. Legislación y políticas lingüística*.⁸

Resta indicar dónde uno puede formarse en políticas lingüísticas. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, como ya lo he señalado, política lingüística, planificación del lenguaje y glotopolítica son parte integrante de la asignatura de grado Sociología del Lenguaje y objeto de proyectos de

⁷ “No automática” se refiere a que no hay una relación directa entre, por ejemplo, el conservadurismo y la imposición de una norma o la izquierda y el plurilingüismo; si bien se trata de tendencias generales, hay que estudiar las distintas posiciones en cada situación concreta.

⁸ <http://www.linguasur.com.ar/>

investigación, adscripciones, tesis de maestría y de doctorado. También en otras universidades nacionales se han incorporado algunas iniciativas al respecto: en la Universidad Nacional de Tres de Febrero existe desde 2012 una “Especialización en Gestión de Lenguas” cuyo comité académico integro y que en 2015 se convertirá en maestría; en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán funciona un Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Lingüísticas; en las universidades nacionales de Córdoba, Misiones, Nordeste, de Río Negro, del Sur y varias otras se están desarrollando proyectos de investigación, conferencias y cursos de posgrado que añaden una teorización política político-lingüística y también una reflexión sobre la práctica, en especial en la educación intercultural bilingüe. Tenemos intercambios sobre políticas lingüísticas con la Universidad de la República (Uruguay) y con diversas universidades brasileñas, así como con el Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL) de Florianópolis. También han incorporado estas temáticas los institutos de formación de docentes y traductores, sobre todo el ISP “Joaquín V. González” y el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” en sus respectivos postítulos. Por último, las distintas formas asociativas de traductores están problematizando las políticas lingüísticas, con lo cual pueden tanto analizar variables profesionales (quién y para qué los contrata, cuáles son las perspectivas laborales en distintas lenguas) como enriquecer su praxis a partir de la deconstrucción glotopolítica de sus representaciones de las lenguas en presencia.

Con estos breves apuntes espero haber trazado una ruta de las políticas lingüísticas que describa en qué consisten, por qué entusiasman y dónde se las puede estudiar. Es decir que en cierta manera he seguido haciendo política lingüística al tratar de convencerlos de su importancia, que es el primer paso para la acción.

Bibliografía

- Ábalos, J. (1949). *Shunko*. Tucumán: La Raza.
- Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Czemilofsky, B. Y Doppelbauer, M. (2004). Präsentation “Sprache und Recht”. *Quo vadis, Romania*, 23, 5-7.

La ruta de la Sociolingüística Variacionista

Rosa María Sanou

Introducción

En este artículo, me referiré brevemente a los orígenes de la Sociolingüística y sus principales líneas de trabajo, para luego presentar los aspectos teórico-metodológicos fundamentales de la Sociolingüística Variacionista. Egresada del Profesorado y Licenciatura en Letras (Universidad Nacional de Cuyo), quise ahondar en el campo de la Lingüística y decidí hacer un Doctorado en la University of New Mexico, en Albuquerque (New Mexico, EEUU). La variedad de español hablada en esa región sudoeste del país adquirió características bastante peculiares, después de más de 150 años de convivencia con el inglés, a partir del Tratado de Guadalupe Hidalgo entre México y EEUU (1948) y es objeto de estudio de diferentes líneas sociolingüísticas.

Todo esto despertó en mí un gran interés por la variación en el comportamiento lingüístico de los hablantes y el contexto social en que se produce. De modo que, ya desde la elaboración de mi tesis doctoral (Sanou, 1982), mis estudios se han desarrollado básicamente desde el enfoque variacionista. Trabajo desde hace años con un equipo de investigación formado por docentes de la Universidad Nacional de San Juan, explorando distintos casos de alternancia de formas, tanto en el español como en el inglés en uso. A lo largo de este trabajo, ofreceré como ejemplos algunos resultados de investigaciones sobre el habla de San Juan.

Sociolingüística

Lengua, cultura y sociedad constituyen la materia prima que conforma el entramado de la Sociolingüística (Lastra, 1992). Tomada en el sentido más

amplio, la Sociolingüística –con su amplísima gama de intereses– es el campo interdisciplinario que estudia la lengua en uso atendiendo a su contexto sociocultural y así, se ocupa de la relación entre los usos lingüísticos y las estructuras sociales en que viven los miembros de cada comunidad de habla. Respecto a los sociolingüistas, Holmes manifiesta: “They are interested in explaining why we speak differently in different social contexts, and they are concerned with identifying the social functions of language and the ways it is used to convey social meaning” (2008:1).

El término *sociolingüística* fue acuñado por Eva y Harver Currie, quienes en 1952 publicaron su trabajo *A projection of sociolinguistics: The relationship of speech to social status* (en López Morales, 1993). Sin embargo, los primeros trabajos empezaron a desarrollarse recién a principios de la década de los 60 y las primeras jornadas científicas centradas en la Sociolingüística se llevaron a cabo en 1964, cuando William Bright (1966) reunió a doce especialistas en la Universidad de California, en Los Ángeles. El propósito era examinar los objetivos de este campo interdisciplinario que nació como una reacción contra la Gramática Generativa –con su hablante ideal y una comunidad perfectamente homogénea– ya que, aun en comunidades pequeñas, el comportamiento lingüístico de los hablantes presenta un elevado grado de variación, la cual no es caótica sino ordenada.

Los trabajos fundacionales se desarrollaron principalmente en EEUU, Canadá y Gran Bretaña, con autores como Joshua Fishman, John Gumperz, Dell Hymes, William Labov, Charles Bailey, Henrietta Cedergren, David Sankoff, Peter Trudgill, R. A. Hudson, Charles Ferguson y otros. En 1972 se publicaron las obras principales de Fishman, Labov, Gumperz y Hymes.

Como expresa López Morales, “la recepción de la sociolingüística en el mundo hispanohablante fue, en cambio, lenta y demorada” (1993:8). A pesar de que también en 1972 Manuel Alvar había publicado su libro *Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*, pasaron unos cuantos años hasta que se tradujeron las obras de los principales autores y la Sociolingüística llegó a Hispanoamérica. Recién en 1989 se publicó el primer manual introductorio escrito en español: el de la chilena radicada en EEUU, Carmen Silva-Corvalán (1989), seguido pocos meses después por el de la vasca Karmele Rotaetxe (1989). En Argentina, ya en la década anterior contábamos con los trabajos pioneros de Beatriz Lavandera (1975,

1978) y María Beatriz Fontanella de Weinberg (1973, 1979). A ellas se sumaron un importante número de lingüistas que han hecho valiosos aportes con sus investigaciones sobre el habla de diferentes comunidades, tales como Bahía Blanca, Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Rosario, Salta, San Juan y Tucumán, entre otras.

Al principio, antropólogos, sociólogos, psicólogos sociales y lingüistas más pragmáticos empezaron a trabajar compartiendo solamente el interés común por la relación entre lenguaje y sociedad. De ese modo, los estudios sociolingüísticos se multiplicaron y cubrieron un abanico de diferentes temáticas y metodologías, pero sin precisar muy bien su objeto de estudio ni los procedimientos de análisis. Refiriéndose a esos orígenes, dice López Morales “Hay que reconocer que la sociolingüística fue naciendo a empujones, un tanto desamparada, sin el menor andamiaje teórico y bajo la mirada entre desconfiada y escéptica de los lingüistas que seguían los estrechos rumbos de sus respectivas escuelas” (López Morales, 1993: 19).

En cuanto a cuáles y cuántas serían las orientaciones teórico-metodológicas que se pueden reconocer dentro de la Sociolingüística, entre los autores hay distintas posiciones pero la mayoría coincide en reconocer tres líneas principales de trabajo: la Sociología del Lenguaje, la Etnografía del Habla y la Sociolingüística Variacionista, cuyos principales representantes son Fishman, Gumperz y Hymes, y Labov, respectivamente. Estas líneas de investigación confluyen en muchos trabajos y se enriquecen mutuamente, porque comparten el interés por el estudio de la lengua en uso atendiendo al contexto sociocultural en que se produce. Dicho en pocas palabras, la *Etnografía del Habla*, también llamada *Etnografía de la Comunicación* o *Antropología Lingüística*, estudia las relaciones entre lengua, sociedad y cultura, centrándose en las estrategias comunicativas o normas de la interacción verbal propias de una cultura en particular. En lo que concierne a la *Sociología del Lenguaje*, en comunidades donde coexisten más de una lengua, estudia las relaciones entre lengua y sociedad, para conocer la realidad de esas sociedades bilingües o multilingües. Le interesa la influencia entre lenguas en contacto (interferencia, convergencia, cambio de código, fusión de lenguas) y la planificación lingüística (estandarización, mantenimiento de lenguas, educación bilingüe, etc.). En este artículo me referiré específicamente a la *Sociolingüística Variacionista*.

Sociolingüística Variacionista

También llamada *Variacionismo*, *Sociolingüística Variacional*, *Sociolingüística Correlacional* o *Sociolingüística* a secas, se dedica centralmente al estudio de la diversidad lingüística, pero no la observable entre dialectos de distintas regiones, sino la que ofrece el habla toda comunidad en la alternancia de formas en los niveles fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico. Sostiene como principio fundamental que la lengua en uso manifiesta heterogeneidad, la cual no es arbitraria ni errática, sino que está estructuralmente ordenada y presenta patrones de comportamiento verbal que responden, primordialmente, a factores de tipo social. En este sentido, Hudson manifiesta: “Los hablantes individuales escogen las formas lingüísticas con el fin de situarse en un espacio social multidimensional altamente complejo” (1996:153).

La Sociolingüística Variacionista describe variedades específicas de una lengua normalmente asociadas a ciertos grupos sociales, como la edad (cronolecto), el sexo (generolecto) o la jerarquía social (sociolecto). Estas variedades “no son entidades discretas, sino gradualmente variables. Las diferencias entre grupos sociales, establecidas atendiendo a factores tales como la clase social, sexo, edad, raza, religión, etc. son graduales, acumulativas y nunca discretas” (Hernández Campoy, 1993:110). Tiene dos focos centrales de interés: por un lado, la posible correlación entre la diversidad de los usos lingüísticos y ciertas variables independientes y, por otro, las actitudes lingüísticas de los usuarios de la lengua hacia las formas alternantes.

Correlación entre comportamiento lingüístico y variables independientes

Los individuos utilizan el modo de hablar de los demás como un síntoma o indicio de información social sobre sus interlocutores y, a la vez, a través de sus opciones lingüísticas intentan proyectar la imagen de sí mismos que quieren dar. En este sentido, el variacionismo analiza la capacidad que tiene la lengua en uso de transmitir significados sociales y de convertirse en un emblema o símbolo de identidad sociocultural. Con una metodología cuantitativa, examina la variabilidad de la lengua en uso, y sus posibles correlaciones con factores estilísticos y sociales que caracterizan a los hablantes. En palabras de Spolsky,

The complex interplay of language structure with social structure means that any user of language is constantly responding to and signalling social information. My identity (or rather my various identities) is recognizable from my choice among all the variants that a language offers (Spolsky, 1998: 7).

La unidad de trabajo que se analiza es la *variable lingüística dependiente*, una abstracción teórica que se manifiesta en el habla real a través de diferentes *variantes* o realizaciones y en conjunción con factores o *variables independientes*. Moreno Fernández la define así:

Al elemento, rasgo o unidad lingüística que puede manifestarse de modos diversos –esto es, de forma variable– se le da el nombre de *variable lingüística*. Así, una variable lingüística es un conjunto de expresiones de un mismo elemento y cada una de las manifestaciones o expresiones de una variable recibe el nombre de *variante lingüística* (Moreno Fernández, 2005: 18).

Según Labov (1972), esta variación presupone la opción de decir “lo mismo” de modos diferentes, es decir que las variantes son idénticas en cuanto a la referencia o el valor de verdad, pero se diferencian en cuanto a su significación social y/o estilística. En relación con las variables fonológicas, el problema de la equivalencia semántica no es algo que necesite ninguna demostración, ya que las unidades fonológicas carecen de significado, sin embargo esto sí es necesario en el caso de los elementos gramaticales y léxicos. Por ese motivo, Lavandera propuso: “debilitar la condición de que el significado deba ser el mismo para todas las formas alternantes y reemplazarla por una condición de comparabilidad funcional” (1984: 45).

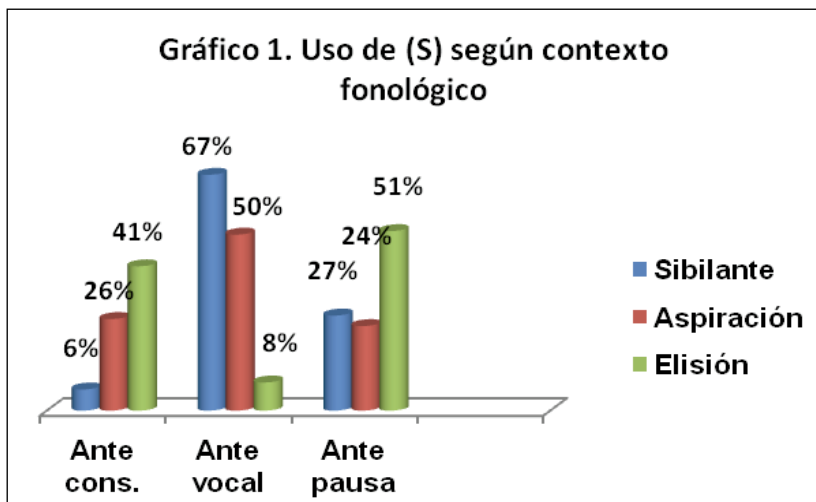
La Sociolingüística Variacionista intenta descubrir las posibles correlaciones que puedan establecerse entre las realizaciones de esas variantes –es decir las particulares opciones lingüísticas que adoptamos al comunicarnos– y ciertos factores o variables independientes que influyen en el comportamiento lingüístico de los hablantes. Estos factores pueden ser lingüísticos, estilísticos y sociales.

Las variables *lingüísticas* se refieren a aspectos relacionados con el sistema de cada lengua (posición en la palabra, contexto fonológico, orden de

palabras, etc.), que en ciertos casos estimula el empleo de determinadas variantes y en otros, lo inhibe.

Uso de (S) según contexto fonológico

En una investigación realizada en San Juan (Sanou, 1989), se analiza la variación que ofrecen algunas variables dependientes fonológicas, como (S), que se refiere a las realizaciones del fonema /s/ implosivo, o sea en posición final de sílaba. En esa comunidad se manifiesta a través de tres variantes: la realización completa de la sibilante, la aspiración o debilitamiento articulatorio y la elisión o cero fonético. Se entrevistó a 50 sanjuaninos, de ambos géneros, de tres grupos etarios y tres niveles socioeducativos: bajo (B), medio-bajo (MB) y medio-alto (MA). El corpus quedó constituido por las grabaciones de lecturas y conversaciones (unos 30 minutos por informante). En la muestra total, a la sibilante le corresponde sólo el 14% de todas las ocurrencias y a la elisión el 24%, en tanto que la forma aspirada, con un elevado 62%, constituye en San Juan la norma de uso por excelencia. Esta tendencia a debilitar las realizaciones de /s/ ante consonante es tan fuerte en esa comunidad que los informantes llegan incluso a aspirarla aun cuando está seguida por otra /s/, como en el caso de: *lo_s sapos* /loh sapo/. Se analizaron los datos atendiendo al contexto fonológico en que se producían las tres variantes, en posición final de palabra: ante vocal, pausa o consonante. Los resultados obtenidos mostraron que las variantes aspirada y sibilante son muy sensibles al contexto fonológico pero reaccionan de manera inversa (Gráfico 1). Por una parte, en la posición preconsonántica, la aspirada se actualiza en su porcentaje más alto -67% de los casos-contraponiéndose a la sibilante, con un bajísimo 6%. Por otra parte, en la posición prepausal, la aspirada apenas presenta un 8% de empleo, mientras que la realización completa alcanza su frecuencia de uso más alta: 40%. En cuanto al cero fonético, el contexto que más lo favorece es el prepausal, con un notable 51%. En conclusión, los valores hallados evidencian que el contexto fonológico opera como un factor lingüístico de fuerte incidencia en las manifestaciones de la variable (S).



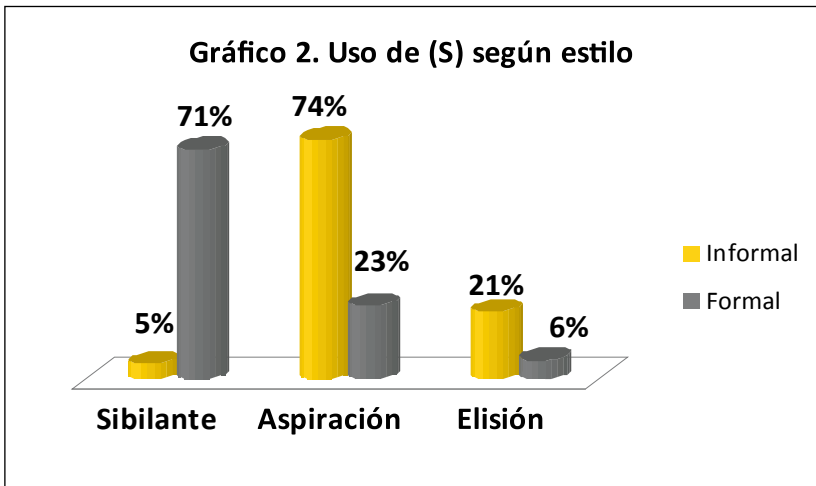
Respecto al *estilo*, se sabe que todos los hablantes tienen acceso a más de un estilo o registro estilístico, lo cual está estrechamente ligado al grado de tensión comunicativa que tiene el discurso, a la carga de presión psicológica que la situación le impone al hablante, la cual a su vez depende, en gran parte, de las características de la relación emisor-receptor y del grado de participación de la conciencia lingüística en el momento del intercambio verbal (García Marcos, 1993). La variación diafásica o estilística va de las posturas más coloquiales y espontáneas a las más formales. Por lo general, en las investigaciones se reconocen los estilos formal e informal, pero en otros estudios se contrastan el estilo conversacional y el de lectura (Sanou y Nicolás, 2000) y Labov (1972) llegó a distinguir cinco estilos en su trabajo del Lower East Side de Nueva York (dos de conversación y tres de lectura). En los registros más formales se evidencian, por ejemplo, una pronunciación más cuidada, una estructura oracional más compleja y un vocabulario más refinado.

Uso de (S) según estilo

En un proyecto que investigaba el cronolecto adolescente de San Juan (*Usos lingüísticos e identidad social en adolescentes urbanos sanjuaninos*, CICITCA-UNSJ, 1997-1999), analizamos el empleo de su léxico no estándar y la pronunciación de algunos fonemas, entre ellos (S). Para la parte fonética,

se grabaron conversaciones semidirigidas y lecturas de párrafos, listas de palabras y pares mínimos, a 72 chicas y varones de 13 a 18 años, de tres niveles socioeducativos.

Para explorar las realizaciones de la variable (S), se consideraron las tres variantes ya mencionadas: sibilante, aspirada y elidida. Se las procesó según se las realizara en mensajes propios de un estilo informal de conversación o uno formal de lectura. La frecuencia de uso de la realización completa aumenta dramáticamente de un 5% en la conversación a un elevado 71% en la lectura, con una brecha abismal del 66% entre ambos estilos. La aspirada, por su parte, sigue un camino inverso: cae abruptamente del 74% de ocurrencias en el estilo informal al 23% en el formal (con un contraste del 51%). Aunque con valores más bajos, la misma tendencia se observa para la elisión, que con un 21% en la conversación se reduce a sólo un 6% de los casos en la lectura.



Estas cifras muestran claramente que el estilo es un factor clave en las opciones lingüísticas respecto a (S), provocando grandes contrastes en el croquis adolescente. La sibilante aumenta notablemente con la mayor formalidad de la situación, lo cual evidencia el prestigio social de que goza, mientras que las otras dos variantes disminuyen cuando el contexto se hace más formal, revelando que, aunque los sanjuaninos las realizan con una al-

tísima frecuencia en sus intercambios verbales cotidianos, tienen conciencia de que no son valoradas en su comunidad y tratan de evitarlas en situaciones de mayor tensión comunicativa.

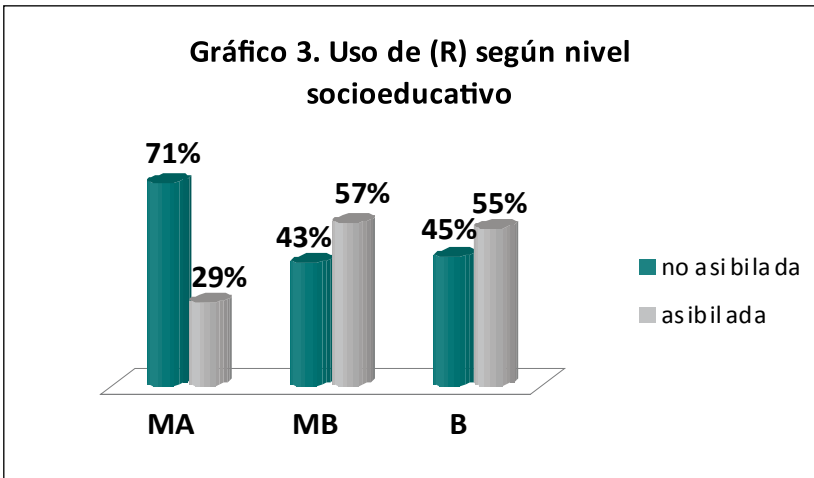
Los factores o variables sociales suelen tener una marcada incidencia en el habla de los usuarios de una lengua. Entre ellos están la edad, el género, la etnia, la ocupación, los ingresos, el nivel educativo, el mercado lingüístico, la densidad de las redes sociales entre los individuos, etc. Este listado está abierto, porque varía según cada comunidad y según cada alternancia en estudio: los viajes, por ejemplo, tomados como contacto con el exterior, fueron cruciales en el habla de una pequeña comunidad de la costa de Granada, estudiada por García Marcos (1993). Sin embargo, típicamente, los factores que suelen tener más incidencia sobre la variación en el habla son la edad, el género y el nivel socioeducativo.

Nivel socioeducativo. En los estudios variacionistas de poblaciones urbanas, este es uno de los factores que más fuertemente influye en el comportamiento lingüístico. En cuanto al concepto de *clase social*, aunque muchos sociólogos niegan su existencia porque sostienen que se trata de un continuum social, Silva-Corvalán (2001) declara que ha resultado muy productivo en los estudios sociolingüísticos. No obstante, ese concepto despertó grandes polémicas y hace ya un tiempo que –según qué aspecto resulte más relevante en cada comunidad– muchos autores prefieren hablar de *estrato socioeconómico, nivel sociocultural o nivel socioeducativo* (determinado por la ocupación y la educación formal de los sujetos). Estos grupos no están formalmente organizados; son conjuntos de individuos que tienen un estatus social, económico y cultural similar, y que permiten, en principio, movilidad ascendente o descendente en la escala social.

En una sociedad, las personas marcan las diferencias socioculturales que existen entre ellos por medio de su auto, su casa, su vestimenta, etc. y también lo hacen en el plano del habla mediante los rasgos particulares de la pronunciación, la gramática o el vocabulario que emplean. Así, el prestigio que se le asigna a los niveles sociales más altos –basado en su ocupación, estilo de vida, actividades sociales y ascendencia familiar– se transfiere a sus usos lingüísticos (López Morales, 1993). De ese modo surge un sociolecto valorado, que es también, a su vez, un símbolo de estatus social.

Uso de (R) según nivel socioeducativo

En el citado proyecto sobre el habla adolescente de San Juan, también exploramos las realizaciones de la variable (R), que comprende las manifestaciones del fonema /rr/. Se tuvieron en cuenta dos variantes: la no asibilada y la asibilada o rehilada. La primera abarca tanto las realizaciones vibrantes múltiples como las fricativas que, en la conversación rápida e informal, constituyen un relajamiento de la articulación de las vibrantes múltiples. Representa la forma estándar en el mundo hispanohablante y, en Argentina, la forma típica de Buenos Aires y su zona de influencia. Por otro lado, la asibilada incluye aquellas realizaciones en cuya articulación se produce una especie de zumbido, atribuido por algunos especialistas en fonética a la vibración adicional de las mucosas linguales, igual que se percibe en la pronunciación[ʒ] del francés (*j'aime, jour*) y en la realización sonora del yeísmo rehilado de la zona rioplatense (*yo, lluvia*) (Barbón Rodríguez, 1975). Esta variante representa la norma tradicional de uso en el Litoral y el NO argentino, y también se la encuentra en zonas andinas de otros países hispanoamericanos. Sin embargo, hace ya unas décadas que está perdiendo terreno por la imparable expansión de la vibrante múltiple, sin duda impulsada por Internet y los medios de comunicación masiva.



Cuantificados los datos de uso de esta variable según el estrato socioeducativo, se observó que los niveles B y MB se comportan como un solo bloque,

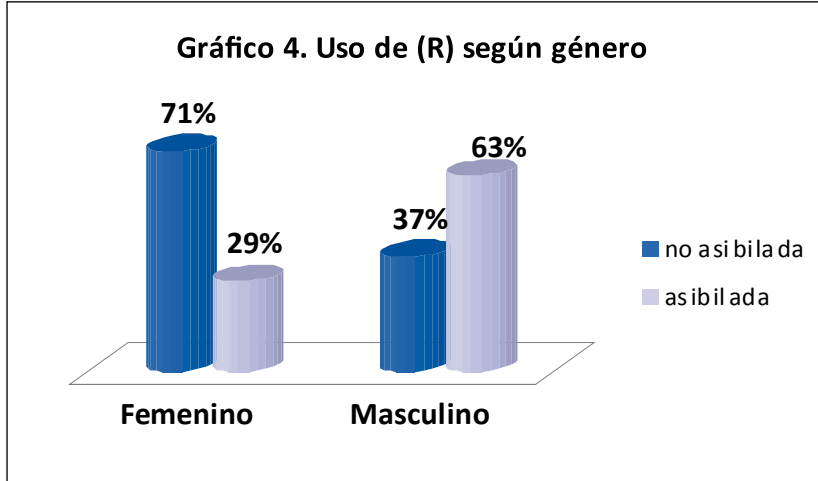
claramente contrapuesto al nivel MA (Gráfico 3). Los dos primeros ofrecen porcentajes virtualmente iguales de frecuencia de uso de la vibrante: un promedio del 44% de las instancias, o sea menos de la mitad; en cambio, los adolescentes del nivel MA favorecen el uso de esa variante con un elevado 71%. La notable brecha de 27% de diferencia entre el estrato más alto y los otros dos sin duda da la pauta de que la variante estándar y rioplatense goza de valoración social y de que en San Juan opera fuertemente como símbolo del nivel socioeducativo MA. En cuanto a la forma tradicional –que sigue un camino inverso y es preferida por los estratos B y MB– queda claro que, entre los adolescentes, está en vías de ser una forma francamente estigmatizada, ligada a los niveles más bajos de la jerarquía social.

Sexo. En lo concerniente al sexo, entre los autores, hay actualmente una tendencia a asociar ese término más bien a diferencias biológicas y prefieren el vocablo *género*, en tanto constructo que implica diferencias psicológicas y socioculturales; vale decir que las diferencias biológicas, más que una causa, constituyen una señal de la diferenciación de roles que se da en cada sociedad (Eckert y Mc Connell-Ginet, 2003). La situación social de cada género cambia de país en país, de comunidad en comunidad e, incluso, entre distintos sectores socioeducativos: cuanto más semejantes sean el rol social de los varones y el de las mujeres, más similitudes se espera que haya en su manera de hablar.

El movimiento feminista se inició en Inglaterra en la década de 1870 y fue extendiéndose a EEUU y otros países, pero todavía en muchas sociedades la posición social femenina está subordinada a la masculina. En este sentido, Trudgill sostiene que, tradicionalmente, “en nuestra sociedad, las mujeres por lo general son más conscientes de la significación social de las variables lingüísticas” (en Chambers, 1995:129) y sugiere que quizás se deba a que los varones aún son socialmente jerarquizados por su ocupación y su éxito laboral, o sea «lo que hacen», mientras que las mujeres son más bien catalogadas según «cómo se ven» y otras señales de estatus social, como «cómo hablan». Todo esto las llevaría a intentar afirmar su estatus social por medios lingüísticos y a ser más conscientes del prestigio que tienen ciertas formas, ya sea por ser las prescriptas por las normas lingüísticas o por otras razones. De ahí que tiendan a usarlas con mayor frecuencia que los hombres y que no promuevan cambios lingüísticos, a menos que la nueva forma goce de valoración social en su comunidad.

Uso de (R) según género

Volviendo a la variable (R) de San Juan, como ya se dijo, su variante vibrante –que representa la forma nueva que irrumpió en esa comunidad en las últimas décadas– conlleva una valoración altamente positiva, derivada de ser la norma de uso estándar en el mundo hispanohablante y, a la vez, la forma típica de Buenos Aires, Capital del país y foco de gran poder político y económico.



