La Lingüística en Colombia y su enseñanza en las universidades

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez

Profesor Titular de Linguistica, Universidad Surcolombiana
Programa de Lengua Castellana
Facultad de Educación
Neiva, Huila
miguelangel.mahecha@usco.edu.co



Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visite http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.

Tabla de contenido

Primera parte: Sobre la enseñanza de la lingüística

Introducción

Capítulo 1. La identidad del lingüista, entre teoría, enseñanza e historia

Capítulo 2. ¿Por qué y para qué enseñamos lingüística?

Capítulo 3. El discurso disciplinar de la lingüística en la Universidad. De la lingüística general a las áreas especializadas

Capítulo 4. La perspectiva naturalista en lingüística

Capítulo 5. El marco glotopolítico y las políticas lingüísticas

Bibliografía

Segunda parte: Temas de educación y gramática. Otras voces

Capítulo 6. El léxico y la reflexión gramatical (Julia Inés Muzzopappa)

Capítulo 7. Iuri Lotman: Interacciones entre semiótica y educación (Elennys Oliveros)

Por más de media vida, Sandra Liliana, no sin un penoso esfuerzo, ha tenido que disputarle a la lingüística el derecho a la exclusividad, al tiempo de dedicación familiar y marital y a la consolidación de la utopía del amor femenino. Y es claro que nunca claudicará. Este libro es un guiño a su perseverancia. Un misterio que Michelle García no llegó a descifrar.

Un livre n'a pas d'objet ni de sujet, il est fait de matières diversement formées, de dates et de vitesses très différentes. Dès qu'on attribue le livre à un sujet, on néglige ce travail des matières, et l'extériorité de leurs relations. On fabrique un bon Dieu pour des mouvements géologiques. Dans un livre comme dans toute chose, il y a des lignes d'articulation ou de segmentarité, des strates, des territorialités ; mais aussi des lignes de fuite, des mouvements de déterritorialisation et de déstratification. Les vitesses comparées d'écoulement d'après ces lignes entraînent des phénomènes de retard relatif, de viscosité, ou au contraire de précipitation et de rupture. Tout cela, les lignes et les vitesses mesurables, constitue un agencement. Un livre est un tel agencement, comme tel inattribuable. C'est une multiplicité - mais on ne sait pas encore ce que le multiple implique quand il cesse d'être attribué, c'est-à-dire quand il est élevé à l'état de substantif. Un agencement machinique est tourné vers les strates qui en font sans doute une sorte d'organisme, ou bien une totalité signifiante, ou bien une détermination attribuable à un sujet, mais non moins vers un corps sans organes qui ne cesse de défaire l'organisme, de faire passer et circuler des particules asignifiantes, intensités pures, et de s'attribuer les sujets auxquels il ne laisse plus qu'un nom comme trace d'une intensité. Quel est le corps sans organes d'un livre ? Il y en a plusieurs, d'après la nature des lignes considérées, d'après leur teneur ou leur densité propre, d'après leur possibilité de convergence sur un « plan de consistance » qui en assure la sélection. Là comme ailleurs, l'essentiel, ce sont les unités de mesure : quantifier l'écriture. Il n'y a pas de différence entre ce dont un livre parle et la manière dont il est fait. Un livre n'a donc pas davantage d'objet. En tant qu'agencement, il est seulement lui-même en connexion avec d'autres agencements, par rapport à d'autres corps sans organes. On ne demandera jamais ce que veut dire un livre, signifié ou signifiant, on ne cherchera rien à comprendre dans un livre, on se demandera avec quoi il fonctionne, en connexion de quoi il fait ou non passer des intensités, dans quelles multiplicités il introduit et métamorphose la sienne, avec quels corps sans organes il fait lui-même converger le sien. Un livre n'existe que par le dehors et au-dehors. Ainsi, un livre étant lui-même une petite machine, dans quel rapport à son tour mesurable cette machine littéraire est-elle avec une machine de guerre, une machine d'amour, une machine révolutionnaire, etc. - et avec une machine abstraite qui les entraîne ? On nous a reprochés d'invoquer trop souvent des littérateurs. Mais la seule question quand on écrit, c'est de savoir avec quelle autre machine la machine littéraire peut être branchée, et doit être branchée pour fonctionner. Kleist et une folle machine de guerre, Kafka et une machine bureaucratique inouïe... (et si l'on devenait animal ou végétal par littérature, ce qui ne veut certes pas dire littérairement ? ne serait-ce pas d'abord par la voix qu'on devient animal ?). La littérature est un agencement, elle n'a rien à voir avec de l'idéologie, il n'y a pas et il n'y a jamais eu d'idéologie.

Deleuze & Guattari, *Mille Plateaux*

+

Sans cesse l'ineptie absolue de la terminologie courante, la nécessité de la réforme, et de montrer pour cela quelle espèce d'objet est la langue en général, vient gâter mon plaisir historique, quoique je n'aie pas de plus cher vœu que de n'avoir pas m'occuper de la langue en général. Cela finira malgré moi par un livre où, sans enthousiasme ni passion, j'expliquerai pourquoi il n'y a pas un seul terme employé en linguistique auquel j'accorde un sens quelconque. Et ce n'est qu'après cela, je l'avoue, que je pourrai reprendre mon travail au point où je l'avais laissé. ***Ferdinand de Saussure***

Adopting the latter perspective [*i.e.* 'naturalistic linguistics'], we observe that there is overwhelming evidence that a "faculté de langage" FL exists as a subsystem of the human brain. Like other subsystems of the body ("organs," in a conventional terminology), it has a genetically determined initial state, and it undergoes changes of state in the course of experience. If FL have achieved state L for John, we can say that John "has the language L," he using the term "language" in the naturalistic sense. When John has L, John knows many things: for example, that an expression has a particular sound and meaning. Plainly, we must distinguish what John knows from what John does; that is an elementary categorial distinction. We could use the terms "knowledge" and "behavior" to make the distinction. I suggested that we used instead the terms "competence" and "performance," simply to avoid pointless debate caused by the various ways in which the terms "knowledge" and "behavior" are used in other domains. ***Noam Chomsky***

¿Por qué estudiar el lenguaje? Hay muchas respuestas posibles y si me centro en unas pocas no pretendo, claro está, menoscabar las otras ni cuestionar su legitimidad. Uno puede, por ejemplo, sentirse sencillamente fascinado por los elementos del lenguaje en sí mismos y querer descubrir su orden y disposición, su origen en la historia o en el individuo, o las maneras como se usan en el pensamiento, la ciencia o el arte, o en el intercambio social cotidiano. Una razón para estudiar el lenguaje –para mí personalmente la más fuerte– la constituye el hecho de que es tentador considerar el lenguaje, según reza la expresión tradicional, como "un espejo de la mente". ***Noam Chomsky***

Habitualmente, leemos en la bibliografía afirmaciones de que la GU ha sido refutada o que no existe. Sin embargo, tiene que tratarse de un malentendido. Negar la existencia de la GU –esto es, de un legado biológico subyacente a la capacidad para el lenguaje– supondría sostener que es un milagro que los humanos posean lenguaje mientras que otros organismos no. ***Noam Chomsky***

[…] The study of competence can't be isolated from psychology because is part of psychology—unless we (perversely) define "psychology" to exclude internally-stored knowledge of language, arithmetic, etc. Psycholinguistics, for the past 50 years, has been closely integrated with the study of linguistic competence. How could it be otherwise? Same with neurolinguistics. Linguistic competence is represented in the brain (not the foot, not in outer space) and the same is true of performances that access this stored knowledge of language. Speaking personally, I've always regarded linguistics, at least the aspects that interest me, as part of psychology, hence ultimately biology. The relation of linguistics to psychology is similar to the relation of the theory of vision to psychology: part to whole. And insofar as we are concerned with what is happening in the brain, it's integrated with neuroscience. In brief, I don't see how any of these questions even arise except under delimitation of fields that seem quite arbitrary and have never sense to me. ***Noam Chomsky***

Nos resulta difícil empezar definiendo la lingüística pues determinar una concepción sobre la naturaleza de la lengua ha tomado muchísimo tiempo y no es fácil tener una visión global del fenómeno; sin embargo, una ciencia ha de definirse primero por lo que no es, y esto también es válido para la lingüística. Podemos entonces empezar, no buscando un principio interior (que en mi opinión son los dos ejes irreductibles que rigen el funcionamiento de la lengua), sino partiendo desde lo exterior, desde lo negativo, para luego llegar al principio positivo, como el niño que toma conciencia de sí mismo tanteando el entorno. ***Ferdinand de Saussure***

Es muy importante el que los lingüistas, a quienes frecuentemente se les acusa, y se acusa con razón, de no salirse de los cauces de su materia concreta, se percaten de lo que su ciencia puede significar para la interpretación de la conducta humana en general. Les guste o no, han de ocuparse cada vez de los muchos problemas antropológicos, sociológicos y psicológicos que invaden el campo de la lingüística. ***Edward Sapir***

Il importe donc de s'interroger sur la place qui revient aujourd'hui encore au langage dans la définition de l'homme. Singulière faculté dont les manifestations (mots et phrases) l'assaillent, en même temps qu'elles sont les instruments naturels de sa socialisation et, peut-être, les obstacles à sa solitude. ***Claude Hagège***

Lingüista sum: linguistici nihil a me alienum puto. **[**Soy lingüista: nada de la lingüística me es ajeno. ***Roman Jakobson***

Aquellos de nosotros que hemos tenido la experiencia de enseñar en un curso introductorio en lingüística, nos damos cuenta de que la mayor parte de los estudiantes se interesan por temas tales como lengua y cultura y lengua y sociedad. Cuando discutimos temas como la planificación lingüística, el aspecto social del lenguaje y otros aspectos del uso del lenguaje, los estudiantes están atentos y ansiosos de participar. Cuando discutimos teoría de la gramática, el miedo al examen final es el que les hace ir a clase a la mayor parte de ellos […] ¿Por qué los estudiantes principiantes se interesan principalmente por un aspecto del uso del lenguaje, cuya importancia no puede ser negada, y los estudiantes de los últimos años se interesan por otro? ¿Qué sucede con los principiantes que quieren penetrar en un programa de lingüística e investigar el lenguaje como propaganda por ejemplo? La respuesta debería estar clara: se les ha encauzado fuera del campo. ***Frederick Newmeyer & Joseph Emonds***

The most fundamental question in the study of the human language faculty is its place in the natural world: what kind of biological system it is, and how it relates to other systems in our own species and others. ***Steven Pinker & Ray Jackendoff***

LINGUISTAS

Tras la cerrada ovación que puso término a la sesión plenaria del Congreso Internacional de Lingüística y Afines, la hermosa taquígrafa recogió sus lápices y papeles y se dirigió hacia la salida abriéndose paso entre un centenar de lingüistas, filólogos, semiólogos, críticos estructuralistas y desconstruccionistas, todos los cuales siguieron su garboso desplazamiento con una admiración rayana en la glosemática.

De pronto las diversas acuñaciones cerebrales adquirieron vigencia fónica:

— ¡Qué sintagma!

— ¡Qué polisemia!

— ¡Qué significante!
— ¡Qué diacronía!
— ¡Qué exemplar cetororum! [ejemplo para los demás]
— ¡Qué Zungenspitze! [en la punta de la lengua]
— ¡Qué morfema!
La hermosa taquígrafa desfiló impertérrita y adusta entre aquella selva de fonemas.
Sólo se la vio sonreír, halagada y tal vez vulnerable, cuando el joven ordenanza, antes de abrirle la puerta, murmuró casi en su oído: "*Cosita linda*". ***Mario Benedetti***

En el estudio de la sociolingüística, de la psicolingüística y de la lingüística general, necesitamos algo más que un simple brochazo de lecturas en torno a estos temas, a estas ciencias. La esencia del lenguaje es parte nuestra. Sólo tenemos que asomarnos por la ventana del asombro y vislumbrar ese universo y acceder a él lentamente, con cautela, pero con convicción, con asombro, pero con curiosidad inaudita. Y, con el placer infinito de conocer, de saber […] Entrar al mundo de la lingüística es tan maravilloso como innecesario. ***Martha Jeannette Daza***

La lengua es un medio de comunicación. La lingüística, una meta de estudio e investigación. Aunque también puede ser un medio para mejor conocer la lengua y para comprender sus mecanismos. Cabe dedicarse a la lingüística por la lingüística misma, estudiarla por ella misma. Es una disciplina autónoma. Autónoma en relación incluso con la lengua. Y autónoma, naturalmente también, respecto a la literatura y a la filología. ***Jesús Cantera Ortíz de Urbina***

Les linguistes s'intéressent de plus en plus à la généalogie de la linguistique. Et reconstituant l'histoire ou la préhistoire de leur science, ils découvrent de nombreux ancêtres, parfois avec une certaine reconnaissance étonnée […] On pourrait montrer que ce n'est pas là une rencontre fortuite. Cette activité historienne ne se développe plus seulement en marge de la pratique scientifique et ses résultats sont déjà sensibles. ***Jacques Derrida***

El presente de la Lingüística hunde sus raíces en los estudios sobre el lenguaje en épocas pasadas. La Historia de la Lingüística enseña el valor de contribuciones distantes en el tiempo para comprender el ahora de las indagaciones sobre las lenguas. Dar relieve al pensamiento lingüístico del pasado significa respetar su papel en la Lingüística de hoy. ***Milagros Fernández Pérez***

[…] la lingüística no solo tiene una historia, sino que es, incluso, una de las disciplinas que más intensamente dialogan con su pasado. ***Raffaele Simone***

La lingüística es probablemente la propiedad más ardientemente cuestionada en el ámbito académico. Está empapada con la sangre de los poetas, los teólogos, los filósofos, los filólogos, los psicólogos, los biólogos y los neurólogos sin olvidar cualquier gota de sangre que hayan podido aportar los gramáticos. ***Russ Rymer (Citado por Calvin & Bickerton 2001)***

Linguistics is essentially the quest of MEANING . . . and the investigator of culture should hold an ideal of linguistics as that of a heuristic approach to problems of psychology which hitherto he may have shrunk from considering-a glass through which, when correctly focused, will appear the TRUE SHAPES of many of those forces which have been to him but the inscrutable blank of invisible and bodiless thought. ***Benjamin Lee Whorf***

No es de extrañar que la Lingüística se halle en decadencia, en una profunda decadencia. Abandonada por los estudiantes, ignorada por la sociedad, nos debatimos en los estertores de su desaparición como disciplina académica. O es capaz de ocuparse de los temas que de verdad le interesan o morirá como murieron otras materias que alguna vez llegaron a parecer indiscutibles. ***Ángel López García***

La linguistique, aujourd'hui, n'intéresse plus guère et même ennuie. ***Jean-Claude Milner***

El historial actual de la lingüística en relación a su significado social y tecnológico, es un tanto inadecuado. *Hay mucha gente que está dudando seriamente de si la lingüística, como campo del saber, o los lingüistas, como sus ejecutores, llegarán (o desearán llegar) algún día a hacer una contribución a la multitud de problemas de lenguaje a que se enfrenta el mundo*. ***Paul L. Garvin***

No existe una lingüística de la lengua por fuera, por encima o al margen de un análisis científico del lenguaje y del habla; la lingüística no agota su objeto en el "sistema", abandonando el análisis de unas condiciones que lo determinan y unas funciones que lo explican; la lingüística, si cabe reducirla a una definición, es la disciplina científica que explora la posibilidad de dar una explicación al nexo que existe entre lo que decimos con una intención comunicativa, y los objetos, relaciones y eventos de la realidad objetiva material y social. ***Luis Ángel Baena***

Para vincularnos efectivamente con el lenguaje en contextos educativos, tenemos que adoptar una perspectiva que sea, por lo menos, tan temática como disciplinar. No es el lenguaje como fenómeno el que nos ocupa; nos interesa como se aprende construyendo e intercambiando significados. Y, claro está, las personas hacen esto por medio del lenguaje; pero también lo hacen de otras maneras. Incluso para entender cómo las personas construyen significados con el lenguaje, es conveniente colocar el lenguaje en un contexto temático de sistemas-y-procesos de significación. ***MAK Halliday***

Jusque dans les années soixante-dix, la linguistique était LA science humaine par excellence, et elle a largement contribué au développement de domaines tels que l'anthropologie, la philosophie et les études littéraires. De nos jours, elle a perdu presque toute son influence et ne jouit plus que d'une existence universitaire résiduelle. Que s'est-il passé ? […] On attend des médecins des avancées thérapeutiques ; des scientifiques des progrès dans la connaissance de la matière et son cortège d'applications pratiques ; des philosophes, des sociologues ou des historiens des éclaircissements sur le monde actuel. Des linguistes, on n'attend pas grand-chose […] Enfin, la linguistique doit apporter sa pierre á la compréhension de notre monde et intervenir dans les grands débats qui touchent au langage et aux langues. Elle doit reconquérir une **utilité sociale.** ***Pierre Frath***

Defender a la lingüística de la esclavitud de las fórmulas y defender a la lengua y a la cultura del coloniaje, he ahí el más fecundo programa para una docencia viva que acoja como lema la bella sentencia de Unamuno: "La sangre de mi espíritu es mi lengua y mi patria es allí donde resuena soberano su verbo." ***Rafael Torres Quintero***

Faire du langage un objet privilégié de réflexion, de science et de philosophie, voilà un geste dont on n'a sans doute pas encore évalué toute la portée. En effet, si le langage est devenu un objet de réflexion spécifique depuis déjà bien des siècles, la science linguistique, elle, est toute récente. Quant á la conception du langage comme « clé » de l'homme et de l'histoire sociale, comme voie d'accès aux lois du fonctionnement de la société, elle constitue peut-être l'une des caractéristiques

les plus marquantes de notre époque. Car il s'agit bien d'un phénomène nouveau : le langage, dont l'homme a depuis toujours maitrisé la pratique —qui ne fait qu'un avec l'homme et la société, auxquels il est intimement lié—, ce langage, de nos jours plus que jamais dans l'histoire, est isolé et comme mis á distance pour être saisi en tant *qu'objet de connaissance* particulier, susceptible de nous introduire non seulement aux lois de son propre fonctionnement, mais aussi á tout ce qui relève de l'ordre social. ***Julia Kristeva***

Nous lisons d'autres linguistes (il le faut bien), mais nous aimons Benveniste. ***Roland Barthes***

Je voudrais vous poser une question qui me vient en vous écoutant, qui, au fond, je crois, s'adresse tout naturellement á l'universitaire que vous êtes. Est-ce que vous pensez que l'enseignement de la linguistique, j'entends l'enseignement universitaire courant tel qu'il existait disons avant les événements, était cohérent avec ce que vous venez de dire du rôle de la linguistique dans les sciences humaines ?
Hélas ! dans l'Université, on traine un poids très lourd ; on est (ou on était) soumis, je ne sais pas ce qu'il en restera, a des contraintes archaïques, celles des examens, des programmes, etc. Nombreux sont néanmoins les linguistes qui veulent renouveler les enseignements dans l'Université. Je suis, vous le savez, au Collège de France où on a, à ce point de vue-là, une liberté complète du fait qu'on n'est assujetti á aucun programme et que, au contraire, il ne faut pas qu'un cours soit jamais répété, et du fait qu'on n'a pas non plus de responsabilité d'examens, de collation des titres, qu'on n'est responsable qu'au regard de la science et de soi-même. Or, je suis très frappé de voir que de différents cotés on regarde vers la linguistique, il y a une curiosité très vive chez les jeunes pour les nouvelles sciences humaines. ***Emile Benveniste*** **[entretien avec Pierre Daix]**

Que devient la relation entre le discours scientifique et le discours pédagogique dans la formation des enseignants, celle-ci étant assurée directement ou, dans un système de relais, par l'enseignement supérieur? Le discours scientifique trouve sa « pratique » dans ce qu'on appelle la « recherche » et le discours pédagogique la trouve dans ce que l'on appelle l'« enseignement ». L'institution universitaire repose en France sur cette ambiguïté des deux discours, pédagogique et scientifique. Les enseignants des Universités tiennent presque uniquement des discours didactiques, ceux-ci étant les supports d'un savoir acquis ou d'un savoir transmis, c'est-à-dire la mise en forme argumentée et cohérente d'un ensemble d'expériences, de tests, d'opérations, etc. Parmi ces discours didactiques, les uns sont purement pédagogiques, en ce sens qu'ils sont constitués d'un ensemble clos de questions et de réponses qui peuvent aider à juger des écarts quand il sera demandé aux auditeurs de faire leurs les énoncés entendus. Les seconds sont la mise en forme didactique d'une pratique scientifique; ils situent l'écart entre les « résultats » et les conclusions adoptés et ceux qui ont été obtenus ailleurs dans d'autres laboratoires, d'autres groupes de recherche, etc., tels qu'ils sont exposés et publiés : les auditeurs sont alors invités à participer à l'élaboration de ce discours dont ils font leurs les hypothèses de base; les questions et les réponses sont génératrices d'autres questions : le discours didactique reste ouvert. Alors que le « rejet » vient dans le premier cas du refus par l'enseigné de faire sien le discours tenu, dans le second cas, le rejet vient de ce que le « futur chercheur » refuse l'ensemble des assertions qui servent de base aux travaux d'un laboratoire. ***Jean Dubois & Joseph Sumpf***

Personne ne pourra dire qu'en isolant le système et en le considérant pour lui-même, faisant provisoirement abstraction des autres domaines du langage, nous avons mis de côté la vie du langage. C'est le contraire qui s'est produit. ***Louis Hjelmslev***

Da estruturação sêmica / Do idioleto e da pancronia cientifica / Da reabilidade dos testes psicolinguísticos / Da analise computacional da estruturação silábica dos falares regionais / Libera nos, Domine. ***Carlos Drummond de Andrade***

Il serait toutefois pour le moins naïf de soutenir qu'une théorie linguistique, même élaborée avec la meilleure volonté pédagogique du monde, pourrait franchir sans aucune adaptation les portes de toutes les classes de langue. Tout qui souhaite repenser l'apport de la linguistique à la didactique doit situer la démarche de transposition didactique comme étant l'un des rôles dévolus à l'enseignant, qui devra adapter le métalangage grammatical au public auquel il s'adresse, en tenant compte du contexte de l'apprentissage. ***Marie-Eve Damar***

Must a person be a linguist to be a language expert? Is anyone who teaches language a de facto linguist? It would be intuitive to point out to any reasonable person that an individual with a penchant for rocks and landscapes, a massive gem collection, and an earnest interest and great endurance for cartography is not a geologist unless this person has seriously studied theory. Applying this reasoning to language is less intuitive, although equally true. Given its ubiquitous nature and the fact that, independent of overall intelligence, social class, geographical location, and explicit motivation, all normal human adults speak their native language effortlessly well, it is not surprising that many people earnestly believe themselves to know more about the nature of language than they do in actuality. Nevertheless, since being human is virtually synonymous with being a communicatively competent speaker of at least one language in adulthood, it is not so farfetched that many people unpretentiously claim a level of expertise in linguistics. That said, to be a true expert in language and to understand both its grammatical constitution and its underlying linguistic and sociolinguistic representations, one must be trained in the subdisciplines of linguistics in the same sense that an authentic geologist is different from a geological hobbyist. This means that teaching language and even being highly metalinguistically knowledgeable about particular grammars do not make one a priori an expert in language, much less a linguist. ***Jason Rothman***

Language is the teacher's central resource. Whether the school is seen as the main agency for the promotion of literacy, as the location for expert to novice dialogue in the Socratic tradition, or as the source of exploratory talk among students to facilitate learning, the management of linguistic interaction is crucial to effective pedagogy. Explicit consideration of the role of language in institutionalised education is, however, a relatively recent phenomenon. Only in the last third of the twentieth century, centred on newly professional teacher educators for mother tongue or foreign language teachers, has there been systematic interest in the role of language in classrooms in schools or colleges. This period has coincided with major developments in linguistic and educational research, but, as this article will show, work on the central role of teachers as educational linguists (i.e. as conscious analysts of linguistic processes, both their own and others'), has scarcely begun. ***Christopher Brumfit***

Il semble que la linguistique ait été victime des outrances qui, en accumulant des vains raffinements, ont dévoyé certaines de ses avancées. L'obsession de scientificité l'a conduite à se vêtir d'une fausse rigueur, dont on ne trouve nulle part le modèle, y compris dans les sciences les plus rigoureuses. La fascination des formalismes a fini par la consigner dans l'étroite cellule d'un discours technique dont on a peine à l'imaginer qu'il a l'homme des paroles pour objet. Car non seulement l'historique et le social en sont évacués, mais l'humain y est une abstraction définitive, et

les mots n'y disent rien. Or, c'est l'homme dialogal lui-même qui peut désenclaver la linguistique. Car il n'est pas seulement l'objet qu'elle se donne. Il lui souffle à mi-mot, par le comportement qu'il manifeste, quelques discrets indices de méthode […] La manière dont l'homme construit, déconstruit et reconstruit ses langues en en diversifiant les types sur fond d'invariants liés à sa nature, au cours d'une longue histoire ou de l'histoire beaucoup plus brève des langues spéciales, l'appropriation qu'il s'assure du signe, et, à travers lui, du monde et de ses simultanéités réarticulées ; l'affermissement de son pouvoir par la réforme de ses langues et par l'écriture, en attendant que d'autres techniques encore fassent surgir de nouveaux affrontements : ce sont la quelques-uns des itinéraires a chicanes qui racontent l'homme dialogal, et dont la linguistique ferait bien d'intégrer le tracé dynamique, sans, bien entendu, diluer son statut de science dans un mimétisme de son objet. ***Claude Hagège***

On reproche à la linguistique d'être impérialiste (bien que ces soient toujours des non-linguistes qui aient terrorisé le public avec leurs à-peu-près linguistiques), d'être éblouie par les ordinateurs, d'appeler structures de vérités de La Palisse connues depuis longtemps. Mais, plus encore, o lui tient rigueur de son vocabulaire herméneutique, de l'abus qu'elle fait de néologismes parfaitement traduisibles en langage ordinaire. On va jusqu'á parler sur ce point de bluff et de poudre aux yeux ; on plaint les malheureux enseignants de se voir assommés de phonèmes, de graphèmes, de morphèmes, de lexèmes, de monèmes, de sèmes et d'archisèmes qui ne leur serviraient guère ; on se désole de se voir obligé d'appeler les consonnes par leur nom (« les fricatives, les occlusives, etc., quel charabia ! »). Telle est la situation présente. ***Georges Mounin***

There is substantial evidence that the human language capacity (LC) is a species-specific biological property, essentially unique to humans, invariant among human groups, and dissociated from other cognitive systems. Each language, an instantiation of LC, consist of a generative procedure that yields a discrete infinity of hierarchically structured expressions with semantic interpretations, hence a kind of "language of thought" (LOT), along with an operation of externalization (EXT) to some sensory-motor system, typically sound. There is mounting evidence that generation of LOT observes language-independent principles of computational efficiency and is based on the simplest computational operations, and that EXT in an ancillary process not entering into the core semantic properties of LOT and is the primary locus of the apparent complexity, diversity, and mutability of language. These conclusions are not surprising, since the internal system is acquired virtually without evidence in fundamental respects, and EXT relates it to sensory-motor systems that are unrelated to it. Even such properties as the linear order of words appear to be reflexes of the sensory motor system, non available to generation of LOT. The limited evidence from the evolutionary record lends support to these conclusions, suggesting that LC emerged with *Homo sapiens* or not long after, and has not evolved since human groups dispersed. ***Noam Chomsky***

Voilà pourquoi l'étude du langage –c'est-à-dire de la grammaire et de la langue– constitue l'assise commune de tout enseignement. ***Emile Durkheim***

La linguistique est de loin, je crois, la plus avancée de ces disciplines [archéologie, philologie, histoire, histoire des religions, histoire de l'art, M&M]. Elle est multiple. On parle aujourd'hui plutôt des « sciences du langage » et les programmes universitaires comportent un département de ce nom. L'une des parties en est la description et l'histoire des différentes langues et de leurs usages, ce qui est encore une discipline historique (ou géographique, pour les langues sans histoire). Cependant la méthode purement descriptive a été dépassée dès le début du XIXe siècle par la découverte de la parenté des langues indo-européennes et la naissance de ce qu'on appelle « grammaire comparée »

ou comparaison génétique des langues, méthode qui a été ensuite appliquée à d'autres langues et qui a abouti à la reconnaissance de nombreuses autres « familles ». Presque en même temps, quoique d'abord sur des bases assez chancelantes, s'est développée aussi un autre type d'étude, fondé aussi sur la comparaison des langues, mais dans une autre perspective, non plus pour reconstituer le passé, mais pour dégager des caractères généraux et des types de langues. C'est ce qu'on appelle la typologie linguistique, discipline aujourd'hui en faveur à l'échelle internationale. La question qui fait l'objet de cet exposé signifie qu'on peut se demander si ces études sont aptes à mériter véritablement le nom de science, au sens où ce terme est employé quand on parle des sciences de la nature. Disposent-elles de méthodes aussi rigoureuses ? Leurs résultats atteignent-ils le même degré d'objectivité ? Donnent-ils lieu à des applications pratiques, comme ceux des sciences de la nature ? ***Gilbert Lazard***

La linguistique désire être une science. En dehors de ce désir, elle n'a aucun statut et n'a plus qu'à se confondre avec les pratiques, après tout fort anciennes et fort estimables, qu'on regroupe sous le nom de *grammaire*. Bien évidemment, le nom de science ne revêt aucune évidence par lui-même ; on sait qu'il appartient à l'épistémologie d'en spécifier le contenu, on sait aussi que les doctrines épistémologiques sont plusieurs. En sorte que la linguistique se trouve affectée de toutes les équivoques et hésitations qui marquaient la question de la science. Il serait très facile de montrer qu'au cours des temps, les tours et détours qui caractérisent la marche de la linguistique ont eu pour cause partielle ces équivoques et ces hésitations. Néanmoins, on peut et on doit aller au-delà de l'histoire. On peut et on doit s'interroger sur la manière dont la question de la science est pertinente pour la linguistique. D'autant plus que, pour des raisons qu'il faudra expliquer, la linguistique en tant que discipline, se révèle fortement soucieuse d'épistémologie. Plus qu'aucune autre, elle a développé des propositions sur sa méthode, sur la nature de ses raisonnements, de ses données, etc. Au point que les classiques de la linguistique sont ou devraient être aussi des classiques de l'épistémologie. Au point qu'on a pu croire, dans les années soixante, que la linguistique à elle seule suffisait à fonder un type nouveau de rationalité et une figure spécifique de la scientificité, disjointe de la figure que dessinent les sciences de la nature. ***Jean-Claude Milner***

La lingüística es el estudio científico del lenguaje. Es una materia académicamente reconocida, una disciplina que puede estudiarse en las universidades, un campo que todavía tiene un inmenso potencial de investigación, el entusiasmo de miles de adeptos de todo el mundo, una 'industria' cultural que produce docenas de libros y disertaciones y cientos de artículos especializados por año; sus problemas se expresan en muchas revistas especializadas y en conferencias frecuentes. La justificación de toda esta actividad debería resultar obvia […]: el lenguaje es tan valioso para el individuo, tan crítico para el funcionamiento eficiente de las sociedades humanas y tan asombrosamente intrincado y profundo en su estructura, que no puede dejar de atraer enormemente la atención intelectual. Y, puesto que esa atención debe producir estudios que tengan importancia *práctica* (por ejemplo, en la terapia del lenguaje, la educación, las técnicas de traducción y otros muchos campos 'aplicados'), la lingüística está destinada a tener interés académico y económico. ***Roger Fowler***

Un famoso lingüista, de cuyo nombre no quiero acordarme, ha escrito en más de una ocasión que resulta muy difícil distinguir la lingüística de la lingüística aplicada y que, si llega a establecerse tal diferencia, apenas tiene sentido o utilidad. Otro conocido lingüista dijo una vez, con una agudeza no exenta de ironía (o quizá al revés), que la lingüística aplicada equivale a la suma de la lingüística más el dinero. Hacía referencia, obviamente, al contraste entre la tradicional austeridad presupuestaria del lingüista "de toda la vida", que trabaja sentado en la butaca (o la silla) del

despacho, y las recientes necesidades económicas de muchos lingüistas "modernos", de hoy, que llevan a cabo su tarea en *laboratorios, observatorios y talleres lingüísticos* rodeados de una maquinaria cara y muy desarrollada, propia de la tecnología actual. ***Lluís Payratό***

El cuerpo principal de lo que debe entenderse por teoría lingüística está configurado, sin duda, por los modelos que el lingüista utiliza para explicar el sistema de la lengua y su funcionamiento en el habla, y por los principios que relacionan dichos modelos con el objeto que pretenden simular. Por el hecho de ser la teoría lingüística un metalenguaje sus modelos son estructuras abstractas construidas mediante lenguajes considerados aptos para que en ellos se manifiesten, con claridad y precisión, las unidades de las lenguas y los complejos estructurales que, en el discurso, éstas configuran por aplicación de leyes componenciales […] ¿Es entonces el lingüista nada más que un manipulador de signos, de signos que se refieren a otros signos? Ciertamente sí, si en la lingüística miramos exclusivamente el lenguaje formal que "habla" de las lenguas naturales (y de otros lenguajes formales). Ciertamente no, si nos percatamos de que la lingüística, al ocuparse de su objeto, toma en consideración tanto la lengua, sistema de signos, como los complejos procesos humanos que intervienen en la comunicación. Según el lugar donde pongamos el acento, la teoría lingüística será predominantemente una disciplina formal del orden de la matemática y la lógica, o una "visión" humanística del comportamiento más específico del hombre: el lenguaje. ***Jorge Páramo Pomareda***

Ser un lingüista del siglo XXI impone un conocimiento amplio de las problemáticas acerca del lenguaje, tales como su naturaleza, su especificidad, su evolución, su asiento biológico. También ser lingüista contemporáneo implica contar con un conocimiento acerca de las lenguas particulares, de sus regulaciones y de sus variaciones. Desde este tremendo reino de posibilidades, el lingüista es libre para elegir un dominio, un área de interés, en la cual profundizará y a la cual convertirá en su especialización. Pero la urgencia de focalización no debe opacar la tremenda necesidad de respuestas a cuestiones fundamentales. El lingüista del siglo XXI no debe enarbolar exclusivamente la bandera de la normativa, de los prescriptivismos. Este investigador debe ser una persona que se plantea interrogantes, que pretende resolver problemas de la vida cotidiana, que observa los diversos planos del lenguaje y de las lenguas y busca explicaciones. Se cultiva así una línea de investigación y una de reflexión crítica. Se conjuga así, tradición y postmodernidad. ***Giovanni Parodi***

On ne peut pas se contenter, comme on le voit assez souvent, de définir la linguistique comme « la science qui s'occupe du langage » ou « l'étude scientifique du langage ». Si cette proposition a malgré tout un sens, on est obligé de se poser des questions concernant les problèmes du langage, et ceci nous amènera à cerner ce qui, dans le langage, appartient au linguiste. Pour certains, le langage c'est finalement toutes les propriétés que l'on rencontre dans les langues et qui sont généralisables. A partir de là, des glissements s'effectuent et on en arrive à assimiler les langues au langage ; il arrive même que, partant de l'étude d'une langue particulière, on finisse par la poser comme modèle, c'est-à-dire comme une sorte de représentant des propriétés qu'on trouve dans toutes les langues. Pour d'autres, le langage est une activité idéopraxique sous la domination du système nerveux supérieur. C'est ainsi que le présente M. COHEN ; il est vrai que le côté praxique du langage définit tout un ensemble de conduites, y compris la conduite gestuelle, qui engagent le corps, et à ce titre, le langage ne peut pas être ramené à la simple étude des langues. Dans ce cas, il est évident que l'étude de la grammaire d'une ou de deux langues n'apporteront que peu de solutions aux problèmes concernant l'activité de langage. Il reste que l'activité de langage est une

activité symbolique qu'il faudra définir. Mais, comme il y a néanmoins un rapport entre le langage et les langues, on peut dire, dans une première proposition qui devra être corrigée, que la linguistique est la science qui a pour objet le langage. ***Antoine Culioli***

Jamais on n'a tant parlé de linguistique. Pourtant peu de gens savent de quoi il s'agit.
La linguistique, c'est la tentative pour saisir cet objet évanescent : le langage, et pour l'étudier à la manière dont on étudie des objets concrets. Il s'agit de transformer les paroles qui volent –ce qu'Homère appelait les « paroles ailées » – en une matière concrète, qu'on étudie, qu'on dissèque, ou l'on délimite des unités, ou l'on isole des niveaux. C'est du moins une tendance de cette discipline, d'une linguistique qui essaie de se constituer comme science ; c'est-à-dire qui essaie d'abord de constituer son objet, de définir la manière dont elle l'examine et essaie ensuite de forger les méthodes propres à cerner, à analyser cette matière […] Tout ce qui relève du langage est objet de la linguistique. ***Emile Benveniste*** **[entretien avec Guy Dumur]**

La quête de la théorie unique en linguistique risque fort de prêter à mécompréhension. Les avis justifiant la diversité théorique sont nombreux. Dont celui de Williams. Au nom de la tradition, le respect de la diversité théorique est évoqué sur un ton sans riposte. Je ne vois pas ce qui le justifie dans la recherche scientifique. Une théorie est une construction de concepts et de méthodes. « Les concepts et les méthodes, dit Bachelard, tout est fonction du domaine d'expérience ; toute la pensée scientifique doit changer devant une expérience nouvelle […] » ***Mortéza Mahmoudian***

Le langage n'est pas un simple compagnon qui nous fait escorte au long de notre route, mais un fil intimement tissé dans la trame de la pensée, le trésor de la mémoire humaine dont l'individu et sa communauté sont dépositaires, leur conscience vigilante qui se souvient et exhorte. En bien comme en mal, la parole est la marque de la personnalité, du pays natal et de la nation, le titre de noblesse de l'homme. Le développement du langage est si inextricablement lié à celui de la personnalité individuelle, du pays natal, de la nation, de l'humanité, de la vie même, que l'on est tenté de se demander s'il n'est qu'un simple reflet ou si, au contraire, il n'est pas tout cela : le cœur meme de la vie humaine. ***Louis Hjelmslev***

Quelle est enfin l'utilité de la linguistique ? ***Cours de linguistique générale CLG***

¿Cómo deberían interpretarse todas estas notables homologías entre el código genético que 'parece ser esencialmente el mismo en todos los organismos' y el modelo arquitectónico que subyace a los códigos verbales de todas las lenguas humanas y, nota breve, no compartidos por ningún otro sistema semiótico que la lengua natural y sus sustitutos ? ***Roman Jakobson***

The study of language is pertinent to many fields of inquiry. It is relevant to psychology, anthropology, philosophy, and medicine. It encroaches upon the humanities, as well as upon the social and natural sciences. We may pursue investigations that concentrate on what man has done with or to specific languages; or we may regard language as a natural phenomenon—an aspect of his biological nature, to be studied in the same manner as, for instance, his anatomy. Which of these approaches is to be chosen is entirely a matter of personal curiosity. This book is concerned with the biological aspects of language […] Ever since man first mused about his own nature, it has been the gift of language that has surprised him most. ***Eric Lenneberg***

Aucun des modèles théoriques aujourd'hui disponibles dans les sciences du langage ne prend conjointement en compte l'opératif et le social comme deux dimensions à la fois nécessaires et solidaires du système d'une langue humaine, tel qu'il reflète, d'une part, la faculté de parler, et qu'il est mis en application, d'autre part, dans l'exercice du discours. ***Claude Hagège***

« Vous étes linguiste ? Combien de langues parlez-vous » —Question souvent posée par des profanes, pour qui la linguistique et polyglotte c'est tout un. De plus avertis, confondant linguistique et philologie, croient le linguiste voué á l'explication deds langues mortes et des vieux textes. Si on leur dit que la linguistique est la science du langage, qui n'est pas du tout la meme chose que l'étude des langues : « Qu'est-ce alors que la science du langage ? » demanderont-ils — Voila la question a laquelle ce petit livre voudrait répondre. ***J. Marouzeau.***

Ce qui importe au linguiste c'est qu'on ne travestisse point le caractère de son étude et qu'on ne rende pas son terrain changeant, comme il arriverait si on la déclarait science physique ou science naturelle, à une époque où ces sortes de sciences remplissent l'esprit de l'homme de stupeur par leurs merveilleuses découvertes et s'arrogent presque à elles seules le nom de sciences. C'est un signe qui sert à nous montrer que l'étude du langage est dans sa période de formation que cette différence d'opinion entre les linguistes sur la question de savoir si l'étude du langage est une branche de la physique ou de l'histoire. Le différend est à peu près réglé maintenant : certainement il est temps que les opinions fausses sur la nature du langage et par conséquent sur la nature de l'étude du langage soient renvoyées à l'école. ***William Dwight Whitney.***

Y es que el lenguaje representa para nosotros un estallido primordial: el que dio lugar al género humano. ***Angel López García***

Introducción

Lingüística
Un espacio de reflexión desde, por y para el lenguaje

"Este libro viene a llenar un gran vacío…con otro."

El presente libro es el registro y sistematización de la práctica pedagógica de un profesor universitario que, a lo largo de su experiencia, ha orientado cursos de lingüística y ha decidido contar, narrar, cómo se dieron las condiciones intradisciplinares [*i.e.* las propias teorías lingüísticas] y las extradisciplinares [*i.e.* los factores culturales, discursivos] que han permitido la emergencia de un concepto denominado *Lingüística*. En síntesis, se trata de hacer explícito un proceso que se denominará en lo que sigue, *enseñanza de la lingüística* pero vista desde la propia experiencia vivencial.

Después de varios años de un trabajo reflexionado orientando los cursos universitarios de lingüística en diferentes instituciones universitarias, he emprendido la tarea de sistematización de mi experiencia en la enseñanza de la lingüística. No está de más decir que dicha experiencia solo adquirió verdadero sentido en el intercambio con los colegas y estudiantes, en un proceso de cambalache que siempre buscó responder a dos preguntas centrales: *¿Qué es y para qué sirve la Lingüística?*

Este libro integra en un solo volumen, los resultados de una práctica pedagógica universitaria reflexiva, consolidados en una serie de productos dispersos que

obedecían a intereses particulares de momento, pero que en este libro se han seleccionado y adaptado para ilustrar las dimensiones de un campo del saber tan vasto como lo es la lingüística y su enseñanza en la universidad. Podemos mencionar las propuestas curriculares de los cursos de *Introducción a la Lingüística* (2008), y *Lenguaje y Evolución Humana* (2007), así como la publicación del libro *Antología de Lingüística Cognitiva* (2011) que se constituyó en un texto de apoyo para los cursos de lingüística. La expresión 'texto de apoyo', debe entenderse como el compendio y análisis de lecturas disciplinares, especializadas, como referencias alternativas que se podrían trabajar en los cursos del área de lingüística, no como un soporte didáctico. Se publicaron en la revista de la facultad de educación (*Paideia Surcolombiana*), algunos artículos cuyo foco se centró en la enseñanza de la lingüística, tratando temas variopintos como el bilingüismo y las políticas lingüísticas desde una perspectiva sociolingüística-glotopolítica (capítulo 5), las condiciones discursivas de la enseñanza de la lingüística (capítulos 2 y 3), así como un texto descriptivo, a la manera de abrebocas, para acercarse al *Diccionario de Construcción y Régimen de la lengua castellana* de Rufino José Cuervo. Se publicó un artículo, resultado de investigación titulado 'La (re)configuración del objeto de estudio de la lingüística' en donde se traza un panorama de los estudios lingüísticos en el país[1] (capítulos 1 y 2). De igual forma, se presentaron, en el XXVI Congreso Nacional de Lingüística, literatura y semiótica (2010), dos ponencias que mostraban los resultados de investigaciones en las áreas de historia de la lingüística y del bilingüismo en Colombia[2] (*cf.* capítulos 1 y 5). Con ocasión del XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística (2012), se presentó una

[1] Síntesis del trabajo de tesis presentado para optar al título de magister en lingüística española del Instituto Caro y Cuervo, 2005.

[2] Ponencia 1: *Reflexiones sobre el bilingüismo. Una visión glotopolítica*; Ponencia 2: *Sobre la historia de la lingüística en Colombia,* Ambas ponencias pueden consultarse en el sitio del Libro total, https://www.ellibrototal.com/ltotal/

ponencia titulada 'Diseño de contenidos disciplinares de un curso de "lingüística general" y mecanismos pedagógicos para su respectiva presentación y evaluación' (capítulo 3), cuyo propósito era responder al interrogante: ¿Cómo y para qué se enseña la lingüística en la Universidad? (capítulos 2 y 3) En esa misma dirección, se presentó una ponencia en el Encuentro Internacional de Lingüística organizado por el Grupo de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquía (noviembre de 2013) cuyo tema fue la identidad del lingüista en Colombia y la necesidad de elaborar una historia de la lingüística en Colombia a partir de unas categorías de análisis históricas. Se proyectan seis temas de investigación [en respuesta a una realidad discursiva particular] que se cubrirían por etapas: (i) El Instituto Caro y Cuervo y la institucionalización de los estudios lingüísticos en Colombia; (ii) Desarrollos de la lingüística en las universidades: el cultivo de lo disciplinar; (iii) La enseñanza de la lingüística en las universidades y la formación de profesores de lenguas: discurso disciplinar vs discurso pedagógico; (iv) Los Congresos de Lingüística en Colombia 1968-2014 y los congresos internacionales del área: consolidación de redes de cooperación académica; (v) Autoanálisis y narrativa (auto)biográfica disciplinar en lingüística, y (vi) Los grupos de investigación en Lingüística en Colombia: entre la autonomía disciplinar y las exigencias del SNCT&I colombiano. La ponencia fue ampliada y precisada gracias a los comentarios de colegas nacionales e internacionales y se constituyó en la síntesis de un proyecto de largo aliento que se comenzará a implementar si las condiciones resultan favorables (*cf.* capítulo 1).

En ese orden de ideas, se han logrado acumular los suficientes elementos teóricos y procedimentales para la redacción de un texto unificado que pueda utilizarse un curso especializado de lingüística destinado a los futuros licenciados en español como lengua materna. Cada capítulo es la base de reflexión del área de lingüística

del programa de licenciatura en literatura y lengua castellana, destacando y aceptando, en algunas ocasiones que es inevitable el desfase entre la teoría y su respectiva aplicación, percepción compartida con los colegas, cuando se evalúa el resultado de las clases y se preparan nuevos cursos[3].

Es por eso que este libro es una suerte de texto propedéutico con un tinte de narrativa pedagógica[4] para acercarse a manuales disciplinares, textos disciplinares y en especial, textos testimoniales o de carácter autobiográfico[5] que, a pesar de buscar la sencillez y constituirse en una introducción al campo disciplinar de la lingüística, resultan algo complicados, confusos incluso densos para un buen número de estudiantes. El carácter propedéutico mencionado, es el resultado de un nuevo acercamiento al proceso de lectura lenta, reflexionada, concienzuda, intertextual y polifónica de cada los textos de lingüística. Se trata de 'leer'

---

[3] Sin perder vista una observación polémica formulada por la profesora Lucía Tobón de Castro (1993, 292): *cada disciplina al crear su cuerpo de conocimiento va generando su propia pedagogía.*

[4] « *Tout parcours scientifique comporte des moments autobiographiques* » Georges Balandier.

[5] Estos documentos son igualmente valiosos para el estudioso de la lingüística pues sirven para identificar las implicaciones discursivas de los modelos teóricos de la lingüística. A manera de ejemplo, destaco los siguientes : *Une vie dans le langage* (Roman Jakobson) ; *Mémoires d'un linguiste* (André Martinet) ; *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva. Essai de dramaturgie épistémologique* (Jean-Claude Chevalier y Pierre Encrevé). *Sciences et pataphysique, tome I, Origines en tout genre. Savants reconnus, érudits aberrés, fous littéraires, hétéroclites et celtomanes en quête d'ancêtres hébreux, troyens, gaulois, francs, atlantes, animaux, végétaux, aryens, extraterrestres et autres ? ; tome II, Comment la linguistique vint à Paris. De Michel Bréal à Ferdinand de Saussure* (Marc Décimo). *Linguistics in Britain: Personal Histories* (Keith Brown y Vivien Law), *Un point de vue rétrospectif sur les «exercices de conceptualisation»* (Henri Besse) y finalmente, las entrevistas a algunos lingüistas: Emile Benveniste, *Problemas de lingüística general*, tomo 2, capítulo 1, Estructuralismo y lingüística, entrevista con Pierre Daix con Emile Benveniste. M.A.K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social*, capítulo II, 'Un enfoque sociofuncional del lenguaje. Un diálogo con Herman Parret' (1994, 53-79). Antoine Culioli, « *Toute théorie doit être modeste et inquiète* », entrevista con Jean-Louis Lebrave y Almuth Grésillon (2012). Finalmente, es preciso mencionar textos escritos a manera de diálogo en dond e los autores ponen por escrito el estilo de diálogo. Es el caso del libro *Lingua ex Machina* de William Calvin & Derek Bickerton, 2001 y también *La arquitectura del lenguaje*, texto de la conferencia de Noam Chomsky en la India en enero de 1996, transcrito y anotado por Mukherji, Patnaik & Agnihotri (2004). Junto al texto de la conferencia, guardando el tono oral, se transcriben las preguntas formuladas por el auditorio y las respuestas del profesor Chomsky.

lingüística[6], de escribir sobre la base disciplinar y sobre la aplicación de dicho saber a la práctica pedagógica, a la enseñanza del español como lengua materna. Como miembro de la red Redlees-Ascun, el programa de literatura y lengua castellana lidera los procesos de lectura y escritura del discurso disciplinar en las asignaturas del área de lingüística y teoría literaria, haciendo eco a una de las observaciones-recomendaciones hecha por Pérez Abril & Rincón (2013)[7], luego de liderar un proyecto investigativo interinstitucional: *El trabajo que habría que fortalecer en las disciplinas y las profesiones —una vez los estudiantes ya han ingresado a la vida académica, al haber recorrido una buena parte de su plan de estudios— supone realizar acciones sistemáticas para aproximar a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de los campos de conocimiento específicos. En este aspecto, a juzgar por los resultados de este estudio, no es clara la labor de las universidades de nuestro país. Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica; de lo contrario, difícilmente se construirán condiciones para consolidar las capacidades científicas que, a su vez, son la base para un incremento de la productividad académica en el país. Aquí queda planteado un reto concreto de política institucional.*[8]

Ahora bien, si bien este no es el espacio para señalar las características científicas y textuales de los manuales de lingüística y su pertinencia para comprender esta disciplina, sí haremos referencia a algunos de ellos, consultados, estudiados y

---

[6] A la pregunta que le formuló el entrevistador "¿Tiene la lingüística lectores calificados?" la respuesta del profesor Luis Ángel Baena es contundente: *Debería tenerlos; yo siempre he pensado que a nivel de la licenciatura, por ejemplo, los cursos de lingüística no deberían nunca gastarse en hacer un recuento del pensamiento de don fulano, ni del uno ni del otro, sino que deberían ser unos cursos organizados de tal modo que el muchacho aprenda a leer lingüística y si aprende a leer lingüística, lo demás ya él lo aprende solo."* Baena (1996,29).

[7] *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

[8] La última parte del libro *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*, liderado por el nodo Bogotá de Redlees, presenta un documento borrador para la formulación de una política de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior (pp. 305-403). Se socializó en Redlees en el año 2018, la versión 4, con las modificaciones propuestas por diferentes colegas universitarios. El texto sigue en discusión.

utilizados en las clases de lingüística que hemos orientado, así como la información que se ha recolectado a través de encuestas y entrevistas a profesores del área de lingüística de diferentes universidades (capítulos 2 y 3).

En este libro se quiere justificar la importancia del área de lingüística en la formación de profesores de español. Se quiere mostrar que el componente lingüístico ha sido fundamento de los planes de estudio de las licenciaturas en español y en lenguas extranjeras, a pesar de la fuerte oposición y desacuerdo manifiesto por profesores de las áreas de literatura y análisis del discurso. La tradición lingüística en Colombia es tan vasta como para eliminarla del imaginario discursivo pedagógico y para ello siempre ha habido espacios para debatir las particularidades de la enseñanza del español y las lenguas en todos los niveles educativos[9]. Como antecedentes, se pueden citar tres encuentros nacionales que prepararon el terreno a los futuros congresos de profesores de español y literatura que iniciaron en 1968. El primer encuentro es el 'Seminario Colombiano de enseñanza universitaria de Filosofía y Letras', realizado en Bogotá en octubre de 1956. El profesor Fernando Antonio Martínez, miembro del Instituto Caro y Cuervo, presentó una ponencia titulada 'Orientaciones de la Filología y la Lingüística en la Universidad', en donde destaca la importancia de que los estudios filológicos y lingüísticos entren a formar parte "con un carácter sistemático" de los planes de estudio de las universidades colombianas. ¿Cuáles eran las razones que motivaban dicho deseo? Dos en esencia: 1) el creciente afán de los estudiantes por conocer a fondo la filología y la lingüística, cuya materia y problema, vaga pero no clara, aspira a comprender; 2) los estudios humanísticos

[9] Este tema fue tratado con atino y rigor por el profesor Ignacio Cháves Cuevas. Recomendamos la lectura del Discurso que el profesor Cháves pronunció al recibirse como miembro correspondiente de la Academia Colombiana el día jueves 3 de agosto de 1989. Este discurso se publicó en la revista *Thesaurus*, tomo XLIV, número 3, septiembre-diciembre de 1989, pp. 606-618.

deben ser reforzados con el dominio de la filología y la lingüística pues estos campos disciplinares ofrecen métodos exigentes y depurados al tiempo que deben objeto de enseñanza sistemática en las facultades de filosofía y letras (denominación que cubriría ciencias humanas, sociales, educación).

El segundo fue el Encuentro de facultades de Filosofía y Letras, realizada entre el 13 y 15 de octubre de 1966 en la Universidad del Valle. Se insistía en la importancia de los estudios de lingüística y filología, especialmente española e hispanoamericana dentro de los planes de estudio de las facultades de Filosofía y Letras. Se tuvo en cuenta, siguiendo la sugerencia del profesor Rafael Torres Quintero, representante en ese momento del Instituto Caro y Cuervo, el documento del profesor Martínez en el encuentro del año 56 y se propusieron, entre otras, dos conclusiones: a) Asignar importancia fundamental al estudio del español que se enlaza con la mejor tradición colombiana; b) Impulsar la enseñanza de la filología y la lingüística españolas y de los idiomas como estudios propiamente humanísticos.

Finalmente, en el mismo año de 1966, tuvo lugar en la ciudad de Medellín, un encuentro de lingüística y literatura. Se trató de una Convención Nacional en estas dos áreas cuyo propósito era tratar tópicos atinentes a la realidad cultural nacional. Tal como se reseña en el número 67 de las *Noticias Culturales* (primera época, págs. 15-16), la comisión de lingüística se consagró a dos aspectos fundamentales: la lengua española y las lenguas aborígenes. En esta comisión estuvieron presentes los representantes del Instituto Caro y Cuervo, profesores Luis Flórez, Carlos Patiño Rosselli, José Joaquín Montes, Jorge Páramo Pomareda y Darío Abreu. La comisión de literatura por su parte ensayó discutir sobre el desarrollo histórico de la literatura colombiana, la evolución de la literatura colombiana e hispanoamericana: pero dados los ingentes problemas vitales, relacionados con la vida del escritor colombiano, la comisión prefirió consagrarse al aspecto de la

defensa e incremento de nuestra literatura, a los problemas editoriales. Otto Ricardo, Cecilia Hernández de Mendoza y Arnoldo Palacios fueron, en esta área, igualmente representantes del Instituto Caro y Cuervo. La convención fue presidida por el profesor Rafael Gutiérrez Girardot, ilustre crítico literario fallecido en el 2005[10].

El primer congreso dedicado a la enseñanza de la lengua española, se denominó Primer Encuentro Nacional de Profesores de Español y Literatura cuya sede fue Medellín entre el 28 y el 30 de noviembre de 1968[11]. Este congreso y los sucesivos (hasta el congreso XVI, 1984), se dedicaron a discutir a fondo la enseñanza del español y la literatura.

En dichos congresos se crearon comisiones con objetivos y metodología puntuales: (i) Objetivos de la enseñanza del español; (ii) Métodos y programas; (iii) La literatura y la enseñanza de la lengua; (iv) El lenguaje y las demás ciencias.

Los profesores del área de lingüística lideraban y direccionaban las actividades de las comisiones (i), (ii) y (iv). El área de lingüística, en cabeza de los profesores autodenominados 'lingüistas', oscilaba entre el cultivo de lo disciplinar (teoría lingüística) y la manera como se podían enseñar las lenguas (lingüística aplicada). Por razones que habría que buscar en el ámbito discursivo, el congreso de profesores de español y literatura pasó a denominarse, en 1988 (Congreso de Pereira) Congreso Nacional de lingüística y Literatura y a partir del congreso de 1990 (B/quilla), Congreso de lingüística, literatura y semiótica, dejando atrás las preocupaciones por la enseñanza de la lengua y concentrándose a partir de ese momento, en los problemas disciplinares específicos de las disciplinas.

---

[10] Véase la necrología hecha por el profesor Rubén Sierra Mejía en *Ideas y Valores* 128, agosto de 2005, pp.117-121. Juan Gustavo Cobo Borda, ilustre polígrafo bogotano, le rindió un homenaje en una columna publicada en el diario *El Tiempo* el 28 de mayo de 2005.

[11] Todos los datos alusivos a la historia de los congresos de profesores de español y literatura hacen parte de un documento mayor preparado por Arboleda & Mahecha 2016 (inédito).

No obstante, la preocupación por la enseñanza del español en todos los niveles educativos se ha mantenido, en particular en el currículo de los programas de licenciatura en español y en algunos casos, en los planes curriculares de español y lenguas extranjeras. La preocupación que se mantuvo por años en los congresos de Lingüística y Literatura, en muchos de los cuales hubo representación oficial del Ministerio de Educación Nacional, fue la enseñanza del español y la literatura en los distintos niveles educativos[12]. En varios de ellos estuvo presente el Ministerio de Educación, bien como organizador, bien a través de delegados. En el Primer Encuentro participaron Julia Cuadros y Edgar Arias, de la hoy desaparecida Oficina para la Administración de Programas Educativos Conjuntos, OAPEC, del Ministerio; Icolpe, intervino en la organización del VII. OAPEC había publicado en el mismo año de 1968 el primer Manual de Escuela Unitaria; continuando con esa línea, en 1972 el Icolpe había publicado una versión preliminar del Manual de administración y técnicas de la "Escuela Unitaria". Bajo la dirección técnica de OAPEC se habían producido las Guías Didácticas para Maestros de Primaria, adoptadas por el Ministerio en 1964, por medio de la resolución No. 3927[13].

Desde un principio se buscó una incidencia efectiva en la formación de docentes y en las políticas y programas de español y literatura (¡28 congresos nacionales no lo lograron![14]). Presentamos algunas evidencias, a manera de ejemplo. En el Primer

---

[12] La profesora María Gladys Agudelo, en un trabajo titulado *La enseñanza de la gramática en Colombia: un asunto pluricontextual* (2014), nos indica las diferentes denominaciones que se le ha dado en el país a la asignatura de español: *Castellano* (Decreto 1570/1939), *Castellano y redacción* (Decreto 0075/1951), *Castellano y literatura* (Decreto 486/1962), *Español* (Decreto 363/1970 y Decreto 080/1974), *Español y literatura* (Marcos generales programas curriculares/1984) y *Lengua castellana* (lineamientos curriculares 1998).

[13] www.men.gov.co

[14] De 1968, fecha del primer congreso hasta el 2014, año en el que se realizó el último. Las dos instituciones, organizadoras del evento, esto es la Universidad Nacional y del Instituto Caro y Cuervo no realizaron la asamblea final y aseguraron, con ese acto, la clausura final y posterior desaparición del Congreso de Lingüística. Además, con los nuevos procesos de acreditación de alta calidad, las directivas universitarias, preferían apoyar eventos de otra índole, en especial de

Encuentro se creó una comisión, integrada por delegados de las universidades del Valle y Antioquia, para redactar programas y materiales de apoyo, y una comisión, integrada por profesores del Seminario Andrés Bello, que se encargaría de la evaluación de ese trabajo. En las conclusiones del encuentro se recomienda: orientar los cursos de español de las carreras de Idiomas, Letras, Filosofía y afines hacia el "conocimiento científico de la lengua"; los de cultura general, al mejoramiento "de las habilidades y destrezas para la comunicación escrita y oral". Buscar que las entidades competentes expidan programas básicos. Buscar la capacitación adecuada y sistemática de los profesores. Entre las recomendaciones del tercer Congreso figuran las siguientes: a) Que el Ministerio de Educación estudie y analice todos los programas de Español y Literatura que le presenten los profesores de la materia para mejorar la enseñanza, entre ellos el que llevó al Congreso de Ibagué el Profesor Alfonso Bastidas, de la Universidad del Valle [un dato importante aquí: en el mismo congreso el profesor Patiño Rosselli leyó una ponencia titulada '*Lingüística estructural y gramática española*']; b) Que se experimenten los métodos de evaluación de la enseñanza propuestos por las Universidades del Valle, Medellín y Cartagena, y que otras Universidades traten de mejorarlos en cuanto sea posible; c) Que las Universidades faciliten a sus profesores de Español y Literatura seguir estudios de grado y de postgrado en el Instituto Caro y Cuervo y en la Universidad del Valle, entidades cuyos programas de Magíster cubren hoy [era el año de 1970] las necesidades inmediatas del país en dichos campos del saber.

---

carácter internacional. El Instituto Caro y Cuervo tenía planeado su propio congreso, las 'Jornadas internacionales de investigación lingüística José Joaquín Montes' cuyo propósito -optimista- es *"posicionarse como un espacio de discusión, articulación y socialización de los más recientes avances de la investigación en lingüística."* Por su parte, la Universidad Nacional se concentró en ser sede de dos congresos internacionales: el XVIII Congreso de la ALFAL, 2017 y el VIII Congreso Latinoamericano de Semiótica, 2017. La tradición histórica de Colombia es olvidar la historia y ahogar toda iniciativa con desidia.

Recomienda además que "la lengua y la literatura se enseñen integradamente, como una sola asignatura" en los colegios, no en las universidades en donde se deben mantener separadas.

Hacia finales de los setentas y principios de los ochentas, los profesores Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo (Universidad del Valle) asesoraron de manera bastante cercana al Ministerio de Educación en la elaboración de los programas de español y literatura de la educación básica. Tomó cuerpo ahí lo que se ha conocido como el Enfoque Semántico-Comunicativo de los Programas de español y literatura del Ministerio de Educación Nacional[15]. Después, entró a prestar asesoría el profesor Guillermo Bustamante[16], egresado de la Maestría del Valle[17]. Por la influencia que haya podido tener en los programas curriculares de las universidades, detallemos la propuesta de "Cursos que deben constituir la formación lingüística mínima de un licenciado en idiomas" y de contenidos básicos para el curso de lingüística general, presentada por la Comisión de Lingüística del V Congreso, Barranquilla 1972. Entre los cursos se contemplan lingüística general, fonética y fonología, sintaxis y semántica (dos cursos, pero unidas), lingüística

---

[15] En un texto del año 2003 (revista *Lenguaje* número 31), el profesor Tito Nelson Oviedo describe someramente en que consistió el enfoque comunicativo: *Para quienes nunca han oído mencionar este nombre* [enfoque comunicativo, MM], *se trata de una aproximación al lenguaje en la que se intenta una síntesis del trabajo de muchos estudiosos que, desde diversas disciplinas académicas, han aportado sus luces para la comprensión y construcción de este objeto teórico. Fue iniciada de manera solitaria por Luis Ángel Baena (q.e.p.d.). Apoyada y complementada posteriormente con los valiosos aportes de algunos estudiantes (Guillermo Bustamante, entre otros) y con mis pesquisas en gramática y comunicación. Extendida y adoptada (aunque con las distorsiones "naturales" de toda adopción) como parte de los Marcos Generales del MEN. Aplicada en el ámbito educativo de Colombia por diversos egresados de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Y, finalmente, para estar a tono con las desdichas actuales, desplazada...*

[16] Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y activista pedagógico. Invitamos a leer algunas de sus críticas a las políticas públicas educativas: (i) Educar: ¿cálculo o experiencia? (*Aquelarre* 16, 2009, pp. 206) y (ii) Lineamientos curriculares, estándares y competencias: mercancía y entelequia (*Aquelarre* 20, 2011, pp. 13-30).

[17] Desde Cali, las voces de estos autores se divulgaban en el concierto lingüístico nacional. Pero no eran las únicas, otra voz, igualmente valiosa ha sido la del profesor Alejandro Ulloa quien se ha dedicado a diseñar e implementar una propuesta teórica-metodológica para redefinir la didáctica del Español y la Literatura en la enseñanza media colombiana.

aplicada a la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras y un seminario para el cual se sugieren temáticas de filosofía del lenguaje, psicolingüística, sociolingüística, semántica, fonología comparada, trabajo de campo, gramática y análisis estilístico; se sugiere además un curso de Técnicas de Redacción y Metodología del Trabajo Escrito, para el primer semestre. Para el curso de lingüística se recomiendan cuatro grandes partes, que siguen siendo relevantes: La lingüística y la lengua, la estructura del lenguaje, el lenguaje en sus aspectos genéticos y comparativos y, finalmente, uniformidad y diversificación lingüística.