De ahí que su empleo esté mucho más ligado al habla femenina y que sean ellas las que lideren el cambio en la articulación de /rr/: las chicas optan por ella con una frecuencia de empleo mucho mayor que los varones: 71% y 37%, respectivamente (Gráfico 4), con una enorme brecha entre ambos géneros (34%). Los adolescentes masculinos, que no están tan pendientes de las formas socialmente más «correctas», prefieren la rehilada tradicional en la mayoría de las instancias (67%). Estos valores corroboran las tendencias encontradas en muchos estudios respecto al habla femenina y masculina.

Edad. Esta variable social desempeña un papel importante en la organización de nuestra sociedad, por eso la variación lingüística suele ser sensible al grupo etario de los hablantes: ciertas variables lingüísticas pueden funcionar como indicadores de la pertenencia generacional de los individuos como, por ejemplo, en el nivel léxico, la opción entre las formas alternantes *Far West* / *vaquero* / *jeans*. Si se discrimina a los entrevistados según su grupo etario, el análisis de las variantes realizadas puede revelar dos diferentes situaciones.

Identidad con un grupo etario: en algunas comunidades, puede observarse que una franja etaria emplea con mayor frecuencia ciertas formas con el fin de marcar su identidad y diferenciarse de las otras generaciones. El caso típico es el de los adolescentes, que tienden a usar un vocabulario no estándar (así, alrededor del 2000, usaban los términos *masa*, *máquina*, *cheto*, *alucinante*, *aparato*, *de huevo*, *secamente*). Por motivos diferentes, en otras ocasiones, ciertos usos lingüísticos resultan más característicos de los adultos. La autocorrección en el habla por parte de estos sujetos puede estar asociada al hecho de que son más conscientes de las ventajas sociales que puede depararles el empleo de las formas prestigiadas en su comunidad, lo cual es crucial en esa etapa de la vida, ya que están en plena carrera, intentando ascender en la escala social, ocupacional y económica.

Cambio lingüístico en marcha o en proceso: a veces, el análisis del habla a partir de los grupos generacionales también permite detectar cambios lingüísticos en curso. Los estudios sobre la evolución de las lenguas a través del tiempo constituyen una de las tradiciones lingüísticas más antiguas, pero Labov (1972) hizo un importante aporte teórico-metodológico al demostrar que se los puede detectar antes de que se cristalicen, mientras aún se están gestando, es decir mientras la forma vieja y la nueva todavía alternan en los intercambios cotidianos. Cabe aclarar que no todos los casos de variación se consolidan en cambios lingüísticos definitivos: muchas veces, después de un tiempo, la forma nueva desaparece. Sólo podemos hablar de posibles cambios en marcha, los cuales siempre están sujetos a confirmación por medio de un análisis futuro.

Se trata de estudios sincrónicos, que se basan en el concepto de *tiempo aparente*, acuñado por ese autor. A partir del supuesto de que los hábitos lingüísticos de los hablantes ya están básicamente definidos alrededor de los 20 ó 25 años de edad, el habla de los sujetos mayores se compara con la de los adultos y los jóvenes. Así, se pueden estudiar cambios lingüísticos en pleno proceso, sin que haya que esperar décadas en el tiempo real. Dice Moreno Fernández:

La validez del *tiempo aparente* para la investigación del cambio está fundamentada en una hipótesis (*hipótesis del tiempo aparente*), según la cual los usos lingüísticos de una generación se ven apenas afectados por el paso del

tiempo, esto es, se mantienen prácticamente inalterados y pueden ser confrontados con los usos de otras generaciones (Moreno Fernández, 2005: 116).

Uso de anglicismos según la edad

En otro proyecto (*Anglicismos en San Juan: uso y actitudes*, 2011-2013, CICITCA-UNSJ), estudiamos el empleo de préstamos léxicos del inglés en San Juan. Entrevistamos a 126 mujeres y varones nativos de esa comunidad; jóvenes, adultos y mayores; de tres niveles socioeducativos. Se les presentaron situaciones comunicativas contextualizadas (30 formales y 30 informales) y ellos debían elegir entre los dos enunciados propuestos (uno que incluía un anglicismo y otro, su equivalente español) aquel que normalmente darían como respuesta en esa situación.

Procesados cuantitativamente los datos atendiendo a la edad de los consultantes, se puso en evidencia que los jóvenes y los adultos de hasta 55 años eligen los préstamos ingleses en idéntica proporción: un elevado 62% de las instancias; en cambio la generación mayor opta por ellos sólo en un 44% de los casos, dejando una brecha notable entre ambos grupos (18%). Ese contraste tan marcado entre los mayores de 60 y los demás hablantes sin duda se relaciona con el hecho de que en la década de los 50 empezó a evidenciarse esta invasión de anglicismos en el español (Lorenzo, 1996). Fue el resultado de varios factores, en particular la conversión de EEUU en una potencia mundial y el fenómeno de la globalización, “the intensified flows of capital, goods, people, images and discourses around the globe, driven by technological innovations mainly in the field of information and communication technology” (Blommaert, 2010:13). De modo que, a diferencia de los sanjuaninos mayores, los jóvenes y adultos crecieron en una comunidad donde ya era frecuente el uso de estos préstamos.

A esto se suma el hecho de que, en el imaginario social, la presencia del inglés –que ya funciona en el mundo como una lengua internacional– se asocia con lo que está de moda, con la juventud, con la comunicación globalizada digital, todo lo cual resulta sumamente atractivo a las dos generaciones más jóvenes. Sólo el tiempo dirá cuáles de estos anglicismos desaparecerán y cuáles lograrán incorporarse realmente al léxico español, como lo hicieron, hace ya muchos años, otros vocablos ingleses, como *picnic*, *club*, *bar*, *batería*, *bife*, *camping*, *bermudas*, *cheque*, *cóctel*, *suéter*, *boxeo* y *fútbol*, entre muchos otros.

Uso de anglicismos en Facebook según edad y género

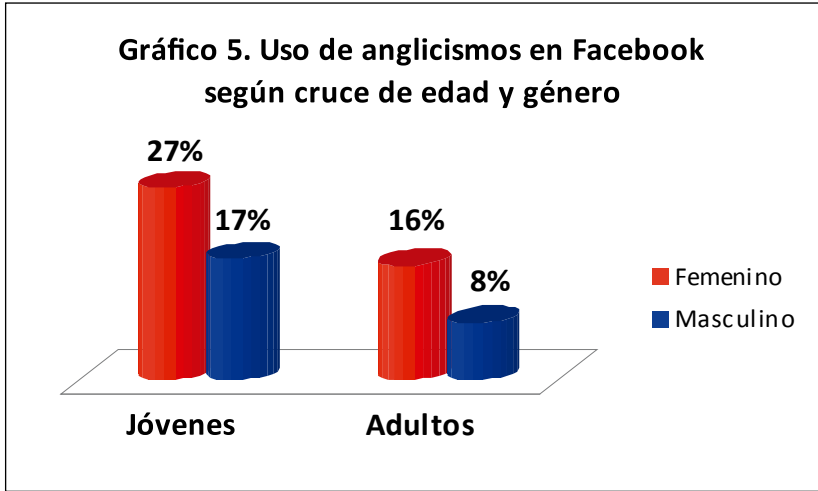
Actualmente estamos analizando la presencia de anglicismos en los comentarios que la gente intercambia en la red social de Facebook (*Anglicismos en las redes sociales*, 2014-2015, CICITCA-UNSJ), lo cual nos permite examinar mensajes que constituyen intercambios verbales reales, coloquiales y totalmente espontáneos.

En cuanto a Internet y las redes sociales, desde su aparición fascinaron a seguidores de todo el mundo y de una amplia gama etaria, que interactúan en las múltiples aplicaciones disponibles. Entre los internautas se pueden distinguir dos grupos: los adolescentes y jóvenes –las generaciones nativo digitales– y los demás usuarios. Negroponte (1995) afirma que mientras hay personas en la actualidad preocupadas por la división social entre pobres y ricos, entre el primer y el tercer mundo, en lo que respecta a información la verdadera división cultural va a ser la generacional: el autor habla de la *brecha digital* existente entre abuelos, padres y docentes, y los jóvenes nativos digitales. Estos nacieron a partir de la década de los 80, en pleno auge de Internet, crecieron rodeados de una multiplicidad de medios digitales y constituyen “una generación que se entretiene, se comunica, aprende, compra, organiza movimientos de protesta y tiene inquietudes como el cuidado del medioambiente, sin gustarle los entornos rurales” (Villavicencio, 2015: 36).

Entre otros autores, Baeza (en Villavicencio, 2015) señala las características de los tipos o géneros discursivos de Internet –en particular en lo concerniente a su escritura– que se alejan de los modelos tradicionales, con su tono mucho más informal, nuevos usos tipográficos y ortográficos, un empleo distinto de las abreviaturas y mayúsculas, gran simplicidad sintáctica, abundancia de marcas de oralidad –como la transcripción literal de la fonética (*nokiero*) y la multiplicidad de signos de interrogación y exclamación– e incluso un léxico particular, muy coloquial, que incluye una importante presencia de préstamos ingleses.

En este estudio, se consideraron sólo los anglicismos relativamente nuevos, que aún no se han incorporado al DRAE o que recién lo hicieron a partir de 2001 (22ª edición). Se trabajó con 2.600 mensajes, escritos por usuarios de ambos géneros, tanto jóvenes como adultos. Se computaron, por un lado,

los comentarios que incluían al menos un anglicismo y, por otro, los que no presentaban ninguno.



Se procesaron los datos cruzando las variables de edad y género, de modo que se analizaron 650 comentarios para cada uno de los cuatro subgrupos. Las jóvenes llevan la delantera, con un 27% de mensajes con anglicismos, lo cual constituye una importante proporción, sobre todo si se tiene en cuenta que, en su gran mayoría, se trata de mensajes realmente muy breves, de pocas palabras (Gráfico 5). Les siguen sus pares masculinos con 17% y las mujeres adultas, con el 16%. En fuerte contraste con los otros tres subgrupos, están los varones adultos, que muestran un escaso interés por los préstamos ingleses, a tal punto que sólo recurren a ellos en un 8% de sus comentarios. Las cifras evidencian una polaridad extrema entre el empleo de estas formas por parte de los hombres y de las chicas, quienes más que triplican la frecuencia de uso de aquellos. Relacionados con lo novedoso y moderno, y prestigiados socialmente, en estos mensajes digitales los anglicismos funcionan fundamentalmente como una marca de juventud y de femineidad.

Por otra parte, un rasgo característico de la comunicación digital es la velocidad de la interacción –la rapidez en la emisión y en la interpretación–, lo cual se liga directamente con la economía discursiva (Moreno Cabrera, 2002). De ahí que en estos textos digitales se usen muchas siglas y abreviaturas (*TQM* por ‘te quiero mucho’ o *kss* por ‘kisses’), se ignoren acentos y

signos de puntuación, y se prefieran las palabras más cortas como son, por ejemplo, la mayoría de los términos ingleses. Respecto a la economía o concisión lingüística del inglés, Bordelois expresa:

Borges dice que el inglés es invencible en cuanto a la velocidad lingüística con que cuenta. Esa velocidad está dada por el gran número de palabras monosilábicas que posee, lo cual asegura una enorme densidad de información en una mínima extensión de tiempo. Naturalmente, en el mundo global y computacional en que habitamos, esta indiscutible ventaja relativa a la velocidad –baluarte crucial de nuestra cultura– es invaluable (Bordelois, 2005: 106).

Actitudes lingüísticas

El otro foco de interés fundamental de la sociolingüística variacionista radica en el estudio de las actitudes subjetivas que experimentan los sujetos respecto a las variantes que oyen en su entorno. Se trabaja con el supuesto de que los hablantes tienen un cierto grado de conciencia lingüística, la cual les permite evaluar las diferencias diafásicas, diastráticas o diatópicas del habla de su comunidad. Así, las distintas formas alternantes despiertan en las personas actitudes positivas (de aceptación), negativas (de rechazo) o neutras. Los autores coinciden, en general, en que las actitudes lingüísticas contienen tres componentes: cognoscitivo (saber o creencia), afectivo (evaluación teñida de sentimientos) y conativo (tendencia a reaccionar de determinada manera con respecto al objeto).

Una de las aproximaciones al análisis de las actitudes es la mentalista, que las considera un estado mental interior, no observable directamente y, por lo tanto, intenta inferirlas o descubrirlas sólo a partir de datos aportados por el individuo, tanto a través de métodos directos como indirectos (González Martínez, 2008). Para recabar datos sobre las actitudes con las técnicas indirectas, se les presentan a los informantes ciertas consignas que revelan sus actitudes sin que ellos sean conscientes de qué asunto se está estudiando. Algunas de esas estrategias derivan de investigaciones que demostraron que, a partir de la conducta lingüística de su interlocutor, la gente puede llegar a evaluar incluso su personalidad en términos de: más o menos inteligente, más o menos amable, más o menos confiable, más o menos simpático, etc. (Silva-Corvalán, 2001).

Actitudes lingüísticas frente a los anglicismos

En la citada investigación sobre el uso y las actitudes lingüísticas hacia los préstamos ingleses en San Juan, se aplicó una encuesta que incluía, por un lado, una serie de preguntas directas y, por otro, la lectura de dos textos escritos en español, seguida de varias preguntas sobre la personalidad que ellos opinaban que podían tener los autores de cada texto. Ambos estaban escritos con el mismo estilo, tenían una extensión similar y relataban experiencias muy semejantes. La única diferencia radicaba en el léxico: uno incluía 12 préstamos ingleses y el otro, sus equivalentes en español.

Técnica directa: interrogados sobre si los que recurren a estas formas dan la impresión de ser personas *modernas*, actualizadas, que «tienen onda», el 52% de los sujetos opina afirmativamente. En cuanto a si proyectan una imagen de persona *canchera*, experimentada, que «la tiene clara» y a veces puede ser arrogante, la mitad de los entrevistados responde que sí (50%). En tercer lugar, se exploró si el uso de anglicismos puede dar la impresión de ser una *persona de mundo*, que tiene experiencia en viajes y/o conocimientos sobre otras culturas, de modo tal que tiene una mirada más amplia o internacional de la realidad: el 43% de los sujetos concuerda con eso. Por último, se les hizo una pregunta directa más amplia: si les gusta o no que las personas utilicen términos ingleses al hablar en español; sólo una muy baja proporción (16%) afirma que sí le gusta. Vale decir que, en conjunto, la mayor parte de los informantes manifiesta una actitud negativa hacia el empleo de estos extranjerismos.

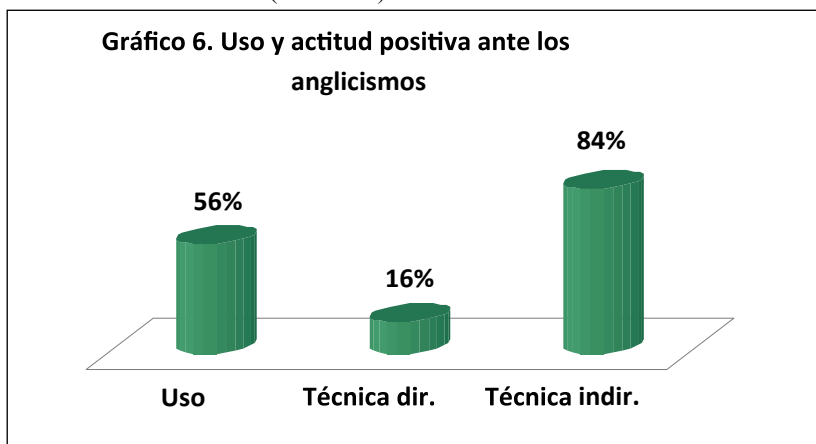
Entre los argumentos con que los sujetos justifican su actitud negativa figuran la animosidad hacia EEUU y su cultura, la percepción de los que usan anglicismos como personas «huecas» o superficiales y el rechazo por la mezcla de lenguas, que a veces implica la no comprensión de algunos vocablos por parte del receptor. Por ejemplo, los consultantes declararon: *No me gusta para nada porque no me gusta que tengamos la cultura de los ingleses y menos de los yanquis. /No tengo por qué estar venerando palabras de ellos. / 'Ay, sorry, darling!', eso me parece hueco. /'Fashion' y 'top' son palabras que asocio con un modo de vivir a la ligera, con un exceso de superficialidad. /No soporto el inglés: si mezclan, me quedo pagando.*

Técnica indirecta: se preguntó a los informantes si creían que el autor del texto A (con anglicismos) y el autor del B (sin anglicismos) parecían ser *modernos*: un elevado 91%, de los entrevistados responde que sí respecto

al texto A y sólo un 29% respecto al texto B. Frente a la pregunta de si los emisores de los textos daban la impresión de ser *cancheros*, un 87% contesta afirmativamente sobre el texto con anglicismos y un bajísimo 17% sobre el que no incluye ninguno. En relación con proyectar la imagen de *persona de mundo*, el autor del texto A alcanzó un 75% mientras que el del texto B sólo un 30%. Siendo la presencia o ausencia de préstamos ingleses la única diferencia notable entre ambas lecturas, se infiere que ese rasgo es el que los llevó a evaluar positivamente al emisor del Texto A, asignándole esas tres cualidades tan valoradas en nuestra sociedad contemporánea.

Para disponer de un dato global sobre las respuestas al procedimiento indirecto, se calculó el promedio de los porcentajes de informantes que responden afirmativamente a las tres preguntas. El resultado fue un 84% y un 16%, para el autor que usa préstamos ingleses y para el que no los emplea, respectivamente. Estas cifras son realmente contundentes y confirman que –con una técnica indirecta– los informantes responden espontáneamente, sin verse influenciados por factores como su apasionada defensa de nuestro idioma o cultura, por su opinión más que negativa sobre EEUU y Gran Bretaña por su política exterior o por lo que ellos suponen que queda bien contestar.

En conclusión, se observa una aparente incongruencia entre el notable uso de anglicismos (56% de las instancias propuestas en la encuesta), la pequeña proporción de sujetos que admite abiertamente que le gustan (16%) y el elevado 84% que hace una evaluación sumamente favorable del autor que los actualiza en su texto (Gráfico 6).



El hecho de que el inglés funcione actualmente como una *lingua franca* de la ciencia, la economía, la tecnología, el turismo y las comunicaciones contribuye fuertemente a que goce de prestigio lingüístico, concepto definido por Moreno Fernández como “un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de sus conductas y creencias” (2005: 189). Según Huguet y González (2004), se distinguen dos clases de prestigio lingüístico: el *abierto*, que se relaciona con usos lingüísticos considerados correctos o estándares, y el *encubierto*, que se refiere a un conjunto de valores ocultos, no manifiestos, ligados a usos lingüísticos que no acatan las normas; de ahí que no sean abiertamente valorados aunque, en realidad, son apreciados socialmente por otras razones, como la innovación, la creatividad, la potencialidad comunicativa o el prestigio asociado a sus usuarios.

En nuestra investigación, esa aparente incongruencia en los resultados obtenidos se relaciona con el prestigio encubierto. De ahí que una indagación directa sobre el uso de estos vocablos –que pertenecen a otro idioma e invaden el nuestro– provoca una reacción de rechazo en la mayoría de los sujetos, a pesar de que, en el fondo, les resulten atractivos, como se evidencia claramente en las respuestas que dan a la técnica indirecta. En el imaginario social, los anglicismos parecieran estar estrechamente ligados a las últimas modas o tendencias en distintos ámbitos de la vida diaria, a la realidad internacional más allá de los límites de nuestro país, a la imagen de persona juvenil y canchera que atrae por su soltura para desenvolverse, a la tecnología de primera generación, al mundo de las *celebrities* y las *socialities*, a la comunicación globalizada a través de las redes sociales, a las manifestaciones artísticas como las plasmadas en el cine, la música y la televisión.

En relación con lo complejo, multifacético y maravillosos que es el lenguaje, y los distintos enfoques teóricos desde los cuales se lo puede investigar, quisiera concluir este trabajo con las palabras de Hipperdinger:

[...] 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 (2014: 85).

Bibliografía

- Barbón Rodríguez, J. (1975). El rehilamiento. *Phonetica*, 31, 81-120.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bordelois, I. (2005). *El país que nos habla*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bright, W. (Ed.). (1966). *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*. The Hague: Mouton.
- Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic Theory*. Oxford: Blackwell.
- Eckert, P. y Mc Connell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1973). Comportamiento ante –s de hablantes femeninos y masculinos del español bonaerense. *Romance Philology*, 27, 50-58.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1979). *Dinámica social de un cambio lingüístico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Marcos, F. (1993). *Nociones de sociolingüística*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Moreno, M. Casado y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 229-238). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Hernández Campoy, J. M. (1993). *Sociolingüística británica. Introducción a la obra de Peter Trudgill*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hipperdinger, Y. (2014). La ruta de la Sociolingüística. En A. Martínez y L. Gagliardi (Eds.), *Rutas de la lingüística en Argentina* (pp. 75-90). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Holmes, J. (2008). *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Pearson Education Ltd.
- Hudson, R. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huguet, Á. y González Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori Ed.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Lavandera, B. (1975). *Linguistic structure and sociolinguistic conditioning in the use of verbal endings in «si» clauses [Buenos Aires Spanish]* (Tesis doctoral inédita). University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Lavandera, B. (1978) Where does the sociolinguistic variable stop?. *Language in Society*, 7, 171-182
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Lorenzo, E. (1996). El anglicismo, problema hispánico. Homenaje a Rodolfo Oroz. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, 261-274.
- Moreno Cabrera, J. C. (2002). *Curso Universitario de Lingüística General* (vol. 2). Madrid: Ed. Síntesis.
- Negroponte, N. (1995). *A vida digital*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- Rotaetxe, K. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sanou, R. M. (1982). *Variación sociolingüística en el español de San Juan, Argentina* (Tesis doctoral inédita). University of New Mexico, Albuquerque, EEUU.
- Sanou, R. M. (1989). *Variantes de /S/ en San Juan*. San Juan: Effha.
- Sanou, R. M. y Nicolás, T. (Eds.). (2000). *Lenguaje e identidad social en adolescentes sanjuaninos*. San Juan: Effha.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Villavicencio, L. (2015). *Motivaciones lingüístico-cognitivas en el discurso conversacional espontáneo digital (Chat): continuidad, iconicidad y economía discursiva* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de San Juan, San Juan.

La ruta de la enunciación

María Marta García Negroni

Cuando en un primer momento, Angelita Martínez, admirada y apreciada colega, me invitó a participar en esta jornada académica *Rutas de la lingüística de la Argentina* organizada por la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata, no dudé en aceptar. Incluso anulé dos actividades que tenía previstas para hoy para poder venir porque, realmente, es un gran honor y un gran placer para mí estar nuevamente en esta Universidad donde dicté ya tantos cursos y donde tuve la oportunidad de conocer, entre otras personas, a tres de mis primeras tesis: María Laura Spoturno, Sara Moyano y Adriana Caldiz. Pero debo confesar también que, luego, cuando me puse a preparar la intervención, me empecé a preocupar un poco: el del relato de la propia trayectoria no es un género en el que yo haya participado mucho, por lo que espero poder encontrar el tono y el estilo más adecuado a él. Hecha esta aclaración, comienzo entonces con mi ruta, que ha sido, desde muy temprano, la de la enunciación, la de la polifonía, la de la argumentación lingüística.

Si tuviera que poner una fecha al inicio mi vida académica, tanto en lo que se refiere a la investigación científica como a la docencia universitaria, esa fecha es sin duda 1982, el año en que conocí a Beatriz Lavandera. Yo había terminado hacía muy poco la carrera de Letras, que había cursado o –salvo muy honrosas excepciones– malcursado durante la dictadura, y formaba parte desde hacía algo más de un año, junto con Daniel Romero, Alejandro Raiter, Marcelo Sztrum, Claudia Borzi y algunos pocos más, de un grupo de estudio de lingüística al que, muy rimbombantemente y remedando al Círculo Lingüístico de Praga, habíamos denominado Círculo de Lingüística de Buenos Aires. Nos reuníamos todas las semanas y durante ese año y pico,

releímos a Saussure, discutimos algo de Chomsky, estudiamos a Hjelmslev y, con la guía brillante de Nicolás Rosa, que nos dio un minicurso de 2 ó 3 clases sobre enunciación, descubrimos a Benveniste. Un día, Marcelo Sztrum, probablemente, el más inquieto y emprendedor de nuestro Círculo de Lingüística (él fue, por ejemplo, el que había establecido el contacto con Nicolás), llegó con la noticia de que volvía a la Argentina una lingüista, una tal Beatriz Lavandera, que había estudiado sociolingüística con Labov en EEUU y que estaba organizando, aunque no era generativista, el dictado de un curso sobre lingüística chomskyana.

Recuerdo el día del inicio de ese curso como si fuera hoy. Frente a unas cien personas ubicadas con cierta estrechez en el garaje del colegio San Pablo (en Buenos Aires), una mujer más bien pequeña, de cabello corto, de ojos claros y de respiración algo agitada en el micrófono nos deslumbró (y siguió haciéndolo sábado a sábado durante 4 meses) con su conocimiento de la gramática generativo-transformacional, su posicionamiento crítico hacia ese paradigma y su gran arte para dar clase y mantener siempre atenta a una audiencia a la que quiso especializada o con ambiciones de serlo y a la que también quiso comprometida con el esfuerzo, el estudio y la voluntad para aprender.

Pero si con este curso me sentí cautivada, ¿qué decirles del que dio al año siguiente sobre pragmática y análisis del discurso? Para mí fue como descubrir un mundo nuevo, realmente: por primera vez oía hablar (y con el nivel con el que ella lo hacía) de pragmática, de lengua en uso, de discurso, de sujetos, de contexto. Esas clases fueron como tocar el cielo con las manos. Todavía las conservo (al igual que las del curso de Chomsky) en su versión mecanografiada (y no solo en su versión libro, el *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, que se editó a partir de esas clases) y, muchas veces, al preparar mis propias clases para los seminarios de maestría en análisis del discurso, volví a ellas para buscar (y encontrar siempre) explicaciones iluminadoras, interpretaciones interesantes, finos análisis de ejemplos.

Pero Beatriz no solo fue una excelente docente con capacidad para satisfacer la avidez de aires y conocimientos nuevos que durante sábados y sábados buscaba un grupo de jóvenes interesados por el lenguaje y la lingüística en ese garaje de la escuela San Pablo. Con la misma pasión, la misma dedicación y la misma generosidad intelectual (tanto para comunicar lo que sabía como para poner a nuestra disposición su biblioteca completa), Beatriz

organizó en forma paralela un seminario de formación con un grupo restringido de esos estudiantes. Y ese fue para mí el punto de partida de mi camino en la investigación: guiada por ella, aprendí a buscar un tema, a plantear una pregunta de investigación, a armar un buen estado de la cuestión, a redactar un proyecto serio con objetivos e hipótesis y llevar adelante una primera investigación como becaria de iniciación en el CONICET, donde bajo su dirección ingresé con la llegada de la democracia en el 84. Enriquecidos por las discusiones teóricas y las observaciones siempre agudas y lúcidas de Beatriz en su casa de la calle Gavilán, cada uno de sus discípulos continuó luego su camino, desde su perspectiva particular. En mi caso, y como siempre me sentí más interpelada por la lingüística francesa, me orienté desde el comienzo hacia la problemática de la enunciación, de las distintas formulaciones que materializan –con mayor o menor grado de explicitud– la inscripción de los sujetos en el discurso y de los efectos de sentido que se producen a partir de esas formulaciones. En mis primeros artículos publicados en los *Cuadernos del Instituto de Lingüística* y en *Lenguaje en Contexto*, ya están presentes varios de los temas que todavía hoy me siguen inquietando y fascinando: la destinación en sus múltiples manifestaciones, los fenómenos de relectura y de reinterpretación en el discurso, la construcción del *ethos* discursivo, la distintas formas de la polémica, de la justificación y de la reformulación, la mostración marcada y no marcada de la alteridad, las diversas modalidades enunciativas, los distintos tipos de negaciones y sus efectos discursivos, el semantismo de conectores y marcadores del discurso.

De convicciones sólidas y fuertes, Beatriz Lavandera fue muy generosa con su conocimiento y aunque a veces tomó decisiones que, vistas retrospectivamente, no resultaron del todo positivas, creo que no cabe ninguna duda acerca de que el retorno de Beatriz a la Argentina y sus reconocidos y fecundos trabajos en sociolingüística y en análisis del discurso autorizaron una nueva y saludable mirada a los estudios del lenguaje en nuestro país al proveernos de herramientas analíticas y de modelos eficaces y novedosos para operar con los datos lingüísticos. Sus dedicatorias en mi *Curso de lingüística* y en mi ejemplar de *Lenguaje en contexto* me traen los mejores recuerdos de ella. Pero si les muestro esta segunda dedicatoria es sobre todo porque quiero compartir con ustedes algo que descubrí hace poco en la otra dedicatoria que aparece a la izquierda y que es de Martín Menéndez, el editor de la revista.