La Lingüística, orientada y estudiada como asignatura, como curso, bajo los nombres de lingüística general (*cf.* capítulo 3), sintaxis, morfosintaxis, semántica, fonética/fonología, filosofía del lenguaje, etnolingüística, sociolingüística, semiótica, historia del español, psicolingüística, neurolingüística, pragmática y análisis del discurso, ha sido el fundamento disciplinar y marca de identidad, junto a la teoría literaria, de la formación de profesores de lenguas ya sea materna y/o extranjeras. En nuestro caso, un Licenciado en lengua española, o mejor, un profesor de español, es el profesional, el especialista que es conocedor del patrimonio cultural que representa la lengua española y reflexiona sobre la enseñanza de la lengua española a un público estudiantil que va desde la infancia hasta la avanzada pubertad (primaria y bachillerato). No podemos olvidar los llamados hechos por Luis Flórez y Rafael Torres Quintero (ambos miembros pioneros del Instituto Caro y Cuervo) desde los años 60, a los profesores de español de todos los niveles educativos para que ejercieran una enseñanza integral del español capaz de que *"el individuo se realice a sí mismo por su capacidad de comunicarse y expresarse como ser sensible y pensante, dueño del más poderosos instrumento para destruir o*

crear, para abstraer, deducir y convencer, con la palabras y hasta con el silencio." (Torres Quintero, 2000, 435)[18]

¿Cómo y qué enseñar a un grupo de estudiantes que tienen como lengua materna el español? Como respuesta inicial, la enseñanza, la práctica pedagógica (y detrás de ella la formación inicial) apunta a cumplir tres objetivos: (i) desarrollar las destrezas comunicativas, (ii) ayudar a entender la estructura, la función y el funcionamiento de la propia lengua y (iii) explicar la consolidación de la experiencia cognitiva, afectiva y cultural. Estos tres objetivos encajan perfectamente tanto en el plano disciplinar como en el plano pedagógico. Con respecto a lo disciplinar, los objetivos mencionados se inscriben en una teoría lingüística (cuyo objeto es el lenguaje/lenguas) que describe y explica al tiempo, por una parte, su naturaleza biológica y social y por otra, sus dimensiones y temas, esto es lo psicológico, lo neuronal, lo cultural y lo simbólico (Fernández Pérez, 1999). Es una lingüística integral tal y como la proponía el profesor Baena (1996, 92): *"No existe una lingüística de la lengua por fuera, por encima o al margen de un análisis científico del lenguaje y del habla; la lingüística no agota su objeto en el 'sistema', abandonando el análisis de unas condiciones que lo determinan y unas funciones que lo explican; la lingüística, si cabe reducirla a una definición, es la disciplina científica que explora la posibilidad de dar una explicación al nexo que existe entre lo que decimos con una intención comunicativa, y los objetos, relaciones y eventos de la realidad objetiva, material y social."* En lo tocante al plano pedagógico, se podrían hacer coincidir los objetivos con lo postulado por el ICFES, en cuanto al perfil 'ideal' del futuro licenciado que debería reunir 13 características: [DEBE] SABER: *(i) qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña; (ii) sobre la naturaleza de la disciplina para enseñarla; (iii) cómo aprenden los alumnos y establecer las*

[18] De igual forma, el profesor Quílis, reconocido maestro español, coincide al afirmar que, '*El objetivo de la enseñanza en la lengua materna, tanto del nivel gramatical como de los otros niveles, es el de su mejor conocimiento, desarrollo y compresión.*' Véase el artículo completo titulado 'La enseñanza de la lengua materna' publicado en *Cauce: Revista de filología y su didáctic*a, Nº 2, 1979, págs. 251-274.

diferencias que afectan los aprendizajes; (iv) organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje; (v) monitorear y evaluar el progreso del estudiante; (vi) proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos; (vii) articular su práctica pedagógica a los contextos; (viii) trabajar de manera colaborativa y cooperativa; (ix) formular y desarrollar competencias en los estudiantes; (x) emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje; (xi) sobre la importancia de la autoevaluación personal e institucional para el mejoramiento continuo de su desarrollo profesional e institucional; (xii) comunicar en diferentes escenarios sus experiencias concernientes al desarrollo profesional y *(xiii) participar de manera activa y propositiva en la comunidad a la que pertenece*.[19]

Ahora bien, el futuro profesor de español lengua materna no debe confundir la capacidad de mostrar fluidez cuando habla una lengua con la capacidad de ofrecer explicaciones sobre la forma en que se construyen las secuencias verbales o se interpretan las oraciones. El estudiante debe ser consciente que para entender y enseñar una lengua no se puede eludir el marco gramatical y si bien no es todo lo que hay que saber sobre la lengua, es preciso saberlo. El conocimiento 'instrumental', esto es utilizar la lengua para alcanzar diversos fines, lo tiene cualquier hablante nativo. Pero el conocimiento gramatical consciente, la reflexión teórica sobre el sistema gramatical solo lo alcanzan los que lo estudian[20]. De igual forma, en un plan de estudios universitario, dirigido y planeado para un público más maduro, adulto y con un fin más específico y especializado, se debe tener en cuenta que tanto el componente disciplinar como el mecanismo de la práctica pedagógica implica otras dinámicas cognitivas, otras lógicas que se inscriben en la dinámica de la educación superior. Es en la universidad en donde se impone el

---

[19] *Marco de referencia Saber-Pro. Ciencias de la educación. Módulos de enseñar, formar y evaluar.* http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/saber-pro-estudiantes/documentos

[20] A este respecto las observaciones de los profesores Ignacio Bosque, Rafael Torres Quintero, Humberto López Morales, Lucía Tobón de Castro, Rubén Arboleda, Felipe Pardo, Tito Nelson Oviedo y otros, son relevantes.

discurso científico, en donde se trabaja y de alguna manera se adapta y reproduce[21]. El discurso científico es el discurso disciplinar y en nuetro caso, es preciso definir cómo manejar el discurso de la disciplina lingüística, siendo la reflexión gramatical, un tema central. Bourdieu (1984, 35) es claro en ello, *"El discurso científico exige una lectura científica, capaz de reproducir las operaciones de las cuales es en sí mismo el producto. Ahora las palabras del discurso científico, y en particular las que designan personas (los nombres propios) o instituciones (el Colegio de Francia), son exactamente las del habla ordinaria, las de la novela o las de la historia, mientras que los referentes de estos dos los espacios de discurso están separados por toda la distancia que introduce la ruptura y la construcción científica* [traducción nuestra]."

En la orientación de los cursos de lingüística que los profesores del área de lingüística del programa de lengua castellana han hecho desde el año 2006, se ha optado por una presentación que supere el criterio aislado de asignaturas especializadas que poco o nada aporten a la formación de profesores de español. Se ha buscado que los cursos de lingüística se integren y complementen con los de las áreas de teoría literaria y didáctica, sin lograr resultados notables (*cf.* capítulo 3). Para ello, el grupo de trabajo del área de lingüística, ha analizado y adaptado las propuestas teóricas de un grupo de autores que se especializan en la enseñanza de la lingüística, las lenguas y la relación que hay entre estos campos del saber[22]. Es

---

[21] Véase Maurice Sachot, 2000

[22] Desde la perspectiva disciplinar como le corresponde al ámbito universitario: *Un universitaire se définit par sa discipline. Le mot a de moins en moins bonne presse. Le champ disciplinaire, l'interdisciplinarité, la multidisciplinarité, la transdisciplinarité, voire la transversalité seraient, pense-t-on, des catégories autrement plus pertinentes et appropriées pour aborder et traiter les questions que l'on se pose aujourd'hui ou, plutôt, les questions telles qu'on se les pose aujourd'hui, c'est-à-dire en les considérant plus volontiers dans leur complexité. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans bien des « facultés professionnelles », comme, par exemple, celles de médecine et de droit, et cela, apparemment, à la satisfaction générale. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi dans toutes les sciences, y compris les sciences humaines ?* [Un universitario se define por su disciplina. La palabra tiene cada vez menos aceptación. El campo disciplinario, la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad, incluso la transversalidad serían, se supone, categorías que son más relevantes y apropiadas para abordar y tratar las preguntas que nos hacemos hoy o, mejor dicho, es decir, considerándolas más de preferencia en

más, se han integrado, adaptado y proyectado los resultados de un seminario organizado por los profesores Justo Morales y María Teresa Cortés en 1990, dedicado a la 'Proyección de la Lingüística en la docencia de la lengua materna en educación básica'[23]. Se formuló, para el evento, una pregunta orientadora, la cual sería respondida en cuatro ponencias a cargo de profesores invitados: **¿Cuál es el papel de la lingüística en la enseñanza de la lengua materna en la educación básica?** Los ponentes fueron, en orden de presentación, Tito Nelson Oviedo de la Universidad del Valle, Justo Morales & María Teresa Cortés de la Universidad Surcolombiana; Javier Jiménez Quintero, Universidad de Antioquía y Felipe Pardo, Universidad Nacional de Colombia.

En la primera ponencia, *Notas sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Una visión semántico-comunicativa*, el profesor Oviedo planteó las siguientes tesis: (i) si se piensa que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es primordialmente un evento de significación e interacción lingüística, el de la lengua materna es mucho más complejo que cualquier otro pues la lengua se constituye tanto en el objeto como en el instrumento de la enseñanza-aprendizaje; (ii) lo semántico-comunicativo quiere destacar el hecho de que en la base del lenguaje se encuentra su esencia de significación, y que esta es posible gracias a las prácticas culturales interactivas. Existe aquí, una ineludible circularidad, las prácticas interactivas toman forma y sentido a partir de la significación, pero ésta se elabora y refina justamente en aquellas.

---

términos de su complejidad. Esto es lo que sucede en muchas "facultades profesionales", como, por ejemplo, las de la medicina y derecho, y esto, aparentemente, para satisfacción general. ¿Por qué no debería ser así en todas las ciencias, incluidas las ciencias humanas?]

[23] *Seminario-Taller Proyección de la lingüística en la docencia de la lengua materna en educación básica.* Licenciatura en Lingüística y Literatura, Neiva, 15, 16 y 17 de agosto de 1990. Coordinado por Justo Morales y María Teresa Cortés.

En la segunda ponencia, *Aportes de la teoría lingüística del discurso al desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares en la educación básica*, la reflexión se centra precisamente en la competencia comunicativa y la consideración de una lingüística del discurso para entenderla y desarrollarla. Se maneja la tesis de que la competencia comunicativa no se adquiere de un día para otro y tampoco puede concebirse como una meta absoluta. Se trata más bien de una búsqueda continua de formación y transformación cultural. Los autores plantean, por primera vez, su propuesta de competencia comunicativa discursiva aplicada al contexto discursivo socioeducativo sustentándola con los cinco principios fundamentales de la lingüística del discurso: (i) Discurso; (ii) Dimensión semántica del discurso; (iii) Dimensión pragmática del discurso; (iv) Dimensión cognitiva-psicolingüística del discurso y (v) Dimensión sociolingüística del discurso.

En la tercera ponencia, *Códigos restringidos y códigos elaborados en el aula de clase: un problema sociolingüístico para el profesor de lengua materna*, el profesor Jiménez Quintero intenta presentar y replantear como un problema de la comunicación intraclase, el uso heterogéneo de los códigos en la relación profesor-alumnos generándose marginación y exclusión cuando no se utiliza la norma culta escolar y se echa mano de la norma lingüística natural. Los profesores de español no tienen en cuenta los principios sociolingüísticos que refuerzan la competencia comunicativa y sugiere algunos interrogantes como punto de partida para la realización de investigaciones más profundas y contundentes: ¿Cuál es la presencia real de la sociolingüística en los textos escolares de español y literatura?; ¿Existe una verdadera planeación y política lingüística colombiana que oriente, programe, difunda y evalúe la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna?; ¿Los maestros de lengua materna están realmente capacitados en lo referente a teoría-metodología-investigación sociolingüística?

La cuarta y última ponencia, *La sintaxis en la enseñanza de la lengua española*[24], aclara que la reflexión sobre la enseñanza de la lengua materna involucra dos objetivos generales fundamentales, en relación con el educando: el desarrollo de las destrezas comunicativas y la interiorización de conocimientos sobre la estructura, función y funcionamiento de la lengua. La ponencia se dividió en dos partes fundamentales. En cada una de ellas se presentaron asertos sobre la naturaleza del objeto de estudio que, como tales, constituyen contenidos para ser interiorizados por el estudiante de la lengua española.

El cómo y para qué integrar los saberes disciplinar y pedagógico, ha sido un objetivo central en la planeación curricular de los programas de lengua castellana en Colombia. Precisamente en el año de 1983 tuvo lugar en Neiva, el Taller Nacional de Práctica Profesional Docente. El comité organizador estuvo compuesto por los profesores de la Universidad Surcolombiana, Nelson López Jiménez, Carlos Bolívar Bonilla y María de los Ángeles Rivera. En la Universidad, y en especial en el programa de lingüística y literatura (hoy programa de literatura y lengua castellana), la preocupación por la práctica docente era un tema que atravesaba la actividad profesional y cuestionaba además la identidad del maestro. La realización de dicho evento se justificaba entonces porque uno de los objetivos de las facultades de educación era el de formar profesionales idóneos en los diferentes campos del conocimiento humano. En el evento se analizó, se reflexionó y evaluó el estado de esta actividad en el país con el fin de proponer políticas públicas unificadas dirigidas a sistematizar criterios y planes de trabajo en procura de una formación integral de los licenciados vislumbrando a conciencia los caminos de su identidad profesional. Del evento se publicó un libro que lleva como título el

[24] Esta ponencia se proyecta en una cartilla escrita por el autor y Julia Baquero, titulada *Objeto y tareas de la sintaxis,* publicada el mismo año (63 páginas, Bogotá, Compáginas.)

mismo nombre del taller y que fue editado en las prensas del ICFES. Se divide en cuatro capítulos, el primero, titulado 'Situación actual de la práctica profesional docente' hace alusión a la situación en ese momento, del proceso de práctica. Se presentan en este capítulo tres ponencias: (i) Diagnóstico sobre la situación actual de la PPD en las facultades de educación del país, a cargo de Alhim Adonai Vera & Clara de Rojas; (ii) Historia y significado de la práctica docente de la facultad de educación de la Universidad del Valle y (iii) Perfil profesional del Docente en el Huila. Reflexiones acerca de la primera etapa de la investigación a cargo de Patricia de Iriarte & otros. El segundo capítulo se titula Análisis crítico del proceso de PPD y contiene un análisis y un cuestionamiento de la práctica docente como proceso que frena e impide la creatividad del estudiante cuando se aferra a pautas ortodoxas. Se presenta en este capítulo la intervención del profesor Antanas Mockus titulada 'La tensión esencial entre tradición e innovación en la PD'. El tercer capítulo, Alternativas de solución a la problemática de la PPD, presenta algunas alternativas de solución de la actitud mecánica y repetitiva del proceso de práctica. Se presentan allí tres ponencias: (i) Práctica como reflexión y práctica como investigación: una propuesta de práctica profesional para la formación de docentes a distancia, Bernardo Restrepo Gómez; (ii) Hacia una nueva concepción de Práctica Docente, Mariel de Brand y (iii) Hacia una nueva concepción del Licenciado y de la Práctica docente por Ismael Medina. En el capítulo cuarto titulado 'reflexiones generales' se consignan las síntesis y conclusiones a que llegaron los diferentes grupos de trabajo en el taller.

Un evento, fruto de un momento coyuntural en la educación colombiana, fue el Congreso Pedagógico Nacional que tuvo lugar en Bogotá entre el 19 y el 22 de agosto de 1987. En dicho congreso, uno de los puntos capitales consistía en identificar momentos importantes en la conformación del pensamiento sobre la enseñanza del lenguaje y cómo dichos momentos buscaban superar la pedagogía

transmisionista, definicionista y normativista. Los momentos son: (i) escuela activa, (ii) concepción pedagógica de fundamento psicolingüístico, (iii) concepción pedagógica de fundamento sociolingüístico, (iv) concepción textual/discursiva y (v) educación popular. Se presentaron 24 ponencias (ver el análisis en Arboleda, 1988a) inscritas conceptualmente en los momentos citados. Existe un trasfondo conceptual desarrollado previamente por Rubén Arboleda en dos publicaciones complementarias (*cf.* Arboleda 1986 y 1988b).

Para el caso especial de la lingüística, en 1980 se creó el Círculo Lingüístico de Bogotá (CLB)[25] como una respuesta al déficit de la producción intelectual colombiana *"en relación con los problemas del lenguaje, con el estudio y enseñanza del español en los diferentes niveles de escolaridad, lo mismo que con respecto a las lenguas indígenas…"* (Felipe Pardo, 1980, 3). El CLB intervendría a través de su órgano de divulgación, esto es, la 'Revista Colombiana de Lingüística'[26] que presentaría estudios técnicos alrededor de la enseñanza del español y de la lingüística. El profesor Pardo, en la presentación al primer número, hace una declaración misional, con tintes poéticos: *"Haciendo referencia al epígrafe[27] de esta presentación, lo dicho hasta aquí, estimado lector, indica el mar o mares por los que el Círculo Lingüístico de Bogotá pretende navegar. La revista se concibe, dada su estructura y contenido, como una nave necesaria a esta empresa. El éxito o fracaso de ella depende crucialmente de su interés en navegar con nosotros. Nuestra máxima ambición es que con*

---

[25] Existieron también otros círculos lingüísticos: el de Medellín liderado por Rogelio Tobón, el de Armenia liderado por Armando Rico Ocampo (q.e.p.d.) y el de Barranquilla, dirigido por Julio Escamilla. Estos grupos se citan y comentan en Villa Mejía (2001, capítulo 4).

[26] Se publicaron seis números entre 1980 y 1986 (no se publicó ni en 1984 ni en 1985). Cada número se conocía y denominaba por el color de la carátula: Volumen 1, número 1, verde (octubre de 1980); Volumen 1, número 2, azul (abril de 1981); Volumen 1, número 3, gris (noviembre de 1981); Volumen 2, número 1, roja (julio de 1982); Volumen 2, números 2 y 3, amarilla (mayo de 1983) y el número 6, ocre (junio de 1986). El CLB se disolvió. Aparecieron luego dos números más con el mismo título, pero fruto del trabajo del Taller Interuniversitario de Lingüística Teórica y Aplicada de las Universidades Nacional, Pedagógica Nacional y Javeriana, manteniendo la dirección, el profesor Felipe Pardo.

[27] Dice el epígrafe: *"Quien no se haga a la mar, no correrá el riesgo de ahogarse. Mas no conocerá tierras extrañas." Dicho no muy popular.*

el correr del tiempo el 'nosotros' tenga como referencia a todo el conjunto de estudiosos que comparten, sino todos, por lo menos la mayoría de planteamientos hechos aquí." (Ibid., p. 6).

Los trabajos socializados en los eventos de lingüística y de práctica pedagógica que acabamos de mencionar, encontraron eco en trabajos como los de Susana Pastor Cestero (2000), Camps & Zayas[28] (2006) así como Fernández Pérez (1998a), autores que hacen parte del restringido grupo de estudiosos que cree aún en la integración de la actividad teórica en lingüística y la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. Para Pastor, es clara e innegable la influencia de la teoría lingüística en el diseño y evolución de los métodos de enseñanza de idiomas. Los enfoques teóricos, es decir formales, se centran en el trabajo con la gramática de la lengua. Los enfoques aplicados, preocupados por la comunicación y la interacción se consolidan en los campos de la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la etnometodología y la propia sociolingüística. Ahora bien, en el campo de la enseñanza, continua ella, se asume y acepta que existe una distancia enorme entre la lingüística y la enseñanza de lenguas (maternas, segundas y extranjeras). Más aún, parece que los contenidos teóricos que se enseñan en la universidad están muy alejados de la posterior práctica docente. Esta idea se mantiene en los círculos de la formación de profesores de lenguas, se destaca el recelo: *"muchos didactas (…) consideran excesivamente teóricos los conocimientos impartidos en la facultad o las obras publicadas por los*

[28] Tomamos estos datos de su reconocido blog sobre la enseñanza de la lengua y la literatura: Felipe Zayas (1947-2018) fue catedrático de Educación Secundaria. Profesor de Lengua castellana y Literatura desde 1979. Profesor en el Máster de Educación Secundaria, en la *Universitat de València*, entre 2009 y 2012. Miembro de los equipos redactores del currículo de Castellano: Lengua y Literatura y de Lengua castellana y Literatura (ESO) en la *Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana* y en el Ministerio de Educación. Autor de materiales didácticos y de diversas publicaciones, ponente en cursos de formación del profesorado en temas de didáctica de la lengua y de la literatura y del uso de las TIC. Miembro del consejo asesor de las revistas Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura y Aula de Innovación Educativa. Miembro del grupo ***Greal*** de la Universitat de Barcelona.

lingüistas, al tiempo que en el ámbito académico filológico no deja aún de respirarse una cierta indiferencia por la didáctica de las lenguas, cuando no un abierto menosprecio."

Nos quejamos permanentemente del divorcio entre discurso disciplinar (el área de lingüística, en particular las asignaturas independientes) y el discurso pedagógico (el discurso pedagógico y la didáctica disciplinar, esto es, didáctica de la lengua) a la hora de diseñar una nueva propuesta curricular[29]. ¿Por qué el desconocimiento consciente entre las partes (protagonistas)? Cuenca, citada por Pastor (2000, 2-3) ofrece algunas razones -y a nuestro modo de ver, justificadas por las realidades educativas-:

Desde el punto de vista de la teoría lingüística

- Los objetivos de la lingüística y de la didáctica son bien distintos y no tendrían por qué coincidir.
- No se puede perseguir siempre una aplicación directa de una determinada teoría lingüística a la enseñanza.

---

[29] Ver en particular Dubois & Sumpf (1968 y 1970), para el caso francés. Dubois (1971) hace explícita la relación directa entre la lingüística y la enseñanza de lenguas: *Comme toutes les sciences humaines, la linguistique n'est pas seulement une étude théorique; elle a un champ d'application privilégié: c'est l'enseignement des langues vivavntes et surtout celui de la langue maternelle, pour nous les français. Voilà pourquoi la linguistique (…) est aujord'hui au centre de problemes de l'enseignement moderne du français.* En lo tocante a España, véase Fernández Perez (1998a), Lapesa (1996) y Quilis ( ). Consúltese igualmente el capítulo 2 de este libro, en particular el comentario referido a las ponencias dedicadas al papel de la lingüística en la formación de maestros de lenguas en el IV Congreso de la ALFAL (1975).

Para el caso colombiano se puede consultar a Flórez (1967 y 1977), Torres Quintero (2000), Ulloa (1986), Arboleda (1988) y Cisneros, Olave & Rojas (2015). Me parece entonces que en el ejercicio de la enseñanza de la lingüística a los futuros profesores de lengua española, se les debe dejar en claro, siguiendo lo postulado por Rastier (2013), que la didáctica no debe entenderse como una acción instrumental que sustituya los contenidos disciplinares y las técnicas de la comunicación a favor de una transmisión que sea el superficial deleite de públicos estudiantiles. Es más, toda teoría didáctica supone implícitamente una antropología, una teoría del lenguaje y una teoría del conocimiento (Rastier, *Op. cit*).

- La gran variedad de modelos lingüísticos (a veces contradictorios entre sí y con terminología en cada caso distinta) puede hacer dudar al docente sobre cuál es el más apropiado.

Desde el punto de vista de los profesores de lenguas

- El objetivo del profesor no es la investigación lingüística, sino hacer que los alumnos aprendan a usar la lengua. Evidentemente, el docente nunca habrá de enseñar teorías lingüísticas, pero sí debería conocerlas para averiguar qué aspectos de ellas pueden aprovecharse en la práctica diaria.
- Además, no tenemos por qué adscribirnos a una u otra teoría (cosa que sí sucede al investigador) sino que se suele optar, en la docencia, por un cierto eclecticismo en la metodología.
- La tarea docente no sólo tiene que ver con lo lingüístico: éste es uno de los factores implicados, pero tan importante como él son los factores psicológico y pedagógico.

Concluye nuestra autora que, junto a la teoría lingüística, y en igualdad de importancia, se tienen en consideración teorías pedagógicas y de la psicología del aprendizaje, que prestan especial atención a través de su correspondiente enfoque metodológico.

En el caso del trabajo de Camps & Zayas (2006), el ejercicio de enseñanza del español buscaría *establecer un puente entre las actividades de uso y el conocimiento sistemático de la lengua en los diferentes niveles de organización de los textos* (p. 8). En esa dirección se integraría el nivel gramatical con el nivel discursivo, una nueva tendencia pedagógica, en donde *"las operaciones de observación y análisis de las formas lingüísticas han de estar relacionadas con las necesidades de los usos verbales y de reflexión metalingüística sobre dichos usos, es decir, con la necesidad que tienen los alumnos de recursos lingüísticos para dar solución a los problemas que les plantean los textos."* (p. 8)

Si se revisan los microdiseños (syllabus) de los cursos del plan de estudios de lengua castellana, en particular desde el 2013, se puede identificar que el criterio semiótico 'integral' propuesto por ejemplo por Halliday (1994), permite distinguir las perspectivas 'intraorganismo' e 'interorganismo', no solo en la oferta de cursos y contenidos de los cursos [En el caso del plan de estudios de la Licenciatura en lengua castellana de la USCO, *Lingüística 1* a *Lingüística 5*, *Didáctica de la lingüística*, *Seminario investigativo: lingüística y literatura* y el curso electivo *Lenguaje y evolución humana*] sino también en la interacción (semiótica) humana, esto es, la práctica pedagógica. Este criterio semiótico se mantiene en la nueva propuesta curricular pues la perspectiva intraorganismo analiza y estudia el factor individual, lo mental y cognitivo, como extensión de la unidad biológica [*cf.* los cursos de *Lenguaje y cognición*; *Lenguaje, cognición y educación* & el curso electivo *Lenguaje y evolución humana*]. Por su parte la perspectiva interorganismo se ocupa del proceso de interacción, comunicación e intercambio [*cf.* los cursos de *Lenguaje, sociedad y cultura* & *Lenguaje y discurso*]. En esa medida el lenguaje es entendido como la clave tanto de la representación, la conciencia (*i.e.* lo psicológico) y como el elemento cohesionador de la sociabilidad. Esta es la perspectiva que se formula desde las ciencias de la cultura que postulan una hipótesis harto provocativa: no se puede estudiar el hombre sin estudiar el proceso de antropologización, tanto en el curso de la filogénesis como de la ontogénesis y por supuesto la epigénesis. En esa dirección, este tipo de aproximación se requiere para precisar de qué manera el individuo humano se convierte en persona, de qué manera el niño que ha nacido genéticamente humano, se convierte en hombre por su proceso de aculturación[30].

[30] Las propuestas educativas de Morin (2001) y Gardner (2005) por ejemplo, se fundamentan en estos aspectos.

Como complemento a esta perspectiva integral y unificadora que resulta ideal para la formación de profesores de español (una perspectiva que ha sido susurrada en nuestro medio, por la propuesta de 'anfibio cultural' de Antanas Mockus), no se deben olvidar dos tesis que el profesor Jerome Bruner (1991) propuso como respuesta a un interrogante colectivo y que fueron centrales en su labor como educador y psicólogo. El interrogante es: "Cómo conciliar los puntos de vista sobre el Hombre como individuo particular con los puntos de vista del mismo como expresión de la cultura y como organismo biológico." Se proponen dos tesis como punto de partida:

1. Para conocer al Hombre, hay que verlo en el contexto del reino animal a partir del cual evolucionó, en el contexto de la cultura y el lenguaje que proporcionan el mundo simbólico en el que vive, y a la luz de los procesos de crecimiento que coordinan estas dos fuerzas tan poderosas.
2. No existe una sola "explicación" del hombre, ni biológica ni de otro tipo. En última instancia, ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana.[31]

Una segunda propuesta es la de Patrick Charaudeau (2006), motivada por la preocupación de un amplio sector de estudiosos de la lingüística por la pertinencia, utilidad y vigencia de este campo del saber. Los miembros de la Universidad de Orléans (Francia), propusieron una alternativa curricular denominada «*Pour un référentiel européen d'enseignement de la Linguistique*»[32], un documento que respondía a la solicitud de unificación de los diplomas europeos y a la necesidad de replantear los diseños curriculares de las ciencias del lenguaje. Antes de proponer diseños curriculares, afirma Charaudeau, es preciso que los miembros de la comunidad académica elaboren una reflexión profunda sobre la visibilidad y pertinencia de la lingüística a nivel externo e interno. Nos interesa en

[31] Tesis que se desarrollan y aplican en un ejercicio concreto en Bruner (1995).
[32] *Pour un référentiel européen d'enseignement de la Linguistique*. 2005. Université d'Orléans, 54 páginas. Nos ocuparemos de este documento en el capítulo 3.

particular, para el caso de las licenciaturas de español, el nivel interno que se centra en las razones disciplinares.

La primera razón tiene que ver con la división de la disciplina en dominios de estudio que pertenece a diferentes niveles: los componentes de la materia significante/significado (fonética-fonología, morfología, sintaxis, semántica), las corrientes teóricas-metodológicas (estructuralismo, generativismo, cognitivismo, sociolingüística, psicolingüística, pragmática, etnometodología, análisis del discurso, etc.); los planos históricos (historia de la lengua, historia de las ideas lingüísticas); los lugares de aplicación (didáctica de las lenguas, adquisición del lenguaje, tratamiento automático del lenguaje, traducción). A más de esto, cada uno de estos dominios de estudio está atravesado por modos (lingüística de campo, lingüística del corpus, lingüística de lo oral/lingüística de lo escrito, la neurolingüística, etc.) que hacen más difícil percibir la unidad (y lo esencial) en la diversidad.

Una segunda razón tiene que ver con la proliferación terminológica que no siempre se puede justificar. Es preciso decir que frente a otras disciplinas como la historia, la sociología, la antropología y la psicología, que definen sus conceptos pero no alteran su terminología en la exposición de los resultados de sus análisis, la lingüística bate un récord en materia de terminología, lo que la hace incomprensible, incluso impenetrable a las demás disciplinas (sin hablar del ámbito educativo que sin reserva alguna, se apropia irresponsablemente de dicha terminología produciendo efectos desastrosos). Es preciso hacer un gran esfuerzo, no de comunicación como se dice hoy en día, sino de una limpieza, un barrido y una selección terminológica.

La tercera razón se refiere a la manera como Pierre Bourdieu definió las disciplinas, esto es como "campos de poder"[33]. Este efecto ha aumentado en el campo de la lingüística por el gusto de subdividir la disciplina en dominios, corrientes, subdominios que, desafortunadamente para la ciencia, genera una fragmentación de la disciplina en territorios, feudos, dominios reservados, cada uno creyendo en la excelencia y poder absoluto de su dominio, ignorando totalmente los que se hace en el dominio vecino.

Charaudeau continúa su reflexión explicando que, en el ejercicio de la enseñanza, encontramos varias dificultades al tratar de explicarles a los estudiantes por ejemplo qué es y para qué sirve una lengua. Una primera dificultad es que debemos aceptar la relatividad del conocimiento y abandonar la idea de que solo hay un sistema de descripción o explicación del funcionamiento del lenguaje. Una explicación deriva su validez de su único marco teórico y, por lo tanto, puede ser nula e inválida con respecto a otro marco teórico. Toda actividad científica genera diferentes puntos de vista; así es como avanza la investigación. Son diversos enfoques epistémicos que se interrelacionan y ofrecen respuestas diversas. Otra dificultad se refiere al problema del uso del conocimiento en un campo de aplicación que no es el de su origen. La observación muestra que una explicación académica puede ser inútil, incomprensible o incluso desviada en dicho contexto de aplicación, y se dice que esta teoría es inaplicable. Esto se debe a que cualquier sistema explicativo depende del problema comunicativo en el que se inserta. Entonces, ¿qué sucede cuando uno quiere usar esa descripción lingüística en el campo de la enseñanza de la lengua (materna o extranjera)? Sucede que el desafío

---

[33] Pierre Bourdieu, La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison, publicado en *Sociologie et sociétés* Volumen 7, Numéro 1, 1975, pp. 91–118. En Emonds, J. *et al.* 1976, se mencionan ejemplos de la dinámica discursiva de los campos de poder en lingüística en los Estados Unidos. Recomendamos en particular el capítulo 1: El lingüista en la sociedad americana a cargo de F. Newmeyer y Joseph Emonds, pp. 11-44.

comunicativo de la enseñanza no es el del análisis académico: los miembros del intercambio no son los mismos (estudiantes/docentes en un caso, científicos/investigadores en el otro), El propósito de la comunicación no es el mismo (de enseñanza-aprendizaje en un caso, de demostración-crítica en el otro), las circunstancias en que se produce (escuela y clase con todos lo que sociológicamente supone en un caso, las revisiones y los coloquios en el otro).

En ese orden de ideas, debe aceptarse que existen varios mercados de conocimiento, mercados de conocimiento académico y mercados de conocimiento aplicado. Las ciencias del lenguaje están en el primero con problemas que son exclusivos de él; la enseñanza de las lenguas se encuentra en el segundo, que no es ni inferior ni menos noble. Sin embargo, se ha mantenido un largo tiempo -y todavía hoy- una confusión entre el conocimiento académico sobre el lenguaje y el conocimiento que debe prevalecer en el contexto de la educación. No es nada nuevo. Desde el comienzo de la aparición de las gramáticas, nació la idea de que una gramática representaba la identidad (incluso el genio) de un pueblo, y que, por consiguiente, es esta la que debía enseñarse a la escuela. Sin embargo, la descripción que cualquier gramática propone de su lengua no es absoluta, ya que depende de los objetivos que uno se da a sí mismo y las herramientas que uno usa. Entonces no hay una, sino varias gramáticas de un idioma. Debido a los dos mercados del conocimiento, siempre ha habido dos tipos de trabajos gramaticales: los llamados especializados o técnicos y los llamados escolares o aplicados. Esto tiende a demostrar, contrariamente a una idea escasamente divulgada, que no se escribe una gramática para una audiencia universal, sino siempre para un público en particular[34]. Y el caso de la institución escolar es un ejemplo claro de ello, en

[34] Es el caso particular de las tres versiones de la *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Se cuenta con la versión extensa, tres tomos (tomo I, morfología y sintaxis; tomo II, sintaxis y tomo III, fonética y fonología), con el *Manual* que contiene los mismos capítulos que la obra extensa (los dos

donde la variable cultural que acompaña al discurso científico en la escuela regula, y en algunos casos impone, la presencia o ausencia de un referente particular, por ejemplo, la gramática. Gaiser (2013), al reflexionar sobre la enseñanza de la gramática en la educación argentina (coincidiendo ampliamente con el caso colombiano) y la suerte que corrió esta área en las escuelas se pregunta: *"…en primer lugar, ¿existen fundamentos sólidos para marginar y/o eliminar la enseñanza de contenidos gramaticales? Y, en segundo lugar, ¿se puede enseñar gramática textual sin una base en gramática oracional?"*

En síntesis, una disciplina (que se compone de varios enfoques epistémicos) está conformada por un cierto número de principios fundadores, hipótesis generales, conceptos que determinan un campo de estudio y, al mismo tiempo, posibilitan la construcción del fenómeno como objeto de análisis[35]. Se forma así un marco conceptual, y es dentro de este marco que se pueden construir varias teorías, como una proposición de un cierto sistema [lo sistémico] alrededor de ciertas categorías.

Como se puede apreciar, al interior de la comunidad académica de lingüistas se mantiene una discusión permanente -la reconfiguración de los paradigmas en términos de Kuhn-, un debate alrededor de los objetos de estudio, por ejemplo, el lenguaje y las lenguas además de los procesos de análisis, las metodologías utilizadas para dar cuenta de ellos. Así pues, se cuenta con descripciones y teorizaciones fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas de la lengua que en ocasiones se confrontan, en otras se ignoran sin perder en ningún

---

tomos de morfología y sintaxis) pero cuyos contenidos se presentaron de manera diferente por razones didácticas y, finalmente, una versión reducida, esencial y práctica, escolar si se nos permite, "*Redactada de una manera más sencilla y transparente, esta versión básica está pensada para el amplio público de hispanohablantes que, habiendo recibido una primera instrucción en sus estudios de primaria y de secundaria, deseen acercarse a comprender mejor el funcionamiento de su lengua.*"

[35] Para comprender este tipo de procesos epistemológicos, se recomienda estudiar las propuestas de Claude Hagège (1985); José M. Bernardo Paniagua (1991); Tito Nelson Oviedo (1992), Jean-Claude Milner (1989), Louis-Jean Calvet (1993b) y Noam Chomsky (*passim*).

momento su validez y utilidad. El debate científico es la columna vertebral de una disciplina y en su interior continuarán suscitándose confrontaciones que le dan vigor al propio campo disciplinar y destaca a los vencedores, a los forjadores de paradigmas.

Para llegar al lenguaje, el lingüista describe las lenguas, elabora modelos teóricos, su objetivo es proponer explicaciones satisfactorias que hagan avanzar la disciplina, su tarea u obligación no es enseñar las lenguas (ver el numeral 2 del capítulo 1: El oficio del lingüista: profesión lingüista). Le compete al profesor de lengua materna y de la asignatura de Lingüística, contar cómo se lleva a cabo dicho proceso[36]. No obstante, no es tarea sencilla, ya que se presentan dos situaciones discursivas que debe enfrentar el profesor, tal y como lo presenta Negri (2003): La primera está ligada a la integración de los saberes disciplinar y pedagógico en el ejercicio docente, *"En el curriculum universitario suele ocurrir que la preparación pedagógico-didáctica sea posterior a la formación en las disciplinas de referencia. Se supone que es a partir de la conjunción de estos dos campos de conocimientos que el profesor podrá derivar con facilidad modos de intervención para la práctica. Sin embargo, suelen ser las 'prácticas de la enseñanza' las que ponen al descubierto el fracaso de este modelo, en tanto evidencian el desencuentro entre los saberes*

---

[36] Los profesores Dubois & Sumpf (1970) tratando de mostrar qué le aporta la lingüística a la pedagogía, postulan una serie de reflexiones muy interesantes de las cuales rescatamos las siguientes: *Les rapports entre la linguistique et la pédagogie dans le domaine propre de l'enseignement de la langue maternelle sont à la fois complexes et très divers […] La linguistique tend à décrire le fonctionnement d'une langue au moyen d'une métalangue artificielle, avec sa terminologie qui est construite à partir d'hypothèses sur ce fonctionnement. En ce sens, il existe un premier rapport entre une grammaire représentant une forme d'analyse, et l'apprentissage de la langue. En quoi une approche systématique, scientifique de ce fonctionnement peut aider à l'apprentissage de la langue elle-même? Y a-t-il d'ailleurs un rapport entre les progrès dans la maîtrise de la langue et la connaissance que l'on a de la langue elle-même. On conçoit alors deux types de questions : la linguistique moderne fournit des méthodes d'analyse considérées comme plus systématiques, plus scientifiques que les précédentes analyses. Si l'on substitue ces méthodes d'analyse aux précédentes, obtiendra-t-on des résultats « meilleurs » dans l'enseignement? Mais cela suppose résolue la première question; la connaissance grammaticale a-t-elle une influence quelconque sur la maîtrise de la langue? La description scientifique et la description pédagogique de la langue ne sont-elles pas totalement différentes? L'ambiguïté de la seconde ne contredit-elle pas l'effort de désambiguïsation de la première.* (p. 6).

transmitidos por la institución universitaria y el conjunto de saberes que demanda la profesión docente." La segunda tiene que ver con la transposición didáctica en donde es preciso *"poner de manifiesto las transformaciones que experimentan los saberes en su pasaje desde las instituciones -generalmente científicas- donde fueron generados, hasta alcanzar finalmente las instituciones educativas."*

Las situaciones discursivas que acabamos de presentar, pueden explicarse también desde la óptica de la 'enseñabilidad', propuesta por Rafael Flórez (1994), en la medida en que el discurso disciplinar (el de la ciencia), incluiría un contexto de enseñabilidad que no es externo sino que hace parte de su dinámica natural de reproducción, de extensión. Se trata más bien de mostrar *"cómo la enseñabilidad de la ciencia no es sobreañadida ni complementaria, que el funcionamiento mismo del conocimiento en el contexto de la enseñanza no es exterior a la naturaleza misma del saber científico, y que los elementos del saber, como objetos culturales, están preñados, preadaptados desde la matriz que posibilita su enseñanza."* (p. 76)

Una manera de entender y resolver estas situaciones discursivas, es aprovechar los textos (relatos) autobiográficos de lingüistas y profesores de lingüística que, bajo la forma de una narrativa sistematizada, se ocupan de hacer evidente cómo crean saber y, si la situación se presenta, cómo lo transmiten a los estudiantes, futuros estudiosos de la lengua y la lingüística. Los ejemplos mencionados en la nota 1 de la presente sección dan fe de ello, y este libro trata de mantener ese estilo. En resumen, su objetivo central es presentar, de manera narrativa, las estrategias lectoras para aproximarse a los textos de lingüística.

El libro se divide en dos partes. La primera, titulada *Sobre la enseñanza de la lingüística*, consta de cinco capítulos en donde se sistematiza y detalla la experiencia pedagógica universitaria. En el capítulo 1, *La identidad del lingüista, entre teoría, enseñanza e historia*, se presenta el contexto discursivo de cómo se ha ido constituyendo y diversificando el discurso sobre la lingüística en Colombia. Es un

texto panorámico que recoge los momentos más destacados de la lingüística en Colombia y propone la realización de una tarea investigativa colectiva destinada a trazar el mapa de la historia de la lingüística en nuestro país, a partir del desarrollo de cinco tópicos de investigación.

En el capítulo 2, *¿Para qué enseñamos lingüística?* se destaca que, en el ejercicio de la docencia universitaria, si bien es cierto que el discurso disciplinar (la lingüística en nuestro caso,) es el foco de interés prioritario, debe enmarcarse en el contexto de su transmisión y legitimación como institución social. Por eso se habla de 'hacer' lingüística y 'enseñar' lingüística como dos maneras de entender e integrar el imaginario universitario. En otras palabras, se intenta justificar la pertinencia de la lingüística -incluso de la gramática- en los planes de estudio de formación de profesores de lenguas e ilustrar cómo se les brindan herramientas para construir, a partir del saber especializado un saber para enseñar. Se sintetiza, en la última parate del capítulo, algunas ponencias de congresos del área dedicadas a las contribuciones de la enseñanza de la lingüística en el proceso de enseñanza de la lengua materna en la Escuela.

El capítulo 3 titulado *El discurso disciplinar de la lingüística en la Universidad* se ocupa de la asignatura de 'Lingüística general' y se describe la manera cómo diferentes docentes la enseñan en los cursos de licenciatura. Se utiliza como insumo una encuesta realizada a un grupo de docentes de diferentes universidades durante dos periodos (2011 y 2013) y una entrevista realizada a otro grupo de docentes en un tercer periodo (2017). De igual forma, en el marco discursivo de la reforma de programas de licenciatura en Colombia y tomando como punto de referencia el trabajo de Sotomayor *et al.* (2011), se hace una revisión y análisis de la inclusión de contenidos lingüísticos en la formación de futuros licenciados en lengua castellana en Colombia y se busca responder a los siguientes interrogantes: *¿cuál es la proporción de los cursos de Lingüística en las mallas curriculares?, ¿qué tipo de cursos de*

Lingüística se imparten?, ¿cómo se adapta el contenido disciplinar al perfil del egresado?,¿cuál es la ubicación temporal de dichos cursos en las carreras de licenciatura en lengua castellana?, ¿cómo se integran los saberes disciplinar y pedagógico?¿cuáles son los contenidos básicos que se abordan?, ¿cómo se leen los textos científicos del área?, ¿de qué manera los contenidos del área de lingüística tienen una incidencia positiva en el quehacer pedagógico del futuro licenciado?, ¿qué se forma cuando se forma en lenguaje?

El capítulo 4 (La perspectiva naturalista) fue pensado inicialmente como apoyo para los cursos de Lenguaje & Cognición (plan de estudios antiguo) y Lenguaje, Cognición y educación (nuevo plan de estudios). En la base de dicho capítulo se encuentra el trabajo sistemático y depurado, adelantado con el curso electivo 'Lenguaje y evolución humana' que se impartió entre el 2007 y el 2015 y que tuvo como resultado el proyecto editorial, esto es un libro titulado *Antología de lingüística cognitiva*[37]. Desde la perspectiva naturalista, se busca entender las bases biológicas de la capacidad del lenguaje, filogenética [fundamentos biológicos del lenguaje], y ontogenéticamente [carácter psicológico del lenguaje y adquisición de la lengua]. Ahora bien, la orientación del capítulo sufrió una modificación importante: Se prefirió describir la perspectiva naturalista chomskyana desde el punto de vista autobiográfico del autor de este libro, echando mano de su experiencia vivida como estudiante de lingüística y luego como profesor de esta área a nivel universitario. Se describe, desde la experiencia personal, cómo ha sido la recepción que ha tenido el trabajo lingüístico de Chomsky en nuestro país. Para la comprensión del paradigma naturalista, se recomienda la lectura de Mahecha

[37] Miguel Ángel Mahecha. 2011. *Antología de Lingüística Cognitiva*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana. El libro fue reseñado por el profesor Luis Fernando García Núñez en *Forma y Función*, Volumen 25, Número 2, (2012) p. 337-341.

(2011), y el contenido de la perspectiva naturalista en lingüística, tal y como se proyecto inicialmente, es objeto de un nuevo trabajo del autor[38].

En el capítulo 5, titulado *El marco glotopolítico y las políticas lingüísticas*, se postula la hipótesis de que en Colombia no se ha diseñado una política lingüística acorde con la realidad sociocultural del país. Las iniciativas gubernamentales han tratado de diseñar esbozos de políticas lingüísticas bajo el nombre de "territorios bilingües" focalizando, no el fenómeno bilingüe como proceso cultural, sino la creación de condiciones ideales para que los colombianos, demuestren niveles altos en inglés con el fin de ser competitivos en el mundo global. La pregunta por el estado del bilingüismo en Colombia se inscribe inicialmente en las propuestas teóricas que se centran en la relación entre el español como lengua oficial dominante y las lenguas indígenas y criollas como lenguas igualmente oficiales pero sometidas políticamente (Diglosia). Es en este dominio en donde se encuentra el mayor número de trabajos. A pesar de que la realidad social colombiana se fundamenta en la coexistencia natural de hablantes de aproximadamente 66 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas (una de base española, el 'palenquero' y la otra de base inglesa, el 'criollo sanandresano'), la lengua romaní, la lengua de la comunidad de sordos y el español, esta peculiaridad natural no se ha considerado seriamente por parte de los estudiosos colombianos. Por el contrario, se destacan los estudios consagrados a la problemática sociolingüística del bilingüismo español/lengua extranjera de prestigio (francés e inglés) y en menor medida español/lenguas indígenas o criollas en nuestro medio. Los trabajos consagrados a este tipo de bilingüismo proceden de la didáctica de la lengua extranjera en donde los postulados sociolingüísticos son gentilmente parafraseados. Hay también trabajos que se ocupan de la relación

[38] Un trabajo paralelo dedicado a la lingüística naturalista, lo constituye la edición de un proyecto editorial preparado por el autor (en calidad de editor) como homenaje a Eric Lenneberg, Es un libro colectivo que está en prensa.

español/lengua extranjera (con mayor atención en el inglés) en cuanto a procesos de calco semántico, de la traducción e incluso la interferencia. Las limitaciones de los anteriores enfoques radican en el hecho de que no se ha ilustrado suficientemente la realidad sociolingüística colombiana en donde los hablantes nativos de las lenguas indígenas, las lenguas criollas, la lengua de los sordos y el romaní han debido –por razones glotopolíticas– apoyarse en el español no solo como lengua vehicular, sino también, en caso extremo, como lengua de cultura. De esta forma, estos hablantes no han constituido un espacio lo suficientemente marcado para 'nacionalizar' su visión del mundo. Hay un marcado caso de diglosia y en cierta manera una tendencia a la glotofagia. De igual forma, el querer implantar a manera de gestión in vitro políticas culturales carentes de una sólida fundamentación científica, que privilegian, entre otras cosas, un idioma extranjero (el inglés), en detrimento de otras lenguas (autóctonas [lenguas indígenas] y extranjeras como las ya citadas) es lo que ha impedido consolidar una política y una planificación lingüísticas acordes con la realidad social colombiana (proceso glotopolítico en marcha).

La segunda parte se ha llamado *Temas de gramática y educación. Otras voces*. Es un espacio de diálogo en donde se presentan contribuciones de otros colegas del área de lingüística, en particular, en sus maneras de acercarse a la dimensión gramatical.

El capítulo 6, *El léxico y la reflexión gramatical* escrito por la profesora argentina Julia Inés Muzzopappa, se ocupa de los conocimientos y usos del léxico en una población de educación secundaria, desde una perspectiva de enfoque generativista, complementada con un marco conceptual fundamentado en un cognitivismo de orientación comunicativa y pragmática. En este capítulo se indaga sobre el uso del léxico en textos académicos, a saber, respuestas a preguntas en exámenes parciales, artículos breves sobre temas de estudio e informes de lectura,

todos vinculados a materias de la formación específica, debido a que se observaba, en el curso de las prácticas pedagógicas del Profesorado, que las producciones de dichos textos académicos por parte de los estudiantes durante su carrera, dan cuenta de un uso incoherente del léxico con escasa adecuación de registro y género y distorsiones sintáctico- morfológicas. Los géneros discursivos fueron seleccionados con base en su frecuencia en el ámbito de los estudios del Profesorado. Esa selección se realizó a partir de la consulta a las propuestas pedagógicas de los docentes de la carrera en el año 2012 y 2013, según consta en el ítem "evaluación".

En el capítulo 7, *Iuri Lotman: Interacciones entre semiótica y educación*, la profesora Elennys Oliveros propone un conjunto de herramientas heurísticas, con el fin de que los docentes de lengua establezcan un diálogo crítico y razonado alrededor de los procesos semióticos que se evidencian cuando se cumple la función social de traductor de los saberes específicos, ya sea propios de una disciplina o un campo de estudio particular, o del mundo sensible del niño. Desde esta perspectiva, el docente como traductor se convierte en un concepto operativo interesante, ya que permite comprender que tanto el estudiante como el maestro, se mueven en múltiples espacios semióticos, con medios que pueden ser centrales o periféricos, pero que son igualmente relevantes para la comprensión y la apropiación de los saberes. Para tal efecto, se exponen los aportes y postulados de la semiótica, en particular, el modelo de Iuri Lotman, que junto con la semiótica cognitiva de Magariños, contribuyen a la comprensión del papel del docente como traductor entre las fronteras de un saber disciplinar, validado por una comunidad científica, de un saber colectivo o popular y de un conocimiento de la oralidad y sus mecanismos de codificación de la cultura que hace parte del mundo sensible del estudiante.

***

Cada uno de los capítulos del presente libro ha sido escrito para responder y discutir los pormenores teóricos que soportan la lingüística general y su proyección en la lingüística aplicada a la enseñanza del español. Pero de igual forma, se continúa con el eterno problema padecido por la comunidad académica de profesores de lingüística y de lenguas, cuando deben tomar una posición discursiva contrahegemónica, frente a las reglamentaciones no solo del MEN (por ejemplo 'La reforma de las licenciaturas en Colombia'. Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016), en particular al ítem relacionado con el componente de saberes específicos y disciplinares (*i.e.* Artículo 2, numeral 2.2), sino del propio ICFES. Los argumentos que respaldan la discusión proceden tanto de la interpretación de los modelos teóricos de la disciplina lingüística como de la práctica pedagógica universitaria y la sistematización del trabajo etnográfico, debatido con los mismos estudiantes en los espacios de las cátedras de lingüística, como de los cursos de didáctica de la lengua y las prácticas pedagógicas. A manera de guía y de punto de partida, se ha formulado al inicio de cada capítulo una serie de interrogantes a los cuales se les ofrecerá respuestas posibles y sustentadas. Cada uno de los interrogantes hace parte del gran interrogante que sustenta y justifica el libro: **¿Por qué se enseña lingüística (y cuál es su utilidad) en las carreras de licenciaturas en lenguas?**[39]

Detrás de cada capítulo, de cada acápite, de cada párrafo, está la consulta y revisión de artículos y libros, muchas horas dedicadas a la exploración de archivos, a la lectura comprensiva, sistemática, a la preparación de fichas y a la socialización de los avances con colegas de diferentes instituciones que tuvieron a bien aceptarme como un par válido, tanto en las discusiones sobre la enseñanza de la

[39] Se lee en el CLG, *Quelle est enfin l'utilité de la linguistique ?*

lingüística en el nivel universitario, como en la enseñanza del español lengua materna.

Mientras se escribía este libro, iba discutiendo con colegas nacionales y extranjeros, la tendencia y permanencia de temas paralelos que no se ocupaban de la enseñanza de la lingüística, sino del desarrollo propiamente disciplinar[40]. Esta estrategia me permitió, por un lado, identificar y sistematizar los temas que más

[40] Para ello, se tuvo en cuenta la categoría de temas propuestos en las dos últimas versiones del *Congreso Internacional de Lingüística* (Ciudad del Cabo, Sudáfrica, 2018 y Ginebra, Suiza 2013): *Lingüística Histórica, Contacto de lenguas, Sociolingüística variacionista cambio lingüístico, Morfología y sintaxis (tipología), Fonética y Fonología, Semántica y pragmática (y lexicografía), Psicolingüística, Multilingüismo, educación, políticas y desarrollo; Migración, globalización y lenguaje; Temas generales*. Todos estos temas se ven reflejados en los planes curriculares universitarios. El congreso de Ginebra (2013), rindió un tributo a Ferdinand de Saussure cuya muerte tuvo lugar cien años atrás y postuló, como eje central del evento, la proyección de la lingüística en el ámbito de las ciencias cognitivas. La ponencia central del evento estuvo a cargo de Noam Chomsky, *What is language, and why does it matter? A Personal Perspective*. La síntesis de la presentación del congreso es la siguiente: *El año 2013, exactamente cien años después de la muerte de Ferdinand de Saussure, brinda una oportunidad única para considerar el futuro de la lingüística. La investigación actual en todos los campos lingüísticos muestra que el vínculo entre la lingüística y las ciencias cognitivas aumentará significativamente en las próximas décadas. La aparición de tecnologías no invasivas para la observación del cerebro, la evolución de los métodos estadísticos y experimentales, el masivo incremento de investigaciones relacionadas con la adquisición y patología del lenguaje, así como la integración más compleja de enfoques pragmáticos para el uso del lenguaje en la interfaz de la sintaxis y la semántica, apuntan a un vínculo cada vez mayor entre el lenguaje y la cognición humana. Recientemente se ha despertado un nuevo interés en temas como los orígenes del lenguaje, y ha dado lugar a una serie de nuevas hipótesis. Además, los dominios tradicionales de la lingüística, como la fonología, la morfología y la sintaxis sincrónica y diacrónica, ahora juegan un papel cada vez más importante en los estudios cognitivos, especialmente en lo relacionado con las cuestiones de adquisición del lenguaje. El aniversario de la muerte de Ferdinand de Saussure también será la oportunidad de mirar hacia atrás en la historia de la lingüística, particularmente en lo que respecta a la conexión Saussure-Chomsky. Aunque un siglo es un período corto en la historia de las ciencias, es más que suficiente para honrar los orígenes de lo que se ha convertido en una disciplina científica madura.* Para el caso hispano, podemos citar el congreso *Lingüística XL. El lingüista ante el siglo XXI*, celebrado en el CCHS (Madrid) del 7 al 10 de febrero de 2011 y organizado por la Sociedad Española de Lingüística. Se propusieron cinco grandes temáticas que "expresaran **las tendencias más prometedoras y excitantes de la investigación** en nuestro campo y, (…) representaran los **intereses de un número amplio de lingüistas**. Los temas elegidos fueron ***Lingüística y nuevas tecnologías, Nuevas perspectivas en lingüística teórica, Lingüística diacrónica y lenguas de corpus, Adquisición y aprendizaje de lenguas***, y ***Lenguaje y mente***" (negrillas mías).

atraen la atención de la comunidad de lingüistas[41] y, por otro, organizar un proyecto editorial paralelo cuyo tema central fue la base biológica del lenguaje y su conexión con el modelo conceptual de Chomsky (*i.e.* lingüística evolutiva, biolingüística) y que terminó en la preparación de un homenaje a la vida y obra de Eric Lenneberg al cumplirse los cincuenta años de publicación de *Biological Foundations of Language* (1967-2017) y que contó con el apoyo y participación de los profesores Víctor Longa, Guillermo Lorenzo y Alba Díaz (España); Jacques François (Francia); Lorenzo Vitral (Brasil); Alessandra Falzone & Antonino Pennisi (Italia); Massimo Piattelli Palmarini (Estados Unidos); Tao Gong, Lan Shuai, Yicheng Wu, (China); Sémir Badir, Stéphane Polis, François Provenzano (Bélgica), Rubén Arboleda y Carlos Javier Martínez (Colombia). El libro se titula, *Horizontes biolingüísticos ¿Qué tan lejos se ha llegado? Tras las huellas de Eric Lenneberg*. Una de las tendencias más fuertes de los actuales trabajos en lingüística lo constituye el modelo interdisciplinar de la biolingüística y a 60 años de la publicación de *Syntactic Structures*, el modelo conceptual de Chomsky sigue en reconstitución (*cf.* capítulo 4).

Una vez finalizada la escritura de este libro, conocí la publicación de un texto titulado *La lingüística. Una reflexión en torno al proceso de aprendizaje para docentes*[42].

---

[41] The *Linguistic Bibliography* / *Bibliographie Linguistique* is the annual bibliography of linguistics published by the Permanent International Committee of Linguists under the auspices of the International Council of Philosophy and Humanistic Studies of UNESCO. With a tradition ofsixty-ve year, the Linguistic Bibliography is by far the most comprehensive bibliography in the eld. It covers all branches of linguistics, both theoretical and descriptive, from all geographical areas, including lesser known and extinct languages, with particular attention to the many endangered languages of the world. Up-to-date information is guaranteed by the collaboration ofsome forty-ve contributing specialists from all over the world. With over 20,000 titles arranged according to a detailed state-of-the-art classication, the *Linguistic Bibliography* remains the standard reference book for every scholar of language and Linguistics. https://brill.com/flyer/serial/LB?print=pdf&pdfGenerator=headless_chrome

[42] Sandra Liliana Rojas (2019). *La lingüística. Una reflexión en torno al proceso de aprendizaje para docentes*. Bogotá, ECOE ediciones e Institución universitaria colombo americana Única.

Varios de los temas, además de las inquietudes evidenciadas aquí, coinciden con lo presentado en dicho libro. Su valoración es objeto de una reseña que se dará a conocer más adelante. Y si bien las coincidencias en las apreciaciones, referentes y apropiaciones teóricas, parecen sugerir un encuentro, el aislamiento, los intereses individuales, las agendas profesionales que privilegian lo urgente sobre lo importante y la rutina universitaria colombiana, nos conducen al inevitable desencuentro.

¿Quién leerá este libro que ofrezco a los potenciales y desconocidos lectores? El epígrafe que abre la primera sección, la introducción, recoge una verdad ineludible y probable: Sólo unos pocos. El epígrafe es atribuido a Macedonio Fernández, cuya descripción borgesiana, lo hermana a la profesión docente: "*hombre que raras veces condescendió a la acción y que vivió entregado a los puros deleites del pensamiento*." ¿Quién escribió este libro? Un solitario autor, un profesor de lingüística de una universidad de provincia, cuyas características coinciden, incidentalmente, con algunas impresiones autobiográficas de Troubetzkoy:

[…] *je me suis trouvé au fin fond de la province* […] *où, malgré l'existence d'une Université (qui m'a confié la chaire de linguistique* […]), *il n'y avait aucune vie scientifique et pas une seule âme qui vive à qui on put adresser la parole… Bon gré mal gré on se replie sur soi-même, on s'habitue à travailler seul, pour soi, sans discuter son travail avec qui que ce soit…*

Miguel Angel Mahecha Bermúdez
Bogotá-Neiva, 2017-2020

Primera parte: Sobre la enseñanza de la lingüística

Capítulo 1

La Identidad del lingüista: entre teoría, enseñanza e historia. Apuntes para la formulación de la historia de la lingüística en Colombia[43]

Preámbulo

En Colombia la actividad lingüística se ha "institucionalizado", es decir, forma parte del bagaje cultural en donde sus aportes corren paralelos a la realidad social del país. Esto se puede apreciar en la programación/reconocimiento de la disciplina en las universidades por ejemplo como asignatura panorámica en planes de estudio de licenciaturas en lenguas o en programas académicos como antropología, psicología, filosofía y terapia del lenguaje; en el ofrecimiento de una carrera específica de lingüística por parte de la Universidad Nacional sede Bogotá, en la organización de congresos y eventos del área (el más destacado y de mayor tradición, el Congreso Nacional de Lingüística, literatura y semiótica[44]), en centros

[43] Varias de las ideas presentadas en el presente capítulo han aparecido ya en dos publicaciones previas, 'Hacia una pedagogía de la lingüística. El rol discursivo del lingüista' (*Paideia Surcolombiana* 13, 2008, pp. 41-53) y 'La lingüística hoy: su (re)configuración a través de los diferentes objetos de estudio' (*Forma y Función* 21, 2008, pp. 107-133) por lo tanto, su repetición es inevitable. No obstante, también se puede apreciar la precisión y actualización de dichas ideas y la necesidad de desarrollarlas en un trabajo de mayor aliento. Quiero agradecer a un grupo de profesores, colegas nacionales e internacionales que leyeron la versión inicial de este capítulo, enriqueciéndolo con valiosos comentarios y sugerencias. Agradezco los aportes de los profesores: Rubén Arboleda, Rubén Darío Flórez, Juan Carlos Vergara, Mariano Lozano, Mireya Cisneros [Colombia]; Víctor Longa, Milagros Fernández Pérez, José Polo, Xavier Laborda [España]; Michel Dubois, Sylvain Auroux y François Rastier [Francia]; Jean-Marie Klinkenberg [Bélgica]; Eliette Karajan y Gerda Hassler [Alemania]; Jorge Borges Neto, Sebastião Elias Milani [Brasil] y Giovanni Parodi [Chile].

[44] Iniciado en 1968 con el nombre de Congreso Nacional de profesores de Español y Literatura. La última edición de dicho congreso se llevó a cabo en 2014 en Bogotá organizado por la Universidad

de investigación como el Instituto Caro y Cuervo, incluso en la Academia de la lengua con una Comisión de lingüística, en los proyectos de investigación presentados a Conciencias haciendo eco de los parámetros del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación SNCT&I con sus respectivos programas nacionales de CT&I[45], en la articulación de metodologías y políticas para el trabajo con la lengua española, las lenguas indígenas y criollas así como las lenguas extranjeras, en la implementación de maestrías en el área con diversos énfasis y en el ofrecimiento reciente del único doctorado en el área por la Universidad de

---

Nacional y el Instituto Caro y Cuervo y, tal parece que no se volverá a celebrar. Para la historia de dicho congreso, consúltese Arboleda (2002), Arboleda & Mahecha (manuscrito) y Villa Mejía (2001).

[45] El SNCT&I es la política pública nacional que regula la investigación en Colombia. Su órgano director es el Departamento Administrativo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Colciencias [Colciencias, www.colciencias.gov.co Los organismos equivalentes en otros países latinoamericanos son el CONICET (Argentina), CONICYT (Chile), CCT y CNPq (Brasil), SENESCYT (Ecuador), CONCYTEC (Perú) y CONACYT (México). El equivalente francés es el CNRS, *Centre National de la Recherche Scientifique*] quien administra y aplica la política. Con la Ley 1951 del 24 de enero de 2019, se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y se fortalece el SNCT&I. Colciencias se transformará en Ministerio a partir del 2020. Los programas nacionales de CT&I [PNCT&I] constituyen la síntesis de las temáticas y líneas de acción postuladas para la resolución de los problemas prioritarios del país que deben ser tratados desde la óptica científica. Los trabajos en el área de la lingüística se inscribían inicialmente en dos de los programas que cubren su línea de acción: PNCT&I 1: Ciencia, Tecnología e Innovación en las áreas sociales y humanas; PNCT&I 2: Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación. El programa 2, el de Educación, fue suprimido y asimilado al primero solo en la denominación: PNCT&I en Ciencias Humanas, Sociales y Educación. En cuanto a la clasificación de la lingüística dentro de las áreas del saber, Colciencias sigue el criterio de clasificación de las áreas científicas propuesto por la OCDE, esto significa que la lingüística pertenece a la gran área de las humanidades (grupo 6), al área de Lenguaje y Literatura y como disciplina lingüística (6B06). Con la Ley 1951 de 2019, Colciencias se transforma en el nuevo Ministerio de la CT&I: "*El Gobierno Nacional sancionó la ley 1951 de 2019, que da vía libre a la transformación de Colciencias en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, cuyo propósito será impulsar la promoción del conocimiento, la productividad y la contribución al desarrollo y la competitividad del país, así como construir una sociedad más equitativa. Como lo establece el Parágrafo 2 del Artículo 1 de la Ley, para iniciar su labor, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación no debe generar gastos adicionales de personal ni generales a los que al momento de su creación tenga presupuestado el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias).La transformación de Colciencias en el Ministerio de CTeI traerá mayor autonomía para articular con las universidades, el sector privado y el Estado el fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Además, un mejor relacionamiento con el SNCTeI que garantice una incidencia transversal de todos los sectores económicos y carteras ministeriales.*"

Antioquía[46]. No obstante, dicho proceso de institucionalización no implica que la actividad lingüística sea una actividad de avanzada que se haya normalizado, precisamente porque las condiciones socioculturales del país son las de un país en vías de desarrollo, o si se quiere, 'emergente', en donde no hay grupos de referencia académicos con visibilidad e impacto internacional y se mantiene un colonialismo intelectual. En la última parte de su introducción al libro *Panorama de lingüistas del Siglo XX* (2008,7), el profesor Jaime Bernal confirma lo mencionado: *"[…] la Lingüística del siglo XX se ha desarrollado principalmente en Europa y en los Estados Unidos. De allí han salido los adalides más señeros y las más novedosas teorías. Los países del tercer mundo aún no poseen ni la tecnología, ni los conocimientos, ni los recursos suficientes para crear escuelas lingüísticas propias. Su papel se ha restringido, cuando más, a ser depositarios de los conocimientos desarrollados por ellas y, en ocasiones, a divulgar a través de los planes de estudio de las universidades, la doctrina impartida por las diversas escuelas que se han ocupado de la Lingüística como ciencia del lenguaje. No obstante lo anterior, y es un capítulo que está por estudiar, en México y en la América del Sur, especialmente en la Argentina […], en Uruguay […] en Chile y en Colombia, se ha trabajado mucho el estructuralismo, el generativismo, la lingüística del texto, la sociolingüística, la sicolingüística, la pragmática y el análisis del discurso. Y hay lingüistas muy buenos. Pero strictu sensu no puede hablarse de una escuela lingüística colombiana, o argentina o mexicana."*

---

[46] Las maestrías de lingüística con un énfasis en la teoría lingüística, la lingüística general y el análisis lingüístico que se destacan son: Maestría en Lingüística, Universidad Nacional (Bogotá); Maestría en Lingüística Instituto Caro y Cuervo (Bogotá); Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira (Pereira); Maestría en Lingüística y Español Universidad del Valle (Cali); Maestría en Lingüística UPTC (Tunja); Maestría en Lingüística Panhispánica, Universidad de la Sabana (Bogotá); Maestría y Doctorado en Lingüística, Universidad de Antioquía (Medellín) y Maestría en lingüística, Universidad del Atlántico (Barranquilla). No se citan las maestrías en lingüística aplicada o del discurso, las de semiótica o las demás de tipo semejante. En cuanto al doctorado de lingüística, ofertado por la Universidad de Antioquía y primero en su género en el país, propone varios objetivos, "*Formar investigadores idóneos en lingüística que contribuyan al desarrollo de la disciplina y a la solución de problemas relacionados con el lenguaje. Contribuir a la ampliación de los conocimientos sobre fenómenos lingüísticos del país. Aportar al desarrollo de la disciplina de la lingüística desde las diferentes líneas de investigación definidas para este doctorado. Fomentar el intercambio investigativo al interior del país y con centros de investigación internacionales*."

¿Y a qué se puede deber esta limitación? Simplemente a criterios del orden geopolítico que afectan el mercado de la producción de ciencia, tanto en la dimensión epistemológica como en la académico-administrativa. Jaramillo (2006, 489) señala que, para el caso colombiano (un país 'periférico'), *"es necesario tener en cuenta que su institucionalización* [la de los campos disciplinarios, M&M] *suele ser 'tardía' en relación al desarrollo de estos procesos en los países donde surgieron dichos campos disciplinarios. No hay un lapso invariable entre el momento de institucionalización de la respectiva disciplina en sus centros de origen y su entronización en un país como Colombia. Puede suceder […] que una disciplina académica en el campo internacional haya ganado, hace tiempo, su identidad y autonomía, para gozar de una amplia legitimidad en el mapa de los saberes y, sin embargo, su profesionalización sea muy posterior en nuestro medio, incluso respecto de saberes académicos cuya institucionalización en los centros ha sido mucho más reciente. Esta institucionalización postergada, que ya se referenció para la geografía, lo fue también para la lingüística."*

Para tener una idea clara del verdadero impacto de la lingüística en el país, es necesario hacer un ejercicio de autoanálisis y evaluar con rigor lo que se ha hecho en diferentes momentos de nuestra historia lingüística nacional. Esto implica recurrir a una práctica integral en donde se debe echar mano de las herramientas históricas de la ciencia y de la comprensión intradisciplinar de los modelos teóricos disciplinares. Tal y como lo indica de manera lúcida Fernández Pérez (2002, 530-531): *"La historia de la ciencia no puede limitarse a reconstruir las líneas de saber innovador o el andamiaje de las teorías rompedoras, ha de convocar asimismo las personalidades, las escuelas y las coordenadas históricas que las hicieron posibles[…] La Historia de la Lingüística ha de ser historia de ideas que contenga ingredientes suficientes de historia humana como para entender el éxito, la difusión o el influjo de algunas contribuciones, frente al olvido, la desatención, el fracaso o el limitado impacto de otras."*

No hay investigaciones que se inscriban explícitamente en una línea de historia de las ideas lingüísticas o al menos sean sugeridas como tales. No hay especialistas en

dicha área y aquellos que han elaborado reflexiones y estudios sobre el tema lo han hecho como una información complementaria de trabajos que se reclaman de otras áreas, enfoques e incluso intereses. Se han publicado 'crónicas' y no 'historias de la lingüística', como lo afirma Mounin (1972,6). Es el caso de un grupo de investigadores del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, el más representativo centro de estudios filológicos y lingüísticos del país[47] cuyas investigaciones centradas en la vida y obra de Rufino José Cuervo, Miguel Antonio Caro, Ezequiel Uricoechea, Marco Fidel Suárez, Andrés Bello entre otros, han sido el soporte para la comprensión no solo de las obras sino también de su influencia y posición en el concierto cultural hispánico. Se han estudiado por ejemplo las *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*, el *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana* (Cuervo)[48], la *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano* (Caro y Cuervo), *Del uso en sus relaciones con el lenguaje* (Caro), *Gramática de la lengua Castellana* (Bello & Cuervo) entre las obras más destacadas que fueron objeto de estudio por parte de Fernando Antonio Martínez (1944, 1953, 1954, 1965, y 1970), Rafael Torres Quintero (1999-2000), Pedro Urbano González de la Calle

[47] Una característica que se mantuvo hasta el año 2003. Bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, el Instituto Caro y Cuervo dejó de hacer parte del Ministerio de Educación Nacional y pasó a hacer parte del Ministerio de la Cultura. Se dispusieron nuevas políticas como resultado de una reingeniería neoliberal interna, modificándose ostensiblemente los intereses y tareas del ICC. Bajo el mando de María Consuelo Araujo Castro (ministra de la Cultura) y Hernando Cabarcas Antequera (Nuevo director) el ICC se transforma en un centro de industria y mercadeo cultural, modificando ostensiblemente la misión inicial: *El Instituto Caro y Cuervo (ICC) fue creado en 1942 mediante la Ley 5a del 25 de agosto de 1942. En 1970 se puntualiza que el instituto "es un establecimiento público del orden nacional de investigación científica y de carácter docente, cuyos objetivos son cultivar la investigación científica en los campos de la lingüística, la filología, la literatura, las humanidades y la historia de la cultura colombiana, y fomentar estos estudios mediante la difusión de los mismos y la enseñanza superior para la formación de profesores y especialistas en las mencionadas disciplinas" (Decreto 1442 de 1970, por el cual se aprueban los Estatutos del Instituto Caro y Cuervo).*

[48] Vale la pena repetir e insistir: La finalización del *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana* de Rufino José Cuervo fue la razón para crear el Instituto Caro y Cuervo en 1942 (*cf. Thesaurus*, Tomo LIV, número 2, 1999, edición preparada como homenaje a los departamentos del Lexicografía y Dialectología del ICC.

(1945, 1951 y 1963), Luis Flórez (1960, 1967, 1973, 1977, 1982-1983 y 1983) y José Manuel Rivas Sacconi (1949). Y si bien tocan tangencialmente el horizonte historiográfico de las ideas lingüísticas, no son estudios de historia de las ideas lingüísticas en sentido estricto. En esa misma dirección hizo aportes el profesor Patiño Rosselli (1967, 1968, 1969,1986, 1991 y 2000). Ahora bien, al revisar la tarea hecha por el Instituto Caro y Cuervo, podemos afirmar sin ningún atisbo de duda que es el punto de referencia nuclear para comprender la historia de la lingüística en Colombia. De ahí que se postule su estudio como uno de los proyectos de investigación (véase la última sección, Coda).

Teniendo en cuenta esta visión, la historia de la lingüística en Colombia – como línea de investigación transversal– está por hacerse. Lo que encontramos inicialmente en los documentos consultados (*i.e.* los diagnósticos sobre el estado de la disciplina en Colombia presentados en el ítem 1) son algunos trabajos introductorios que pretenden narrar, casi de manera anecdótica, lo realizado en este ámbito por los diferentes actores académicos[49]. No se llega a identificar siquiera el valor del 'clima de opinión', esto es, el ambiente intelectual de un período histórico dado en que han surgido ciertas ideas que pueden ser aceptadas o rechazadas por el colectivo. Es más, en nuestro caso, la historia de la lingüística colombiana está amarrada, esto es profundamente ligada, a la historia de su enseñanza; así pues, son dos los caminos que se aprestan a ser recorridos: (i) historia de la actividad científica de los individuos denominados lingüistas (lo que

[49] Los diferentes intentos de sistematización se pueden ubicar en lo propuesto por Koerner (2002, 15-46). No obstante, no se ha podido superar lo que M. Puech criticó (2006,10) como una actividad accesoria o superficial en este ejercicio histórico: *Il faut donc admettre que l'histoire pour les idées linguistiques n'est pas un simple « accessoire » un « milieu » dans lequel elles se produiraient, une pure et simple chronologie d'événements enregistrée dans une archive documentaire sédimentée dans les bibliothèques qu'il reviendrait à l'historien de restituer et reproduire dans un pur effort d'érudition et dans une chronologie paisible.*

llamaremos hacer lingüística) y (ii) historia de la enseñanza de la lingüística en las universidades (lo que llamaremos enseñar lingüística). La existencia de estos caminos está condicionada por la existencia del lingüista, es decir, aquel profesional que los traza y los recorre[50] . Son escasas las reflexiones sistemáticas en nuestro medio sobre la identidad del lingüista, sobre su oficio, sobre lo que debería hacer en consonancia con la tradición. A nivel latinoamericano y hasta donde hemos indagado, ha sido el chileno Giovanni Parodi (2008,139) quien presentó una semblanza, seguramente infiriendo características muy propias fruto de un desempeño profesional en el contexto chileno y extensivo a los demás países de América Latina[51], de lo que sería un 'lingüista: *"Para ser un lingüista no existe necesariamente una habilitación por medio de un título profesional o de un grado académico. Desde mi perspectiva, ni siquiera un doctorado habilita para ello. Muy por el contrario, han existido*

[50] En Colombia, el lingüista, es decir, el que tiene el título de lingüista [título ofertado solo por la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá] no de licenciado [esto es 'profesor'] en lenguas, es un profesional de universidad y no tiene escapatoria al papel de profesor sea universitario o de bachillerato. Por ejemplo, en la carrera de lingüística de la Universidad Nacional, hay dos líneas temáticas que se le ofrece al estudiante como una manera de complementar su formación y ampliar el perfil ocupacional alejándose así de la idea original –ser profesionales en lingüística no en docencia. Dichas líneas son la lectura-escritura así como la didáctica de la lengua, proyectadas en el ejercicio docente a nivel de bachillerato, proponiendo aplicaciones para temas como la enseñanza del español en educación básica y media, para niños, jóvenes o adultos, diseño de materiales y procesos; la enseñanza del español para la escritura y lectura académicas en el nivel universitario, diseño de materiales y procesos; los procesos de lectoescritura del español o de lenguas propias de comunidades minoritarias y finalmente, un perfil no docente pero sí bastante instrumental, aportes teóricos acerca del trabajo editorial y la corrección de estilo. Milner (1980,109 & 111) ofrece una respuesta a la pregunta ¿qué pasa con el lingüista?: *Con respecto a eso, la proposición fundamental es: la lingüística en sí no constituye un nexo social, solo puede llegar a serlo por y dentro de la universidad. En ese sentido, no existe un discurso lingüístico, sino solo una especificación del discurso universitario […] El correlato de un saber de la lengua no podría, por tanto, ser otra cosa que el sujeto producido por la estructura de la cual el saber es agente. Por definición, el lingüista estudia y enseña; de ahí la importancia que para él tiene el reconocimiento académico.* En las décimas jornadas de lingüística llevadas a cabo en la Université Laval (Canadá) en 1996, el foro de apertura estuvo consagrado al papel del lingüista en la sociedad canadiense. El texto de base, y por cierto provocador, fue escrito por el profesor Robert Vézina y lo tituló de manera muy sugestiva: *Le linguiste, espèce menacée?* [¿Es el lingüista una especie en vía de extinción?]

[51] Del mismo modo que lo hizo el profesor Heles Contreras en su artículo *¿Para qué enseñamos lingüística?* (1973, 1979).

muchos destacados lingüistas que, con mucho, han logrado formalizar un solo grado académico inicial y nadie ha dudado nunca de su idoneidad. Entonces, ¿en dónde reside la cuestión que buscamos aclarar? Según entiendo, el asunto puede ser aún más complejo: se trata de una vocación de vida; de una forma de vivir. Para ser lingüista se debe asumir un desafío científico. Así, al lingüista se le impone el ejercicio de un oficio, es decir, es una persona que se hace responsable de un compromiso, es alguien que ha llegado a detentar, por experiencia, capacidad y logros, una competencia dentro de un área específica del conocimiento. O sea, mutatis mutandi, el lingüista se hace; no nace."[52]

El propósito de este capítulo –como documento en constitución e invitando a su desarrollo, a su proyección- es presentar las categorías de análisis (ver acápite 3) que servirían como punto de partida para sistematizar la información en torno a la lingüística en Colombia con el fin de trazar un mapa de su historia y determinar el perfil 'actual' (*i.e.* acorde con la realidad social del estudioso y en consonancia con los desarrollos globales) del lingüista[53]. Para tal efecto se presentarán inicialmente algunas tentativas de profesores colombianos por elaborar un panorama de los estudios lingüísticos en Colombia. De igual forma, se enumerarán algunas tesis sobre los estudios historiográficos, en especial sobre su teorización para pasar luego a considerar las variables que se tendrán en cuenta para trazar el mapa mencionado. Si bien es cierto que el aspecto anecdótico hace parte del proceso de

---

[52] Y como profesor universitario, el lingüista debería caracterizarse por el dominio disciplinar-científico. Coseriu (1977, 272) hace una semblanza de los profesores de lingüística en la realidad iberoamericana de los años 1940 a 1965 y algunos de esos rasgos parecen mantenerse y consolidarse en la actualidad: *"A lo reciente de la enseñanza universitaria en materias lingüísticas corresponde, como era inevitable, una carencia muy aguda y prolongada de personal docente especializado y, sobre todo, de investigadores de rigurosa formación científica. En muchos casos, los primeros profesores iberoamericanos de materias lingüísticas han sido forzosamente –o son todavía- especialistas de otras materias (por ej., de letras clásicas), profesores de enseñanza media pasados a la universidad, autodidactos con intereses científicos, o jóvenes de formación rápida e incompleta, designados más bien para atender a las necesidades inmediatas, y en continuo aumento, de la docencia que para promover la investigación."*

[53] Parafraseando a Martínez (1970, 204), el objetivo de nuestro trabajo es determinar en qué dirección, con qué métodos, con cuáles resultados, en obras concretas y en influencias dentro y fuera de la nación, se han movido las diferentes investigaciones lingüísticas colombianas.

sistematización, no nos podemos quedar ahí. Es conveniente pasar a otros estadios de análisis para comprender cómo es que se ha manejado la lingüística en el país.

Es por esto que en la sección final, denominada Coda, se proponen cinco temas de investigación: (i) El Instituto Caro y Cuervo y la institucionalización de los estudios lingüísticos en Colombia; (ii) Desarrollos de la lingüística en las universidades: el cultivo de lo disciplinar; (iii) La enseñanza de la lingüística en las universidades y la formación de profesores de lenguas: discurso disciplinar vs discurso pedagógico; (iv) Los Congresos de Lingüística en Colombia 1968-2014 y los congresos internacionales del área: consolidación de redes de cooperación académica; y (v) Los grupos de investigación en Lingüística en Colombia: entre la autonomía disciplinar y las exigencias del SNCT&I colombiano. Estos temas son piezas clave para comenzar a armar el mapa historiográfico de la lingüística colombiana. Dicho mapa constituiría el objeto de la historia de la lingüística cual es el de trazar las líneas que permitan encajar factores humanos en las dimensiones racionales de las teorías. De esa forma se comprendería más y se valoraría en su justa dimensión, los aportes hechos por los que se dedican al oficio de enseñanza de la lingüística en las universidades colombianas.

1. Lo que se ha hecho

Como una forma de dar idea del ambiente cultural colombiano en los primeros cincuenta años del siglo XX, quisiera citar apartes de un texto escrito con ocasión de la muerte del profesor González de la Calle[54], quien hizo presencia en Colombia aportando lo más granado del saber lingüístico de la época a los proyectos científicos del Instituto Caro y Cuervo. El documento describe momentos del

[54] Publicado en *Thesaurus*, tomo XXII, número 1, pp. 131-146. No aparece referencia del autor de la noticia. Es una nota extensa pero necesaria.

periodo posterior a Caro y Cuervo según la división de Martínez (1970) y que comentaremos en el ítem 1.1.

Desde la muerte de Cuervo, y tal vez antes, los estudios lingüísticos y filológicos se habían estancado en nuestra patria e incluso daban señales regresivas. Ciertamente unas poquísimas personas conocían los avances logrados por la lingüística historicista en el campo románico hasta Bourciez y en el campo indoeuropeo hasta Brugmann y Dellbrück, pero de todas maneras esta ciencia no trascendía a la cátedra universitaria. Bello, Cuervo, Caro y Suárez eran objeto de encendido culto y de admiración a veces ingenua, pero nadie pensaba en continuar la ruta de investigación que en especial los dos primeros habían seguido, cosechando tan copiosos y valiosos frutos. Se guardaban con respeto en bibliotecas públicas y particulares las obras de los sabios tratadistas mencionados; se leían con frecuencia las Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano de don Rufino José y la Gramática castellana de Bello y muy a menudo se hacían resúmenes de esta última, destinados en general a la enseñanza media, nivel que casi nunca pretendían sobrepasar las no escasas obras de gramática que se escribían y publicaban entre nosotros. Por otra parte, continuaba intacto el amor a la lengua española y era general el afán por aprender a manejarla con elegancia y sobre todo con corrección. Algunos gramáticos y académicos se dedicaban a satisfacer esta ansia escrupulosa de corrección idiomática de las gentes con obras de rígida orientación purista. Existían al lado de ellos algunos aficionados a la dialectología que recogían provincialismos y palabras de origen indígena; sin embargo, el fervor que demostraban no lograba compensar la falta de la técnica y el sistema que hubiera podido darles una buena formación universitaria en estas tareas. Finalmente, algunos lingüistas como el doctor Manuel José Casas Manrique y el Padre Marcelino de Castellví estudiaban abnegadamente las lenguas indígenas del país, pero encontraban serias y aun invencibles dificultades para publicar sus investigaciones. Se imponía, pues, subsanar un atraso científico de cincuenta años en lo que respecta a los estudios de lengua española y llevar a la universidad colombiana la lingüística y la filología modernas, dolorosamente ausentes de ella en una época en que ya se difundían en las aulas del país las teorías contemporáneas en las ciencias sociales, la matemática, la física, la biología, la medicina, etc. […] Sin embargo, en el curso de las décadas cuarta y quinta del siglo comienza la rehabilitación de los

estudios de las humanidades y se reanudan los de lingüística española. En 1935 inicia labores, como "curso de letras", la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana; en 1937 se funda la sección de Filología e Idiomas de la Escuela Normal Superior de Bogotá; en 1940 el Gobierno Nacional, por iniciativa de Jorge Eliecer Gaitán, crea el Instituto Rufino José Cuervo que luego se constituye en 1942 definitivamente como Instituto Caro y Cuervo; en 1946 la Universidad Nacional de Colombia abre las puertas del Instituto de Filosofía y Letras. Posteriormente otras universidades de la capital y de otras ciudades establecen departamentos análogos, a los que asiste un número muy considerable de alumnos, situación bien diferente a la de unos cuantos lustros antes, cuando apenas si existía la Facultad correspondiente del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Y el Instituto Caro y Cuervo, por su parte, desde 1958 ofrece en el Seminario Andrés Bello cursos de lingüística y español para postgraduados.

1.1. Intentos de sistematización histórica

El primer intento de presentar un panorama de la historia de la lingüística en Colombia, fue hecho, según lo afirma Rafael Torres Quintero (2000,114), por el investigador Fernando Antonio Martínez en 1970. En dicho trabajo, el profesor Martínez delinea una síntesis de la historiografía aseverando que los estudios lingüísticos colombianos no constituyen propiamente un aporte al desarrollo y al progreso de la disciplina, esto es, que, en los momentos más descollantes de los estudios lingüísticos, al menos en Europa, no hubo en nuestro país un desarrollo paralelo ni una cultura científica equivalente en razón a las particularidades culturales. Hay eso sí, casos excepcionales, aislados, que, para el momento de estudio, siglo XIX, ya habían consolidado una cultura verdaderamente científica: Rufino José Cuervo y Ezequiel Uricoechea. Para sustentar la tesis del escaso o nulo aporte de nuestros estudios lingüísticos, propone tres argumentos: En primer lugar, si se tiene en cuenta que la lingüística solo se constituyó como ciencia a partir de 1816 con los desarrollos de Bopp y que los aportes sucesivos de los

estudiosos decimonónicos[55] como Grimm, Whitney, Meyer-Lubke, Max Müller, Brugmann, Saussure, Rask, Schlegel, Schleicher, y Sweet –se citan los más reconocidos– cuyos trabajos constituyen el auge del estudio histórico-comparativo de las lenguas permitiendo el trazado de los mapas o árboles genealógicos de las lenguas y sus familias lingüísticas, pasando por las reflexiones sobre los objetos de estudio, el naturalismo lingüístico, las leyes en la lingüística, la disciplinariedad hasta llegar al Curso de Saussure en 1916, entonces "*los estudios lingüísticos en nuestro país poco o nada tendrían que registrar con anterioridad a aquellos años*"(p. 195). No obstante, sin pretender alterar, al menos directamente la división –e incluso la jerarquía– cronológica del profesor Martínez, al mencionar los trabajos de Ezequiel Uricoechea y de Rufino José Cuervo, se logra mostrar a dos individuos que sin ser europeos y sin pertenecer a la tradición europea, son pensadores universales: *"Este periodo* [contribución al estudio de las lenguas indígenas, MM] *se resume en una figura descollante, la de Ezequiel Uricoechea (1834-1880), verdadero hombre de ciencia en el más amplio sentido de la palabra […] En fin, es mérito, y no pequeño, de Uricoechea, el* ***haber buscado insertar la ciencia colombiana de su época en el ámbito universalista de la cultura europea****, no solo gracias a sus propios trabajos y reputación, sino también a los que de otros*

[55] Robins (2000, 248 y 250), describe algunos rasgos representativos de la lingüística del siglo XIX: La Stammbaumtheorie, como a menudo se denomina el modelo genealógico de Schleicher, representa un importante progreso en la lingüística histórica indoeuropea y en la teoría lingüística histórica en general. Proporciona un medio de mostrarlos miembros de una familia lingüística; leyendo desde el antepasado deducido hacia abajo se obtiene una cierta imagen de la historia y de las relaciones históricas de las lenguas individuales […] Con la lingüística histórico comparada bien establecida como disciplina con sus propios libros de texto, se prestó atención a la relación de esta parte de la ciencia lingüística con las ciencias en general. Algunas ideas ya de principios del siglo XIX sugirieron analogías con el estudio de las estructuras y los fenómenos de los cuerpos vivos y con las reflexiones sobre la evolución antes de la publicación de la Evolución de Darwin en 1857. Como complemento a estas ideas, en el 2014 apareció la versión española de un texto escrito por Schleicher titulado "La teoría de Darwin y la Lingüística. Carta abierta al Dr. Ernst Haeckel, Profesor Extraordinario de Zoología y directos del Museo Zoológico en la Universidad de Jena". Y se publica igualmente como texto complementario del mismo Schleicher un opúsculo titulado "Acerca de la importancia de la lengua para la historia natural del ser humano" que es una respuesta a las críticas suscitadas por las impresiones del primer texto. Ambos documentos aparecieron en el Vol. 6, No 2 de 2014 de la *Revista argentina de historiografía lingüística*.

connacionales difundió en sus Contribuciones de Colombia a las ciencias y a las artes (Bogotá-Londres, 1860-1861)"(p. 197-198, las negrillas son mías). Y más adelante, con respecto a Cuervo, *"Esta atropellada síntesis no puede tener sino un objeto. Señalar –pues se mira a una historia de los estudios lingüísticos en Colombia– que el periodo que ocupa la actividad de Cuervo, refleja su participación, directa y activa, con probidad y clara conciencia, en las ideas, los métodos y técnicas que están en su obra sólidamente unidas y constituyen una contribución decisiva al progreso científico colombiano y, más allá, al de la propia lingüística en el campo del español."* (p. 208).

En segundo lugar, haciendo una revisión de lo hecho en el país desde 1492 hasta finales del siglo XIX como punto de referencia, *"lo que existió en el país (…) fue un progresivo arraigo, crecimiento y relativa decadencia, de la tradición humanística europea, de su vehículo principal, el latín, y del instrumento de su enseñanza, la gramática, ennoblecida, además por el influjo de los escritores clásicos, modelos a un tiempo de ingenio y estilo. Pero esta tradición no fue, hasta esos mediados, de tipo científico."* Lo que lleva entonces a formular el tercer argumento, soportado en las bases de lo historiográfico, *"la historia, y mucho más la de un determinado tipo de estudios, tiene bastante poco sentido si se concreta a un registro sucesivo de nombres, obras y fechas. Inseparable o, por lo menos, paralela de la idea de historia, es la idea de desarrollo y, consiguientemente, de progreso."* Martínez deja entrever el problema de analizar y mirar los aportes colombianos a la lingüística general a la luz de la 'historia' de la lingüística europea indicando otra opción, *"Más que de una historia se trata de momentos, de mayor o menor duración e intensidad, en los que las distintas disciplinas científicas del lenguaje emergen para volver a sumergirse más o menos profundamente"* (p. 196). Teniendo esto en cuenta, él divide (cronológicamente) en tres periodos los desarrollos lingüísticos: (i) contribución al estudio de las lenguas indígenas; (ii) la tradición de la gramática latina y (iii) estudios relativos a la lengua española [Periodo de actividad de M.A. Caro y R.J. Cuervo; Periodo posterior a Caro y Cuervo (1911-1943); Periodo contemporáneo (1943-1970)].

Dos años más tarde, en una ponencia presentada en un Congreso de Academias llevado a cabo en Venezuela, Torres Quintero retoma lo presentado por Martínez y le da una presentación diferente a la división por periodos: (i) Desde los orígenes hasta 1867; (ii) florecimiento: 1867-1910; (iii) estancamiento: 1910-1940 y (iv) 1940-1972.

Después, en 1986, se publica en la revista *Glotta* (Vol. 1, No 3, sept.-dic.) una entrevista realizada al profesor Carlos Patiño Rosselli titulada "En busca de una lingüística colombiana: El postgrado de la Universidad Nacional", en donde destaca, por un lado, la importancia al postgrado de lingüística en la Universidad Nacional para la formación de lingüistas especializados ya sea en el área del español o de las lenguas indígenas. El trabajo con la lingüística se mide por su capacidad de suplir las necesidades 'reales' de la sociedad colombiana: "la formación de investigadores y docentes en el campo del español […] y la defensa de los idiomas y las culturas aborígenes." Por otro lado, la entrevista toma un camino más específico y polémico: la situación de la lingüística en Colombia. Coincidiendo con Álvarez Henao, 1981, y Rabanales, 1978, señala que los estudiosos colombianos le han dado más importancia a ser consumidores de información venida de Estados Unidos y Europa, descuidando su objetivo central que es el de generar investigación, proponer modelos y soluciones claras: *"[…] yo considero* [dice Patiño] *que un lingüista colombiano naturalmente tiene la obligación de estar informado sobre lo que pasa en lingüística, debe tener una preparación teórica sólida, adecuada; pero como dije, no puede quedarse en eso, tiene que desarrollar una investigación relacionada con las tareas, con las necesidades de la lingüística en Colombia."* Los años han pasado y la situación no ha variado gran cosa como para indicar resultados satisfactorios. En 1991, el profesor Patiño continúa como abanderado de la investigación histórica y publica un opúsculo intitulado "Perspectiva y prospectiva de la lingüística en Colombia

1991." La novedad con respecto al texto de 1986 consiste en mostrar los vacíos en el panorama de la investigación lingüística colombiana y proponer al tiempo algunas recomendaciones. Destaco, la que, a mi modo de ver, recoge la idea esencial: *"Es claro que la productividad investigativa está íntimamente ligada a lo que pudiéramos llamar la 'presencia' de la disciplina en cuestión en los medios académicos del país; especialmente hay una estrecha conexión con la docencia. Es decir, que no se puede esperar mejor actividad investigativa sobre el lenguaje si la enseñanza de la lingüística (en sus diversas ramas) en las universidades es de bajo nivel, desactualizada e insuficiente. Y, correspondientemente, la optimización de la docencia en Lingüística, será un factor importante para el crecimiento de la investigación en ese campo."* (p. 303).

En 1981, el profesor Álvarez Henao publica su libro *El café en la lengua*. Dos años atrás, él presentó, en el Congreso de Lingüística en Neiva (1979), una ponencia titulada, 'Lengua y café en el Quindío' que anunciaba lo planteado en el libro. El libro presenta dos prólogos: uno destinado a los cafeteros y el otro a los lingüistas. En este último, traza el perfil del estudioso lingüista colombiano, *"Los profesores de Lingüística de este país nos desplazamos dentro de un verdadero laberinto académico. Algunos están a la caza del último libro, bueno o malo, –siempre extranjero–, para extraer la información suficiente y convivir con ella; otros no tienen tiempo para tal usufructo y se solazan teorizando sobre las bondades de lo que fue muy importante. Los primeros se inscriben rápidamente en determinada corriente del pensamiento lingüístico moderno y pronto se quedan rumiando su fugacidad; los segundos repiten una información cada vez más desueta a su siempre extasiada e ignorante clientela universitaria […] Tanto los unos como los otros somos unos exquisitos repetidores. Ambos grupos nos movemos dentro de un fatuo academicismo, sin resultados prácticos concretos más que el abotagamiento del estudiante con datos y escuelas y críticas y rupturas, zanjando así la íntima relación entre la teoría y la práctica y creando un andamiaje idealista porque se carece del asidero práctico necesario dentro de un proceso científico equilibrado que analice la siempre inmediata realidad lingüística."* (1981, 19-20).

La preocupación de Álvarez apunta a destacar la realidad lingüística colombiana explicada, como debería ser, por modelos propios, fruto de una actividad científica propia. Es por eso que en la ponencia que presentó en Bucaramanga en 1980 ('Notas para investigación en sociolingüística'), hace un aporte destacado, en sus palabras: *"La investigación lingüística tiene que estar necesariamente vinculada a un sector social concreto, en cuyo fondo deben encontrarse y explicarse relaciones y correspondencias entre el nivel de habla que utilizan y su naturaleza social. Si decimos 'preferencialmente' no estamos descartando otros estudios del orden meramente descriptivo y estructural que, como ya anotábamos, apuntan más al hecho lingüístico como objeto aislado que a sus conexiones con lo real tanto en lo material como en lo social."*

En 1990, el entonces director del Instituto Caro y Cuervo, Ignacio Cháves Cuevas, hizo una semblanza de la investigación lingüística en Colombia. Destaca por supuesto lo hecho en este campo por diferentes compatriotas. Los productos intelectuales de la labor del Instituto Caro y Cuervo –que mencionaremos en el siguiente ítem– son muestra de un esfuerzo denodado por hacer ciencia lingüística. No obstante, su diagnóstico, como coda a la presentación, es un argumento más que corrobora lo mencionado en líneas anteriores: *"Y es que no cabe duda que en la historia de los estudios lingüísticos en el país se ha pretendido confundir la divulgación de las principales escuelas con la investigación lingüística. Una cosa es crear o desarrollar una teoría científica del lenguaje y otra bien diferente es dar a conocer los principales hitos que han jalonado el decurso del pensamiento lingüístico. Hay que decirlo con claridad y honradez, la actividad lingüística en Colombia se centra en la divulgación y en la adaptación de las diversas corrientes lingüísticas que se han dado en lo que va corrido de la presente centuria."*[56]

---

[56] *Thesaurus*, tomo XLV, 1990, 192. Y creo que para el caso de la lingüística en Colombia sucede lo mismo que deploraba el profesor Lisímaco Parra (1997,68&76) para el área de la filosofía: *Mi primera tesis es que, en la actualidad, y en Colombia, no hacemos filosofía, ni historia de la filosofía, sino exégesis divulgativa de textos filosóficos. Con la diferencia entre ·hacer filosofía" por una parte, y hacer "historia de la filosofía" y "exégesis filosófica" por la otra, quiero aludir a dos fases del ejercicio filosófico: la creación y la*

En el año 2001, como parte del libro 'Política Idiomática en Colombia: visión sociolingüística', el profesor Víctor Villa Mejía dedica el capítulo cuarto a hacer un recorrido histórico por las instituciones idiomáticas y sus aportes en la consolidación de los estudios filológicos y lingüísticos en el país. Presenta allí una síntesis de instituciones como la Academia de la Lengua, El Instituto Caro y Cuervo, El Instituto Filológico de la Universidad de Antioquía, algunos congresos de lingüística, la creación de asociaciones regionales de lingüística, postgrados en el área, publicaciones científicas y los tres ejes de la investigación en Colombia: hispanística, lingüística aborigen y lingüística raizal. El trabajo es valioso en la medida en que presenta datos, fechas, documentos y registros que son de difícil consulta, pero carece, tal vez porque ese no era su propósito, de un análisis histórico, de la evaluación de los trabajos y una posible proyección.

En el año 2002, a solicitud del Comité Organizador del XXII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiótica realizado en Cali por la Universidad del Valle, el profesor Rubén Arboleda preparó un trabajo que se tituló: *Estudios del lenguaje en Colombia. Los Congresos del área: 1968-2002*[57]. En dicho trabajo se recogen datos anecdóticos, líneas de investigación, autores e instituciones que hicieron –y hacen- parte de la dinámica de los Congresos. Es tal vez, hasta ahora, uno de los trabajos más completos de sistematización y de análisis sobre el panorama de la lingüística en el país, en la medida en que integra la dinámica e intereses de los congresos, con las actividades reales que se llevaban a cabo en su momento por la comunidad académica nacional en el trabajo en la universidad, los colegios, las prácticas

---

recepción de la filosofía. […] Creo que hemos confundido la 'institucionalización' de la filosofía, es decir, la creación de programas curriculares en filosofía, con la 'normalización' de la filosofía. Basta con cambiar 'filosofía' por 'lingüística' y nos haremos a una idea de nuestra situación real.

[57] Publicado en la revista *Lenguaje* [Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle], número 29-30, pp. 250-278.

pedagógicas, las nuevas tendencias en el área que iban llegando al país y la manera como se adaptaban a nuestra realidad. Tenemos por ejemplo la reflexión sobre un tema transversal para los congresos como era la programación curricular de los cursos de español y literatura en el bachillerato con el fin de asesorar las políticas públicas en educación del Ministerio de Educación Nacional en esta área. Desde su mirada personal, el profesor Arboleda no solo comenta el valioso papel que desempeñaron en los congresos de lingüística los profesores Luis Ángel Baena & Tito Nelson Oviedo (Universidad del Valle), Carlos Patiño Rosselli (Universidad Nacional), Rafael Torres Quintero (Instituto Caro y Cuervo) Jorge Páramo Pomareda (Instituto Caro & Cuervo y Universidad de los Andes), Felipe Pardo (Universidad Pedagógica Nacional & Universidad Nacional de Colombia), Luis Eduardo Álvarez (Universidad del Quindío), al socializar sus propuestas teóricas alrededor de la enseñanza del español en el bachillerato y de la lingüística en la universidad sino que también mostró cómo los congresos se constituían también en el espacio para conocer nuevas tendencias teóricas como la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística (Congreso de Bucaramanga, 1980), la oficialización de la semiótica (Pereira 1989, Barranquilla 1990 y Bogotá, 1992). Además, hace un llamado para que no haya disgregación ni rechazo a las diferentes propuestas teóricas, sino que se busque y logre una integración, para poder solucionar los problemas lingüísticos inmediatos: *"Esta contraposición ha resultado muy fructífera para el avance de la disciplina. En la construcción de respuestas a las objeciones mutuas, en la justificación de la preeminencia de las partes, se ha ido incrementando la comprensión de los objetos contrapuestos. Esos campos del saber lingüístico conocidos con los nombres de pragmática y sociolingüística, por ejemplo, han tenido un potente trasfondo dinamizador en el rol que la lingüística generativa reserva para la competencia lingüística del hablante-oyente ideal, al definir el objeto de la disciplina. Así pues, el encuentro de tesis y antítesis*

ha sido un factor de desenvolvimiento del saber lingüístico, como en las demás ciencias." (2002,276).

A comienzos de 2012, la revista *Cuadernos de lingüística hispánica* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, número 19, enero-junio) publicó un artículo cuyo título llamativo "Breves notas sobre la investigación lingüística en Colombia" hacía pensar en un trabajo novedoso que aportaría nuevas luces sobre la historia de la lingüística en nuestro país. Desafortunadamente este artículo se limitaba a citar algunos estudios de español desde la perspectiva dialectológica, las actividades del Instituto Caro y Cuervo en su departamento de dialectología y la realización del ALEC. La conclusión es de por sí diciente pero no aporta ninguna novedad: *"De igual manera, con este pequeño recorrido por la investigación lingüística en Colombia queda claro que la dialectología sigue viva como disciplina lingüística y que entró de lleno al campo de los estudios citadinos (sociolingüística o dialectología social), pasando de la descripción de las hablas rurales al análisis y la sistematización del habla urbana, con el fin de dar razón de estos usos en la conformación e interacción comunicativa de los hablantes de esos grandes y pequeños centros de irradiación de cultura lingüística."* (p. 21).

Como se ha observado a lo largo del presente acápite, los intentos por hacer un inventario de los elementos constitutivos de la historia de la lingüística en Colombia han sido en su mayoría aportes individuales. No obstante, al ir completando estas notas, se tuvo noticia de dos proyectos colectivos que complementan los aportes citados. Se trata en primer lugar del macroproyecto titulado Estado del arte de la lingüística en Colombia, como una de las líneas de investigación de la Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Según Ladino (2011,70) dicho proyecto fue liderado por el profesor Jaime Bernal Leongómez. Los estudiantes de la octava promoción de la maestría decidieron trabajar colectivamente en este proyecto,

escogiendo cada uno su área de preferencia tal y como lo indica Pinzón Camargo (2005,67): *"Por la inquietud de los estudiantes de la octava promoción de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, y para dar respuesta a algunos interrogantes, surgió la idea de investigar sobre el estado del arte de la lingüística en Colombia. Teniendo en cuenta las disciplinas que integran esta ciencia, por razones diversas, unas académicas, otras personales, investigativas y hasta 'pasionales', cada estudiante escogió una disciplina para determinar su estado actual en nuestro país y ahondar en su aplicación en la enseñanza de la lengua castellana en diversos niveles académicos."* Este proyecto tuvo su origen, tal y como lo indicó el profesor Gilberto Forero, en una conversación telefónica que tuvo con el autor de estas notas hace algún tiempo, en una iniciativa suya como quedó registrado en la entrevista que le concedió a la revista *Glotta* (Vol. 2 No 3, Sept.-Dic. 1987, pp. 42-48): *"Personalmente vengo adelantando una investigación que va a servir como marco de referencia para abrir líneas muy concretas […] He titulado esta investigación 'Desarrollo y estado actual de la lingüística en Colombia'. Me propongo con este trabajo […] hacer un análisis de las diversas etapas por las cuales han pasado las distintas corrientes y teorías lingüísticas".*

Tiempo después, de nuevo en una conversación telefónica, el profesor Forero precisa que dicha investigación nunca se emprendió; fue tan solo un proyecto que tomó cuerpo –en parte- sólo cuando con Jaime Bernal, se lo propuso a los estudiantes de la maestría de la UPTC.

El segundo lugar, se encuentra un proyecto colectivo surgido en el 2006 pero no a nivel de área especializada sino como parte del proyecto "Historia de las disciplinas de las Ciencias Humanas en la Universidad Nacional". El capítulo correspondiente al área de lingüística titulado 'Lingüística colombiana: Notas para una historia de los estudios lingüísticos en la Universidad Nacional' fue escrito por la profesora Olga Ardila, adscrita al departamento de lingüística de dicha institución. Allí se hace una semblanza *"de los campos de investigación, las*

problemáticas y las fuentes para la elaboración de una historia de la lingüística en la Universidad Nacional a partir de los desarrollos de la lingüística colombiana." A pesar de que en el artículo se recogen diferentes momentos de la lingüística en el país, autores, tendencias, propuestas teóricas y la lingüística en la Universidad Nacional, la autora aclara con atino que "la historia de la lingüística está por hacerse." Precisamente esa fue la preocupación de profesores como Felipe Pardo[58], Luis Eduardo Álvarez Henao, Ignacio Cháves, Carlos Patiño Rosselli[59], Luis Ángel Baena[60], entre otros que en su momento han clamado por el cultivo de una lingüística propia, esto es, la descripción pormenorizada del quehacer lingüístico por parte de los miembros de la comunidad de estudiosos del lenguaje en el país.

Ardila muestra los diferentes periodos de este campo disciplinar en Colombia empezando por los estudios sobre lenguas indígenas, los aportes de Miguel

---

[58] Esa preocupación fue una de las razones que llevó al profesor Felipe Pardo a que liderara la constitución del grupo de investigación denominado 'Círculo Lingüístico de Bogotá' [entre sus miembros fundadores se cuentan: Luis Alfonso Ramírez, Rubén Arboleda, Priscilla Torres, Julia Baquero, Vicente Álvarez, Lucila Obando, Carlos Dupont, Justo Morales y María Teresa Cortés] y creara el órgano de difusión conocido como la *Revista Colombiana de Lingüística*. Precisamente el primer número se publicó en 1980 y en la presentación, Pardo hace un diagnóstico que aún se mantiene vigente, ¡40 años después!: *La producción intelectual en nuestro país en relación con los problemas del lenguaje, con el estudio y enseñanza del español en los diferentes niveles de escolaridad, lo mismo que con respecto a las lenguas indígenas, deja bastante que desear en varios sentidos. Un primer aspecto tiene que ver con el carácter escaso de dicha producción, tanto en cantidad como en calidad. Sean cuales fueren las razones, el hecho es que un examen de la situación actual, así sea superficial, en relación con los puntos mencionados nos señala, de un lado, una enorme dependencia del país con respecto a la producción extranjera en lo que hace a los niveles superiores de escolaridad. Esta dependencia, por buena que sea la producción 'importada', es un obstáculo serio para el desarrollo de nuestro propio patrimonio cultural, asunto que debe preocupar a todo trabajador de la cultura.*

[59] El libro '*Sobre etnolingüística y otros temas*' (2000) recoge, en sus propias palabras, un "*conjunto de artículos que constituyen la huella de mi actividad académica*".

[60] En el número 24 de la revista *Lenguaje* (1996), se publicó un número monográfico en honor al profesor Baena. Se reúnen en dicho número 20 trabajos. 18 de ellos son artículos y 2 entrevistas concedidas, una a la revista *Glotta*, y la otra, de carácter personal, realizada por Javier Tafur González. Esta última, haría parte de los textos autobiográficos mencionados en la Introducción de este libro. La revista apareció en agosto de 1996 y el profesor Baena falleció en diciembre de ese año. Esta entrevista se constituyó en una suerte de testamento intelectual.

Antonio Caro y Rufino José Cuervo, la presencia e influencia del Instituto Caro y Cuervo y la lingüística en las universidades. A renglón seguido, se concentra en los desarrollos lingüísticos llevados a cabo por el Departamento de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional (hoy Departamento de Lingüística) en tres periodos: De 1965 a 1983, de 1984 a 1996 y de 1996 hasta la actualidad. Destacamos la creación de la carrera de lingüística, única de este género en el país, así como de español y lenguas clásicas. En esta última área cinco figuras se destacan, los profesores Jouzas Zaranka, Jorge Páramo Pomareda, Noel Olaya, Enrique Barajas y Álvaro Robayo Alonso[61].

Las líneas de investigación del área de la lingüística en la Universidad Nacional (así como en las demás universidades colombianas), según lo presenta la autora, han girado en torno a los tres paradigmas que los profesores Patiño Rosselli y Jaime Bernal proponen: estructuralismo, generativismo y lingüística del texto. Si bien es cierto que hay algo de razón en esta apreciación, es pertinente decir que se requiere de precisiones que surgen desde la óptica de la historiografía de la ciencia. Como se trata de trazar un mapa de la historia de la lingüística en Colombia, debemos partir de unas categorías de análisis previas que nos ayudarán a valorar cada contribución teórica en su justa dimensión. Este asunto se desarrollará en el acápite 3.

1.2. Productos académicos logrados

A partir del año de 1942, con la creación del Instituto Caro y Cuervo (ICC), se ha logrado consolidar proyectos académicos editoriales de largo aliento. Son cuatro

[61] Precisamente se han llevado a cabo Las Jornadas Filológicas lideradas por el profesor Jorge Rojas del departamento de literatura de la Universidad Nacional de Colombia en donde se ha rendido un sentido homenaje a los profesores que han consagrado su vida al estudio de las lenguas clásicas y las humanidades en Colombia. Se han llevado a cabo dichas jornadas en homenaje a los maestros Jouzas Zaranka, Jorge Páramo, Noel Olaya, Enrique Barajas y Álvaro Robayo Alonso.

proyectos los que se constituyen en el eje alrededor de los cuales giran todos los demás: (i) el *Diccionario de Construcción y régimen de la lengua castellana* (DCR[62]), (ii) el *Atlas Lingüístico Etnográfico de Colombia* (ALEC)[63], (iii) el *Thesaurus* [revista del ICC[64]] y (iv) el libro *Lenguas Indígenas en Colombia*. *Una visión descriptiva*[65] Los demás textos publicados por el ICC desarrollan, de diversas maneras, lo postulado y lo consolidado en esas obras. Se destacan los textos de los colombianos Fernando Antonio Martínez, Luis Flórez, Rafael Torres Quintero, José Joaquín Montes, Carlos Patiño Rosselli, por solo citar los más representativos. De igual forma los aportes de Pedro Urbano González de la Calle, Tomás Navarro Tomás, Gisela Beutler, D. Canfield, Julio Fernández Sevilla, Germán de Granda, Manuel Alvar y José Álvaro Porto Dapena del lado extranjero.

Hacen parte también de este proyecto la edición de las obras de Cuervo, (re)editadas en 1944, 1954, 1987 y 2011. Contamos igualmente con los veintisiete

---

[62] Fue iniciado pro Rufino José Cuervo en 1872 y finalizado por el equipo del ICC en 1994. Para detalles históricos de esta obra, véase Cruz Espejo (2000), Porto Dapena (1980) y Schütz (1979).

[63] Fue el primero realizado en Colombia, pero no constituyó el único caso. Tenemos el caso del Atlas Lingüístico de Antioquía, proyecto terminado (*cf*. Amanda Betancourt, Lengua y Región, *Thesaurus* tomo XLVIII, número 2, 1993, pp. 255-291) y el proyecto del Atlas Lingüístico del Huila, proyectado en tres etapas. Solo se cumplió la primera etapa. El ICC ha puesto en marcha el nuevo proyecto del ALEC: El macroproyecto Nuevo ALEC por regiones NALEC.

[64] Comenta el profesor Páez Patiño (1995, IX) en una reseña del trabajo de Rivas Sacconi como director del *Thesaurus:* La partida de nacimiento de nuestra Revista la encontramos en el artículo 12 del Decreto número 786 del 31 de marzo de 1944, Decreto que reglamenta la Ley 5ª de 1942, orgánica del Instituto Caro y Cuervo. El mencionado artículo dispone que el Instituto publicará un Boletín cuadrimensual en el que se darán a conocer los trabajos de sus investigadores y de otros autores […] Por espacio de 45 años, desde el vol. I (1945) hasta el vol. XLV (1990), dirigió el doctor Rivas el Boletín del Instituto Caro y Cuervo, que, en 1951, en su vol. VII, tomó el nombre de *Thesaurus*, en recuerdo de la obra de Estienne y aludiendo al monumental *Thesaurus linguae latinae* de Alemania. En el número 21 de las Noticias Culturales segunda época (noviembre-diciembre 1985), el profesor Rafael Torres Quintero hace un recuento de los cuarenta años de su publicación.

[65] "Éste es uno de los muchos logros: una obra que hace aportes bibliográficos sobre cada una de las lenguas estudiadas, que presenta una descripción de la lengua y, además, por primera vez nos permite una «visión» global, pues aquí no sólo está la clasificación de las lenguas indígenas, sino que se penetra en el campo de la cultura que la rodea." (García Núñez, revista *Forma y Función*, Número 13, p. 270-274)

epistolarios de Cuervo, Uricoechea y Caro con diferentes corresponsales (colombianos, latinoamericanos, españoles, franceses, alemanes e ingleses), los libros de la colección biblioteca Ezequiel Uricoechea[66], así como las *Noticias Culturales* tanto en su primera como en su segunda época y el proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta cuyo producto para Colombia se encuentra en la publicación de los siguientes libros: *El habla de la ciudad de Bogotá. Materiales para su estudio* (1990), *El español hablado en Bogotá: relatos semilibres de informantes pertenecientes a tres estratos sociales*, tomo 1 (1997); *El español hablado en Bogotá: análisis previo de su estratificación social* (1998) y *Léxico del habla culta de Santafé de Bogotá* (1997).

Por el lado de las universidades, se cuenta con las revistas especializadas en el área de la lingüística[67] que en la actualidad se mantienen y hacen parte de la base bibliográfica nacional Publindex (*i.e.* indexadas): *Forma y Función* (Universidad Nacional), *Lenguaje* (Universidad del Valle), *Lingüística y Literatura* (Universidad de Antioquía) y *Cuadernos de lingüística hispánica* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). De igual forma vale la pena mencionar dos revistas que ya no se publican pero que constituyeron en su momento, un aporte notable a la divulgación de trabajos lingüísticos: La *Revista Colombiana de Lingüística*, órgano del preterido Círculo Lingüístico de Bogotá que alcanzó a publicar seis números y *Glotta: Órgano de difusión lingüística*, publicada por el Instituto Meyer que alcanzó a

---

[66] Cuyo fin es el fomento de "la investigación científica y humanística, deseosa de colaborar en el desarrollo y preservación de los pueblos indígenas." El primer texto que se publicó en esta colección fue el "Diccionario y gramática chibcha". Manuscrito anónimo de la Biblioteca Nacional de Colombia. Transcripción y estudio histórico-analítico por María Stella González de Pérez, 1987.

[67] Junto a estas revistas universitarias, cuyo prestigio está dado por su antigüedad y permanencia, encontramos nuevas publicaciones que se han abierto camino y se disputan un lugar dentro del trabajo con la lingüística y la enseñanza de las lenguas. Entre ellas tenemos a *Folios* (Universidad Pedagógica Nacional), *Enunciación y Colombian Applied Linguistics*, CALJ (Universidad Distrital), *Ikala* (Universidad de Antioquía), *Lenguas en Contacto y Bilingüismo* (Instituto Caro y Cuervo).

publicar dieciséis números. Son estas publicaciones las que nos muestran las dinámicas académicas de los profesores universitarios. No se puede pasar por alto textos que en su momento se convirtieron en best-sellers de la cultura lingüística colombiana: *Elementos de gramática generativa* (1982), *Tres momentos estelares en lingüística* (1984) y *Antología de lingüística textual* (1986) del profesor Jaime Bernal Leongómez. De fecha más reciente contamos con su última contribución, *Panorama de lingüistas del siglo XX* (2008). Para finalizar este inventario de publicaciones, mencionaremos el proyecto colectivo liderado por la Academia de la Lengua, bajo la coordinación de los profesores Carlos Patiño Rosselli (q.e.p.d.) y Jaime Bernal, *El lenguaje en Colombia, tomo 1: Realidad Lingüística de Colombia* (2012). El tomo 2: *Historia de la Filología y la Lingüística en Colombia*, no se publicó, debido a desacuerdos entre la sección de lingüística de la Academia de la lengua y los nuevos miembros del ICC. Una disputa discursiva, una lucha de poderes que terminó marginando trabajos lingüísticos de excelente calidad.

1.3. Autores y modelos teóricos destacados

Hay algunas propuestas teóricas que se han destacado por estar a tono con los grandes desarrollos de la lingüística. Los modelos teóricos diseñados por los autores[68] que mencionaremos *infra*, han sido conocidos por sector exclusivo de estudiosos de la lingüística en Colombia. Cada uno de ellos gestó y desarrolló propuestas teóricas en condiciones de aislamiento como sucede habitualmente en nuestro país. Los autores han trabajado con una línea de la lingüística que apunta a

[68] La escogencia de estos profesores a pesar de ser arbitraria y subjetiva, es representativa en la medida en que constituyen desarrollos importantes en el área de la lingüística y que sin duda es compartida por la comunidad de estudiosos de la lingüística en Colombia. No obstante, como se trata de hacer la historia de la lingüística en Colombia, en el desarrollo de nuestra propuesta [proyecto que se postulará en el 2018 y desarrollará el tema (ii) citado más atrás] se incluirá un mayor número de autores y tendencias teóricas.

la comprensión de una lingüística integral; han propuesto modelos teóricos en donde trabajan lo interno y lo externo en la lengua viendo ésta última como un producto del lenguaje como una manifestación que no se da en un vacío histórico-social. Nuestros autores tuvieron en claro que la lengua es significante, es decir, un sistema que se realiza en estructuras y que la lingüística la ha asumido como objeto en la medida en que no ha tenido acceso directo a la mente. Ellos hacen inferencias sobre la realidad mental de las lenguas a partir de lo que se observa en los textos; incitan a ocuparse del lenguaje como significación. Se preocuparon además por sistematizar una reflexión sobre la teoría lingüística que los llevó a considerar problemas epistemológicos no sólo de esta disciplina sino también de otras disciplinas que tocan la problemática de la facultad del lenguaje. Finalmente, se destacaron como excelentes profesores y tuvieron un reconocimiento notable por parte de sus estudiantes.

Dos de nuestros profesores desarrollaron su labor intelectual en el Instituto Caro Cuervo, alternando la investigación y los proyectos institucionales con la docencia. Los tres restantes trabajaron como profesores de tiempo completo en universidades públicas.

1.3.1. En el Instituto Caro y Cuervo

José Joaquín Montes Giraldo (1926-2014)

El profesor José Joaquín Montes Giraldo desarrolló un trabajo de largo aliento en el área de dialectología, conectada por supuesto con la teoría lingüística general. Una semblanza completa de sus trabajos la hizo Ricardo Ramírez en su libro *José Joaquín Montes: Biografía y bibliografía* (2003) con un estudio detallado de su pensamiento a

cargo del profesor Rubén Arboleda, 'Proyecciones de una tradición lingüística' y del cual hablaremos más adelante[69].

Lozano (2015, 213-214) afirma que *hablar sobre José Joaquín Montes y sus aportes a la lingüística es hablar de la lengua en Colombia: presencia, evolución y futuro; de la norma, la política lingüística y las correcciones idiomáticas; de los cambios, las variables y las variantes de la lengua en el uso; del contacto de lengua; de las lenguas indígenas; de la dialectología y la geolingüística, es decir, hablar del hombre y del español de América y España*. Y menciona más adelante la obra que sintetiza en buena manera su pensamiento consolidándose como su propuesta teórica: "*Dialectología general e hispanoamericana*" (última edición, 1995) descrita así: *libro que ubica la dialectología en el concierto lingüístico general, presenta los conceptos básicos de esta disciplina: lengua, lenguaje, habla, innovación, cambio, norma, dialecto, sociolecto, tecnolecto, jerga, argot, etc., y presenta hondas reflexiones sobre la relación y diferencia entre la dialectología y la sociolingüística, es decir, lo interlingüístico, lo intralingüístico y lo extralingüístico que tiene que ver con la creación, el uso y la relación entre las lenguas.*

Para Rubén Arboleda (2005,6) la obra del profesor Montes se ha focalizado en lo dialectológico con permanentes incursiones en otras áreas de la lingüística, permitiéndole enriquecer sus reflexiones teóricas e ideas recurrentes presentes en todo el conjunto de sus escritos. Quisiera citar uno de los textos que creo, recoge y sintetiza dichas ideas y reflexiones muy propias de Montes: *"Establecer cuáles y cuántas serían las unidades, porciones componentes o subconjuntos que constituyen una lengua*

[69] En el libro *Homenaje* al profesor Montes (2005), este texto es precisado y ampliado. En el conversatorio que tuvo lugar el último día del XXVIII Congreso de Lingüística, literatura y semiótica organizado por la Universidad Nacional y el Instituto Caro y Cuervo (2014) en homenaje al profesor Montes, los participantes hicieron una semblanza personal de sus aportes a los estudios lingüísticos desde la mirada dialectológica. Si bien es cierto que los nueve invitados recordaron anécdotas, temas de interés académico, influencias recibidas por parte del profesor Montes, la intervención del profesor Arboleda llamó la atención en el hecho de que el mejor homenaje que se le podía hacer al maestro, era el de proyectar y actualizar las ideas planteadas en sus obras.

histórica, definirlos claramente, delimitarlos, estableciendo sus complejas interrelaciones y sus dominios específicos, es problema que por más que ha sido trabajado de tiempo atrás no acaba de resolverse satisfactoriamente. Lengua, dialecto, habla, jerga, patois, son los términos que más comúnmente se han manejado en el tratamiento de este problema sin que pueda decirse que hay criterios seguros y universalmente para definirlos. Una cosa sí parece quedar más clara en las discusiones de los últimos años: la esencial variedad o no unicidad del sistema que constituye una lengua real histórica. De modo que la lengua, definida como un sistema unitario, puede ser una abstracción útil y más o menos justificable en el plano teórico pero imposible de comprobar sino de modo muy parcial en el funcionamiento efectivo del habla. (2000, 31). De ahí que el aporte de Arboleda con su estudio lo constituya la sección de proyecciones como una manera de continuar y mejorar lo trabajado por Montes a lo largo de su recorrido académico, de toda una vida dedicada a la contemplación lingüística: *"Adentrarse y avanzar en el pensamiento de Montes, en lo que ya puede considerarse su tradición, y más aún, en la tradición del Instituto Caro y Cuervo en la cual se inscribe, es tarea promisoria, procedente y perentoria. No se trata sólo de contemplar sino de proyectar la tradición con base en los avances de las disciplinas relacionadas. Avanzar en la tradición es una de las perspectivas procedentes en ciencia. Son diversos los caminos posibles y de diferente envergadura."* (2005,14). Las proyecciones se centran en los siguientes temas: (i) motivación lingüística y temas afines en el ALEC; (ii) las muestras de habla del Instituto y el estudio del cambio lingüístico; (iii) economía lingüística y cambio. Antipurismo; (iv) el como de atenuación. La modalidad; (v) expansión de las normas; (vi) el español andino y la clasificación dialectal; (vii) el español y las lenguas indígenas; (viii) el español de la meseta cundiboyacense; (ix) dicotomía e integración en lingüística; (x) Montes y la lingüística soviética y (xi) dialectología de lo diverso y de lo uno.

Jorge Páramo Pomareda

En la semblanza que hace su hijo Aquiles (2004), el profesor Jorge Páramo se dio a la tarea de estudiar las ideas de los lingüistas teóricos más importantes entre los

que se cuentan Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Tesnière[70], Sapir, Bloomfield, Harris y Chomsky. La escuela teórica, continúa Aquiles, que más le resultó afín fue el 'estructuralismo europeo', en particular las ideas de Hjelmslev que estudió con sumo cuidado y que lo llevarían a plantear su propio modelo cuyos planteamientos se presentaron y decantaron inicialmente en su cátedra de Gramática General en el Instituto Caro y Cuervo. Aquiles sintetiza en cuatro puntos, los aportes más valiosos del profesor Páramo a la teoría lingüística: (i) la concepción del acto de habla y el esquema general de la comunicación. En este campo él estimaba mucho la noción de la imagen lingüística que crea un signo de su referente; (ii) la concepción de la estructura del signo lingüístico, que se entronca fuertemente con las ideas de Saussure, pero que pone énfasis en los vocabularios como sistemas de signos y en las relaciones léxicas que existen entre unos signos y otros; (iii) la visión de la sintaxis. Siguiendo la línea de la gramática generativa de Chomsky, acepta el modelo de reglas de reescritura, pero considera que el texto es una entidad de dos dimensiones y que su producción debe verse como un proceso que ocurre en dos campos simultáneamente: la estructura tagmámica y la estructura sintagmática; (iv) la cuantificación de la sintaxis. El

[70] El profesor Páramo elaboró una aproximación crítica a la obra de Tesnière, estudiando con juicio los *Eléments de syntaxe structurale*, publicado en 1959. En la sección Notas de *Thesaurus*, 1961, tomo XVI, número 1, (pp. 185-207) el profesor Páramo presenta de manera concisa y profunda en una reseña los conceptos fundamentales de la obra y hace una aplicación al análisis sintáctico del poema 'La Limosna' de Rafael Pombo. Es un ejemplo de análisis riguroso y aprovechamiento de una obra que ha permanecido desconocida en nuestro país. Hasta donde tengo conocimiento, el profesor Rubén Arboleda es el único que ha estado estudiando, en nuestro medio con mucho cuidado, la obra de Tesnière y ha utilizado varios de los presupuestos de los *Éléments* en sus trabajos sobre el orden de constituyentes oracionales y la sintaxis de la representación. Fue gracias al profesor Arboleda que conocí el libro *Lucien Tesnière aujourd'hui* (1995) que contiene los trabajos presentados en el Coloquio Internacional en donde se le hizo en homenaje buscando cumplir con dos objetivos: (i) darle a Tesnière el lugar que debería ocupar en el campo de las ciencias del lenguaje en Francia y (ii) apreciar el alcance actual de su aporte teórico en sintaxis y en los diversos dominios de la lingüística que fueron objeto de su investigación.

modelo gramatical debe permitir cuantificar los fenómenos sintácticos del lenguaje.

El profesor Páramo defiende la postura de que el lingüista debe llevar a cabo un análisis detallado de las lenguas para poder comprender los estados de lengua y poder hacer así una serie de abstracciones sobre el lenguaje humano. Este procedimiento nos ayuda a comprender la pregunta básica: ¿Qué ocurre cuando una persona habla y otra escucha? El propone, entre otras, una respuesta: *"El hablar humano es una conducta muy compleja, en la cual intervienen procesos fisiológicos, psicológicos y mentales, lo que exige que de él se ocupen varias ciencias especializadas. Entre ellas naturalmente la lingüística (fonética, gramática y lexicografía), cuya importancia en lo relacionado con la enseñanza, la educación, la formación integral y la adquisición de identidad no es en absoluto baladí o demodée."* (1999, 30).

Si bien es cierto que el profesor Páramo no publicó sus ideas sobre la 'lingüística general', contamos afortunadamente con dos trabajos que, si se les da la proyección adecuada, pueden consolidar y visibilizar uno de los mejores aportes por parte de un lingüista colombiano. Se trata el primero de un valioso manuscrito redactado poco antes de su muerte que tituló *Curso de lingüística general* y se compone de tres capítulos: el primero versa sobre el acto de habla, el segundo sobre el análisis del texto y el último, sobre el signo lingüístico. El segundo trabajo consiste en hacer explícito su modelo gramatical a partir de unas notas muy completas de algunos de sus estudiantes más destacados en el curso de gramática general, en especial las del profesor Rubén Arboleda con la colaboración de Aquiles Páramo quien cuenta con una sólida formación matemática y puede afinar las formulaciones lingüístico-matemáticas. No en vano el profesor Arboleda comenta que el profesor Páramo creó conjuntamente una teoría gramatical que, en

un modelo algebraico, retoma y avanza formulaciones de Hjelmslev, Tesnière, Harris y Chomsky.

1.3.2. En Universidades

Luis Ángel Baena Zapata. Profesor Universidad del Valle

La propuesta teórica del profesor Baena va encaminada a intentar explicar fenómenos tales como la adquisición del lenguaje y el desarrollo del conocimiento; la relación entre lo que decimos y lo real; las relaciones entre lenguaje y (pensamiento, conciencia, realidad); el proceso de significación, etc. Para él, hay que tener en cuenta la significación en la teoría lingüística pues esto nos lleva a deducir los conocimientos presentes en la mente de los hablantes. Esa es una visión que podemos ligar al proceso de cognición, pues el carácter representacional del lenguaje se ve realizado en la organización sistémica de las lenguas haciendo evidente lo lingüístico y lo extralingüístico. Para lograr esto, Baena busca desarrollar un modelo de orden semántico en donde se puede mostrar que la significación es el motor de la constitución del conocimiento. Él tiene claro que el objeto de la lingüística no se agota en el sistema y que a medida que se logra reconstituir el objeto, la teoría lingüística llegará a explicar el nexo que existe entre lo que un hablante dice con una intención comunicativa y los objetos de la realidad objetiva. Desde esta perspectiva, el lenguaje no es ya un mero instrumento de comunicación, es más bien el productor de significados (conceptos). Baena insiste en que varias de las orientaciones lingüísticas han obviado este rasgo, y considera que es importante (de)mostrar "el papel que el lenguaje juega en el proceso de constitución de lo humano; su papel en el proceso de la cognición humana de la realidad, su función en el proceso de la constitución de la conciencia individual-social." (1996,132).

Lucía Tobón de Castro. Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Las reflexiones lingüísticas de la profesora Lucía Tobón de Castro se concentraron en el estudio del lenguaje ocupa un papel especial, o, en otros términos, preponderante. Podemos ilustrar su modelo en cinco tesis:

Tesis 1: El lenguaje no es la lengua. Una teoría lingüística coherente debe diferenciar entre la facultad ingénita del ser humano para conceptualizar (lenguaje) y el sistema de signos verbales en donde se refleja dicho proceso (lengua). En segundo lugar, para llevar a cabo la explicitación del proceso de 'cognición en el ser humano hay que determinar los diferentes referentes que participan en dicho proceso: el lenguaje y la lengua están en distintos niveles, se complementan más no se excluyen.

Tesis 2: La lingüística tiene como objeto el lenguaje y por eso constituye una teoría que se ocupa de él.

Tesis 3: La lingüística teórica o general es la ciencia del lenguaje que estudia los fenómenos correspondientes al proceso conceptualizar-significar que se dan en la mente.

Tesis 4: La mente es una dinámica funcional que no se puede ubicar en la realidad física del cerebro.

Tesis 5: La lingüística debe estudiar la conducta simbólica del ser humano como resultado de la acción cognitiva de la mente sin olvidar la relación que existe entre la 'mente' y el 'cerebro'.

La consideración de estas tesis (así como de otras tantas) nos deja ver que la propuesta teórica de la profesora Tobón de Castro apunta no solo a invitar a los estudiosos de la lingüística para que la consideren como el estudio del lenguaje

como proceso de significación (rasgo que compartía con Baena) sino a constituir una lingüística que dé cuenta del comportamiento simbólico de una persona echando mano de los principios de las lenguas y las ciencias cognitivas, en particular la neurociencia.