En su texto aparece increíblemente un maravilloso *pero* de sobre realización (*por tanta paciencia pero tanta*, con el *tanta* subrayado), el mismo *pero* del que me iba a ocupar algunos años después (porque uno está atravesado por el discurso) en mi tesis doctoral bajo la mirada atenta y la orientación rigurosa de otro gran director, Oswald Ducrot.

A Ducrot lo conocí en el Instituto de Lingüística en una visita que hizo a la Argentina en 1984. En esa ocasión, este hombre sencillo, tímido y de profundos ojos claros detrás de esos anteojos marrones, dio un curso absolutamente deslumbrante que se tituló algo así como El rostro y sus máscaras. Allí Ducrot presentó su teoría polifónica de la enunciación y desde ese entonces yo no puedo ver el lenguaje sin percibir en él la manifestación de distintas voces y puntos de vista con los que el locutor, responsable de la enunciación, no necesariamente queda identificado. Y es que, en contraposición a la tesis de la unicidad del sujeto hablante de las teorías pragmáticas, la teoría polifónica de la enunciación propone reconocer una pluralidad de personajes discursivos a los que se atribuyen los distintos puntos de vista vehiculizados por la enunciación. A modo de ejemplo, desde este enfoque, el sentido de un enunciado del tipo:

¡¡¡No estoy gritando!!!

consiste en interpretar que el locutor pone en escena dos puntos de vista antagónicos (y ello por la presencia de la negación), que atribuye el punto de vista positivo subyacente en la negación al interlocutor, que en el nivel de lo dicho rechaza ese punto de vista positivo, y que, además, dada la prosodia exclamativa, introduce un tercer punto de vista, que corresponde al de la reacción mostrada en el nivel del decir, y con el que el locutor no puede sino identificarse. De hecho, todo ocurre como si la exclamación pusiera en escena un locutor identificado con un nerviosismo que su voluntad no puede controlar, y es precisamente de ese doble posicionamiento de donde surge el sentido contradictorio de la enunciación de (1).

Y es que, en la Teoría Polifónica, el sentido no se concibe como el reflejo de una conducta intencional, controlada por parte de un sujeto hablante único y real, sino como una cualificación suirreferencial que el enunciado aporta sobre su propia enunciación y que consiste en una serie

de instrucciones (ilocucionarias, causales, argumentativas y polifónicas) que el interpretante debe seguir para recuperar el sentido del enunciado. En palabras de Ducrot:

... el objeto de la pragmática semántica (o lingüística) es dar cuenta de aquello que, según el enunciado, el habla hace. Para alcanzar este objeto, será preciso describir sistemáticamente las imágenes de la enunciación que son vehiculizadas a través del enunciado (1986: 178).

La distinción entre lo que el hablante supuestamente intenta hacer y lo que el habla efectivamente hace permite explicar que, aun cuando el sujeto hablante de (1) tenga la intención de aseverar una representación negativa (i.e., que no está gritando), el sentido de su enunciado no se agota en esa ilocución. A esa aserción debe sumarse el sentimiento no intencional, pero mostrado en la enunciación, que va en sentido contrario de la representación y, por lo tanto, de la presunta creencia del hablante respecto de la verdad de la proposición comunicada. De este modo entonces, para acceder al sentido de enunciados como (1), debe reconocerse que existe una contradicción entre el decir y lo dicho y que esa contradicción no es el fruto de la intención del hablante, sino de la cualificación que el enunciado brinda de su propia enunciación y que obliga a reconocer diferentes posicionamientos para el locutor. Como se ve, lejos estamos aquí de la concepción según la cual la interpretación semántico-pragmática del enunciado depende de la identificación de la intención del sujeto hablante que lo produjo.

Totalmente seducida por este tipo de análisis lingüístico, en agosto de 1989, partí rumbo a Francia para realizar mis estudios doctorales. Durante 5 años y medio, asistí a numerosos cursos, fundamentalmente, en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, donde me doctoré, y en los que tuve ocasión de conocer y escuchar a grandes lingüistas como J. C. Anscombe, F. Recanati, C. Metz, C. Plantin, G. Fauconnier, P. Charaudeau, J. Authier, entre otros. Pero quizás el recuerdo más preciado de esos años fueron los encuentros, al comienzo, más espaciados, pero en el último tramo, casi semanales con O. Ducrot (también recuerdo con mucho reconocimiento las charlas con J. C. Anscombe), en los que discutíamos los avances de mi tesis. Recuerdo largas reuniones de trabajo con Ducrot en su oficina del Bd. Raspail en la

época en la que en simultáneo con la presentación que él hacía de su teoría de los modificadores desrealizantes y realizantes, comencé a trabajar en la semántica de los términos de alto grado y en la caracterización de un tercer tipo de modificadores, la de los sobrerrealizantes (como el *tanta* exclamativo que aparecía en la dedicatoria *por tanta paciencia pero tanta*), por suerte, mucho menos frecuente en francés o en inglés que en español, porque allí encontré la punta del ovillo para mi tesis sobre la gradualidad y la reinterpretación. Siempre le estaré agradecida por todo el tiempo que me dedicó así como por su compromiso y su generosidad intelectual lo que, por mi parte, he tratado de reproducir con aquellos cuyos trabajos de tesis o de investigación he dirigido o dirijo en la actualidad.

Mi regreso a la Argentina en el 95, a la que volvía con todas las pilas, no fue del todo fácil: si bien, por suerte a los dos años, ingresé a la Carrera del Investigador Científico del CONICET, recién en el año 2000 gané el concurso de profesora asociada, primero y luego de profesora titular en la cátedra de Corrección de Estilo, lo que explica esa otra faceta que me constituye (y que me llevó a publicar, primero, *El arte de escribir en español* y, más recientemente, *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*). Pero, como en la vida siempre hay para todo un porqué positivo, durante esos años pude dar varios seminarios de maestría y doctorado sobre enunciación y semántica argumentativa en distintas universidades (Cuyo, La Plata, Comahue, Córdoba, Salta) y, en la UBA, Elvira Arnoux, que en ese entonces era la directora del Instituto de Lingüística y de la Maestría en Análisis del Discurso, me ofreció el seminario de Introducción al AD, que dicté durante 10 años. Y en esos distintos seminarios no solo pude volcar el resultado de mis propias investigaciones, sino también entrar en contacto con jóvenes (y no tan jóvenes, también) que se entusiasmaron con la polifonía, la heterogeneidad enunciativa, la argumentación, el análisis lingüístico del discurso. Muchos de ellos eligieron incluso este marco teórico para abordar de manera brillante el estudio de sus propios campos de investigación. Así, y solo a modo de ejemplo, porque no puedo mencionarlos a todos, María Laura Spoturno (de la UNLP) analizó con agudeza y lucidez, en sus tesis de maestría y de doctorado, la construcción de la subjetividad en la narrativa de la autora chicana Sandra Cisneros y los efectos de sentido que surgen de lo que María Laura denomina la “heterogeneidad interlingüe” (ambas tesis, según creo,

están en el repositorio de tesis de la UNLP y sin duda constituyen una referencia obligada para aquellos interesados en la relación lenguaje, literatura de minorías y traducción).

Adriana Caldiz (también de La Plata), con quien acabamos de terminar un trabajo publicado en el *Journal of Politeness*, sigue avanzando, por su parte, en el camino de lo que hemos llamado “polifonía prosódicamente mostrada” y que intenta dar cuenta de cómo ciertas huellas entonativas como, por ejemplo, el acento intenso (como el de los sobrerrealizantes) o los desplazamientos acentuales (como el que aparece en enunciados del tipo *ES inteligente*, con acento de intensidad en el verbo), que exteriorizan la posición del locutor en su enunciación, acarrear instrucciones semántico-argumentativas que forman parte de la significación.

En el campo del discurso político, Soledad Montero (UBA), cuya tesis sobre el discurso de Néstor Kirchner y su relación con la memoria discursiva setentista constituye también una referencia obligada para los estudios del discurso político, está trabajando actualmente sobre los vínculos que pueden establecerse entre la teoría polifónico-argumentativa de O. Ducrot, la categoría de *ethos* y algunas nociones acuñadas por el post-estructuralismo, tales como la de “significante vacío” y “punto nodal” con el fin de pensar nuevos modos de aprehender la categoría de “sujeto de la enunciación” a partir de la inscripción social, política, ideológica y también ética de los locutores políticos.

Finalmente, y para no abrumarlos más y dejar lugar para las preguntas que deseen formularme, menciono la tesis de maestría de Sara Moyano de la UNLP sobre dos maneras solapadas de interpretar el discurso ajeno en el discurso periodístico: las nominalizaciones citativas y discurso narrativizado y las tesis doctorales de Silvia Ramírez (UBA) sobre los verbos estativos *ser/estar* y *saber/conocer*, de Carolina Tosi (UBA) sobre el discurso de los libros de texto y el mercado editorial en la Argentina, y de Manuel Libenson (también de la UBA) sobre aspectos inherentes a la configuración discursiva de subjetividades especulativas en el marco de una práctica económica particular: la de la compra-venta de activos de capital en el mercado bursátil.

A luz de los aportes de la teoría de los bloques semánticos, última versión de la teoría de la argumentación en la lengua, la tesis doctoral de Silvia Ramírez se concentra en el análisis de los pares *ser/estar* y *saber/conocer* y busca poner en evidencia que los dos miembros de cada par se vinculan según

la semántica argumentativa, pero se distinguen según la aspectualidad. Así, la descripción semántica y el rastreo de las propiedades de estos predicados permiten formular la existencia de dos grupos de estativos: los estativos puros y los estativos delimitados, existencia que, según muestra Silvia, se ve corroborada con otros pares de estativos (*haber en/ estar en, parece que/ resulta que, ver la montaña/ver la cima y gustar/querer*).

La investigación de Carolina Tosi, por su lado, busca poner de manifiesto que el discurso del libro de texto no es descriptivo ni su función principal, la mera transmisión de conocimientos neutros y objetivos. Por el contrario, y en tanto complejo argumentativo, construido por una multiplicidad de voces y puntos de vista, el discurso del libro de texto tiene como finalidad pedagógica la regulación de los sentidos y el establecimiento del orden discursivo, que se concreta específicamente a través de la presencia de ciertos elementos polifónico-argumentativos que Carolina caracteriza como “modos de decir pedagógicos” y que consisten en mecanismos microdiscursivos dispuestos por el locutor-autor para la *simplificación* (y no *facilitamiento*) del texto y la construcción de una subjetividad pedagógica legítima.

Por su parte, al relevar los mecanismos polifónico-argumentativos puestos en obra para construir *incerteza* discursiva, típica del discurso bursátil según el eslogan “comprar con el rumor, vender con la noticia”, Manuel Libenson da cuenta de la multiplicidad de posicionamientos subjetivos del locutor-reproductor del rumor frente a la indeterminación de la evidencia citativa presentada en el discurso y con ese fin analiza un corpus de enunciados-rumor localizables tanto en dispositivos escritos unilaterales (alertas digitales en soporte e-mail y directorios de rumores en sitios web) como dialogales (rumores en foros financieros digitales de Internet).

En suma, desde la perspectiva enunciativa adoptada en todas estas investigaciones y en la mía personal, el núcleo central de los análisis está constituido por la subjetividad, la que, aunque materializada sin duda de modo específico y variado en los distintos géneros discursivos (está claro que el rumor en la discursividad económica plantea un sujeto distinto del que manifiesta el libro de texto, el discurso político militante o el discurso de la prensa), es constitutiva de todo discurso. Y es entonces a la luz de las teorías de la argumentación, de la polifonía, del dialogismo bajtiniano, de la heterogeneidad enunciativa (es decir, de teorías no unicistas del sujeto, no intencionalistas

y no veritativistas de la significación), que buscamos analizar y explicar los efectos de sentido que surgen de las formulaciones lingüísticas que dan cuenta de la presencia y de los posicionamientos de los sujetos en los discursos.

Bibliografía

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

La Ruta de la Gramática Cognitiva-Prototípica en la Argentina

Claudia Borzi

Quiero agradecer a Angelita Martínez la invitación a ser parte de esta serie. Mi equipo y yo nos inscribimos en el marco cognitivo, orientándonos en particular hacia la Gramática Cognitiva-Prototípica, entre cuyos representantes más notorios corresponde mencionar a Ronald Langacker (1987, 1991) y a George Lakoff (1987).

Me formé en investigación, como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de la mano de Ofelia Kovacci, en el marco de la Escuela Estructuralista Argentina y siguiendo sus inquietudes me acerqué desde muy temprano a la Escuela de Praga, una de las primeras preocupadas por el análisis de la distribución de la información (Borzi, 1994, 1998). Un tema difuso, afortunadamente difuso, que me abrió la puerta al significado en uso, significado que hasta ese momento había estado para mí, siempre encorsetado en ese signo saussureano arbitrario y excesivamente limpio de contaminación ambiental. Así, formada en una gramática que Hopper llamó *a priori*, comencé a ver cómo estaban presentes en el sistema de la lengua, la subjetividad del hablante, la expectativa en el oyente y la situación y el discurso en su conjunto.

Poco tiempo después fui becada por CONICET para hacer mi doctorado en la Universidad de Ludwig-Maximilian, de Múnich, Alemania y en esos cuatro años, con los Profesores Wolf-Dieter Stempel; Wulf Oesterreicher y Hans Altmann, comencé a estudiar el comportamiento de un signo entendido como parcialmente motivado y miembro de un sistema concebido con criterios semejantes a los sistemas cotidianos, donde lo parecido se junta y

no se separa, donde lo que se espera entre las unidades y las categorías es imprecisión, vaguedad o falta de certeza absoluta y donde las unidades están en constante reformulación y sujetas a los objetivos comunicativos y a los cambios de la historia individual y social de los hablantes. Coherentemente con esta nueva manera de mirar el lenguaje, también comencé a aplicar otras metodologías que incluían, más allá del análisis cualitativo, la observación de la lengua en uso en situaciones concretas y la cuantificación.

Este Enfoque, a diferencia de enfoques estructuralistas y generativos, reconoce principios externos al lenguaje (como el objetivo comunicativo que el hablante persigue al usar un mensaje y ciertos principios psicológicos) que, aunque extralingüísticos, lo organizan. El signo resulta estar así externamente motivado en su constitución y en su evolución. Motivado en su constitución, porque, de la misma manera que en la realidad los hablantes perciben mejores y peores ejemplos de la categoría “madre”, en la lengua encontraremos mejores y peores estrategias lingüísticas para lograr cada objetivo (Véanse por ejemplo Rosch, 1978, 1973; Taylor, 1989). Estrategias más o menos prototípicas que otras, que no serán reducidas a límites precisos entre ellas ni a binarismos artificiales sino que se estudiarán en toda su naturaleza escalar y de límites difusos. A su vez el uso de las formas en el discurso determinará su constitución; las formas más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y el uso motivará la sintaxis, la morfología y la fonética/fonología. La gramática “emergerá” del discurso (Hopper, 1988) como un conjunto de rutinas recurrentes y exitosas, más o menos gramaticalizadas, constantemente renegociadas en el habla. En conclusión, la gramática y la fonética y la fonología en ese marco, están motivadas y sujetas al cambio (Winters, 1990). Se alude así también a la evolución del signo y de la lengua, porque usar la lengua es cambiarla en algún aspecto en cada uso, es adecuarla al objetivo comunicativo que se busca, es un acto de elección y de creación (Keller, 1990). Ya no interpretamos el significado como un fenómeno meramente composicional de suma de las partes, fijo desde siempre y para siempre. Interpretamos el significado redefiniéndose en cada contexto, y siendo reconstruido por el interlocutor a partir de las pistas que le ofrece el hablante en el mensaje (Hörmann, 1983). Ya no se podrá operar con la oración aislada, sino solo con mensajes en su contexto real de uso. Metodológicamente se impone así trabajar sobre *corpora* auténticos (García, 1983), contar con

la ayuda de mediciones estadísticas que nos marquen las tendencias de las elecciones sociales que orientan la constitución de la lengua (García, 1985).

Por *emerger* del discurso sostenemos que esta gramática es un mejor instrumento para describir discursos que las gramáticas *a priori*, descontextualizadas y de signo arbitrario.

Con estos conceptos como fondo, para mi tesis doctoral (Borzi, 1997), trabajé dos problemas en particular: la clasificación de los actos de habla y las cláusulas consecutivas y sus conectores. Enuncié, retomando planteos de Givón, Matthiessen y Thompson y Haiman entre otros, hipótesis generales para la descripción del grado de coherencia en la combinación de cláusulas, la asignación de relaciones sintácticas y la elección de conectores y de marcadores discursivos.

La gramática tradicional, las escuelas estructuralistas norteamericana, europea y argentina, en el marco de la oración, asocian, al describir la sintaxis, subordinación, coordinación, co-subordinación, bipolaridad, y aposición, con construcciones endocéntricas y exocéntricas; funtivos en función de determinación, constelación e interdependencia, así como con la dependencia o la independencia sintáctica. Como pruebas de identificación de funciones y relaciones se valen de mecanismos de conmutación de la construcción por otra forma funcionalmente equivalente, por cambio de posición, borrado, catalización de unidades, y alternativamente de la presencia/ausencia de marcas morfológicas y prosódicas. Borzi (2002a) mostró que las funciones hjelmslevianas no permiten diferenciar acabadamente la subordinación de la coordinación y que esto ocurre así porque las relaciones emergen como síntomas de un continuo de distintos grados de coherencia entre las cláusulas combinadas, que a su vez no muestran necesariamente siempre el mismo número de atributos, los que tampoco se encuentran presentes siempre en igual medida.¹ En cuanto a las construcciones, mostró que la definición de *construcción endocéntrica* (desde Bloomfield en adelante) fue pensada desde la subordinación y que las restantes relaciones fueron definidas por la negativa o por el resto, provocando que la coordinación quedara insuficientemente

¹ Téngase presente que el enfoque cognitivo en el que se enmarca la investigación propone una categorización de las unidades diferente de la que sostiene a las gramáticas mencionadas previamente, con categorías no necesariamente binarias, no-discretas y organizadas alrededor de un prototipo (Cf. por ejemplo Lakoff, 1987).

definida. Las otras tres relaciones: co-subordinación, bipolaridad y aposición resultan doblemente no-definidas desde esas teorías, en tanto la aposición queda clasificada, en muchos autores, como un subtipo de construcción endocéntrica (Kovacci, 1986/1963) o como una interdependencia (Hockett, 1971) por ejemplo. A su vez, la bipolaridad propuesta por Rojo (1978) para ciertas oraciones con cláusulas adverbiales (correlativa de interdependencia) es también cuestionable fundamentalmente cuando se asocia con la poco definida (in)dependencia sintáctica. La co-subordinación, por su parte, propuesta por Lapesa (1978) para ciertas oraciones con cláusulas adverbiales causales, resulta ser un interesante intento de atender a relaciones que combinan atributos (zonas intermedias); ésta, sin embargo, queda insuficientemente definida en sí misma y más aún en lo referente a los conectores que la señalizan.

Ya la propuesta de Matthiessen y Thompson (1988), la subordinación retórica o la relación de centro-periferia, son relaciones que sí parten de una base discursiva y que contribuyen fuertemente a la complejidad textual. A su vez, el planteo del continuo de relaciones de Givón (1984) que incorpora la idea de Haiman y Thompson (1984) de la suma de atributos para definir una relación sintáctica me sirvieron de puntos de partida para ahondar en la búsqueda de una explicación más adecuada al problema sintáctico de la combinación de cláusulas. Borzi (2000b) propuso una hipótesis de explicación de las relaciones sintácticas en un continuo de zonas de mayor y menor coherencia entre las cláusulas que fundamenta también el uso de los conectores y marcadores respectivos. A diferencia de los planteos de los otros autores sostuve que la coordinación no es la relación más laxa que permite pasar al texto, sino que requiere un alto grado de coherencia entre los coordinados y que ocupa así una zona intermedia que antecede la combinación de actos de habla diferentes.

Por los propios fundamentos del Enfoque y según resultados empíricos, cuestioné la diferencia irreconciliable entre oración y discurso, consecuentemente de las relaciones identificadas en uno y en otro contexto y, como era de esperarse, la diferenciación irreconciliable entre conjunciones, conectores y marcadores discursivos.

En cuanto a las relaciones sintácticas en la combinación de cláusulas, la Gramática de la Real Academia Española (1931, 1973) propone la diferenciación: oración compuesta por coordinación y por subordinación. Sin

embargo, las condicionales (*Si no llueve, vamos a ir*) plantean un problema de clasificación porque el valor de verdad de la apódosis depende del valor de verdad de la prótasis, y la prótasis no es entonces parte de la apódosis (no hay un adverbio que la reemplace, ni admite escisión en cláusula hendida), ni es una cláusula totalmente independiente. Los gramáticos propondrán para solucionar esto la división cláusulas adverbiales *propias e impropias*. García Berrio (1969/70: 209-231), Kovacci (1965) conectan, presentando contradicciones (véase al respecto Borzi, 2000b), coordinación y subordinación con construcciones (bloomfieldianas) y funitivos (hjelsmlevianos). Kovacci propone las cláusulas modificadoras de la modalidad, pero sin especificar la relación, porque explica la sintaxis en la subordinación de la prótasis al verbo de lengua que cataliza, es decir que pospone el problema sin solucionarlo. Rojo (1978) siguiendo a Hjelsmlev, se expide en cuanto a la relación de algunas adverbiales impropias (bipolaridad), pero no se expide en cuanto a la construcción. Considerando estudiosos del texto y gramáticos que contemplan aspectos del discurso, Isenberg (1977: 122), Lang (1984), van Dijk (1984), Blesa (1984: 39-47) y López García (1994: 88-91) tratan las cláusulas adverbiales propias e impropias como relaciones intra-oracionales y ven solamente la coordinación de cláusulas como una relación que se da tanto en la oración como en discurso. En cuanto a los subtipos semánticos de cláusulas adverbiales, los autores reconocen zonas semánticas intermedias de delimitación dudosa (entre temporales y condicionales, entre temporales y causales, etc.), aunque tienden a asociar (excepto en contados casos)² cada subtipo semántico con un solo tipo de relación sintáctica; y a su vez, cada subtipo semántico con un conjunto de conectores intercambiables entre sí. Hacen esto incluso autores dedicados al discurso como Matthiessen y Thompson (1988), quienes, si bien, como se dijo, entienden la combinación de cláusulas como resultantes de la gramaticalización de estructuras discursivas, asignan una misma relación sintáctica a todas las cláusulas adverbiales: subordinación retórica o centro-periferia.

De lo expuesto se advierte que: 1. En el marco de la oración, los autores, aunque parten globalmente de presupuestos teóricos semejantes y analizan

² La Gramática de la Academia de 1931 es una excepción, por ejemplo, ya que sostiene que las cláusulas adverbiales causales de causa real están en relación de subordinación, mientras que las de causa lógica presentan coordinación.

ejemplos similares, no coinciden en las relaciones que asignan a cada caso -piénsese por ejemplo en que para Gili Gaya (1955), el *Esbozo* de la Real Academia Española (1973), Lapesa (1978), Marín (1979) y Kovacci (1983) todas las causales son subordinadas, mientras que para López García (1994) las de causa real muestran interordinación y las de causa lógica coordinación-; 2. En el marco del discurso, los autores que siguen operando con categorías discretas advierten ensolapamientos semánticos sin resolverlos; y los autores que sí incorporan la gradación de atributos y contemplan los grados de coherencia mantienen la asociación de cada tipo semántico de cláusula adverbial con un tipo de relación sintáctica (como se señaló respecto de Matthiessen y Thompson, 1988).

Sostienen además que cada tipo de relación sintáctica queda asociada a un conector que será siempre un subordinante o un coordinante, retomando las causales, si vemos la Academia de 1931, que es una de las pocas obras que reconocen distintas relaciones sintácticas dentro de un solo ámbito semántico, hace el esfuerzo de mantener asociada una relación sintáctica con un solo conector. De esta manera *porque* será siempre un subordinante que se da en contexto de causa real, y *pues* un coordinante que se da en contexto de causa lógica. En sentido estricto la misma obra acepta la posibilidad: *lo habrá examinado, pues/porque lo ha resuelto*. Cuando intentan justificar esta variación ejemplificada dicen que *porque* es el conector menos marcado. Con esto dan por tierra el intento de asociar cada relación sintáctica con un conector sin atreverse a clasificar *porque* como coordinante. 3. Las cláusulas coordinadas quedan descriptas como más laxamente unidas que las subordinadas (se trate de la subordinación propia o de la impropia). Continuando con la ejemplificación de las causales en la Academia de 1931, lo dicho previamente es prueba de que sostienen que trabazón lógica se corresponde con coordinación y trabazón semántica con subordinación, de lo que se deduce la noción de *coordinación* responde a la tradición: la coordinación es una conexión más laxa que la subordinación, con menor integración de las cláusulas y con marcadores específicos (conjunciones coordinantes).

Respecto de los conectores y marcadores discursivos los autores optan por considerar que los que llamo genéricamente “conectores” o son los responsables de “asignar” la relación sintáctica y semántica y tienen mucho significado o son en realidad los síntomas de la relación (surgen de ella) conllevando

poco o casi ningún significado (Posner, 1979). Todos los autores identifican dos clases irreconciliables: conectores intraoracionales versus marcadores discursivos (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4055), obviando entre otros problemas, que *y*, *pero*, *entonces*, *así que* (por mencionar solo algunos casos) pueden funcionar con igual significado tanto en el marco intraoracional como en el marco discursivo. Ocurre también que si bien los autores postulan las relaciones sintácticas de co-subordinación, Lapesa, y de bipolaridad, Rojo, en ningún momento aclaran qué clase de palabra o qué tipo de marcadores serán aquellos que intervienen en esas (nuevas) relaciones sintácticas.

Por otro lado, si pensamos por ejemplo en los ámbitos adverbiales temporal, causal, condicional y consecutivo, los autores sostienen que la variación entre distintos conectores en una misma zona semántica (como por ejemplo varían *ya que* y *porque* en la zona causal) no acarrea variación en el significado del mensaje. Borzi (2008b) identifica distintos tipos de causas con *porque*, y distintos tipos de contexto informacional para *como* versus *porque* y *ya que* cuando introducen cláusula antepuesta y cláusula pospuesta (Borzi, 2012a y 2008a y Borzi y Detges, 2011). Morón (2010; 2012a; 2012b; 2012c y 2012d) hace lo propio comparando *porque* con *pues*. Se persiguió así abonar el presupuesto del Enfoque según el cual el hablante prefiere un solo significado para cada forma y a su vez, para significados diferentes, formas diferentes.

Es así que, en Borzi (1995), dentro del Enfoque cognitivo-prototípico, articulé las relaciones de subordinación/coordinación con la aposición en un sistema de zonas lindantes no-discretas, dependientes del grado de coherencia de los conectados. En Borzi (2000b) me ocupé de las relaciones sintácticas de subordinación y coordinación partiendo de una sintaxis motivada que refleja la continuidad del discurso. Coherente con esto, y siendo la continuidad una cuestión de grados, consideré que las categorías sintácticas y semánticas debían interpretarse dentro de un *continuum*, que estaban ordenadas y que eran no-discretas. Para la Subordinación propuse dos tipos bien diferenciados entre sí por el grado de continuidad entre los conectados, uno de alta continuidad: la *subordinación de actante* y el otro de baja continuidad: la *subordinación superestructural o retórica* porque en lo fundamental, combina actos de habla diferentes. Para la Coordinación, a diferencia de los analistas del texto y del discurso, sostuve que no es la conexión más cercana al discurso (lugar que ocupa la *subordinación retórica*) sino una relación de

alta coherencia relativa entre las cláusulas. En consecuencia, diferencié por la coherencia entre los conectados de izquierda a derecha tres zonas sintácticas sin asociación obligatoria con zonas semánticas específicas (a diferencia de las gramáticas), organizadas dentro de una ojiva: *subordinación de actante*, *coordinación* y *subordinación retórica*. Definí las relaciones desde tres ámbitos distintos: 1. En términos situacionales; 2. Como el resultado de una acumulación de atributos contextuales (distribución de la información; identidad o diferencia en los designados de los actantes, de tiempo, de lugar; importancia de la iconicidad del orden de las cláusulas con el orden de los hechos; distancia hacia la izquierda del tema en la cadena tópica; función retórica; entre otros aspectos) y 3. En el espacio cognitivo.

Coherentemente con la hipótesis sintáctica Borzi (1997 y 2000b) propuso que los conectores y marcadores son “síntomas” de las relaciones sintácticas existentes y que acarrear atributos de significado que deben compatibilizar con los atributos de los conectados y que se espera que a diferente forma corresponda diferente significado, pero también que a diferente contexto corresponda diferente significado y en ciertos casos diferente función. Adherí a una concepción polisémica del signo, de manera que una forma podrá cumplir funciones diferentes como extensiones de su(s) significado(s) y función(es) prototípico(s). Correlativamente con la incorporación de la calidad de la información y de la sintaxis posicional a la clasificación de las cláusulas, propuse también la clasificación de los conectores como tematizadores y focalizadores.