Contamos por fortuna con el libro *La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar* (2001) en donde la profesora Tobón sintetiza su pensamiento. Pero dicho libro no es el único texto publicado. Es claro que hay textos de soporte en donde ella iba decantando sus reflexiones y vale la pena citar dos en particular. El primero se publicó en el número 4 de la revista *Forma y Función* titulado 'Las Proyecciones de la Lingüística'. Allí se propone la tesis de que la lingüística, como toda ciencia, es una construcción de la mente humana, una creación de la humanidad y es en esa dimensión como se debe estudiar su evolución. A más de esto, propone dos objetivos complementarios, a saber, *"ubicar la lingüística en el ámbito de la ciencia y señalar las dimensiones hasta ahora alcanzadas en la conformación de su esquema conceptual, destacando la función que cumple como fundamento teórico básico para explicar los procesos de producción y comprensión que se desarrollan en la actividad comunicativa"* (p. 13). El segundo texto y posiblemente el último que escribió, se tituló 'El español, lengua de dos universos' y fue su contribución al homenaje que se le hizo al profesor José Joaquín Montes en el 2005. Encontramos en este documento una explicación de las características del español integrando las perspectivas de saber y uso bajo la denominación de visión sociolingüística; en sus términos: *"He querido presentar una visión sociolingüística del problema, para que el lector comprenda que la visión actual de la ciencia, antes que dividir, integra y antes que separar, une, porque el hombre es a la vez individuo y sociedad, y su lengua expresión de esa simbiosis."* (pp. 507-508).

José Felipe Pardo. Profesor Universidad Nacional de Colombia

Julia Baquero (2006) destaca, en una semblanza académica que hace del profesor Pardo, dos facetas importantes y complementarias cuyos resultados constituyen el legado de su obra: (i) la investigación y (ii) la construcción de comunidad académica.

"*En sus reflexiones se puede observar su visión amplia del lenguaje y como consecuencia su gran interés por abordar fenómenos de naturaleza diversa. Por ello, una de las preguntas que estuvo presente en su mente durante largos años, y que trabajó con colegas y estudiantes, fue precisamente cuáles debían ser los distintos aspectos del estudio del lenguaje y cómo se podían incorporar en una matriz que diera cuenta de las múltiples interrelaciones. En su concepción amplia del lenguaje, propuso mucho antes que otros, que éste, al igual que otras realidades, se podía abordar desde su estructura, su función y su funcionamiento (…) Estos y otros parámetros desde los cuales buscaba nuevos objetos de estudio relacionados con el fenómeno del lenguaje, le permitieron no sólo organizar en un todo coherente distintas disciplinas que por aquella época apenas empezaba a conocerse en nuestro medio (sociolingüística, psicolingüística, pragmática, etc.), sino también prever otras que aún no se contemplaban […] Varios de sus escritos como autor o coautor y de las tesis y monografías que dirigió reflejan también esa concepción amplia del lenguaje. De hecho, en sus trabajos se abordan temas relacionados con la lingüística general o teórica, la lingüística aplicada al español, inglés y francés, y aplicada a la comprensión y producción de textos, las relaciones entre la lingüística y la matemática, y la relación entre algunos fenómenos de la literatura y la lingüística."* (pp. 165-166).

Lastimosamente estos intentos –así como otros tantos- de autonomía, anticolonialismo y antiparroquialismo intelectuales, no han logrado abrir una fisura en el sólido muro de la ortodoxia universitaria. Mientras la universidad colombiana no cambie su manera de pensar, no transforme su misión de una simple visión mercantilista y utilitarista y decida dar el viro hacia un tipo novedoso de 'universidad participativa', la lingüística, como un proceso reflexivo

que se lleva a cabo allí, seguirá siendo una actividad inútil que se irá alejando cada vez más del ideal planteado en el Principio de endogénesis cultural propuesto por Fals Borda (2003, pp. 71 y 82): *"las realidades básicas observables van condicionadas al entorno vital a través del proceso de la socialización, lo cual induce a la creatividad orgánica y respeto por las raíces culturales y por las características específicas del ambiente natural y social de los pueblos[…]" así como el camino a seguir, "Como constructo social, todo paradigma está, pues, sometido a las fuerzas de la historia, y ésta no perdona. Por eso, nuestro reto científico principal, en estos momentos, es vernos hacia dentro sin perder la perspectiva externa y global y hacer de nuestro mundo nuestro propio parque científico, cultural y político, creando de nuevo y proponiendo adecuados paradigmas alternos debidamente contextualizados y suficientemente útiles para nuestros fines vitales."*

2. El oficio del lingüista: profesión lingüista

Ferdinand de Saussure fue uno de los estudiosos que se cuestionó por el oficio del lingüista. En los siguientes textos se percibe dicha preocupación :

Mais je suis bien dégoûté de tout cela, et de la difficulté qu'il y a en général à écrire seulement dix lignes ayant le sens commun en matière de faits de langage. Préoccupé surtout depuis longtemps de la classification logique de ces faits, de la classification des points de vue sous lesquels nous les traitons, je vois de plus en plus à la fois l'immensité du travail qu'il faudrait pour montrer au linguiste ce qu'il fait ; en réduisant chaque opération à sa catégorie prévue ; et en même temps l'assez grande vanité de tout ce qu'on peut faire finalement en linguistique.[71] *[Pero me molesta todo esto, y la dificultad que hay en general para escribir solo diez líneas que tengan sentido común en materia de lenguaje. Preocupado sobre todo desde hace tiempo con la clasificación lógica de estos hechos, con la clasificación de los puntos de vista bajo los cuales los tratamos, veo cada vez más a la vez la inmensidad del trabajo que sería necesario para mostrarle al lingüista lo que él hace;*

[71] Lettre à Meillet de 1894. Citada en Gadet 1990, 16.

reduciendo cada operación a su categoría prevista; y al mismo tiempo la gran vanidad de todo lo que finalmente se puede hacer en lingüística (traducción nuestra).*]*

Quel est en définitive le rôle de la comparaison dans l'histoire des langues ? On est arrivé, on ne sait trop pourquoi, à faire du linguiste essentiellement un comparateur. Il est entendu que l'astronome observe et calcule, que le critique critique, que l'historien raconte, et que le linguiste compare. ***Pourquoi le linguiste comparerait-il, ou pourquoi serait-il condamné de son métier à comparer ? Il est très facile de voir, Messieurs, que la comparaison, loin d'être pour le linguiste la méthode fondamentale et préférée, n'est précisément que le dernier moyen auquel il recourt par nécessité dans certains cas****. C'est seulement la fréquence imprévue de ces cas qui donne une importance fortuite à la comparaison.*[72] *[En definitiva, ¿cuál es el papel de la comparación en la historia de las lenguas? Se ha llegado, sin saber demasiado por qué, a hacer del lingüista esencialmente un comparatista. Se da por supuesto que el astrónomo observa y calcula, que el crítico critica, que el historiador cuenta y que el lingüista compara. ¿Por qué tiene que comparar el lingüista, o por qué su oficio tiene que condenarlo a comparar? Se comprende fácilmente señores, que la comparación, lejos de ser para el lingüista el método fundamental y preferido, no es más que el último medio al que recurre, en ciertos casos, por necesidad. Es sólo la frecuencia imprevista de esos casos lo que da una importancia fortuita a la comparación* (traducción de Clara Ubaldina Lorda[73]).*]*

Preguntarse por la identidad del lingüista es involucrarse al tiempo en el ámbito interno y en el ámbito externo de la disciplina[74]. En el primero, el punto focalizado es el objeto de estudio disciplinar, qué es lo que se privilegia en términos epistemológicos (*cf.* Milner, 1980,1989, Dubois & Sumpf, 1968 et Sumpf, 1972) el segundo es el conjunto de actividades externas de orden cultural que regulan la

---

[72] *Ecrits de Linguistique Générale* (ELG), 2002,173. Negrillas mías.

[73] Encargada de la versión española de los ELG, 2004, publicada por Gedisa editorial.

[74] Troubetzkoy (1949, XXVI), en unas notas autobiográficas, da una idea muy particular del lingüista: "*N'oubliez pas que les linguistes, dans leur moyenne, sont des routiniers qui, en outre, sont peu habitués à la matière abstraite*"

práctica científica del investigador[75]. En un candoroso y oscuro librito, Milner (1980) dedica el capítulo ocho precisamente al lingüista: *Del lingüista* y lo define en términos de su funcionalidad: *"Por definición, el lingüista estudia y enseña; de ahí la importancia que para él tiene el reconocimiento académico. Incluso el real de que se ocupa no se impone sino mediante un reforzamiento continuado; el reforzamiento que él asegura como sujeto, pero que no podría continuar sin la garantía proporcionada por sus pares, productos ellos también de la acción del saber […] Para cualquier lingüista, en el seno mismo de la representatividad está permitida una vía análoga: reconocer que dentro de su objeto un sujeto hace signo y, sin necesidad de figurarlo en mayor grado, puede por ese signo causar un deseo."* (pp. 111, 117-118). Más aún, el lingüista es universitario y se legitima en ese medio a pesar de llevar a cabo acciones de intervención fuera de la institución universitaria. Bergounioux (1998,22) establece un perfil muy cercano al nuestro: *«L'institutionnalisation de la linguistique dans l'enseignement supérieur est traversée par une ambiguïté qui se retrouve dans les deux emplois du terme « linguiste », par quoi on désigne tantôt un professeur de langue étrangère —angliciste, germaniste, hispaniste... — même s'il se consacre pour l'essentiel à la littérature ou à la civilisation, tantôt un spécialiste du langage et des langues (la linguistique générale) sans que celles-ci aient besoin d'être spécifiées. Les comparatistes qui s'étaient définis dans un premier temps plutôt comme des philologues ou des grammairiens afin de se différencier de leurs prédécesseurs, apparaissent à partir des années 1870 comme les représentants attitrés d'une profession qu'ils sanctionnent notamment par l'investissement de la Société de Linguistique de Paris (fondée en 1866)». [La institucionalización de la lingüística en la educación superior está cruzada por una ambigüedad que se encuentra en los dos usos del término "lingüista", por el cual a veces se designa a un profesor de lengua extranjera -anglicista, germanista, hispanista... - incluso si se dedica esencialmente a la literatura o la civilización, a veces un especialista en lenguaje e idiomas (lingüística general) sin que estos tengan que especificarse. Los comparatistas, que inicialmente se definieron a sí mismos como filólogos o gramáticos para diferenciarse de sus predecesores, aparecen*

[75] Sobre este aspecto, puede consultarse los libros, *Lingüística y Sociedad*, J. Emonds *et al.* 1976 y *Combats pour la linguistique*, de Martinet à Kristeva, Jean-Claude Chevalier et Pierre Encrevé, 2006.

a partir de la década de 1870 como los representantes designados de una profesión que sancionan, en particular a través de la inversión de la Sociedad de Lingüística de París (fundada en 1866) (traducción nuestra)].

Meillet, en un coloquio interdisciplinar[76], describe al lingüista como el profesional que se ocupa de los hechos concretos de la lengua, esto es, de gramática: *Plusieurs de nos confrères de la Société de Psychologie ont montré toutes les lumières que la psychologie a pu répandre sur la linguistique; mais les linguistes ne sont pas pour cela des psychologues: un linguiste est un technicien habitué à manier des faits particuliers assez abstrus; il n'est guère préparé à s'orienter parmi les idées générales. Il y a cependant des questions qui sont de nature à intéresser psychologues et linguistes : telle celle du mot. Je me propose de montrer que le « mot » a évolué au cours des langues indo-européennes, et quel est le caractère de cette évolution*. [*Varios de nuestros colegas de la Sociedad de Psicología han mostrado todas las luces que la psicología ha podido esparcir sobre la lingüística; pero los lingüistas no son por eso psicólogos: un lingüista es un técnico acostumbrado a manejar hechos particulares bastante abstrusos; no está preparado para orientarse entre las ideas generales. Sin embargo, hay preguntas de interés común para los psicólogos y lingüistas, como es el caso de la palabra. Me propongo mostrar no solo que la "palabra" ha evolucionado a lo largo del curso de las lenguas indoeuropeas, sino también cuál es el carácter de esta evolución* (traducción nuestra)] Y la manera como describe dicha evolución se realiza precisamente en términos gramaticales, describiendo formas de diversas lenguas a tal punto que la discusión se centra en términos de la representación (lo significado): *D'ailleurs ce qui intéresse le linguiste, c'est moins la réalité que la forme sous laquelle les choses sont présentées. Or le linguiste se trouve irrécusablement en face d'une structure inégalement abstraite. [Además, lo que le interesa al lingüista no es tanto la realidad como la forma en que se presentan las cosas. Ahora el lingüista está irrefutablemente frente a una estructura desigualmente abstracta* (traducción nuestra)*]*

[76] Exposición presentada y discutida en la *Société de Psychologie*, en la sesión del 14 de diciembre de 1922 (*Journal de Psychologie*, 1923, p. 246 y siguientes).

Hockett por su parte, (1971,12-13) postula que, para el lingüista, a diferencia de otros estudiosos de las ciencias sociales y la ingeniería, el lenguaje no es un medio sino un fin en sí mismo: *"Todo cuanto sea posible averiguar acerca del lenguaje es de provecho para el lingüista. Su misión es incorporar cada nuevo descubrimiento a la explicación sistemática del lenguaje, de modo que los que vengan después no pierdan el tiempo en explorar territorios que han sido ya perfectamente revelados."*

Podemos, de la misma manera, visualizar el lingüista y por ende su oficio al hacer un inventario tanto de los temas de interés como de la formación de aquellos que se interesan en esta disciplina. Es el lingüista el que crea un enfoque, un objeto de estudio, un modelo teórico, etc. Así pues, a pesar de la diversidad de enfoques, los desarrollos recientes en la historiografía de las ideas tienen en común dos propiedades esenciales por las que toda disciplina –y detrás de ella el hombre de ciencia– se caracteriza y se diferencia de las demás configuraciones discursivas: la primera es el modo de historicidad. Esto quiere decir que hay disciplina cuando un dominio del saber es considerado representativo en su recorrido histórico con el fin, ya lo dijimos, de legitimación, de reconstitución; es una operación social. Newmeyer & Emonds (1976, 13,22) muestran cómo se teje una configuración discursiva disciplinar (como 'campo' en donde lo intradisciplinar y lo extradisciplinar se combinan): *"Este ensayo está destinado a discutir la dirección profesional de la lingüística. Lo hemos dividido en dos secciones. En la primera documentaremos las principales fuentes de apoyo (no académicas) de la investigación lingüística en los Estados Unidos, y trataremos de demostrar que aquellos que la han financiado son cualquier cosa menos "desinteresados benefactores". En la segunda sección discutiremos lo que nosotros pensamos que es la mayor consecuencia de esto: principalmente que la orientación de la lingüística norteamericana ha sido en buena parte independiente de las necesidades de la sociedad norteamericana y de los intereses que deberían tener los estudiosos del lenguaje. También tomamos nota del hecho de que los lingüistas americanos, cuando hablan de temas que relacionan el lenguaje y la sociedad han*

mantenido de forma testaruda el statu quo político en este país y lo relacionan con la fuente que los mantiene en la práctica […] Dada la clase de financiación que se puede obtener, y de hecho es indispensable para la investigación lingüística, es significativo que la mayoría de los lingüistas que se han ocupado del estudio científico de la relación lengua-sociedad, han predispuesto sus propuestas y conclusiones en favor de las clases económicamente dominantes del país o países que han estudiado."[77]

La segunda característica tiene que ver con la delimitación de un dominio del saber como disciplina (intradisciplina): esto supone que en diferentes niveles se analizan las relaciones y se fijan las fronteras entre las disciplinas de acuerdo al objeto de estudio nuclear. Así pues, en el ámbito de las ciencias del lenguaje, la disciplinariedad puede mostrarnos el espacio de proyección hacia el objeto lenguaje. Se puede partir por ejemplo de la gramática, luego de la teoría lingüística y configurar dominios con otras disciplinas con las cuales estarían ligadas: psicología, sociología, antropología, filosofía, etc. Para el caso del análisis del discurso que parece ser una de las zonas más vastas y menos delimitadas de los estudios lingüísticos, se puede abordar la búsqueda de constitución desde las teorías lingüística, psicológica, histórica, antropológica e incluso literaria. En este

---

[77] ¿Qué tipo de aportes haría el lingüista en Colombia, al ser convocado por la línea de acción Diversidad Étnica y Cultura, Derechos y Políticas Públicas del PNCT&I en ciencias sociales y humanas? He aquí los perfiles y problemas que se deberían resolver:
Comprende investigaciones sobre las características y particularidades de las distintas colectividades y comunidades que conforman la nación, incluyendo aquellas fundadas en la etnicidad como los indígenas, afro-descendientes, negros, raizales, y pueblo rom, así como otros grupos y sectores sociales que construyen imaginarios colectivos e identidades comunes con base en el territorio; el género; la edad; los códigos lingüísticos y estéticos; las representaciones mediáticas; el entretenimiento; el consumo cultural; y la participación en las redes sociales virtuales.
Otros temas que se incluyen son: la interculturalidad, el pluralismo, el multiculturalismo; la re-etnización, la hibridación y la fusión de memorias; planes de vida y proyectos de futuro; la reconstrucción, redefinición, simulación e invención de nuevas identidades colectivas; la radicalización de las demandas de autonomía territorial y política de los grupos étnicos y las acciones y reacciones de otros sectores de la población y del Estado Nación; la discriminación positiva, sus alcances, efectos e impactos, así como las reacciones que suscita; la conversión de la cultura y el patrimonio cultural material e inmaterial, en recurso, mercancía y valor de cambio (industrias culturales).

punto pueden comprenderse, o mejor, se justificarían los morfemas prefijos (bio-, psico-, socio-, etno-, pragma-, texto-, etc.) que acompañan al lexema 'lingüística', pues en últimas, siempre se ha necesitado la colaboración entre disciplinas guardando, claro está, las debidas proporciones. Precisamente, Albert Sechehaye, uno de los redactores del Curso de lingüística general, en un artículo publicado en el *Journal de Psychologie*, es muy insistente en ello:

La psychologie, la logique et d'autres branches du savoir sont intéressées, comme nous le disions, avec la linguistique à la solution de notre problème (le problème de l'homme MM). Mais ces disciplines ne le résoudront autant qu'il peut l'être qu'en fonction d'une science plus générale ayant pour objet l'être humain avec sa constitution toute entière et toutes les formes de son activité. (1933:81). [*La psicología, la lógica y otras ramas del conocimiento se interesan, como dijimos, junto a la lingüística, en la solución de nuestro problema (el problema del hombre MM). Pero estas disciplinas solo podrán resolverlo en la medida de lo posible, en función de una ciencia más general cuyo objeto es el ser humano con toda su constitución y todas las formas de su actividad* (traducción nuestra).]

Se mencionan a continuación algunas perspectivas teóricas formuladas por lingüistas que se ocupan del lenguaje, considerando el eje de la lingüística. En esto, sigo la línea trazada por las reflexiones de Patrick Charaudeau quien se declara lingüista con un interés marcado en el análisis del discurso. Vale la pena mencionar aquí, a manera de anécdota, un comentario suyo sobre los niveles de análisis lingüístico y sobre la pervivencia de la lingüística, pues algunos autores colombianos, en particular analistas del discurso, patriarcas de la enunciación, han afirmado que ella ya no existe, que ya murió:

Cela dit, je ne pense pas que la linguistique soit morte. Il y a deux linguistiques : une 'linguistique de la langue' et une 'linguistique du discours'. Mais, du point de vue de l'analyse, la seconde présuppose la première alors que la première peut se suffire à elle-même. (Comunicación personal,

enero del 2005). *[Dicho esto, no creo que la lingüística esté muerta. Hay dos lingüísticas: una 'lingüística de la lengua' y una 'lingüística del discurso'. Pero desde el punto de vista del análisis, la segunda presupone a la primera, mientras que la primera es autosuficiente* (traducción nuestra).*]*

Así pues, analizar por ejemplo el discurso en calidad de lingüista es interesarse inicialmente en el sistema lingüístico, luego en las condiciones de empleo de dicho sistema. Acto seguido, se analiza la diversidad de discursos que se presentan en la vida cotidiana para determinar cómo se constituyeron sus condiciones de producción y recepción. Sin embargo, hay que hacer una aclaración: analizar el discurso es 'abstraer' desde un punto de vista, un sujeto reducido, idealizado de manera coherente. El sintagma 'uso real' no deja de ser una abstracción, ¿quién o qué determina lo que es real? ¿Se identifica acaso con la cotidianidad? Todo modelo de análisis (reflexión) lingüístico apunta hacia dicha dirección, esto es, se caracteriza por la abstracción que definimos como la posibilidad de considerar un objeto -o un conjunto de ellos- desde un solo punto de vista, excluyendo todos los demás. Eso lo hizo Chomsky al proponer su "hablante/oyente ideal que sabe su lengua perfectamente". Sin embargo, este estudioso fue atacado por sociolingüistas, textolingüistas, semiólogos y analistas del discurso que no lograron comprender dicha selección epistémica. Muchos de esos ataques no tuvieron respuesta (¿no es esa una actitud discursiva?). Aguiar e Silva lo ilustra muy bien:

Ya hemos dicho que Chomsky parece preferir a filósofos y psicólogos como interlocutores en sus polémicas. Debemos añadir que, si bien son numerosas las críticas que se le han dirigido, Chomsky ha ignorado deliberadamente buena parte de ellas. Resulta arbitrario decir en esta deliberación, dónde acaban las razones de orden científico y donde empiezan las de orden personal. (1980:54).

Es más, se ha olvidado que la primera dificultad que se debe superar en la construcción de un modelo (proceso teórico) es la limitación de lo observable ya que en lingüística se estudian procesos y fenómenos inobservables tales como el lenguaje, el significado, la regla gramatical, el contexto, la isoglosa, el sintagma, entre otros. Surge entonces un interrogante necesario, que muestra las dificultades de una adecuada interpretación, por ejemplo, del modelo chomskyano: ¿Qué es lo que nos impide comprender aspectos como la pertinencia de los tres niveles de adecuación en lingüística, el aspecto creador del uso del lenguaje, la facultad del lenguaje como órgano (mental), ¿qué es lo que constituye el conocimiento del lenguaje, el lenguaje en términos amplio y restringido o el *I-language*?[78]

Ahora bien, cuando nos acercamos a las diferentes propuestas teóricas sobre el lenguaje, aquellas que lo ligan a la "acción" sin incluir por supuesto las que se centran en el sistema de la lengua, podemos recoger tres enfoques principales: 1) el enfoque psicológico que se interesa en el binomio comportamiento/acción. Este se define por un lado como un acto, llevado a cabo por un hablante que está orientado hacia una finalidad mediada por una intuición (intención) y un plan de acción (propósito); por otro lado, se define también como el resultado de una regulación entre la interacción de factores intersubjetivos en la cual aspectos individuales y sociales de los actores están controlados por las convenciones

[78] ¿Cómo interpretar además declaraciones de Chomsky en el marco de eventos académicos en donde se reitera un punto de vista central, mantenido durante años?: *The most fundamental question we can ask about language is: What is it? (Q). Curiously, a question rarely raised, usefully at least, in classic texts, or even recent work where it should be relevant.* [CUNY 2012. 25th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing].
Pero no solo Chomsky sino también otros autores que no hemos sido capaces de entender y de los cuales hacemos aseveraciones superficiales sin conocer en detalle la articulación de su pensamiento (*cf.* capítulo 4 de este libro). Podemos citar los casos de Saussure a quien se le conoce exclusivamente como el autor del *Curso de lingüística general*; Montes a quien se le conoce solo como dialectólogo en el sentido tradicional de la palabra; a Patiño Rosselli como criollista y a Baena como el creador del enfoque semántico comunicativo.

sociales. Este enfoque es denominado "teoría psicológica de la acción" cuyas tesis fueron esbozadas por P. Bange en un artículo titulado *Analyse conversationnelle et pratique de l'action* (1989). 2) el enfoque sociofilosófico que afirma que el lenguaje está inscrito en una teoría de la acción, o en términos de Habermas, en una acción comunicativa. Ésta última caracteriza la acción como algo que presenta tres rasgos definitorios: a) finalizada, es decir, en donde los actores sociales utilizan estrategias eficaces para lograr un consenso en el acto mismo de comunicación, b) regulada, es decir que la acción depende de las normas que son establecidas por el grupo o comunidad y c) intersubjetiva, es decir, los actores sociales ofrecen a los demás una imagen de sí mismos que va a tener, sin duda alguna, un efecto sobre ellos. 3) tenemos finalmente el enfoque del análisis conversacional que provienen de los principios de la etnometodología y de la sociolingüística. Este enfoque también cubre la reflexión pragmática y se ocupa de analizar las interacciones cotidianas de los hablantes en situaciones puntuales de comunicación.

A estos tres enfoques podríamos añadirle un cuarto, el cognitivo (denominado también por algunos estudiosos como naturalista y por otros como biolingüístico) que determinaría las características biológicas del lenguaje ya que éste puede ser estudiado como parte del mundo natural, es decir, como una propiedad del organismo humano que se desarrolla en el cerebro. En esta perspectiva el lenguaje se refiere a un componente interno de la mente/cerebro, lo que Chomsky (1994-2004) ha denominado *I-language*.

Estos enfoques que acabamos de presentar son vistos desde una óptica discursiva que se desprende de la reflexión lingüística y en este caso se puede plantear una pregunta central (*cf.* Páramo, 1982): ¿Qué ocurre cuando una persona habla y la otra escucha? Las respuestas que se le pueden dar, son el producto de la interdisciplinariedad. Ninguna ciencia humana puede desentenderse del lenguaje

y debe precisar además sus relaciones con la lingüística y definirse como un dominio coherente de funcionamiento del sentido. Ya muy bien lo manifestaba Ducrot, «Il *n'y a guère d'activité humaine qui ne se serve du langage*» *[Prácticamente no hay actividad humana que no se sirva del lenguaje]*. En resumen, podemos aseverar con Achard (1995,83) que el objeto de las ciencias sociales - y aquí concordamos con otros estudiosos del discurso como Culioli, Pêcheux, Maingueneau, Charaudeau- es semiótico, es decir, *«Un fait n'est psychologique, historique, social, ou linguistique que pris dans le sens, c'est-à-dire, de façon directe ou indirecte, dans le langage. L'objet même d'une science sociale, est une signification, et l'activité scientifique ne peut se mener que sur la base d'une interprétation première d'ordre herméneutique» [Un hecho es psicológico, histórico, social o lingüístico solo considerado en el sentido, es decir, directa o indirectamente, en el lenguaje. El objeto mismo de una ciencia social es una significación, y la actividad científica solo puede llevarse a cabo sobre la base de una interpretación primera de orden hermenéutico* (traducción nuestra)*]*. Esta postura ha sido fuertemente defendida en nuestro medio por los profesores Baena y Oviedo, quienes desarrollaron el enfoque semántico-comunicativo y cuyo aporte lo apreciamos en las siguientes tesis: *(i) "El trabajo de filósofos, psicólogos, antropólogos, etnólogos, semiólogos, lingüistas y otros estudiosos del hombre y la sociedad permite intentar una síntesis que postule que, en el proceso de construcción de su 'Realidad' mental, el hombre toma, de una manera integradora, elementos de su experiencia biofísica, psíquica y cultural para representar, interpretar, recrear y comunicar significativamente su mundo (o sus mundos)"* (Oviedo 1992,10), *(ii) "No existe una lingüística de la lengua por fuera, por encima o al margen de un análisis científico del lenguaje y del habla; la lingüística no agota su objeto en el 'sistema', abandonando el análisis de unas condiciones que lo determinan y unas funciones que lo explican; la lingüística, si cabe reducirla a una definición, es la disciplina científica que explora la posibilidad de dar una explicación al nexo que existe entre lo que decimos con una intención comunicativa, y los objetos, relaciones y eventos de la realidad objetiva, material y social."* (Baena, 1996,92). En esa misma dirección apunta la propuesta teórica de la profesora Lucía Tobón de Castro en cuanto a la lingüística del lenguaje. Según su visión, el lenguaje es una *"condición*

ingénita típicamente humana que, unida a la memoria, la atención, la imaginación y la evocación, convierten a cada individuo en un ser capaz de generar o participar en procesos cognitivos que dan lugar a un universo de ideas" y añade luego, *"es un producto de la función neural que hace posible que el hombre construya un universo de opciones de significado, lo almacene en su memoria (de corto o de largo plazo), lo evoque y lo enriquezca o lo rectifique y/o represente cuantas veces quiera, incluso sin tener el propósito de comunicar"* (2001,68 y 109). Así caracterizado el lenguaje y asumiendo que la lingüística es la ciencia que se ocupa de él, *"(le) compete a ella estudiar todos los fenómenos relativos al proceso conceptualizar-significar que se operan en la mente, amén de descubrir los principios que regulan tanto la producción como la interpretación de mensajes cifrados en cualquier sistema de representación"* (2001, 38).

Pero ¿cómo partir de lo eminentemente lingüístico? ¿Es posible semejante aspiración? Tal parece que las tesis que acabamos de citar negarían en parte tal posibilidad. No obstante, deberíamos pensar seriamente en propuestas teóricas como las del danés Hjelmslev que busca construir una lingüística lingüística soportada por una adecuada escogencia epistemológica:

Pour construire une véritable linguistique il convient de procéder autrement. La linguistique ne saurait être ni une simple science auxiliaire ni une science dérivée. Elle doit chercher à saisir le langage non comme un conglomérat de faits extralinguistiques (physiques, physiologiques, psychologiques, logiques, sociologiques), mais comme un tout qui se suffit à lui-même, comme une structure sui generis. (Hjelmslev, 1968,12).

Es más, A. Martinet (1969,10, negrillas mías) como buen defensor de la imagen y tarea del lingüista, coincide en lo esencial con Hjelmslev:

Cet état d'esprit [les liens que la linguistique peut avoir avec d'autres disciplines, MM*] résulte en fait de ce que, dans le monde scientifique d'aujourd'hui, peu de linguistes sont*

uniquement des linguistes et rien d'autre. Alors que, naguère, un linguiste était nécessairement philologue et la plupart du temps spécialiste d'une littérature particulière, il a toutes les chances aujourd'hui d'être linguiste anthropologue, linguiste mathématicien, linguiste statisticien ou encore, naturellement, linguiste philologue. ***Tout au contraire, les linguistes uniquement préoccupés de linguistique sont peu nombreux. On m'excusera peut-être, étant l'un d'entre eux, de me concentrer sur le langage comme unique objet d'étude et de limiter mes excursions hors de ce domaine aux seuls cas où elles pourront conduire à une meilleure compréhension de mon propre sujet.*** *[Este estado mental* [los vínculos que la lingüística puede tener con otras disciplinas, MM] *resulta del hecho de que, en el mundo científico actual, pocos lingüistas son solo lingüistas y nada más. Mientras que antes, un lingüista era necesariamente un filólogo y, la mayoría de las veces, un especialista en una literatura en particular, es probable que hoy tenga la posibilidad de ser un lingüista antropólogo, lingüista, matemático, lingüista estadístico o, por supuesto, lingüista filólogo.* ***Por el contrario, los lingüistas que solo se preocupan por la lingüística son escasos. Me perdonarán por considerarme uno de ellos, por concentrarme en el lenguaje como único objeto de estudio y limitar mis excursiones fuera de este campo a los únicos casos en que puedan conducir a una mejor comprensión de mi propio tema*** (traducción nuestra).*]*

Podríamos entonces afirmar que el lingüista, en su tarea cotidiana se interesa, entre otras cosas, en las propiedades del lenguaje que permanecen intactas cuando se desconecta un enunciado de las condiciones singulares de su enunciación. En efecto, un ejemplo lingüístico cualquiera como "A Tite lo entierran hoy", es por definición algo tomado fuera de contexto, fuera de situación. El lingüista puede sin duda añadir precisiones circunstanciales, hipotéticas sabiendo de antemano que no lograrán describir perfectamente la complejidad de la enunciación. Es por eso que en la obra de Ducrot encontramos la diferencia establecida entre *Phrase* y *Énoncé* (*cf.* Ducrot, 1980,7). Eso es evidente. La enunciación es todo lo que se representa cuando se verbaliza. Ahora bien, el lingüista que focaliza lo inmanente se interesa en lo que se repite en la verbalización, esto es lo sistémico (lo

sintagmático/paradigmático) lo que se repite es lo que le da cuerpo al ejemplo citado. Sin embargo, esto no basta para los sociolingüistas y los analistas del discurso que le critican a Chomsky sus oraciones 'vacías' e 'irreales' como: *"Colorless green ideas sleep furiously*[79]*; the child seems sleeping; I called up the man who wrote the book that you told me about, Mary saw the man walking to the bus station"*, entre otras tantas.

Eliseo Verón (1984,92) planteaba el problema de cómo la lingüística como discursividad científica debía cuestionarse sobre las condiciones de producción de su objeto, esto es, de la significación lingüística. Pero al desentenderse del objeto discurso –discurso científico, discurso social- no sabría mostrar satisfactoriamente su legitimidad epistemológica:

Il y a à mon avis, une seule façon, à la fois légitime et puissante, de traiter la matière linguistique en dehors de toute hypothèse sur le social : c'est celle du linguiste. Au travers des théories diverses, et d'innombrables polémiques, cette démarche a fait ses preuves : elle est efficace. Son efficacité d'ailleurs, nous interroge sur la nature du langage comme Chomsky n'a cessé de le répéter. Or, comprendre le dispositif analytique de la linguistique (c'est-à-dire la façon dont elle construit son objet) c'est comprendre son fonctionnement en tant que discursivité scientifique : Je prétends donc

[79] La famosa oración de Chomsky ('Verdes ideas incoloras duermen furiosamente') que ha sido objeto de críticas apasionadas ha sido revisada en el artículo de Manfred Jahn (2002) titulado *Colorless green ideas sleep furiously": a linguistic test case and its appropriations*. En el epígrafe de dicho artículo hay una declaración de Lasnik muy interesante en cuanto a la validez de dicha oración: *This is a very interesting sentence because it shows that syntax can be separated from semantics, that form can be separated from meaning. Colorless Green ideas sleep furiously. Doesn't seem to mean anything coherent but sounds like an English sentence. If you read it back to front –furiously sleep ideas green colorless- that wouldn't sound like English at all* (p. 47). [*Esta es una frase muy interesante porque muestra que la sintaxis puede separarse de la semántica, que la forma puede separarse del significado. Verdes ideas incoloras duermen furiosamente. No parece significar nada coherente, pero suena como una frase en inglés. Si se lee de nuevo de atrás hacia adelante – furiosamente duermen ideas verdes incoloras- eso no sonaría en absoluto como el inglés* (traducción nuestra)*]*

que ce problème relève d'une théorie des discours sociaux. Autrement dit : ayant exclu, par son histoire l'objet discours du champ de ses préoccupations, la linguistique n'a pas les moyens de se poser la question de sa propre légitimité épistémologique. [Hay, en mi opinión, una sola forma, a la vez legítima y poderosa, para tratar la materia lingüística fuera de cualquier hipótesis sobre lo social: es la del lingüista. A través de varias teorías e innumerables polémicas, este enfoque ha demostrado su eficacia: es efectivo. Además, su eficiencia nos cuestiona acerca de la naturaleza del lenguaje como Chomsky ha dicho repetidamente. Ahora bien, comprender el dispositivo analítico de la lingüística (es decir, la forma en que construye su objeto) es comprender su funcionamiento como un discurso científico: pretendo por lo tanto mostrar que este problema que le compete a una teoría del discurso social. En otras palabras: habiendo excluido, en razón a su historia, el objeto del discurso del campo de sus preocupaciones, la lingüística no tiene los medios para plantearse la cuestión de su propia legitimidad epistemológica (traducción nuestra)*]*

El lingüista ha sido identificado como aquel estudioso que se ocupa de la lingüística interna, de la gramática y cuya actividad no trasciende las oficinas o salones de clase; no hace trabajo de campo y pareciera que le molestara el trabajo etnográfico. Algunos sociolingüistas de la escuela francesa lo caracterizan como el "structurolinguiste", esto es, fiel seguidor de Saussure, Chomsky, Hjelmslev, aquel preocupado por la lingüística interna y a quien se le critica su trabajo y método : « *Mais qu'est-ce qui a bien pu pousser ces linguistes à imaginer d'étudier dans leurs bureaux avec des méthodes hypothético-déductives les mécanismes internes supposés logiques d'un 'objet' virtuel qu'ils ont inventé et nommé langues ? peut-on se demander*. » (Blanchet, 2007, 19-20). *[Pero, podríamos preguntarnos ¿qué pudo haber empujado a estos lingüistas a imaginar estudiar en sus oficinas con métodos hipotético-deductivos los supuestos mecanismos internos supuestamente lógicos de un "objeto" virtual que inventaron y denominaron lenguas?* (traducción nuestra)*]*

No es común encontrar en los modelos teóricos de los siglos anteriores al siglo XX la preocupación por la identidad del lingüista. Es solo en el siglo XX que autores como Saussure, Bloomfield, Hjelmslev, Martinet, Jakobson, se preocuparon por

determinar qué debía hacer el lingüista: estudiar las lenguas para comprender el lenguaje, pero con criterios propiamente lingüísticos, o en términos de Martinet, lingüistas preocupados solo de lingüística. Hjelmslev en particular insiste en ello:

El lenguaje pasa a ser objeto de la lógica, de la historia, de la fisiología, de la física, de la psicología, de la sociología. A pesar de la multitud de estas perspectivas, se ha descuidado un punto de vista del lenguaje, aquel que parece el más importante y el más natural, es decir, el punto de vista ***lingüístico****. (1968, 9).*

Así pues, los lingüistas propusieron modelos teóricos de acuerdo a su manera de ver la realidad lingüística enmarcada, claro está, en un momento cultural determinado. Se estudian las lenguas para comprenderlas y por ende para comprender los mecanismos que están detrás de ellas. Dichos mecanismos son mentales a los cuales no hay acceso directo. El lingüista no puede sustraerse tácitamente como observador consciente del hablar y del significar ya que es algo que él hace por naturaleza biológica.

Volviendo a Saussure, éste le insistía a su amigo y discípulo Meillet en una carta fechada en 1894 que hay que «*montrer au linguiste ce qu'il fait*». Esto quiere decir que esa es una tarea indispensable ya que el objeto de la lingüística sólo existe cuando se ha determinado el punto de vista (*cf.* CLG, 1964,23-27 y ELG, 2002: 19,22-24). Hay que concientizar al lingüista de cuál es su actividad, su responsabilidad, su trabajo en el momento de hacer lo que hace para comprender el lenguaje. La primera materia con la cual se confronta el lingüista es del orden de la '*parole*' (la verbalización). El acceso a la '*langue*' no se da de manera inmediata ya que ésta es una suerte de red abstracta que es la sustancia del habla. Viendo esto en la actualidad, la lingüística existe porque hay individuos lingüistas que la cultivan, que elaboran un discurso de y sobre ella. Ha llegado del momento histórico en el que el hombre intenta determinar cómo se establece el puente entre la base física

(biológica) del cerebro humano y sus manifestaciones mentales. Desde esta perspectiva ya no es pertinente para el lingüista determinar si estudia cualquier aspecto de la lengua, o cualquier autor o escuela en particular o si decide abordar la lingüística interna o externa. Lo que debe considerar es el factor 'naturaleza humana', pues a ella pertenecen el conocimiento, el lenguaje, el pensamiento y otras tantas facultades superiores que el hombre ha estudiado a lo largo del tiempo. Claro está que al asumir esta actitud no se busca reducir las manifestaciones humanas a un mero determinismo genético que aplastaría al sujeto cultural constituido por el intercambio social con la 'sólida' evidencia del individuo biológico. Lo que se busca es recorrer una nueva vía de conocimiento con el fin de lograr una conciliación de puntos de vista. Tal parece que el ámbito de la Ciencia Cognitiva (como proyecto intelectual o si se quiere como programa de investigación) se constituye en el espacio ideal para llevar a cabo dicha tarea.

Es por eso que la lingüística se reconfigura sin cesar a través de los diferentes objetos de estudio y la lingüística de la última década del siglo XX y de esta parte del siglo XXI es (y probablemente sea) lingüística del lenguaje, de la mente, naturalista o si se quiere, cognitiva e incluso biolingüística[80]. ¿Qué es lo que el lingüista del siglo XXI puede y debe hacer? La respuesta menos comprometedora y tal vez más viable sea la de intentar comprender, a través de la historia de la disciplina, de las diversas teorías propuestas sobre el lenguaje y las lenguas no sólo por la lingüística sino también por otras disciplinas, qué es lo que pasa en la mente,

[80] Lazard, 2005; Fuchs, 2004 y 2009; Croft & Cruse, 2004; Mendívil, 2003; Jackendoff, 2010; Chomsky, 2013a, Chomsky *et al*. 2013b, Chomsky *et al*., 2014a; Chomsky 2015; Berwick & Chomsky, 2016, Chomsky, 2017.

i.e. el cerebro) de una persona cuando ésta 'significa', 'representa' su mundo a través de signos ya sean estos verbales o no verbales[81].

El lingüista (llámese analista del discurso, biolingüista, dialectólogo, gramático, lexicógrafo, psicolingüista, sociolingüista, etc.) tiene hoy la responsabilidad más que nunca de contribuir con su pieza para resolver el rompecabezas de cómo la mente podría considerarse como una propiedad emergente del cerebro y cómo se lleva a cabo los procesos de representación-significación.

El ser humano es Ser por el lenguaje. Tal como lo afirmaba Heidegger, *"Gracias al lenguaje permanece abierto el campo en que el hombre habita la casa del mundo, sobre la tierra, bajo los cielos"* y continua más adelante, *"En verdad, no es el hombre sino el lenguaje el que habla. El hombre no habla más que en la medida en que corresponde con el lenguaje"* (1982:233 y 239). Si éste último se considera como parte de la naturaleza, es porque se considera como la propiedad de una especie viva. La ciencia que se ocupa del lenguaje debería ser pues (este es un juicio hipotético) una rama de la biología, entendida ésta última en su definición más general como ciencia de las propiedades distintivas de los seres vivos. En este orden de ideas podemos incluir los enfoques mencionados *supra* en dos elementos que constituirían la naturaleza humana: naturaleza biológica y naturaleza social. En la primera incluiríamos una dimensión

---

[81] Una condición humana que ha sido estudiada por la lingüística, pero con vacilaciones según lo describe López García (2010,11): "[…] *¿qué clase de contrastación empírica es capaz de aportar una disciplina que cambia de modelo cada década y en la que la justificación de este zarandeo epistemológico se reduce a las palabras de algún gurú al que, por razones de poder académico y pereza intelectual, acostumbran a seguir ciegamente los profesores de la materia? No es de extrañar que la lingüística se halle en decadencia, en una profunda decadencia. Abandonada por los estudiantes, ignorada por la sociedad, nos debatimos en los estertores de su desaparición como disciplina académica. O es capaz de ocuparse de los temas que verdad interesan o morirá como murieron otras materias que alguna vez llegaron a parecer indiscutibles. Por eso, el presente manual se ocupa monográficamente del origen del lenguaje* [y conserva el mismo título, "El origen del lenguaje", MM]: *porque es un tema de nos toca de cerca a todos los seres humanos y porque no puede ser abordado tan solo desde los desprestigiados paradigmas de la Lingüística, incapaces de dejar de verse el ombligo, sino que tiene que echar mano igualmente de otras disciplinas del ámbito de las Ciencias como pueden ser la Genética o la Bioquímica*."

psicológica y una dimensión neural. En la segunda incluiríamos una dimensión cultural y una dimensión simbólica (*cf.* Milagros Fernández Pérez, 1999:35). La conexión entre naturalezas y dimensiones se establece en virtud del tipo de relación que se dé entre las formas discursivas y las condiciones de producción-circulación-recepción de ellas. Ahora bien, cuando se quiere responder a la pregunta **¿qué es la lingüística?** (pregunta metafísica) se puede dar una rápida respuesta diciendo que es el estudio del lenguaje. No obstante, dicha respuesta no es de por sí muy satisfactoria. Mejor aún, el lingüista puede tomar el toro por los cuernos y responder que la pregunta no debería formularse en esos términos; se debería preguntar más bien por las condiciones que permitieron la emergencia de un concepto (*i.e.* realidad) como la lingüística. De igual forma se ha intentado precisar que es a través del estudio del sistema gramatical de las lenguas (la lingüística inmanente) que se ha podido percibir el fenómeno lenguaje. Pero también es de todos sabido que la dimensión gramatical no es la única que ofrece una explicación total del lenguaje. A ella se aúnan otras tantas como la discursiva, la psicológica, la social, la semiológica (denominadas también como lingüística externa). Si el científico desea etiquetar y justificar la etiqueta de cualquier disciplina, se va a encontrar con problemas que se salen de sus manos. Esto sucede cuando él asume la denominación de un campo del saber y caprichosamente –en asocio con su comunidad disciplinar- determina desde cuando las reflexiones propuestas, las llamadas 'tesis fundacionales' comenzaron a ser científicas (operación discursiva de legitimación). Para el caso de nuestro campo del saber, la lingüística, se ha asumido que es a partir del *CLG* (con la imagen ilusoria de Ferdinand de Saussure como autor[82]) que la lingüística adquiere su carácter de

[82] Cf. Mejía, 2016, 2008; Rastier, 2016, 2012 y Trabant, 2005.

ciencia, *i.e.* sus enunciados son científicos[83]. No obstante, cuando el lingüista echa una mirada historiográfica a las épocas anteriores a Saussure, confirma que también se hacía lingüística científica. Esto lo lleva a concluir que una de las mejores maneras de definir la lingüística sería definirla no solo a partir de su descripción histórica, es decir, asumiéndola como la totalidad de los momentos de su desarrollo, sino también desde la propia actividad conceptual (*i.e.* cognitiva) llevada a cabo por un ser humano. Desde esta perspectiva, la lingüística es el conjunto de tesis, organizadas en un discurso, elaboradas por un investigador que se dedica a observar y a estudiar el proceso de verbalización en los seres humanos. Dicha verbalización está mediada por los sistemas de significación. Así las cosas, la lingüística sería también la actividad del lingüista, es decir, el conjunto de métodos utilizados para sistematizar (intra y extradisciplinarmente) las observaciones sobre el objeto lengua(je).

Sobre el discurso propio del lingüista, así como del objeto de estudio que se debería privilegiar, podemos considerar el aporte de tres autores que buscan dirimir el conflicto, apelando a lo intra y a lo extradisciplinar. El primero de ellos, J. Sumpf, (1972, 74, 79) lo visualizó así :

Mais à quoi consiste, positivement, le discours du linguiste ? C'est un discours sur la langue ni pour soi ni pour faire des phrases, mais sur les phrases de la langue considérées selon des échantillons plus ou moins vastes (…) Comme chercheur, le linguiste est donc désormais en présence des langues et non d'un langage comme outil. Cela signifie qu'il a affaire à la diversité et à l'histoire. Les langues sont diverses, complexes, changeantes et, au même temps, rares sont celles qui ne nous disent rien. En ce sens, le linguiste est devant les langues comme les biologistes devant les multiples manifestations de la vie. [Pero ¿en qué consiste, de manera positiva, el discurso del

[83] Chomsky, 1957 y la reseña de Robert B. Lees publicada en *Language*, volumen 33, número 3, parte 1 (julio-septiembre de 1957), pp. 375-408.Ver también Searle, la revolución de Chomsky en lingüística, Hagège, 1985 y Milner, 1989.

lingüista? Es un discurso sobre la lengua no en sí misma ni para hacer oraciones, sino sobre las oraciones de la lengua consideradas según muestras más o menos extensas (...) Como investigador, el lingüista está, en lo sucesivo en presencia de las lenguas y no d un lenguaje como herramienta. Esto significa que está tratando con la diversidad y la historia. Las lenguas son diversas, complejas, cambiantes y, al mismo tiempo, son pocas las que no nos dicen nada. En este sentido, el lingüista se encuentra ante las lenguas como los biólogos ante las múltiples manifestaciones de la vida (traducción nuestra)*]*

Lazard (1999,3), como proyección de lo anterior, sentencia:

L'objet propre du linguiste, et c'est en cela que celui-ci se distingue du psychologue, ce sont les oppositions qui s'établissent, à tous les niveaux, entre les unités de langue. Il les saisit dans la forme et la distribution de ces unités (les signifiants) et il s'efforce de cerner aussi précisément possible les corrélats sémantiques (les signifiés) de ces oppositions de forme. [El objeto propio del lingüista, y así es como se distingue del psicólogo, son las oposiciones que se establecen en todos los niveles entre las unidades de lengua. Los capta en la forma y distribución de estas unidades (los significantes) e intenta identificar con la mayor precisión posible, los correlatos semánticos (significados) de estas oposiciones de forma (traducción nuestra*].*

Y Machado Filho (2012), quien se apega más a la realidad sociocultural del lingüista quien ve su mundo y lo explica a través de la teoría; por eso habla del lingüista en su realidad brasilera:

Ser linguista no Brasil é ser o resultado de seu próprio contexto de formação, plural, heterogêneo, de base originalmente exógena, assim como são as línguas naturais, inegavelmente. O reflexo de seus intercursos sócio-históricos, mesmo que para alguns a linguagem humana se fundamente no inatismo de uma gramática de naturaliza biológica, comum à espécie humana. Uma ideia não precisa necessariamente invalidar a outra. O linguista brasileiro pode ser um elemento em "variação estável" ou "mudança em curso" no processo de construção de uma Lingüística nacional, mas é certamente o sujeito de sua comunidade de fala, que tem dado todos os indícios do domínio da metalinguagem que servirá de base a seus trabalhos científicos. Não seria esse o linguista "chus

fremoso" o mais completo?[84] *[Ser lingüista en Brasil es ser el resultado de su propio contexto de formación, plural, heterogénea, de base originalmente exógena, así como son las lenguas naturales, innegablemente. El reflejo de sus intercursos socio-históricos, aunque para algunos una lengua humana se fundamente en el innatismo de una gramática de naturaleza biológica, común a la especie humana. Una idea no necesita necesariamente invalidar la otra. El lingüista brasileño puede ser un elemento en "variación estable" o "cambio en curso" en el proceso de construcción de una Lingüística nacional, pero es ciertamente el sujeto de su comunidad de habla, que ha dado todos los indicios del dominio del metalenguaje que servirá de base a sus trabajos científicos. ¿No sería ese el lingüista "chus fremoso" el más completo?* (traducción nuestra)*]*

Considerando lo mencionado hasta aquí, nos parece que el camino más expedito para comprender el tejido de la historiografía disciplinar es considerar la dimensión autobiográfica[85]. Los programas de investigación, las teorías, los sistemas conceptuales, los paradigmas, todos ellos no son más que el producto de una vida, de la vida de una persona cuyos factores culturales y cognitivos incluyendo el mismo azar, son los pilares de la mirada, la fuente de la idea, la vida del fenómeno y el alma del concepto. Es por eso que no se habla de las teorías *per se* aisladas de los nombres de sus gestores. En nuestro caso hablamos por ejemplo de Cuervo, de Saussure, de Chomsky, de Benveniste, de Hjelmslev, de Martinet, de Montes, de Páramo, entre otros. Uno de los mayores desafíos para el historiador de la lingüística son las conexiones que puede y debe establecer entre el autor

---

[84] Cf. Borges Neto J. 2006. *Por que fazer linguística? (e que linguística fazer?)* como aporte complementario.

[85] Dice a este propósito Neale Silva (1986, 10-11): "*Escribir historia es organizar e interpretar hechos y desentrañar un sentido. La biografía es, asimismo, algo más que el simple acopio de datos: su objeto primordial es la estructuración de una vida con voluntad de comprensión. Y como se ocupa no sólo de las acciones externas observables sino también —y muy especialmente—de la intimidad humana, no rechaza la minucia clarificadora, ni la anécdota significativa, ni precluye el empleo del diálogo, aun cuando éste sea de segunda mano, siempre que se tengan estos elementos como datos valederos y sirvan para dar realce a la concepción total que tengamos del biografiado. Muchas veces ellos son precisamente los que más ahondan en el oscuro piélago de enigmas que lleva el hombre en las profundidades del espíritu.*

histórico y el autor íntimo como resultado de su aporte intelectual. Para ilustrar mejor este caso, basta con recordar el caso de Cuervo y Saussure para quienes, en el trabajo de reconstrucción de su pensamiento, fue importante apoyarse en lo biográfico, en la lucha personal que, según el historiador, constituye la fase naciente del descubrimiento científico. Ahora bien, se afirma que solo la figura histórica puede reconstituirse. Si esto es así, entonces los aportes científicos "geniales" solo se relacionarían con el plano profesional, con el ejercicio del oficio, con el rigor de la crítica y la confrontación; lo demás, es decir, lo subjetivo y emotivo no tendrían cabida, no aportarían nada relevante en la reconstrucción histórica. Martínez (1996), retomando y evaluando un trabajo previo sobre la vida de Rufino José Cuervo (publicado en 1956) plantea una pregunta válida que incluye a todos los autores: ¿Cómo era, ¿cómo pensaba, ¿cómo sentía? Y antes de postular una respuesta, hace una escueta declaración cuyo trasfondo es la imposición científica: *"Pero la investigación positiva es exigente y tiránica. No acepta de buen grado sino lo que llena ciertas condiciones de objetividad y rigor. Pudiera decirse que la riqueza solo le es grata cuando oye el tintineo de las monedas. Y bien, en el caso de Cuervo, ¿qué ventajas tendría para la comprensión de su fisionomía espiritual amontonar detalles biográficos, recomponer orgánicamente su vida, juntar minuciosamente los fragmentos dispersos y eslabonarlos en una mirada histórica?"* Y cierra su intervención con una respuesta lapidaria pero esperable: *"Y la razón estriba en el hecho de que el carácter de la vida íntima se mantiene, por naturaleza y por la ley de lo que ella es, dentro de la persona; queda, por tanto, fuera de lo que llamamos figura histórica. Y no es, pues, mensurable ni captable a los instrumentos con que captamos y medimos los sucesos del mundo exterior."*

Para finalizar este acápite, podemos pensar en perspectiva y tratar de responder, como lingüistas, a tres preguntas formuladas en un texto titulado *Linguistics and the millenium*, citado por Reboul (2000,1) y cuyas respuestas podrían convertirse en los nuevos caminos recorridos por los lingüistas. Estas son las preguntas : *(i) La*

linguistique, à l'image des sciences exactes, progresse-t-elle, ou, au contraire, régresse-t-elle, ou encore est-elle dans une situation circulaire sans progression ni régression ? (ii) Quelles sont les trois découvertes les plus importantes de la linguistique ? (iii) Dans quelle(s) direction(s) la linguistique doit-elle aller ?[86] *[(i) ¿La lingüística, al igual que las ciencias exactas, progresa o, por el contrario, retrocede, o está en una situación circular sin progresión o regresión ? (ii) ¿Cuáles son los tres descubrimientos más importantes de la lingüística? (iii) ¿En qué dirección (es) debe ir la lingüística?* (traducción nuestra)*]*

3. Hacia una historia de la lingüística (y del lingüista) en Colombia

Tal y como lo afirmaban en su momento Ardila (2006,232), *"la historia de la lingüística colombiana no ha sido objeto de estudio a partir de una perspectiva que defina el impacto y alcance de los estudios lingüísticos en el país. Una mirada histórica permitirá definir sus diferentes momentos, enfoques teóricos, problemáticas, desarrollos académicos, personajes y conflictos que conformaron el espacio de la disciplina en el contexto nacional e internacional"*, y Bernal Leongómez (2008,8), *"Es consciente el autor, además, de que la historia de la filología en Colombia y en Centro y Suramérica está por hacerse"*[87], la necesidad de hacer una historia

---

[86] Fueron los profesores Brigitte Neirlich y David Clark los que en el sitio "Linguist list" [http://www.linguistlist.org/], publicaron el texto *Linguistics and the millenium* en donde plantearon las tres preguntas mencionadas y que fueron complementadas por otras al recibir las respuestas de sus colegas: *"Has linguistics been making real discoveries about language?", Is linguistics a science?" Is it a 'real' science? Should it be like a [real] science? And should it emulate 'real' sciences by trying to be as RIGOROUS as these sciences? If linguistics wants to be a science like geology for example, then we first have to establish if there is anything 'out there' that linguistics can make discoveries about. What is the link between linguistics and REALITY?* Y finalmente, *Can linguistics find its own definition of science, rigour and reality or is it inevitable that there should be several in part overlapping, in part competing ones? [¿Ha estado haciendo la lingüística descubrimientos reales sobre el lenguaje?", ¿Es la lingüística una ciencia? ¿Es una ciencia "real"? ¿Debería ser como una ciencia [real]? ¿Y debería emular a las ciencias "reales" tratando de ser igualmente RIGUROSA? como estas ciencias?, si la lingüística quiere ser una ciencia como la geología, por ejemplo, primero tenemos que establecer si hay algo "allá afuera" sobre lo que la lingüística pueda hacer descubrimientos. ¿Cuál es el vínculo entre la lingüística y la REALIDAD? la lingüística encuentra su propia definición de ciencia, rigor y realidad o ¿es inevitable que haya varios que se solapen parcialmente, en parte competidores?* (traducción nuestra)*]*

[87] Coincidiendo además con el caso cubano en varios puntos. Según Alpizar (1989): *Es prácticamente un lugar común afirmar que la historia de la lingüística cubana está por escribir. Pero es verdad. Y durante mucho tiempo casi nada se dijo sobre ella [p. 3]. La lingüística cubana fue siempre el resultado de empeños*

de la lingüística no es tarea fácil y por supuesto no es asunto como se ha mencionado en la sección 1, de individualidades sino de colectivos. Trazar un mapa de la lingüística en Colombia –pensando la realidad social del país- exige considerar variables del siguiente orden (Swiggers, 2009,69):

a) *En la historia de la lingüística hay tradiciones étnicas, geográficas o culturales que se diferencian por su emergencia y su desarrollo, por su dinámica interna, por su carácter abierto o cerrado con respecto a otras tradiciones, por los tipos de abarcamiento frente al fenómeno del lenguaje y por la focalización en áreas particulares del estudio de las lenguas.*

b) *La historia de la lingüística es un tejido integrado de acontecimientos personales y públicos, de corrientes intelectuales y culturales, de redes sociales, de quehaceres centrados en las lenguas en sí mismas o como medios para diferentes fines, de reflexiones y procesos conceptuales.*

c) *La historia de la lingüística presenta una gama muy vasta de productos del pensamiento y del quehacer lingüísticos: descripciones de lenguas (una sola lengua, lenguas en contraste, fenómenos tipológicos), manuales (para la enseñanza/aprendizaje de la lengua), obras teóricas, estudios históricos, modelos de análisis y explicación, trabajos de políticas lingüísticas con su respectiva planificación.*

Lo expresado en estas tres variables fue expuesto de manera magistral por Coseriu (1977) en el *Panorama de la lingüística iberoamericana* (1940-1965) a través de ocho categorías:

1) las condiciones externas –histórico-culturales- y otras que han determinado y determinan el desarrollo de la lingüística iberoamericana;

---

individuales tanto en sus logros y aciertos como en sus deficiencias, fue consecuencia de esfuerzos aislados, sin que se emprendieran empresas colectivas ni se formaran colectivos de trabajo [p. 145]. Seguramente la no existencia de esa historia ha impedido que se conozca y valore el trabajo del lingüista cubano Juan Miguel Dihigo (1866-1952) quien según Polo (1992,195), fue el primer estudioso en el ámbito de la lengua española que escribió sobre el *Curso* de Saussure y con quien mantuvo correspondencia.

2) los centros de investigación lingüística en Iberoamérica, la entidad y el carácter de la labor por ellos realizada;

3) las principales revistas iberoamericanas de lingüística y sus rasgos característicos;

4) la información de que dispone la labor lingüística en Iberoamérica, los dibujos que sobre ella se han ejercido y las orientaciones teóricas y metodológicas que en ella se han manifestado;

5) las actitudes típicas de la lingüística iberoamericana y dos experiencias que interpreto como intentos de superar tales actitudes;

6) los campos específicos cultivados por los lingüistas iberoamericanos y los resultados positivos por ellos alcanzados hasta la fecha;

7) la repercusión lograda por la lingüística iberoamericana en el mundo científico;

8) perspectivas de futuro.[88]

Estas variables lograrían responder al interrogante: ¿Cuáles deberían ser los objetivos de la historia de una disciplina académica como la lingüística y qué acciones se deberían llevar a cabo para lograr dichos propósitos? Las variables presentadas le permiten al lingüista trazar un contexto de su oficio a la hora de comprender las propuestas científicas en el campo de la disciplina. Esto ha conducido a investigaciones modelo como la liderada por la profesora Irène Fenoglio al estudiar la obra de Benveniste con su grupo de investigación *Equipe Génétique et théories linguistiques*[89] o el trabajo de la colega de la Universidad de Antioquía Claudia Mejía al escribir la biografía de Ferdinand de Saussure apoyándose en los documentos de archivo en Suiza y Francia[90].

---

[88] *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje*, 1977, pp. 264-364.

[89] Cuyo objetivo es de por sí diciente : *L'équipe se consacre à l'étude des archives et manuscrits de linguistes. Elle a pour objectif la compréhension de la genèse des concepts et des théories linguistiques, par l'observation des manuscrits d'auteurs dans le domaine des sciences du langage. Elle contribue, par cette innovation génétique, à la compréhension du processus d'écriture en sciences humaines.*

[90] La profesora Mejía ha publicado ya dos tomos de la biografía de FdS *titulados Le Cours d'une vie. Portrait diachronique de Ferdinand de Saussure* (2008 y 2012) y un volumen de 500 cartas de la correspondencia de este autor titulado, *Ferdinand de Saussure, une vie en lettres, 1866-1913*, (2014). Además, publicó la transcripción y traducción al español del primer curso de lingüística general (1907) de Saussure: *El primer curso. Lingüística general de Ferdinand de Saussure, Louis Caille y Albert*

Pero no se debe perder de vista el tejido discursivo asociado a dichas variables, esto es considerar la realización de una historia lingüística no solo en términos de análisis de la producción de modelos teóricos sino de una historia de la aplicación, del consumo y adaptación de modelos producidos en otros referentes socioculturales. Este aspecto fue ampliamente desarrollado por Álvarez (1981a) ilustrando el caso colombiano y Rabanales (1978) ocupándose del ámbito hispanoamericano. Para el caso brasilero, Batista (2007,6) al estudiar la recepción que se hizo en Brasil de la Gramática Generativa hace lo suyo para su referente cultural y es claro al respecto:

A análise de desenvolvimentos das ciências no Brasil precisa rever a qualificação dada aos processos de recepção, que passariam a ser vistos não mais de forma ingênua, o enfoque da análise deslocaria sua observação para caracterizar de que modo a recepção se constitui na própria articulação e definição dos campos de saber de uma comunidade cientifica como a brasileira. Se a aparente recepção nos traduz, inicialmente, uma desvalorização, são os processos articulados em torno da adoção de teorias, métodos, ideias que acabam promovendo o progresso cientifico, não mais medido de acordo com os critérios estabelecidos visivelmente para os países que usufruem de melhores condições socioeconômicas.

El historiador de la lingüística es pues un lingüista que intenta comprender inicialmente cómo un estudioso del área pensó su objeto de estudio, como elaboró su sistema conceptual y de qué manera construyó su discurso para hacerlo visible y patentarlo (i.e. validarlo) en su comunidad científica que es también una comunidad discursiva cultural y de poder[91]. Esto quiere decir que describir una

---

Riedlinger, 2019. La Introducción de este trabajo se publicó previamente en *Entornos*, Vol. 29, número 2, pp. 153-182

[91] Y bien vale la pena pensar en esta declaración : « *Ecrire de la littérature et Écrire de la linguistique procèdent d'une même activité matrice : écrire. Ecrire c'est textualiser une pensée retenue encore sous forme de discours intérieur ou des notes plus ou moins organisées, c'est la formaliser en un texte, ou plusieurs textes, de façon à ce qu'un lecteur puisse y trouver matière : matière à lire, fantasmer, évoquer, ressentir dans*

teoría lingüística es focalizar el proceso 'cognitivo' que se llevó a cabo previamente por parte del investigador al elaborar lo intradisciplinar e insertarlo en el componente extradisciplinar correspondiente, esto es la realidad cultural. Se postulan entonces diez (10) puntos complementarios alrededor de los cuales se conformaría el mapa de la lingüística en Colombia[92]:

1. Reconocer los distintos grupos que se ocupan de este campo en el país.

2. Hacer un balance de los espacios de formación de profesionales en lingüística y de docentes de lenguas en los cuales se realizan investigaciones con la finalidad, entre otras cosas, de obtener títulos de maestría y doctorado.

3. Hacer una lectura razonada, crítica y comprensiva de las diferentes producciones académicas de los miembros de la comunidad de lingüistas.

4. Señalar los distintos encuentros académicos (congresos, seminarios, cursos nacionales e internacionales, etc.) que se realizan sobre el tema y examinar los verdaderos aportes al campo disciplinar.

5. Examinar los balances sobre investigación en lingüística que realizan periódicamente las diferentes universidades.

6. Reconocer las ideas que se generan en los grupos de investigación y proponer complementos.

7. Señalar en qué casos un investigador tiene el suficiente liderazgo para formar escuela.

8. Reconstruir los nexos entre los investigadores nacionales y la comunidad internacional a través del modo como se asimilan las teorías y las propuestas de acción.

9. Examinar el trabajo orientado por asociaciones profesionales, por facultades de educación o por otras formas de organización que permitan el intercambio de experiencias y la labor de equipo.

10. Evaluar la correspondencia entre la actividad investigativa y la denominación del campo de trabajo. El caso de los grupos de Colciencias que se congregan bajo el área de lingüística.

---

le cas de la littérature, matière à comprendre le fonctionnement de la langue –matériau même de toute écriture- dans le cas de la linguistique. » (Coquet, Fenoglio & Testenoire, 2015,40). [Escribir literatura y escribir lingüística procede de la misma actividad matriz: Escribir. Escribir es textualizar un pensamiento retenido en forma de habla interna o notas más o menos organizadas, es formalizarlo en un texto, o varios textos, para que un lector pueda encontrar allí su materia: para el caso de la literatura leer, fantasear, evocar y sentir; para el caso de la lingüística, comprender el funcionamiento de la lengua -material de toda la escritura-. Traducción nuestra]

[92] Adaptados de Carlos Augusto Hernández 2001, 10-11 y puestos en diálogo con las categorías de Coseriu (1977) citadas *supra*.

Pero para trazar paso a paso dicho mapa, se requiere de tres categorías de análisis tal y como lo sugiere Swiggers, 2009,70 y adaptado a nuestro referente sociocultural:

(i) *Cobertura: qué periodo, qué campo geográfico y qué temática constituyen el objeto de tratamiento historiográfico.*

(ii) *Perspectiva: consiste en determinar qué es lo que se focaliza, se privilegia. Es por eso que se hace una diferenciación entre la perspectiva interna que apunta a analizar las ideas y prácticas lingüísticas en sí mismas y por sí mismas y una perspectiva externa que se focaliza en el contexto sociocultural en el que han surgido las ideas y prácticas lingüísticas.*

(iii) *Profundidad del análisis: Aquí se determina el tipo de historiografía que se realice* - coincide con lo formulado por Koerner, 2002, MM-*: se concentra más en la presentación de datos y textos; se interesa más por analizar las particularidades teóricas y epistemológicas de las ideas y prácticas lingüísticas; se trata de explicar las condiciones históricas que permitieron el surgimiento de un enfoque, un paradigma, una escuela lingüística o, como lo han hecho grandes colectivos, explicar de manera integral una historia de la lingüística en sus diferentes etapas.*[93]

El trazado del mapa de la lingüística en Colombia nos permitirá valorar en su justa dimensión los aportes hechos por todos aquellos que trabajan en el campo de la lingüística, en particular aquellos que se autodenominan lingüistas. No se trata de definir quién es el que desarrolla el mejor trabajo, sino que se trata de comprender

[93] Cito, a manera de ejemplo, dos trabajos colectivos (libros) que merecen ser considerados como primera opción:
Auroux, Sylvain (éd.) (1989-1992-2000) : *Histoire des Idées Linguistiques*, 3 volumes, Pierre Mardaga. Tome 1 : La naissance de métalangages en Orient et Occident ; Tome 2 : Le développement de la grammaire occidentale, Tome 3 : L'hégémonie du Comparatisme.
Auroux, Sylvain. EFK, Koerner, Hans-Josef Niederehe & Kees Versteegh (Eds) (2000, 2001, and 2006): *History of the Language Sciences: An international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. Berlin & New York, Walter de Gruyter & Co., 3 vols. Y hay otros trabajos no menos importantes como los del profesor Laborda en España: (i) Historia de la lingüística británica y autobiografía en Linguistics in Britain (2012) y (ii) Historiografía y memoria contemporánea en autobiografías de lingüistas (2015).
De igual forma, es preciso citar las revistas consagradas a divulgar los trabajos sobre historia de las ideas lingüísticas: *Histoire Epistémologie, Langage* (Francia*), Historiographia Lingüística* (Holanda), y la joven *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* (Argentina).

cómo y por qué formula lo que formula; esto es lo que Parodi (2008, 142) ha definido como la paradoja de los tiempos actuales[94]:

En mi opinión, lo que ha venido ocurriendo en los últimos años es la progresiva complejización de la mirada sobre el fenómeno en estudio. De hecho, lo que acontece no es una paulatina complejización del fenómeno mismo, de suyo naturalmente multidimensional. Lejos de ser el objeto el que se ha complejizado, es la mirada del investigador la que se ha enriquecido y se ha vuelto exigentemente más abarcadora, la que se diversifica y magnifica. En este proceso, cada vez más y más complejas esferas se van haciendo parte de la perspectiva desde la que el investigador pretender focalizar el objeto de indagación.

Coda

El desarrollo de un proyecto articulado en historia de la lingüística les permitirá a los estudiosos de este campo en nuestro país, valorar en su justa dimensión cada uno de los aportes teóricos y metodológicos realizados por los miembros de la comunidad científica nacional. Se trata de un proyecto inicial que busca cumplir con dos objetivos de manera simultánea. El primero consiste en verificar si la dimensión histórica es una pieza esencial de la conciencia disciplinar de los

---

[94] Reflejada en encuentros como el que se reseña a continuación: Con el congreso Lingüística XL. El lingüista ante el siglo XXI, celebrado en el CCHS (Madrid) del 7 al 10 de febrero de 2011, la Sociedad Española de Lingüística celebró su 40º aniversario. *Durante la etapa en la que diseñamos la estructura interna del congreso, nuestras reflexiones estuvieron presididas por una idea central: la de intentar reflejar en las actividades previstas las líneas que iban a definir en los próximos años los avances más significativos en el campo de la lingüística. Se trataba, pues, de dar un papel esencial a las perspectivas de futuro. Con este objetivo, decidimos proponer cinco grandes sesiones temáticas que, por un lado, expresaran las tendencias más prometedoras y excitantes de la investigación en nuestro campo y, por otro lado, representaran los intereses de un número amplio de lingüistas. Los temas elegidos fueron Lingüística y nuevas tecnologías, Nuevas perspectivas en lingüística teórica, Lingüística diacrónica y lenguas de corpus, Adquisición y aprendizaje de lenguas, y Lenguaje y mente. Cada uno de ellos dio lugar a una sesión de debate con la participación de destacados especialistas y a un número variable de comunicaciones asociadas. Fue una gran satisfacción comprobar que tanto los debates como las comunicaciones alcanzaron un excelente nivel y una contagiosa intensidad en las intervenciones de todos los participantes. Creemos que efectivamente sirvieron para resaltar brillantemente algunas de las líneas más destacadas y activas en el estudio del lenguaje hoy en día.* http://www.uv.es/canea/archivos/Linguista%20XL.pdf

autodenominados lingüistas (*cf.* Puech, 2006). El segundo es trazar un mapa inicial que permitirá destacar las áreas, autores y corrientes más relevantes en el trabajo lingüístico colombiano. Así las cosas, el proyecto de historia de la lingüística, y teniendo en cuenta lo discutido a lo largo del presente documento, se podría focalizar en las siguientes posibilidades:

Proyecto 1: El Instituto Caro y Cuervo y la institucionalización de los estudios lingüísticos en Colombia

(i) Cobertura: el periodo comprendido desde 1940 hasta hoy; (ii) Perspectiva: externa, pues nos interesa el contexto sociocultural que permitió el desarrollo de la lingüística en este periodo con la creación del Ateneo de Altos Estudios; (iii) Profundidad del análisis: explicar las condiciones históricas que han permitido el surgimiento de los diferentes enfoques lingüísticos con el fin de cumplir dos tareas específicas: la culminación del Diccionario de Construcción y Régimen (tarea lexicográfica) y la realización del Atlas Lingüístico Etnográfico de Colombia (tarea dialectológica).

Proyecto 2: Desarrollos de la lingüística en las universidades: el cultivo de lo disciplinar

(i) Cobertura: el periodo comprendido desde 1900 hasta hoy; (ii) Perspectiva: interna, que apunta a analizar las ideas y prácticas lingüísticas en sí mismas y por sí mismas generadas en la universidad colombiana a cargo de los profesores universitarios; (iii) Profundidad del análisis: se concentra tanto en la presentación de datos y textos (lo anecdótico ya cubierto en parte en anteriores análisis) como en el análisis de las particularidades teóricas y epistemológicas de las ideas y prácticas lingüísticas.

Proyecto 3: La enseñanza de la lingüística en las universidades y la formación de profesores de lenguas: discurso disciplinar vs discurso pedagógico

(i) Cobertura: el periodo comprendido desde 1900 hasta hoy; (ii) perspectiva: interna, que apunta a estudiar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lingüística en las universidades y el estudio de las lenguas (materna y extranjera), (iii) Profundidad del análisis: identificar cómo se ha combinado el discurso disciplinar con el discurso pedagógico en el trabajo con la lengua materna y las lenguas extranjeras.

Proyecto 4: Los Congresos de Lingüística en Colombia 1968-2014 y los congresos internacionales del área: consolidación de redes de cooperación académica y difusión editorial

(i) Cobertura: el periodo comprendido entre 1968 y 2014; (ii) Perspectiva: interna, que busca identificar y estudiar las ponencias presentadas en el marco de áreas teóricas (subdisciplinas de la lingüística) y metodológicas (mesas y comisiones); (iii) Profundidad del análisis: Identificar la conexión existente entre las propuestas de los autores colombianos y el desarrollo de la disciplina lingüística a nivel regional y mundial.

Proyecto 5: Autoanálisis y narrativa (auto)biográfica disciplinar en lingüística

(i) Cobertura: el periodo de trabajo cubre la segunda mitad del siglo XIX y la totalidad del siglo XX; (ii) Perspectiva: interna que busca identificar el valor de la reflexión personal y sistemática de los estudiosos de la lingüística colombianos recogida en epistolarios, entrevistas y charlas informales en la comprensión del hacer teórico y metodológico del campo disciplinar; (iii) Profundidad del análisis: Integrar a las publicaciones científicas, el valor del autoanálisis disciplinar en el campo del saber.

Proyecto 6: Los grupos de investigación en Lingüística en Colombia: entre la autonomía disciplinar y las exigencias del SNCT&I colombiano.

(i) Cobertura: el periodo comprendido entre 1990 y 2018; (ii) Perspectiva: externa, que busca describir las condiciones discursivas que regulan la escogencia de los problemas pertinentes para el desarrollo del país y la escogencia de los marcos conceptuales de la lingüística para su respectiva solución; (iii) Profundidad del análisis: Identificar la pertinencia y el tipo de innovación logrados por la aplicación de los modelos lingüísticos en la solución de las necesidades nacionales.

¿Por qué? Esta proyección se identifica plenamente con lo indicado por Fernández Pérez (2002,543):

El panorama de desarrollo histórico de cualquier área científica contiene claves metodológicas, prismas de observación, técnicas de análisis, pretensiones plausibles y logros objetivos que son el manantial de formación para especializarse en tal campo. El aprendiz de lingüista hallará en la Historia de la Lingüística esas fuentes proveedoras de principios, para convertirse en experto y avezado estudioso del lenguaje y las lenguas. Pero además de formar lingüistas en su interés por el devenir histórico de la disciplina, el estudio de la Historia de la Lingüística prepara para su cultivo: es también fuente de pautas y problemas para abordar la producción del conocimiento y las grandes figuras a lo largo del tiempo.

Capítulo 2
¿Por qué y para qué enseñamos lingüística?[95]

Durante mi carrera académica han sido escasos los espacios y momentos dedicados a dimensionar y entender la complejidad del campo de la lingüística, no solo en su desarrollo conceptual sino también en su enseñanza en las aulas universitarias, debido a que estas inquietudes no iban en la misma dirección trazada por los autores de referencia y prestigio académico[96]. Si bien es cierto que no les censuro a mis profesores y colegas dicho silencio, quisiera identificar las causas discursivas que lo provocaron. E inicio por mi cuenta, formulando algunas preguntas: *¿Qué dicen los lingüistas de la lingüística y de su enseñanza? ¿De qué manera los contenidos del área de lingüística tienen una incidencia positiva en el quehacer pedagógico de un futuro profesor de lengua materna y lenguas extranjeras?; ¿qué se forma cuando se forma en lenguaje?; ¿Cuáles podrían ser las causas del divorcio entre teoría lingüística y enseñanza del español?; ¿Qué tipo de lingüística debe enseñarse en las carreras de lenguas?; ¿Para qué sirve la lingüística?* Estos interrogantes me han acompañado durante toda mi vida académica, han sido puntos de referencia en los cursos de lingüística que he orientado y los he llevado al terreno de los procesos de acreditación de los programas de licenciatura en lengua española, en especial cuando se han cuestionado permanentemente el plan curricular del área de lingüística, su pertinencia, utilidad e impacto por parte de las instancias

[95] Este capítulo es la versión modificada del artículo publicado en *Paideia Surcolombiana* (2009), 14, pp. 21-33.
[96] Véase a este respecto, Rabanales (1978)

curriculares administrativas como por parte de la comunidad de didactas-literatos[97].

Tanto en la introducción, como en el capítulo anterior, se mencionaron dos iniciativas discursivas en torno a la pertinencia y validez de la lingüística. La primera es la propuesta postulada en el 2005, por los miembros de la Universidad de Orléans (Francia), titulada *Pour un REEL (Référentiel Européen d'Enseignement de la Linguistique).* El objetivo era diseñar un formato pedagógico en lingüística para los tres primeros años de la formación universitaria, permitiendo la continuación y la autonomía de este campo del saber.

La segunda iniciativa fue un cuestionario propuesto por los profesores Brigitte Neirlich y David Clark en el sitio "*Linguist list*" [http://www.linguistlist.org/]. Allí

---

[97] Para el caso nacional véanse los trabajos de Cisneros, Olave y Rojas (2015, 2018) y Cisneros *et al*. (2018). En relación a los temores de los profesores didactas-literatos-críticos, veamos lo que dice Torres Quintero (1974,74): *Nuestra universidad (Facultades de Educación, de Filosofía y Letras, de Filología e Idiomas) viene formando a los profesores que han de ir a colegios oficiales o particulares a enseñar la materia bautizada comúnmente como "lengua y literatura". El paso por la universidad da a estos futuros docentes una buena base de conocimientos lingüísticos serios, pero a la vez les produce un grave desconcierto al decirles que todo lo tradicional, lo que aprendieron en su educación secundaria, es erróneo, obsoleto desperdicio que recibimos del oscurantismo científico. Lo que importa conocer, les dicen algunos profesores, es el código de la comunicación y lograr que el mensaje llegue a su destino, no importa cómo. Más aún, hemos leído en un proyecto de programas oficiales* [semejantes a las directrices actuales del MEN-ICFES, M&M] *que la enseñanza, para ser práctica, debe evitar sutilezas y preciosismos del lenguaje y todo lo que reste utilidad como mecanismo para la comunicación. Es decir, se preconiza la prepotencia del uso indiscriminado y casi se llega a afirmar que la lengua sólo se hizo para comprar y vender cualquier clase de productos, sean los de orden económico o los que atañen a la vida sensible y material.* En esa misma línea Halliday (2017), en el capítulo titulado Sobre el concepto de «lingüística educativa» analiza en detalle, la integración del contexto educativo con la enseñanza de la lengua, la interacción natural entre los miembros de la comunidad educativa y la necesidad del discurso disciplinar: *Para vincularnos efectivamente con el lenguaje en contextos educativos, tenemos que adoptar una perspectiva que sea, por lo menos, tan temática como disciplinar. No es el lenguaje como fenómeno el que nos ocupa; nos interesa cómo se aprende construyendo e intercambiando significados. Y, claro está, las personas hacen esto por medio del lenguaje; pero también lo hacen de otras maneras. Incluso, para entender cómo las personas construyen significados con el lenguaje, es conveniente colocar el lenguaje en un contexto temático de sistemas–y–procesos de significación. Este tema de «cómo significan las personas» se intersecta luego con el tema de «cómo aprenden las personas» para ofrecer la perspectiva de una lingüística educativa* (p. 290).

formularon, a manera de abrebocas, un grupo de preguntas sobre la pertinencia de este campo del saber en el siglo XXI: *¿La lingüística, al igual que las ciencias exactas, progresa o, por el contrario, retrocede, o está en una situación circular sin progresión o regresión? ¿Cuáles son los tres descubrimientos más importantes de la lingüística? ¿En qué dirección (es) debe ir la lingüística?; ¿Ha estado haciendo la lingüística descubrimientos reales sobre el lenguaje?", ¿Es la lingüística una ciencia? ¿Es una ciencia "real"? ¿Debería ser como una ciencia [real]? ¿Y debería emular a las ciencias "reales" tratando de ser igualmente RIGUROSA como estas ciencias?, si la lingüística quiere ser una ciencia como la geología, por ejemplo, primero tenemos que establecer si hay algo "allá afuera" sobre lo que la lingüística pueda hacer descubrimientos. ¿Cuál es el vínculo entre la lingüística y la REALIDAD?*

Lastimosamente no se tiene en cuenta que, si bien este tipo de iniciativas aporta una luz para recorrer nuevos caminos, su carácter efímero no permite que se vaya más allá de la formulación y se termina diluyendo en la rutina y en la ortodoxia de las instituciones. Es por eso que los estudiosos, interesados en llevar un poco más allá la iniciativa, lo hagan en términos personales. De ahí que las narrativas autobiográficas, los espacios no formales de la institución académica, sean las llamadas a consolidar las iniciativas para crear un ambiente integrador para el trabajo con la lingüística. Al menos en nuestra realidad colombiana. Citamos dos casos internacionales. Para equilibrar la balanza con la realidad nacional, le recordamos al lector que ya citamos las iniciativas de los círculos lingüísticos en Colombia, las publicaciones científicas y los eventos académicos.

Queremos destacar en este capítulo que, en el ejercicio de la docencia universitaria, si bien es cierto que el discurso disciplinar, la lingüística en nuestro caso, es el foco de interés prioritario, debe enmarcarse en el contexto de su transmisión y legitimación como institución social. Por eso hablamos de 'hacer' lingüística y 'enseñar' lingüística. Durante mucho tiempo se ha asumido, al menos en nuestra

realidad nacional, que enseñar lingüística es lo mismo que hacer lingüística, en otras palabras, los profesores de lingüística se han creído lingüistas[98]. Un análisis concienzudo nos muestra que no siempre fue así: si bien los procesos de enseñanza/aprendizaje (el saber pedagógico) por un lado, y hacer (de manera científica, *i.e.* saber disciplinar) lingüística por otro, pueden tomarse de manera independiente, no se ha buscado en nuestro medio colombiano integrar estas dos facetas a la hora de formar profesionales en el campo de reflexión sobre la(s) y contundente para llevar a feliz término dicho objetivo[99]. En las líneas que siguen intentaremos indicar los posibles caminos que se podrían seguir. El título es un llamado a pensar en la actividad de la docencia como resultado de una larga reflexión sobre el contenido epistemológico y metodológico de la disciplina y sus posibles (necesarias) aplicaciones. En este punto, discutiremos algunas reflexiones relacionadas con los saberes disciplinar y pedagógico en la práctica pedagógica universitaria, motivadas por una serie de lecturas especializadas en el campo disciplinar de la lingüística y de donde se han tomado algunas de los pensamientos que se han presentado como epígrafes al comienzo de este libro. En el aula universitaria, se adelantan dos actividades tan importantes por sus implicaciones emotivas e intelectuales, como lo son la enseñanza y el hacer lingüística (enmarcadas por supuesto en la acción discursiva). Son las dos caras de la misma moneda y de esta forma, se puede valorar su verdadero sentido. En este

---

[98] Véase la nota 50 del capítulo 1. Describiendo los delirios de poder de la comunidad académica universitaria en Francia, Bourdieu recordaba a su maestro Canguilhem destacando su humildad frente al oficio de profesor y su reserva frente a la denominación de filósofo: "*Sencillamente, cumplía, sin complacencia ni énfasis, pero también sin concesiones, su función de catedrático, y de catedrático de filosofía: nunca se hacía el filósofo*."

[99] Es el objetivo de los proyectos de investigación 2 y 3 proyectados al final del capítulo 1. En cuanto a la distinción y pugna de los conocimientos pedagógicos y disciplinares en los programas de formación de maestros en Colombia, véase 'Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares', *Pedagogía & Saberes*, 39, 2013, pp. 21-32.

orden de ideas, se puede afirmar que enseñar lingüística es proponer una serie de mecanismos de pensamiento que nos llevan a comprender los procesos de conceptualización, de creación de modelos teóricos alrededor de lo que se observa en la cotidianidad: en nuestro caso, la comunicación humana a través de las lenguas (*i.e.* el proceso de significación del mundo). Es lo que Flórez Ochoa (1994) denominó 'enseñabilidad'[100].

El título de este capítulo no es fruto de nuestra cosecha; fue tomado de Heles Contreras [HC], profesor chileno que llevó a cabo una interesante reflexión sobre dicha problemática[101]. Sin embargo, en sus planteamientos quedaron muchos puntos sin ser desarrollados (su trabajo era una ponencia que tenía límite de espacio y de tiempo), entre ellos, una reflexión sobre la realidad de la enseñanza de la lingüística en cada país[102], así como la consideración de los problemas epistémicos en la selección de los diferentes objetos de estudio (*i.e.* perspectivas) de una disciplina como la lingüística.

En el presente capítulo, se reseñará el texto del profesor Contreras glosando y ampliando cada una de las tesis propuestas y se presentarán algunas reflexiones, en calidad de participante (como estudiante y como profesor) del proceso de

---

[100] Flórez Ochoa (1994, 304) la define como, "*una de las características distintivas de las ciencias; lo que es lógico-racional de suyo es argumentable y en consecuencia enseñable; la enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de una ciencia en la medida en que su formulación es comunicable y traducible con rigor no sólo a los demás miembros de la comunidad científica, sino también a los neófitos y apéndices. La definición de estas condiciones de enseñabilidad para cada ciencia y en cada época histórica concreta se denomina* ***contexto de enseñanza*** *(no se confunda con el proceso real y concreto de enseñanza que requiere de la pedagogía*. El capítulo 6 está dedicado a la 'enseñabilidad de las ciencias' (pp. 75-106).

[101] Heles Contreras. ¿Para qué enseñamos lingüística? Texto publicado en las *Actas de la primera reunión latinoamericana de Lingüística y Filología, Viña del Mar Chile, 1964*. La edición estuvo a cargo del Instituto Caro y Cuervo quien las publicó en 1973.

[102] En 1965 y 1967 respectivamente, el Instituto Caro y Cuervo publicó las memorias del programa PILEI (Programa interamericano de lingüística y enseñanza de idiomas) cuyas sedes fueron las ciudades de Cartagena, Colombia (agosto de 1963) y Bloomington, USA (agosto de 1964). En dichos encuentros, se socializó la situación de la lingüística y la enseñanza de las lenguas en cada país.

enseñanza/aprendizaje de la lingüística en la universidad colombiana en las carreras de licenciatura en lengua española, teniendo en cuenta las relaciones entre el saber disciplinar y el saber pedagógico.

1. ¿Para qué enseñamos la lingüística?

Ante todo, es preciso aclarar que el texto del profesor Contreras describe exclusivamente la realidad de los programas de lingüística de las universidades latinoamericanas en los años 60. Es más, el autor deja en claro que, en el proceso de enseñanza, como en cualquier proceso de comunicación es preciso distinguir los factores que intervienen; por ejemplo, el emisor de la información, el receptor, el contenido y el método. Esto es muy importante a nuestro modo de ver ya que el proceso de 'enseñar lengua' exige una adecuada adaptación de los factores, en particular, cuando se está formando a futuros profesores de lengua española[103]. Esta idea se ha mantenido a lo largo de la historia de formación de profesores de idiomas en Colombia. Las universidades han formado a Licenciados en español (lengua oficial y materna de una gran parte de la población colombiana), en idiomas extranjeros (alemán, francés e inglés[104]) y en lenguas clásicas, esto es, latín y griego. En 1997, se creó la carrera de lingüística en la Universidad Nacional de Colombia. Los cursos tienen una clara orientación disciplinar dejando de lado la problemática pedagógica[105] a pesar de enfrentar la dolorosa realidad: su egresado,

---

[103] Esa es una de las ideas tratadas en la introducción de este libro. El problema de la formación y utilidad del lingüista han sido tratados por Coseriu (1977) y Parodi (2008) en lo referente al contexto latinoamericano. Del lado francés por ejempló tenemos a Sumpf & Dubois (1970); Grunig (1998) y Gadet & Mazière (1982). Del lado brasileño tenemos a José Borges Neto (2006, 2012 y 2013) y Cristiane Nunes Borges (2011).

[104] Véase Lombana, Mejía y Ortíz (2006).

[105] El perfil profesional proyectado [por un grupo de profesores autodenominados 'lingüistas' con intereses particulares y en cierto modo excluyentes además de utópicos] es el siguiente: *"Hay tres grandes campos de acción: la investigación, el diseño de políticas en la esfera de la comunicación y la gestión educativa. Los egresados podrán participar en investigaciones sobre problemáticas del lenguaje en general, de*

el lingüista, solo consigue trabajo como profesor de colegio, como asistente de procesoes editoriales o corrector de estilo.

HC plantea una tesis inicial: el lingüista, en su trabajo, cumple una doble función, la de investigador y la de profesor. Si bien es cierto que la actividad lingüística llevada a cabo por algunos estudiosos no estaba relacionada directamente con la vinculación a una universidad–pensemos en el caso del colombiano Rufino José Cuervo– o a un centro de investigación, en el siglo XX la creación de institutos de investigación dependientes de una universidad hace que los estudiosos de la lingüística se desempeñen en las esferas de la enseñanza y del trabajo sistemático con su respectivo objeto de estudio. En Colombia, por ejemplo, los investigadores titulares del Instituto Caro y Cuervo debían cubrir varios frentes de trabajo: concentrarse en la preparación del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Colombia* (ALEC), del *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana* (DCR), y de la publicación de varios textos especializados en el área de la lingüística, literatura e historia cultural, fueron también profesores catedráticos en universidades, asistentes a Congresos y asesores de instituciones educativas[106]. En la universidad, los profesores tienen como función primordial, dictar clases de un área, generalmente de un área de su preferencia (saber disciplinar → saber pedagógico), tienen la posibilidad igualmente de hacer investigación específica (saber disciplinar) además de proyección social. Son muy escasos los casos en

---

la lengua española, de las lenguas indígenas y de los procesos comunicativos. Estarán capacitados para solucionar problemáticas de los procesos de producción de textos orales y escritos, así como para cualificar los procesos discursivos desde diversas manifestaciones comunicativas y culturales. Así mismo, podrán contribuir al conocimiento y preservación de las lenguas indígenas y criollas, proponer y desarrollar políticas lingüísticas en el campo de la educación y de los medios de comunicación e impulsar proyectos de transformación de la enseñanza y/o el aprendizaje de las lenguas habladas en el país." http://www.humanas.unal.edu.co/linguistica/pregrado-linguistica/

[106] Tenemos los casos de Luis Flórez, Rafael Torres Quintero, Fernando Antonio Martínez y Jorge Páramo Pomareda.

donde un lingüista pueda llevar a cabo sus investigaciones si no es un profesor universitario. Pero tal parece que varios de los profesores de lingüística no se han cuestionado ni por el discurso científico que valida su campo del saber, ni por el discurso pedagógico que ayuda a constituir los procesos de enseñanza/aprendizaje de un conocimiento determinado. En el periodo comprendido entre 1968 y 1984, en los congresos de profesores de español y literatura, las ponencias dedicadas a la enseñanza de la lingüística se orientaban más hacia la enseñanza de la gramática en la primaria y el bachillerato que en la propia universidad[107]. En el espacio de dichos congresos se hacían debates acalorados en torno a un interrogante común: ¿Qué es lo que se propone como enseñanza de Español y Literatura en el bachillerato y qué resultados se logran después de seis años?

Los cursos de lingüística en las universidades se han ocupado de la presentación -y su consabido control cultural- de contenidos disciplinares y es por eso que se habla del rasgo 'asignaturista' de un curso en particular y del área en general. Un curso por ejemplo de 'lingüística general' permitía trazar un panorama de autores, escuelas e ideas representativas de cada modelo teórico. Como ejemplo de este caso, podemos citar la iniciativa de los profesores Cisneros & Silva (2007) cuyos contenidos de sus cursos de lingüística fueron transformados en un libro titulado *Aproximación a las perspectivas teóricas que estudian el lenguaje.* En la base del libro

---

[107] Veamos los casos de cinco congresos: Congreso de Ibagué (1970): *Lingüística estructural y gramática española* (Carlos Patiño Rosselli). Congreso de Tunja (1971): *Hacia una enseñanza integral del castellano* (Rafael Torres Quintero). Congreso de Popayán (1978): *El enfoque comunicativo en la enseñanza del español* (Luis Ángel Baena); *Anotaciones para el estudio de la sintaxis de la comunicación* (Tito Nelson Oviedo); *¿Qué es la lengua?* (Julio Romero) y *Notas para un proyecto de reforma al programa de español y literatura en el bachillerato* (Alejandro Ulloa). Congreso de Neiva (1979): *Proyecto de currículo para la licenciatura en lingüística y literatura españolas* (Antonio Sanabria, Manuel Motta, Gilberto Forero y Bernardino Forero). Congreso de Bucaramanga (1980): *La problemática de la terminología lingüística a nivel de enseñanza secundaria* (estudiantes de IX semestre de Lingüística y Literatura, Universidad de Pamplona); *Lingüística aplicada a la didáctica del español y la literatura en bachillerato. Una propuesta pedagógica* (Alejandro Ulloa).

encontramos la planeación de los cursos y su implementación en la práctica pedagógica universitaria. Dejan claro en la presentación que se trata de un trabajo académico que busca la consolidación disciplinar sin perseguir la aplicación pedagógica:

> *Nuestra intención desde el comienzo no fue hacer solamente registros descriptivos acerca de los planteamientos teóricos en torno al lenguaje, sino que pretendimos acompañar esta descripción con la reflexión, la contextualización y la relación en torno a los mismos con el fin de contribuir desde las aulas universitarias a la generación y transformación de saberes con fundamentos teóricos, para que los lectores no sólo sean depositarios de un conocimiento existente sino que la lectura de este libro motive para crear sus propias reflexiones y, por ende, a ser partícipes en la creación del conocimiento. Somos conscientes eso sí de la magnitud, inalcanzable en muchos aspectos, de este emprendimiento.* (p. 9).

Una segunda tesis planteada por Contreras tiene que ver con la propuesta, previa justificación curricular, de los cursos de lingüística y con sus respectivos contenidos y denominaciones. Formula entonces la pregunta: ¿Qué enseñamos bajo el nombre de lingüística?

Diversas materias, diversas áreas y con un criterio asignaturista. La enseñanza de la lengua y de la lingüística no ha cambiado en 50 años. Se presentan de manera alternada, cursos de introducción o iniciación, y cursos específicos (especializados) sin olvidar que la variedad de las materias depende de los intereses de los profesores según las condiciones extradisciplinares que los afectan: institución a la cual pertenecen, lugares en donde se formaron (si fue en el país o en el exterior) y teorías que han trabajado[108]. A esto hay que sumarle el público a quien va dirigido el trabajo de enseñanza. En cualquier plan de estudios de una carrera de licenciatura (lengua materna y/o lengua extranjera), o de lingüística, se puede apreciar en los nombres de las asignaturas o cursos, la incidencia que algunos de

[108] Este es uno de los puntos importantes del capítulo 3. Véanse en particular, Rabanales (1978) y Álvarez Henao (1981).

los profesores han tenido en su conformación porque consideran que determinada escuela, autor o tendencia teórica es la más adecuada para hacer presencia en el plan de estudios, pero pocas veces se encuentra la interconexión de dichos saberes, haciendo del campo disciplinar un espacio amorfo y sin orientación ni aplicación definidos. En muchos casos, la lingüística se asocia exclusivamente con la gramática y no se le explica al estudiante con suficiente claridad la relación epistemológica que se establece con otras denominaciones disciplinares como la semiótica, la semántica, la textolingüística, la pragmática, la argumentación y el análisis discursivo, entre otras tantas variantes. A esto hay que sumarle otro aspecto extradisciplinar y es el prestigio que mantienen algunos docentes entre sus colegas, pues mientras aquellos detentan un título de doctorado, los colegas que tan sólo llegan a maestría o no poseen ningún título de postgrado, padecen de un complejo de inferioridad y no confrontan las propuestas, que en muchos casos resultan inadecuadas, de las figuras de mostrar, por no entrar en discusiones que al final, no conducen a ninguna parte. Es por eso que los syllabus evidencian, al menos en lo escrito, los temas que obligatoriamente se deben tratar, excluyendo por supuesto aquellos que no se relacionan directamente con ellos. Entre diferentes propuestas, hay un acuerdo implícito y es que los cursos de gramática (entendida como morfosintaxis), lingüística general, pragmática, sociolingüística, semiótica y de comunicación, son los más comunes cuando se comparan los planes de estudios[109]. A más de esto hay que tener en cuenta a quién va dirigido los cursos. El área de lingüística debe cubrir necesidades de aplicación para estudiantes de otras carreras como terapia del lenguaje (fonética y fonología, psicolingüística, sintaxis), para estudiantes de filosofía (pragmática, argumentación, análisis del discurso,

[109] Se destaca también la coincidencia en la citación de los mismos títulos de lingüística. Véase el capítulo 3.

epistemología de la lingüística), para los antropólogos (etnolingüística, sociolingüística, etnografía del habla y de la comunicación). Para los estudiantes de licenciatura en lengua materna, la lingüística es presentada ya sea como teoría lingüística o como lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas (sea materna o extranjera). Son estos últimos, junto a los estudiantes de lingüística *tout court* los que han desarrollado el espacio propicio para la integración entre el saber disciplinar y el saber pedagógico. Es por eso que el profesor Contreras los toma como punto de referencia. Llegamos pues a la tercera tesis, que responde a la pregunta: ¿Qué esperamos que nuestro estudiante de pedagogía en idiomas sea capaz de *hacer* como producto de un curso de lingüística? [e incluso del área; *cf.* capítulo 3].

Debe ser capaz de adquirir una actitud científica frente al lenguaje, lo que implica la eliminación de prejuicios comunes tales como la superioridad intrínseca de una lengua sobre la otra, la complejidad de una lengua, la corrección lingüística (el buen decir) y la primacía de lo escrito sobre lo oral, entre otras tantas. Además, el profesor de idiomas debe comprender la estructura, la función y el funcionamiento del sistema lingüístico, detallando los diferentes planos que lo componen. Debe conocer las implicaciones socioculturales de la lengua, fruto del proceso de representación mental de las comunidades.

Esta tesis, formulada en dichos términos, sería ideal si los propósitos coincidieran con los contenidos y métodos de enseñanza/aprendizaje de cada uno de los cursos. No en vano HC plantea un interrogante decisivo: *¿Qué tipo de programa se requiere para cumplir con dichos objetivos? El programa debe ser más práctico que teórico. Debe enfrentarse a los estudiantes con los problemas mismos y proporcionarles las herramientas para su solución, más bien que con las diferentes soluciones planteadas por diversas escuelas lingüísticas […] Creemos que nuestros programas de lingüística muchas veces pecan en el mismo sentido que tanto se ha*

criticado en la enseñanza tradicional de idiomas: se habla mucho sobre lingüística y se maneja poco la lingüística misma. Esta tesis debe abordarse con sumo cuidado, pues para el caso de cualquier estudioso que quiera hacer lingüística, el propio trabajo con el saber disciplinar lo puede llevar a dejar de lado el trabajo con el saber pedagógico por considerar que este último no aportaría ningún tipo de complemento al desarrollo conceptual intradisciplinar. Pero si el profesor va a presentar sus resultados investigativos en una conferencia, en una ponencia o en el aula de clase, deberá modificar su discurso para hacerlo accesible no sólo a sus pares sino también a un auditorio que puede ser lego en el asunto o estar constituido por estudiantes novatos.

2. La lingüística en la universidad (proyecciones)

Complementando lo mencionado en el acápite anterior, encontramos que, en las universidades colombianas, hay un buen número de estudiosos que se dedica a la acumulación del saber (*i.e.* el manejo de abundante información, erudición y capacidad de adaptación de modelos extranjeros al medio nacional) pero cuyo vuelo teórico aún no se consolida. Tuvimos cabezas visibles (se cita un grupo restringido de protagonistas, la mayoría de ellos olvidados[110]) en cada campo: en etnolingüística, Olga Ardila, María Emilia Montes, Carlos Dupont, Carlos Patiño Rosselli (q.e.p.d.), María Stella González de Pérez (q.e.p.d.), María Luisa Rodríguez de Montes, María Trillos, Camilo Robayo, Ximena Pachón, Pedro Marín entre otros; en sociolingüística tenemos a Juan Manuel Gómez, Gilberto Forero, Rafael Areiza, Mireya Cisneros, Genoveva Iriarte, Luis Eduardo Álvarez, Maximiliano Caicedo, Yolanda Rodríguez Cadena, en psicolingüística tenemos a Constanza

[110] Una tarea discursiva consistirá en identificar las cabezas visibles actuales de lo que se podría denominar como el campo de la lingüística en Colombia. ¿Bastaría con consultar los GrupLAC de los grupos de investigación colombianos?

Moya, Luz Aparo Fajardo, María Cristina Torrado, Silvia Baquero y Ángela Camargo; en teoría lingüística y gramática del español contamos con Rubén Arboleda, Lucía Tobón (q.e.p.d.), Tito Nelson Oviedo, Jaime Bernal, Julia Baquero y Juan Carlos Vergara; en dialectología con José Joaquín Montes (q.e.p.d.), Mariano Lozano, Gloria Duarte y María Bernarda Espejo; en fonética con Álvaro Calderón Rivera (q.e.p.d.), Roberto Perry (q.e.p.d.); en semiótica con Rubén Darío Flórez, Armando Silva, Fabio Jurado, Neyla Pardo y los colectivos de semiótica de la UIS y la Universidad Jorge Tadeo Lozano; en lexicografía tenemos a Edilberto Cruz Espejo, Nancy Rozo, María Clara Hernández, Ivón Zamora y finalmente en análisis del discurso con Luís Alfonso Ramírez, Neyla Pardo, María Cristina Martínez, Sandra Soler, Julio Escamilla y Alberto Abouchaar. No obstante, como resultado de la dinámica del SNCT&I, las figuras individuales le cedieron el poder del campo académico a Colciencias, legitimando el papel de los grupos de investigación. Esto quiere decir que si se quiere saber cuál es la dinámica investigativa en el área de lingüística, se debe identificar los grupos de investigación registrados y avalados por Colciencias (una suerte de acreditación investigativa) por el área del saber: el área de lingüística[111]. Precisamente es uno de los temas propuestos en el capítulo anterior como proyecto de investigación pendiente de realizar: Los grupos de investigación en Lingüística en Colombia: entre la autonomía disciplinar y las exigencias del SNCT&I colombiano.

La manera como los autores trataron y comunicaron sus modelos es el mejor ejemplo que tenemos de reconstrucción conceptual y desarrollo del conocimiento

[111] Como se mencionó en el capítulo 1, la lingüística hace parte, según la clasificación de la OCDE, de la gran área de las humanidades (grupo 6), al área de Lenguaje y Literatura y como disciplina lingüística (6B06).

integrando diversos tipos de saberes[112] Es una actividad que la lectura universitaria va consolidando paso a paso. Baena (1996) resume el propósito de este acápite e invita a que reconstituyamos tanto como profesores y estudiantes, nuestras maneras de abordar la lingüística a nivel universitario, en especial, a nivel de trabajo en licenciatura en lengua materna: "*El estudiante no tiene ni la culpa, ni es responsable, ni al derecho ni al revés de ninguna de las cosas que él es; el estudiante actual es el producto de lo que estamos haciendo o están haciendo los profesores en las facultades de humanidades, en las escuelas de lenguaje. Un estudiante de ahora cree que la lingüística no existe, que lo que existe es el análisis del discurso. Si un señor analista del discurso piensa que la semiología no sirve para nada, eso no es culpa de él porque él no tuvo tiempo de pensar por su propia cuenta sino que se lo inculcaron en su cabeza[…] yo siempre he pensado que a nivel de la licenciatura, por ejemplo, los cursos de lingüística no deberían nunca gastarse en hacer el recuento del pensamiento de don fulano, ni del uno ni del otro, sino que deberían ser unos cursos organizados de tal modo que el muchacho aprenda a leer lingüística y si aprende a leer lingüística, lo demás ya él lo aprende solo.*"

Queremos destacar que el trabajo con la lingüística en la universidad y más específicamente cuando se trata de un contexto como lo es la Facultad de educación, requiere de un ejercicio complejo e integral en donde los espacios del aula de clase, del laboratorio experimental, de las prácticas extramuros, de la asistencia a congresos especializados e incluso de las propias asesorías a estudiantes y por qué no de las charlas de cafetería, vayan constituyendo una configuración discursiva -que podemos llamar, tomando un sintagma muy difundido, 'apropiación y divulgación del conocimiento'- cuyo propósito sea

[112] Y como lo mencionó Puech (1997), al revisar la obra de Benveniste y su lugar en la lingüística, tendría que ver con la representación del saber: *Bref, le point de vue disciplinaire serait le point de vue d'une représentation du savoir sous trois aspects principaux: rétrospection, délimitation du champ et projection.* [En síntesis, el punto de vista disciplinario sería el punto de vista de una representación del saber en tres aspectos primordiales: retrospección, delimitación del campo y proyección.]

lograr el cultivo y la sistematización de representaciones individuales en el diseño de un tejido cultural. En términos de Baena, cultivar la lingüística –y la universidad es el espacio propicio- es tratar "*de dar una explicación al nexo que existe entre lo que decimos con una intención comunicativa, y los objetos, relaciones y eventos de la realidad objetiva, material y social*." En una licenciatura de lengua castellana en donde el área de lingüística es uno de los componentes al lado de la teoría literaria y la didáctica, el componente disciplinar (cada uno de los cursos) se puede presentar desde el discurso pedagógico buscando la apropiación de métodos y procedimientos para comprender los diferentes niveles de comprensión y de su respectivo avance. Comprender los conceptos de una disciplina no se logra con el aprendizaje y comparación de definiciones por más sofisticadas que parezcan. Se comprende el concepto cuando se comprende la constitución y articulación del modelo que lo contiene. De esa forma, el saber pedagógico puede considerarse como reflexión alternativa, como mecanismo de resemantización (¿transposición didáctica?) del campo del saber. Esto evitaría que los estudiantes, después de haber pasado por ocho o nueve semestres de una carrera, y haber sido discípulos incluso de profesores con un título de doctorado en lingüística, hayan olvidado los conocimientos disciplinares básicos para su transmisión. En otras palabras, no se han apropiado de la base conceptual de la lingüística e ignoran además cómo utilizarlos en sus futuras prácticas pedagógicas. La integración de los saberes disciplinar y pedagógico podría arrojarnos luces para tratar de responder al reto humano y académico planteado tiempo atrás por el profesor Jerome Bruner (1991, 15): "*Cómo conciliar los puntos de vista sobre el Hombre como individuo particular con los puntos de vista del mismo como expresión de la cultura y como organismo biológico*.".

***

A manera de cierre, queremos comentar, con ocasión de la temática de este capítulo, un grupo de textos que reclaman nuevas lecturas y proyecciones. El primer texto es una reseña descriptiva de un libro dedicado a la enseñanza del español. Los demás textos, son ponencias que se publicaron bajo la forma de memorias de congresos de nuestra área de interés. Hemos escogido el cuarto congreso de la ALFAL (1975) y el Congreso Nacional de Profesores de Español y Literatura en Colombia, en sus versiones XI (1978) y XIII (1980).

El primer texto (libro) se titula *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español* y su autor es el profesor Humberto López Morales[113]. La base y motivación para la redacción del libro, la constituyen el proyecto de investigación "Enseñanza remediativa a estudiantes de quinto grado para reducir el rezago académico en lectura: aspectos lingüísticos" y el Seminario internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna". Ambas iniciativas académicas focalizaban en el entorno docente de Puerto Rico la escasa información, ajena por supuesto a su voluntad, que enfrentaban los profesores en materia de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna.

El propósito del libro era "*presentar al maestro de español el material básico e indispensable que le ofrece la lingüística aplicada para llevar a cabo una mejor y más satisfactoria tarea en el diario quehacer escolar."* En la primera parte el autor presenta las generalidades de su trabajo, en la segunda, tercera y cuarta parte se dedica a describir y explicar los niveles de lengua, el vocabulario, las estructuras oracionales, los textos superiores a la oración, los llamados discursos. Dentro de cada una de estas partes se explica en primer lugar el marco teórico dentro del que se mueve la planificación de la enseñanza de la lengua materna, después lo relativo a la planificación misma, con

[113] Humberto López Morales. 1986. *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor.

sus problemas y soluciones, y, por último, se habla de las técnicas de comprobación y medición de lo adquirido.

En la conclusión del libro (p. 146) el profesor López Morales insiste en una idea que no debemos perder de vista tanto los futuros profesores de español y los profesores universitarios del área de lingüística: *La labor de la escuela es enseñar al alumno su lengua materna. Es necesario desterrar para siempre la ingenua creencia de que el niño llega a sus aulas ya ha adquirido su lengua. Esto es cierto en una pequeña proporción; ya sabe cierta cantidad de vocabulario, y maneja sin mayores problemas muchas estructuras oracionales simples. Pero es necesario que al menos duplique su inventario léxico, que adquiera las oraciones simples que aún no maneja y todas las compuestas, y que, además, incorpore las técnicas de comprensión y producción de discursos. Para llevar a cabo estas metas, la escuela cuenta con el apoyo de la lingüística, sobre todo, de la lingüística aplicada, que aunque es cierto que hasta hace muy poco tiempo no se había ocupado de la enseñanza de la lengua materna, ahora trabaja en ella con profundo interés. De la lingüística aplicada saldrán los instrumentos objetivos que han de servir de base a la planificación de la adquisición de la lengua materna: de ella saldrán también los datos de competencia lingüística de los preescolares, y el andamiaje teórico y metodológico para la adquisición y la medición de los saberes adquiridos a lo largo del proceso. La lingüística aplicada cuenta, por supuesto, con el concurso de otras disciplinas como la psicolingüística de la adquisición, la sociolingüística, la lexicoestadística, etc., y con el auxilio de las ciencias pedagógicas y psicológicas.*

Memorias de Congresos

Congreso de la ALFAL

Como lo mencionamos al comienzo del capítulo, El profesor Heles Contreras presentó su ponencia en el año de 1964 (hace 56 años), en el marco del primer congreso de la ALFAL y fue publicada y difundida en 1973. El segundo libro que queremos mencionar es el conjunto de las actas presentadas en 1975, en el marco

del IV congreso de ALFAL en Lima (Perú), cuyo tema central fue dedicado exclusivamente a *La lingüística y la educación*, un tema que seguía preocupando a los lingüistas de los países hispanohablantes. Las actas de este congreso fueron publicadas por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en 1978. Se publicaron 61 textos en total, 55 ponencias de mesa y seis ponencias plenarias que, en conjunto, constituyen un espléndido corte en el estado actual (en ese momento, 1975-1978) de la lingüística y la filología de América Latina y reflejan bastante bien sus preocupaciones, métodos, y enfoques con respecto de la educación y sus propios campos de interés. Comentaremos a continuación, aquellas que nos parecen más relevantes para nuestro trabajo y por supuesto para nuestros intereses (i) *Enseñanza de la sintaxis: métodos y problemática* (Luis J. Cisneros); (ii) *Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de la lengua materna* (Jorge Díaz); (iii) *Problemas ideológicos en la enseñanza de la lingüística* (Myriam Najt) y (iv) *La lingüística en los programas de enseñanza media en Chile* (Alba Valencia & Alfredo Matus).

Enseñanza de la sintaxis: métodos y problemática (Luis J. Cisneros)

La ponencia se centra en la enseñanza universitaria. En el primer acápite, 'Enseñanza universitaria de la lengua: perspectiva general' (pp. 22-26), el autor describe cómo es vista en la educación superior el trabajo con la lengua, cómo se debe integrar en la práctica pedagógica los principios de una teoría lingüística. Rescatamos cinco tesis.

1. Un estudio gramatical no solamente exige una buena documentación sino un concienzudo análisis de los detalles y de sus relaciones dentro de las totalidades.
2. Una gran preocupación denuncia nuestra labor docente en materia de teoría gramatical en la vida universitaria […] Todos nos hemos visto, por eso, asediados por dos tipos de consultas: a) si es verdad que para asegurar el nivel científico de la

enseñanza, debe darse una explicación sobre base estructural; b) cuál es la escuela estructuralista que debe divulgarse, o planteado en otros términos, cuál es la mejor.

3. Una teoría no es nunca un punto de partida sino de llegada: a ella deben acceder los alumnos movidos por las revelaciones que depare una seria observación científica, en ella deben encontrarse después de haber recorrido el territorio con ojos físicos y ojos mentales.

4. Porque la calidad científica de la enseñanza no depende de la teoría gramatical que se profese, sino del modo como los hechos lingüísticos se encaren y se planteen. Y porque un profesor, en este nivel introductorio, tiene que partir de una teoría en la que crea sólo como un modo de hacer congruente su enseñanza. Porque no se elige una teoría gramatical sino en función de su eficacia operativa; lo que la torna pedagógica es su capacidad para producir la reflexión e incitar a la investigación.

En el segundo acápite, "Deslindes necesarios: la lengua es un sistema" (pp. 26-29), el autor se ocupa del concepto de 'lengua' entendido como un 'sistema', retomando algunos principios de Meillet, Guillaume y Jakobson. Al asumir el 'sistema' se focaliza la sintaxis, pues es evidente que para entender el sistema es necesario conocerlo. El tercer acápite, que se puede leer más bien como un apéndice del segundo, el autor le dedica algunas reflexiones a la importancia de la morfología, como complemento de la sintaxis. El cuarto acápite, 'Aproximación a la sintaxis' (pp. 32-36) es el desarrollo de una afirmación polémica: "*Pedagógicamente, no me atrae tanto ofrecer al alumno una definición sobre la sintaxis, sino ponerlo ante esa realidad par que sobre ella reflexione*[114]*. Es decir, prefiero llevarlo como usuario antes que como analista del discurso*."(p. 32). Y a renglón seguido, postula las siguientes tesis:

1. En la sintaxis necesitamos verificar que la lengua es un sistema, comprobar en qué medida viven en maridaje extraordinario lo que en la lengua hay de fijo y lo que está a merced de nuestra libertad individual.

[114] Es lo que ha hecho la profesora Querol Bataller en su texto titulado, El análisis sintáctico: ¿Para qué sirve? Propuesta didáctica. En Querol Bataller, María (ed.) (2010). *El futuro de las Humanidades. II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. pp. 183-196. Disponible en http://www.angellopezgarcia.es/libro/azpiazu.pdf

2. Para el hablante, en lo que mira a la expresión, la sintaxis supone una capacidad de combinar elementos; en lo que mira al contenido, es verdad que se ocupa 'de las relaciones que hay entre las palabras con miras a las unidades más pequeñas de la enunciación, las frases, que alcanzan una posición relativamente autónoma en la enunciación'.

3. Esta capacidad de combinación debe ser motivo de atención. No solamente es una capacidad que el hablante tiene de combinar los elementos, sino que es también una capacidad que dichos elementos tienen para combinarse.

4. Apenas el estudiante encara la organización de la frase, se siente visitado por la preocupación de lo gramatical. Lo gramatical está previsto en la problemática sintáctica.

En el siguiente acápite, "Las definiciones y su presunta función pedagógica" (pp. 36-37), el autor reconoce que las definiciones técnicas no le aportan al estudiante ninguna ayuda para entender por ejemplo la sintaxis. Plantea algunos interrogantes: (i) ¿Puede algunos de estos planteamientos satisfacer la inquietud de un estudiante, cuyo interés por el saber no quiere circunscribirse a un estar informado de las cosas establecidas, sino que está animado por la curiosidad de averiguar el por qué y el cómo, que constituyen el verdadero objeto de conocimiento?; (ii)¿Puede esto satisfacer a un estudiante que, por imperativo de su vida universitaria, se ha hecho frecuentador, por lo menos, de una segunda lengua, y ha advertido que lo que hacía problemático el conocimiento cierto de ella (= su destreza, su actuación) no afincaba ni en el terreno de la fonología (…) ni en el del vocabulario, sino que se estrellaba precisamente en este terreno de la sintaxis, para el que no bastaban los libros que definían, eufemizaban, metaforizaban, glosaban, pero nunca describían operaciones sino resultados? Concluye esta parte indicando que es preciso reemplazar la sintaxis de los enunciados por la sintaxis de la enunciación, "*Es decir, la sintaxis operante en el proceso de la organización de la frase. De un lado, eso brindará la atrayente oportunidad de estudiar fenómenos como la concordancia, la subordinación, la dependencia, la determinación, etc.*"(p. 37).

Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de la lengua materna (Jorge Díaz)

El autor, inicia su ponencia mencionando que en Argentina, su país, una de las principales preocupaciones en el trabajo con la lengua española en las instituciones educativas es determinar el tipo de gramática que deberían enseñar en los diferentes niveles de escolaridad. Es más, se ha llegado a cuestionar la utilidad de la gramática para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria y secundaria. Es por eso que la ponencia intenta responder a un interrogante central: ¿Debemos incluir contenidos gramaticales en nuestros programas? Las respuestas se ofrecen en términos de categorías psicológicas y pedagógicas. En el primer acápite titulado "Objetivos de la enseñanza de la lengua materna" (pp. 293-294), se defiende la tesis de que en la escuela, la enseñanza de la lengua materna, se propone adecuar la competencia lingüística del alumno al modelo que el Estado ha tomado como punto de referencia y favorecer el desarrollo de nuevas capacidades que lo preparen para su inserción positiva en la compleja red de relaciones de la sociedad a que pertenece. Formulado este propósito, el paso a seguir es comprender cómo los 'fundamentos tradicionales para la enseñanza de la gramática' (título del segundo acápite, pp. 294-296), ocupaban un lugar preponderante en la enseñanza de la lengua. Según el autor, se tenía la creencia de que la gramática era un conocimiento necesario para el aprendizaje de la lengua y para la estructuración del pensamiento. La enseñanza de la gramática se identificaba con la enseñanza del idioma. La ecuación, menciona el autor, era simple: había que enseñar A (gramática) si se quería obtener B (habilidades y destrezas en la producción de mensajes). Dos creencias sustentaban esta ecuación: la transferencia y la estructuración del pensamiento. La primera consistía en identificar la transferencia directa y lineal entre reglas gramaticales y habilidades expresivas, esto es, si se presentan las primeras, automáticamente se dan las

segundas. La segunda consistía en defender la idea de que la gramática resulta un medio idóneo para enseñar a pensar. Dicha idea se extendió pero sin entender el fondo de su implicación. El autor de la ponencia insiste en que la gramática no enseña a pensar pues el pensamiento es una capacidad que está presente en todo ser humano normal. Sin embargo, lo que sí ofrece la gramática son ocasiones para ejercitar el pensamiento a través de las operaciones que tiene implicadas, esto es, observación, comparación, clasificación, proyección, etc. Así pues, la gramática no enseña a pensar sino que ofrece oportunidades para pensar. Finaliza el acápite formulando una pregunta alternativa: si la gramática no es el núcleo de la enseñanza de la lengua materna, ¿cuál es entonces el rol que podría cumplir la gramática en los programas de enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria y secundaria?

En el siguiente acápite se ofrece una respuesta, "Intento de propuesta de un nuevo rol" (296-299). El gramaticalismo en la enseñanza, esto es morfología, sintaxis y normativa, fue útil para una época en donde estudiar las lenguas vivas se hacía con el modelo de estudio de las lenguas muertas. Las condiciones culturales e históricas han cambiado, la ciencia lingüística ha incursionado en nuevos derroteros que nos invitan a desviarnos del camino ortodoxo del gramaticalismo (la gramática tradicional). Así las cosas, el autor se pregunta: Pero ¿es que nada podemos aprovechar de la gramática para nuestros menesteres educativos? No hay que irse al extremo contrario. Se trata más bien de invertir las proporciones. ¿Qué se debe tener en cuenta entonces? Para el autor, "*El lenguaje es prioritariamente algo con lo cual se habla y secundariamente, algo de lo cual se habla. Sin embargo pienso que no sería buena solución una enseñanza que solo persiga la obtención de habilidades y destrezas expresivas, por lo menos en ciertas etapas del aprendizaje; el estudiante debe adquirir conciencia de que el lenguaje es un fenómeno muy complejo y para esto el enfoque del lenguaje como objeto de*

reflexión, como problema del cual es indispensable el conocimiento de ciertos aspectos fundamentales, es imprescindible."

En el último acápite "A modo de síntesis" se completa la tesis central: "*la gramática es uno de los aspectos teóricos en el aprendizaje de la lengua, según nuestro parecer, de importancia menor con relación a otros tales como la variabilidad lingüística, las funciones del lenguaje, los criterios de prestigio lingüístico y las cuestiones conexas de norma lingüística, etc. Su uso debe ser instrumental y ocasional: la dificultad concreta del estudiante nos indicará la necesidad de recurrir a la explicación gramatical. Por eso 'el maestro es el que debe saber gramática, el alumno no' (Rosenblat).*

Problemas ideológicos en la enseñanza de la lingüística (Myriam Najt)

Es curioso ver cómo esta ponencia describe y critica las condiciones hegemónicas que se imponen al discurso científico. Anticipa un análisis crítico del discurso a través de la categoría 'ideología' y al leer su contenido, nos encontramos con circunstancias comunes que rodean el juego de poderes que se da actualmente en Colombia entre el MEN, el ICFES, las facultades de educación, (las universidades), las escuelas normales para decidir e imponer qué y cómo se debe 'enseñar' en las instituciones de educación básica y secundaria en un momento clave de la realidad colombiana, el postconflicto, la paz, la corrupción, la inseguridad en las ciudades, la violencia hacia la población infantil y hacia la mujer, la invasión venezolana, la Amazonía, el medio ambiente entre otros tantos temas prioritarios. No obstante, la ponencia de la profesora argentina es una clara muestra de la lucha, en su momento histórico, en contra del colonialismo e imperialismo intelectual, en contra de las condiciones políticas de su país bajo una sangrienta dictadura y del papel de los académicos, de la universidad como una contra a la ideología imperante. Se defiende la idea de que las luchas de liberación son nacionales y por lo tanto, la lingüística debe ser nacional. La lingüística al servicio del pueblo, de la lucha y de

la libertad. Según la autora, en la Argentina ha existido una tradición muy fuerte preocupada por la renovación de la lingüística en cuanto a sus contenidos y métodos. No obstante, dicha tradición fue débil en la medida en que es el producto de una actividad científica de un país dependiente. En la constante revisión de los programas universitarios y secundarios, en las notas, textos de apoyo, monografías, se notó la influencia de la lingüística norteamericana de Bloomfield[115] y seguramente de otros autores, incluidos los europeos. Dicha influencia generó una característica negativa en los estudiosos argentinos, pues se hizo una divulgación acrítica, se privilegió y estudió la norma culta como modelo, propiciando el elitismo y la segregación. La autora, apoyada en Varsavsky[116], defienda la tesis de que los estudios en una disciplina, deberían inscribirse en el marco de una liberación nacional y en la transformación social. Así las cosas, en una planeación curricular de esta área, es preciso detectar la lingüística que ayuda a dicha transformación y aquella que la dificulta convalidando un sistema social caduco. Son los propios lingüistas los que pueden marcar la estrategia para lo nuevo y además pueden decir qué lingüística o qué aspectos de la lingüística no son aptos para el desarrollo social. ¿Cómo lograrlo? Un camino, propone la autora, es incorporar el contexto "extralingüístico" y hacerle jugar un papel dinámico con lo "lingüístico". En otras palabras: *[…] incorporar la lengua al habla, la competencia a la actuación; transformar el significante en significado y la forma en sustancia, ver que la gramaticalidad es posible porque se da la agramaticalidad y que ésta es explicad por aquella […]* (pp. 504-505). La autora presenta un ejemplo interesante correspondiente al trabajo con la lingüística en la educación superior. En esta instancia, se les entrega a los estudiantes un caudal de herramientas teóricas pero desafortunadamente ellos no saben en qué usarlas o qué problemas pueden resolver con ellas. "*Se imparten teorías*

[115] Rabanales (1978) analiza con detalle casos como este.
[116] Varsavsky, Oscar. *Ideología e Verdad*.

de moda (ejemplo Chomsky) pero mostrando solo el grado más sofisticado de la formalización. El alumno rechaza a Chomsky por sus 'árboles'[117]*, porque no se le ofrece la oportunidad de relacionar en principio, semejante representación diagramática con las reglas de retranscripción y el efecto que sobre ellas opera la transformación, y por supuesto tampoco se entera que ésta puede presentarse formalizada (si tiene la prueba suficiente) o no.*"(p.511).

¿Qué deben hacer los programas universitarios y en especial los profesores de lingüística? La autora cierra su ponencia proponiendo dos tesis:

1. *Probablemente la lingüística no dé un paso adelante hasta que no acepte que las leyes de transformación, las causas de cambio de la totalidad de la lengua como unidad, se explican precisamente por todos los factores hasta ahora considerados como "extralingüísticos".*

2. *Los lingüistas deben aceptar el desafío de la historia. Sólo podrán hacer ciencia útil, en la medida en que se adhieran a un proyecto político nacional y popular, en la medida en que su trabajo demuestren las acciones que ayuda a generar y de las que proviene, que se está trabajando desde, por y para el pueblo.* (p. 512).

Resulta extraño que la autora no haya citado ni comentado el libro –reciente para esa época y ampliamente difundido (1976)- valioso titulado *Lingüística y Sociedad*[118]. En la introducción de dicho libro, el profesor A. Manteca Alonso-Cortés apunta que el análisis de las relaciones entre ciencia, praxis política e ideología era uno de los temas más discutidos en el momento. En dicha discusión se veían involucrados los conceptos y las perspectivas epistemológicas y políticas de los que propugnaban unas y otras posturas sobre el papel de la ciencia y de la persona del

---

[117] En una entrevista a Oviedo (2002,12), comentando las polémicas que tenía con el profesor Baena, habla también de los árboles chomskyanos: "'La lingüística no crece en los árboles', decía [se refiere a Baena, M&M]. Pero resulta que los árboles sin semántica, tampoco pueden crecer."

[118] Con una nómina de lujo: D. Bolinger, P. Eisenberg, J. Emonds, H. Haberland, F. Newmeyer y A. Ponzio. La versión española y el aparato crítico se los debemos al profesor A. Manteca Alonso-Cortés.

científico en la formación social en la que se desarrolla su trabajo. Se critica la ruptura que produjo el movimiento generativo en cabeza de Noam Chomsky generando unas directrices metodológicas de corte formalista que excluyó de entrada, los criterios socioculturales de la lengua. Alonso-Cortés indica que las exclusiones impuestas por la GG parecen censurables en la medida en que es un prejuicio apriorista y poco riguroso delimitar arbitrariamente la realidad en los que es 'cientifizable' y lo que no lo es. Y refuerza su inconformismo: "*Ni Chomsky (y con él los científicos que así hacen), con su esquizofrénica actitud al dividirse en científico al servicio de una inexistente "libertad de la ciencia" y luego en figura política […] aciertan a resolver teóricamente las relaciones ciencia-ideología-praxis en la sociedad postindustrial o en una sociedad en vías de serlo*" (p.7). ¿Qué opinaba Chomsky en ese momento? ¿Cuál sería la interpretación que la profesora Najt hubiera aportado en su ponencia? Los lectores podrán plantear nuevas respuestas[119].

La lingüística en los programas de enseñanza media en Chile (Alba Valencia & Alfredo Matus).

Según los autores, se buscaba exponer críticamente, la historia de los programas de castellano en la educación media en Chile desde un punto de vista lingüístico, entendido como todo lo que atañe a la ciencia del lenguaje, ya sea desde un ángulo general conceptual como desde una perspectiva descriptivista. Se presentan cuatro periodos; (i) Periodo 'pregramatical' caracterizado por una serie de intentos de estructurar la asignatura. Se presentan las tendencias que se dispersan hacia la retórica, la literatura, la lógica y otras; (ii) Un periodo "gramatical" caracterizado por la aparición de una línea más o menos definida: la gramática académica, especialmente en el 'análisis lógico' y el estudio de las 'partes de la oración; (iii) Un

[119] Ver *Understanding power. The indispensable Chomsky* (2002). Texto editado por Peter Mitchell y John Schoeffel.

periodo "literario" caracterizado por la subordinación de los contenidos lingüísticos a los literarios y finalmente, (iv) Un periodo propiamente "lingüístico" que presenta como característica la definición y estructuración coherente de los contenidos lingüísticos en la educación chilena. Nos ocuparemos de este último periodo,

La reforma del año de 1974 tiene como gran avance la introducción de la dimensión lingüística en la educación chilena, de forma sistemática. Esto quiere decir que los contenidos lingüísticos, dispersos e inconexos en los periodos anteriores, iban a unificarse bajo la denominación de "Teoría del lenguaje". Por primera vez en los programas de enseñanza media en Chile, se le da plena cabida a la teoría del lenguaje más allá del mero contenido gramatical e integrado a la dinámica científica de la lingüística. El corolario central de dicho periodo era que el estudiante, en su formación integral, tuviera contacto con las diferentes ciencias y una de ellas debía ser la propia lingüística ya que el lenguaje hace parte integral –y regula por así decirlo-, la cultura del ser humano, siendo a la vez el instrumento esencial, para su existencia, desarrollo e interacción en el seno de una comunidad. Es más, si existe una ciencia que se ocupa del complejísimo fenómeno lingüístico, ¿Por qué negarle el acceso a ella? Resulta imperioso darle a conocer al estudiante de educación media que la lingüística es una ciencia que ha alcanzado un perfeccionamiento conceptual y una metodología adecuada a su objeto, que la convirtieron en la ciencia modelo de las ciencias sociales.

La justificación de la inclusión de la ciencia lingüística en el pensum escolar se resume en tres acciones:

1. *Si se le muestra la estructura y el funcionamiento de la lengua, será posible lograr que el estudiante sea capaz de describir y explicar algunos fenómenos.*

2. *El contacto directo con la disciplina le ayudará a desarrollar su capacidad reflexiva frente a su lengua materna y las otras lenguas que estudia; podrá utilizar su lengua, obteniendo un mayor rendimiento en su comunicación y descubrir la factibilidad de la creación de un modo propio para la expresión de su interioridad.*

3. *A través de la comprensión de la lengua, llegará a entender el desarrollo tecnológico en este campo como, por ejemplo, la traducción automática, el uso de computadoras para resolver problemas de lenguaje, etc., etc.* (p. 646).

Se busca que los estudiantes aporten respuestas a preguntas como ¿qué es la comunicación?, ¿qué es el lenguaje?, ¿cómo funciona? Las herramientas conceptuales que se les brinda, proceden de los marcos teóricos del estructuralismo europeo, en cabeza de Saussure, Troubetzkoy, Jakobson, Martinet y Coseriu. Los contenidos del área de lingüística se organizaron en cuatro momentos:

1. Se comienza por hacer consciente en el alumno la estructuración del proceso de la comunicación en general y los medios de comunicación para pasar después a analizar la comunicación lingüística, su estructura y funcionamiento.