Los conceptos previamente desarrollados constituyen las hipótesis globales sobre las que sigo trabajando de manera individual como Investigadora del CONICET desde que volví de Alemania, y en las que trabajo con gran parte de mi equipo, formado en torno a doce proyectos de investigación financiados por CONICET, por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y UBACyT, en torno a mi Cátedra de Gramática que dirijo como Profesora Asociada a cargo, en la Carrera de Letras (Filosofía y Letras – UBA) y también en torno a la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo) que fundé en el Instituto de Lingüística (Filosofía y Letras – UBA), en colaboración con Angelita Martínez y con Verónica Orellano.

A lo largo de varios años, con mi equipo, hemos aportado evidencia empírica a las hipótesis mencionadas, estudiando distintas zonas semánticas.

María Soledad Funes cuyo doctorado dirigió en la UBA y Leonor Marra (a quien dirigió en su magíster y dirigió en su doctorado) y el equipo de Orellano en torno a un PICTO/ANPCyT trabajan la zona temporal; Mónica Tripodi, cuyo doctorado dirigió, escribe sobre la zona condicional; Laura Miñones, la zona concesiva/adversativa y yo continúo mi interés por la zona consecutiva que correlacioné con las zonas causal y condicional. La zona causal es tema de la tesis de otra de mis recientes doctoras, Mariana Morón Usandivaras. Como dije previamente, no siendo operativa, para nuestro Enfoque, la diferenciación conjunciones y conectores en la oración y marcadores en el discurso, estudié, buscando en cada caso describir los contextos discursivos que favorecían la elección de una o de otra forma, elementos de conexión causales *-porque, ya que, como-* (Cf. Borzi, 2012b); consecutivos *-entonces, así que-* (Cf. Borzi, 2013a, 2014a); condicionales *-siempre que; si-* (Cf. Borzi, 2002c) y distintos marcadores conversacionales como *ahora; che; viste;* entre otros (Cf. Borzi, 2014b, 2015). Por ejemplo, al comparar *ya que* versus *como*, ambos en cláusula antepuesta, aislé, un uso de *ya que* que no figuraba descrito en las gramáticas de manera individual (*Ya que estás ahí, alcanzame el cenicero*): *como* va acompañado de información conocida, mencionada, pero *ya que* de información no solamente conocida sino evidente, es decir, de reconstrucción inmediata en la situación de enunciación (por eso no decimos **como estás ahí, alcanzame el cenicero*) –Cf. Borzi, 2008a. También comparé distintas lenguas: *puisque* y *ya que* en un trabajo en colaboración con Ulrich Detges (LMU), y *since* y *because*, en colaboración con Susana González (UBA). Esos resultados mostraron, en los alumnos estudiantes de inglés casi un 100% de identificación de la conexión causal cuando está marcada por *since* (que introduce cláusula antepuesta a la otra cláusula del período), y altos porcentajes de error (36% de los alumnos que sí habían podido traducir *because* al español) en la identificación de relación causal donde figuraba *because* (que introduce cláusula pospuesta). Consideramos que la ruptura de la iconicidad del orden de las cláusulas con el orden de los hechos que caracteriza a los períodos con *because* motivó la diferencia con *since* que sí participa de períodos que están icónicamente ordenados con los hechos. Los resultados abonan otra de las hipótesis que sostienen nuestras investigaciones: la pertinencia, también en la comprensión, de la sintaxis posicional motivada por el significado (González y Borzi, 2008).

A partir de este mismo principio teórico, la iconicidad, enuncié una hipótesis que me sirvió para ofrecer una explicación diferente a las previas, que además resultó válida tanto en la construcción de la palabra como de la oración: la hipótesis de realce. Sostuve así que cuando el hablante persigue el objetivo de realzar un constituyente dentro de una construcción, lo “levanta” desde el discurso como se levanta algo desde una mesa para mostrarlo, con una “mano” a la izquierda (una partícula o el verbo *ser*) y otra “mano” a la derecha (un *que* o el verbo *ser*) como se ve en *Es tan alta que llega al techo* (Cf. Borzi, 2006a y 2007). Hasta donde he rastreado en gramáticas del español y de otras lenguas románicas y germánicas, es la única explicación existente que permite dar cuenta de manera unívoca y sistemática de un fenómeno morfológico, la parasíntesis (Borzi, 2005a), y de varios fenómenos sintácticos como por ejemplo, entre otros, el caso de las cláusulas hendidas o perífrasis de relativo y de varias de las relativas llamadas “predicativas” por Brucart (1999),³ y además de varios fenómenos prosódicos. A su vez sostuve que el objetivo de realce motiva una sintaxis simultáneamente tripartita, aportando así a la propuesta no necesariamente binaria de la gramática. Enuncié, entonces, una categoría de realce para construcciones que como *Es tan alta que llega al techo*; *Es un tipo que ni te cuento*; *¿No viste con la cara que te miró?*; *Soy yo la que te lo digo* (entre otras véase Borzi, 2008c) responden a la hipótesis previa, ofreciendo una reclasificación sistemática de construcciones que distintos gramáticos tratan en distintos ámbitos reconociendo explícitamente que sus análisis no son satisfactorios, “los restantes contextos de relativas predicativas... son aún más controvertidos [que los anteriores]” nos dice Brucart (1999: 432). Justifiqué también a partir de esta intención comunicativa la elección del llamado *que* galicado en las hendidas (Borzi, 2006b, 2013b).

³ Me limito a reseñar el tratamiento que los autores dan a *Se requiere más conciencia de un proBLEma(^) que siempre permanece oculto* porque evidencia la problemática general de los casos de realce: los autores no coinciden en los análisis ni en el tipo de relación sintáctica, ni en el tipo de cláusula, ni en la clase de palabra del conector. Fernández Ramírez (1987: 167-169) sostiene que la cláusula de *que* es subordinada adjetiva relativa especificativa, hace prevalecer los criterios de ligazón semántica con el sustantivo y presencia de un sintonema de anticadencia (coincide en este argumento Álvarez (1995)). Para Brucart (1999) es relativa predicativa (clase distinta de las especificativas y apositivas por ser no-omisibles, desdoblarse en pronombre y con particular entonación), pronominaliza -a veces- el antecedente, pero este es, sin embargo extensional como el de las apositivas (1999). El *Esbozo* de la RAE (1973), Alcina Franch y Blecua (1975) y Alarcos (1994: 421) dicen que la cláusula de *que* en (2) es consecutiva con elipsis. Para Alarcos (1994: 405) hay anticadencia previa al *que*. Álvarez (1995) sostiene que hay anticadencia, pero si aparece pseudopausa o coma no es consecutiva, sino relativa.

Aportando al principio del Enfoque que espera a distinta forma distinto significado, con el equipo de mi primer UBACyT estudiamos el enfoque pasivo sosteniendo que significa distinto del enfoque activo (no es una derivación de este). Aportamos así un caso en el que se elige una construcción y no solamente una forma. La pasiva con *ser* (*Cpser*) destaca el cambio en el Paciente (sujeto pasivo) que aunque conocido e identificado constituye un Nominal extenso (de más de dos palabras) y es dinámica. La pasiva con *se* (en lugar de la *Cpser*) no describe ni un traspaso de energía (como en la voz activa) ni el desarrollo de un cambio en el Paciente (como en la *Cpser*), destaca de manera estática, el significado de la interrelación en sí y un Paciente nuevo. Estas hipótesis las evaluamos sobre cuerpos de datos de distintos tipos textuales: noticia periodística; discurso de la historia; sentencias judiciales y cuento infantil.

Los análisis me permitieron justificar la postulación de la función Sujeto pasivo, como una función diferente del correspondiente Sujeto activo, caracterizada por la compatibilización no esperada de los atributos información conocida e identificada en posición 1 y sujeto extenso (de más de dos palabras) (Cf. Borzi, 2005b). Estudiamos con Dorotea Lieberman su complejidad en la enseñanza de español L2.

Para difundir el Enfoque, también desarrollé tareas de docencia en distintos niveles de la educación formal. Dicté cursos de perfeccionamiento docente en tres Sedes del Circuito E y en distintos profesorados (Entre Ríos y La Plata); y participé como Conferencista y Panelista, invitada por Elvira Arnoux, en varios encuentros de la Cátedra UNESCO, con el objetivo de acercar los nuevos principios al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción de discursos (Véase por ejemplo Borzi, 2003). Dicté seminarios de maestría y doctorado y cursos en distintas Universidades Nacionales del país (Cuyo; San Juan; La Pampa; Salta; Salta-Tartagal; La Plata; San Luis y UBA en Derecho y Filosofía y Letras) siempre con el objetivo de alentar a otros estudiosos a aplicar el Enfoque a problemas gramaticales. También en el marco del Enfoque he formado recursos humanos en distintos ámbitos: en tesis de doctorado, dirigí cuatro tesis terminadas (tres en UBA y una en la Universidad de Oviedo - España) y tengo seis en curso; en tres tesis de maestría terminadas (en las Universidades de San Juan y de Cuyo); en una tesis de Carrera de Especialización, también, terminada, y en quince adscriptos a la Cátedra bajo mi dirección que se han ido integrando en distintos

niveles de la enseñanza. He dirigido trece becas de maestría y doctorado de CONICET y UBA. Mis Proyectos UBACyT y nuestra recolección de datos, organizados también a partir de las hipótesis mencionadas, motivaron el interés de distintos becarios extranjeros, del DAAD, y de las Universidades de Wisconsin – Madison, EEUU; de Berna, Suiza y de Kassel, Alemania, que hicieron estancias en Buenos Aires.

También interesados por la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera nos llevó a incorporar a nuestro equipo a la Prof. Dorotea Lieberman y al Especialista Julián Martínez Vázquez quien desde hace largo tiempo enseña en el Posgrado a Distancia “Especialización en la enseñanza de Español para Extranjeros” de la Universidad del Salvador del que soy Profesora Consultora desde su creación.

Con el transcurso del tiempo, en algunos casos con mi participación directa y en otros en torno a la AALiCo, se fueron formando así en distintos Centros de investigación del país grupos interesados en el Enfoque Cognitivo. De esta manera contamos, entre otros, con el Equipo de la Universidad Nacional de Cuyo, donde trabajan Gisela Müller y Diana Tamola de Spiegel (a quien dirigí en su tesis de maestría sobre distribución de la información); con el equipo del INCIHUSA en torno a Luis París; con el equipo de la Universidad Nacional de Córdoba donde trabajan Elena Pérez y su grupo dedicado a metáfora como el de la Universidad Nacional del Litoral creado en torno a Mercedes Luciani; con el de la Universidad Nacional de La Pampa encabezado por Sonia Suárez Cepeda (colaboradora de París), y con el de la Universidad de La Plata formado en su momento por Andrea Cucatto, cuyos integrantes continúan adelante tras su fallecimiento gracias a su hermana Mariana. Tanto la Universidad Nacional de San Juan como la de La Plata, contaron con grupos formados tempranamente por Erica García en la línea cognitiva de la Escuela de Columbia, es el caso de Verónica Orellano y de Angelita Martínez. El equipo de Martínez se originó en el Instituto de Lingüística de la UBA y luego se trasladó a La Plata, donde han desarrollado un intenso trabajo de investigación en lenguas en contacto, de reflexión teórica y también de divulgación del Cognitivismo.

Todos los equipos son muy activos y publican en el país y en el extranjero. Podemos mencionar además el particular interés del equipo de San Juan por la transferencia del Enfoque a la educación media y terciaria. En

particular, se destacan con este objetivo las publicaciones de Leonor Marra de Acebedo.⁴

Además, he sido invitada por la IADA; ALFAL Argentina y la SAL a organizar cinco Simposios de Lingüística Cognitiva dentro de sus reuniones científicas. A su vez, la AALiCo fue acogida por distintas Universidades Nacionales para llevar los hasta ahora realizados seis Simposios, que recibieron no solamente a investigadores de nuestro país sino también de distintos lugares del mundo como Brasil; Chile; Uruguay; España; EEUU; Suecia; Noruega; Alemania y Francia, entre otros.

Al margen de mis publicaciones individuales y las de cada uno de mis colaboradores, tenemos publicaciones colectivas, coordinadas dentro de la AA-LiCo, que son fiel reflejo de los avances en el interés por estas ideas dentro de nuestro país. Hemos publicado hasta la fecha cuatro libros, editados por las Universidades de Cuyo y de San Juan, y por Editorial Martín de Mar del Plata,⁵ que reúnen aportes de los miembros de la Asociación. El libro publicado por EDIUNC fue elegido junto con otras 10 obras de esa editorial para representar a la Universidad de Cuyo en la Feria del Libro de Frankfurt en 2012.

Los principios del Enfoque propiciaron también el desarrollo de un grupo de investigación en un área un tanto marginada hasta hace unos años: la fonética y la fonología. Como la Gramática Cognitiva sostiene la unicidad del signo lingüístico y su motivación, en colaboración con María Amalia García Jurado, Ángela Signorini, Jorge Gurlekian, Alejandro Renato, María Laura Facal (de la UMSA) y Mónica Trípodí, entre otros estudiosos, buscamos probar que ciertos fenómenos semántico-pragmáticos que motivan la sintaxis motivan también, correlativamente, fenómenos prosódicos. Constituimos así un activo grupo de estudio del sonido que contempla descripciones acústicas, articulatorias y perceptivas y ha

⁴ Considérese por ejemplo el trabajo de Leonor Marra de Acebedo de 2001: *La Lengua: saberes y sabores integrados*. EGB 1 y 2. Los textos y su significación, publicado por la Universidad Nacional de San Juan.

⁵ Müller, G., Barbeito, V. y Miñones, L. (Eds.). (2012). *Estudios de Lingüística Cognitiva*. Mendoza: EDIUNC; García, A. (Ed.). (2012). *Aproximaciones teóricas y empíricas a la Lingüística Cognitiva*. Mar del Plata: Editorial Martín; Berenguer, L., Marra de Acebedo, L. e Hidalgo, L. (Eds.). (2014). *Enfoques desde la Lingüística Cognitiva*. San Juan: Editorial Fundación; Borzi, C., Hernández, P. y Funes, M. S. (Comps.). (2015). *Desarrollos de la Gramática Cognitiva en la Argentina*. Mar del Plata: Ed. Martín y Hernández; Borzi, C. y Funes, M.S. (Comps.). (2015). *Cognición, Discurso y Metáfora*. Mar del Plata: Ed. Martín.

producido trabajos sobre la prosodia de la combinación de cláusulas, de conectores, marcadores en el ámbito condicional (Trípodi, Borzi y Gurlekian, 2012) y causal (García Jurado, Renato y Borzi, 2008) y de construcciones de realce (Borzi, García Jurado y Renato, 2010; Borzi, García Jurado y Facal, 2010). Incluso hemos propuesto hipótesis que correlacionan la ortografía con aspectos pragmáticos y sonoros (García Jurado, Signorini y Borzi, 2002; Borzi y García Jurado, 2006).

A su vez, la necesidad metodológica de trabajar sobre datos auténticos contextualizados me llevó a preocuparme seriamente por la recolección sistemática de cuerpos de datos, más allá de los *corpora ad-hoc* que para el análisis de cada fenómeno, oportunamente construye cada uno de nosotros. Fue así que, por un lado, en calidad de Directoras, recolectamos, con Norma Carricaburo, el corpus del habla de Buenos Aires entre 2008 y 2010 para el *Proyecto Para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA) Universidad de Alcalá y ALFAL, siguiendo estrictos criterios sociolingüísticos, considerando tres niveles etarios y tres niveles socioculturales. Por otro lado, habiendo recibido de Ana María Barrenechea las cintas originales de las grabaciones hechas entre 1960 y 1970 dentro del Proyecto de la Norma Culta y como Miembro Integrante de la Comisión Ejecutiva *La Norma Culta Hispánica "Juan M. Lope Blanch"* (UNAM y ALFAL) estamos usando parte de esos materiales para llevar adelante estudios gramaticales y estudios prosódicos.

Los resultados de todas estas investigaciones y prácticas, tienen su espacio natural de aplicación y de difusión en las tres materias de grado que mi cátedra dicta en la Carrera de Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; materias que desarrollamos desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico: Gramática (perteneciente al Ciclo Inicial obligatorio); Sintaxis, y Fonología y morfología (pertenecientes al Ciclo Intermedio). Cierro la presente exposición mencionando nuestro espacio de docencia porque son nuestros alumnos y colaboradores amigos, con su entusiasmo y cariño quienes nos alientan a seguir adelante y quienes nos muestran la ruta futura.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez, A. (1995). *Las construcciones consecutivas*. Madrid: Arco.
- Blesa, J. A. (1984). De la interdependencia oracional. En *Quaderns de Filologia. Miscel·lània Sanchis Guarnier* (pp. 39-47) (t. II). Valencia: Universitat de Valencia.
- Borzi, C. (1994). La distribución de la información como proceso en fases. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 32, 5-27.
- Borzi, C. (1995). El continuum de las relaciones sintácticas. *Estudios Filológicos* (Chile), 30, 29-41.
- Borzi, C. (1997). *Syntax, Semantik und Pragmatik der Konnektoren entonces”, „así que”, und (tal/...)que”*. München: Ludwig-Maximilians-Universität Profidruck.
- Borzi, C. (1998). El papel del Dinamismo Comunicativo en el avance textual. *Lingüística Española Actual*, 20(1), 239-254.
- Borzi, C. (2000a). Las construcciones causales y la construcción del discurso. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Número especial. G. Constantino (Ed.), 1-24 [CD-ROM].
- Borzi, C. (2000b). Gramática prototípica y discurso: subordinación adverbial y coordinación. En J.J. de Bustos Tovar (Coord.), *Lengua, discurso, texto* (pp. 241-252). Madrid: Visor Libros.
- Borzi, C. (2002a). La coordinación: relación discursiva ni endocéntrica ni exocéntrica. En *Discurso para el Cambio, Actas del III Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso (ALED)*(1-10) [CD-ROM]. Chile: ALED.
- Borzi, C. (2002b). A cada forma un significado: los conectores “siempre que” y “si”. En M.M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional: La argumentación*. Buenos Aires: UBA.
- Borzi, C. (2003). Sintaxis motivada e icónica: realce con “(un/el/la/lo...) que”. En *Actas del Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos. Cátedra UNESCO*.
- Borzi, C. (2005a). Iconicidad, Parasíntesis y Realce. En L. Cantú Ortiz (Ed.). *Memorias del XIV Congreso Internacional de la ALFAL* (pp. 77-82). Monterrey – México: Universidad Autónoma de Nuevo León ; ALFAL.
- Borzi, C. (2005b). La Función Sintáctica ‘Sujeto Pasivo’. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24-26, 7-40.

- Borzi, C. (2006a). ¿Cláusulas relativas o construcciones de realce? Información conocida y sobreespecificación. *Pragmalingüística*, 13, 7-24.
- Borzi, C. (2006b). Cláusulas hendidas: “que” galicado y concordancia del verbo. *Lingüística Española Actual*, 28(1), 1-23.
- Borzi, C. (2007). Distribución de la información y clasificación de las cláusulas con “un(a)(s)(os)...que”. *Moenia*, 13, 145-160.
- Borzi, C. (2008a). El uso de “ya que” y “como” en el habla culta de la ciudad de Buenos Aires. *Oralia*, 11, 279-305.
- Borzi, C. (2008b). Tipos de causas introducidas por “porque”. *Espacios*, 4(3/4), 89-102.
- Borzi, C. (2008c). ¿No viste con la cara que te miró? En C. Messineo, M. Malvestitti y R. Bein (Eds.), *Estudios en Lingüística y Antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein* (pp. 355-368). Buenos Aires: UBA.
- Borzi, C. (2012a). Gramática y Discurso: cláusulas y conectores de la zona causal. *Revista Philologus Virtual*, 53, 212-230. Recuperado de <http://www.filologia.org.br/revista>.
- Borzi, C. (2012b). Dos conectores y distinta razonabilidad de la causa. En G. Müller, V. Barbeito y L. Miñones (Eds.), *Estudios de Lingüística Cognitiva* (pp. 187-195). Mendoza: EDIUNC.
- Borzi, C. (2013a). El uso de “entonces/así que” en contexto narrativo sobre datos del Preseaa-Buenos Aires. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (ELUA), 27, 61-88.
- Borzi, C. (2013b). El uso de “que” galicado en cláusulas hendidas en el español de Buenos Aires. En L. Colantoni y C. Rodríguez Louro (Eds.), *Perspectivas teóricas y experimentales del español de la Argentina* (pp. 349-365). Madrid: Iberoamericana ; Frankfurt am Main: Vervuert.
- Borzi, C. (2014a). “Entonces” en alternancia con “así que” en contexto argumentativo en el PRESEEA_Buenos Aires. En M. M. García Negroni (Ed.), *Marcadores del Discurso. Perspectivas y contrastes* (pp. 309-336). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Borzi, C. (2014b). Marcadores del discurso de Buenos Aires. *Cuadernos de la ALFAL*, 5, 13-42.
- Borzi, C. (2015). Marcadores discursivos de Buenos Aires. En A. Valencia y A. Viguera (Coords.). *Más sobre marcadores hispánicos. Usos de*

- España y América en el corpus de estudio de La Norma Culta*. México: UNAM [en prensa].
- Borzi, C. y García Jurado, M. A. (2006). Errores ortográficos como recursos comunicativos, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 93-111.
- Borzi, C. y Detges, U. (2011). “ya que”, conector polifónico. En H. Aschenberg y O. Loureda (Eds.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (pp. 263-281). Madrid: Iberoamericana ; Frankfurt am Main: Vervuert.
- Borzi, C., M. A. García Jurado y M. L. Facal (2010). Recursos prosódicos de las construcciones con “un...que”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 33-50.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Renato, A. (2010). Acercamiento al estudio sintáctico y prosódico de la construcción “tal/tan(to)... que”. *Páginas de Guarda*, 10, 42-58.
- Brucart, J. M., (1999). La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp. 395-522). Madrid: Espasa.
- Dijk, T. A. van, (1984). *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.
- Fernández Ramírez, S. (1987). *Gramática Española*. (vol. 3. 2. El Pronombre). Madrid: Arco.
- García, E. (1985). Shifting variation. *Lingua* 67, 189-224.
- García Berrio, A. (1969-70). Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español. *Anales de la Universidad de Murcia*, 28(3/4), 209-231.
- García Jurado M.A., Renato, A. y Borzi, C. (2008). Variaciones prosódicas en dos tipos de causales con “porque”. En *Actas del XIII Congreso de la SAL* (pp. 1-11). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- García Jurado, M. A., Signorini, A. y Borzi, C. (2002). La acentuación gráfica de los monosílabos: una interpretación cognitiva-prototípica. En *Actas del Simposio Internacional Lectura y escritura en el nivel terciario. Cátedra UNESCO* (pp. 1-10). Mendoza.
- García, E. (1983). Context Dependence of Language & of Linguistic Analysis. En F. Klein-Andreu (Ed.), *Discourse Perspectives on Syntax*. New York: Academic Press.
- Gili Gaya, S. (1955). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Spes.
- Givón, T. (1984). *Syntax*. Amsterdam: John Benjamins.

- González, M. S. y Borzi, C. (2008). Dificultades en el procesamiento de tres relaciones adverbiales durante la lectura. En *Actas del XI Congreso de la SAL* (pp. 1-11). Santa Fe: SAL.
- Haiman, J. y Thompson, S. (1984). Subordination in Universal Grammar. En C. Brugman y M. Macaulay (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 510:523). Berkeley: University of California.
- Hockett, Ch. (1971). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the *a Priori* Grammar Postulate. En D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* N° 5 (pp. 117-134). Ablex: Norwood.
- Hörmann, H. (1983). The calculating listener. En R. Bäuerle, Ch. Schwarze y A. von Stechow (Eds.), *Meaning, use and interpretation of language* (pp.221-234). Berlín: Walter de Gruyter.
- Isenberg, H. (1977). Text versus Satz. En F. Daneš y D. Viehweger (Eds.), *Probleme der Textgrammatik I* (pp. 119-146). Berlin: Akademie Verlag. (Z Studia grammatica ; 11).
- Keller, R. (1990). *Sprachwandel*. Tübingen: Francke.
- Kovacci, O. (1986/1963). La oración en español y la definición de sujeto y predicado. En O. Kovacci, *Estudios de gramática española* (pp. 11-23). Buenos Aires: Hachette.
- Kovacci, O. (1965). Las proposiciones en español. *Filología*, 11, 23-39.
- Kovacci, O. (1983). Cuatro clases de modificadores causales con “porque”. *Letras*, 6-7, 107-116.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Lang, E. (1984). *The Semantics of Coordination*. Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
- Lapesa, R. (1978). Sobre dos tipos de subordinación causal. En *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach III* (pp.173-205). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- López García, A. (1994). *Gramática del español*. Madrid: Arco/Libros.

- Marín, F. M. (1979). A propósito de las oraciones causales. Observaciones críticas. *Cuadernos de Filología*, 2(1), 163-173.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa.
- Matthiessen, Ch. y Thompson, S. (1988). The structure of discourse and subordination. En J. Haiman y S. Thompson (Eds.), *Clause combining in grammar and discourse* (pp. 276-329). Amsterdam: John Benjamins.
- Morón, M. (2010). “Pues” vs. “porque” en “De la anarquía” de Alberdi. En V.M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 883-888). Mendoza: UNCuyo.
- Morón, M. (2012a). Focalizadores causales: “a causa de que” vs. “porque” en el discurso alberdiano. En A. M. Marcovecchio, A. Ghio y M. Cuñarro (Eds.), *En torno a la morfosintaxis del español* (pp.99-108). Mendoza: UNCuyo.
- Morón, M. (2012b). Reformulación de estructuras causales y el uso de “porque” en “De la anarquía” de Alberdi. En A. García (Ed.), *Aproximaciones teóricas y empíricas a la lingüística cognitiva* (pp. 163-179). Mar del Plata: Editorial Martín.
- Morón, M. (2012c). Una aproximación al uso de *porque* en el discurso alberdiano. En V. Barbeito, L. Miñones y G. Müller (Eds.), *Estudios Cognitivos* (pp. 207-219). Mendoza: EDIUNC.
- Morón, M. (2012d). Relaciones sintácticas en la zona adverbial: El caso de “pues”. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, 1-15.
- Posner, R. (1979). Bedeutung und Gebrauch der Satzverknuepfer in der natuerlichen Sprachen. En G. Grewendorf (Ed.), *Sprechakttheorie und Semantik* (pp. 345-385). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Real Academia Española. (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Royo, G. (1978). *Cláusulas y oraciones*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic

- categories. En T. E Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 114-144). New York: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch y B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, J. R. (1989). *Linguistic Categorization: Prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Trípodí, M. N., Borzi, C. B. y Gurlekian, J. (2012). *La prosodia y la sintaxis en las condicionales introducidas por "si"*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Winters, M. (1990). Toward a theory of syntactic prototypes. En S. L. Tsohatzidis (Ed.), *Meanings and Prototypes. Studies in linguistic Categorization* (pp. 285-306). London: Routledge.

La “discursividad intermediaria” del cine, revisitada

Oscar Traversa

Revisita y repaso

La posibilidad de tomar la palabra ante un auditorio ocupado en reflexionar acerca de cuestiones referidas al lenguaje y a sus diferentes manifestaciones discursivas, seguramente también atienden, sea como especialistas o como espectadores comunes, a las múltiples variantes de la palabra que se presentan en los medios y las expresiones artísticas, tal cosa me permite retomar tópicos que me interesan desde hace mucho tiempo, pero casi abandonados en el presente. Abandono, si se quiere, solo en apariencia pues la médula del asunto siguió inquietándome, ahora frente a una audiencia que creo tolerante además de interesada, me estimula a retomarlos; mejor decir revisitarlos porque seguramente lo haré con una mirada algo distinta de la del pasado.

La distancia de muchos años me habilita a agregar una pizca de generalidad, a lo que en el pasado se focalizaba en un sector de las prácticas estéticas: el cine (en especial lo que se dice acerca de él). La pizca, a la que aludo en cambio, agrega otro sabor a la del pasado, se trata de observar a ese mismo fenómeno con otro grosor de lente, ahora el que corresponde a una zona del proceso de “mediatización” a que da lugar para existir como tal. Con el fin de sintetizar y aclarar el asunto, que mi propósito consiste en cambiar la naturaleza de la pregunta del pasado, o mejor desplazarla; si en aquellos años era: ¿Cuáles son las modalidades propias del cine que hacen a su singularidad en lo que corresponde a la producción de sentido? (una mirada “para adentro” del universo de los lenguajes). Se torne en: ¿Cuáles son modalidades propias de la producción de sentido del cine que dan lugar, en el desenvolvimiento de la mediatización, a conferirle cualidades específicas? (una mirada “para afuera”, de ese mismo universo).

Hablar de mediatización indica que es hacerlo en cuanto a las consecuencias de los modos de despliegue de la semiosis social en el espacio de su competencia: un cierto tiempo y lugar. No se trata con este cambio de óptica de cuestionar los viejos resultados (un conjunto de "hechos mediáticos") sino de resituarlos en el contexto de un movimiento mayor de la discursividad, tanto en lo concerniente a las cualidades de los intercambios como a los efectos cognitivos y procesuales propios de la sociedad. Piénsese en las reflexiones de Goody acerca de la escritura, por caso.¹

En el momento en que me acerqué a estos problemas, hace algo más de cuarenta años, se instalaba con fuerza una cuestión vinculada a la singularidad semiótica de los fenómenos discursivos, a tal cuestión se la denominaba "especificidad", un tópico poco frecuentado en nuestros días. A ese respecto se procuraba ir al encuentro de las propiedades que daban lugar a modos, restringidos y distintos, característicos de las diferentes organizaciones discursivas, de hecho tal cuestión no compromete solo a la lengua.

La cuestión residía entonces en, partiendo de ciertos conjuntos propios de un lenguaje, alejarse, por caso, de las configuraciones literarios, o bien teatrales (me refiero al textual), en cuanto a los procedimientos analíticos; en ese momento aun no se ponía en juego, en el dominio cinematográfico la noción de enunciación. Pero, aun se vivía con intensidad y contradictoriamente, el situar a cierta lingüística –la de raíz saussureana en especial y el más joven transformacionalismo- en el centro de la escena epistemológica, lo que originaba cierto malestar, pues la lengua no era directamente homologable con las configuraciones cinematográficas (lo mismo ocurría con el teatro y la pintura, con diferentes matices) .

En esos años trabajaba bajo la dirección de Christian Metz, quien ponía grandes esfuerzos para aclarar el carácter de las relaciones entre cine y lengua;² el resultado de esos esfuerzos se patentizó en el acento puesto en

¹ Goody en *La domesticación del pensamiento salvaje (1985)* pasa revista en este texto y en otras partes de su obra a "las realizaciones estrechamente vinculadas al advenimiento de la escritura", es este texto trata especialmente las cognitivas.

² "El cine lengua o lenguaje" realiza un cuidadoso análisis de las proximidades y distancias entre el objeto lengua y el objeto cine concluyendo que este último es "un lenguaje sin lengua", dando lugar a la necesidad de una definición específica y sus consecuentes necesidades de dar lugar a una singularidad analítica (1968).

sus estudios en torno a particularidades de procesamiento en la textualidad filmica. Concebida, en aquel momento, como resultado del encuentro entre dos series de códigos: unos específicos (solo posibles a partir de las singularidades técnicas del cine, los propios del montaje, por caso) y otros inespecíficos, cuyas manifestaciones se hacen presentes en otras configuraciones discursivas (lógicas del relato, procesos de retorización, etc.). De la modalidad particular de esas asociaciones surgían las cualidades específicas del cine, es decir el particular compromiso entre las cualidades restringidas de un cierto procedimiento derivado de lo técnico y las cualidades de carácter común (*La dama de las camelias* o *Carmen*, se han alojado en muchos sitios con formas comunes y no comunes. De esas cosas me ocupé más tarde).

Pero Metz no era para nada ajeno a que la producción de sentido en el cine estaba intrínsecamente asociada a las cualidades de aquello que de modo efectivo ligaba a los productos significantes con sus usuarios, es decir la singularidad de la construcción del vínculo entre las instancias de producción y reconocimiento. Esta inquietud lo condujo, un par de años después, de la publicación de la obra que significó su mayor acercamiento, cuidadosamente crítico, a la óptica de inspiración lingüística (Metz, 1972), a emprender un camino de articulación con el psicoanálisis freudiano (Metz, 1975a), sin descontar una singular vertiente (sociológica, si se quiere), que sostenía una preocupación del ligamen entre materialidad del significante y cuerpo del espectador (Metz, 1975b).

Esta visión ampliada del cine, visto como “fenómeno social total”³ converge, en buena medida, con la que Eliseo Verón designó como “efectos radiales”,⁴ propios de la mediatización, resultado del advenimiento de los diversos dispositivos comunicacionales (la escritura o la imprenta, la fotografía o la fonografía, fueron responsables de múltiples cambios en la sociedad), entre los muchos que pueden consignarse a la pantalla, entre tantos otros, es el

³ En la primera página de *Langage et cinema*, Metz anota: “... aquello que uno llama “el cine” (y en pequeña proporción lo que uno llama “el film”) se ofrece a nosotros, en verdad, como un basto complejo fenómeno socio-cultural, una suerte de hecho social total en le sentido que le asigna Marcel Mauss...”

⁴ Alude Verón con el término “Efectos radiales” a los producidos por un nuevo dispositivo técnico-comunicacional que afectan de diferentes formas y con diferente intensidad a todos los niveles funcionales de la sociedad.

que corresponde al desenvolvimiento de un fenómeno industrial y comercial, de carácter planetario, debido al consumo de los productos filmicos, el gusto masivo (del que Metz tiene la virtud de haber aproximado un interesante intento de explicación) ocupa un lugar protagónico en relación a ese fenómeno.

Condiciones productivas y discursividades intermediarias

La condición industrial del cine otorga a sus productos las cualidades de una mercancía, con modos particulares, pero cercanos a los de otros productos de consumo masivo. Esta condición ha sido y es un aspecto que despierta numerosos flancos polémicos, relacionados estos con la calidad y el lugar atribuible a esos productos, dignos o no de merecer el estatuto que corresponde a otros productos discursivos, incluirse o no dentro del friso de las bellas artes, por caso clásico.⁵ Condición inevitable pues, como se ha dicho, el cine para existir necesita ser consumido, no tiene salvaguarda alguna (la poesía o la pintura pueden eludir, al menos parcialmente, esa condición), la técnica productiva del cine así lo exige, por el momento al menos, y con mayor razón en el momento de su advenimiento masivo a la escena social.

Esta condición –la industrial– establece una fuerte polaridad: por un lado una producción fuertemente concentrada y, por otro, un consumo disperso y masivo, tal condición al igual que cualquier otra producción industrial, requiere una instancia conectora entre los que fabrican el bien y quienes lo apetece. Tal necesidad dará lugar a un "efecto radial" derivado, entre tantos otros, consistente en una subespecie discursiva propia del género que llamamos "discursos intermediarios", la publicidad comercial forma parte de esos componentes que ligan instancias disjuntas, fuertemente polarizadas, de gran pregnancia social. Pero el asunto, en este punto es dónde reside el interés desde la óptica de la perspectiva del funcionamiento de la semiosis: ¿Qué y cómo se puede decir acerca de estos productos? ¿Cuáles son los valores que se pueden poner en juego? ¿Cómo es posible ordenar ese conjunto que cambia día a día en las cualidades de lo que se ofrece?

Ese aspecto, concerniente a la proliferación discursiva propia del fenómeno cinematográfico, se tornó en materia de mi interés, gracias al estímulo de Metz, me permitió realizar ciertos avances que, con una perspectiva traba-

⁵ "Mercancía o producto estético en el caso del cine: discusión de cuatro textos" en "Los tres estados del film", Traversa (1984).

jada por el tiempo, me gustaría comentar en estas páginas. La discursividad (que llamamos intermediaria) es una de las características propias del proceso de mediatización a partir, muy especialmente, de la fase ligada a la segunda revolución industrial, momento en que las mercancías y servicios se extienden en amplitud en las sociedades. Este fenómeno requería amalgamar a crecientes sectores sociales, dadas sus características estructurales, tal proceso técnico económico conmovió los modos tradicionales de relacionamiento social (Habilitar a un público de costumbres tradicionales a la diferenciación competitiva de los consumos vestimentarios, de los concernientes al ocio, al transporte colectivo, a los espectáculos).

El caso del cine —culmina el proceso iniciado a comienzos del siglo XIX de multiplicación del “amplio arsenal de mercancías”, advertido por Marx— si bien no es el único fenómeno característico, el que corresponde al cine, pero en aquel momento surgía como de interés la multiplicación de la palabra pública para acompañar a un fenómeno inédito, en búsqueda de su identidad discursiva. La marcha del cine, en su desarrollo en el siglo XX, es paralela a su crecimiento en la palabra mediatizada, explicable quizá por la singularidad antropológica de ese lenguaje: el largo proceso cumplido por nuestra especie solo tiene poco más de un siglo de percepción de la imagen en movimiento.

En ese contexto de funcionamiento industrial Intenté entonces circunscribir,⁶ algunos rasgos específicos que se desprendieran de su particular condición, pues se distingue del conjunto de otras mercancías de manera notoria. Si bien es cierto que como cualquier otra tiene un precio de mercado y debe competir con sus semejantes para sobrevivir y multiplicarse, no lo hace del mismo modo. Al igual que otros productos discursivos ofrece diferencias que se corporizan y se someten a una mutación constante, lo que se le demanda no es la permanencia de una propiedad estable (solicitud propia de un vino o un jabón) sino la permanente oferta de diferencias pero, esas diferencias, deben ajustarse a plurales restricciones, genéricas y estilísticas reguladas por cambiantes verosímiles.

Estas últimas condiciones debe hacerse ostensible y permanentemente

⁶ André Malraux termina sus reflexiones acerca del cine señalando que “...es también una industria...” lo que parecería ser a su criterio una determinación imposible de dejar de lado, el término aplicado debe ser tenido en cuenta: el estatuto de mercancía puede ser compartido por objetos no industriales.

manifiesta, es allí donde se juega su existencia en el singular mercado, el producto entonces debe desdoblarse: ser por una parte soporte de una diferencia (la que el público acepta y goza) y, así también, dar lugar a un doble que haga posible el dar cuenta de la posesión de una novedosa diferencia. Piénsese que un jabón puede mantener un esquema comunicacional durante años, una prenda de vestir una temporada, un film no filmico debe rehacer a su doble a partir de cada nueva producción. Lo que entonces da lugar a una curiosa entidad que se despliega en una triada: un film texto, el que se da a ver como espectáculo, que manifiesta diferencias; un film-no filmico, que se integra como un doble anunciador de esas diferencias, con procedimientos diferentes (la crítica o el afiche callejero), y por fin el que encarna el papel de tránsito y gestión económica, el film-mercancía. Lo que en aquel momento (Traversa, 1984) señalamos para el cine vale para otros productos discursivos o no, se trata aquí de un efecto genérico de la mediatización, en los procesos concernientes a la producción de valor a través de ciertas tipologías discursivas⁷ con rasgos comunes pero, lo más interesante, es no descontar sus diferencias.

Taxonomías, críticas y anuncios como discursividades intermediarias

Cuando nos ocupamos de construir un esquema componencial de la discursividad referida al cine, debimos retornar a las reservas ya señaladas en su momento por Metz, la crítica cinematográfica –me estoy refiriendo a la mediática- no se detiene en el “cine”, lo hace para “un” film en especial (es decir un producto transable), lo que da lugar a ciertas exigencias no semejantes si el asunto fuera referirse al primero de los términos, el cine en general. Esta diferencia de objeto, es bien conocido, que ha dado lugar a múltiples discusiones que han conmovido al campo estético y no solo para el cine;⁸ discusión –de origen literario- que se ha potenciado con la fuerte presencia de la dimensión cinematográfica, en ciertas zonas de la producción fílmica, tanto como en la televisión y, de formas inéditas, en la WEB.

⁷ Las dificultades de discernir los modos en que la discursividad opera en la atribución de valor a los productos estéticos ha sido tratada por Traversa, Ramos y Libenson (2013).

⁸ Nos referimos a una dimensión de las prácticas estéticas contemporáneas de instalación de la dimensión crítica en el seno de los textos artísticos, procedimiento que remite a momentos lejanos pero generalizados, hace algún tiempo, lo que ha sido generoso en desaciertos.

En cuanto a lo que concierne a la discursividad referenciada al film se puede señalar lo siguiente: el triple estatuto que pone de manifiesto la producción cinematográfica, observamos en aquel momento, en primer lugar, la existencia de un sistema taxonómico construido para la orientación del consumo. Manifiesto, ese sistema, en publicaciones de anuncios para la difusión de espectáculos del tipo “Guías de espectáculos”, conocidos desde no mucho tiempo atrás, sobre todo en los países de gestión privada de la radiofonía (la Argentina y EEUU, por casos), los que contaban con una gran cantidad de emisores, contrariamente a la gestión europea; necesitados entonces, los primeros, de informar acerca de la diversidad de oferta. Las guías de espectáculos deben generar taxonomías para posibilitar el reconocimiento por parte del público de los nuevos formatos y los géneros que los ocupan, entregando datos de localización (diaria y horaria) y de sus cualidades de sustancia.⁹ En el caso del cine, un sistema genérico (a “paso variable” según las tendencias en la moda productiva) junto a sistemas clasificatorios a múltiples entradas, con el propósito de satisfacer las necesidades de orientación tanto estética como de comodidad de traslado, un verdadero subformato periodístico (Traversa, 1974).

Este subformato, caso límite de la discursividad intermediaria, aloja al igual que la prensa periódica, la especializada y los medios broadcasting una configuración discursiva de características semejantes, condicionada por el particular estatuto del cine. De hecho no pueden dejarse de lado los diversos matices, no siempre atendibles, pero existentes. La matriz que en su momento desarrollamos, a la que no otorgábamos, en el momento de proponerla, demasiada confianza se mostró como de cierto interés práctico para diversos autores. Al fin, esa matriz, permitió mostrar que los matices entre los diferentes textos críticos –o de difusión– eran el resultado de la proporción y de las cualidades de los tres componentes del modelo, y no de la presencia de otros.

En su momento (Traversa, 1984) nos permitimos imaginar la discursividad crítica como una relación entre máquinas¹⁰ conectadas por medio de otra máquina: por una parte la máquina textual –el conjunto de films que se nos

⁹ Debe tenerse en cuenta que los consumidores dan lugar a taxonomías espontáneas para identificar a los productos de consumo (o a cualquier acción o episodio social que presente algún grado de repetición, pues debe identificarlos para actuar colectivamente), el consumo cinematográfico no queda al margen de esta exigencia, los niños lo hacen en permanencia, tanto como los adultos.

¹⁰ En cuanto al término máquina se explica por un efecto de moda lexical: Chomsky “machine translation”, Deleuze y Guatari “máquinas deseantes”, etc.

ofrecen-, por otro la máquina espectral –el complejo que articula nuestro deseo con los presuntos satisfactores, la experiencia general de los espectadores potenciales- y, finalmente, otra máquina, que realizaba el ligamen entre ambas, la crítica. La eficacia de la conexión depende de la sintonía de ese texto entre *algo* de nosotros y *algo* del film. Ese *algo* podía funcionar como un impulso positivo o negativo: estimular la concurrencia o rechazarla.

Ese *algo* debe remitirse a la memoria del espectador, que es un erudito que se ignora como tal, su experiencia lo ha conducido a ordenar su experiencia y dar lugar a un complejo sistema de filtros, el que construye una imagen del producto a elegir a través de la construcción del discurso intermediario (sea la crítica escrita, un afiche callejero u alguna otra variante mediática); el llamado "boca a boca" funciona con algunas diferencias. Puede notarse fácilmente que este sistema de máquinas, según el medio y lugar donde se despliegue puede operar con muy diversos juegos de presuposición y, al mismo tiempo, articularse con diversos juegos enunciativos los que pueden desplegarse entre el didactismo y la complicidad.

Pero, sin embargo, ese discurso trabajará a partir de plurales despliegues discursivos en torno a tres grandes unidades: a. el "de que se trata", b. la adjudicación de valores y, c. un supuesto acerca del efecto. Se podrá notar que estos componentes juegan con la "economía de la memoria" articulado con el "nivel de erudición"; en cuanto al aspecto "a", corresponde a la ubicación si se quiere genérico estilística; la "b" a la organización de las valoraciones de los aspectos situados en las dimensiones estéticas y de factura, el peso relativo de este componente puede asociarse al *star system* (sea tradicional o contemporáneo, conservador o vanguardista); finalmente "c", lo que corresponde a predicados en torno a un supuesto del crítico acerca del "efecto: "este film lo hará desternillarse de la risa" o "esté film será motivo de una reflexión acerca de...".

Otros recursos propios de la discursividad intermediaria pueden ser de índole gráfica, avisos de periódicos o afiches callejeros también las llamadas "colas", que presentan a través de una selección de fragmentos avances, en las salas de cine o emisiones especializadas radiales, televisivas o bien adaptaciones y derivados empleados en la WEB, todos pondrán en juego los recursos propios de cada uno de esos medios, a través de una matriz semejante a la ya señalada.

Se debe ser cuidadoso y no confundir, dentro del amplio universo de los discursos intermediarios, por caso la crítica con la publicidad. Esta última es

un sistema declaradamente interesado, propone el consumo de una mercancía o un servicio porque pretende obtener una utilidad (buena parte de la discursividad acerca del cine cursa a través de ese carril, un aviso de periódico, los avances de un film en la pantalla, corresponden a locaciones de espacio por parte de los productores o los distribuidores), funcionan con una deontología sencilla y transparente: la propia del manifiesto interés crematístico: “le vendo para ganar dinero”. No funciona la crítica de este modo, la razón de su existencia es otra: la de ser vocera de una excelencia o de repudiar un adfesio, debe entonces justificar sus palabras a través del esfuerzo argumental, tomar una opción de partido estético o político, mostrar en el tiempo una cierta coherencia. Este conjunto de atributos no busca señalar una virtud inmanente a esa actividad y mucho menos una automática autoridad, solo señala una posición y un riesgo difícil de neutralizar por ese discurso, de allí surge su destino: el paraíso, más allá de los reproches de “parcialidad”, “mal gusto”, “ignorancia” que pueden recaer sobre el crítico, o la condena cuando se hace evidente que se han violado esos principios.

Quienes pisan el mundo hoy, y desde hace tiempo sus mayores y aun más allá, vieron crecer en el tiempo la presencia de la palabra crítica, a cada paso, en diarios, la radio o la calle; la TV se marginó parcialmente de esa proliferación pues ella fue preferentemente endógena. La TV generó (la radio también) un florido discurso sobre sí misma, como medio de gigantesca dimensión la mejor forma de sustanciar una mediación con el público fue hacerlo por sí misma (avances, anuncios, comentarios, emisiones dedicadas a su actividad o las minucias de sus dependientes) con la garantía de llegar a quien deseaba llegar, en especial quien empleaba el medio.

En suma, la expansión de los medios, entre sus múltiples consecuencias, una de ellas fue la generación de un complejo de palabra sobre sus múltiples desempeños, puede pensarse que esa observación clausura el asunto, la respuesta es: no. Veamos.

Acerca del cambio de la pregunta

Señalaba al principio acerca de un cambio de óptica, consistente en: pasar de la búsqueda de diferencias respecto de otros lenguajes –es decir: localizar caminos de un análisis específico- a establecer una reflexión acerca de las consecuencias de esas condiciones singulares para el conjunto del

despliegue social —es decir, ahora: referirse a las consecuencias en el proceso de mediatización. Se hace necesario, a esta altura, indicar qué se entiende por tal: los “*fenómenos mediáticos*” son los productos de la capacidad semiótica de nuestra especie, tales fenómenos consisten en las exteriorizaciones de procesos mentales bajo la forma de dispositivos materiales (los resultados de la escritura, la imprenta, el cine, la WEB,...). Tales procesos propenden a la “*autonomía*”, tanto de emisores como receptores de los signos materializados, resultado de las “*exteriorizaciones*” de la mente, bajo condiciones de “*persistencia*” (productos más o menos durables), dando lugar finalmente a un “*cuerpo de normas sociales*” que definen las “*formas de acceso*” a los signos. Un libro, por caso, está fuera de nosotros y, al mismo tiempo, fuera de cualquier lector potencial, en el tiempo de sus posibilidades de existencia; es un bien transable y sometido a las reglas de derecho (de autor, comerciales, etc.).¹¹

Los fenómenos mediáticos como tales se desenvuelven en el tiempo y asumen plurales características, los más ostensibles son los que corresponden al advenimiento de un dispositivo comunicacional (la fotografía o la fonografía), pero sus parcialidades factuales son procesadas de manera diversa por la sociedad. Aquí hemos repasado las cualidades de una discursividad (como tal un hecho mediático), derivado de otro hecho mediático (el cine), hemos mostrado cómo las cualidades de sustancia e instalación del discurso crítico se relacionaban con las propias del cine (una de las tantas que se han desenvuelto y se siguen desenvolviendo).

La emergencia de un nuevo medio da lugar a “*efectos radiales*”, los que pueden conjugarse con otros ya existentes, en todos los niveles funcionales de la sociedad. Tales efectos, dado su carácter sistémico son objeto de una extensa red de relaciones de retroalimentación, las que siguen operando en el tiempo y articulándose con los procedimientos emergentes. Tal cual lo hemos visto el surgimiento de los discursos intermediarios definen sus características a partir de las propiedades que introduce el advenimiento de un nuevo dispositivo comunicacional, el cine por caso, pero sus cualidades de producto industrial, de gran acceso masivo, demandan una instalación —asimismo mediática— acorde con sus relaciones sociales de empleo (dar lugar a

¹¹ Glosamos, resumiendo, lo que Verón ha señalado a este respecto en “*Mediatization theory: a semio-anthropological perspective*” (2014) presenta condensados desarrollos con mayor despliegue presentes en la *Semiosis social 2*.

discursos especializados, medios asimismo exclusivamente dedicados a sus productos, etc.). Esta enumeración nos conduce a notar, lo señalábamos más arriba, que el proceso de mediatización, en el tramo que describimos, todos y cada uno de los productos incluyen a la escritura. Pero no solo a la escritura como una técnica de notación sino también como un instrumento cognitivo, baste recordar su papel en la organización de las taxonomías propias de las revistas de espectáculos, nos referimos a las operaciones de listado, como un componente ordenador para el consumo de films (Godoy, 1985).

Es posible que este tránsito de la pregunta de la sistemática textual a una sistémica mediática surja como distanciada de la contingencia o bien académica a (en el sentido peyorativo de una sistemática superflua), pero sin embargo no es así. Baste regresar al caso que estudiamos, el concerniente a la textualidad de la crítica cinematográfica, donde pueden indicarse ciertas recurrencias y silencios, dignos de ser estudiados en términos de los curiosos efectos radiales (producciones industriales diversas, organizaciones arquitectónicas y espaciales, modas vestimentarias, rutinas cotidianas, hibridaciones genéricas, modos de experiencia visual del mundo, etc.).

Años atrás, cuando estudiaba las construcciones taxonómicas de las revistas de espectáculos se abría, desde la esfera de cierta crítica una predicción en torno al destino de la ficción narrativa, surgía como una fórmula agotada que daría lugar a otras fórmulas que podrían ocupar ese espacio. En paralelo, con menos alcance desde otros sectores de la producción intelectual en el mismo dominio, se advertía acerca de dos aspectos: por una parte de las evidencias de carácter de la persistencia histórica de la ficción, Leroi-Gourhan, hipotetizaba con fuerza acerca de las organizaciones narrativas de los productos icónicos de las cavernas que superaban una antigüedad de 10.000 años (Leroi-Gourhan). La misma evidencia se presenta ante los antropólogos, desde el nacimiento de esa disciplina hasta el presente: la función relato y la organización narrativa que los sostiene no falta en ninguno de los grupos sociales estudiados, insisten.

Desde hace no muchos años se observa una refulgencia en el consumo de ficción, basta recorrer las ciudades de mayor porte de la escena internacional, para verlas tapizadas de anuncios que aluden a productos ficcionales. Más aun, ciertos productores (e investigadores) insisten que la ficción narrativa (y las diversas variantes de la noción —e instalación— de la ficción)

constituyen la sabia y el follaje del funcionamiento mediático de nuestros días (y del pasado).¹²

Una explicación de carácter exclusivamente coyuntural, digo fuerte coyuntural, pues es una dimensión permanente de la fenoménica social pero siempre circunstanciada, pero sería abusivo sostenerlo para explicar su persistencia desde Altamira hasta nuestros días. Aquí llegamos a puerto, a un puerto de aguas procelosas, el que debe articular alturas de marea extremas: las que corresponden a las dimensiones constantes del equipamiento biológico del *Homo sapiens* y las fuerzas de su original invento: la "cultura".

Bibliografía

- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: AKAL.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Metz, C. (1968). Le cinéma: langue au langage?. En *Essais sur la signification au cinéma* (pp. 39-94). París: Éditions Klincksiek.
- Metz, C. (1972). *Langage et cinéma*. Paris: Librairie Larousse.
- Metz, C. (1975a). Histoire/Discours. En *Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste* (pp. 295-301). París: aux Éditions du Seuil.
- Metz, C. (1975b). Le film de fiction et son spectateur. *Communication*, 23, 108-135.
- Traversa, O. (1974). *Un exemple de taxinomie culturelle: le classement des films dans la revue Pariscope*, Memoria de Diploma EHH en SS, Paris, Fotocopiado.
- Traversa, O. (1984). Especificidad del cine, especificidad de la crítica. En *Cine, el significante negado* (p. 61-82). Buenos Aires: Hachette.
- Traversa, O. (1984). En cine, ¿Qué hace la crítica? En *Cine, el significante negado* (p. 87-94). Buenos Aires: Hachette.
- Traversa, O., Ramos, S. y Libenson, M. (2013). *El 'valor simbólico' como obstáculo epistemológico para el estudio de la relación entre discursividad y economía en el arte*. Trabajo presentado en IX Congreso Argentino y IV Congreso Internacional de Semiótica de la Asociación

¹² En *1836 L'An I de l'ère médiatique* (2001) se muestra cómo el advenimiento de la prensa moderna está signado por la inclusión de la ficción narrativa, tanto como procedimiento redaccional y también como componente de "ficción narrativa de autor".

Argentina de Semiótica, Mendoza. Recuperado de http://www.aasemiotica.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/Actas_Congreso_Semi%C3%B3tica_2013_FINAL.pdf

Verón, E. (2014). Mediatization theory: a semio-antropological perspective. *Handbooks of Communications Science, Mediatization of Communication, 21*, 163-175.

La ruta de la Gramática y el Léxico

Mabel Giammatteo e Hilda Albano

Introducción

Suele vincularse el surgimiento de la lingüística como disciplina científica con la publicación, a poco de iniciado el siglo XX, del *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure. No obstante, la tradición gramatical tiene larga data y su desarrollo corre paralelo con la historia de Occidente.

Sin buscar remontarnos hasta orígenes tan remotos, en este capítulo nos proponemos trazar el recorrido de los estudios gramaticales dentro de nuestro país, desde los tiempos iniciales, muy ligados a los debates por la “cuestión del idioma”, pasando por los comienzos de los estudios científicos en el Instituto de Filología, donde nos hemos formado, hasta incluir el desarrollo de nuestra propia actividad desplegada también en relación con la cátedra de *Gramática* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es en esta conjunción entre la cátedra, que desde siempre ha funcionado como centro de irradiación de teorías y enfoques metodológicos, y el Instituto, en el que tienen asiento los sucesivos proyectos de investigación que, desde 1998, venimos desarrollando, donde se ha producido la intersección que se plantea en el título de este capítulo, entre la gramática y el léxico, los dos componentes esenciales de la estructura lingüística. Ha sido dentro de este enfoque léxico-gramatical, desarrollado junto con un nutrido grupo de investigadores que forman nuestro equipo, que se ha mantenido también la doble orientación en que ha venido trabajando la cátedra desde sus inicios: por un lado, los desarrollos teóricos centrados predominantemente en la descripción y explicación de los fenómenos del español, con especial atención a los aspectos relativos a la variedad de nuestro país y, por el otro, los estudios

aplicados, sobre todo vinculados con la enseñanza de la lengua, no solo en la universidad, sino en los distintos niveles educativos.

Los avatares lingüísticos en los albores del siglo XX

Como plantean Martínez y Gagliardi (2014: 11), “En la etapa fundacional de la lingüística local, encontramos un entramado de investigadores, instituciones, proyectos y enfoques”. Así, en lo que concierne a los estudios gramaticales, a comienzos del siglo XX, en la Argentina reinaba la doctrina tradicional representada por la *Gramática* de la RAE (1796), pero también, por las que Salvá (1840) y Bello (1847/1928) habían hecho para el uso particular de los americanos.¹ Siguiendo el molde clásico, acuñado por la tradición aristotélica, fijado en las gramáticas alejandrinas y transmitido por las romanas, en esta etapa precientífica el interés fundamental de los estudios se centraba en el reconocimiento y caracterización de los distintos elementos de la lengua, especialmente las palabras, a cuya clasificación se dedicaba el mayor espacio en los textos de la época. Es importante señalar que, dado que las categorías con las que operaba este enfoque provenían de la gramática clásica, su determinación y existencia eran previas al análisis, de modo que los trabajos se basaban sobre todo en la identificación de unidades ya reconocidas por la tradición, y no tanto en el establecimiento de criterios para delimitarlas.

Asimismo, existían textos orientados a la enseñanza, como la *Gramática de la lengua española* de Dobranich y Monner Sans (1893) o la *Gramática Castellana* de Monner Sans (1919), que hacían transposiciones didácticas de los postulados tradicionales. Se trataba de textos que, además de normativos, eran predominantemente taxonómicos, ya que reflejaban la tarea fundamentalmente clasificatoria de la gramática de la época. En estos manuales, las nociones sintácticas iban al final y su objetivo era enseñar “[...] a colocar en orden las palabras en la oración para la buena construcción de frases y períodos” (Monner Sans, 1919: 251). Además, también se ocupaban de relaciones como la concordancia y la rección, que permitían establecer condiciones de buena formación orientadas a mejorar la producción de los estudiantes.