2. Acto seguido, se estudian las unidades significativas y distintivas del código y su funcionamiento. Se enseña aquí: a) El concepto saussureano de signo lingüístico, pero sólo se pretende que el alumno pueda reconocer los componentes del signo en ejemplos sencillos y sepa que un significante puede asociarse a varios significados y un significado a varios significantes (homonimia: sinonimia), b) La clasificación de los signos en lexemas y morfemas (Martinet), c) el modo como se combinan los signos en la cadena lingüística: series y sintagmas. Se estudia detenidamente el sintagma nominal y el sintagma verbal. En cuanto a nexos, sólo reconocimiento de

preposiciones y conjunciones, d) Las unidades distintivas de la lengua oral y de la lengua escrita: el fonema y el grafema y las relaciones que se establecen entre ellos.

3. Una vez conocida la estructura y funcionamiento del instrumento llamado lenguaje, el alumno debe conocer las diversas funciones que desempeña. Se prefiere para esto el enfoque de Jakobson.

4. Finalmente se muestra que una lengua histórica no es nunca homogénea: hay variables que determinan su uso. Se estudia entonces la variación lingüística considerando las variables geográfica, sociocultural y estilística, (pp. 647-648).

La implementación de este programa no estuvo exenta de dificultades. Por ejemplo, la falta de comunicación y trabajo en conjunto entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Chile (la más antigua formadora de maestros para la educación media en Chile) provocó no pocas confrontaciones ya que el Ministerio de Educación siempre se ha mostrado tradicionalista frente al manejo de los idiomas y reticente a los cambios. La Universidad de Chile, por el contrario, ha sido la institución de vanguardia y el eje de los cambios liderados por figuras insignes en la tradición lingüística hispánica. Los nombres ilustres de Andrés Bello, Rodolfo Lenz, Federico Hansen, Claudio Rosales, Rodolfo Oroz y Ambrosio Rabanales, ocuparon un lugar destacado dentro de esta institución. A pesar de los desencuentros, el propio Ministerio de Educación convocó a un equipo interdisciplinar compuesto por metodólogos del español, lingüistas y literatos de la Universidad de Chile y éstos últimos exigieron convocar a los maestros de la educación media. Fue un intento importante para acortar las distancias entre la enseñanza media y la universidad.

Como toda propuesta innovadora, siempre hay exclusiones y vacíos involuntarios. Recuerdan los autores que se dio el primer paso y en el camino se identificarán los cambios que se podrían dar. El primer cambio es el de lograr la integración de la teoría lingüística con el área de literatura y el manejo del idioma, permitiendo integrarlos bajo el nombre de castellano. Hay que revisar el marco conceptual de la teoría lingüística y buscar espacios para responder a nuevos interrogantes: ¿es la consideración taxonómica la más adecuada para la reflexión lingüística a este nivel?; ¿Habría que pensar en el enfoque generativo?; ¿No convendría aprovechar el avance de las interdisciplinas, sociolingüística, sicolingüística, etnolingüística?; ¿No sería aconsejable dar una visión histórica de la lengua española en la enseñanza media? Y finalmente, ¿por qué no presentar más decididamente un enfoque descriptivo de la lengua materna?

Este caso de reforma curricular en la educación media y la enseñanza de la lingüística en Chile, también fue uno de los temas que se trabajó en Colombia, y los resultados se conocieron en las comisiones dedicadas a la enseñanza del español en el Congreso Nacional de profesores de Español y Literatura que luego pasó a denominarse Congreso Nacional de Lingüística y Literatura y finalmente, Congreso Nacional de Lingüística, Literatura y Semiótica[120]. En la Introducción y en el capítulo 1 ya hemos hecho mención en detalle. Es por esta razón que hemos decidido rescatar cuatro ponencias, cuyo valor esencial es la enseñanza del español (por esta razón pertenecen a la sección de metodología a cargo de la comisión de didáctica) a la luz de algunas teorías lingüísticas.

Congreso Nacional de Profesores de Español y Literatura Colombia

Versión XIII, Bucaramanga, 22 al 25 de octubre de 1980.

[120] *Cf.* Arboleda, 2002 y Arboleda y Mahecha (inédito).

La problemática de la terminología lingüística a nivel de enseñanza secundaria (Estudiantes: Virginia Suárez, Luz Marina Parada, Alvaro Toloza, Jesús Buitrago, José Alcides Chapeta & Profesor: José Iván Maldonado)

Los autores de esta ponencia eran estudiantes de noveno semestre de la carrera de Lingüística y Literatura de la Universidad de Pamplona, bajo la dirección del profesor de práctica docente, José Iván Maldonado. Una vez adelantadas algunas consultas previas en diferentes colegios de la ciudad de Pamplona (Santander), encontraron que dichas instituciones de educación media, no incluyen, en sus contenidos programáticos para la enseñanza del español, las concepciones de lingüística estructural y semántica esperadas para entender en su justa dimensión una lengua. ¿Cuál era la razón? La escasa formación disciplinar de los profesores[121]. Encontraron que los docentes de español y literatura se encasillaban en los autores españoles de teoría gramatical como Gili Gaya, Menéndez Pidal, Rafael Seco, en resumen, la gramática tradicional estructural. La deficiente formación disciplinar en el área de lingüística les impedía asumir una posición crítica y constructiva ante la proliferación de textos de español y literatura de dudosa reputación didáctica y disciplinar, además de tener que aceptar la intromisión de los directivos escolares que se sienten con el derecho de sugerir ('imponer') que cualquiera que hable español, es capaz de enseñarlo. Se critica la formación de lingüistas y profesores de lengua y literatura en las universidades

[121] Recordemos una cita de Coseriu (capítulo 1) que describe un elemento discursivo correspondiente a este déficit de teoría lingüística en los profesores, *"A lo reciente de la enseñanza universitaria en materias lingüísticas corresponde, como era inevitable, una carencia muy aguda y prolongada de personal docente especializado y, sobre todo, de investigadores de rigurosa formación científica. En muchos casos, los primeros profesores iberoamericanos de materias lingüísticas han sido forzosamente –o son todavía- especialistas de otras materias (por ej., de letras clásicas), profesores de enseñanza media pasados a la universidad, autodidactos con intereses científicos, o jóvenes de formación rápida e incompleta, designados más bien para atender a las necesidades inmediatas, y en continuo aumento, de la docencia que para promover la investigación."*

debido a que los planes de estudio se caracterizaban por su permanente desactualización. ¿Qué se proponen los autores? Veamos:

> *Lo anterior nos lleva a reafirmarnos en la convicción de la importante función que tiene la solución a la "Problemática de la Terminología Lingüística a nivel de la enseñanza secundaria" que implemente gradualmente las nuevas disciplinas lingüísticas y proporcione los mecanismos para el conocimiento de las estructuras básicas de un idioma cinculado al proceso de conocimiento. Comenzando primero con la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure hasta llegar a Noam Chomsky (G.G.T.) Para revertir el proceso tradicional del estudio del lenguaje y sus manifestaciones (C. Fonética C. Fonología C. Morfosintáctica C. Semántica) y tomar como centro la Semántica "(Ciencia del sentido)"para que se supere la concepción de la G.G.T., en cuanto a la internalización y uso del lenguaje, para que supere la acepción formalista de que lo semántico se refiere al análisis de lo que significan las palabras y no como afirma el doctor Luis Angel Baena Universidad del Valle "Una semántica que se ocupe de un análisis de lo que significa significar"*

¿Cómo lograrlo? En la formulación de sus objetivos, los autores reconocen que dada la importancia de las concepciones teórico-prácticas de la lingüística y su manifiesta aplicación en todas las áreas de la ciencia y la actividad práctica del ser humano, se deben formular objetivos teóricos y prácticos que sostendrán la propuesta, diseñada en tres ciclos que se describirán *infra*. Dichos objetivos son los siguientes:

Teóricos (Exclusivos del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje)

- Elaborar un diseño de análisis de la lengua en sus aspectos: Lógico-semántico; Morfo-sintáctico; Fonológico-Fonético.
- Organizar un sistema de estudios cíclicos-dialécticos de los conceptos lingüísticos.
- Superar las concepciones tradicionalistas, mediante el desmonte gradual de textos y mentalidades (normativas o empiristas) que permitan la organización dinámica del pensamiento que tiene como sus instrumentos formales las estructuras lingüísticas.
- Promover la investigación lingüística seria en contraposición a la mera descripción empirista.
- Fomentar la integración institucional curricular: Primaria----Secundaria----Universidad.

Prácticos (Relacionados con el proceso aprendizaje profesor-alumno)

- Estructurar al alumno para el eficaz manejo de la lengua en forma oral y escrita, destacando los sistemas denotativo y connotativo que conlleva a la palabra como vehículo de comprensión e intercomprensión humana.
- Crear en el estudiante la habilidad para manejar la configuración fonética y así logre una correcta pronunciación, modulación y uso adecuado del sistema de sonidos.
- Hacer que el estudiante maneje el componente fonológico y morfosintáctico con dominio y creatividad.
- Conceptuar por escrito, sin gran esfuerzo y con la técnica requerida.
- Ampliar su vocabulario por medio de la praxis intelectual (lectura), social (comunicación de masas), procesándolas en su doble sistema denotativo y connotativo.
- Aprender a leer desde el mínimo "acto de habla" hasta las estructuras síquicas complejas (libros, revistas, telenovelas).
- Ejercitar en el alumno la capacidad dialógica, crítica y creativa.
- Iniciarlo en los dos últimos niveles de secundaria por la vía de la creación literaria sencilla, en el placer estético de la palabra (poesía, descripción, narración, cuento).

Acto seguido, proponen un contenido programático teniendo en cuenta que para el proceso-aprendizaje del Español y Literatura en los establecimientos de enseñanza media colombiana y con miras a integrarla al proceso curricular de la universidad, se requiere que los planeadores de la Educación, los productores de textos y el profesor de Español deben estructurar un sistema terminológico-lingüístico y conceptual en la enseñanza media colombiana cuyo contenido debe incluir los siguientes elementos, distribuidos en tres ciclos:

Ciclo 1

Núcleo generador: Estudio cíclico dialéctico del signo lingüístico.

Terminología conceptual: El sistema fonético-fonológico de la lengua.

- Fonemas, letras, sonidos, alófonos.
- Oposición fonológica mecanicista y semántica.
- Presupuestos básicos para la lectura.
- La lectura de estudio (Prelectura, Lectura, Post-lectura).
- El sistema morfo-sintáctico.

- Morfos, morfemas, alomorfos.
- Reglas morfológicas.
- Morfología y Sintaxis.
- Función sintáctica de las partes del discurso.
- Funciones gramaticales.

Ciclo 2

Núcleo generador: El sistema semántico generador de las relaciones lenguaje-visión del mundo.

Terminología conceptual:

- Gramática Estructuralista (De Saussure a Chomsky).
- Signo Lingüístico, valor lingüístico.
- Fonemas, alófonos, letras, sonidos.
- Morfos, alomorfos.
- Sintagma, paradigma.
- Competencia, actuación.
- El componente semántico (Denotación, connotación).
- La Comunicación oral.
- La comunicación de masas (de uso, de cambio).
- Prácticas semiológicas (Periodístico-T.V., radio, historietas, propagandas).

Ciclo 3

Núcleo generador: El cuerpo teórico de doctrinas lingüísticas acumuladas en los últimos sietes decenios han demostrado que el sistema fonológico, morfo-sintáctico está íntimamente ligado y dominado por el contenido semántico desde diversas "perspectivas" en el mundo social.

Terminología conceptual: Relacionar el sistema formal (Morfo-sintaxis) con el mundo de la realidad (la semántica).

- La unión sintaxis-semántica.
- En el mismo acto de habla
- En la oración.
- En el párrafo o fragmento.
- En el discurso literario integral (poesía por ejemplo).
- La producción literaria.
- Exposición.
- Descripción.
- Narración.
- Poesía.
- Cuento.

Capítulo 3

El discurso disciplinar de la Lingüística en la Universidad. De la lingüística general a las demás áreas especializadas

Preguntas clave:

¿Qué se entiende por 'lingüística general?; ¿Cómo integrar el saber disciplinar de la lingüística con la enseñanza de la lengua española?; ¿un curso de introducción a la lingüística es un curso de lingüística general?, ¿Cómo y para qué se enseña la lingüística en una licenciatura en lengua española?, ¿cómo compensar -y superar- las carencias que hay en el país por la ausencia de estudios de historia de las ideas lingüísticas en Colombia?, ¿Para qué sirven los cursos de lingüística en la formación de licenciados en lengua extranjera?

En el contexto colombiano, el primer acercamiento al discurso científico de la lingüística se hace en la Universidad, y más específicamente en los programas de licenciatura en lenguas. Es por eso que, en los programas académicos de licenciatura de las diferentes universidades del país con énfasis en la enseñanza del español, y/o las lenguas extranjeras e incluso en un programa profesional que no es licenciatura como es el caso del programa de lingüística de la Universidad Nacional, se ha tejido una malla curricular específica en torno al componente lingüístico, esto es, el área disciplinar. En lo atinente al diseño de los contenidos de la asignatura de 'lingüística general' se identifican puntos comunes, así como en su respectiva implementación, jerarquización y evaluación. En el presente trabajo se presentarán los resultados de una investigación adelantada durante los años 2011 y

2013[122], cuyo fin fue responder al interrogante central: **¿Cómo y para qué se enseña lingüística general en la Universidad?**

Cuando se hace un recorrido exhaustivo por los diferentes manuales de lingüística, así como por los programas diseñados para su respectiva presentación, se identifica como propósito inicial de un curso (*i.e.* asignatura) de lingüística general el mostrarles a los estudiantes que se enfrentan al estudio de las lenguas, cómo se ha configurado el discurso de la lingüística y de qué manera se le puede utilizar para llevar a cabo análisis teóricos de hechos lingüísticos (consúltese *infra* el anexo de manuales de lingüística). Más aún, es evidente que en dicho curso se alterna, tanto una aproximación a los contenidos disciplinares específicos, como la manera más eficaz de abordarlos con el fin de encontrarles utilidad. Indiscutiblemente se conjugan en este proceso, enseñanza y aprendizaje. Se puede afirmar entonces que orientar un curso de lingüística general es proponer una serie de mecanismos de pensamiento que nos llevan a comprender los procesos de conceptualización, de creación de modelos teóricos alrededor de lo que se observa en la cotidianidad: en nuestro caso, la comunicación humana a través de las lenguas. El estudio de la asignatura de Lingüística general no es un mero conocer hechos o datos, sino que implica comprensión, aplicación y valoración, así como la síntesis personal, fruto del estudio reflexivo. Esta idea es compartida por Fernández Pérez (1999, 11), al justificar la escritura de su libro de Introducción a la lingüística[123] "*que quiere poner de relieve no sólo una aproximación particular a la materia, sino sobre todo una interpretación específica de cómo abordar los fenómenos y el conocimiento, o, en otras palabras, cómo enseñar y cómo aprender Lingüística.*"

---

[122] En el 2017, en entrevistas con profesores del área de lingüística de algunas universidades de Bogotá, Medellín, Cali, Bucaramanga, Pereira y Manizales, se recogió nueva información que incluimos en este capítulo, aprovechando la reforma curricular de las licenciaturas de lengua castellana en Colombia.

[123] Milagros Fernández Pérez. (1999). *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel.

Teniendo en cuenta las características que hemos mencionado, se llevó a cabo la revisión de diferentes syllabus del curso correspondiente a lingüística general (o introducción a la lingüística) y se analizaron las encuestas respondidas por los profesores que estaban a cargo de dicha asignatura. Al comparar los diferentes programas, se observó que tanto los contenidos disciplinares como la manera de presentarlos, evaluarlos y justificarlos coincidia de una forma sorprendente. Cuando se comparan las encuestas y se adelantan las respectivas entrevistas a profundidad, se encuentran las razones que llevan a explicar tan sorprendente coincidencia. En ese orden de ideas, presentaremos las dos etapas de recolección de información y luego se discutirá las particularidades de lo que se halló en la información recolectada.

Primera etapa de recolección (2011 y 2013)

Como parte del proceso de acreditación del programa de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana y, como respuesta a una posible reforma curricular del área de lingüística, se adelantó una investigación durante el año 2011 que no contó con apoyo económico, pero sí se autorizó la descarga académica para llevarla a cabo. En ese año se enviaron 50 encuestas previamente diseñadas por el autor vía correo electrónico a los docentes de 15 universidades colombianas (públicas y privadas) que orientaban dicha asignatura ya fuera que tuviera el nombre explícito de 'lingüística general' u otro término que reemplazara la denominación. De igual forma se recopiló el mayor número de syllabus de lingüística general, solicitándolos a los encargados de los departamentos de lenguas o lingüística de las universidades, según fuera el caso. Hubo optimismo en esta etapa ya que todos los destinatarios acusaron el recibido de la invitación y su disposición para participar.

No obstante, se recibieron de vuelta, respondidas, tan solo 15 encuestas y se contó con los programas de lingüística de cinco (5) universidades. El análisis realizado a los programas de asignatura se centró en los ítems 'contenido', 'metodología' y 'referencias bibliográficas' para verificar los temas privilegiados, las actividades para apropiarse de la información y los modelos teóricos trabajados. En cuanto a las encuestas, se evalúo el ítem correspondiente a formación profesional, temas del área de la lingüística que más le interesan, modelos teóricos que implementa en sus investigaciones y experiencia en la enseñanza de la lingüística.

Para el segundo semestre del año 2013 y, luego de presentar los primeros hallazgos en el Congreso de Lingüística, literatura y semiótica (Tunja, 2012)[124] y escuchar las observaciones pertinentes de los colegas del área, se volvió a realizar la actividad, esto es, un nuevo envío de encuestas, con un cuestionario reformulado y completado. La novedad con respecto a la actividad del 2011, es que las encuestas se enviaron exclusivamente a los profesores de cuatro programas académicos de lengua castellana que lo solicitaron.

Se escogió la encuesta cualitativa para lograr respuestas de espectro amplio y que estimulara el punto de vista del encuestado. Si bien es cierto que la muestra es limitada en términos cuantitativos, es más que adecuada en lo cualitativo ya que ellas arrojan información valiosa que no desemboca ya sea en la reducción matemática o en la mera cifra estadística.

Segunda etapa de la investigación (2017)

Una vez conocida la nueva reglamentación del MEN en cuanto a la reforma de las licenciaturas (*cf.* Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 y la Resolución 02041 de

[124] Ponencia titulada *Diseño de contenidos disciplinares de un curso de "Lingüística general" y mecanismos pedagógicos para su respectiva presentación y evaluación*.

febrero de 2016) en donde se establecen una serie de características de calidad, por ejemplo la integración efectiva de los saberes disciplinar y pedagógico, el interés de la investigación pasa de focalizar la asignatura de 'lingüística general' a la de focalizar el área, esto es el conjunto de asignaturas, de lingüística en la formación de licenciados en lengua española. Además, el programa de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana obtuvo la reacreditación de alta calidad y por ende su registro calificado y, dentro del plan de mejoramiento propuesto, se comprometió a la realización de una reforma curricular. El área de lingüística elaboró una propuesta curricular que recibió objeciones por parte de la oficina central de currículo, por los colegas de pedagogía asi como de los colegas del área de literatura. Fueron cinco las objeciones:

El área de lingüística se enfoca más en la disciplina (lingüística) que en el objeto de estudio (la lengua castellana).
Existe en todas las áreas (Literatura, Lingüística, Didácticas y Prácticas) distintos enfoques epistémicos, evidencia más disgregación, hay segmentación en el plan de estudios, es asignaturista.
Para el caso específico de lingüística, se evidencian varios enfoques epistémicos: estructural, cognitivo, discursivo y social. La pregunta que debemos hacernos es ¿Cuál de ellos debe primar en la formación del profesor de español?
El área de lingüística se concentra en lo disciplinar dejando de lado la aplicación didáctica. Se piensa más en formar lingüistas que en formar profesores de español.
Los cursos de lingüística se concentran en la teoría lingüística y dejan de lado lo más importante de su aplicación, posibilitar el desarrollo de las competencias comunicativas en oralidad, lectura y escritura.

En la introducción de este libro, hemos respondido dichas objeciones y mantenemos la posición de sostener los cursos de lingüística en la formación de nuevos profesores de español. Precisamente en el contexto de nuestro año sabático, pudimos socializar nuestra investigación y establecer un diálogo directo con los colegas de Bogotá, Medellín, Pereira, Manizales y Bucaramanga, en entrevistas programadas a lo largo del 2017. Las discusiones se centraron en la denominación y contenidos de los cursos de lingüística, su número de créditos y la relación con la práctica pedagógica.

¿Qué fue lo que se encontró?

En esta sección nos concentraremos en el área de lingüística comentando tanto la asignatura de lingüística general como otras asignaturas del área. Se encontró que la totalidad de los programas analizados, compartían en su gran mayoría los temas a tratar en el curso, y hubo además coincidencia en la metodología y las referencias bibliográficas. Este rasgo se observó igualmente en el tipo de respuestas dadas por los docentes en los ítems de la encuesta. La formación profesional es el ítem compartido en su mayoría por los encuestados: licenciados en lenguas; en los demás hay algunas diferencias como por ejemplo en el manejo explícito de modelos teóricos, en las preferencias por algunos autores del área o campos afines sobre todo del discurso. En ese orden de ideas, al hacer un recorrido por las opiniones de los encuestados se hicieron los siguientes hallazgos:

En relación con los contenidos disciplinares

Los docentes programan el curso dividiéndolo generalmente en tres temas sin importar el orden de presentación: a) la lingüística como ciencia (aquí se trabajan también los conceptos básicos, los modelos epistemológicos y la interdisciplinariedad); b) historia de las escuelas lingüísticas con la enunciación de objetos de estudio y problemas más relevantes para sus análisis y c) ejercicios de descripción y análisis lingüísticos. Para este último, dichos análisis se llevan a cabo tomando como referencia problemas fonético/fonológicos, pragmáticos y discursivos. Solo en dos programas se realiza algún tipo de análisis gramatical-oracional (específicamente morfosintáctico). No hay conexión explícita entre los temas propuestos aún a sabiendas de que en el diseño de los programas se especifica que en las sesiones correspondientes a las horas prácticas se afinan los análisis teniendo en cuenta los modelos científicos estudiados en las sesiones

teóricas previas. En la verdadera práctica, cada uno se trabaja de manera independiente. Esto se explica en la medida en que los docentes manifiestan su preferencia por algunos autores y campos del saber específicos. Cuando se llevó a cabo la entrevista a profundidad, pudimos comprender las razones por las cuales los profesores optaban por una u otra opción. La razón era más de índole personal que administrativa. En los temas a) y b) se limitan a seguir lo especificado en los manuales de lingüística, pero es precisamente en la presentación del tercer tema, el c) que hacen su aporte personal y conducen la práctica pedagógica y por ende a los estudiantes, en los tópicos en los cuales ellos se sienten fuertes, seguros y si han publicado, además, algún trabajo. Finalmente, no se menciona en los syllabus la manera como los contenidos del área de lingüística general, coadyuvarían a una práctica pedagógica exitosa de la lengua materna. Las inquietudes manifestadas en la introducción de este libro brillan por su ausencia. Ningún syllabus apuntaba al desarrollo de las competencias impuesto por el MEN.

En relación con la metodología y la bibliografía

Se cuenta con un grupo de lecturas básicas tomadas en su mayoría de capítulos de libros ampliamente reconocidos y afamados (*cf.* anexo). No se trabajan artículos científicos ni sitios web como el Centro Virtual Cervantes. La metodología de los cursos es tradicional: hay una presentación del docente a manera de cátedra magistral, se llevan a cabo exposiciones por parte de los estudiantes en donde se socializan las lecturas y finalmente se realizan talleres para la práctica de análisis lingüístico. En fechas más recientes, aproximadamente desde 2015, hay docentes que hacen parte de la red de lectura y escritura para la educación superior (Redlees) y como parte de su ejercicio docente, adelantan prácticas de lectura académica y escritura de textos argumentativos y científicos. Las actividades de Redlees tocan tangencialmente el ejercicio de aula universitaria. Si bien es cierto

que se anuncia el uso de las TIC dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje, el trabajo se limita a la utilización del video-beam. La justificación del respectivo curso de lingüística no tiene ningún tipo de correlato con las supuestas competencias que se desarrollarán en el estudiante.

En relación con la pertinencia, el impacto y su vínculo directo con los procesos de investigación

Los docentes responsables de los cursos son en su mayoría catedráticos. Solo algunos de ellos son profesores de planta y pertenecen además a grupos de investigación inscritos en el área de la lingüística. Las encuestas muestran claramente el interés de los docentes en áreas como la enseñanza de la lectoescritura, el diseño de programas lectores, el análisis crítico del discurso, lenguaje e identidad y estudios literarios. Ninguno de los docentes encuestados lleva a cabo investigación explícita en teoría lingüística y/o su enseñanza en la universidad. Menos aún el desarrollo de competencias tipo MEN.

¿Qué podemos concluir en esta primera aproximación?

Tanto la experiencia docente en la universidad, como la historia de los congresos nacionales de lingüística y la actividad académica de las facultades de educación en donde se forman los Licenciados (*cf.* capítulo 1), nos muestran que la dinámica de la enseñanza de la lingüística en el país no ha sido un tema de interés prioritario. Encontramos además que, en las universidades colombianas, hay un buen número de estudiosos que se dedica a la acumulación del saber (*i.e.* el manejo de abundante información, erudición, capacidad de adaptación de modelos extranjeros al medio nacional y una asombrosa habilidad para estar al corriente de última moda en publicaciones) pero cuyo vuelo teórico no se ha logrado consolidar.

Las clases de lingüística en la universidad (no así la actividad) se han limitado a mantener de manera forzosa, una separación que no permite visualizar la dimensión integral de la lingüística: Cómo se constituye como discurso teórico y cuál es su pertinencia para explicar los procesos de significación de los humanos. Así las cosas, podemos proponer tres objetivos (con orientación hacia la práctica) que ayudarían a consolidar, en un curso de lingüística, el proceso de integración: 1) generar una reflexión teórica y multidisciplinaria alrededor de las ideas lingüísticas. Este punto es importante para la consolidación de un acervo lingüístico lo suficientemente rico para comprender cómo, a través de la historia del hombre, las reflexiones (*i.e.* las ideas) sobre el lenguaje han ocupado un lugar privilegiado y que estamos en capacidad –así como en la obligación- no solo de recibirlas, comprenderlas y asimilarlas sino también de reelaborarlas a partir de un trabajo unificado en nuestro medio sociocultural. 2) elaborar un perfil del estado (actual) de los estudios lingüísticos en Colombia con el fin de reconocer y mantener la tradición a través de una proyección teórica/metodológica (ver el ítem 'coda' del capítulo 1). No contamos con un trabajo historiográfico de las ideas lingüísticas en Colombia. Esta carencia ha producido visiones polarizadas frente a la contribución de diferentes estudiosos y su justo papel en la comunidad general de lingüistas. El desconocimiento y la poca valoración de ideas lingüísticas en el medio colombiano son las causas que impiden apropiarse del acervo lingüístico universal; en otros términos, nos hace desviar del cauce intelectual de la comunidad internacional. 3) diseñar módulos de trabajo que se constituyan en anteproyectos de investigación productivos teniendo en cuenta los nuevos (actuales) desarrollos de la lingüística[125]. Una vez involucrados en el desarrollo de los puntos anteriores, se

[125] Dice el documento de los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998, negrillas nuestras): Para la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta planteamientos sobre desarrollo curricular, **conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la**

pueden proponer dichos anteproyectos de investigación partiendo de nuestras necesidades culturales para involucrarlas con los desarrollos de la teoría lingüística.

Anexo

Manuales de lingüística (más) utilizados en los cursos de Lingüística general

Se presenta la lista de las obras mencionadas en la bibliografía de los syllabus de lingüística general. Se presenta una síntesis de los libros que fueron referenciados en todos los syllabus consultados y además defendidos apasionadamente por los profesores entrevistados. Se trata de los libros que, a los ojos de los profesores, son indispensables para una adecuada formación en lingüística.

Akmajian, Adrian *et al.* [Richard A. Demers, Ann K. Farmer and Robert M. Harnish]. 1986. *Lingüística: Una introducción al lenguaje y a la comunicación.* Madrid: Alianza editorial. [Título original: *Linguistics. An Introduction to Language and Communication*, 1984, Cambridge: MIT Press]

Es uno de los mejores manuales de lingüística destinado a estudiantes universitarios debutantes. Su primera edición en inglés es de 1979, una segunda edición ampliada se ofrece en 1984 (la edición española en Alianza, 1984, estuvo bajo la responsabilidad de Violeta Demonte y Magdalena Mora), pasando por una tercera edición en 1990 hasta llegar a su décima sexta edición en 2017. En los syllabus de los cursos de lingüística general, solo se citaba la edición española de 1984, no se verificó si los profesores conocían la evolución de las ediciones en el original inglés. La última edición (en lengua inglesa) de esta introducción a la lingüística (2017), fue completamente actualizada, revisada y enriquecida con nuevos materiales y ejemplos. Su carácter más notable es la integración de los temas y capítulos en vez de solo presentarlos como capítulos tal y como se hacía en ediciones previas. Este popular texto introductorio de lingüística es único por su integración de temas. Proporciona una sólida introducción a la metodología lingüística, a entender por

---

semiótica y de la sociología del lenguaje; principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia. Además, se tomaron como referencia tanto las conceptualizaciones como los resultados de las evaluaciones desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE en el campo del lenguaje. Tópicos tomados de los programas curriculares de las licenciaturas en lengua castellana y lenguas extranjeras y cuya interpretación y aplicación no tuvieron mucho éxito.

qué las personas están intrínsecamente interesadas en el lenguaje y en particular, en el rompecabezas de la mente humana. El texto primero trata partes estructurales e interpretativas del lenguaje como la morfología, fonología, sintaxis y semántica, luego toma una perspectiva cognitiva y cubre temas como la pragmática, la psicología del lenguaje, la adquisición del lenguaje y el lenguaje y el cerebro. Para esta edición, todos los capítulos fueron revisados y retocados. El nuevo material incluye ejemplos actualizados, nuevas secciones de temas especiales y nuevas discusiones sobre el programa minimalista, el minimalismo semántico, las relaciones genéticas humanas y las relaciones históricas entre idiomas, teorías griceanas, pragmática experimental y adquisición del lenguaje. La organización del libro brinda a los profesores flexibilidad para diseñar sus cursos. Los capítulos tienen numerosas subsecciones con material básico que va al inicio y un material adicional que se presenta al final y que se dedica a temas especiales. El libro de trabajo complementario complementa el texto con ejercicios extraídos de una variedad de idiomas. El objetivo es enseñar los fundamentos conceptuales básicos de la lingüística y los métodos de argumentación, justificación y prueba de hipótesis dentro del campo. Al presentar los conceptos lingüísticos más fundamentales en detalle, el texto permite a los estudiantes tener una idea de cómo se realiza el trabajo real en diferentes áreas de la lingüística.

***

Nota de la edición castellana (Violeta Demonte)

El texto de introducción a al lingüística que hacemos accesible a los lectores de habla española representa un esfuerzo considerable tanto teórico como práctico, como se ha sugerido ya en los nota a los profesores.[126] En efecto, en esta obra la lingüística se expone referida a los marcos teóricos más actuales y difundidos dentro de la comunidad científica internacional, sin que ello suponga evitar la amenidad ni dejar de distinguir con bastante precisión los aspectos más consolidados de la disciplina de los más problemáticos o en proceso de elaboración. Parte de este esfuerzo teórico es la integración en el campo de la lingüística de estudios y saberes de reciente descubrimiento e investigación como los que conciernen a la comunidad animal, entre otros aspectos. La concentración en el análisis conceptual del campo, no obstante, no ha hecho que se descuiden los aspectos prácticos y pedagógicos, centrales en una obra de este tipo, y los ejercicios propuestos tanto en la versión original como en la adaptación aspiran no sólo a la aplicación de lo que se expone sino también a la extensión y nueva contrastación de esos conceptos básicos. Por todo ello —para que los lectores en lengua castellana puedan tener mayor aprovechamiento de un trabajo tan relevante y que, de momento, no tiene equivalente entre nosotros— valía la pena intentar no meramente traducir sino adaptar al sistema lingüístico del español los ejemplos, las reglas y la argumentación a ellos asociados. Este trabajo de adaptación se concentra principalmente en los capítulos de la segunda parte, los relativos al lenguaje humano en sentido estricto. En los casos en que el ejemplo o la argumentación tenían las

[126] Nota a los profesores, pp. 13-15.

mismas implicaciones para la lengua original y la de esta edición analizamos sólo los datos del español, dejan do implícito con ello que en la descripción lingüística del inglés existe un fenómeno equivalente. Cuando tal equivalencia no tiene lugar presentamos sucesivamente los datos de ambas lenguas. Como consecuencia de ello, algunos capítulos (el 6, el 8 y el 10 por ejemplo) pueden ser útiles para un estudio de lingüística comparativa. Hacer posible la comparación entre lenguas forma parte del espíritu de la obra tanto como de la orientación de la lingüística actual. En un único caso, el capítulo 9 sobre variación, la adaptación no ha sido posible porque no contábamos scon investigaciones similares a las que constituyen el soporte teórico de la presentación de la sociolingüística que se realiza en ese capítulo. Por consiguiente, todas las alusiones al castellano o español y a su sistema lingüístico (excepción hecha de una lista de numerales al comienzo del capítulo 10: 10.1) corresponden a esta adaptación y, como consecuencia de ello también, los errores u omisiones en estas materias son sólo imputables a nosotros.

Benveniste, Emile. 1997/1999. *Problemas de lingüística general 1 y 2*. México DF: Siglo XXI Editores. [Título original: *Problèmes de linguistique générale*, tome 1 (1966), tome 2 (1974), Paris, Gallimard]

Roland Barthes, recoge en su libro *El susurro del lenguaje*[127], la reseña que le hizo a los dos tomos de *Problemas de lingüística general* de Benveniste. Con el título 'Por qué me gusta Benveniste', describe el contenido y valor de los capítulos que componen los dos tomos. El estilo particular de Barthes no hace más que provocar la lectura de Benveniste.

1

Algunos se sienten molestos por la preeminencia actual de los problemas del lenguaje, en lo que ven una moda excesiva. Sin embargo, tendrán que tomar partido sobre el asunto: probablemente no hemos hecho más que empezar a hablar del lenguaje: la lingüística, acompañada de las ciencias que hoy en día tienden a aglutinarse con ella, está entrando en los albores de su historia: estamos descubriendo el lenguaje como estamos descubriendo el espacio: nuestro siglo quedará quizá marcado por estas dos exploraciones. Así pues, todo libro de lingüística general responde hoy día a una necesidad imperiosa de la cultura, a una exigencia de saber formulada por todas las ciencias cuyo objeto, de cerca o de lejos, tiene algo que ver con el lenguaje. Ahora bien, la lingüística, dividida entre una especialización necesaria y un proyecto antropológico que está a punto de salir a la luz del día, es de difícil exposición. Además, los libros de lingüística general son poco numerosos, al menos los que están en francés; están los *Elementos* de Martinet y los *Ensayos* de Jakobson; pronto estarán traducidos los *Prolegómenos* de Hjelmslev. A partir de hoy contamos también con la obra de Benveniste. Se trata de una colección de artículos (las unidades normales de la investigación lingüística), algunos de los cuales ya son célebres (sobre la arbitrariedad del signo, sobre la función del lenguaje en los descubrimientos de

[127] Roland Barthes. 1994. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Freud, sobre los niveles del análisis lingüístico). Los primeros textos constituyen una descripción de la lingüística actual: hemos de recomendar el bellísimo artículo que Benveniste consagra a Saussure, que, de hecho, no ha escrito nada después de su memoria sobre las vocales indoeuropeas, incapaz, según creía, de llevar a cabo, de una sola vez, la subversión total de la lingüística anterior que necesitaba para edificar su propia lingüística, y cuyo «silencio» tiene la grandeza y el alcance del silencio de un escritor. Los siguientes artículos ocupan los puntos cardinales del espacio lingüístico: la comunicación, o incluso el signo articulado, situado en relación con el pensamiento, el lenguaje animal y el lenguaje onírico; la estructura (ya he evocado el texto básico sobre los niveles del análisis lingüístico: hay que señalar también el texto, de fascinadora claridad, en el que Benveniste establece el sistema sublógico de las preposiciones en latín; cosa que no se nos explicó cuando traducíamos latín: todo se aclara gracias a la estructura); la significación (pues Benveniste siempre interroga al lenguaje desde el punto de vista del sentido); la persona, parte decisiva de la obra, a mi parecer, en la que Benveniste analiza esencialmente la organización de los pronombres y los tiempos. La obra termina con algunos estudios sobre el léxico. Todo ello constituye el balance de un saber impecable, responde con claridad y energía a las cuestiones de hecho que todos los que tienen algún interés por el lenguaje pueden plantearse, pero eso no es todo. Es un libro que no sólo satisface una demanda actual de la cultura, sino que se adelanta a ella, la conforma, la dirige. En resumen, no es tan sólo un libro indispensable; es además un libro importante, inesperado: es un libro muy hermoso. Es muy tentador defender celosamente la especialidad cuando la ciencia de la que se es especialista se encuentra desbordada por la curiosidad de los aficionados de todo tipo. Muy al contrario, Benveniste tiene la valentía de situar deliberadamente a la lingüística en el punto de partida de un movimiento muy amplio y de adivinar ya el futuro desarrollo de una auténtica ciencia de la cultura, en la medida en que la cultura es esencialmente lenguaje; no duda en señalar el nacimiento de una nueva objetividad, impuesta al sabio por la naturaleza simbólica de los fenómenos culturales; lejos de abandonar la lengua en los umbrales de la sociedad, como si no fuera más que uno de sus instrumentos afirma con esperanza que «es la sociedad la que comienza a reconocerse como lenguaje». Ahora bien, es fundamental para todo un conjunto de investigaciones y de revoluciones que un lingüista tan riguroso como Benveniste sea consciente de los poderes de su disciplina y que, rehusando la idea de constituirse en su propietario, reconozca en ella el germen de una nueva configuración de las ciencias humanas. Este valor va acompañado de una profunda visión. Benveniste —y ahí reside su éxito— capta siempre el lenguaje en ese nivel decisivo en el que, sin dejar de ser plenamente lenguaje, recoge todo lo que estamos habituados a considerar como exterior o anterior a él. Tomemos tres de sus más importantes contribuciones: una sobre la voz media de los verbos indoeuropeos, la segunda sobre la estructura de los pronombres personales, la tercera sobre el sistema de los tiempos en francés; las tres tratan de manera diversa de una noción fundamental de la psicología: la de persona. Ahora bien, Benveniste consigue de manera magistral enraizar esta noción en una descripción puramente lingüística. De una manera general, al colocar al sujeto (en el sentido filosófico del término) en el centro de las grandes categorías del lenguaje, al mostrar, con ocasión de

diversos hechos, que este sujeto no puede distinguirse jamás de una «instancia del discurso», diferente de la instancia de la realidad, Benveniste fundamenta lingüísticamente, es decir, científicamente, la identidad del sujeto y de su lenguaje, posición que está en el puro centro de muchas de las investigaciones actuales y que interesa igualmente a la filosofía y a la literatura; tales análisis quizás están señalando hacia la salida de una antigua antinomia, mal resuelta: la de lo subjetivo y lo objetivo, el individuo y la sociedad, la ciencia y el discurso. Los libros de saber, de investigación, también tienen su «estilo». El de este libro tiene una gran categoría. Hay una belleza, una experiencia del intelecto que da a la obra de ciertos sabios esa especie de claridad inagotable de la que también están hechas las grandes obras literarias. Todo está claro en el libro de Benveniste, todo puede reconocerse inmediatamente como cierto; y no obstante nada en él ha hecho otra cosa que empezar.

2

El lugar que ocupa Benveniste en el concierto de los grandes lingüistas que marcan con su influencia la totalidad del trabajo intelectual de nuestra época es completamente original (hasta el punto de ser, a veces, y según mi parecer, subestimado). Todavía hoy su obra resulta doblemente paradójica: respecto a la tradición y respecto a lo que yo llamaría la vanguardia fácil, la que, en lugar de investigar, repite. Porque, ¿qué es lo que nos dice Benveniste? En primer lugar lo siguiente: que el lenguaje no se distingue nunca de una socialidad. Este lingüista puro, cuyos objetos de estudio parecen pertenecer al aparato de la lingüística general, trascendente, en realidad no para de tomar el lenguaje en lo que podríamos llamar sus concomitancias: el trabajo, la historia, la cultura, las instituciones, en resumen, todo lo que constituye la realidad del hombre. El Vocabulario de las instituciones indoeuropeas, los estudios sobre los nombres de agente, sobre los preverbos *prae-* o *vor-*, son textos que desnaturalizan la disciplina lingüística, que llevan a cabo ese movimiento subversivo gracias al cual se desmorona la división disciplinaria y aparece una nueva ciencia, sin nombre; es el momento en que la lingüística deja de detentar un liderato teatral y se convierte realmente en la «sociología» universal: la ciencia de la sociedad que habla, que es sociedad precisamente porque habla. A este nivel, el trabajo de Benveniste es siempre crítico; desmistificadoramente, se dedica de manera incansable a derribar los prejuicios sabios y a iluminar con un implacable fulgor (pues es un hombre de ciencia riguroso) el fondo social del lenguaje. Benveniste extrae ese poder de la situación exacta —aunque hoy en día rara, subestimada— de su trabajo: es un lingüista de las lenguas, y no solamente un lingüista del lenguaje. En la otra punta de la cadena (el hiato sólo puede asombrar a los espíritus superficiales que continúan imperturbablemente oponiendo historia y estructura), Benveniste ha dotado de entidad científica a una noción que obtuvo su mayor importancia en el trabajo de la vanguardia: la noción de enunciación. La enunciación no es (desde luego) el enunciado, y tampoco es (proposición más sutil y más revolucionaria) la simple presencia de la subjetividad en el discurso; es el acto, renovado, gracias al cual el locutor toma posesión de la lengua (se la apropia, como dice exactamente Benveniste): el individuo no es anterior al lenguaje; tan sólo se convierte en individuo en cuanto que está hablando; en suma, no hay «sujetos» (y, por lo tanto,

tampoco «subjetividad»), no hay más que locutores; es más —ésta es la incesante insistencia de Benveniste—, no hay más que interlocutores. Desde este punto de vista, Benveniste ensancha considerablemente la noción de *shifter*, que Jakobson planteó briosamente; funda una nueva lingüística, que no existe en otro que no sea él (y sobre todo que no existe en Chomsky): la lingüística de la interlocución; el lenguaje, y por tanto el mundo entero, se articula sobre la forma yo/tú. Así se comprende la insistencia de Benveniste en el tratamiento, a lo largo de su obra, de los llamados pronombres personales, de la temporalidad, de la diátesis, la composición (acto privilegiado de apropiación del léxico). Se comprende también por qué, muy pronto, Benveniste ha sabido establecer un puente entre la lingüística y el psicoanálisis; y también por qué este especialista en el persa antiguo ha sido capaz, sin forzarse, de entender —o al menos prohibirse expresamente censurar— las recientes investigaciones de la semiología (Metz, Schefer) y el trabajo de la vanguardia sobre la lengua. El interés directo del nuevo libro de Benveniste reside en lo siguiente: es el libro de la enunciación. Las dotes intelectuales de un sabio (no lo que le ha sido dado, sino lo que nos da) proceden de una fuerza —estoy seguro de ello— que no es tan sólo la del saber y el rigor, sino también la de la escritura, o, para usar una palabra cuya acepción radical ahora ya se conoce, de la enunciación. La lengua de la que se apropia Benveniste (tal es su definición de la enunciación) no es por completo la de los sabios corrientes, y este ligero desplazamiento basta para constituir una escritura. La escritura de Benveniste es muy difícil de transcribir porque es casi neutra; tan sólo una palabra, de vez en cuando, a fuerza de ser exacta, podría decirse, que la exactitud se acumula en ella hasta tal punto que la hace fulgurar, arrebatar, como si fuera un encanto, arrastrada por una sintaxis cuya mesura, justeza y exactitud (cualidades todas ellas propias de un ebanista) son testimonio del placer que el sabio ha experimentado formando su frase. La escritura de Benveniste presenta por tanto esa sutil mezcla de dispendio y reserva que es la base del texto, o mejor, de la música. Benveniste escribe en silencio (¿acaso la música no es el arte del silencio inteligente?), tal como tocan los grandes músicos: en Benveniste hay algo de Richter. AI trabajar con él, con sus textos (que jamás son unos simples artículos), no podemos nunca dejar de reconocer la generosidad de un hombre que parece escuchar al lector y prestarle su inteligencia, incluso a los individuos más particulares, los más improbables. Leemos también a otros lingüistas (es absolutamente necesario), pero Benveniste nos gusta.

Bernal, Jaime. 2008. *Panorama de lingüistas del siglo XX*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo[128].

Desde mediados del siglo XIX y comienzos del XX, la investigación sobre el lenguaje viró hacia nuevos caminos, métodos y maneras de entender los fenómenos de la lengua y la interrelación comunicativa entre los sujetos de una comunidad o grupo social, lo que permitió el surgimiento de una ciencia denominada lingüística o estudio de la lengua, del

[128] Reseña del profesor Mariano Lozano publicada en *Pensamiento y Cultura*, vol. 11, núm. 1, julio, 2008, pp. 193-194.

lenguaje humano articulado desde diversos puntos de vista. Estos procesos hicieron posible el establecimiento de nuevas formas de estudio convertidas en disciplinas e interdisciplinas que facilitan, hoy por hoy, la comprensión de los hechos de habla o del lenguaje en todas sus manifestaciones. Por supuesto, aunque en muchos casos los caminos no son coincidentes, siempre estuvieron abiertos para la consolidación de una nueva rama del saber, de ahí que hoy podamos hablar de ciencia del lenguaje. Los estudiosos que hicieron posible estos cambios y sus obras tienen un lugar reservado en el concierto de los sabios, pues ellos, académicos o investigadores de disímiles ramas del saber, con su trabajo tesonero y acucioso lograron dar un sitio a los estudios del lenguaje, razón, por demás, suficiente para recoger en uno o varios tomos toda esa información biográfica, que está por ahí dispersa, y mostrar la complejidad de algunos de los más importantes aportes, teorías y autores, cuyas investigaciones hicieron posible el florecimiento y la concreción de la nueva ciencia del lenguaje, que tantos beneficios ha dado a la comunidad mundial. Así, pues, Don Jaime Bernal Leongómez –miembro de número de la Academia Colombiana de la Lengua, en otrora investigador titular del Instituto Caro y Cuervo, autor de Tres momentos estelares en lingüística; Elementos de gramática generativa; Antología de lingüística textual y otros trabajos– entrega ahora a la comunidad académica este necesario e interesante documento lingüístico lexicográfico, que congrega en un solo lugar a 67 investigadores, lingüistas y no lingüistas, de uno y otro lado del Atlántico, comprometidos con los estudios del lenguaje, como un aporte significativo a la investigación científica del lenguaje en Europa y en América. El documento del profesor Bernal es de fácil lectura y comprensión, debido a su organización, selección y presentación de los autores y de algunas de sus obras. Éste tiene un doble significado: de un lado, el rigor científico con que el profesor Jaime Bernal nos ha dejado ver siempre el fruto de su pensamiento en este campo y en otros en los que también ha incursionado y, de otro, el renacer esperanzador de volver a oír en la cotidianidad de Yerbabuena el hermoso ruido o tipeo acompasado de las prensas editoriales de la Imprenta Patriótica Antonio Nariño, del Instituto Caro y Cuervo, ejemplo del tesón y la constancia de la prístina labor editorial que se resiste a desaparecer en el mundo de hoy, ante el embate de los medios electrónicos: la informática, la Internet y los mass media, que compiten con el viejo linotipo y las impresoras del ayer. La obra, entonces, nos muestra una bien lograda síntesis biobibliográfica de quienes contribuyeron con sus invaluables aportes a la consolidación e irradiación de la ciencia del lenguaje, antes y después de Ferdinand de Saussure, Edward Sapir y Leonard Bloomfield. No quiere decir esto, como lo expresa el autor, "que en los siglos anteriores a la aparición de Saussure no se hubiese estudiado el lenguaje" (p. 1), por el contrario, toda la Antigüedad grecolatina, los hindúes, los filólogos renacentistas, los comparatistas del siglo xix (Platón, Aristóteles, los estoicos, Panini, Dionisio de Tracia, Prisciano, San Agustín, Nebrija, Sánchez de las Brozas, Humboldt, los filólogos alemanes, entre otros) se preocuparon constantemente por averiguar la razón de esa facultad del hombre (lenguaje) de comunicar a través de un instrumento social (lengua) sus contenidos de conciencia. En consecuencia, el texto, en su estructura presenta tres grandes partes: la primera, se refiere a la presentación y al prólogo, logrados con mucho acierto por Don Jaime Posada, director de la Academia Colombiana de la Lengua, y Doña Genoveva Iriarte, directora del Instituto

Caro y Cuervo, además de la introducción al trabajo realizada por el autor del libro. Esta primera parte contiene innegables aportes en el campo de la conceptualización del estudio, pues resume en una apretada síntesis los comienzos, el desarrollo y la conformación de la lingüística, algo de su historia antigua y reciente. Anuncia, además, la coedición del libro entre la Academia y el Instituto Caro y Cuervo, las relaciones de siempre entre estas magnas instituciones nacionales, dedicadas a la defensa y cultivo de la lengua y a la investigación científica en el campo de la lengua. Bajo el título "La paternidad de la lingüística moderna", la doctora Iriarte hace un recorrido por los vericuetos de los estudios del lenguaje y sostiene, pues, que antes de Saussure y después de él, tanto en Europa como en América, los aportes de los estudiosos del lenguaje conformaron una disciplina autónoma que "recorrió dos caminos diferentes, los cuales finalmente se encontraron. En efecto, mientras en Europa la `nueva´ disciplina buscó diferenciarse de los estudios de la lingüística histórica y de la lingüística comparada y se propuso ofrecer una herramienta teórica que describiera el estado de las lenguas dominantes del momento […] en Estados Unidos la lingüística `moderna´ ayudó a reivindicar la legitimidad cívica de los indígenas americanos a través de la reconstrucción primaria de su lengua y de la consecuente representación única del mundo" (p. xiv). De ahí que la cuna paterna de esta ciencia está en el Viejo Continente y en el Nuevo Mundo, pues, sin los correspondientes aportes de lingüistas, filósofos, filólogos, antropólogos, sicólogos, sociólogos de estos lugares, tal vez la ciencia no se habría consolidado. Ésta es una verdad de a puño, pero lo interesante de este prólogo es cómo Genoveva Iriarte logra demostrar esa amalgama de aportes, en medio de los enfrentamientos teóricos y las coaliciones solidarias para conformar el cúmulo de interdisciplinas y nuevas teorías sobre el lenguaje que hoy tenemos a disposición los que transitamos los caminos de esta ciencia. Luego, encontramos la "Introducción", planteamiento sesudo y de contenido conceptual profundo, de presentación sencilla, al alcance de todos, elaborada por Jaime Bernal en un lenguaje claro y preciso que hace posible la comprensión del complejo mundo teórico y biográfico de la nueva ciencia; además, muestra a lo largo de estas primeras páginas de su trabajo esa innegable faceta de investigador y su constante preocupación por los estudios lingüísticos, como gran conocedor de los caminos y los rumbos que ha tomado la ciencia del lenguaje desde sus comienzos hasta el día de hoy. Es, pues, esta parte de la obra un sucinto recorrido por el estructuralismo, el generativismo, la lingüística textual, la cognitiva y las demás disciplinas que han surgido desde el seno de la lingüística, al amparo de las diversas ciencias conexas que fortalecen los estudios del lenguaje. La segunda parte la conforma el contenido del trabajo en sí. En ella se cumple el propósito del autor: "dar cuenta de una serie de lingüistas cuyas aportaciones han sido decisivas para el desarrollo y consolidación de la ciencia del lenguaje" (p. 1) en el siglo XX. Dos largos años de inquieta actividad investigativa se consumieron en la escritura de los borradores de estas páginas, pues el profesor Bernal, entre 2003 y 2004, como investigador titular del Instituto Caro y Cuervo, revisó muchas obras y cientos de páginas en la biblioteca de Yerbabuena y otras de Bogotá, para lograr el texto que afortunadamente tenemos hoy en nuestras manos. Según el autor, en Colombia, México y Argentina se ha trabajado mucho en el campo de la lingüística, pero stricto sensu no puede hablarse de una escuela lingüística

colombiana, argentina o mexicana, por lo que el cuerpo de esta obra está conformado por lingüistas de Europa y Estados Unidos, en su gran mayoría, de "donde han salido los adalides más señeros y las más novedosas teorías". Para la organización del objeto del trabajo, los autores seleccionados se ordenaron alfabéticamente, y en cada caso se incluyó una reseña biográfica, acompañada de comentarios sucintos a sus obras o, en ocasiones, a una obra en especial, además de una lista de los trabajos más importantes. Según Bernal Leongómez, éste no es un estudio exhaustivo de cada autor, ni de sus obras, porque, seguramente, ese tratamiento ya se encuentra expuesto en manuales pensados para tal fin (el Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje de Todorov, el Diccionario de lingüística de Dubois, La lingüística. Guía alfabética de Martinet). Por consiguiente, el libro que aquí reseñamos no tiene esa ni otra intención diferente de entregar al público lector una herramienta básica de trabajo académico, práctica, sencilla y bien intencionada sobre los autores que dieron su pequeño pero gran aporte a la consolidación de la ciencia del lenguaje, ubicada en un tiempo y en un espacio. Así que uno de los tantos méritos de esta obra es la escrupulosa selección de los teóricos más representativos dela centuria del xx, en el campo de la ciencia del lenguaje. Vayan, a modo de ejemplo, algunos de los 67 autores citados en la obra: Alarcos Llorach, Emilio; Alonso, Amado; Apresjan, Yuri D.; Baldinger, Kurt; Bally, Charles; Bar-Hillel, Jehoushua; Bartoli, Matteo Giulio; Baudouin de Courtenay, Jan Ignacy; Benveniste, Èmile; Bloomfield, Leonard; Bühler, Karl; Coseriu, Eugenio; Chomsky, Noam Avram; Van Dijk, Teun A.; Eco, Umberto; Fillmore, Charles J.; Fishman, Joshua A.; Guillaume, Gustave; Guiraud, Pierre; Haensch, Günther; Halliday, Michael Alexander Kirkwood; Harris, Zellig Sabettai; Hjelmslev, Louis; Hockett, Charles Francis; Jakobson, Roman; Labov, William; Lakoff, George P.; Leech, Geoffrey; Luria, Aleksander Romanovitch; Lyons, John; Martinet, André; Pei, Mario; Pike, Kenneth L.; Pottier, Bernad; Sapir, Edward; De Saussure, Ferdinand; Tesnière, Lucien Valerius; De Trubetzkoy, Nicolai Sergeievich; Ullmann, Stephen; Vossler, Karl; Whitney, William Dwight; Whorf, Benjamin Lee.

La tercera parte de este trabajo está conformada por la bibliografía general y la bibliografía específica de lingüísticas, junto con el índice general del trabajo realizado. En conclusión, se puede decir, sin lugar a dudas, que la obra del profesor Bernal es un documento valioso para neófitos, iniciados o profesionales de este campo tan importante del saber, y que resulta casi imprescindible para bosquejar o empezar cualquier trabajo bibliográfico o de investigación en el campo de la lingüística del siglo XX y, por qué no, de la lingüística en la actualidad.

Bernal, Jaime. 1984. *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

El presente manual pretende ofrecer tan sólo algunos aspectos básicos del modo como se han desarrollado a través de la historia los estudios del lenguaje. Con todo, la obra no es una historia de la lingüística, disciplina que tiene ya un buen número cualitativo y cuantitativo de investigadores. Al emprender la tarea propuesta, el autor fue consciente no sólo de la magnitud de la empresa sino — lo que es más importante— de las limitaciones

que con lleva. Por tal razón, el libro, aunque intenta seguir un orden cronológico ajustado al desenvolvimiento del tema, no abarca ni agota en su totalidad cada una de las tres etapas en que generalmente se ha dividido la historia dela ciencia del lenguaje. Los Tres momentos estelares en lingüística ofrecen — según la concepción hegeliana— una tesis constituida por lo que se ha considerado siempre como gramática tradicional. Dentro de ella se hacen explícitas algunas especulaciones de los griegos sobre el lenguaje; la continuación del pensamiento helénico por los romanos y las consideraciones generales y razonadas de la escuela francesa de Port-Royal, ya en el siglo XVII. La antítesis está configurada por los aspectos más relevantes de la filología comparada. El movimiento comparatista —desarrollado durante buena parte del siglo XIX — legó a la humanidad no sólo la reconstrucción del proto-indoeuropeo sino que además allanó el camino para el desarrollo posterior de la lingüística, al adoptar el método científico que, conjuntamente con la implantación de técnicas rigurosas y precisas propias, permitirá a la nueva ciencia —ya en la presente centuria— desembarazarse definitivamente de la filosofía y la lógica, al amparo de las cuales discurrió siempre la lingüística, y, por tanto, deambular independientemente. La síntesis, finalmente, la constituye la lingüística del siglo XX, en el que los estudios del lenguaje alcanzan la categoría de ciencia, merced a la definición del objeto de su estudio y a la adquisición definitiva del método científico. Ante la gran proliferación de lingüistas y perspectivas diferentes, el autor seleccionó a Saussure y a Chomsky como las dos figuras más representativas del tercer momento estelar, tanto por la novedad de sus planteamientos y el impulso revitalizador decisivo en dos momentos claves del siglo que transcurre, como por la transcendencia que para la lingüística moderna significan el estructuralismo y el generativismo surgidos — como bien se sabe — a raíz de las tesis del suizo y el estadinense. Como, de otra parte, la lingüística del texto ha irrumpido con fuerza a partir de la década del setenta, el libro finaliza con una breve información sobre la nueva escuela, donde se incluye además un glosario de términos del último de los enfoques del lenguaje. Cada uno de estos tres momentos estelares incluye su propia bibliografía. El libro se destina, en principio, a los cursos de Corrientes lingüísticas dentro de los programas de filología e idiomas y lenguas modernas de algunas universidades colombianas. El deseo de escribir el presente manual surgió del ejercicio de cátedras regentadas durante varios años en la Universidad del Cauca y en la Universidad Distrital y este volumen se edita gracias a la colaboración del Instituto Caro y Cuervo y a la gentileza de su Director — el doctor Rafael Torres Quintero—.El autor agradece al jefe de la imprenta del Instituto Caro y Cuervo — señor José Eduardo Jiménez — ya todas las personas que de una u otra manera hicieron posible la publicación de la obra, las facilidades brindadas para su ejecución[129].

Cisneros, Mireya & Silva, Omer. 2007. *Aproximación a las Perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Pereira: Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira.

[129] Texto tomado de la presentación del libro.

La obra *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*, escrita por los profesores Mireya Cisneros Estupiñán y Omer Silva Villena, visualiza el rumbo histórico que ha tomado la lingüística como ciencia del lenguaje, y muestra, de manera panorámica, el intrincado mundo conceptual en el que se mueve esta ciencia en cada uno de sus hitos de desarrollo teórico. Es un rastreo crítico, interpretativo y reflexivo de la literatura lingüística que da cuenta de los diferentes campos en los que se mueve, y es objeto de estudio, el lenguaje. En este discurrir, los autores presentan y detallan, de manera acuciosa, la forma cómo se sistematiza el estudio científico del lenguaje. En este contexto, relacionan los tratados básicos de la historia primigenia de la lingüística para entroncarla con la lingüística estructural, la lingüística chomskyana y la lingüística cognitiva. Aparte de la narración histórica de los sucesos, proponen elementos hermenéuticos y sugerentes de cara a las posibilidades de investigación lingüística propias del caso. Además, es de agradecer la disgregación de la teoría en diversos epígrafes, por cuanto que, abre el abanico conceptual del lenguaje y facilita la compresión sistemática de la teoría. Con la responsabilidad académica que caracteriza a los profesores Cisneros Estupiñán y Silva Villena plantean la proyección del enfoque funcional del lenguaje en el que explicitan lo que significa investigar en este modelo y cómo se usan los hallazgos en contextos de interacción particular. En este apartado, evidencian los propósitos para los cuales existe el lenguaje y la forma cómo estos propósitos se concretan en el habla, en la comprensión auditiva, en la lectura y en la escritura. De igual manera, con rigor conceptual, proponen interrogantes que llevan al lector a hipotetizar sobre las diversas formas a través de las cuales se recrea y se reconstruye el lenguaje en la medida en que éste forme parte de las actividades sociales e individuales del ser humano. Con cierto cuidado bibliográfico, exponen la perspectiva psicolingüística del lenguaje y procuran descifrar las relaciones de coexistencia entre psicología y lenguaje, para lo cual recurren a los planteamientos de autores de diferentes escuelas de la lingüística y de la psicología. El cometido se logra en términos generales y se dejan planteados problemas que pueden ser objeto de nuevas investigaciones. Conviene resaltar la contextualización y la ejemplificación realizadas con algunas de las teorías propuestas por algunos de los autores citados, dado que, favorecen los niveles de explicación de los postulados reseñados. Asumen, de manera amplia, la lingüística cognitiva, la describen y la explican en un contexto exclusivo del ser humano; visualizan este enfoque como un espacio en el que se presume sobre la complejidad del sujeto como un constructor y productor de significados y de sentidos en conjunción con la realidad de su desarrollo lingüístico. Con detenimiento y suma delicadeza teórica, concretan que el lenguaje es una facultad exclusiva de la especie humana, el cual, a su vez, requiere ser descifrado en todas sus facetas, en su estructura, en su uso, en su historia, y en su lugar social para poder comprenderlo y utilizarlo. Así mismo, los autores del presente libro analizan la forma cómo la lingüística ha recibido la influencia de la tradición positivista-lógica de la filosofía; muestran cómo el enunciado significa en contextos empíricos y bosquejan los entornos discursivos en los que el signo lingüístico surge a la vida. Se empeñan en explicar las relaciones directas e indirectas que se suscitan entre la filosofía y la lingüística para lo cual recurren a los planteamientos procedentes de diversos enfoques conceptuales, desde los propuestos en el marco del positivismo, hasta los que

campean en el verificacionismo y la lingüística de la enunciación. En este trasegar, resaltan la importancia del estudio de los actos de habla en los diversos marcos de interacción social, en especial, en aquellos que retoman y requieren la utilización de la lengua corriente o cotidiana. Destacan con detalle, las condiciones y las particularidades en las que se construye el significado y el sentido desde una dimensión integral y trascendental del acto comunicativo. Finalmente, hacen una síntesis de lo que puede ser la conformación de una teoría lingüística que dé cuenta de los elementos básicos de estudio y de los propósitos para los cuales se cimienta la ciencia lingüística y los campos de estudio de la misma. Proponen espacios interdisciplinarios en los cuales la ciencia del lenguaje puede crecer en función de descifrar las complejas relaciones que se generan en las prácticas de intercomunicación real de la persona. Es notable en Mireya Cisneros Estupiñán y Omer Silva Villena su nivel de reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro de la lingüística y también su vocación didáctica para hacer de las teorías explicativas del lenguaje una lectura, en cierta medida, fácil y amena. Sus apreciaciones deberán tenerse en cuenta tanto por los estudiantes como por los profesores interesados en el lenguaje. Como amigo, profesor y estudioso de la lingüística, vaya para ellos una calurosa felicitación por este aporte a la educación superior en general y a la investigación lingüística en particular[130].

Coseriu, Eugenio. 1983. *Introducción a la lingüística*.

El profesor José Polo, uno de los más destacados estudiosos de la obra de Eugenio Coseriu, puso a disposición una nueva edición acompañada de algunos datos históricos relevantes.

1

He debido insistir mucho ante Coseriu para que finalmente accediera a que esta obra se edite en condiciones que permitan una difusión más amplia. El porqué de la vacilación del autor es claro: el libro que presentamos surgió en 1951 con un propósito muy modesto: el de exponer las cosas más elementales de la ciencia del lenguaje a estudiantes de primer año, futuros profesores de enseñanza media en alguno de nuestros países; de suerte que nació, no para ser publicado, sino como material interno de urgencia para poner en marcha —¡y con qué fuerza!— lo que luego se convertiría en un gran centro de docencia e investigación en las diversas ramas de la lingüística: el de Montevideo (dirigido por Coseriu de 1951 a 1963). Pero, reconozcámoslo, ese motivo no constituía argumento suficiente frente a la calidad de este texto (sencillo, profundo, rico en sugerencias). Me adhiero, pues, sin reserva a las acertadas palabras de presentación del doctor Juan M. Lope Blanch[131], a quien en realidad debemos el que estas páginas de Coseriu, tan

[130] Texto del prólogo a cargo del profesor Roberto Ramírez Bravo.

[131] Dice el profesor Lope Blanch en la presentación a la edición mexicana (1983): *Este libro del profesor Eugenio Coseriu fue publicado por primera vez en 1951. Treinta años después, conserva todo su valor, cosa singular en nuestra época, proclive a improvisaciones y a las rectificaciones o los repudios consiguientes. Lo que ha sido bien concebido y bien hecho mantiene su lozanía a través de los años. Es el caso de esta obra. Por*

tempranamente magistrales, hayan visto la luz pública (probablemente con la misma actitud remisa por parte de él también ante la primera edición impresa de su obra). Vaya, pues, nuestro agradecimiento —de la editorial y mío propio— al Centro de Lingüística Hispánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigido por el ilustre hispanista antes mencionado, por autorizarnos a hacer nueva edición del libro y contribuir así a divulgar las sanas ideas que lo animan.

2

Tras manejar en clase durante algunos años, con alumnos de primer curso, la obra de Coseriu Lecciones de lingüística general (en esta misma editorial, 1981), advertí enseguida, al conocer el texto de Introducción en su edición mejicana, que se trata de obras complementarias. Realmente, Lecciones, aunque considerada por su autor como una especie de introducción a la lingüística, no es, ni mucho menos, obra para principiantes (salvo que los alumnos cuenten con un profesor que parsimoniosamente vaya explicándola capítulo tras capítulo). Carácter de iniciación posee, en cambio, en plenitud esta Introducción, que, por consiguiente, puede también preparar el terreno para un mejor aprovechamiento de Lecciones. Se constituye, pues, con estas dos obras, una suerte de tratado de teoría del lenguaje y lingüística general en dos partes: una sencilla, casi sin dificultades, estimulante, orientadora, y otra muy densa —y ya 'propiamente universitaria' en la intención de Coseriu—, que echa seguras anclas en el campo de la investigación y se planta decididamente en el centro de las encrucijadas de la ciencia lingüística.