Por la misma época, junto con la codificación de la lengua en las gramáticas, también tuvieron lugar en el país encendidas polémicas en torno al

¹ Como consignan Alcina Franch y Bleuca (1975: 89 [§ 1.1.4]), luego, “A partir de la edición de 1850, la *Gramática* de la Real Academia, empieza a incorporar las novedades de Salvá y Bello, [...]”.

denominado “idioma nacional”. Tanto para las élites gobernantes como para gran parte de la intelectualidad a su servicio, el fenómeno más notable era la percepción de una lengua *corrupta e impura*; lo cual generó lo que se conoció como “la tradición de la queja” (Di Tulio, 2003), que involucraba, según explica el mismo Monner Sans (1903), varios factores:

[En Argentina] más que en parte alguna de América se barbariza en materia de lenguaje, y fué el vicio en aumento porque a su propagación han contribuído las causas siguientes: 1) la inmigración; 2) la incesante lectura de obras francesas; 3) los malos traductores; 4) una mala entendida independencia de la autoridad académica.

Las disputas así generadas muy poco tenían de lingüístico, más bien en ellas la cuestión idiomática servía de telón de fondo para debates más intensos en torno a la inmigración y a los profundos cambios que implicaba en la sociedad; así como también respecto de las modificaciones que obligaba a tomar en la educación a fin de asimilar a los hijos de los inmigrantes y eliminar la amenaza del plurilingüismo, a cuyo destierro había sido dirigida la sanción, en 1884, de la Ley de Educación 1.420.

La creación del Instituto de Filología y la gestión de Amado Alonso

Según los datos que aporta la historiografía, paralelamente a los mencionados debates, un hecho central sería determinante para el surgimiento y desarrollo de la lingüística vernácula. Como señala Toscano y García (2009: 116-117), los intercambios de intelectuales promovidos por la Institución Cultural Española (ICE) fueron instalando una suerte de conciencia respecto de la necesidad de actualización de los estudios sobre el lenguaje en el país. En este sentido, la Universidad de Buenos Aires ya había encarado dicha modernización mediante la creación de diversos centros de investigación, entre los que se encontraba el Instituto de Filología, fundado en junio de 1922. El Instituto tenía como director honorario a Menéndez Pidal, “que se había comprometido a enviar anualmente a uno de sus discípulos para que asumiera la dirección efectiva” (Lois, 1988: 57). Así, el primero de los designados, en 1923, fue Américo Castro, quien iniciará “una saga de directores de origen

peninsular que abogarán por una profesionalización de los estudios sobre el lenguaje” (Martínez y Gagliardi, 2014: 14).²

En cuanto a la orientación de la investigación en el Instituto, en su fundación se advierte la presencia del proyecto reformista del entonces decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Ricardo Rojas, la que ya había sido puesta de manifiesto en su libro *La restauración nacionalista* (1909/2010). Para Rojas, el Instituto debía ocuparse de dos tareas fundamentales e interrelacionadas “estudiar el castellano vivo de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias”; y “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). Lo cual, como apuntan Martínez y Gagliardi (2014: 14) “actualiza una preocupación que ya habíamos encontrado en el siglo pasado, aunque con otras características”.

El Instituto, surgido como dependencia de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, desde sus inicios “pone en escena la integración conflictiva de dos visiones diferentes: el nacionalismo reformista de Rojas y el programa de modernización científica desarrollado en España por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (y difundido en la Argentina por la Institución Cultural Española)” (Toscano y García, 2013: 144). Esta tensión se refleja en la tendencia de las investigaciones, ya que los partidarios de la de orientación menendezpideliana abogan por una lingüística centrada en plantear la unidad del español bajo la tutela de las formas peninsulares, mientras que los partidarios de la propuesta originaria prestan atención al español de la Argentina y de Hispanoamérica y propiciaban la descripción de los problemas del habla local.

En este cruce de caminos se instala la gestión de Amado Alonso, iniciada en 1927, año en que fue designado al frente del Instituto. Recomendado por Menéndez Pidal, el joven investigador³ parecía destinado a ser uno más en la

² Según consigna Toscano y García (2013: 144, nota 1): “Durante estos años, se sucedieron como directores del Instituto Américo Castro (1923), Agustín Millares Carlo (1924) y Manuel de Montoliú (1925). Todos ellos habían sido propuestos para el cargo por Ramón Menéndez Pidal, a quien se había encomendado inicialmente tal responsabilidad”.

³ El 21 de febrero de 1927, Menéndez Pidal escribe al decano de la Facultad, Alberini, que ninguno de los tres directores precedentes (Américo Castro, Agustín Millares Carlo y Montoliú) podía hacerse cargo del Instituto. “La solución que ofrece es que el nuevo director sea Alonso, ‘Doctor en Letras, de edad de 31 años’, al que presenta como un especialista en lingüística”. (Toscano y García, 2013: 145). A pesar de esto, Guitarte (1998:12) señala que Alonso recién se doctoraría en diciembre de ese año.

lista de directores orientados por la tradición hispánica. Y, según lo plantea Toscano y García (2013), los primeros años de la gestión de Alonso parecían confirmar esta afirmación, si bien ya entonces y de acuerdo con lo esperado en su contratación, Alonso comienza a introducir planteos teóricos de avanzada para la época, como el idealismo y la estilística, a los que también añadirá los postulados innovadores de Saussure y Bally, que proponen una postura sincrónica en la investigación.

No totalmente libre de contradicciones, con el correr del tiempo, la gestión de Alonso al frente del Instituto y de la cátedra de *Lingüística Romance*, se inserta en la línea de los estudios filológicos universitarios propiciada por Ricardo Rojas quien,

[...] propugna tanto la atención al estudio de las variedades americanas y argentina del español como el establecimiento de una perspectiva modernizadora que resulte en la renovación de los métodos y en la elaboración de textos para la enseñanza escolar (Toscano y García, 2011:136).

Ya asentado en esta línea de investigación, en 1935, Alonso publica *El problema de la lengua en América*, donde se atreve a sostener la real existencia de las variedades lingüísticas americanas. Asimismo, la reivindicación de Amado Alonso respecto de la investigación dialectológica y el reconocimiento de la variedad y dispersión lingüística del español americano se ponen de manifiesto en la *Gramática castellana*, que escribe con Henríquez Ureña, en cuya introducción del primer tomo de 1938, se afirma:

Como el español se habla en extensión tan enorme, hay que distinguir entre lengua **general** y lengua **regional**.

Las personas educadas y cultas de Castilla, de Méjico o de la Argentina realizan en su hablar una lengua con ciertos particularismos (Alonso y Ureña, 1938-1939).

En síntesis, tal como destaca Navarro (2011: 263), cinco aspectos fundamentales justifican y explican el peso del Instituto en la historia de la investigación filológica en Hispanoamérica: 1) la reedición crítica de investigaciones hispanoamericanas; 2) la traducción crítica de obras de lingüística general entre las que, recordemos, se encuentran *El lenguaje y la vida* de

Bally (1941), la *Filosofía del lenguaje* de Vossler (1943), con la asistencia de Raimundo Lida, y el *Cours de linguistique générale* de Saussure (1945); 3) la producción de investigaciones propias; 4) la edición de la *Revista de Filología Hispánica*; 5) la colaboración con otros investigadores y centros de investigación. A estas cuestiones añadiríamos, el haber finalmente inclinado la balanza a favor del interés por el español de Hispanoamérica y el haber formado una pléyade de discípulos que contribuyeron a su estudio y difusión, tanto en el país como en el exterior.

La cátedra de *Gramática* y la difusión del estructuralismo

En 1958, como consecuencia del programa “desarrollista” de modernización y expansión académica nacional, que asignó a la universidad y a la investigación científica un papel determinante, se inaugura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la cátedra de *Gramática*. Su dictado se encomienda a Ana María Barrenechea, discípula de Alonso, quien también tenía a su cargo la de *Introducción a la Literatura*. A partir de 1961, Barrenechea también dirigirá el Instituto de Filología.⁴

Por esa época, tanto desde la cátedra como desde muchas de las investigaciones del Instituto, se comenzará a afianzar y difundir en todo el país el estructuralismo. Como antecedentes a este enfoque se reconoce que:

En los años 40, Alonso había publicado algunos trabajos sobre fonología que introdujeron la corriente estructuralista europea (e.g., la nota “La identidad del fonema”, en 1944 en la *Revista de Filología Hispánica*, o el prólogo al *Cours* de Saussure, que traduce y publica en 1945), y Guitarte lo hizo posteriormente en la década del 50 (e.g., su influyente artículo “El ensordecimiento del *žeismo* porteno” de 1955, publicado en la *Revista de Filología*

⁴ Luego del desplazamiento de Alonso, en 1946, y del interinato de Weber de Kurlat, en 1949, asume por tres años otro discípulo de Menéndez Pidal, Zamora Vicente; a éste le sigue, en 1953, Berenguer Carisomo, profesor de Historia de la Lengua en la Facultad de Filosofía y Letras y, ya a fines de la década, en 1959, asume Morínigo, uno de los discípulos de Alonso. A este último, en 1961, le sucede A.M. Barrenechea, que estará en la dirección del Instituto hasta la violenta irrupción de la policía en las facultades conocida como “la noche de los bastones largos”, en 1966. Entre 1968 y 1973, el Instituto queda nuevamente a cargo de Weber de Kurlat. (Navarro: 2011). Luego le correspondió un breve período de un año (1976-1977) a Orduna, a quien sucedió, en 1977, Batistessa, quien produjo “[...] un retorno a los intereses filológicos más tradicionales que habían sido discontinuados durante los períodos previos” (Navarro 2011: 422).

Española). Además, Terracini había reseñado *Grundzuge der Phonologie* de Trubetzkoy en 1942 en la revista del Instituto (Navarro, 2011: 344).

El estructuralismo trajo aires nuevos a la gramática, que muy pronto repercutieron en la enseñanza. Dentro de esta perspectiva, la traducción de Alonso del *Cours de linguistique générale* se constituyó en la bibliografía central de la cátedra de *Gramática*, a lo que se sumaron importantes trabajos de la propia Barrenechea y de Manacorda de Rosetti, entre otros. El eje fundamental en el cambio de paradigma fue la noción saussureana de *sistema*, dentro de la cual, a diferencia del enfoque tradicional, ningún elemento está predeterminado, sino que las unidades se definen por relaciones y oposiciones con el resto.

Junto con nociones clave, como las de fonema y morfema, que coexisten con unidades tradicionales como la palabra y la oración, el estructuralismo desarrolló, entre otros muchos conceptos importantes – lengua y habla, sintagma y paradigma, diacronía y sincronía, etc. –, en los que no nos vamos a detener aquí, dos nociones fundamentales, sobre todo para el nivel sintáctico, que va cobrando cada vez más espacio frente a la posición a la que lo relegaba la gramática tradicional: la distinción entre forma y función y la de constituyente inmediato (planteada por el estructuralista norteamericano Wells en 1947).

La primera distinción –forma/función–, aplicada a un tema esencial para la gramática tradicional, como las partes de la oración, permitió superar las muchas veces confusas apelaciones a definiciones semántico-nocionales en la clasificación. Como ejemplo ilustrativo de este enfoque, puede citarse el estudio de Barrenechea (1963) sobre el tema, en el que la autora define las varias clases, a partir del número y tipo de funciones que cada una puede cumplir en el marco de la oración, tomada como contexto máximo de delimitación. Siguiendo la línea de clasificaciones binarias, Barrenechea agrupa las ocho clases de palabras identificadas en dos macrocategorías: palabras que desempeñan una sola función por vez (verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, coordinante y subordinante) y palabras que desempeñan dos funciones simultáneas (relacionantes y verboides). A partir de esta distinción inicial, la autora va definiendo y caracterizando cada una de las clases teniendo en cuenta la diferencia entre las funciones privativas, que por ser exclusivas sirven para determinar a las distintas clases; y las no privativas, que son descartadas, excepto en el caso del verbo que no tiene función propia sino obligatoria, como núcleo del predicado.

Por su parte, el concepto de constituyente será la base fundamental para lo que en los textos y en las aulas se conocerá como “análisis sintáctico”, mediante el cual se buscaba reconocer las relaciones de dependencia entre los elementos oracionales.

En relación con la enseñanza de la lengua, distintos estudiosos ligados a las cátedras a cargo de Barrenechea, retomando el interés pedagógico manifestado en la *Gramática Castellana* de Alonso y Henríquez Ureña (en los dos cursos publicados en 1938 y 1939), se encargan de la difusión del enfoque estructuralista a través de textos dirigidos a la escuela secundaria. Los manuales escritos por Lacau y Manacorda de Rosetti (1958, 1962), Bratosevich (1962) y Kovacci (1963, 1964, 1967) marcaron el punto de partida en la enseñanza de la lengua como un sistema de elementos interrelacionados y diferenciando entre lengua y habla. Los libros elaborados por estos autores añadían al análisis de la lengua con enfoque estructural, el trabajo con el texto y presentaban guías para el desarrollo de la expresión oral y escrita, buscando conducir al alumno tanto a una reflexión sobre su propia actuación lingüística como al análisis y valoración de obras literarias variadas.

El afianzamiento del estructuralismo

Así como en los inicios del Instituto de Filología fue determinante la influencia de los intercambios con la Institución Cultural Española (ICE), en los años 50 comienza un mayor contacto entre la academia angloamericana y los investigadores del Instituto. Como relata Navarro:

Las dos directoras que se sucedieron en el Instituto en los años 60 (i.e., Barrenechea y Weber de Kurlat), junto con otros miembros destacados de la comunidad más amplia de la lingüística argentina (e.g., el matrimonio Suarez/Gregores o Salvador Bucca), habían realizado estudios de postgrado en Estados Unidos durante las décadas previas (2011: 353).⁵

⁵ J. Suarez y E. Gregores tradujeron y adaptaron al español el *Curso de Linguística Moderna* de Charles Hockett, publicado en 1971 por la editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA). Salvador Bucca, Director del Instituto vecino al de Filología, el de Lingüística y Literaturas Clásicas (funcionaba en el mismo edificio de la Universidad), también ocupaba la cátedra de Lingüística desde 1955. De origen italiano, en Argentina reorientó su interés por los estudios clásicos y la lingüística histórica, hacia la investigación de las lenguas indígenas del país, siguiendo el modelo estructuralista americano.

Dentro de esta línea de intereses, también viaja para realizar estudios de perfeccionamiento en Estados Unidos, Ofelia Kovacci, quien había iniciado su carrera docente en la Universidad de Buenos Aires como auxiliar de Trabajos Prácticos de la cátedra de *Gramática* en 1957. Kovacci cursó estudios posdoctorales en las Universidades de Buffalo (1961 y 1962) y Yale (1968). Luego del alejamiento de Barrenechea, Kovacci, a la sazón Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra, será quien quede a cargo de la materia. Más tarde, en 1970, concursará el cargo de Titular de la cátedra, que mantendrá hasta 1998, año de su retiro.⁶ Según plantea el artículo homenaje escrito por cuatro de sus discípulas:

Durante ese período de más de cuarenta años su labor en la enseñanza y en la investigación fue sostenida y fecunda. Sus inquietudes y actividades no se limitaron al área de la gramática, sino que incluyeron la literatura, tanto su investigación como su enseñanza, la didáctica de la lengua, la problemática de la norma y los usos lingüísticos del español de la Argentina, la lectura y la escritura en el ámbito universitario, etc. (Ciapuscio, Albano, Ferrari y Giammatteo, 2002: 368).

Al igual que el entonces titular de la cátedra de Lingüística, S. Bucca, Kovacci había quedado muy influenciada por el estructuralismo norteamericano. Desde la cátedra, retoma los planteos de Barrenechea, pero acentúa el carácter formal de los estudios gramaticales, incluyendo propuestas teóricas de gran nivel de abstracción, como las del estructuralista europeo Hjelmslev, aunque también se interesa por los desarrollos funcionalistas de la escuela de Praga. Esta amplitud de intereses la lleva a incorporar en el programa de la materia nociones de fonología y morfología, que antes no se estudiaban.

En cuanto a sus investigaciones,⁷ destaca su interés por los aspectos sintácticos de la lengua. Dentro del estructuralismo adhirió al modelo

⁶ En 1998 queda a cargo de la cátedra hasta 2009, la Prof. Asociada G. Ciapuscio, quien luego de ganar el concurso de Titular de Lingüística, pasa a desempeñarse sus funciones en esa cátedra.

⁷ “Su labor de investigación encontró justo reconocimiento en 1975, cuando se produjo su ingreso a la carrera del investigador científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en la categoría de “investigador independiente”; por sus méritos científicos logró acceder en 1999 a la categoría máxima que otorga ese organismo, la de “investigador superior”. Además, en 1987, fue elegida académica de número de la Academia Argentina de Letras, institución de la que fue vicepresidenta a partir de 1995 y que presidió desde 1999 hasta su muerte”. (Ciapuscio, Albano, Ferrari y Giammatteo: 368).

estratificacional de S. Lamb, que pone el acento en la interdependencia entre los diferentes niveles de la lengua y al que considera una opción conciliadora entre el estructuralismo y los planteos renovadores de la gramática generativa de Chomsky. Uno de sus principales trabajos se vincula con la delimitación del concepto de oración frente a unidades colindantes, como las proposiciones –estructuras subordinadas- y las suboraciones –estructuras coordinadas-. Sin embargo, Kovacci

[...] no se limitó a caracterizar estas unidades aisladamente, sino que, fiel a la preocupación central del estructuralismo, buscó integrar dichos conceptos en un sistema que los incluyera. Surge así la jerarquía de funciones sintácticas que, en su primera formulación (1965) solo incluía a las proposiciones y suboraciones en su grado de recursión correspondiente, pero que ya en su reformulación posterior (1989) le permite expandir el análisis de la oración hasta sus límites. En efecto, los conceptos de *modus* y *dictum* tomados de Bally (1944) resultan determinantes porque sustentan la distinción entre las funciones nucleares - relativas a la oración bimembre de sujeto y predicado - y las periféricas, donde ubica los modificadores del núcleo oracional (*dictum*) y los de la modalidad. Este eje vertebrador permite entender buena parte de la obra de Kovacci, que dentro de este marco realiza, por un lado, varios estudios relacionados con distintas clases de proposiciones - sustantivas, causales, condicionales - y, por otro, trabajos que se ocupan de algunos aspectos sintáctico-semánticos de la coordinación (Ciapuscio, Albano, Ferrari y Giammatteo, 2002: 373).

Otra de las más reconocidas contribuciones de Kovacci se relaciona con el estudio de una clase de palabra en particular: el adverbio. Siguiendo la distinción entre *modus* y *dictum* y desde una perspectiva que contempla a los adverbios como clases funcionales, propone que “los adverbios funcionan en varios niveles de estructuración, a partir de la oración” (Kovacci, 1999: 724). Utiliza la fórmula de relieve con *ser* y relativo para distinguir entre adverbios que cumplen funciones nucleares (*Tocó magistralmente* > *Es magistralmente como tocó*) y los que realizan funciones periféricas (*Probablemente vendrá hoy* > **Es probablemente como ...*), en las que modifican a la oración en su conjunto o a la modalidad.

El extenso período de Kovacci al frente de la cátedra de Gramática sirvió para afianzar en la universidad y difundir en todos los niveles de escolarización, el modelo estructural. En relación con la escuela media, en la década del setenta, surge una segunda generación de textos estructuralistas para la enseñanza, que se conocieron como *carpetas de lengua* y que, si bien desde el punto de vista teórico no se apartaban de los postulados de esta corriente, eran textos en los que predominaba la ejercitación y el fundamento teórico se iba reduciendo al mínimo. En este contexto, la práctica, circunscripta a la aplicación mecánica del análisis sintáctico, no solo no aportaba a la comprensión y producción de los estudiantes, sino que tampoco servía para reflexionar sobre la propia lengua. Esta sobredimensión de una única actividad, a veces en detrimento de otras prácticas posibles y deseables para la clase de lengua, terminó por instalar al análisis sintáctico en el “imaginario colectivo” de varias generaciones, como el modelo gramatical “por antonomasia”, lo cual ha contribuido en buena medida al actual desprestigio de la gramática en las aulas (Albano y Giammatteo, 2004).

Nuestra tarea en la cátedra y en la investigación

Según venimos puntualizando, desde su creación la cátedra de *Gramática* se ha concentrado principalmente en tres actividades: i) la docencia universitaria; ii) la investigación de diferentes temas gramaticales; y iii) la difusión de los avances en otros niveles de la enseñanza.

Luego del retiro de Kovacci, en las últimas décadas, en la cátedra de *Gramática*,⁸ si bien se mantiene, desde una perspectiva teórica, un enfoque de base formal, se han ido incorporando cada vez más aspectos de otra corriente más reciente: la gramática generativa. Esto ha llevado a la incorporación, por un lado, de textos de este enfoque producidos por estudiosos de diferentes latitudes y, por el otro, también de trabajos de investigación realizados por integrantes de la cátedra, que se han ido incorporando a los materiales de enseñanza de la materia.

En nuestro caso personal, en 1998 iniciamos un estudio sobre las clases de palabra destinado a proporcionar un material adecuado sobre el tema a los estudiantes. Este trabajo inicial se convirtió en un libro (Giammatteo y Albano,

⁸ Nuestros comentarios se refieren a la *Cátedra B* de Gramática, en la que Hilda Albano se ha desempeñado como Profesora Adjunta y en la que Mabel Giammatteo fue Profesora Adjunta a cargo hasta 2013, en que asumió como Titular de la cátedra.

2006), en el que adoptamos una perspectiva cognitiva, según la cual, en el lexicón mental, las palabras se agrupan en clases cuyos miembros comparten características y tienen un comportamiento semejante (Aitchinson, 1994), de modo que todas las operaciones de la gramática se basan en ellas. El punto central de la propuesta, que recoge la distinción de la gramática generativa en palabras léxicas y funcionales, es que no se pueden tener en cuenta características aisladas, sino que, en una clasificación integral, las clases forman subconjuntos organizados que comparten propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas. Estos planteos nos permitieron ampliar propuestas anteriores, como la ya citada de Barrenechea (1963), que se centraba fundamentalmente en los aspectos sintácticos. Dentro de esta perspectiva, el libro define el concepto de clase de palabra y ofrece una caracterización de las distintas subclases, aplicada al español y en un nivel adecuado a estudiantes iniciales.

Este trabajo sobre clases de palabras influyó en la orientación léxico-gramatical que fue tomando la *Cátedra B*, en la que nos desempeñamos, y es también la que se fue impulsando en los sucesivos proyectos de investigación que, desde 1998 hasta la fecha, hemos estado desarrollando, con la participación de un conjunto de docentes-investigadores de la facultad y también de colaboradores externos, sobre todo del ámbito de los institutos terciarios. No obstante, nuestros primeros trabajos junto al equipo que nos acompaña, han estado ligados a una preocupación surgida ya en las épocas en que Ofelia Kovacci⁹ estaba a cargo de la cátedra: los problemas de comprensión y producción de los estudiantes. Por eso, nuestros inicios como grupo independiente se vinculan a la investigación aplicada, y han sido los resultados obtenidos,¹⁰ los que nos han ido mostrando la necesidad de complementar los logros empíricos con un planteo teórico correlativo, que pueda servir como soporte para la enseñanza de la lengua en diferentes ámbitos y niveles de escolarización.

⁹ Como investigadoras formadas, ambas hemos participado de dos proyectos de investigación dirigidos por O. Kovacci, orientados a estudiar los problemas de comprensión y producción de los estudiantes: UBACyT FI 024/1992-1994 y UBACyT FI 078/1995-1997.

¹⁰ Estas afirmaciones se circunscriben a las investigaciones realizadas en el marco de los proyectos, ya que individualmente, desde nuestros inicios, ambas hemos desarrollado investigaciones personales en el ámbito de la lingüística teórica, de las que no daremos cuenta particularmente en este trabajo.

Orientación léxico-gramatical y desarrollo de las etapas de la investigación

Si bien desde 1998 hasta la fecha hemos desarrollado ocho proyectos, tomando la investigación en su conjunto, es posible reconocer *cuatro etapas fundamentales*. Por tanto, en lo que sigue, iremos delineando brevemente cada una de ellas en particular y señalando la forma en que estos desarrollos han ido confluyendo en la propuesta léxico-gramatical con que estamos trabajando actualmente.

Primera etapa (1998-2003): Diagnóstico de dificultades

Como docentes de la cátedra de *Gramática*, advertíamos con preocupación que los alumnos presentaban dificultades para comprender los textos bibliográficos de la materia. Mediante diversas observaciones fuimos corroborando que, en muchísimos casos, las dificultades se vinculaban con el desconocimiento del léxico, tanto específico como general. Así, en el marco del primer proyecto (UBACyT AF 011/1998-1999)¹¹ desarrollamos una investigación centrada en los problemas de aprendizaje y utilización competente del vocabulario general y del propio de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios de las carreras de Letras (FFyL, UBA) y de Economía (FCSE-económicas, UBA). Para medir las dificultades, se diseñaron y aplicaron en ambas instituciones más de tres mil quinientos tests que tenían en cuenta el empleo del léxico en su sentido comunicativo, pero también su función cognitiva como vehículo del conocimiento. Los resultados obtenidos corroboraron una de nuestras hipótesis centrales: la *estrecha correlación entre dominio léxico, comprensión y producción textual*, lo que implicaba que mejorar la competencia léxica de los estudiantes era beneficiar su futuro desenvolvimiento académico (Giammatteo, Albano y Basualdo, 2000-2001).

Dado que los problemas detectados no se habían originado en la universidad, sino que provenían de ciclos previos, en el segundo y tercer proyecto (UBACyT AF 028/ 2000 y F 080/ 2001-2003),¹² se decidió ampliar la base

¹¹ UBACyT AF 011/1999-1999: *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios*.

¹² UBACyT AF 028/2000: *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* y UBACyT F 080/2001-2004: *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza*.

empírica, suministrar pruebas a cerca de 600 alumnos del último período de la escuela secundaria (Giammatteo y Basualdo, 2002) y a alrededor de 500 de la secundaria inferior (Lescano, 2000-2001), en instituciones públicas y privadas de la CABA y del conurbano bonaerense. Complementariamente, se administraron más de 200 encuestas en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y en la privada “J. F. Kennedy” (Albano, Ghio, Stern y Hall, 1999-2000, 2002), y cerca de 150, en institutos de formación docente del Gran Buenos Aires. Se hizo también una comparación con estudiantes de Houston, Texas (Gubitosi, 2004). Para el análisis cuantitativo, estos datos se ingresaron en bases de computación y, mediante estudios cualitativos, se identificaron problemas generales y específicos de cada ciclo y se compararon los resultados entre instituciones y niveles. Estos diagnósticos nos permitieron delinear la propuesta de capacitación que aplicamos en la segunda etapa, orientada a incrementar el dominio léxico para su utilización como elemento comunicativo y cognitivo en los estudios.

Segunda etapa (2004-2007): Desarrollo y aplicación de una propuesta

Los resultados anteriores nos condujeron a desarrollar e implementar (Proyecto UBACyT F089/ 2004-2007),¹³ en el nivel de la secundaria inferior, un programa integral de desarrollo léxico, que abarcaba tres aspectos interconectados: 1) el conocimiento de las palabras como unidades de la lengua; 2) su comprensión en los textos; y 3) su utilización en la producción. Para la aplicación de esta propuesta se realizaron dos experiencias: la primera (2004-2005), en una escuela ubicada en una zona socioeconómicamente desfavorecida del conurbano bonaerense; la segunda (2006-2007), en una institución de nivel socioeconómico medio de la CABA (Giammatteo y Albano, 2006-2007).

Como resultado de ambas experiencias se publicó el libro *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples* (Giammatteo y Albano, 2009). Pensado como un instrumento pedagógico al servicio no solo del alumno, sino también del docente, el libro sigue un hilo conductor que va de la palabra al texto, lo que le permite ir desplegando la propuesta

¹³ UBACyT F089/ 2004-2008: *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica*. Este proyecto fue ganador de una beca Banco Río a la investigación aplicada en el “Concurso de Proyectos de Investigación Científica para el Desarrollo Regional”, implementado como parte del Plan de Impulso a la Educación Superior en la Argentina del Grupo Santander, 2004-2005.

de estrategias múltiples, diseñada dentro del proyecto y planteada en Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio (2001). Esta propuesta metodológica, comprende la interacción, en los procesos de comprensión y producción textual, de estrategias lingüísticas diversas -morfosemánticas, léxico-gráficas, morfosintácticas, sintáctico-semánticas, léxico-sintácticas, léxico-semánticas y pragmático-discursivas, entre otras-, junto con estrategias metacognitivas (Giammatteo, Albano y Ghio, 2001-2002), orientadas al autocontrol del propio proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En relación con las experiencias realizadas, importa manifestar que, para el grupo de investigación, ambas fueron sumamente positivas, ya que nos permitieron salir del ámbito de la reflexión teórica en que generalmente se mueve la investigación en la universidad y avanzar en el campo de la aplicación, incluso más allá de la mera toma de muestras y diagnóstico de errores. Se logró diseñar una propuesta, aplicarla, evaluarla y replicarla en una segunda experiencia, con modificaciones que permitieron mejorarla sustancialmente. Los resultados corroboraron dos de nuestras hipótesis: i) el vocabulario no se aprende de manera aislada o en forma de lista, sino en relación con la comprensión y la producción de un texto vinculado con una situación comunicativa determinada; y ii) la adquisición del léxico se ve favorecida por el manejo consciente de estrategias cognitivas de parte de un sujeto al que se le asigna un rol eminentemente activo.

Tercera etapa (2008-2011): Una propuesta léxico-gramatical para la enseñanza

El análisis de las experiencias anteriores mostró la necesidad de complementar los logros empíricos con un planteo teórico que, junto con la reflexión sobre las estructuras, contemplara su uso en diferentes contextos y situaciones y también pudiera servir como soporte para la enseñanza de la lengua (Albano y Giammatteo, 2008). Para sentar las bases de una propuesta integral que permitiera abarcar la descripción y explicación de los fenómenos del español, con especial atención a la variedad argentina (Proyecto UBACyT F023/2008-2010),¹⁴ nos centramos en la palabra como unidad esencial de la lengua, considerando que:

¹⁴ UBACyT F023/2008-2011: *Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y de aplicación.*

- la palabra no sólo ha sido la primera unidad que llamó la atención de los estudiosos del lenguaje, sino que es la que tiene mayor prominencia en la conciencia (Julien, 2007), de modo que, para el hablante común, acercarse al lenguaje es vincularse con el “mundo de las palabras”.
- nos permite retomar planteos tradicionales como el de Jakobson (1967: 49), para quien los ítems léxicos poseen un doble estatus, puesto que, “están ligados necesariamente con el código por una relación interna y con el mensaje por una relación externa”, y vincularlos con otros más recientes, como el de Jackendoff (1990), que sostiene que el léxico actúa como una interfaz que, por un lado, vincula los distintos componentes de la estructura lingüística (fonología-morfosintaxis-semántica), y, por el otro, relaciona el sistema de la lengua con el conocimiento de mundo.
- el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje no solo porque influye en el logro de una mejor expresión, sino también porque constituye una vía de acceso al conocimiento y, junto con las estructuras de la lengua, colabora en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.
- un planteo basado en la palabra como unidad de la estructura lingüística puede ser un facilitador del aprendizaje, especialmente en los niveles iniciales de los diferentes ciclos educativos, ya que el léxico puede servir como hilo conductor de un aprendizaje a la vez sistemático, gradual y reflexivo.
- Por tanto, para lograr este acercamiento, nos centramos en dos competencias:
- *Lingüística*. Nuestro objetivo es que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y reconozcan las diferentes posibilidades que brinda a sus usuarios.
- *Comunicativa*. Propiciamos que avancen desde el reconocimiento de las estructuras hacia la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos.
- Este *enfoque*, al que denominamos *léxico-gramatical*, tiene en cuenta que son los elementos léxicos, con una determinada configuración morfosemántica, los que, al operar en relación sintagmática, van conformando unidades significativas mayores cada vez más amplias y abarcativas -sintagmas, oraciones, párrafos, textos-.

- En este sentido consideramos que:
- El punto de partida debe ser la propia competencia del estudiante (lo que un hablante nativo “sabe” acerca de su lengua (Chomsky, 1971).
- En consecuencia, estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua.
- El objetivo final es que el estudiante llegue a un conocimiento explícito (consciente) del sistema.
- De este modo, son los propios juicios acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las distintas construcciones los que permiten al estudiante descubrir no solo qué formas existen en la lengua y qué restricciones y correlaciones de aparición presentan, sino también cuáles resultan imposibles y por qué. Así, por ejemplo, son posibles formas como:
 - *traza* pero no **jraza*;
 - *rápidamente* pero no **vasamente*;
 - *cantaba* pero no **cantía*, etc.

Los ejes esenciales sobre los se asienta la propuesta planteados en Giammatteo y Albano (2012a) y desarrollados en Giammatteo y Albano (2012b), son:

1er eje. La palabra como constructo morfológico, o sea, como articulación de significados combinados en una expresión conjunta, lo cual engloba: a) la descripción de la *estructura interna de la palabra y neología o estudio de la formación de nuevas palabras*; y b) los aspectos morfosintácticos manifestados por las *categorías lingüísticas* (género, persona, tiempo, etc.), que proyectan contenidos semánticos generales en la configuración morfológica de la palabra, que a su vez inciden en su combinatoria sintáctica, tal como se muestra en los ejemplos siguientes:

- *L-o-s espos-o-s modern-o-s colabora-n en las tareas del hogar.*
- *Antiguamente no colabora-b-an.*
- **Hoy en día no colabora-b-an.*

2do eje. La palabra sintáctica, es decir, categorizada y perteneciente a un paradigma que implica la adjunción de desinencias específicas, según su clase

léxica, al mismo tiempo que plantea exigencias combinatorias de selección categorial (4) y semántica (5).

- *Chico come pizza.
- *El chico come piedras.

Este eje comprende: a) las *clases de palabras -léxicas* (o de contenido) y *funcionales* (gramaticales)-; b) los sintagmas (proyección sintagmática de las palabras).

3er eje. *La proyección oracional de las palabras*, que retoma planteos como los de Rizzi (1997) que consideran que a partir del verbo se va desarrollando la oración en una estructura tripartita, ubicada de derecha a izquierda, que incluye:

- la *capa léxica (intranuclear)*, centrada en el verbo, *palabra clave de la predicación, que articula tres subestructuras: i) eventiva - naturaleza de la situación (acción, proceso, estado)-; ii) argumental -papeles temáticos-; y iii) sintáctica - funciones-*.
- la *capa oracional o flexiva (nuclear)*, en la que la flexión verbal – que expresa tiempo (T) y concordancia (Conc) - localiza al evento respecto del momento de emisión. La oración temporalizada se manifiesta mediante diferentes *esquemas oracionales -transitivos, ditransitivos, intransitivos, copulativos, reflexivos, impersonales*.
- *capa informativa o complementarizadora (extranuclear)*, en la que la oración se vincula con la perspectiva del hablante y donde se alojan los valores comunicativos y la fuerza ilocutiva, expresados por nociones tales como modo, foco, tópico y negación, etc.
- En cuanto a los *esquemas oracionales*, se considera que constituyen representaciones cognitivas que reflejan nuestra comprensión de la realidad y que sus diferentes posibilidades de manifestación o alternancias le permiten al hablante expresar distintas visiones o perspectivas de los “eventos” que describe. Veamos algunos ejemplos:
- *El policía detuvo al sospechoso.* (activa)/ *El sospechoso fue detenido por el policía.* (pasiva agentiva)/ *Se detuvo al sospechoso* (*por el policía). (pasiva no agentiva).

- *Los militantes tienen que limpiar las paredes de la ciudad.* (personal)/ *Hay que limpiar las paredes de la ciudad.* (impersonal)
- *María se pintó las uñas* (refleja agentiva)/ *María se lastimó* (refleja accidental)/ *María se cortó el pelo en Giordano.* (refleja factitiva)
- *Se quemó el asado* (cuasirrefleja)/ *Se me quemó el asado* (cuasirrefleja con participante afectado)/ *?Yo quemé el asado* (agentiva)
- *Murió/ se murió el gato* (intransitiva inacusativa)/ **Me murió el gato/ Se me murió el gato* (con incorporación del afectado)
- La lluvia *cae* (intransitiva inacusativa) – **La lluvia se cae* (con incorporación de origen) Cf. El jarrón *se cayó*.
- Los esquemas presentan un orden canónico o no marcado (por lo general, SVO, para el español), respecto del cual, las estructuras que los alteran, ya sea por énfasis, desfocalización u ocultamiento de los distintos “actores” involucrados, se consideran estructuras marcadas o de relieve:
- *Al sospechoso lo detuvo la policía en un bar de Palermo.* (tematización del objeto)
- *Fue en un bar de Palermo donde la policía detuvo al sospechoso.* (focalización).

4to eje. *La palabra como lexema o unidad vocabular*, que se centra en el significado y en las relaciones paradigmáticas –sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc.- que las palabras contraen. En nuestra propuesta, las relaciones léxicas y su incidencia en los procesos de lectura y escritura han sido la bisagra para articular los aspectos más estrictamente gramaticales del planteo con su proyección pragmática y textual.

5to eje. *La palabra como forma –token u ocurrencia-*, es decir, como conjunto de elementos que se dan linealmente en la materialidad del significante, ya sea fónico o en su reproducción gráfica.

6to eje. *La proyección pragmático-discursiva y textual de las palabras*, que plantea la problemática de la palabra como unidad contextualizada discursiva y situacionalmente, y considera su funcionamiento en diversos géneros textuales.

Cuarta etapa (2012-continúa). Profundización de los planteos teórico-metodológicos y generación del área denominada “Lengua como servicio a otros ámbitos disciplinares”

En esta etapa, junto con la consolidación de la propuesta (UBACyT 20020100100014/ 2011-2014) (Giammatteo, 2013), se ha comenzado a trabajar en dos sentidos a) hacia el interior de la cátedra no solo se profundizaron los desarrollos teóricos, sino que se avanzó en la digitalización de la ejercitación; b) hacia el exterior, se planteó la necesidad de extender la propuesta desarrollada a otras áreas disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario (PICT Tipo A 2013-0568/2014-2017) y (en curso) y UBACyT 20020130100411BA/2014-2017).¹⁵ Veamos cada uno de estos aspectos separadamente.

En cuanto al punto a), en 2013 comenzó una nueva modalidad para la práctica de los contenidos de la materia, que empezó a ser vehiculizada a través de una plataforma moodle, en el espacio electrónico asignado a la cátedra en el *campus* virtual de la Facultad. Los desarrollos implican tanto ejercicios diseñados especialmente para ser realizados de modo relativamente autónomo y con posibilidad de repetición por parte de los estudiantes como la exigencia de realización de un trabajo práctico final de aplicación de contenidos. La modalidad, que se orienta a dinamizar las clases, promover mayor contacto de los alumnos con los temas y ofrecer herramientas adaptables a distintas necesidades, presentó nuevas exigencias al equipo docente, desde el desarrollo de competencias para crear los contenidos e interactuar en espacios virtuales hasta una nueva dinámica de clase y de evaluación (Giammatteo et al., en prensa)

En cuanto al punto b), a partir de preguntarnos en qué medida el modelo que hemos ido plasmando puede servir de base para trabajos e investigaciones en otras áreas, comenzamos a pensar en articular un espacio “*Lengua como servicio a otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario.*” Nuestro interés es vincular los planteos teóricos y aplicados desarrollados, con las necesidades específicas de otros dominios. Como ámbitos iniciales se han seleccionado: 1) la enseñanza del español como lengua materna; 2) la traducción especializada; 3) el procesamiento del lenguaje; 4) la comunicación mediada por la tecnología; 5) la lexicografía práctica.

¹⁵ PICT Tipo A 2013-0568/2014-2017 (en curso): *Lengua como área de servicio para otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario* y UBACyT 20020130100411BA/2014-2017 (en curso) *Léxico y gramática: su aplicación a otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario.*

Como resultado inicial de la experiencia de extensión se proyectó y compiló el libro *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética* (Giammatteo y Albano, 2012b), que aborda la problemática léxica en vinculación con algunas de las áreas de extensión: la alfabetización, las dificultades ortográficas en jóvenes y adultos, el uso del diccionario en el aula, la transdisciplinariedad, el texto literario, la formulación de definiciones, la verbalización de opiniones y juicios críticos, las situaciones de multilingüismo y contacto de lenguas, y la comunicación cibernética.

A modo de conclusión

En esta exposición hemos querido trazar un panorama de los estudios gramaticales en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por ser esta una institución pionera en el país en cuanto a las investigaciones sobre la lengua española, las distintas variedades del español de latinoamérica, incluida la Argentina, así como en cuanto a su enseñanza. Es en la Facultad de Filosofía y Letras, donde, a partir de la actividad de Amado Alonso como director del Instituto de Filología, comienza a desplegarse una dinámica tarea investigativa, en la que también interviene desde su creación, la cátedra de *Gramática*, inicialmente asentada sobre los principios del estructuralismo saussureano. Desde la cátedra, junto a la tarea docente y de investigación, desde los inicios se desarrolló una actividad pedagógica consistente en la elaboración de manuales y materiales de estudio destinados a la enseñanza del español en los diferentes ciclos del sistema educativo y en el dictado de cursos de capacitación para docentes de los niveles primario, secundario y terciario.

En lo que atañe a los principios teóricos sobre los que se asienta el dictado de *Gramática* en la Facultad, hemos querido destacar cómo se han ido produciendo cambios en los contenidos de la materia, los que han ido respondiendo a los diferentes enfoques teóricos, que en la segunda mitad del siglo XX y en el XXI han ido surgiendo en relación con diferentes problemáticas que han ido dominando los estudios del lenguaje. Con la cátedra a cargo de la Dra. Kovacci se puso especial énfasis en el plano de la sintaxis y, junto con los mencionados proyectos sobre la comprensión y producción de los estudiantes, se desarrollaron investigaciones, que pusieron la oración en el centro de los estudios gramaticales. A estos proyectos le han seguido

otros, centrados, a partir de 1998 en la interrelación entre léxico y sintaxis, puesto que, desde distintos paradigmas teóricos, se ha comenzado también a reconocer que, para dar cuenta de la buena formación de las estructuras gramaticales, es igualmente necesario tener en cuenta el léxico y su proyección en la configuración oracional. En este nuevo giro, las palabras han vuelto a recuperar su centralidad como unidades esenciales de la gramática. Y este es el enfoque con se orienta, actualmente, la enseñanza de la Gramática desde la cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras. Pero junto con la actividad docente, los integrantes de la cátedra realizan tanto investigaciones teóricas sobre distintos temas de la lengua española y sus variantes regionales, en particular la rioplatense, como estudios aplicados tendientes a contribuir, desde la universidad, al mejoramiento de la enseñanza de la lengua en los diferentes niveles del sistema educativo, especialmente, a partir del dictado de cursos, seminarios y talleres de capacitación docente.

En síntesis, hemos transitado varias etapas que nos han permitido ir de la teoría a su aplicación y viceversa: así, en el terreno empírico hemos aplicado pruebas y realizado experiencias, y, en plano más conceptual, hemos vuelto sobre nuestra propia praxis para descartar o confirmar hipótesis, reformular planteos, avanzar en los aspectos teóricos y volver a la experimentación para comprobar los aciertos o dificultades de cada propuesta, todo lo cual nos ha permitido reflexionar sobre la gramática, el léxico, su articulación mutua y su vinculación con distintas esferas de aplicación.

En relación con la enseñanza, ámbito privilegiado de nuestros intereses, creemos que el *enfoque léxico-gramatical* elegido, basado en la reflexión sobre la lengua y sus posibilidades y orientado a la descripción y explicación de los fenómenos del español, constituye un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que los estudiantes necesitan para comprender y producir los textos con los que se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Asimismo, en este recorrido *han ido surgiendo nuevos intereses que nos han enfrentado a nuevos desafíos: cómo se puede trasvasar el conocimiento de la lengua – la gramática – y el estudio del léxico, a trabajos e investigaciones en otras áreas –enseñanza de segundas lenguas, traducción, trastornos del lenguaje, elaboración de diccionarios, de software de computación, etc.* Este camino está recién en sus inicios, por lo que nos interesa continuar y

profundizar esta etapa de extensión a otras áreas disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario.

Así, además de las dos actividades señaladas, la cátedra lleva adelante una actividad de extensión a diferentes áreas sociales, entre las que puede mencionarse el asesoramiento a entidades sin fines de lucro como es la Fundación FEPAIS, destinada a asesorar acerca de temas de gran incidencia en la sociedad actual, como los conflictos en la escuela, y también la participación en el Proyecto UBA XXII, que se desarrolla en la unidad carcelaria de Villa Devoto, en la que mediante el dictado de la materia, se busca interactuar con los internos con vistas a la elaboración de un glosario actualizado de términos *tumberos* o relativos a la cárcel, propios del español rioplatense.

En conclusión, la cátedra de Gramática pretende, humildemente, constituirse en un ámbito de generación de conocimientos específicos en el área de los estudios lingüísticos desde la universidad y, por otra parte, proyectarse a diferentes áreas de la sociedad, dado que la lengua es el medio de comunicación por excelencia del ser humano.

Bibliografía

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Albano, H., Ghio, A., Stern, M. y Hall, B. (1999-2000). Algunas dificultades léxicas en alumnos universitarios ingresantes. *ALH*, 15-16, 78-103.
- Albano, H., Ghio, A., Stern, M. y Hall, B. (2002). Conocimiento del léxico general y del específico de alumnos ingresantes en la Facultad de Ciencias Económicas (UNLZ). *Moenia*, 9, 401-434.
- Albano, H. y Giammatteo, M. (2004). Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo. *RASAL*, 1, 133-147.
- Albano, H. y Giammatteo, M. (2008). Enseñar a aprender palabras en la educación básica. En C. Messineo, M. Malvestitti y R. Bein. (Eds.), *Estudios en lingüística y antropología: homenaje a Ana Gerzenstein* (pp. 421- 432). Buenos Aires: FFyL/UBA.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, A. (1935). *El problema de la lengua en América*. Madrid: Espasa Calpe.

- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938-1939). *Gramática castellana I y II*. Buenos Aires: Losada.
- Bally, Ch. (1941). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires: Instituto de Filología.
- Barrenechea, A. M. (1963). Las clases de palabras en español, como clases funcionales. En A. M. Barrenechea y M. Manacorda de Rosetti. *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Bello, A. (1847/1928). *Gramática Castellana*. París: Andrés Blot.
- Bratosevich, N. (1962). *Castellano 1º, 2º y 3º*. Buenos Aires: Estrada.
- Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Ciapuscio, G., Albano, H., Ferrari, L. y Giammatteo, M. (2002). La gramática: investigación y enseñanza en la obra de Ofelia Kovacci. *Lingüística, Publicación de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, 14, 367-400. Reproducido en *RAHL. Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 3(1)(2011), 29-52. Recuperado de <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/34>
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dobranich, B. y Monner Sanz, R. (Prol.) (1893). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: La Argentina, Sociedad Cooperativa de Librería y Papelería.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 7. Recuperado de <http://p3.usal.du.ar/index.php/ele/article/view/2003/2454>.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Editorial Littera.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006-2007). El aprendizaje léxico en la encrucijada entre la gramática y el texto. *Filología*, 38-39, 283-302.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (Coords.). (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2012a). *La Gramática en la enseñanza de la lengua*. Trabajo presentado en Congreso de la delegación argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica

- “Identidades dinámicas, variación y cambio en el español de América”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de: <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/GiammmatteoAlbano.pdf/view>
- Giammatteo, M. y Albano, H. (Coords.). (2012b). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Basualdo, M. (2000-2001). Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior. *Filología*, 33(1-2), 31-57.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Ghio, A. (2001-2002). Competencia morfológica y metacognición en explicaciones producidas por estudiantes de nivel terciario. *Lenguas Modernas*, 28, 71-90.
- Giammatteo, M., Albano, H., Trombetta, A. y Ghio, A. (2001). Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico. *Revista Español Actual*, 76, 61-69.
- Giammatteo, M. y Basualdo, M. (2002). Desempeño léxico y producción escrita en la escuela media. Análisis Comparativo. *Cultura y Educación*, 15(1), 29-45.
- Giammatteo, M., Bonorino, P., Cuñarro, M., De Bin, E., Giollo, N., Kaller, A., Marcovecchio, A., Pagani, G. y Trombetta, A. M. (en prensa). Gramática 2.0: Notas acerca de la implementación de una plataforma Moodle para su enseñanza. En A. Parini y M. Giammatteo (Eds.), *Discurso y participación en los entornos virtuales*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Gubitosi, P. (2004). Los procesos de derivación morfológica en hablantes bilingües. Resultados de una encuesta. *Interlingüística*, 15(1), 697-704.
- Guitarte, G. (1998). La obra de Amado Alonso en América. En J. Martínez Marin (Ed.), *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez* (pp. 11-24). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hockett, Ch. (1971 [1958]). *A course in modern linguistics*. Nueva York: The Mac-Millan Co. Traducción española de Gregores, E. y Suárez, J. *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge: MIT Press.
- Jakobson, R. (1967). *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- Julien, M. (2007). On the relation between Morphology and Syntax. En G. Ramchand y Ch. Reiss (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces* (pp.209-238). Oxford : Oxford University Press.

- Kovacci, O (1980 /1963 y 1964). *Lengua I y II*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Kovacci, O. (1982/1967). *Lengua y literatura III*, Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Kovacci, O. (1999). El Adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.705-786). Madrid: Espasa Calpe.
- Lacau H. y Manacorda de Rosetti, M. (1958 y 1962): *Castellano I,II,III*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lescano, M. (2000-2001). Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la EGB. *Filología*, 33(1-2), 60-76.
- Lois E. (1988). Filología. *Romanische Forschungen*, 100, 57-67.
- Martínez, A. y Gagliardi, L. (2014). Introducción. En A. Martínez y L. Gagliardi (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina* (pp.8-17). La Plata: FaHCE-UNLP.
- Monner Sans, R. (1903). *Notas al castellano en la Argentina*. Buenos Aires: Estrada.
- Monner Sanz, R. (1919). *Gramática castellana*. Buenos Aires: Estrada.
- Navarro, F. (2011). *Análisis histórico del discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Real Academia Española. (1796). *Gramática de la lengua castellana compuesta por la Real Academia Española* (4ta. ed. corregida y aumentada con superior permiso por la viuda de Don Joaquín Ibarra). Madrid: Impresora de la Real Academia.
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. En L. Haegeman (Ed.), *Elements of grammar* (pp. 281-337). Dordrecht: Kluwer.
- Rojas, R. (1909/2010). *La restauración nacionalista*. La Plata: UNIPE.
- Salvá, V. (1840). *Gramática de la lengua castellana* (5ta. Ed.). Valencia: Mallén y sobrinos.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Toscano y García, G. (2009). Materiales para una historia documental del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926). *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 13, 113-135.

- Toscano y García, G. (2011). *Amado Alonso en el debate de la lengua nacional. El papel del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en la redefinición del objeto* (1923-1946) (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Toscano y García, G. (2013). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1927-1946). *Filología*, 45, 143-172.
- Vossler, K. (1943). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Instituto de Filología.
- Wells, R. (1947). Immediate constituents. *Language*, 23, 81-117.

Rutas de la crítica genética

Graciela Goldchluk

Algunos fundamentos

La situación de la crítica genética en unas Jornadas que convocan a Rutas de la lingüística es peculiar, ya que es una disciplina que nace como parte de los estudios literarios. Podríamos incluso pensarla como la parte maldita de los estudios literarios, no tanto porque se ocupa de los desechos, lo que queda del proceso creador, sino por el gasto inútil que supone el análisis de enormes masas documentales para lograr alguna hipótesis sustentable. Sin embargo es el camino de esa materialidad que la crítica genética vuelve a reivindicar para los estudios literarios donde se cruza con los estudios del lenguaje. No es con cualquier perspectiva de los estudios lingüísticos, sino con una que entienda la lengua en su enunciación, en sus diálogos y en su dispersión. Con aquella mirada más dispuesta a fijarse en las diferencias que en homogeneizar un constructo abstracto, con la que esté dispuesta a prescindir de la búsqueda de la unidad y se fascine en cambio con la multiplicidad cambiante, que vaya a buscar tensiones y sepa que una lengua se estabiliza alrededor de una ciudad capital o de una iglesia, que señale una toma de poder y no una lengua madre (Deleuze y Guattari, 1997: 104). Necesitamos esas lecturas para poder hacer hablar a nuestros manuscritos, para no condenarlos a la repetición de un texto consagrado, cuya unicidad es de todos modos muy discutible, y en cambio ver la vida que bulle en su superficie.

Para definir el objeto de esta disciplina acudimos a Élide Lois: “El objeto de análisis de la crítica genética son los documentos escritos –por lo general y preferentemente, manuscritos– que, agrupados en conjuntos coherentes, constituyen la huella visible de un proceso creativo” (2001: 2).

Esta afirmación aparta la crítica genética de toda una historia de usos de manuscritos y de documentación encaminada hacia la fetichización de los textos. Si la literatura es un acto creativo de comunicación artística, un acontecimiento que se realiza en un soporte inestable, cambiante, como pueden ser las distintas ediciones, publicaciones diversas o realizaciones performáticas, la modernidad erigió la ilusión de un texto único que habría que alcanzar para acceder a una verdad allí revelada, y el hallazgo de manuscritos sirvió históricamente para afianzar una autoridad interpretativa. Como tantas veces, una sentencia de Borges revela este mecanismo:

Presuponer que toda recombinación de elementos es obligatoriamente inferior a su original, es presuponer que el borrador 9 es inferior al borrador H –ya que no puede haber sino borradores. El concepto de *texto definitivo* no corresponde sino a la religión o al cansancio. (1932/1974: 239; destacado en el original).

La cita pertenece a “Las versiones homéricas”, es una reflexión sobre la traducción y fue recopilado en el libro *Discusión*, que precisamente tiene este epígrafe de Alfonso Reyes: “Esto es lo malo de no hacer imprimir las obras: que se va la vida en rehacerlas”. Me interesa la impugnación borgeana al texto definitivo en tanto lo coloca del lado del engaño (es este porque el cansancio lo determinó, no por ser el mejor o el que más me gusta, sino el que en ese momento creo que ya no puedo corregir más), o del lado de la religión, que presupone monoteísta. El texto definitivo, con toda la carga de ironía que Borges es capaz de soterrar, sería la palabra divina revelada. Por supuesto, esta “palabra divina” difícilmente corresponda al autor, sino más bien a los editores o exégetas.

Al afianzarse en esta nueva materialidad que implica el análisis de manuscritos como huellas visibles de una creación concebida como un proceso multidireccional, la crítica genética se aparta en primer término de la textología, llegando a cuestionar la noción misma de texto, y evita del mismo modo la tentación de buscar en los manuscritos modernos una manifestación de la persona del autor. Desde el lado de la sociología de la cultura, Roger Chartier advierte: “Los autores no escriben los libros, ni siquiera los suyos. Los libros, manuscritos o impresos, son siempre el resultado de múltiples operaciones

que suponen decisiones, competencias y técnicas muy diversas” (2008: 35).

La crítica genética va un paso más allá cuando encuentra en su forma de mirar los manuscritos, una manera de mirar toda escritura. De ese modo no se trata sólo de los libros que circulan, sino que toda producción textual requiere esa perspectiva. Es por eso que un texto aparentemente tan enigmático como “Rizoma”, utilizado como prólogo por Deleuze y Guattari para su *Mil mesetas* (1997: 9-33), se convierte casi en un vademécum de la crítica genética a través de los principios enunciados para el rizoma: conectividad y heterogeneidad en implicancia mutua; multiplicidad no por adición sino por sustracción de lo uno; ruptura asinificante con movimientos de desterritorialización y reterritorialización.

En el mismo texto encontramos una definición de libro que, en armonía con la observación de Chartier, funciona para entender los procesos de escritura.

Un libro no tiene objeto ni sujeto, está hecho de materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades muy diferentes. Cuando se atribuye un libro a un sujeto se está descuidando ese trabajo de las materias y la exterioridad de sus relaciones. Se está fabricando un buen Dios para movimientos geológicos (1997: 9).

Lo Uno, adherido a la posibilidad de recuperar un origen como modo de acumular poder de interpretación, es objeto privilegiado de crítica en este modo de acercamiento a la génesis de una obra a través de una mirada que se reclama específica para objetos específicos, que se niega a homologar el estudio de manuscritos medievales (copias apógrafas de un único texto ilusorio o realizaciones de textualidades que podrían, y acaso deberían, ser consideradas en su diversidad), con el de estos objetos nuevos que son los manuscritos modernos como huellas de una creación; restos arqueológicos que un escritor deja tras de sí cuando el texto está publicado, que nacen de ese modo no *antes* de la publicación, sino *después*: en ese gesto de la firma que se imprime en el libro y que fabrica estos materiales sin firma, cuando el escritor ya autor de su libro decide no suprimirlos, no borrar todos los archivos previos de su computadora, no tirar los papeles a la basura. O sin tomar la decisión expresa de guardarlos ni de destruirlos, actúa como Bartleby: “preferiría no hacerlo”.

Crítica genética como disciplina de fines del siglo XX

La historia institucional de la crítica genética tiene una fecha de nacimiento en 1982, en París, donde se funda el ITEM (*Institut de Textes et Manuscrits Modernes*) como necesidad para estudiar fondos documentales del siglo XIX. Ya en 1983, da comienzo el proyecto multinacional ALLCA XX (*Archivos de la Literatura Latinoamericana y del Caribe del Siglo XX*), como respuesta al legado del guatemalteco Miguel Ángel Asturias. En 1984 coinciden dos fechas en Buenos Aires: por un lado, Ana María Barrenechea publica en editorial Sudamericana los borradores que Julio Cortázar le había obsequiado, con el título de *Cuaderno de bitácora de Rayuela*; al mismo tiempo, se firma un acuerdo de edición que da comienzo a la Colección Archivos, con un proyecto de publicación simultáneo en América y en Europa. El segundo tomo de esta colección lo constituyó la edición de *Don Segundo Sombra* a cargo de Élidea Lois (1988). Sorprende pensar que en ese año ya se ensayó un prototipo de edición en soporte digital que se concretaría mucho después con la inclusión de un CD interactivo en el tomo de *El beso de la mujer araña* (2002).