3

Desde este punto de partida común cabrá realizar en el futuro cotejos, coordinaciones varias, etc., entre las dos obras y, en general, entre este manual introductorio y las demás publicaciones del autor, de manera que cualquiera de los aspectos tratados en él aparezca con todas las referencias doctrinales y bibliográficas que, en otros lugares de su obra conjunta, desarrollan o completan esas ideas esenciales. Si no se ha realizado tal labor en la presente edición, es, de un lado, porque todavía quedan muchos trabajos por publicar (algunos ya en proceso editorial) y conviene esperar a que la obra de Coseriu se halle editorialmente sedimentada y, de otro, porque llevar ahora a cabo tal operación habría retrasado considerablemente la publicación de esta Introducción tan urgentemente necesaria, aun como instrumento didáctico. El libro se reedita, por tanto, sólo con correcciones de detalle (sobre todo, de expresión), pero sin ninguna modificación esencial e incluso sin actualización bibliográfica (las pocas indicaciones añadidas a este respecto se han puesto entre corchetes).

4

---

ello, el Centro de Lingüística Hispánica la reedita ahora, como testimonio de la validez de la doctrina lingüística expuesta por Eugenio Coseriu en su entonces ya madura juventud. Es doctrina esencial, en muchos casos ampliada y precisada por el autor en sus luminosos trabajos posteriores.

Esto último, también por el interés que el texto presenta para la historia reciente de la disciplina (y no sólo en nuestros países), precisamente en la forma en que se publica. En efecto, en momentos en que en la teoría y epistemología del lenguaje y en la historia de la lingüística se mueven las cosas, a veces, con excesiva celeridad y frivolidad, nos parece particularmente oportuno promover la divulgación en su forma primera y original de una obra fundamental, esto es, de una obra en la que los fundamentos de una ciencia se hallan expuestos con envidiable claridad, no reñida con la profundidad, y donde podemos encontrar la quintaesencia de todo el cuerpo doctrinal que su autor ha venido desarrollando, con notable coherencia, en los muchos años posteriores de trabajo sistemático. He aquí, pues, las raíces más sencillas del pensamiento científico de un gran lingüista, de una gran escuela: el funcionalismo realista.

Fernández Pérez, Milagros. 1999. *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel.

En un ámbito como el de los estudios lingüísticos en el que tanto abundan los trabajos introductorios y las 'aproximaciones', podemos saludar esta nueva introducción al tema por su clara y explícita concepción como manual universitario. Preside la obra una encomiable preocupación por la organización de los contenidos (la más lógica y adecuada, teniendo en cuenta la realidad de los hechos y los futuros lectores) y una sincera reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lingüística en la universidad de hoy en día. No en vano la autora posee una dilatada experiencia en las aulas; Milagros Fernández Pérez, Catedrática de Lingüística General de la Universidad de Santiago de Compostela, ha trabajado en distintos ámbitos del área, como la fundamentación epistemológica de la lingüística, la morfología o la sociolingüística. Más recientemente, ha realizado incursiones en el ámbito de la lingüística aplicada, en especial en el campo de la lingüística clínica. Esta obra, por tanto, se presenta como corolario de una carrera de amplias y variadas perspectivas, lo cual es sin duda un rasgo a tener en cuenta en todo panorama de la lingüística que se pretenda general. La propia autora plantea en su introducción los aspectos en que estriba, en su opinión, la novedad de la obra: su voluntad de globalidad, la preocupación por la perspectiva del alumno, esto es, por el aprendizaje (yendo de lo particular a lo general), y el interés por dejar constancia del dinamismo de los estudios lingüísticos y por no apabullar al lector con información que no le sea útil en la actualidad, por más que haya tenido su importancia en un momento determinado. Pensando en los destinatarios de la obra (aprendices no iniciados en la materia), la doctora Fernández Pérez parte de una concepción unitaria de la lingüística, aunque dando cabida a los diversos aspectos que engloba, y concibe y presenta los logros de la disciplina en permanente progreso. Por su parte, la división de la obra en dos partes tampoco es casual, como veremos. La primera parte gira en torno al lenguaje como fenómeno real y la segunda sobre las orientaciones metodológicas y escuelas que han surgido en el seno de la lingüística para desarrollar los estudios sobre el lenguaje; división que es perceptible a su vez en el subtítulo del libro: «Dimensiones del lenguaje y vías de estudio». El hecho de estructurar de este modo el libro, concediendo prioridad al fenómeno del lenguaje lo justifica la autora por un doble motivo. En primer lugar, porque éste es el recorrido

'natural' que ha experimentado la propia lingüística (que se consolida a través precisamente de la explicitación cada vez más sistemática y científica de los fenómenos que envuelven la capacidad del lenguaje). Y, en segundo lugar, porque, por ese mismo motivo, éste debe ser el itinerario más indicado para un correcto seguimiento por parte de quienes se inicien en el estudio de la lingüística. De este modo, Fernández Pérez no se plantea esta obra como una introducción más, sino más bien como una particular interpretación de cómo estudiar y aprender lingüística. Continuas reflexiones críticas sobre el modo en que los contenidos ocupan las asignaturas de los actuales planes de estudios, por ejemplo, jalonan el texto. Y se advierte también en la autora una reflexión sobre cuáles son los conocimientos previos y las expectativas de los alumnos de los primeros cursos universitarios que son, en definitiva, los potenciales lectores del libro: de qué ámbito educativo vienen; cómo es la asignatura a la que se enfrentan (su troncalidad); la importancia de ésta de cara a la formación en general del futuro licenciado y a la selección de optativas en el resto de la carrera en función de lo que se llegue a estimular; o, finalmente, la necesidad de plantear las cuestiones desde la realidad de los fenómenos lingüísticos hacia su interpretación y estudio a través de la lingüística para evitar, con tal conexión a lo real, esa imagen de materia excesivamente especulativa y formal que en ocasiones acompaña a la lingüística. Todas estas reflexiones, tan poco frecuentes en los manuales al uso, y las implicaciones que tienen en el texto, pueden contarse como uno de los principales logros de la autora en su loable intención de acercar la lingüística a sus lectores. En cuanto a la organización de la obra, comienza con un capítulo introductorio para la imprescindible contextualización del tema, en el que muestra la evidente complejidad del fenómeno lingüístico, su naturaleza social y biológica y las diversas acepciones que encierra el membrete de 'Lingüística General'. Tras la introducción, cada una de las dos partes que componen la obra se subdivide a su vez en tres capítulos. Así, la primera parte, que pretendía abarcar, recordemos, la diversidad del fenómeno del lenguaje desde todas las perspectivas que lo definen, dedica sendos capítulos a su vertiente social, a su vertiente de representación simbólica y a su vertiente neuropsicológica. En su dimensión social, la autora atiende a todos los fenómenos de variación intraidiomática, desde las conceptualizaciones del estructuralismo ('lengua y habla' de Saussure y 'sistema, norma y habla' de Coseriu) hasta la sistematización de la variación realizada desde el campo de la sociolingüística (se recogen dos de los principales enfoques sociolingüísticos, el norteamericano de Labov y el británico de Milroy). En cuanto a la variación interidiomática, se estudian tanto los problemas que plantean los conceptos de lengua nacional y lengua oficial y la aparición de los saberes, como el intento clasificatorio de las lenguas del mundo, en especial desde la perspectiva constitutiva del enfoque tipológico. En el capítulo de la dimensión simbólica del lenguaje se explicitan las relaciones entre comunicación lingüística y cognición, los fundamentos semióticos tanto de los sistemas verbales como no verbales y la estructura semiótica de las lenguas (desde el punto de vista del análisis estructural). Por último, en el capítulo correspondiente a la vertiente neuropsicológica del lenguaje, destaca el interés por el estudio filogenético (origen de la capacidad del lenguaje) y ontogenético (desarrollo de la habilidad del lenguaje). Encontramos aquí, por un lado, los últimos avances en el estudio del origen del

lenguaje desde la perspectiva de la biolingüística y las principales teorías sobre adquisición de la lengua y, por otro, la descripción de la base cerebral de la actividad lingüística y las principales patologías del lenguaje. Respecto de esta primera parte, es importante reseñar la mayor extensión concedida al capítulo sobre la naturaleza neuropsicológica del lenguaje, el más extenso, con diferencia, de todo el libro (lo que también sucede con el número de entradas bibliográficas recomendadas). Esta mayor atención se puede explicar probablemente por ser el ámbito en el que más ha trabajado recientemente la autora, quien considera medular un acercamiento al lenguaje desde su perspectiva neuropsicológica.

Por lo que se refiere a la segunda parte del libro, en la que se repasan los métodos, enfoques y escuelas y también las disciplinas que han configurado la Lingüística en su devenir histórico y su situación actual, encontramos a su vez tres capítulos.
En el primero de ellos, se explican las bases historiográficas y la conexión de tradiciones lingüísticas históricas con orientaciones actuales. No se trata, aunque pudiera parecerlo, de un breve repaso por la historia de la lingüística, ni siquiera se pretende establecer las coordenadas de tal evolución (no era ése el propósito, es obvio); en este capítulo sobre los fundamentos históricos de la disciplina lo que encontramos es la justificación del sentido historiográfico del estudio de la historia de la lingüística y la descripción de las principales tradiciones (o «programas de investigación») en su unidad evolutiva y también en su diversidad. Estas tradiciones, que conviven y se alternan a lo largo de la historia, podrían resumirse en tres, a juicio de la autora: «a) una tradición que reconoce la naturaleza del lenguaje sobre la base de su existencia social; b) un segundo programa de investigación que atribuye a los hechos lingüísticos un fundamento natural, biológico, y c) una tercera concepción que hace descansar la ontología del lenguaje en su carácter formal, en su función representacional y cognitiva» (pág. 216). El segundo de los capítulos está dedicado al momento actual de la lingüística y en él se repasan los objetivos de las diferentes disciplinas lingüísticas. No es casual que se haya recogido esta cuestión en este punto de la obra, pues es quizá cuando mejor puede ser entendida la dimensión de cada una de ellas, habiendo comprendido previamente cómo se plantean los problemas lingüísticos y cómo aquéllas parcelan su área de conocimiento a partir de éstos. De otro modo, sería un mero recuento clasificatorio de disciplinas que no acabaría de aprehender el alumno. La doctora Fernández Pérez se reafirma en trabajos suyos anteriores en que ha tratado esta cuestión y justifica la división entre ramas y divisiones de la lingüística «por centrar sus intereses respectivos en la constitución interna de las lenguas (las 'divisiones') o en la situación de los fenómenos lingüísticos en coordenadas externas (las 'ramas')» (pág. 229). Entre estas últimas se encontrarían la Psicolingüística, la Neurolingüística, la Sociolingüística, la Antropología lingüística, la Pragmática y la Filosofía del Lenguaje; y entre las divisiones, la Fonética y la Fonología, la Gramática —subdividida en Morfología y Sintaxis— y la Semántica o Lexicología. Es remarcable el tratamiento comparativamente escueto que reciben estas divisiones en el conjunto de la obra, teniendo en cuenta que todas ellas han sido aspectos tradicionalmente medulares en cualquier manual de lingüística, lo cual parece indicar un cambio de orientación y un nuevo modo de concebir qué se entiende por lingüística. Por otro lado, se plantea en cada disciplina no sólo qué se estudia sino también

para qué (objeto y objetivos); y de ahí que tengan amplia cabida las aplicaciones lingüísticas. Por su parte, el tratamiento que recibe la Lingüística Aplicada no se limita a repasar los ámbitos que incluye, sino que la autora ha intentado relacionar la aplicación de los estudios lingüísticos con el planteamiento de la primera parte de su obra. Por eso habla de problemas reales de las lenguas derivados de su carácter social (planificación, enseñanza de lenguas, traducción), de su carácter neuropsicológico (terapia lingüística) y de su procesamiento artificial (lingüística computacional). En definitiva, tanto al hablar de las ramas como de las divisiones lingüísticas, encontramos una acertada valoración de la evolución de cada disciplina y un comentario sobre el estado actual de los estudios: de dónde vienen y hacia dónde van, qué tendencias se observan, cómo se explica el auge o el menor desarrollo reciente de algunas de ellas, etc., algo que supera con creces la mera sistematización de áreas de estudio. El último capítulo está dedicado a la epistemología de la lingüística, como imprescindible colofón tras la asimilación de toda la información previa (se ha optado, a diferencia de lo que en ocasiones sucede en publicaciones de este tipo, por no situar un capítulo de estas características encabezando la obra, probablemente porque está orientada a alumnos que se inician en la materia). Resulta, por tanto, muy apropiado finalizar con el debate sobre la entidad y consistencia de la lingüística como disciplina, aspecto que la autora considera ciertamente desatendido respecto a otros en el interés de los estudiosos y en su presencia en los planes de estudio. Volviendo a la preocupación de la autora por cómo se lleva a cabo la enseñanza y por cómo aprenden los alumnos, es de resaltar su insistencia en cuestiones que, a pesar de su evidencia, no suelen verse manifestadas por escrito. Y que deberían hacernos reflexionar —y mucho— a todos los que tenemos algún tipo de responsabilidad docente: se refiere, así, a la necesidad de acomodarse al nivel de los alumnos (no sólo en cuanto a qué se explica, sino en cuanto a cómo se enseña) sin simplificar los contenidos; la necesidad, también, de que el alumno tenga presentes los «propósitos de la formación» (adonde se quiere llegar tras acabar el curso, qué objetivos se plantean); y, por último, algo quizá más novedoso, la pertinencia de resaltar la utilidad de lo enseñado, la «rentabilidad» de los aspectos lingüísticos estudiados, el señalar para qué sirve un determinado conocimiento (aclarando que no se refiere a la exigencia de un producto concreto, sino a la utilidad en términos generales). Aunque puede haber discrepancias respecto de la primera de estas cuestiones (los objetivos de la formación), la propia autora apunta cuál considera el fundamental: «despertar la curiosidad y el interés por los hechos lingüísticos» (pág. 16), porque éste arrastrará a los subsiguientes, a saber, proporcionar una metodología de estudio y un conocimiento de la terminología lingüística que permita al alumno analizar con criterio los fenómenos lingüísticos. Consciente también de que su propio libro es una herramienta básica de estudio en este proceso de aprendizaje, la autora se preocupa por cómo conseguir los objetivos propuestos y, como ya viene siendo cada vez más habitual en este tipo de manuales, incluye, tras cada capítulo, recomendaciones bibliográficas y ejercicios prácticos. Efectivamente, resulta muy útil la selección bibliográfica especificada por temas, sobre todo porque va acompañada de un breve comentario acerca de su enfoque y contenido; una valoración, en suma, que puede resultar de inestimable ayuda a quien podría perderse en la maraña de páginas y páginas de bibliografía, imprescindibles para el

especialista, pero turbadoras para el no iniciado. Recomendando estos textos seleccionados (a veces libros, pero también a menudo, capítulos o artículos) se pretende que su lectura complementaria consolide el trabajo intelectual de los alumnos y permita ampliar información. En este sentido, también resulta de utilidad la inclusión, además de la bibliografía general, de un anexo que recoge obras básicas de consulta en lingüística, agrupadas en tres grandes bloques: introducciones generales, enciclopedias y atlas lingüísticos y, por último, diccionarios especializados. En cuanto a los ejercicios, destacamos en primer lugar su variedad, pues van desde el comentario de breves fragmentos, a partir de determinadas cuestiones planteadas, o la confrontación de dos textos sobre un mismo tema tratado desde dos perspectivas diferentes, hasta la interpretación de material audiovisual que trate sobre el lenguaje o las lenguas. En ocasiones pueden resultar incluso algo complejos, pues exigen una gran dosis de crítica y presuponen haber asimilado concienzudamente los conceptos expuestos previamente. En algunas prácticas se requiere el uso de diccionarios especializados; en otras se remite a alguna de las lecturas recomendadas para cuestionar algún aspecto planteado; también se pide al alumno que componga diálogos en distintas variedades lingüísticas o que escriba cartas o textos explicativos que requieran el manejo de distintos registros, potenciando así un tipo de ejercicios más creativos. Y, por último, se apela a menudo a la experiencia directa, real, del estudiante con los fenómenos lingüísticos; esta pretensión de que aduzca evidencias concretas de fenómenos explicados, a partir de ejemplos de situaciones reales, que pueden ser observadas en su entorno familiar o social, implica despertar o incentivar su capacidad de observar críticamente y percatarse de la complejidad de los hechos lingüísticos que le rodean. Los apartados dedicados a estas prácticas, por tanto, están muy elaborados. Un primer aspecto positivo es que, si se llevan a cabo, el alumno aprenderá por sí mismo, porque realmente exigen reflexionar, repasar, consultar, contrastar opiniones, producir opinión propia... aprender, en definitiva. Y otro aspecto también interesante es que su lectura puede incitar y ayudar a cada profesor a crear nuevos ejercicios similares, complementarios, más adecuados a la realidad de su grupo, pero en la misma línea de los propuestos. Con esta variedad de propuestas, se trata de que cada grupo elija las que más le convengan en función del interés por el tema, el tiempo dedicado o disponible y los propios estilos de aprendizaje de los alumnos. No olvida Milagros Fernández los problemas que pueden plantearse durante el proceso: escasa o diferente motivación en el alumnado e incapacidad o dificultad del profesor para llegar a ellos (por diversos motivos). Podríamos añadir sin duda la masificación de las aulas, pero, en cualquier caso, lo que la autora constata es que no se trata tan sólo de qué enseñar, con qué objetivos o de qué manera (todo ello sin duda fundamental), sino sobre todo de que enseñanza y aprendizaje son fenómenos que tienen que ver con la comunicación interpersonal, con las actitudes de profesor y alumnos, con el respeto mutuo y con el entusiasmo que se sea capaz de transmitir y generar en los aprendices.

Tales reflexiones nos muestran a una lingüista preocupada por la transmisión de la disciplina, que concede a la tarea docente la dedicación que requiere. Hallamos también en ella una actitud crítica hacia la situación actual de la universidad, para la que postula un tipo de enseñanza específica, de calidad, que dote no tanto de conocimientos tan sólo

cuanto de métodos que permitan valorar la información transmitida y la que se obtenga una vez finalizados los estudios. En concreto, en el ámbito de la enseñanza de la lingüística, ello resulta especialmente relevante por el tipo de materia de que se trata, por los prejuicios con los que suelen llegar los alumnos sobre cuestiones lingüísticas y por la necesidad de formar integralmente al futuro filólogo, traductor, periodista, etc., tarea en la cual se trasluce el carácter «general» de la lingüística, sin exclusivismos por parte de una u otra especialidad. En definitiva, estamos ante una obra con abundante información, muy actualizada, con una muy pensada y coherente distribución de la materia y en la que, sin soslayar la profundidad en los contenidos expuestos, Milagros Fernández Pérez muestra una exquisita preocupación por los fundamentos pedagógicos de la enseñanza de la lingüística[132].

Fowler, Roger. 1978. *Para comprender el lenguaje. Una introducción a la lingüística*. México: Editorial Nueva imagen. [Versión española de Gladys Anfora. Título original en inglés, *Understanding Language*, 1974, London: Routledge & Kean Paul Ltd.]

En el prefacio a su colección de ensayos, Extraterritorial, George Steiner afirma que ha habido una "revolución del lenguaje" (y, además, que todos son conscientes de este hecho). El hecho de que las capacidades y valores del lenguaje del mundo "civilizado" hayan sufrido o no una revolución alrededor o después de 1914 es una cuestión de interpretación; y en todo caso esa revolución debe verse en perspectiva. Los efectos de ese cambio espectacular deben haber sdio mucho más poderosos en la prehistoria, cuando el hombre, no sabemos por qué proceso, dejó de ser un simple mono y se convirtió en el animal que posee lenguaje. Posiblemente el lenguaje es la más vital y poderosa de las dotres únicas de la humanidad: mediante él regulamos nuestra conducta social e interpersonal y construimos y estabilizamos nuestro compromiso con el mundo. Por eso el lenguaje posee un interés central para cualquiera que sienta curiosidad por las características distintivas que hacen que el hombre sea el organismo particularmente dotado y logrado que sin duda es.

La lingüística es el estudio del lenguaje. Ha habido varias revoluciones en la lingüística, de las cuales las más recientes y significativas ocurrieron probablemente en 1786, 1916 y 1957 (véase el capítulo II [133]). La "revolución lingüística" de Steiner incluye la revolución del lenguaje de 1957, es decir, la publicación de Syntactic Structures de Noam Chomsky que

---

[132] Reseña elaborada por la profesora Susana Pastor Cestero y publicada en ELUA: *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 13, 1999.

[133] En este capítulo, Fowler indica que los aportes de tres autores generaron un cambio de visión (un tipo de 'paradigma' al estilo kuhneano) en el campo de la lingüística: William Jones (1786) quien postuló la afinidad, esto es un parentesco (*cf.* la tipología lingüística), entre el sánscrito, el latín y el griego; Ferdinand de Saussure cuya publicación póstuma de su *Curso de lingüística general* (1916) le brindó un cuerpo de doctrina (i.e generalidades conceptuales) a la lingüística; Noam Chomsky que al publicar su *Syntactic Structures* (1957) se desmarcó de los principios estructurales alcanzados hasta ese momento en la lingüística y la proyectó como una ciencia al estilo galileano.

anunció el enorme éxito de un nuevo estilo de análisis gramatical, la lingüística "generativa transformacional" (que abreviaremos "GT"). La GT es ante todo un dispositivo que despliega la estrctura sintáctica en términos sumamente formales y abstractos, y las publicaciones profesionales de lingüística atestiguan los enormes avances en el refinamiento descriptivo de la lingüística que tuvieron lugar partiendo de la técnica transformacional. Sabemos ahora muchísimo más que hace quince años sobre la estructura de las lenguas naturales, especialmente del inglés; e incluso cuando no se revelan nuevos hechos, tenemos ahora explicaciones de ciertas complejidades de la estructura lingüística que los gramáticos tradicionales habían notado, pero no habían logrado explicar. En su aspecto descriptivo, la GT es a menudo sumamente difícil y técnica. En este libro expondremos algunos de sus tecnicismos. Pero el impacto de la revolución de la GT no fue meramente técnico o académico. Puso de moda toda una nueva filosofía del lenguaje; o, tal como lo expresa Chomsky, revivió y substanció maneras tradicionales de considerar el lenguaje que habían sido ignoradas en la primera parte de este siglo cuando la lingüística fue arrastrada por la corriente posistivista y empirista que dominaba las ciencias físicas y sociales. La lingüística chomskiana a pesar de sus símbolos y reglas formales y superficialmente prohibitivas, está construida sobre el supuesto de la naturalidad esencial del lenguaje, de manera tal que nuestros descubrimientos sobre la forma en que el lenguaje se estructura pueden integrarse fácilmente con los hallazgos e hipótesis que conciernen a la existencia social psicológica del hombre. Como resultado directo de los trabajos gramaticales de Chomsky ha florecido la psicolingüística, especialmente la investigación de la adquisición del lenguaje en el niño. Al mismo tiempo se ha progresado en los estudios estructurales del funcionamiento del lenguaje en la sociedad. Mientras que hace veinticinco años ses consideraba al lenguaje como un código abstracto separado de la experiencia humana, ahora se lo ve como un sistema vital de comunicación inseparable de otros procesos de la vida.

Este libro es una introducción al lenguaje y a la lingüística. No pretende ser un libro de texto en el cual se pueda aprender toda la metodología del análisis lingüítico, y mucho menos un panorama histórico o contemporáneo de la amplia gama de acatividades que comprende la ciencia lingüística. Sin embargo, hace alusión a la mayoría de los aspectos centrales de la estructura formal del lenguaje, así como también a las formas en que el lenguaje se integra a la existencia social y psicológica de los seres humanos. A medida que se desarrolla la caracterización del lenguaje, se menciona inevitablemente gran parte del aparato conceptual y metodológico de la lingüística generativa. Podría haber intentado que el libro fuera neutro con respecto al "modelo" teórico, pero, puesto que mis generalizaciones sobre el lenguaje presuponen los penetrantes hallazgos de la gramática generativa, hubiese sido engañoso y tal vez deshonesto callarlos. Pero al haber elegido un modelo generativo, me vi ante un grave problema: La GT está en un estado de continuo desarrollo desde sus comienzos, a fines de la década de 1950, y desde alrededor de 1968 se halla en un estado de violenta fermentación. Las disputas abundan, y continuamente hacen erupción ideas nuevas, la mayoría de las cuales ponen en tela de juicio lo que Chomsky llama la "gramática standard" (floruit circa 1965 [sic. M&M]). Recientemente la teoría del significado se ha desarrollado de tal manera que ha ampliado hasta sus últimos

límites el poder de los modelos sintácticos existentes. Me parece improbable que en el futuro inmediato se llegue a convenir en una teoría generativa unificada; y creo que para un libro como este no es necesario esperar que ses logre una síntesis. Por lo tanto, las diversas secciones de este libro se apoyan en teorías parciales que no siempre son del todo compatibles. En particular, los especialistas reconocerán que los análisis semánticos que presentamos en los capítulos 3 y 4 y las ideas sobre sintaxis propuestas en los capítulos 5 y 7 están tomados de diferentes fases de la teoría lingüística moderna, de modo que no puede asegurarse en forma absoluta su compatibilidad. Hubiese sido irrelevantes o por lo menos prematuro que yo intentase una síntesis totalmente integrada. En lugar de eso, traté de inspirarme en los hallazgos de los lingüistas actuales que escribieron en forma convincente sobre niveles separados del análisis lingüístico, reconociendo que la discusión de estos niveles diferentes ha alcanzado diversos grados de refinamiento. He tenido plena conciencia del problema de "trazar" cronológicamente "la línea", de decidir dónde detenerme mientras la ciencia lingüística se desarrolla tan rápidamente. Ninguan decisión podría dejar de ser arbitraria. Mi elección es de (…) 1970; en ese momento, la nueva "semántica generativa" empezaba a parecer muy plausible. Ahora, revisando las publicaciones de 1971 y 1972, parece que los sintaxistas [sic. M&M] están echándose atrás.

Una palabra sobre el nivel, el alcance y el modo de utilizar este libro: quiere ser, principalmente, un libro de texto elemental; principalmente pero no exclusivamente, un libro para ser usado con la dirección del profesor en cursos introductorios de lingüística; responde a mi impresión de que no existe un libro que intente en forma similar dar una idea de la importancia y de las ramificaciones del lenguaje en nuestra vida cotidiana individual y social –por lo tanto, para dar una idea de la cantidad de encabezamientos bajo los cuales se puede estudiar el lenguaje- y al mismo tiempo proporcionar una base para las técnicas y los conceptos de la lingüística científica. En un libro de longitud moderada es difícil lograr una y otra cosa. Así la mayoría de los textos introductorios eligen una sola de las altearnativas: una evocación informal del espíritu del lenguaje o un tratamiento sin concesiones de la metodología de algún aspecto especializado (generalmente la sintaxis o la fonética) de la ciencia lingüística. El defecto usual de los libros del primer tipo es que tienden a la evocación entusiasta de las maravillas del lenguaje, y en el disfrute de ellas se disipa la sistematicidad y la disciplina esencial de la materia. En general, ese tipo de libros suaviza las controversias que existen dentro de la ciencia lingüística, haciendo aparecer todo más amable, menos comprometido y menos desafiante de lo que realmente es. Las desventajas de la segunda elección (que introduce al estudiante en la técnica de una parte de la descripción lingüística) son dobles: en primer lugar, otras áreas quedan afuera; en segundo lugar, el texto se ve obligado a ser severo, formal y limitado a una sola alternativa de la ideología lingüística. Por ambas razones, el estudiante añora el texto informal, general, evocativo y seductor que complemente el libro especializado –aún más, que lo conduzca a él ("un remedio dulce" como dijo sir Philip Sidney refiriéndose a otro tipo de libro).

Como profesor de lingüística me he visto llevado a una solución poco satisfactoria: el remedio dulce consistía en un texto especializado en sintaxis, en fonología o en semántica,

suavizado por alguna de las atractivas obras "clásicas" que tratan el lenguaje de manera más general, por ejemplo, Language de Bloomfield o de Sapir. La insatisfacción surge a causa de la discordia cronológica, ideológica/teórica y aun estilística entre el especialista contemporáneo y el generalizador clásico. No pretendo que este libro pueda ubicarse en la categoría de aquellos grandes libros llamados con justicia Language: dado el presente estado polémico de la lingüística es improbable que nadie pueda mantener una consistencia y apreciación aceptables sobre todas las ramas de estudio del lenguaje y de la lingüística que tendrían que cubrirse en las 500.000 palabras necesarias. He intentado algo mucho menos ambicioso: una introducción al lenguaje y a la lingüística, que tenga como meta la consistencia conceptual y, sobre todo, que trate de estar a tono con la teoría moderna, al mismo tiempo que minimice la falta de armonía con las innovaciones más controvertidas y con las grandes teorías anteriores que tal vez podamos descuidar hoy. Soy consciente de que el libro tiene un aire de lo que es "moda" en la lingüística actual (o "casi actual" para quedar a salvo): ésta es una estrategia deliberada para facilitar el acceso de los estudiantes a libros más avanzados y técnicos de los últimos años. Al mismo tiempo, traté a toda costa de limitar la contemporaneidad del libro cuando ésta púdiera amenazar la inteligibilidad de los escritos anteriores (específicamente, los pretransformacionales), para el estudiante interesado en ellos. Al final de cada capítulo se dan recomendaciones bibliográficas, y en los títulos recomendados están compilados en una lista de lectura en la página 387. Estas sugerencias bibliográficas fueron elegidas cuidadosamente. De la inmensamente rica bibliografía de lingüística seleccioné aquellos libros y artículos que se adecuaban mejor al tema de cada capítulo. Debo precaver al lector de que no empiece por las págs. 387-400 y siga alfabéticamente la lista de lecturas. Estas indicaciones de lecturas complementarias tienen el propósito de ser una guía para el lector general que estudia por su cuenta. En esta situación, tiene que buscar las "lecturas adicionales" en relación con el tema allí desarrollado. De esa manera se espera que, sin la ayuda de un profesor o de un curso formal, el libro pueda abrir el acceso a una ciencia lingüística más amplia de la que puede cubrirse en estas páginas. Es decir, el "lector general" podrá usar el libro como su iniciacipon a la lingüística. Los capítulos 5 y 7 hacen breve uso de material que puede encontrarse más extensamente expuesto en mi libro anterior, *An Introduction to Transformational Syntax* (Routledge & Kegan Paul, 1971)[134]. He

---

[134] *An introduction to transformational syntax*: Roger Fowler, Routledge & Kegan Paul, London, 1971. ix + 178 pages. A generally critical review of a text designed to introduce students to both Syntactic Structures- and Aspects-style grammars. The author presents a model of syntax supposedly based on *Aspects*, but one where the recursive power is assigned wholly to the transformations and where several kinds of T-rules are meaning-changing. Rather arbitrarily, the grammar is restricted to binary branching. Among the five different kinds of transformations discussed are some which handle certain deictic features. The presentation is marred, however, by a lack of characterization of the different kinds of T-rules, as well as by uncertainties as to relative order and manner of application of each. Overall, there is not the kind of hard and convincing argumentation that would be useful for beginning students, nor is there a clear identification of the respective *Syntactic Structures* and *Aspects* elements. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0024384174900035

procurado que, en la medida en que lo permite la lingüística actual, haya compatibilidad entre estos dos libros Este libro se ha venido elaborando desde hace alrededor una de una década, y refleja mi enseñanza de lingüística a nivel elemental a estudiantes no graduados de las universidades de Hull, East Anglia y California (Berkeley). La versión final se escribió durante 1971-1972 y se ha beneficiado mucho con los comentarios de mis colegas, Veronica Du Feu, Gunther Kress y Sinclair Rogers, que me ayudaron a corregir muchos errores, oscuridades y defectos de estilo. Las imperfecciones que quedan pueden achacarse en mayor parte a mi obstinación, y en parte a la inestable situación contemporánea de la lingüística. Al igual que otros escritores de este campo, me he visto forzado a hacer que la materia parezca un poco más resuelta de lo que en realidad está. Si no nos tomásemos esa libertad, nunca se podrían escribir libros como éste.

Gimate-Welsch, Adrián. 1994. *Introducción a la lingüística Modelos y reflexiones actuales*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla & Fondo de Cultura Económica.

El presente libro es de carácter introductorio; sus destinatarios son los estudiantes del nivel universitario de las carreras de lingüística, humanidades, comunicación, antropología y disciplinas afines, que requieren conocimientos básicos de las ciencias del lenguaje. Con base en esta finalidad, el capítulo l inicia con la exposición de los acercamientos al estudio del lenguaje en el siglo XIX y con un examen de las nociones básicas de la ciencia lingüística, como pasos previos a la exposición crítica de la teoría saussureana en el capítulo II. En el capítulo m se lleva a cabo una revisión de los aportes del mentalismo y de las contribuciones del acercamiento mecanicista a los estudios del lenguaje. Ambas corrientes constituyen las bases de la lingüística estructural estadounidense que tendrán vigencia hasta el surgimiento de las teorías transformacionalistas de los cincuenta. Una vez examinada la teoría lingüística de Saussure, en el capítulo IV se examina el desarrollo del estructuralismo lingüístico en sus diversas vertientes: la escuela de Praga, el funcionalismo francés, la glosemática danesa y el modelo contextual. Por último, en el capítulo v se examina el modelo generativo transformacional de Chomsky. Estos apartados, desde mi punto de vista, constituyen las bases esenciales de la ciencia lingüística. Sin duda, se podrían incluir aspectos más recientes del desarrollo de las ciencias del lenguaje para cada uno de los incisos, pero su inclusión nos alejaría de nuestro propósito. Finalmente, quiero advertir que en esta reedición he tomado en algunas de las sugerencias de los colegas y amigos que participaron en la presentación de la versión primera de este libro. A los doctores Renato Prada Oropeza, José Moreno de Alba y Elizabeth Luna Traill mis agradecimientos por sus valiosos comentarios, a Martha Rayo Sankey y sus grupos de lingüística en la Universidad Autónoma de Puebla, gracias por las ocasiones en las que entramos en contacto y por recibir de viva voz sus opiniones, que son muy valiosas[135].

[135] Texto de la presentación del libro.

Hockett, Charles. 1971. *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Editorial Universitaria. [Traducción y adaptación hecha por Jorge Suárez y Emma Gregores]

Es lástima que la versión española de este libro salga con tanto retraso. El propio autor señala en el prólogo que "*no se le escapará al lector el silencio casi total respecto a ciertas ideas y tendencias de reciente aparición...* [pues] *tales ideas prometen dejar las más profundas huellas en la historia de nuestra ciencia*", y agrega que "*tal omisión es producto de casi una década transcurrida desde la terminación -no la publicación- del original inglés*". Y puesto que escribió el prólogo en 1964, la ausencia de la lingüística generativa y transformacional se deja sentir todavía más después de un lustro adicional. Esta obra de Hockett, en su versión inglesa, es muy bien conocida por todos los especialistas y aun por los estudiantes de lingüística del mundo hispano-hablante; por lo tanto no es el caso reseñar la obra original sino la versión en nuestro idioma cuya necesidad se hacía sentir precisamente porque su lectura es obligada debido al rigor y claridad con que está escrita y para muchos principiantes presentaba dificultades el tener que enfrentarse a problemas a veces arduos en una lengua ajena. En cuanto a la forma en que Gregores y Suárez supieron verter al castellano la obra de Hockett, no puede uno menos que hacer suyas las palabras del autor: "*tengo la seguridad de que el lector, apreciando la enorme dificultad de esta empresa* [substituir los ejemplos basados en el inglés y en las lenguas germánicas por otros basados en el español y las lenguas romances] *coincidirá conmigo en elogiar a* ... [los traductores y adaptadores] ... *por haber cumplido bien esa difícil y valiosa tarea", sobre todo porque "han permanecido admirablemente ' fieles al espíritu del original"* (p. 7).

Esta misma fidelidad puede, ocasionalmente, resultar un poco negativa para los lectores no argentinos o uruguayos, si bien es difícil imaginar en qué forma hubiera podido evitarse por ejemplo, desde las páginas introductorias se nota que la adaptación está hecha al español rioplatense y al ambiente argentino y los adaptadores lo asientan así categóricamente en la página 27: *Puestos a elegir una entre las muchas variedades del español, se ha optado por la que se habla a ambas orillas del Río de la Plata...; variedad que es aquella con que más familiarizados están los traductores . . .*

en lo cual siguen a Hockett, -quien por razones similares ilustra lo que dice tomando sus ejemplos del *Middle Westem American English*.

La elección del español rioplatense se justifica plenamente por la nacionalidad de los adaptadores y porque la obra estaba destinada a ser editada en la Argentina; pero el análisis fonémico que presenta no corresponde al español de gran parte de México, y puede provocar dificultadas en los lectores mexicanos: un ligero análisis que hice del habla de algunos estudiantes centro y sudamericanos tiende a señalar que entre ellos, como en México (para poner un solo ejemplo), hay un claro contraste entre los fonemas oclusivos sonoros y sordos cerrantes de sílaba en monosílabos o en sílaba no final ante consonante, en forma distinta a lo que sucede en el español del Río de la Plata. El espacio disponible me impide señalar con la amplitud que hubiera deseado, los muchos aciertos en la adaptación que se encuentran prácticamente en cada página del libro, asimismo aquellas partes que en mi opinión podrían mejorarse, o las que (como lo señalaba en el párrafo

anterior) pueden causar algún problema al hispano-hablante cuyo-dialecto no es el rioplatense. De cualquier modo, debemos agradecer a los traductores-adaptadores y a la editorial, el que los estudiantes y las personas interesadas en, la lingüística tengan acceso en español a esta obra de Hockett[136].

Lyons, John. 1971. *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide. [Versión española y prólogo del profesor Ramón Cerdá. Título original, *Introduction to Theoretical Linguistics*, 1968, Cambridge, University Press, London]

Prefacio de John Lyons

Mi propósito, al escribir este libro, ha sido el de proporcionar una introducción relativamente compendiosa en las corrientes más importantes de la teoría lingüística contemporánea. Y aunque el libro se ha concebido en primer lugar para estudiantes de lingüística, espero que pueda ser asimismo útil a los de psicología, antropología, sociología, biología, cibernética y a los de un buen número de disciplinas que operan, de alguna manera, sobre el análisis del lenguaje humano, lo mismo que a estudiantes de literatura y "humanidades", con las cuales la lingüística (o la "filología") mantiene vínculos de gran tradición. También me gustaría pensar que el libro tiene algún interés incluso para los lectores en general que deseen aprender algo sobre lingüística moderna. Se trata de un libro introductorio en el sentido de que no presupone ningún conocimiento previo sobre la cuestión. Pero exige que el lector –especialmente el lector cuya formación, como la mía, se basa más en las "humanidades" que en las "matemáticas" y en la "ciencia"- esté dispuesto a realizar un cierto esfuerzo para familiarizarse con los símbolos y las fórmulas utilizadas. Pocas materias padecen tanto como la lingüística por la separación entre "ciencias" y "humanidades" que todavía prevalece en la mentalidad de la mayoría de nuestras escuelas y universidades. Porque la teoría lingüística contemporánea opera simultáneamente, y en medida aproximadamente igual, tanto sobre el más tradicional acercamiento a la lengua –característico de las "humanidades"- como sobre el más "científico", que se ha desarrollado recientemente con relación a los adelantos que han tenido lugar en lógica formal, ciencia de los computadores y teoría de la automación (*sic.*). Los lectores con una orientación intelectual "literaria" y no "numérica" pueden llegar a desanimarse por la proliferación de símbolos esotéricos y de fórmulas en determinados apartados del libro. A ellos debe animarles la idea de que probablemente cuentan con una considerable ventaja sobre sus "numéricos" cofrades en lo que se refiere a la interpretación intuitiva de los matices de la lengua, y quizá también por sus conocimientos en cuanto a conceptos básicos de carácter histórico y filosófico. Ambos grupos de lectores, así lo espero, van a beneficiarse de una excursión ocasional por el terreno del otro. Todo manual debe ser selectivo. Voy a decir algo, pues, sobre el ámbito y los puntos más minuciosamente tratados del presente libro. He limitado la atención a lo

[136] Reseña del profesor Leonardo Manrique publicada en la revista *Anales de Antropología* 9 (1972), pp. 340-341.

que, por consentimiento natural, pertenece más de lleno a la teoría lingüística –fonética y fonología, gramática y semántica-; no he dicho nada acerca de la estilística y muy poco sobre la adquisición de la lengua por los niños, el cometido de la lengua en la sociedad o la evolución histórica de las lenguas. Tampoco he dicho nada sobre las aplicaciones reales o potenciales de la lingüística –en la enseñanza de lenguas, en la terapéutica del habla, en planes de enseñanza, en la traducción automática y recuperación de la información, etc.— Deliberadamente he dejado menos espacio a la fonética y a la fonología y más espacio a la semántica que la mayoría de manuales de lingüística, y he mostrado mucho mayor cariño a la lingüística tradicional de lo que es costumbre en la mayor parte de lingüistas. En lo que concierne a la teoría de la sintaxis, he adoptado un punto de vista generativo y en particular transformacional. He ofrecido una visión razonablemente exhaustiva sobre el sistema de gramática transformacional de Chomsky, ya que es el sistema habitualmente más familiar y más ampliamente desarrollado, al que he añadido algunas tentativas sugerencias por mi cuenta (con la debida advertencia al lector) en capítulos siguientes. Tal vez he actuado en mi provecho aquí y en algún que otro lugar del libro, pero no lo he hecho deliberadamente. Sólo me resta reconocer mi agradecimiento a aquellos que más directamente me han asistido en la redacción de este libro. Cuando por primera vez me interesé por la lingüística tuve la inestimable buena fortuna de someterme a los auspicios personales de cuatro estimulantes profesores: W. Sidney Allen, C.E. Bazell, F.H. Householder y R.H. Robins […]

Prólogo a la edición española de Ramón Cerdá

Ni que decir tiene: en la versión española de este libro hemos intentado trasladar todo el caudal teórico que contiene el original. La terminología técnica, que tantos problemas secundarios plantea, la hemos reestablecido y a veces incluso establecido sin ningún absurdo alarde y sin preocuparnos apenas la existencia de términos tradicionalmente acuñados en nuestra lengua. No cabe duda que el lector sabrá apreciar el hecho de que este tratado no exige los mayores esfuerzos, si éste es el caso, precisamente en el terreno de la terminología, toda vez que hemos tenido el cuidado de imitar al autor en la generosa atención que dedica a las aclaraciones de todo tipo. El empeño principal de esta adaptación reside, de cara al lector, en las ejemplificaciones. No hay que pasar por alto que el libro, en su forma original, está inevitablemente pensado para un público de lengua inglesa. Esto no significa, en el presente caso, angostura de miras conceptuales. Al contrario: el mismo panorama de lenguas aducidas, que siempre es un síntoma fidedigno en obras de lingüística, supera con creces la extensión a que nos tienen acostumbrados muchos tratados de índole parecida. La mayoría de ejemplos originalmente ingleses presenta matizaciones no poco sutiles. Traducidos o no, exigen un conocimiento tan familiar del inglés, que la misma tentación de dejarlos tal cual desvirtuaría la lógica de una versión no inglesa del libro. Por lo demás hemos creído que para muchos lectores de habla española hubiera sido, al abandonarlos a su suerte, demasiado oneroso el esfuerzo de leer siempre ejemplos extraídos de lenguas extrañas. Tampoco era el caso de hispanizar el texto a mansalva y esterilizar así algunas de sus cualidades más dignas. Del mismo modo que no escasean ejemplos sobre lenguas abstractas, no naturales, no hemos querido evitar

la gran mayoría de los originales en convivencia dosificada con otros más cercanos y, por tanto, más asequibles. Ni unos ni otros pueden ser óbice para el lector avisado de este libro, a quien profesamos, como el mismo autor declara en su prefacio, una absoluta confianza en la modesta seguridad de ofrecerle una provechosa lectura. Sólo el deseo de facilitar la comprensión en tal o cual punto es lo que nos ha llevado a usar de interpretaciones. Abusar de ellas hubiera sido injusto por muchas razones, pero sobre todo porque sencillamente no hemos hallado la necesidad de aumentarlas. A veces si la entidad de una aclaración se limita a unas pocas palabras, y más si no constituye inciso en el texto, hemos omitido las correspondientes indicaciones, pensando en la comodidad del estilo, en su inocuidad y en la facilidad con que puede abstraerse con una simple consulta del original. Pero, en definitiva, no se trata tanto de aclimatar el libro a nuestros hábitos como de acostumbrar al lector a los hábitos culturales y científicos en los que se ha articulado el libro. Ya en periodo de pruebas, ha llegado a nuestras manos la excelente traducción francesa de F. Dubois-Charlier y D. Robinson, publicada por Larousse en 1970. Lo consignamos porque, aparte su valor intrínseco, nos ha brindado la ocasión de verificar algún que otro punto de interpretación ambigua. Estos leves comentarios no especifican ni de lejos los lances y episodios innumerables que han surgido por doquier. Las dificultades han sido muy superiores a lo previsto. Pero en todo momento nos ha alegrado la maravillosa sensación de aprender y, sobre todo, de abrir para muchos lectores esta inestimable fuente de sugerencias que desde su edición figuró sin demora en la biblioteca de los especialistas.

***

En 1981, aparece una nueva versión titulada *Language and Linguistics* y editada por la misma casa editorial. La versión española, también a cargo del profesor Cerdá, aparece tres años después con el título de *Introducción al lenguaje y a la lingüística*.

Dice el profesor Lyons en el prefacio: "[…] El libro presenta un contenido más amplio, y menos exigente en sus capítulos centrales, que mi *Introducción en la lingüística teórica* (1971). Resulta en consecuencia, menos detallado en el tratamiento de muchos temas. En cambio, he añadido a cada capítulo una lista de sugerencias bibliográficas para un adecuado desarrollo temático. Entiendo que esto ha de ser suficiente para que los lectores y profesores usuarios del libro hagan una selección de acuerdo con sus conocimientos sobre cada asunto y con sus preferencias teóricas […] Pensando en los estudiantes que utilicen el libro sin orientación especializada y en el lector general interesado en profundizar sobre un determinado tema, he señalado unos veinte manuales y algunas colecciones de artículos del a Bibliografía con un asterisco. Con ello he procurado hacer una selección representativa tanto de las distintas concepciones como de los niveles de exposición. Cada capítulo lleva una serie de Preguntas y Ejercicios. En algunos casos se trata de sencillas cuestiones de revisión que no requieren ninguna lectura ulterior. En otros —especialmente cuando se refiere a citas de otros libros de lingüística— el estudiante se verá obligado a considerar y evaluar opiniones distintas a las que presento en el libro. Algunas de las preguntas son bien difíciles y no espero que el alumno las conteste sin ayuda, contando

solo con un curso de lingüística de diez semanas. Por otro lado, entiendo que es importante que los estudiantes de estos cursos perciban el talante de la lingüística en sus niveles más avanzados, aunque no necesariamente más técnicos. ¡Hay que ver lo que se consigue a veces con un poco de manipulación socrática! Lo mismo diría con respecto a un problema que he incluido (tras el capítulo de gramática). Lo inventé hace muchos años cuando enseñaba en la Universidad de Indiana y se ha venido empleando, por mí y por otros, como un ejercicio relativamente complejo en el análisis lingüístico. ¿Quién aporte una solución que satisfaga las exigencias de adecuación observacional y explicativa en menos de dos horas no necesita leer los capítulos principales del libro! Aunque *Introducción al lenguaje y a la lingüística* resulta muy distinto de mi *Introducción en la lingüística teórica,* también está informado por el mismo sentido de continuidad en la teoría lingüística, desde las épocas primitivas hasta la actualidad. No he incluido ningún capítulo que trate especialmente sobre la historia de la lingüística, pero dentro de los límites disponibles he procurado situar los temas teóricos más importantes dentro de su contexto histórico. He redactado asimismo un breve capítulo sobre estructuralismo, funcionalismo y generativismo en lingüística porque las relaciones entre estos movimientos apenas si reciben, a mi juicio, atención, o bien aparecen mal interpretadas en la mayoría de manuales de uso […]

Marín, Marta. 1999. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique, Grupo editor.

El proyecto de escribir este libro surgió como una respuesta posible a dos preguntas que nos han sido formuladas insistentemente en el curso de los últimos años y para las cuales nunca tuvimos una respuesta que nos satisficiera [...] Dicho de otro modo: durante varios años, los alumnos -futuros docentes- de Lengua y de Didáctica de la Lengua del Nivel Terciario nos solicitaban un texto donde pudieran encontrar, en forma integrada y sistemática, algunos de los conceptos que ellos oían en nuestras clases. Al mismo tiempo, escuchábamos una demanda semejante de parte de los docentes en ejercicio que participaban en talleres de actualización. En ambos casos, sólo podíamos enumerar bibliografía específica para algunos aspectos, la que no satisfacía la necesidad de integración y de sistematización, ya que, en general, se trata de algunos textos especializados en áreas específicas del conocimiento lingüístico y pedagógico. En este sentido, todos los expertos interesados en que ciertos lemas desarrollados por los lingüistas lleguen a las aulas, en pro de una mejor educación lingüística, están de acuerdo en mencionar la escasez de "textos intermedios" que cumplan esa función de articular un campo del saber y su enseñanza. Entendiéndose por textos intermedios los que acerquen los conceptos de la teoría linguística a un público no especialista en esa área, pero que necesita conocer esos aspectos teóricos para utilizarlos en la práctica de la enseñanza. Creemos que esta necesidad es auténtica y explicaremos por qué. La docencia no es una mezcla de intuición, experiencia y "facilidad natural"; es, ante todo, conocimiento. Los maestros y los profesores necesitan un conocimiento básico de teoría para producir prácticas significativas y para poder modificar sus prácticas según las condiciones en que las desarrollen. Una analogía puede mostrar esto de una manera tal vez más eficaz: una

persona que apenas se inicia en las prácticas culinarias, desconociendo principios teóricos o por lo menos ciertas generalizaciones, seguirá una receta al pie de la letra y se sentirá incapaz de cambiar un ingrediente por otro, es decir, no podrá adaptar su práctica culinaria a las condiciones del entorno (léase: al contenido de su heladera o de su alacena); tampoco podrá crear alternativas a las recetas "dadas", de modo que su actividad será rutinaria y apegada a un libreto, a una serie de instrucciones. Por el contrario, la persona que conozca, por ejemplo, que es necesario "sellar" una carne por calor rápido antes de proporcionar un medio líquido para su cocción, estará en condiciones de elegir diversas maneras de realizar este "sellado", diversos medios líquidos en que realizar la cocción completa y diversos condimentos para enriquecer el plato. Según esta analogía doméstica, entonces, los maestros y profesores que desconozcan aspectos teóricos:

- Se verán casi obligados a hacer de un texto escolar el centro de sus propias actividades y de las de sus alumnos, con el consiguiente reduccionismo que esto supone. Lo ideal es que el centro de las actividades de Lengua en el aula sean las prácticas discursivas significativas, para lo cual el texto escolar —junto con otros libros y materiales— es un instrumento imprescindible, pero no puede ser el centro de la práctica, porque no tiene en cuenta todas las variables que la condicionan a ésta.

- Aplicarán fórmulas, recetas y libretos, con la consiguiente rutinización y mecanización del trabajo en el aula.

- No podrán realizar adaptaciones de esas fórmulas, recetas y libretos según las necesidades de sus alumnos o según las restricciones de cualquier orden —por ejemplo, económico— con las que se encuentren.

- No podrán seleccionar los textos escolares adecuadamente, esto es, con claros criterios pedagógicos y lingüísticos, en reemplazo de algunos criterios visuales, intuitivos y basados en el gusto personal, lo que suele ocurrir con mucha frecuencia.

Por todo esto, el conocimiento de la teoría se revelaría como necesario, pero se presenta otro problema. Cuando los docentes o futuros docentes están interesados o sienten la necesidad de conocer esos aspectos teóricos, se encuentran con textos —por ejemplo los del dominio de la lingüística— que han sido escritos teniendo en cuenta como lectores a expertos en la misma materia. Son textos académicos de la disciplina, para conocedores y estudiosos de ella, y que difícilmente tengan en cuenta otros lectores, como los maestros y los profesores con sus necesidades pedagógico-didácticas. Esta situación de carencia bibliográfica adecuada justifica las demandas que recibimos y que fueron expuestas al comienzo de esta Introducción, así como también parecen quedar justificadas las expresiones de desencanto de los docentes y los estudiantes cuando comprueban que no se les puede ofrecer bibliografía adecuada a sus necesidades, es decir textos intermedios entre los niveles más altos de la investigación y de la teorización lingüística, por un lado, y la práctica docente, por el otro. Este libro intenta llenar ese "hueco", aunque sin una

pretensión de exhaustividad. Tal vez otros que le sigan podrán ayudar a construir un completo. Por otra parte, muchos de los conceptos que se expondrán en él ya habían sido desarrollados —aunque con menor extensión— en las Guías para docentes que acompañan a Lengua 7, Lengua 8 y Lengua 9 para la E.G.B. publicados por Aique Grupo Editor. Pero, mientras que esas guías estaban dirigidas a quienes usarían esos libros con sus alumnos, este libro está dirigido a estudiantes de la carrera docente y a profesores y maestros que necesiten actualizar sus conocimientos.

La organización del libro

En el primer capítulo se expone el enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua y se hace una somera referencia a las teorías que lo sustentan: la teoría de la lengua como discursividad o textualidad, la teoría del aprendizaje como construcción y las teorías de la lectura y de la escritura como procesos cognitivos. A partir de este enfoque podría decirse que el libro está organizado en dos grandes bloques: la lingüística por un lado, y la lectura y la escritura, es decir, la linguística interdisciplinaria, por otro. El primer bloque está compuesto por cinco capítulos, del dos al siete, en los que se exponen las diversas teorías y los dominios de la lingüística que sustentan el enfoque de la lengua como comunicación discursiva. Dicho enfoque permite un tratamiento de los textos, diferente del que tradicionalmente se ha propiciado en las aulas. En el capítulo dos, entonces, se desarrolla la teoría de la comunicación, en el tres, la teoría de la enunciación. Los capítulos cuatro, cinco y seis están dedicados a aspectos de la lingüística del texto: coherencia, cohesión y tipología textual respectivamente. El capítulo siete, que cierra esta exposición de teorías lingüísticas, muestra muchos de los aspectos que ya se han desarrollado en los capítulos anteriores desde la perspectiva de la pragmática. Los capítulos ocho y nueve conforman el bloque de la lingüística interdisciplinaria: uno está dedicado a la teoría de la lectura y el último a la teoría de la escritura. Por otra parte, todos los capítulos tienen algunas secciones comunes: una dedicada a las implicaciones pedagógicas de los temas de lingüística que se exponen en ese capítulo, es decir a las relaciones que pueden establecerse entre los conocimientos lingüísticos y su aplicación en las aulas. Otro de los apartados comunes está destinado a proporcionar a los lectores la posibilidad de poner en práctica los conocimientos teóricos. Por último, todos los capítulos ofrecen una lista de la bibliografía que hemos consultado y que, en la mayoría de los casos, también está al alcance de los lectores[137].

Martinet, André. 1965. *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos. [Título original, *Éléments de linguistique générale*, Paris, 1960, versión española de Julio Calonge Ruiz]

1. La Editorial Gredos, con la publicación de esta obra, pone en manos de los lectores de lengua española un cuerpo coherente de doctrinas sobre el lenguaje desde el punto de vista del estructuralismo europeo, uno de cuyos representantes más ilustres es el profesor

[137] Texto de la 'Introducción' del libro.

André Martinet. El contenido de la obra refleja explícitamente, frente a otras escuelas o puntos de vista estructuralistas, la posición científica del autor, que se caracteriza, como él mismo lo pone de manifiesto, "*por un mayor realismo y por menos formalismo o a priori*" (p. 9). Ante la diversidad de tendencias que se dan hoy en la ciencia del lenguaje, está plenamente justificada la posición del autor en lo que respecta a la elaboración de su obra, pues como él lo indica, todo intento de sincretismo está condenado al fracaso y no queda sino renunciar "*a presentar en una sola obra el conjunto de las doctrinas que están vigentes entre los lingüistas contemporáneos*" (pp. 8 y s.).

2. En el capítulo 1, **La lingüística y la lengua**, esboza el autor su concepción del lenguaje en cuanto objeto de la lingüística. Para él, el objeto de la lingüística es el lenguaje humano, entendido como institución, como instrumento, cuya función esencial es la de la comunicación, aunque indica que posee otras menos importantes: sirve de soporte al pensamiento (en lo que muestra un retroceso, frente a otros lingüistas, *v. gr.* F. de Saussure y a la investigación actual en psicología y lingüística), sirve de medio de expresión y cumple una función estética. Como se ve, nada que alcance a las consideraciones de Bühler sobre las funciones del lenguaje· Tal como es ya de dominio corriente, Martinet entiende que el lenguaje no es un calco de la realidad, sino que cada lengua organiza de modo particular la experiencia, y al mismo tiempo, aprovecha y organiza en forma peculiar las posibilidades que ofrece el aparato fonador. El lenguaje así entendido se caracteriza por su *doble articulación*. Resume aquí sus exposiciones anteriores sobre el conocido principio de la doble articulación del lenguaje humano, principio desarrollado o indicado por otros autores, antes y después que él: todo enunciado lingüístico es susceptible de ser analizado en unidades significativas mínimas (monemas, según Martinet, que utiliza el término de H. Frei; morfema para los estructuralistas norteamericanos), elementos de la primera articulación. Cada uno de estos segmentos mínimos resultantes del análisis de la primera articulación, a su vez puede ser analizado en unidades más pequeñas, los fonemas, que carecen de significado pero que sirven para distinguir las unidades de la primera articulación. El análisis de las unidades significativas mínimas o monemas, en unidades distintivas o fonemas corresponde a la segunda articulación. De la doble articulación depende la economía del lenguaje y la independencia de la forma del significante con respecto al valor del significado, con lo que se asegura mayor estabilidad a la forma lingüística: la segunda articulación permite que se mantenga la intercomprensión, puesto que permanece gracias a ella "*la suerte de cada uno de los componentes del significante*" unida "*no al sentido del significado correspondiente . . . sino al de los componentes de otros significantes de la lengua*" (p. 26). Así, si cambia la [s] de *sal*, cambiará la [s] de *silla*, *sol*, etc. En lo que respecta a la primera articulación cabe hacer notar que ésta a su vez presenta dos articulaciones: 1) el enunciado total se analiza en primer término en sus funciones sintácticas, 2) éstas son desempeñadas por signos mínimos o por sintagmas. Aunque Martinet no quiere tener en cuenta esta distinción entre funciones y segmentos, ella viene a introducirse subrepticiamente en su análisis de la oración en sujeto y predicado con prescindencia de las unidades mínimas (véase aquí § 10). Siendo la doble articulación una característica del *lenguaje*, la presentan todas las lenguas, pero cada una de ellas articula a su modo, tanto los elementos de la primera articulación como los de la segunda. De aquí

desprende Martinet su concepción de lengua como "*un instrumento de comunicación con arreglo al cual la experiencia humana se analiza, de modo diferente en cada comunidad, en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica, los monemas. Esta expresión fónica se articula a su vez en unidades distintivas y sucesivas, los fonemas, en número determinado en cada lengua, cuya naturaleza y relaciones mutuas difieren también de una lengua a otra*." (pp. 28 y s.). Las lenguas, sin embargo, poseen también procedimientos que, según él, no entran en este cuadro de la doble articulación; *v. gr.*: la entonación. Indica Martinet que debe distinguirse entre *código*, los hechos lingüísticos que constituyen el repertorio de que disponen los individuos para expresarse, y *mensaje*, es decir los hechos lingüísticos de cualquier tipo que se dan en los enunciados concretos con que un individuo se expresa (pp. 34 y s.). Según él, ésta es otra manera de expresar la oposición tradicional entre *lengua* (*langue*) y *habla* (*parole*). Sin embargo, no es ésta ni la oposición tradicional entre lengua y habla ni la saussureana. Se trata aquí más bien de la oposición entre *hechos de lengua* que constituyen el acervo lingüístico de un individuo y hechos de lengua presentes en el hablar. Aunque Martinet no lo indique, esos hechos de lengua (o hechos lingüísticos, como él dice), corresponden a lo que Bühler entiende por forma lingüística.

3. Los principios generales, el método, a que debe ajustarse la descripción sincrónica en cuanto descripción de la manera en que cada lengua "*analiza la experiencia humana en unidades significativas y cómo utiliza las posibilidades ofrecidas por los* [...] *órganos de la palabra*" (p, 38), los expone Martinet en el capítulo 2, **La descripción de las lenguas**: 1) La descripción de un estado de lengua debe ser estrictamente sincrónica, debe estar establecida sobre la base de un período breve de tiempo y de una comunidad lingüística delimitada dentro de la cual toda diferencia idiomática debe concebirse "como variantes de un mismo uso y no como dos usos distintos" (p. 40). 2) Si se trabaja sobre un "corpus" el investigador debe tener en cuenta dos dificultades: una teórica: que dos investigadores que trabajan sobre una misma lengua, pero con "corpus" distintos, lleguen a descripciones diferentes; y otra práctica: que el "corpus" no contenga todos los aspectos pertinentes de la realidad dada. 3) Todas las descripciones son aceptables siempre que sean coherentes, es decir que estén hechas desde "un punto de vista determinado" (p. 42). 4) La descripción debe abarcar los rasgos pertinentes, aquellos que contribuyen directamente a la comunicación, que el hablante ha usado intencionalmente y ante los cuales el oyente reacciona porque reconoce en ellos una intención comunicativa. Son entonces pertinentes los elementos portadores de información, que no escapan al dominio del hablante y que cumplen una función dentro del enunciado. 5) Aunque Martinet por razones prácticas no quiere prescindir totalmente del sentido de las unidades significativas, advierte que en el dominio semántico debe entrarse con precauciones. Al lingüista le interesan únicamente las diferencias de sentido que corresponden a diferencias de forma (los casos de homonimia carecen de importancia puesto que se encuentran en contextos diferentes). Este último punto de vista no por ser conocido de antiguo deja de ser ciertamente importante ante algunos desbordes "funcionalistas": "*No se puede, por ejemplo, hablar de subjuntivo en una lengua en la que no se disponga de formas de subjuntivos distintas de las formas del indicativo, como yo sepa es distinto de yo sé*" (p. 48). En este sentido, en lo que se refiere a la descripción de lenguas extranjeras hay que precaverse de

atribuirles a éstas rasgos de la lengua materna. 6) La descripción debe empezar por la segunda articulación, es decir por el análisis de los significantes en fonemas. De acuerdo con esto, Martinet indica que la descripción de un estado de lengua comienza por la fonología de esa lengua. Esto es cierto, pero el análisis, en rigor, y tal como lo dice Martinet, se hace a partir de los segmentos mínimos no susceptibles de ser interrumpidos por pausas virtuales, esto es, en la práctica "*por lo que se llama palabras*" (p. 82). Como la exposición de las condiciones y métodos del análisis fonológico requieren de datos sobre la sustancia del significante, Martinet termina el capítulo 2 con una descripción de los sonidos según su articulación, que en la edición española que reseñamos es más amplia que la que aparece en la edición francesa. El tratamiento de la fonética que aquí se hace es el tradicional, salvo ciertas consideraciones marginales conectadas con el pensamiento central de Martinet sobre economía lingüística, especialmente sobre la conformación y funcionamiento de los órganos (*cf. "la posición de los órganos más recomendable para la articulación fricativa no es conveniente para la oclusión*" (p. 62); "*una oclusión labio-dental no se puede realizar, por existir inters-ticios entre los dientes*" (p. 62), etc.).

4. En el capítulo 3 se exponen "los principios del análisis fonológico tales "*como son desde hace tiempo de dominio público*" (p. 9). El campo de estudio está dado por los rasgos fónicos que son resultado de una elección del hablante y que realizan una función distintiva, identificación en el enunciado de un signo en oposición a todos los otros que hubieran podido figurar en su lugar si el mensaje fuera otro distinto; o una función contrastiva, división del enunciado en unidades sucesivas. Los rasgos fónicos pueden también realizar una función expresiva, en cuanto sirven para que el hablante se percate sólo por ese hecho del estado afectivo del hablante. Los rasgos fónicos que desempeñan una función dada en una lengua dada, pueden realizar una función muy distinta en otra. Entre los rasgos fónicos tenemos aquellos que pertenecen a la segunda articulación, como los fonemas, y otros como los tonos que quedan al margen de ella. De acuerdo con esto distingue entre fonemática y prosodia. La distinción, entonces, entre fonemática y prosodia la establece sobre la base de la segmentación, sobre la base de "*las dimensiones del segmento de la cadena en la cual ellos asumen su función*" (p. 80). Sin embargo, como veremos (§ 6) este punto de vista no se mantiene permanentemente como principio de clasificación.

5. La fonemática trata de la determinación de los fonemas, de su clasificación y de sus combinaciones. Para determinar el inventario de fonemas propone los siguientes pasos: 1) Operar a partir de segmentos del enunciado no susceptibles de ser interrumpidos por pausas, es decir en cierto modo a partir de la palabra, y no tener en cuenta los elementos en función expresiva. 2) Los segmentos mínimos de la segunda articulación, fonemas, se obtienen mediante la conmutación. Hay que tener presente que ciertos segmentos pueden corresponder a un fonema único en una lengua y a dos en otra, 3) Antes de establecer el inventario de fonemas de una lengua hay que definir los segmentos obtenidos determinando qué es lo que en su contorno fónico los distingue de todos los que hubiesen podido encontrarse en su lugar en el enunciado. Debe tenerse presente que "*la identidad física no permite deducir la identidad lingüística. Un mismo fonema se realiza de modo diferente según el material fónico que le rodea, y un mismo sonido, según lo que le rodee, puede ser la*

realización de fonemas diferentes" (p. 86). 4) Comparando la naturaleza fónica de un segmento con otros que estánen oposición a él se determinan los rasgos pertinentes. 5) Realizado esto se procede a clasificar los segmentos por sus rasgospertinentes. 6) Identificando los segmentos de una misma índole de contextos diferentes obtenidos en distintos inventarios, se obtiene el inventario de los fonemas de la lengua dada que pueden clasificarse en un cuadro en el que en el sentido horizontal se representa, por ejemplo, la localización y en el vertical la modalidad de la articulación.