Esta simultaneidad responde a una crisis del estructuralismo que había llevado al límite la noción de texto, que este nuevo enfoque cuestiona. Al mismo tiempo, son momentos de surgimiento de los estudios culturales, donde la literatura corre el riesgo de convertirse en un discurso entre otros. Despojada de todo sentido esencialista o trascendental, la crítica genética encuentra en los propios conflictos discursivos que se dilucidan en las tachaduras, reemplazos, amplificaciones y silencios de los manuscritos, la elaboración de una clave lingüística donde la sociogénesis define su acción. Sin dejar de lado la especificidad literaria, los aspectos lingüísticos despliegan toda su potencia interpretativa. Al mismo tiempo, la deconstrucción comenzaba a desplegar un programa que tiene puntos de contacto con la crítica genética, especialmente en las reflexiones de Derrida sobre la escritura y el archivo. Estas coincidencias llevan a un encuentro donde el filósofo se declara como “un borrador” (*je suis un brouillon*) para los geneticistas expertos que lo convocan a una mesa redonda. Con esta mirada nos acercamos a los manuscritos, conformamos nuestros archivos y constatamos al menos dos hipótesis. Estos documentos nos muestran que no hay un origen único que lleve a un texto inevitable, sino una multiplicidad de afectaciones con la que se construye un camino posible, un estado de archivación que es la obra “publicada” (y las diversas formas

en que se hace pública una obra). Nos muestran también que no hay una única lengua, sino un murmullo incesante de dialectos entre los que el escritor se abre paso para imponer una voz o para lograr la sustracción de esa voz.

La crítica genética en la Universidad Nacional de La Plata como desarrollo de comienzos del siglo XXI

La historia de la crítica genética en la UNLP es inseparable de las consecuencias que tuvo la apertura democrática en la Universidad, que permitió, entre otras cosas, el regreso a las aulas de personalidades como Ana María Barrenechea y Élide Lois, y a la vez motivó cambios en los planes de estudio y aperturas de los contenidos de las materias a nuevas perspectivas teóricas.

En nuestro caso, el Instituto de Filología de la UBA publicó en 1994 un número dedicado a crítica genética coordinado por Élide Lois, en el que se daban a conocer por primera vez en español artículos de Louis Hay, Almuth Grésillon, Jean-Luis Lebrave, entre otros. El mismo año, Ana María Barrenechea dictaba un seminario que sería decisivo para el desarrollo de un grupo de investigación en La Plata que se dedicaría en un comienzo al estudio de manuscritos de Manuel Puig, bajo la dirección de José Amícola. A partir de ese seminario comenzó un diálogo ininterrumpido con Élide Lois, quien introdujo esta perspectiva en la que fuera su cátedra de Filología Hispánica en la Facultad de Humanidades de La Plata. A partir de su influencia crece el interés por el estudio de manuscritos y génesis de escritura en la formación de grado (licenciaturas) y posgrado (maestrías y doctorados).

Es necesario detenerse en el desarrollo particular que esta disciplina tiene en la Facultad de Humanidades de la UNLP, que se caracteriza por el desarrollo sostenido de proyectos de investigación interdisciplinarios. Es en el grado donde la perspectiva geneticista debe introducirse, ya que supone una mirada diferente sobre la literatura y su interacción con los estudios del lenguaje que no se da en otro momento de la carrera. Cuando Élide Lois dejó La Plata para dedicarse de lleno al Archivo Alberdi en el marco de la UNSAM (una Universidad creada como parte de la ampliación democrática de los estudios superiores), nos convocó a Angelita Martínez para asumir lo que significa una lengua en perpetuo devenir y a mí para continuar la línea de la crítica genética. Es también ese diálogo el que llevó a incluir un seminario de crítica genética en la Maestría de Análisis del discurso de la UBA, que dirige

Elvira Arnoux, y otro en la Maestría de escritura y alfabetización de la UNLP, dirigida por Mirta Castedo.

Al disolverse el grupo de investigación que tenía como objetivo la publicación de *El beso de la mujer araña*, concretada en 2002, continué trabajando hasta la actualidad con el Archivo de manuscritos de Manuel Puig, incorporado en su totalidad a la CriGAE (Área de investigación en Crítica Genética y Archivos de Escritores), conformada a partir de 2011. En la definición citada más arriba (Lois, 2001: 2): “El objeto de análisis de la crítica genética son los documentos escritos –por lo general, y preferiblemente, manuscritos- que, agrupados en conjuntos coherentes, constituyen la huella visible de un proceso creativo”, se condensa la doble tarea de la crítica genética de preservar, estudiar y editar manuscritos de autor, y de articular una política de archivo que tenga en cuenta que el manuscrito por sí solo, ni ningún otro documento en sí mismo, son garantía de una revelación sobre el proceso creativo.

Reflejos de la crítica genética en trabajos de investigadores jóvenes

La afirmación de Levaillant (1985: 30) “el borrador ya no es la preparación del texto, sino su otro”, que Lois (2001: 18) subraya en su apartado sobre la fase hermenéutica, señala una ruptura fundamental con una orientación textualista que tiene años de tradición y ha producido ediciones críticas interesantes. No negamos ese aporte, muchas veces fundado en una paciente reconstrucción que pone a disposición textos poco difundidos o de difícil comprensión sin el aparato crítico que la sustenta, pero sostenemos una diferencia. Una edición genética tendrá como objetivo principal dar a conocer el proceso de creación, y esto reordena el material y lo dispone de manera diferente al de las ediciones críticas, que utilizan los manuscritos para resolver posibles erratas y agregar datos que puedan despejar dudas acerca de la fecha de elaboración o alguna referencia enciclopédica, todos en cuerpo menor a pie de página o al final del capítulo, con el imperativo de no interrumpir el *fluir horizontal* del renglón. El diseño de la hoja, que en ediciones genéticas y crítico-genéticas impone la presentación de columnas paralelas, la posibilidad de dar centralidad a un texto descartado por el autor, la consideración de cada proceso escritural en su propio desarrollo y la búsqueda de soluciones particulares que respeten los principios de *legibilidad*, *exhaustividad* y *mnemonicidad* (Colla,

2005: 160), contrasta con el uso de manuales de crítica textual contruidos bajo la concepción de un *Urtext* que habría que rescatar, y el registro de “variantes” en posición subalterna con respecto al texto *final* o *definitivo*. De este modo, la afirmación en la que nos hemos detenido: “el borrador ya no es (*n’est plus*) la preparación del texto”, da cuenta de esta mirada previa según la cual el borrador habría resultado un estadio imperfecto del texto, un momento de un camino que llevaría de manera ineludible al texto publicado. Al suspender esa relación de causalidad y esta temporalidad lineal, el manuscrito se desarrolla en un tiempo y una lógica heterogéneos; es otro, pero no es ajeno, establece con ese otro estado de archivación, con esa otra huella de creación que es un texto publicado en alguna de sus posibilidades, un diálogo. No va a narrar la historia del texto ya que no es su causa directa, pero en cambio podrá mostrar un campo de tensiones irresueltas. Pero además, si el borrador es el otro del texto, hay una cantidad de otros que también pueden entrar en diálogo: películas, canciones, cartas, episodios biográficos y cuanto monstruo heterogéneo quiera ingresar en el coto antes protegido de la literatura. En la práctica de investigación, esta distinción ha sido productiva.

Cito la tesis de licenciatura de Verónica Stedile Luna (2014) que indagó “la escritura del cuerpo” de Violeta Parra, donde enuncia una relación particular con el folklore:

El trabajo de Violeta Parra en tanto compositora, cantora, escritora, artista plástica, se enuncia, entonces, en la labor recopilatoria que llevó adelante hasta el año de su muerte; esto supone que el folklore tradicional chileno se convierte en el espacio que nunca abandona y del que sin embargo se separa. Si hubiera sólo inscripción no habría desplazamiento, y si se tratara sólo de operar con el material de la tradición habría posicionamiento en otro lugar de enunciación.

Para pensar ese problema [la experiencia de la escucha como espacio de enunciación] es que se conformó el siguiente corpus escriturario: *Cantos folklóricos chilenos (CFCh)*, libro de edición póstuma que incluye cincuenta y ocho cantos recogidos por Violeta Parra, [...]; *Décimas autobiográficas (DA)*, autobiografía en versos también de edición póstuma; y las cartas recopiladas por Isabel Parra en *El libro mayor de Violeta Parra*. Lo que podría pensarse como tres escrituras: la de transcripción, la autobiográfica y la epistolar, conforman, sin embargo, un estrecho enlazamiento en el cual no pueden separarse según su pertenencia gé-

rica, si lo que se pretende es estudiar el vínculo entre escritura autorial y folklore tomando el archivo como política de lectura. Escrituras a las que no les es ajeno el universo de la obra visual: arpilleras, óleos, esculturas, máscaras con materiales reciclables; aunque este trabajo no pueda abordar su análisis, es preciso mantenerlas dentro de esta zona de recorridos que se traza a través del cuerpo.

“Si hubiera sólo inscripción no habría desplazamiento”, afirma Luna. Si un discurso autorial se inscribe en la voz del folklore para tomar la autoridad de la tradición, o si el folklore aparece como fuente de la cual la autora tomara temas, tonadas o formas métricas, nada cambiaría. No habría desplazamiento y por lo tanto no habría afectación, se trataría de un intercambio de favores destinado principalmente a un proceso de autorización. Lo que vemos acá es que ese corte con una tradición hermenéutica que fácilmente asimila el manuscrito con el texto permite, volver a pensar las relaciones, el surgimiento de lo nuevo. Si el manuscrito fuera sólo la preparación de lo conocido, podríamos acudir a él con el objetivo de enriquecer una edición por medio de la suma de más elementos que volverían a afirmar una y otra vez lo mismo, cuando de lo que trata la crítica genética es precisamente de sustraer la idea de lo uno del texto. Lo que nos muestran los manuscritos es que el texto nunca fue uno, no lo es en sus múltiples apariciones (citas, escritura en las redes sociales, ediciones periódicas, fascículos, libros) y no lo es en relación con el archivo de creación que deja detrás, pero que no destruye. Aquello que insiste en su obstinada alteridad.

Otra consecuencia evidente se da en el terreno de la temporalidad: sacar al borrador del camino teleológico implica pensar en los diferentes tiempos que conviven en la escritura, no porque la crítica genética se quiera desentender de la historia, sino porque adscribe a una historia que para ser tal se libere del “tiempo de la culpa” (Hamacher, 2012: 133). Si el manuscrito no es más la preparación del texto es también porque en la realización de ese texto están presentes múltiples contextos posibles y es necesario, para evitar repetir lo mismo de manera ampliada por un poder arcóntico, mantener una disposición de lectura que nos permita vislumbrar, en estos vestigios, aquellos que manifiestan una ruptura con la determinación. La historicidad de este enfoque se ocupa de analizar huellas materiales de la creación y se aleja de un positivismo que quisiera otorgar a estos documentos la posibilidad de ser

portadores de una verdad autoevidente. No se conforma, por lo tanto, con fechar un manuscrito; sin embargo sabe que esa tarea es fundamental y debe realizarse para empezar a pensar, aunque al mismo tiempo sabe también que la operación de ubicación cronológica se realiza a partir de un tipo de pensamiento que debería quedar en suspenso, a la espera. Sabe, lo ha comprobado, que no sólo conviven en una misma hoja de papel diferentes momentos de escritura, sino que el propio destino de lo que llamamos pre-texto, una vez puestos a pensar en una génesis de escritura, es posterior a la conformación del texto con el que se lo relaciona, sin embargo, como precedente. Esta peculiar forma del anacronismo se evidencia en lo que Juan Pablo Cuartas (2014) llama, junto con Catherine Malabou, “la plasticidad en espera”.

Cuartas desarrolla en su tesis de grado “Los comienzos de Mario Bellatin: tiempo y consistencia en *Efecto invernadero*” algunos de los problemas que le trae el trabajo con un escritor vivo que sigue operando sobre los mismos manuscritos que supuestamente había dejado atrás. Descubre, en su reflexión, que “esta operación no difiere, al menos en su resultado, con el eventual hallazgo de un viejo manuscrito que revele y exija repensar algún aspecto de la obra de un escritor ya fallecido” (Cuartas: 40). Lo explicita de este modo:

La gran dificultad que implica trabajar con los papeles de un escritor vivo radica en la movilidad de su firma. Esto significa que una obra, cuya singularidad aún no ha encontrado el límite que impone la vida biológica que es soporte de una firma, el escritor que la gesta, aún está sujeta a trazos significantes más recientes o a escrituras pretéritas que adquieren un *papel* nuevo. *Papel* está en cursiva porque más allá de que una escritura pueda volver a ser reescrita, transcrita, en un papel literalmente nuevo, lo que intentamos destacar es la nueva actuación que esa vieja escritura tiene según la decisión creativa del escritor que, en nuestro caso, toma un relato o fragmento de escritura del pasado y lo echa a andar en una nueva configuración. Cabe agregar que esta operación no difiere, al menos en su resultado, con el eventual hallazgo de un viejo manuscrito que revele y exija repensar algún aspecto de la obra de un escritor ya fallecido: los manuscritos tienen una temporalidad propia, que apunta más hacia el porvenir que al pasado. Pero no porque prefiguren en lo enunciado alguna situación futura. El manuscrito no alberga huellas visibles de un futuro

previsto, ninguna huella que colabore en una lectura de los manuscritos como partes de un proyecto pensado, meditado, y que desde un comienzo asigna *papeles* a cada uno de los diferentes momentos de escritura, sino que cada manuscrito contiene en sí una plasticidad que exige, primero, tomar la forma o caer bajo la jurisdicción de un conjunto mayor (una novela por ejemplo) y, segundo, afectar de alguna manera ese conjunto mayor al que lo vinculamos. Catherine Malabou, en *La plasticidad en espera*, hace una interesante reflexión sobre los exvotos anatómicos. Estos eran esculturas de cera o metal en los que los fieles reproducían heridas u órganos enfermos, y que depositaban en el interior de las iglesias, o cerca de divinidades benefactoras, a la espera de la curación. Lo que Malabou aprovecha en esta práctica es un concepto de plasticidad que va más allá de la pura inscripción en la cera o la pura pasividad de la cera para receptor el síntoma: la cera capta la forma del síntoma pero, al mismo tiempo, la consagra, y lo hace captando “el *tiempo* del síntoma, e incluso la entera inscripción del síntoma como economía temporal, pura articulación entre un estado de hecho, pasado o presente, y la espera abnegada de un porvenir, transformación o sanación. (Malabou, 2010: 86) La cera, y para Malabou, toda escritura, tiene la capacidad inherente de revelar lo invisible.

Es esa “espera abnegada de un porvenir” lo que vamos a buscar a los documentos que exhumamos y lo que impulsa nuestras investigaciones.

Estas tomas de posición estratégicas son los primeros pasos necesarios de una labor paciente desarrollada en este caso por jóvenes graduados en el contacto directo con los archivos de dos escritores latinoamericanos, Violeta Parra y Mario Bellatin, quienes a su vez presentan dos modos radicalmente diferentes de inscribir su firma en el complicado conjunto que llamamos América Latina. Esta relación con lo latinoamericano (analizado en cada una de las tesis aludidas) opera un poco al modo en que hemos visto en algunos de nuestros manuscritos, donde funciona la lógica de lo *simul*, más que la del *simil* (Antelo, 2008: 130), no sólo en términos de temporalidades superpuestas, sino también en tanto presencias coexistentes. En estos papeles, en las diversas huellas recogidas, no sólo no se ve un texto único que iría desarrollándose del caos al orden, sino que lejos de encontrarnos con el ejercicio de una voz plena que iría progresando en el desarrollo de una lengua que la

expresión, encontramos un murmullo incesante de dialectos entre los que el escritor se abre paso para articular una voz, o hacer presente la sustracción de esa voz, la ausencia irreparable de un origen.

Bibliografía

- Antelo, R. (2008). Una crítica acéfala para la modernidad Iberoamericana. *Revista Iberoamericana*, 8(30), 129-136.
- Borges, J. L. (1932/1974). *Discusión, Obras completas. 1932-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- Colla, F. (2005). Los modelos editoriales. En F. Colla (Coord.), *Archivos. Cómo editar la literatura latinoamericana del siglo XX* (155-168). Poitiers: CRLA- Archivos.
- Cortazar, J. y Barrenechea, A. M. (1983). *Cuaderno de bitácora de Rayuela*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cuartas, J. P. (2014). *Los comienzos de Mario Bellatin: tiempo y consistencia en Efecto invernadero* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1044>
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Buenos Aires: Katz.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Hamacher, W. (2012). *Lingua amisa*. Madrid- Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Levaillant, J. (1985). Postface. D'une logique l'autre. En A. Grésillon y M. Verner, (Eds.), *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits. En hommage à Louis Hay* (29-35). Paris: Minard.
- Lois, É. (2001). *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Buenos Aires: Edicial. (Colección Edicial Universidad).
- Stedile Luna, V. (2014). *He encontrado una nueva forma de ser humano. La escritura del cuerpo como intervención política y cultural en la poética de Violeta Parra* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte987>

Autores

GARCÍA JURADO, María Amalia

Es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras. Sus tesis *Aspectos fonéticos y fonológicos en una teoría de descripción integral del español* y *La señal de habla y el acceso al léxico español* reflejan su itinerario de investigación en el marco del CONICET. Ha compartido su formación en Fonética y Fonología con distintos grupos de investigación tanto argentinos como extranjeros, transfiriendo su conocimiento del código de habla al ámbito de la docencia universitaria (UBA/UMSA/UCA/UNLP/UNSAM/UNSL/UNCA/UNSA) en grado y posgrado, y en libros, artículos y referatos científicos.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena

Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Ph. D. en Lingüística por la Universidad de Bielefeld (Alemania, 1992), es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesora titular regular de *Lingüística* y de *Teoría Léxica* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña además como directora alterna del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” de la misma universidad. Dirige desde el año 2004 la revista *RASAL Lingüística*, órgano de la Sociedad Argentina de Lingüística. Ha publicado varios libros, entre ellos: *Wissenschaft für den Laien*, 1992, Romanistischer Verlag; *Tipos Textuales*, 1995, Eudeba; *Textos especializados y Terminologías*, 2003, IULA, Universidad Pompeu Fabra; *De la palabra al texto*, Eudeba, 2009, *Variedades del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*, Eudeba, 2013; y numerosos capítulos de libros y artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

BEIN, Roberto

Es profesor asociado de Sociología del Lenguaje y de Lingüística Interdisciplinaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y codirector del proyecto de investigación de UBACyT (2014-2017) “El derecho a la palabra”. Integra la Comisión de la Maestría en Gestión de Lenguas de la UNTref y del Ciclo de Licenciatura en Inglés de la UNL. Es profesor titular de Lingüística y Análisis del Discurso en el Departamento de Alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Sus especialidades son la política lingüística y la traductología, temas sobre los cuales ha publicado artículos y libros y dictado seminarios en la Argentina, en otros países latinoamericanos y en Europa.

Bein, R. (2006). La relación entre gramática y enseñanza de lenguas, de Donatus a las gramáticas nacionales, y la persistencia de algunas discusiones. En *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 149-156). Buenos Aires: EUDEBA.

Bein, R. (2011). Aspectos lingüísticos de las minorías de origen alemán: mantenimiento, hibridación y cambio de lengua. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 25(70), 23-35.

Bein, R. (2012). *La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993* (Tesis doctoral). Recuperada de http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf

Bein, R. (2012). Argentinos, esencialmente europeos... *Quaderna*, 1. Recuperado de <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos>

Bein, R. (2013). Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. En E. N. de Arnoux y S. Nothstein (Eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional, panhispanismo* (pp- 75-91). Buenos Aires: Biblos.

SANOU, Rosa María

Es Doctora en Lingüística Española (University of New Mexico, EEUU, 1982) y Profesora y Licenciada en Literatura (Universidad Nacional de Cuyo, 1972). Es profesora ordinaria titular exclusiva, a cargo de las cátedras de *Sociolingüística* y de *Gramática del Español* (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes; Universidad Nacional de San Juan). Desde 2002, es coordinadora de la Maestría en Lingüística (FFHA-UNSJ). Dirige un equipo

que investiga la lengua en uso desde un enfoque sociolingüístico. Ha dirigido tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre la temática de la variación en el habla.

GARCÍA NEGRONI, María Marta

Es investigadora principal del CONICET, profesora titular regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y profesora titular de cátedra de la Universidad de San Andrés. Es categoría I en el Programa de Incentivos de la Universidad de Buenos Aires. Profesora en Letras por la UBA (1982) y Doctora en Ciencias del Lenguaje por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (1995), ha sido profesora visitante distinguida de la Universidad Complutense de Madrid y profesora invitada y conferencista en varias universidades de Francia, Brasil, España, Chile, Uruguay y Argentina. Es autora de varios libros y de numerosos artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

Arnoux, E. y García Negroni, M.M. (Comp.). (2004). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.

García Negroni, M.M. (Ed.). (2014). *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

García Negroni, M.M. (en prensa). Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. *Letras de Hoje*.

García Negroni, M.M. (en prensa). Polifonía, evidencialidad citativa y tiempos verbales. Acerca de los usos citativos del futuro morfológico y del futuro perifrástico. En R. González Ruiz, D. Izquierdo Alegría y Ó. Loureda Lamas (Eds.), *La evidencialidad en español: teoría y descripción*. Gradun: Universidad de Navarra / Universität Heidelberg.

García Negroni, M.M. (en prensa). *Para escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Nueva edición actualizada. Buenos Aires: Waldhutter editores.

García Negroni, M.M. y Libenson, M. (en prensa). Argumentación, evidencialidad y marcadores del discurso. El caso de *por lo visto*, *Tópicos del Seminario*, 35.

García Negroni, M.M. y Libenson, M. (2014). *Esto/eso, que X/de que X* en

contraste. Del significado evidencial perceptivo al significado evidencial citativo. *ELUA (Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante)*, 28, 235-250.

BORZI, Claudia

Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Lingüística Románica por la Universidad de Ludwig-Maximilian de Múnich – Alemania; Categoría I del Programa de Incentivos, es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Miembro Correspondiente Extranjero de la Academia Brasileira de Filología desde 2011 y Profesora Asociada con Cátedra a cargo (UBA - Filosofía y Letras). Sus áreas de investigación son el discurso, la gramática y la fonética/fonología. Es Miembro de la Comisión Ejecutiva del Proyecto “Norma Culta Hispánica”; Co-Directora del PRESEEA_Buenos Aires y Directora de numerosos Proyectos UBACyT y PIP/PID-CONICET.

TRAVERSA, Oscar

Se dedica a la investigación de las relaciones entre discursividades estéticas y fenómenos mediáticos, tanto en la gráfica como en el cine. Los últimos trabajos han estado relacionados específicamente con la *mediatización*, en especial en lo que concierne a la llamada “prensa moderna” y en los fenómenos asociados con la narratividad y las “nuevas tecnologías”. Es Profesor Emérito de la Universidad Nacional de las Artes y fue Profesor Consulto de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires, se desempeña como dictante de seminarios en la Maestría de Análisis del Discurso de la UBA (FFyL). Su último libro (2014) se titula *Inflexiones del discurso*, publica y enseña regularmente en el país y en el extranjero.

GIAMMATTEO, Mabel

Es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de *Gramática* en la FFyL (UBA) y dicta un *Seminario de Gramática* en USAL. En el ISP “JVG” coordina la *Diplomatura en Ciencias del Lenguaje*. Presidió la Sociedad Argentina de Lingüística (2012-2014). Fue profesora visitante en varias universidades del exterior y dictó cursos y seminarios de grado y posgrado en distintas universidades argentinas. Dirigió siete proyectos sobre

léxico, gramática y aprendizaje subsidiados por la SECyT (UBA) y el FON-CyT. Integra el Banco de Evaluadores de la UBA y del CONICET. Publicó libros y numerosos trabajos de investigación en revistas del país y del exterior.

ALBANO, Hilda

Es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora de *Introducción en la Lingüística*, en la Maestría de Análisis del Discurso en la FFyL (UBA). Dicta las materias *Lingüística general* I y II en la Universidad de la USAL. Dictó seminarios de posgrado en varias universidades del exterior y cursos y seminarios de grado y posgrado en distintas universidades argentinas. Codirigió proyectos sobre léxico, gramática y aprendizaje subsidiados por la SECyT (UBA). Es evaluadora externa del INFD. Dirigió y dirige tesis doctorales y de maestría. Ha publicado numerosos trabajos de investigación en revistas del país y del exterior y, en coautoría, cuatro libros.

GOLDCHLUK, Graciela

Es Doctora en Letras y profesora titular de Filología Hispánica en la Universidad Nacional de La Plata. Es autora del libro *El diálogo interrumpido. Marcas de exilio en los manuscritos mexicanos de Manuel Puig* (2011) y coordinadora, junto con Mónica Pené, de *Palabras de archivo* (2013). Ha escrito numerosos artículos y capítulos de libros sobre autores argentinos y latinoamericanos y de desarrollos teóricos en torno a la escritura y el archivo. Como curadora del archivo Manuel Puig publicó dos tomos de correspondencia llamados *Querida familia. Tomo 1: Cartas europeas* y *Querida familia. Tomo 2: Cartas americanas*. También participó en la edición crítico-genética de *El beso de la mujer araña* para la colección Archivos y publicó varios textos inéditos, en particular guiones y textos breves.

Goldchluk, G. (2009). *El archivo por venir, o el archivo como política de lectura*. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional Orbis Tertius. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/vii-congreso/actas-2009/Goldchluk.pdf>.

Tesis de la Universidad Nacional de La Plata que abordan la crítica genética como perspectiva

Goldchluk, G. (2003). *Intertextualidad y génesis en los textos mexicanos*

- de Manuel Puig. *Guiones, comedias musicales y novelas (1974-1978)* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.157/te.157.pdf>
- Haftner, L. E. (2012). *La presencia del cine en la literatura hispánica del siglo XX. Confluencias y cruces de lenguajes* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.804/te.804.pdf>
- Rasic, M. E. (2013). *La escritura poética de Arturo Carrera: la creación de un espacio como posibilidad de la obra* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.874/te.874.pdf>

MARTÍNEZ, Angelita

Dirige, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje (CEIL) y la Maestría en Lingüística. Es profesora titular ordinaria de Lingüística en la misma Universidad. 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. 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 investigadores y tesis en diferentes universidades del país y participa activamente en el núcleo del Programa internacional “El español de los Andes” que se lleva a cabo en las Universidades de Friburgo y de Montreal. Ha publicado libros y artículos de la especialidad.

GONZALO, Yesica

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis de Maestría en Lingüística sobre el uso alternante respecto del orden del sustantivo/adjetivo en la frase nominal desde la perspectiva etnopragmática. Se desempeña como colaboradora y ayudante técnica en la cátedra de lingüística de dicha universidad y como docente en escuelas secundarias. Ha presentado trabajos de investigación relacionados con su tema de tesis. Ha participado en la recolección y transcripción de corpus orales para la UBA y para la UAM. Es miembro del Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje (CEIL) y participa del Proyecto de

investigación *Fronteras Teóricas II* dirigido por Angelita Martínez (UNLP).

BUSALINO, María Natalia

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente desarrolla su tesis de Maestría en Lingüística sobre la variación morfosintáctica de los adverbios terminados en *-mente* y la construcción modal compuesta por la preposición *con* + sustantivo en el discurso literario. Se desempeña como docente en el nivel secundario y es secretaria de la Maestría en Lingüística, de la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELSE) y de la Maestría en Literaturas Comparadas de la UNLP. Es miembro del Centro de Estudios e Investigaciones del Lenguaje (CEIL) y participa del Proyecto de investigación *Fronteras Teóricas II* dirigido por Angelita Martínez (UNLP).

Este libro, segundo en la serie, recoge las conferencias dictadas en el marco de las II y III Jornadas Académicas de la Maestría en Lingüística de la UNLP. Continuando la idea del primer volumen, el texto va dando cuenta de las rutas construidas desde diferentes orientaciones teóricas de la lingüística, por distinguidos especialistas de nuestro país.

El objetivo del libro es seguir elaborando un estado de la cuestión en el que se reflexiona sobre las distintas perspectivas teóricas-metodológicas así como experiencias concretas que conforman el panorama de la disciplina en la Argentina. Desde las investigaciones en Fonología y Fonética hasta el análisis semiótico de discursos específicos como el cine, este volumen nos permite transitar varios caminos. Para ello, contamos con la elaboración de estos artículos que, a partir de las conferencias antes aludidas, los autores nos han aportado.