	'labial'	**'labiodental'**	**'apical'**	**'sibilante'**	**'prepalatal'**	**'palatal'**	**'dorsovelar'**
Sorda	p	F	t	S	S		K
Sonora	b	V	d	Z	Z		G
Nasal	m		n			Ñ	

en el que faltan fonemas que no entran en las proporciones como /1/ y /r/.

Los fonemas consonánticos fr. /p f t s s k/, que se caracterizan por el mismo rasgo consonántico, constituyen una *serie*: "*Clase de fonemas consonánticos caracterizados por un mismo rango*". Los fonemas consonánticos que se articulan en una misma zona, fr. /p b m/, y que difieren en la modalidad constituyen un *orden*: clase de fonemas que se articulan en una misma zona y que difieren en modalidad. Dos *series* opuestas entre sí por la ausencia o presencia del mismo rasgo o marca, como las series sorda y sonora del francés constituyen una *correlación*. Se llama marca de correlación al rasgo que distingue las dos series. La determinación de los segmentos en los inventarios parciales puede mostrar la presencia de segmentos distintos en inventarios distintos. Así, por ejemplo, en español [β δ γ] aparecen en posición intervocálica y [b d g] después de nasal. Como la relación en que se encuentra cada uno de los segmentos de ambas series con el resto de las unidades de su inventario son las mismas, se infiere que [β] y [b], [δ] y [d] y [γ] y [g] son realizaciones distintas de unos mismos fonemas, respectivamente [b d g]. Las realizaciones fónicas distintas de un mismo fonema en contextos fónicos instintos, llamadas *variantes combinatorias* o *alófonos*, se encuentran en distribución complementaria, es decir en el contexto en que se encuentra uno no se da el otro y viceversa. Fuera de las variantes combinatorias se dan también variantes individuales, facultativas, socioculturales, expresivas, etc. Otras veces, los inventarios de segmentos que aparecen en contextos diferentes pueden presentar distinto número de unidades distintivas. Si el elemento de un inventario que no tiene equivalente en otro no entra en ninguna de las proporciones del sistema, corno en el caso de idiomas criollos franceses, nos encontramos con un fonema que presenta lagunas en su distribución; en cambio, si las unidades se encuentran en relaciones proporcionales, es decir, en determinados contextos una unidad cubre el lugar de dos o más unidades correspondientes en otro contexto, tenemos lo que se conoce como neutralización. En estas condiciones se llama *archifonema*, al conjunto de rasgos pertinentes comunes a dos o más fonemas.

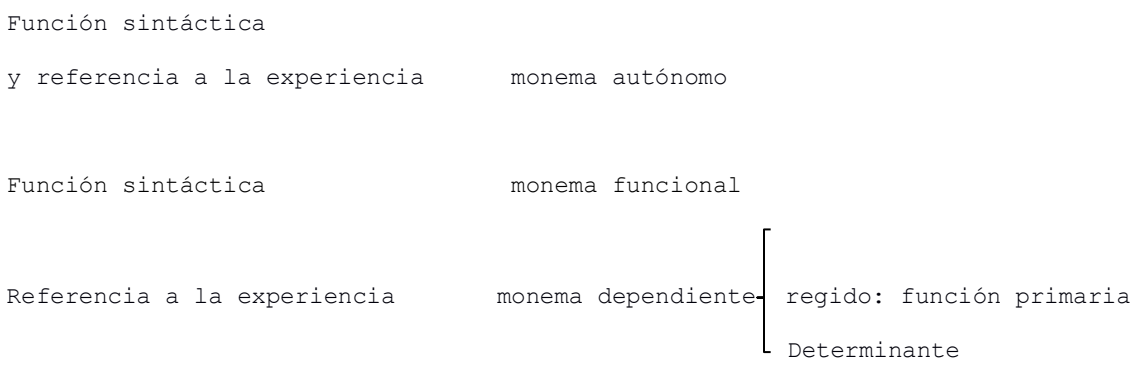
6. Según Martinet, hechos fonológicos tales como la *duración*, la *altura melódica*, la *energía articulatoria*, que escapan a la segunda articulación, ya que por estar siempre presentes en los enunciados valen por la variación de sus modalidades y no por la ausencia o presencia en un punto de ellos, deben considerarse no en la fonemática sino en la prosodia. Sin embargo, a pesar de que los *tonos* son unidades discretas y realizan una función distintiva, los clasifica como unidades prosódicas. Esto, junto con la inclusión del acento de intensidad entre los hechos de prosodia, pese a su función distintiva y no significativa (p. 80) muestra la debilidad de su clasificación de los hechos fonológicos en fonemáticos y prosódicos, cuyo fundamento está en el hecho de pertenecer o no a la segunda articulación (p. 80). En rigor, el párrafo 3-4 fuera de no aportar ninguna claridad para el tratamiento de la clasificación de los hechos fonológicos, no señala ningún proceso en relación con la caracterización de los hechos prosódicos de Trubezkoy o mejor si se quiere, frente al tratamiento del problema por la lingüística norteamericana, Hockett, por ejemplo. Entre los hechos prosódicos agrupa Martinet, siguiendo la tradición, fenómenos tan diversos como la *entonación*, que es a la vez distintiva y significativa, y está presente en la totalidad del enunciado; los tonos, funcionalmente distintivos y que, en las lenguas tonales funcionan "*como unidades discretas con el mismo valor de los fonemas*" (p. 104), y el acento, que en ciertas lenguas realiza una función contrastiva (*v.gr.* francés) y en otras distintiva. Ocurre generalmente que en las lenguas en que el acento no ocupa un un lugar fijo, su función es distintiva. Carece por tanto, de sentido que Martinet no analice del mismo modo español *término* / *termino* / *terminó*; *sábana* / *sabana* que inglés *an increase* / *to increase*, lengua para la que señala que el lugar del acento puede adquirir cierta importancia distintiva, y que concluya afirmando que "*la función fundamental del acento en todas las lenguas que se sirven de él, es contrastiva y no opositiva*" (p. 115). En lo que al español se refiere está claro que la función del acento es distintiva, opositiva y no contrastiva. Además, aún en las lenguas en que el acento ocupa un lugar fijo en elcuerpo de la palabra, desempeña una función lingüística importante, ya que (como se deja anotar en el párrafo 3-34) juega un papel fundamental "en la identificación de la palabra", en la estructuración de su perfil fonemático.

7. Uno de los capítulos más importantes de la obra es el capítulo 4. *Las unidades sígnificativas*, donde se tratan indistintamente cuestiones sintácticas y morfológicas unidas únicamente por pertenecer a la *primera articulación*, sin distinguir entre hechos morfológicos y hechos de sintaxis (funciones sintácticas y conformación del campo sintáctico) ya que una frase no resulta de un mero sucederse de unidades significativas, cosa que aparece clara en el tratamiento que hace Martinet de sujeto y predicado. En el capítulo se estudian especialmente 1) Determinación y clasificación de las unidades significativas; 2) categorías gramaticales; 3) funciones sintácticas; 4) composición y derivación y 5) clases de palabras. El procedimiento utilizado para establecer las unidades significativas mínimas es el mismo que se emplea en fonología; la *conmutación*. Esta se ve dificultada en los casos de *amalgama*, en que dos significados están asociados en un solo significante (fr. *à* + *le* > *au*; *al* del esp. no debe entenderse como amalgama, pese a lo que indica el traductor, p. 141); de *significantes discontinuos*, que resultan generalmente de la concordancia, como en fr. "nous courons" /nu ku rõ/ donde el significado "primera persona

plural" está expresado a través del significante discontinuo /nu/ y /õ/, y de *variantes de significantes*: combinatorias, facultativas. El caso de las variantes de significado (corredor en "es un corredor" dicho en un estadio o en un salón), nos parece que debe ser descartado de aquí, pues se trata de signos distintos. El reemplazo de la "palabra" por el sintagma autónomo no aparece verdaderamente eficaz. Si bien se salvan las dificultades que presenta la noción de palabra, se crean otras nuevas con la de sintagma autónomo.

8. Martinet clasifica los elementos mínimos de la primera articulación (monema), según la expresión de las relaciones que contraen en el enunciado, en 1) *autónomos*, si implican conjuntamente referencia a un elemento de lo dado y una relación con el resto del enunciado: *ayer*; 2) *funcionales*, si indican la relación de otro monema con el resto del enunciado: *a*, y 3) *dependientes*, si sólo hacen referencia a la experiencia y requieren que su relación con el resto del enunciado esté expresada por la posición del monema en él o por un monema funcional. Los monemas dependientes que realizan una función primaria, es decir una función constitutiva de frase, son monemas *regidos*. Aquellos que están relacionados directa o indirectamente con los regidos son *determinantes*.

Se obtiene así el siguiente cuadro:



9. Por otra parte, Martinet clasifica los monemas atendiendo a los tipos de inventarios de unidades "*susceptibles de aparecer en un punto determinado en el cuadro del sintagma autónomo*" (p. 147) a que pertenezcan. Así son *lexemas* (monemas lexicales) los monemas que forman parte de inventarios ilimitados. En caso contrario se llaman *morfemas* (monemas gramaticales). El fundamento de la distinción no es muy convincente: ¿en qué sitio han de agruparse los numerales y los nombres de los meses y de los días de la semana? Son gramaticales los monemas funcionales. Los dependientes son o gramaticales o lexicales. A los monemas determinantes gramaticales los llama Martinet modalidades. De su clasificación se desprende una distinción muy precisa entre *monemas funcionales* y modalidades: El esquema de la frase exige la presencia de un cierto tipo de monema funcional cosa que no ocurre con las modalidades. Si esta diferencia fundamental entre *modalidades* y *monemas funcionales* no siempre ha sido percibida, dice Martinet, ello se debe a casos de amalgamas en los que una modalidad y un monema funcional tienen un significante único (*v. gr.* latín *-ibus*, amalgama de monema funcional dativo y modalidad plural). De la clasificación anterior puede desprenderse el siguiente cuadro:

MONEMAS	
LEXEMA	MORFEMA
(monema lexical)	(monema gramatical)
	Monemas funcionales
Monemas dependientes	Monemas dependientes
regidos / determinantes	regidos / determinantes (Modalidades)

En lo que respecta a los sintagmas hay que destacar los *sintagmas autónomos*, que son los sintagmas (combinación de monemas) cuya función no depende de su posición en el enunciado y que pueden ir o no precedidos de monema funcional, y el *sintagma predicativo*, que, por el hecho de constituir mensaje por sí mismo, debe caracterizarse como independiente. En resumen, de las clasificaciones e indicaciones de Martinet, puede desprenderse el siguiente cuadro, en el que los números remiten a los párrafos respectivos de la obra:

<table>
<tr><td colspan="3">MONEMA</td><td colspan="3">SINTAGMA</td></tr>
<tr><td></td><td>Monema
lexical
Lexema
4-19</td><td>Monema
Gramatical
Morfema
4-19</td><td colspan="3" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Función
sintáctica</td><td></td><td>Monema
funcional
/a/
4-12</td></tr>
<tr><td>Función
sintáctica y
referencia a la
experiencia</td><td>Monema
autónomo
ayer
4-11</td><td></td><td rowspan="2">Sintagma
autónomo
4-13</td><td rowspan="2">Con monema
funcional: el
año pasado.
Sin monema
funcional: un
coche</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Referencia a la
experiencia</td><td>Lexema
Regido
maletas
4-18</td><td>Morfema
regido
él
4-18</td></tr>
<tr><td></td><td>Lexema
Determinante
4-19</td><td>Modalidad
-s, él, un
Morfema
determinante
4-19</td><td colspan="3">Sintagma independiente:
Sintagma predicativo
4-24</td></tr>
</table>

10. Todos estos aspectos del análisis los verifica Martinet apelando al tratamiento de las unidades significativas mínimas. Algo distinto ocurre en la caracterización del sujeto y el predicado, hecha desde puntos de vista totalmente tradicionales, prescindiendo de su método de poner en juego las unidades significativas mínimas. Queda en claro con ello que al enfocar los problemas de la estructura sintáctica no se puede dejar de lado el tratamiento de las funciones sintácticas o coordenadas en que se estructura el campo de la oración. Que es este un problema de fondo en sintaxís queda en claro cuando Martinet al referirse a la *expansión*, que puede ser por coordinación o por subordinación, indica que es

la adición de elementos a un enunciado sin modificar "*las relaciones mutuas* ***y la función de los elementos preexistentes***" (p. 158, el subrayado es mío).

11. Una de las partes más débiles en el marco de una lingüística general, es la relativa a las clases de palabra o, como él dice, "*las clases de monemas capaces de asumir las mismas funciones*" (p. 171). Desde este punto de vista, su clasificación sería sintáctica. Esto es así, pero frecuentemente apela a criterios semánticos y morfológicos. Sus indicaciones sobre los pronombres son discutibles y dejan de lado algunos rasgos esenciales (*v. gr.* el carácter de monemas autónomos de algunos).

12. A "*la variedad de los idiomas y de los usos lingüísticos*" está dedicado el capítulo 5. Martinet analiza los problemas que representa la diversificación idiomática 1) dentro "de los territorios a los que la existencia ele una lengua común confiere cierta unidad' (p. 201), 2) "*entre individuos o grupos de individuos que intentan establecer contacto fuera del dominio de su propia lengua común*". (íd.). En el primer caso la diversificación puede darse en el espacio: bables ("patois") y dialectos; entre las distintas clases sociales: dialectos sociales; o por la diferencia entre lengua hablada y lengua escrita. En el segundo caso, la situación es distinta. Es posible que cada una de las dos comunidades idiomáticas intente comprender a la otra e imitarla lingüísticamente. Si esto ocurre, puede que se obtenga una lengua mixta, es decir a mitad de camino entre las lenguas de ambos grupos. Si esa lengua mixta tiene sólo carácter auxiliar y cada uno de los grupos conserva su propia lengua, nos encontramos con las lenguas mixtas llamadas *sabir* o *lengua franca*, y *pidgin*. Si la lengua mixta se usa por grupos compactos de hablantes con exclusión de cualquier otro idioma y en todo momento, nos encontramos con los idiomas *criollos*. Otra situación es la que presenta el individuo o grupo de individuos que usa dos códigos (lenguas) distintos. En esos casos es corriente que se produzcan interferencias entre ellos, interferencias lingüísticas que pueden abarcar todos los planos de ambas lenguas y que pueden darse en todos los grados.

13. En el capítulo 6 se trata "*la evolución de las lenguas*", el hecho conocido de que todas las lenguas se hallan en todo momento en estado de cambio, pese a que los habitantes tienen la impresión de que la lengua que hoy usan es la misma que usaron ayer. La evolución lingüística obedece, según Martinet, a dos tendencias opuestas, antinómicas: "*las necesidades de comunicación del hombre y su tendencia a reducir al mínimo su actividad mental y física*" (p. 217). Esta antinomia, puede encontrarse, por ejemplo, en el terreno del léxico: para obtener una denominación específica el hablante puede recurrir al uso de un sintagma constituido por un término general especificado por otro análogo: *máquina de lavar*, o la creación de un término específico, en este caso, por ejemplo, *Bendix*. En el primer caso, como a los elementos ya existentes no se viene a agregar otro nuevo, hay economía paradigmática; en el segundo caso, dado que se usa una forma corta, hay economía sintagmática. Hay que tener presente que si bien el equilibrio entre energía gastada e información transmitida determina el sentido y los detalles de la evolución lingüística, es también necesario no ignorar que influye además en este desarrollo la necesidad de mantener la redundancia en los comunicados a fin de que éstos sean entendidos y

comprendidos por el oyente, pese a existir siempre ruido y tener éste generalmente repartida su atención entre lo que se le dice y sus intereses personales. En el estudio de la evolución de las lenguas es útil la aplicación de la teoría de la información especialmente en cuanto a que con ella se puede indicar "*cómo y en qué sentido la variación de ciertos factores es capaz de producir la de otros elementos*" (p. 224). Las variables que deben considerarse son 1) el número de unidades entre las cuales se produce la elección del hablante en un punto dado del enunciado; 2) la probabilidad de uso de las unidades expresadas por su frecuencia; 3) el coste de cada unidad determinada por la energía que se necesita tanto para su articulación, como para su retención en la memoria, y, 4) la cantidad de información que proporciona cada unidad. La ventaja que proporciona esta reducción de los hechos lingüísticos a datos cuantitativos en la explicación de fenómenos evolutivos es considerable; pero no hay que olvidar, señala Martinet, "*que la cualidad de las unidades que intervienen es un elemento esencial del condicionamiento de la evolución*"(p. 243). Así, por ejemplo, si en una lengua las geminadas tienden a ser tan frecuentes como las simples correspondientes, tenderán a simplificarse, pero esta simplificación se hará efectiva realmente siempre que pueda realizarse sin ocasionar confusiones, lo que depende de la conformación del sistema fonético. Indica Martinet que "*para comprender el sentido de la evolución lingüística no es posible olvidar que cada unidad de un enunciado sea distintiva o significativa, esto es, fonema o monema, encuentra su relación fónica o su contenido semántico sometido a una doble presión*" (p. 243), la de sus vecinos en la cadena hablada y la de las unidades que con ella constituyen sistema en el sentido paradigmático: Dicho ele otra manera "*toda unidad tiende a asimilarse a su contexto en la cadena y a diferenciarse de sus vecinos en el sistema*" (p. 245). Sin embargo, pese a este juego de fuerzas distintas que se equilibran, la estructura lingüística no está inmóvil, por el contrario ella varía. La fuente de estos desequilibrios proviene de las necesidades cambiantes de quienes usan la lengua. Según Martinet, "*probablemente estas necesidades de la comunicación repercuten del modo más directo en los sistemas fonológicos por la vía de los hechos prosódicos como el acento*" (p. 247). Por otra parte, agrega que también hay que considerar en su evolución la influencia de una lengua sobre otras, y, especialmente el préstamo de fonemas y rasgos prosódicos. De todas maneras, en la investigación de la causalidad de los fenómenos evolutivos, el lingüista debe, en primer lugar, considerar "*1as posibilidades explicativas que le ofrecen el examen de la propia evolución de la estructura y el estudio de los efectos de la interferencia*" (p. 256) y sólo en último lugar los datos histórico-sociales.

***

Esta obra no sólo es una exposición de conjunto del pensamiento de su autor, sobre un amplio trozo de la lingüística contemporánea. Ella abre, especialmente en lo que se refiere al análisis de la primera articulación y a sus observaciones sobre la evolución de las

lenguas, nuevos rumbos a la ciencia del lenguaje. La versión española es excelente, salvo pequeños detalles que convendría tener en cuenta para una edición posterior[138].

Tusón Valls, Jesús. 1984. *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Editorial Barcanova.

Interesa justifica, antes que nada, el título principal de esta obra, que no viene precedido de las habituales palabras introducción, *aproximación* o *iniciación*, sin que por este motivo se presuma de haber compuesto el manual inexcusable, síntesis acabada de los conocimientos lingüísticos actuales. Responde, más bien, a la convicción de que esta disciplina goza de un grado tal de madurez que invita a titular *Lingüística* de modo análogo a como en otros campos del saber existen obras llamadas *Física* y *Química* o, cuando menos, *Filosofía* y *Geografía*. Tiene también este libro voluntad de ser un manual dirigido muy principalmente (y acaso exclusivamente) a aquellas personas que han de iniciarse por vez primera en este campo. Las introducciones a la lingüística son escasas y es fácil que alguien inquiera por la función que pueda desempeñar una más. Quienes nos ocupamos en la docencia sabemos muy bien que el primer acceso a los estudios lingüísticos entraña dificultades nada desdeñables, especialmente para los alumnos que se inclinan por las llamadas "letras", y que el desánimo suele ser la consecuencia más común tras la lectura de las páginas iniciales de cualquier obra introductoria. Al menos en el nivel de las intenciones, hemos querido obviar las dificultades típicas de este primer contacto y tratamos de elaborar un texto tan claro y ordenado como ha sido posible sin ahorrar los ejemplos y hasta, en ocasiones, el discurso distendido. Pero una actitud semejante está lejos de implicar menosprecio hacia los conocimientos del lector al que se supone un cierto nivel cultural e interés por adentrarse en el mundo apasionante del lenguaje. De ahí que se haya optado por un tono ligeramente académico, a veces cercano al del ensayo, y también que la densidad de la exposición vaya subiendo gradualmente a medida que los conocimientos se acumulan.

Entendemos que el principal cometido de un manual puede cifrarse en tres objetivos. Muy principalmente, ha de ser el instrumento que prepare e invite a la lectura de otras obras, sobre todo las de los maestros en la materia. En segundo lugar, ha de presentar como razonablemente seguros aquellos aspectos metodológicos que se dan por sentados en el ámbito de la disciplina, al menos en un determinado momento de su desarrollo. Por último, ni se deben esconder los problemas pendientes ni se deben obviar las cuestiones que están sometidas a debate. Sobre estos tres pilares se ha construido la presente obra. Los quince capítulos que la constituyen se organizan en cuatro grandes secciones. La primera ("Comunicación, lenguaje y lingüística") trata de ser una introducción elemental tanto al marco global en el que se inscribe el lenguaje, como a los conceptos iniciales y básicos de la lingüística, presentados sin hacer hincapié en los tecnicismos. La segunda ("Los métodos en lingüística"), delinea las grandes corrientes del pensamiento acerca del

[138] Reseña elaborada por el profesor Gaston Carrillo Herrera y publicada en el *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, número 19, 1967, pp. 299-312.

lenguaje, desde sus orígenes en la antigüedad grecolatina hasta nuestros días y cumple una doble función: mostrar las raíces y el desarrollo de la lingüística y suministrar los datos indispensables que permitan la selección de un método para la descripción. La tercera ("La estructura de una lengua"), puede considerarse como la parte más sistemática y en ella se exponen los niveles del estudio –gramática, semántica, fonética y fonología- materia que se hizo preceder de un capítulo general sobre la organización de las lenguas. Por último, en la cuarta parte ("La lingüística y su entorno") se enlazan los estudios lingüísticos con otros dominios y constituye un ensayo en torno a lo que podríamos rotular como "cultura lingüística". Cada capítulo se divide en cinco partes:

Tema. En esta sección se presentan los tópicos y problemas corrientes relativos a la materia: los que son habitualmente tratados en las obras de lingüística. De ahí que la exposición esté libre de referencias y que no se aporten otras citas que las consideradas estrictamente útiles o indispensables. Se pone especial cuidado en no dar supuestos conocimientos lingüísticos previos y así los términos que se introducen son oportunamente definidos, ejemplificados y puestos en relación con otros con los que puedan estar implicados. De ahí, también, un cierto grado de redundancia a lo largo de la obra, que no es fruto de la casualidad ni del descuido. Al mismo tiempo, el "tema" quieres suministrar los elementos necesarios para la lectura de los textos y sus correspondientes comentarios y para preparar a ulteriores ejercicios.

Bibliografía. Los principios generales que presiden la elaboración de las listas bibliográficas son varios. En primer lugar, anotamos o bien obras sencillas, o bien partes no excesivamente complicadas correspondientes a obras de mayor entidad. Luego, se ha evitado abrumar con extensos repertorios frente a los que resultase difícil la elección; se ofrecen, pues, muy pocos títulos y merecedores de confianza por uno u otro motivo. Estas mismas obras remitirán a muchas otras al estudioso que sienta la necesidad de ampliar sus conocimientos. Por lo general, la bibliografía reseñada es accesible, sea a través de la red ordinaria para la adquisición de libros, sea en las bibliotecas. Por supuesto que esta sección está pensada sobre todo como una invitación a la lectura y bueno será que cada cual seleccione algunos títulos como acompañamiento indispensable y como factor de progreso en el saber lingüístico.

Texto. Ya hemos apuntado que entre las funciones de un manual ocupa un papel relevante la de hacer interpretables los escritos de los maestros. Por este motivo hemos elegido para cada capítulo una muestra solvente, de un especialista en la materia. Los textos están en estrecha sintonía con el tema tratado y o bien ofrecen, desde un ángulo particular, una visión de conjunto sobre las cuestiones que configuran el capítulo, o bien inciden en algún aspecto concreto. En contadas ocasiones hemos seleccionado textos que permitiesen desarrollar problemas no tratados (o sólo de pasada) en el cuerpo del tema. No queremos pasar por alto que esta sección y la correspondiente al comentario constituyen la característica peculiar de nuestra obra: por lo que se nos alcanza, no existe una introducción a la lingüística que incorpore textos y comentarios.

Comentario. Cumple con la función de interpretar las ideas del texto (es, pyues, un comentario temático), o al menos las que merecen ser destacadas por su importancia o por su dificultad. Los comentarios tienen, según la ocasión, diversas características, pero siempre hemos huído de tres peligros: componer una paráfrasis, dejarnos atar por el comentario palabra a palabra o tomar el texto como pretexto para la divagación. En unos casos se ha optado por la interpretación global y en otros por concentrar el esfuerzo en las afirmaciones más relevantes. Por lo general, los textos se comentan descontextualizados; es decir, sin referencia al resto de la obra, que acaso sea desconocida para el lector que se inicia en estos temas. Será aconsejable que una vez superada esta sección se relea el texto; de esta forma es posible que se experimente la satisfacción de comprobar que ahora se entienden mejor las afirmaciones y argumentos contenidos en él.

Ejercicios. En los manuales de lingüística empieza a ser habitual incluir un apartado de ejercicios tras cada capítulo y esto es indicio de que nos hallamos no anate escritos predominantemente ensayísticos, sino en presencia de obras que tienen la voluntad de preparar al lector para la reflexión y actividad lingüísticas. En nuestro caso, los ejercicios son propuestas de comentarios sobre textos relativamente breves (aunque también se incluyen otros ejercicios que comportan la resolución de problemas o que llevan simplemente a percatarse de ciertos fenómenos propios del lenguaje). Los ejercicios de comentario se sitúan, así, en la línea de las dos secciones precedentes y tratan de fomentar la lectura reflexiva y crítica. En total, los ejercicios contienen cincuenta y ocho textos que sumados a los quince cuyo comentario desarrollamos hacen un conjunto de setenta y tres y pueden considerarse como una breve antología temática.

Una obra como ésta sólo puede ser fruto de múltiples influencias, sobre todo bibliográficas, tejidas en la trama de algunos años de oficio en el ámbito de la lingüística. A lo largo de estas páginas podrán apreciarse las deudas respecto de lingüistas eminentes como Saussure, Sapir, Bloomfield, Jakobson, Benveniste, Lyons y Chomsky, entre muchos otros, cuyas obras son indispensables para despertar la sensibilidad hacia los problemas del lenguaje. Animar a la lectura directa de sus inapreciables contribuciones a la ciencia del lenguaje es, fundamentalmente el cometido que puede asignarse a todo lo que sigue.[139]

Otros libros registrados en los syllabus

Alvar, Manuel (Dir.). 2000. *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Bernardez, Enrique. 1995. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

Bühler, Karl. 1979. *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.

Cisneros, Mireya & Silva, Omer. 2010. *La conformación de la Ciencia Lingüística*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

[139] Texto correspondiente a la Introducción del libro.

Contreras, Heles (Compilador). 1976. *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México: Siglo XXI editores.

Coseriu, Eugenio. 1981. *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Cuenca, Maria Josep & Hilferty Joseph. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Escandell-Vidal, María Victoría (coord). 2011. *Invitación a la lingüística*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Gorski, D.P. (editor). 1961, *Pensamiento y lenguaje*. México: Editorial Grijalbo.

Halliday, MAK. 1994. *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE.

Hudson, Richard. 1981. *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama

Jakobson, Roman. 1984. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Labov, William. 1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Leroy, Maurice. 1974. *Las grandes corrientes de la lingüística moderna*. México: FCE.

Lyons, John. 1975. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.

Malmberg, Bertil. 1968. *Los nuevos caminos de la lingüística*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mattoso Camara, Joaquim. 1967. *Principios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Livraria Academica. [Este libro fue citado y utilizado por el profesor de la asignatura, pues desde que realizó sus estudios de postgrado en Brasil, encontró que era uno de los libros capitales en el trabajo de enseñanza de la lingüística en Brasil].

Montes, José Joaquín. 1995. *Dialectología general e hispanoamericana*. Bogotá: Instsituto Caro y Cuervo.

Moreno Cabrera, Juan Carlos. 1997. *Introducción a la lingüística. Enfoque tipologico y universalista*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mounin, George. 1969. *Claves para la lingüística*. Barcelona: Anagrama.

Mounin, George. 1976. *La lingüística del siglo XX*. Madrid: Gredos.

Newmeyer, Frederick (ed.) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Tomos I (1990), II (1991), III (1992) y IV (1992). Edición supervisada por Luis Eguren. Madrid: Visor. Versión española de Luis A. Santos Dominguez, Javier Gómez, Amparo Tusón, Joaquim Llisterri Boix y María Luisa Martín Rojo.

Pinker, Steven. 1995. *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza editorial.

Robins, R.H. 2000. *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra

Sapir, Edward. 1994. *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Saussure, Ferdinand. (1968). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada [Versión española de Amado Alonso].

Saussure, Ferdinand. 1980. *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal [Edición y traducción de Mauro Armiño].

Schaff, Adam. 1966. *Introducción a la semántica*. México: FCE.

Simone, Raffaelle. 2001. *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.

Tobón de Castro, Lucía. 2007. *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*.2ª edición aumentada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Wodak, Ruth & Meyer, Michael. 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Yule, G. 2007. *El lenguaje*. Madrid: Akal.

***

Contexto y formulación de preguntas

Aprovechando la coyuntura nacional de la reforma de programas de licenciatura en Colombia y tomando como punto de referencia el trabajo de Sotomayor *et al*. (2011), se hace una revisión y análisis de los cursos del área de lingüística en la formación de futuros licenciados en lengua castellana. Se formularon preguntas orientadoras, retomadas y adaptadas de Sotomayor *et al.* (2011) y complementadas con los trabajos de Mahecha (2008, 2012); Gaitán & Muñoz (2016): *¿cuál es la proporción de los cursos de Lingüística en las mallas curriculares?, ¿qué tipo de cursos de Lingüística se imparten?, ¿cómo se adapta el contenido disciplinar al perfil del egresado?,¿cuál es la ubicación temporal de dichos cursos en las carreras de licenciatura en lengua castellana?, ¿cómo se integran los saberes disciplinar y pedagógico?¿cuáles son los contenidos básicos que se abordan?, ¿cómo se leen los textos científicos del área?, ¿de qué*

manera los contenidos del área de lingüística tienen una incidencia positiva en el quehacer pedagógico del futuro licenciado?, ¿qué se forma cuando se forma en lenguaje?

***

Este capítulo es un relato discursivo en donde se cuenta cómo el área de lingüística de un programa de lengua castellana, elabora una propuesta de contenidos disciplinares de la ciencia lingüística para futuros profesores de español sin someterse a las exigencias discursivas promulgadas por la acción ideológico-hegemónica del Ministerio de Educación Nacional y secundado por la propia institución universitaria que persigue, a como dé lugar, una acreditación institucional de alta calidad. Es un eco a Renán Vega Cantor y su Universidad de la ignorancia…

***

Los programas de licenciatura en lengua castellana de las universidades consideradas en este ejercicio académico, se esforzaron en elaborar una reforma curricular siguiendo la lógica de competitividad planteada por el Ministerio de Educación Nacional: si lo que se busca es garantizar que la educación que reciben los estudiantes sea la mejor, entonces hay que asegurarse de que quienes forman a esos estudiantes sean también los mejores[140]. Y si bien el objetivo es encomiable, las razones que lo motivaron están lejos de ser auténticas como los casos de Finlandia y Japón. Las propuestas de renovación curricular con la consabida

[140] Editorial de la revista *Semana Educación*, agosto de 2017. El título es premonitorio, 'Quedados, muy quedados: *"(…) Por un lado, el gobierno debe garantizar un acompañamiento efectivo a las universidades con el fin de que los requisitos de la reforma se vean reflejados en la excelencia docente de sus futuros egresados. Por otro, y quizá el punto más importante, hay que buscar el modo de revalorizar la labor docente. Hacerla más atractiva en términos de reconocimiento, oportunidad de crecimiento y sueldo para que los mejores quieran ser profesores. En caso contrario, Colombia seguirá en las mismas: quedada en la formación docente. Muy quedada."*

redacción del PEP, se apegaron a lo reglamentado en la ley 115 de 1994, la ley 1188 del 25 de abril de 2008, el decreto 1295 del 20 de abril de 2010, el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 y su versión remozada en la forma, la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, mediante la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. En el proceso de reforma, se discutieron e incluyeron dos documentos complementarios que trazaban lineamientos tanto para el perfil de los futuros licenciados en educación como de la proyección pedagógica universitaria. Los dos, emanados del MEN, (i) *Los lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación. Programas de Formación Inicial de Maestros* (versión agosto de 2014) y (ii) *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* (2013). Además, para el caso específico de la Universidad Surcolombiana, se debían incluir los principios rectores del PEU (Proyecto educativo universitario[141]) cuyo propósito se hace visible en el literal c) del artículo 14: "(…) *para el desarrollo de las actividades de docencia en todos los programas se privilegiará la interacción dialógica, crítica y respetuosa entre profesores y estudiantes, un carácter pedagógico interestructurante, en términos de Freire, Not y De Zubiria. Con experiencias y conocimientos diferentes pero complementarios, docentes y educandos son corresponsables de la marcha de los cursos. El aula y el laboratorio universitarios, físicos y virtuales, deben convertirse en espacios cotidianos de democracia deliberativa participativa para el tratamiento riguroso, pero no dogmático de los conocimientos y saberes específicos de cada curso.*"

En las licenciaturas en lengua castellana [con sus nuevas denominaciones: Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana/Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y Licenciatura en Literatura], el componente lingüístico ocupa

[141] https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_010_de_2016.pdf

un lugar destacado en las mallas curriculares como se puede apreciar en la enumeración de las asignaturas del área:

Universidad Surcolombiana, Neiva

Introducción a la lingüística; Niveles de lengua; Lenguaje y Cultura; Análisis gramatical; Lenguaje y cognición; lenguaje, cognición y educación; Lenguaje y Discurso; Historia de la lengua.

Universidad de la Amazonia, Florencia

Semiótica; Introducción a las ciencias del lenguaje; Teorías de adquisición de la lengua; Fonética y Fonología de la lengua española; Contexto lingüístico colombiano; Morfología y sintaxis de la lengua española; Semántica; Sociolingüística; Pragmática; Historia de la lengua española y Seminario de especialización análisis del discurso.

Universidad de Antioquía, Medellín

Taller de fonética y fonología; Tensiones y rupturas en los estudios del lenguaje; Morfología de la lengua castellana; Sintaxis de la lengua castellana; Semántica de la lengua castellana; Taller de interpretación y producción textual; Pragmática; Proyecto de psicolingüística; Cognición, cultura y aprendizaje; Proyecto de sociolingüística; Historia de la lengua castellana; Seminario de investigación lingüística.

Universidad San Buenaventura, Medellín

Escuelas lingüísticas; Morfología de la lengua castellana; Fonética y fonología; Semiología; Sintaxis de la lengua castellana; Psicolingüística y trastornos del lenguaje; Historia de la lengua castellana; Filosofía del lenguaje; Semántica; Pragmática; Sociolingüística y Análisis del discurso.

Universidad San Buenaventura, Cali

Lingüística española: fonética, fonología, morfología; Historia de la lengua castellana de los orígenes del castellano al Renacimiento; Gramática de la lengua castellana: visión diacrónica; Historia de la lengua castellana: renacimiento español y América hispánica; Gramática de la lengua castellana: visión sincrónica; Corrección idiomática; Sociolingüística; Lingüística discursiva 1; Lingüística discursiva 2; Lingüística discursiva 3; Seminario de investigación: Trastorno del lenguaje; Neuropsicología del desarrollo del lenguaje.

Fundación Universitaria Uniminuto, Bogotá

Introducción al estudio del lenguaje; Teoría lingüística; Análisis del discurso; Cognición y procesos lectoescriturales; Concepción y función del lenguaje; Filosofía del lenguaje; Historia de la lengua española; Sintaxis y semántica del español; Sociolingüística.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El lenguaje y la lengua como sistema de conocimiento; la lingüística y sus desarrollos científicos 1 y 2; lengua española: contextos históricos y políticos; gramática del español morfosintaxis y fonética; adquisición y desarrollo del lenguaje; semántica y pragmática; estudios y análisis del discurso: componente semiodiscursivo; gramática de textos: descripción, narración y argumentación; lenguaje, sociedad, comunicación y cultura.

Universidad del Tolima

Lenguaje y pensamiento; Estructura de la lengua; Lenguaje y otras disciplinas; Análisis del discurso 1 y 2; Interacción comunicativa; Procesos lectoescriturales en el niño 1 y 2; Lenguaje y medios; Temas y problemas de investigación en lenguaje; Análisis sociolingüístico; Semántica y sintaxis de la lengua; Temas y problemas de investigación en lenguaje; Semiótica del texto.

Universidad Tecnológica de Pereira

Lenguaje y Socialización; Corrientes Lingüísticas Contemporáneas; Sociolingüística; Sicolingüística; Semiótica; Filosofía del Lenguaje; Fonética y Fonología del Español; Seminario de Pragmática de la Lengua; Morfosintaxis del Español I y II; Lingüística Textual; Análisis del Discurso; Semántica del Español.

Universidad de Nariño

Lingüística general; Fonética y fonología; Análisis morfosintáctico; Historia del castellano; Semántica; Psicolingüística; Semiótica; Sociolingüística; Lingüística aplicada; Análisis del discurso.

Universidad La Gran Colombia

Introducción a la Lingüística; Fonética española; Desarrollo morfosintáctico; Semántica; Psicolingüística; Sociolingüística; Lingüística del discurso; Seminario de profundización en Lingüística.

¿Cuál fue la metodología seguida?

Nuestro estudio fue indagatorio y descriptivo, pues exploró el componente disciplinar de lingüística en la formación inicial de profesores de lengua castellana. El estudio se aproximó a lo que declaran enseñar distintas instituciones en sus programas de licenciaturas y lo hace mediante un método de análisis exhaustivo de los planes de los cursos en los que se imparte esta área disciplinar.

Se recolectaron los planes de estudio de once programas de licenciatura en lengua castellana, los syllabus de 120 asignaturas del área de lingüística y cuatro PEP.

¿Qué información arrojan los planes de estudio y los syllabus?

Adoptamos para el análisis, dos de las seis categorías de análisis propuestas por Sotomayor *et al.* (2011), que recogen los objetivos esbozados en el syllabus de cada curso, pensando en la formación de futuros profesores de español, a saber: (i) contenidos disciplinares de lenguaje y (ii) contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del lenguaje (ver tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de tipos de cursos respecto del total de cursos de Lenguaje

Tipos de curso	
Contenidos disciplinares de lenguaje	Contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del lenguaje[142]
75.8%	24.2%

Fuente: adaptación de Sotomayor *et al.* 2011

¿Qué tipos de tópicos se abordan en los cursos?

En nuestro estudio se identificaron unos tópicos correspondientes a los ítems de los syllabus. Así pues, seleccionamos el tópico contenido que puede subdividirse a

[142]Estos cursos responden en buena parte el interrogante de Contreras (1973): ¿Qué esperamos que nuestro estudiante de pedagogía en idiomas sea capaz de hacer como producto de un curso de lingüística?

su vez en los contenidos propios del discurso disciplinar de la lingüística, estrategias para la enseñanza de la disciplina, esto es el discurso pedagógico y, finalmente, el tipo de habilidades lingüísticas que se desarrollan a lo largo del proceso de formación. Decidimos focalizar el discurso disciplinar de la lingüística, en particular aquellos cursos en donde hay un fuerte ejercicio de comprensión metalingüística tanto para la comprensión de su marco conceptual y los análisis técnicos, como de las acciones que de ellos se hacen para el ejercicio de la práctica pedagógica. Los cursos hacen parte del núcleo específico de formación que comparten con asignaturas del área de teoría literaria, de comunicación y de didáctica y práctica pedagógica.

Tabla 2. Contenidos disciplinares del área lingüística: número de programas en los que se abordan y porcentaje

Contenidos disciplinares del área de lingüística (¿en qué contenidos se forma al futuro licenciado en español?)	**Programas**	**%**
1. Panorama de los estudios lingüísticos 1.1. Escuelas lingüísticas y autores 1.2. Modelos teóricos 1.3. La lingüística y sus desarrollos	110	91.6
2. Teoría y análisis gramaticales 2.1. Morfosintaxis 2.2. Gramática sincrónica y diacrónica	120	100
3. Fonética y Fonología	105	87.5
4. Filosofía del lenguaje, pragmática & discurso	110	91.6
5. Semántica y semiótica	110	91.6
6. Sociedad, comunicación y sociolingüística	100	83.3
7. Cognición, psicolingüística, neurolingüística	95	79.1
8. Lingüística aplicada	80	66.6
9. Historia de la lengua española	115	95.8

Fuente: adaptación de Sotomayor *et al.* 2011

¿Qué discusión se puede derivar de los datos presentados?

El porcentaje de los cursos del área de lingüística oscila aproximadamente entre el 25 y el 35% del total de créditos del programa académico respectivo. En el objetivo esbozado en los syllabus, se ha tenido en cuenta la directriz del MEN (Res. 02041, 2016, artículo 2, numeral 2.2) que reza: *Componente de saberes específicos y disciplinares. El educador debe consolidar un dominio de los saberes y conocimientos actualizados de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como licenciado. Adicionalmente, debe estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en el conocimiento de dichos fundamentos, lo cual involucra: a) Apropiar la trayectoria histórica y los fundamentos epistemológicos del campo disciplinar y/o de los saberes específicos que estructuran el programa de formación. b) Dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional. c) Desarrollar actitudes y disposiciones frente al trabajo académico y la formación permanente.*

Los contenidos de los syllabus apuntan al cumplimiento de los ítems a), b) y c). En este caso, se observa que el propósito de la mayoría de cursos del área de lingüística es la comprensión y manejo de los contenidos disciplinares. Esta tendencia parecería estar acorde con lo planteado en la introducción de nuestro trabajo en relación con la importancia de reforzar la instrucción disciplinaria durante la formación inicial. Sin embargo, considerando que estos contenidos disciplinares se imparten simultáneamente con estrategias de enseñanza y/o habilidades lingüísticas, y que el número de cursos dispuestos en la malla para este fin es menor, cabe interrogarse acerca de la profundidad con que son abordados[143].

[143] Esta inquietud se hizo manifiesta y fue tratada por la profesora Claudine Normand: De quelques notions fondamentales (sur un enseignement d'initiation à la linguistique). *Langue française*, n°14, 1972. El número, dirigido por Jean Dubois, estaba dedicado al problema de la enseñanza de la lingüística en la universidad : Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur,

Valdría la pena verificar si el porcentaje de cursos, su respectiva ubicación en la malla curricular y la distribución temporal, coadyuvarían a formar licenciados en lengua castellana capaces de enfrentar los problemas de habilidades lingüísticas tanto propias como las de sus futuros alumnos, teniendo como fundamento el discurso disciplinar del área. Si bien se ha propuesto establecer un diálogo interdisciplinario con las áreas de pedagogía/didáctica y teoría literaria, es posible que el diseño de los syllabus deba modificarse para lograr dicho fin.

Capítulo 4

La perspectiva naturalista en lingüística. La recepción de Chomsky en Colombia

¿Cómo se estudió y valoró la obra lingüística de Chomsky en Colombia?, ¿De qué manera se leyó la obra lingüística de Chomsky?, ¿Por qué no hubo continuidad en el proceso de análisis y crítica del modelo lingüístico chomskyano en Colombia? ¿Qué huellas quedan de la obra lingüística de Chomsky en Colombia'?

¿De dónde viene la 'perspectiva naturalista' en lingüística? Una vez revisadas las fuentes de documentación lingüística[144] relacionadas con la explicación científica del lenguaje y las lenguas, la caracterización epistemológica de este campo del saber, así como su proyección teórica y metodológica, se puede apreciar que el edificio conceptual[145] erigido por Noam Chomsky se mantiene aún en pie, sus postulados siguen vigentes[146]. En nuestro caso colombiano, es preciso decir que, si bien es cierto la primera fase de dicho modelo no pasó desapercibida, no fue estudiada y divulgada lo suficiente para poder valorarla en su justa dimensión y menos aún, se prosiguió con las dos restantes fases que obedecieron a una

---

[144] En el anexo 1 de este capítulo presentamos, a manera de ilustración, una pequeña muestra bibliográfica actualizada que hace parte del caudal desbordado de publicaciones que se inscriben en el gran marco conceptual de la gramática generativa transformacional creado y mantenido por Chomsky. El anexo 2 contiene la traducción de un breve artículo dedicado a las particularidades de la gramática universal chomskyana (GU).

[145] Y que se ha desarrollado en tres fases o periodos tal y como lo describen Boeckx & Hornstein (2007): (i) combinatorio, (ii) cognitivo y (iii) minimalista.

[146] Neil Smith, en la presentación de Chomsky (2000), sintetiza en un párrafo, el valor del aporte de Chomsky para la teoría lingüística: *Chomsky's position on the World intellectual scene is Unique. He was the leading figure in the "cognitive revolution" of the 1950s and 1960s, and he has dominated the field of linguistics ever since. His theory of generative grammar, is a number of different forms, has been a guide and inspiration for many linguists around the world and the point of comparison for almost everyone.* ***You may not agree with Chomsky's work, but it would be both short-sighted and unscholarly to ignore it****.* [p. *vi*, El destacado es mío.]

reformulación epistemológica del modelo teórico. Como sucede con todas las modas teóricas, el impulso generado por la novedad se apaga rápidamente cuando llega una nueva propuesta. Veremos a continuación cómo ha sido la recepción de la obra chomskyana en nuestro país.

Un apunte autobiográfico

En el primer semestre de mi carrera de filología francesa, junto al curso básico de francés, teoría literaria 1 y español funcional, se nos ofreció la cátedra de Lingüística general 1. El curso se centró en dos temas: el componente fonético-fonológico de las lenguas, seguido de lógica y lingüística. Era la combinación perfecta y efectiva para incitar la deserción estudiantil en un primer semestre. Los textos de lectura obligatoria fueron, para el primer tema, *Introducción a la fonología generativa* de Sanford Schane (todo el libro), *Fonética acústica* de Antonio Quilis (los cuatro primeros capítulos por su valor 'didáctico'); para el segundo tema, *La realidad subyacente del lenguaje y su valor filosófico* de Jerrold Katz (capítulo 7) y *El círculo de Viena* de Victor Kraft (segunda parte, capítulos 1 y 2). Chomsky fue citado, a vuelo de pájaro, solo para indicar algunas de sus observaciones sobre los temas del curso. Se le propuso al grupo de estudiantes la realización de una exposición de dos de su libros, *Principios de fonología generativa* (en coautoría con Morris Halle) y *Lingüística cartesiana*[147]. Me encargué en solitario de este último, entre otras cosas, por su estilo de escritura reflexiva a la manera del ensayo, por el tratamiento histórico de algunas ideas lingüísticas y por tener varias citas en francés. Nadie escogió el primer texto. El aporte de Chomsky para la lingüística, una vez la profesora del área elaboró su elevado proceso cognitivo de mediación

[147] Noam Chomsky. 1969. *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Madrid, Gredos. Versión española de Enrique Wulff [*Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. 2nd edn. By Noam Chomsky. Ed. with an introduction by James McGilvray. Christchurch, New Zealand: Cybereditions, 2002.]

pedagógica, se sintetizó en el siguiente enunciado: "*Chomsky es el padre de la gramática generativa y logró la matematización de la lingüística. De ahí la importancia que tenía para él, el componente sintáctico. Le dio estatus de verdadera ciencia a la lingüística.*"

Y como si lo anterior fuera poco, fue en el segundo semestre de mi carrera, en la asignatura de Lingüística general 2 (a cargo de una joven profesora egresada de la Universidad Pedagógica de Bogotá) que comencé a leer, como una forma de entender la obra de Chomsky, algunos textos del profesor Jaime Bernal (conocido en nuestro medio como el divulgador del modelo generativista chomskyano[148]). Las lecturas no fueron guiadas, ni comentadas y mucho menos discutidas. Eran lecturas que se imponían, pues hacían parte del programa de la asignatura, se evaluaban de manera memorística, mecánica, vacía y deshumanizada. Para el tema correspondiente a la gramática generativa, no se asignaron textos del propio Chomsky sino lo que conocemos como bibliografía secundaria. Tenía los apuntes de lectura de *Lingüística cartesiana* hechos el semestre anterior, pero no me sirvieron para emprender una reflexión gramatical. Tuve que leer dos capítulos de *Elementos de gramática generativa* y realizar los ejercicios de aplicación que venían en el apéndice. El objetivo del libro, según la profesora, consistía en sintetizar el pensamiento de Chomsky: "la gramática de cualquier lengua se estructura partiendo de tres componentes básicos, esto es, el sintáctico, el semántico y el

[148] Y no era el único. Había que mencionar también a otros profesores que adelantaron estudios de maestría y doctorado en Estados Unidos y que conocieron de cerca el modelo de Chomsky; tenemos a Carlos Patiño Rosselli (graduado en la Universidad de Ann Arbor, Virginia), Luis Ángel Baena (graduado en la Universidad de Texas), Antonio Caicedo Navarrete (graduado en la Universidad de Washington), Tito Nelson Oviedo (graduado en la Universidad de California, Los Ángeles) y José Felipe Pardo (graduado en California y luego obtuvo un doctorado en lingüística en la Universidad de Varsovia).

fonológico. El primero de ellos es generativo y genera la estructura profunda de la oración que se transforma en estructura superficial aplicando las reglas de transformación. Los otros dos componentes, son interpretativos. En síntesis, una gramática generativa transformacional GGT es generativa, ya que genera estructuras profundas, y transformacional porque convierte, mediante un conjunto de reglas, la estructura profunda en superficial."

Me tocó leer también dos capítulos del famoso *Tres momentos estelares en lingüística*. Dos de las preguntas del examen de control de lectura debieron haber sido respondidas por Jaime y no por mí: "¿Por qué son tres momentos estelares en lingüística?" y "¿Por qué es una obra de historia de la lingüística?"(contradiciendo al propio Jaime quien en su prólogo decía que, "Con todo, la obra no es una historia de la lingüística, disciplina que tiene ya un buen número cualitativo y cuantitativo de investigadores".) Si hubiera sido tan audaz como el ciclista paisa Rigoberto Urán, le hubiera contestado con humor: ¡*Qué voy a saber huevona…!* Con estas preguntas limitadas, fruto de una pedagogía anticrítica y castradora, hubiera bastado para odiar a Jaime. Ni siquiera odié a mi profesora de lingüística. Y empecé a preguntarme por ese señor que conocería en mi primera visita a Yerbabuena (sede campestre del Instituro Caro y Cuervo) algún tiempo después, y cuál era su relación con el modelo de Chomsky. Deberían pasar algunos años para confesarle a Jaime en su oficina de Yerbabuena, bajo el hechizo musical de Brahms, el trágico episodio pedagógico de iniciación a sus libros y su reacción fue inesperada: Regalarme los dos textos para que los leyera de verdad y los comentara. Era la época en que estaba finalizando su *Panorama de lingüistas del siglo XX* y con Freddy Mier, otro colega del área de lingüística que nos acompañaba, hablábamos de la historia de la lingüística en Colombia y de algunos de sus protagonistas. Era el año de 2002 y cursábamos la maestría en lingüística del Instituto Caro y Cuervo. En ese

mismo año, el profesor Rubén Arboleda preparaba una ponencia sobre la historia de los Congresos del área para leerla en el XXII Congreso de Lingüística en Cali. Le ayudé a recolectar datos y entrevisté a algunos miembros del Instituto, entre los que se cuenta a José Joaquín Montes Giraldo, María Stella González de Pérez, Edilberto Cruz Espejo, Álvaro Calderón Rivera, Mariano Lozano Ramírez, Juan Carlos Vergara Silva, Mireya Cisneros Estupiñan y al propio Jaime Bernal Leongómez[149]. Gracias a esos encuentros, Jaime me obsequió, además de sus dos libros famosos, una cartilla que recogía los datos del IV Congreso Nacional de profesores de lengua y literatura española, Tunja, 1971 y destellos de una historia paralela, real, de los escenarios de la lingüística en Colombia.

Ya dijimos que Jaime era conocido por ser uno de los especialistas de Chomsky en Colombia así como su divulgador. Era parte de un grupo de 'elegidos' que predicaban la palabra del genio de Massachusetts (así lo llamaba el profesor Bernal) y decían haberlo conocido en su peregrinaje norteamericano. A dicho grupo, ya lo dijimos, pertenecían Carlos Patiño Rosselli, Luis Ángel Baena, José Felipe Pardo, Tito Nelson Oviedo y Antonio Caicedo (graduados de universidades norteamericanas, testigos activos de la revolución chomskyana)[150]. Su libro *Elementos de gramática generativa*, las charlas sobre Chomsky y el movimiento generativista, sus cursos de lingüística con árboles sintácticos y la lectura dirigida de algunos textos de Chomsky, no lograron que en nuestro país y en las aulas universitarias se interpretara y dimensionara adecuadamente el pensamiento

[149] La ponencia del profesor Arboleda se tituló: Estudios del Lenguaje en Colombia. Los Congresos del área: 1968-2002.

[150] Nicolás Polo Figueroa también se interesó en el trabajo de Chomsky y escribió un manual titulado *Elementos de lingüística generativa* (1980). Sin embargo, no se le consideró autoridad en esta materia. Los profesores universitarios que adelantaron sus estudios de postgrado en Europa, no lograron dimensionar, en su justa medida, la influencia de Chomsky y su escuela, en la realidad norteamericana. Chomsky solo fue un punto de referencia indirecto.

chomskyano. Chomsky pasó de moda a finales de los ochentas para darle paso a otras modas, las de los estudios textuales, la pragmática y el análisis del discurso. Jaime lograba ser, por momentos, el polo a tierra de las perversas descargas de ego intelectual desplegado por colegas del área de lingüística, sobre todo los colegas de Bogotá, Tunja, Medellín y Cali que desprestigiaban el enfoque chomskyano desde la falsa cresta de una lingüística social, o de un dudoso enfoque político-discursivo. Para no decir nombres ni herir susceptibilidades, la polarización en los congresos de lingüística, en las aulas de clase, en los artículos de revistas, libros y trabajos monográficos alrededor del modelo de Chomsky, provocó el abandono paulatino de dicho modelo y fue imposible seguir el avance desmesurado de la propuesta chomskyana que ha derivado hoy en día en un nuevo modelo: la biolingüística[151]. En el año 2002, la Universidad Nacional de Colombia le otorgó el doctorado *honoris causa* a Noam Chomsky y el día 15 de mayo en el auditorio Virginia Gutiérrez de Pineda del edificio de posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas[152], el maestro presentó una ponencia titulada 'El estudio del lenguaje hoy'. En la primera fila del auditorio se encontraban Jaime Bernal y un grupo de colegas, algunos de ellos, profesores de la Nacional, autodenominados contradictores de Chomsky (¡no puedo evitar la risa cuando lo menciono!) especialistas en sociolingüística, lenguas indígenas, semiótica y análisis del discurso. Varios de ellos habían sido mis profesores en el pregrado, y los recuerdo por sus permanentes críticas descalificadoras y venenosas hacia el modelo conceptual de Chomsky. Los saludé con la habitual cordialidad conveniente que se enseña en pragmática, y les dije que estaría pendiente de su participación para echar abajo el discurso chomskyano. Al frente tenían por fin a ese profesor que, según su elevado criterio académico, era

[151] Véase la bibliografía del anexo 1.

[152] Tanto el auditorio Virginia Gutierrez de Pineda como el edificio de postgrados de ciencias humanas estaban a reventar. Muchos estaban allí para ver a Chomsky el activista, no el lingüista.

un desastre para la lingüística. El profesor Patiño Rosselli fue el encargado de presentar al homenajeado (lo hizo en español) y ponderó sus valiosos aportes para el campo de la lingüística. Era notable el interés y la admiración de Patiño hacia la obra de Chomsky y me sigo preguntando por qué no escribió un tratado técnico sobre la gramática generativa y su adecuada interpretación en Colombia. Tenía como valioso antecedente su disertación doctoral *The Development of Studies in Romance Syntax*. La intervención de Chomsky se tituló 'El estudio del lenguaje hoy', un resumen de lo presentado en el capítulo 1 de su libro *New Horizons in the Study of the Language and Mind,* publicado dos años antes[153]. Cuando terminó su presentación y se le dio la palabra al público, ninguno de los profesores detractores habló. Se quedaron mudos. En mi interpretación, lo que tuvieron fue miedo, pánico y desde luego, miedo al ridículo. Desde la parte alta del auditorio, junto a Rubén Arboleda y Ángela Camargo, deseaba ver correr sangre colombiana en la arena de la lingüística teórica. No se pudo. Mis profesores colegas se silenciaron. Eran profesores que se mostraban fuertes y prepotentes frente a sus estudiantes, pero eran cobardes con un par académico de la talla de Chomsky[154]. ¿Qué pensaba de eso Jaime? Él era menos descortés y más comprensivo como lo es mi amigo y colega Rubén Arboleda. Días después en la sede de Yerbabuena me confesó que no teníamos aún el nivel de confrontación teórica ya que no hacíamos lingüística 'de alto turmequé'. Esa inquietud quedó registrada en su último trabajo, el Panorama de lingüistas: "*Los países del tercer mundo aún no poseen ni la tecnología, ni los conocimientos,*

---

[153] El capítulo 1 se titula '*New Horizons in the Study of the Language'*, (2000) pp. 3-18. Este dato me fue comunicado por el profesor Chomsky.

[154] Seguramente si se hubieran atrevido a repetir y sostener todo lo que decían en las aulas, hubieran tenido que tragarse sus palabras ya que, según lo describe Fidelholtz (2000) recordando sus clases junto a Chomsky: *"hablaba suave* [Chomsky, M&M] *y no recuerdo haberlo escuchado nunca levantar la voz. No es que no pueda expresarse con fuerza, pero esa fuerza proviene más bien del contenido de lo que dice. Es quizás el mejor polemista que he escuchado: va directo al corazón del argumento del contrincante y se lo arranca cortés pero despiadadamente"* (p. 160).

ni los recursos suficientes para crear escuelas lingüísticas propias. Su papel se ha restringido, cuando más, a ser depositarios de los conocimientos desarrollados por ellas y, en ocasiones, a divulgar a través de los planes de estudio de las universidades, la doctrina impartida por las diversas escuelas que se han ocupado de la Lingüística como ciencia del lenguaje." Y ahí no terminaba el asunto con Chomsky. Al año siguiente, en el 2003, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional publicó la conferencia de Chomsky, esto es, la versión española de la charla, en una cartilla con un título descomunal: *Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas No 1*. Fue un texto pésimo, una pésima traducción al español, una amalgama de equivocaciones, de falsas interpretaciones del modelo teórico chomskyano. Aquí sí es preciso mencionar nombres. En los créditos se menciona que la traducción fue hecha por Álvaro Sandoval y revisada por Nancy Ramírez y Jaime Bernal Leongómez. Cuando le hice el reclamo a Jaime por tan mala traducción, él quedó sorprendido y extrañado, pues nunca le habían pasado el texto para revisarlo. Ensuciaron su nombre junto al de Chomsky.

Los primeros años de estudio del generativismo en Colombia

Como nos ocupamos del estudio del modelo teórico de Chomsky en Colombia, es específicamente en la década de los años 70 que surgen con impulso inusitado, los trabajos lingüísticos inspirados en este modelo. Fue en la Universidad del Valle que se empezó a desarrollar un trabajo investigativo alrededor de Chomsky con la conformación de un grupo denominado el *Coloquio Lingüístico*, con Luis Ángel Baena a la cabeza y de allí resultó la primera maestría de lingüística en Colombia. El grupo del Valle fue pionero en el acercamiento y apropiación crítica de la obra

de Chomsky[155]. En febrero de 1972 sale a la luz el primer número de la revista *Lenguaje* (órgano del Coloquio) y en su presentación anuncia que "*La revista estará abierta a todas las corrientes del pensamiento, en particular del lingüístico, pero* ***se dará preferencial acogida a la gramática generativa-transformacional por lo significativo de sus avances y por las amplias perspectivas que ofrece en el estudio del lenguaje y del hombre***."(1972, 5, las negrillas son nuestras).

En este primer número, se dedican cuatro artículos al generativismo: (i) Paradigmas estructural y transformacional; (ii) Los antecedentes filosóficos del pensamiento de Chomsky; (iii) Aspectos de la construcción nominal en español y (iv) La Gramática transformacional y la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos artículos fueron presentados previamente como ponencias en el Congreso de Tunja (1971).

En los años 70 y comienzos de los ochenta, las ponencias dedicadas a la enseñanza de la lingüística, el español y las lenguas extranjeras, se inscribían en el marco de la Gramática Generativa de Chomsky. Es el caso de cinco de las seis ponencias que integraban la comisión de lingüística del IV Congreso (Tunja, 1971)[156]. El Círculo

---

[155] Si bien el Instituto Caro y Cuervo, como centro de investigación por excelencia en el campo de la lingüística en Colombia desde 1942, adelantaba proyectos de gran envergadura como el Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana (DCR) y el Atlas Lingüístico Etnográfico de Colombia (ALEC), el marco conceptual de la gramática generativa presentaba solo un interés marginal para los especialistas en dialectología y lexicografía. Y esa visión fue reforzada por una declaración de su entonces director, Ignacio Cháves (1990, 193) al afirmar que "*Los años setenta fueron copados —en ocasiones exageradamente — por la lingüística chomskyana, con sus rutilantes planteamientos— no siempre originales — basados en un neo-racionalismo de puro corte cartesiano*."

[156] (i) Paradigmas estructural y transformacional (Antonio Caicedo y Alfonso Bastidas); (ii) Antecedentes y fundamentos de la teoría generativa transformacional (Norman Alhajj, Antonio Caicedo y Alfonso Bastidas); (iii) El español a la luz de la gramática generativa (Carlos Patiño Rosselli); (iv) Proyecciones de la gramática generativa a la enseñanza del español (Nicolás Polo Figueroa); (v) La teoría transformacional y la enseñanza del español (Alfonso Bastidas, Antonio Caicedo).

lingüístico de Bogotá fue también un espacio de discusión del marco conceptual de la GG tanto en su poder explicativo como en la posibilidad de adaptación y aplicación para la enseñanza de lenguas. Así las cosas, los trabajos liderados en la Universidad Nacional y la Universidad del Valle en torno a la interpretación y aplicación del modelo generativo en la enseñanza del español, hizo que autores como Felipe Pardo, Carlos Patiño Rosselli, Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo, elaboraran sus reflexiones tratando de dimensionar adecuadamente la pertinencia y las implicaciones del modelo chomskyano en el estudio y enseñanza de la lengua española[157]. Además de la lectura de las obras de Chomsky, tanto en inglés como en las traducciones españolas (acompañadas de valiosos comentarios introductorios de sus traductores entre los que se destacan Carlos Peregrín-Otero y Víctor Sánchez de Zabala), también fueron estudiados trabajos de aplicación del modelo generativo a la lengua española entre los que se destacan: *Los fundamentos de la gramática transformacional* (Heles Contreras, 1971); *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria* (Víctor Sánchez de Zabala, editor, 1974); *Introducción metódica a la Gramática Generativa* (Christian Nique, 1975); *Gramática transformativa del español* (Roger L. Hadlich, 1975); *Estudios de gramática generativa del español* (María Luisa Rivero, 1977) y *Sintaxis transformacional del español* (Francesco D'Introno, 1979)[158].

---

[157] El profesor Felipe Pardo en su artículo Semanticismo vs. Sintacticismo, Ficción vs. Ficción (1982, 54-79) pone en tela de juicio las aplicaciones de los modelos teóricos en la enseñanza del español: *Ni el semanticismo ni el sintacticismo en cualquiera de sus variantes pueden constituirse en modelos conceptuales que sirvan de base a la enseñanza del sistema lingüístico del español. Mucho menos pueden sin más ser tomados como punto de partida en la reestructuración de programas de enseñanza para los diferentes niveles de escolaridad. El que algunos de los conceptos fundamentales de estas dos escuelas no correspondan a realidades lingüísticas posibles así lo demuestra*. (p. 54)

[158] En el postgrado de lingüística de la Universidad del Valle, las tesis de Chomsky fueron acogidas y analizadas por su importancia teórica y discursiva. No obstante, el modelo chomskyano no fue el único considerado, como lo indica Baena (1996, 9-10): *El post-grado en lingüística de la Universidad del Valle no se matricula en ninguna escuela porque, en su obligación de dar cuenta del lenguaje en sus diversas*

Lastimosamente la atención hacia el modelo chomskyano fue decayendo y la atención se focalizaba paulatinamente en la sociolingüística, la textolingüística, el análisis del discurso, la pragmática y la lectoescritura, campos de trabajo que se convirtieron rápidamente en los marcos de referencia conceptual que sustentaban el trabajo con la enseñanza de las lenguas (materna y extranjeras)[159]. Quedaron pendientes para tratar en nuestro referente colombiano, varios aspectos teóricos y metodológicos del modelo chomskyano. En otras latitudes se siguió trabajando con dicho modelo en donde el propio Chomsky continuaba retocando su modelo y creaba nuevas propuestas (*cf.* Cedric Boeckx & Norbert Hornstein 2007; Newmeyer 1982 y Chomsky *et al*. 2013 y Chomsky & Berwick 2016), mostrando cómo se iba comprendiendo la facultad del lenguaje, las lenguas, lo mental y su correlato con lo biológico y lo físico[160]. La prueba está en la abundante bibliografía que ha surgido impulsada por los postulados chomskyanos. La lingüística cognitiva, la perspectiva naturalista, la gramática cognitiva, la biolingüística constituyen en la

---

dimensiones, ha entendido que la mejor explicación del lenguaje como sistema la produjo el transformacionalismo con la teoría de Chomsky; y que se está en este momento trabajando en una explicación de la utilización real que del lenguaje hacen sus usuarios. Es posible que en los primeros momentos el postgrado, debido quizá a que en él trabajamos personas doctoradas en universidades norteamericanas, hubiera tenido mucho de orientación chomskiana…

[159] Este fenómeno fue recogido magistralmente por Ulloa (1986, 11-12), *Últimamente han aparecido en el mercado, algunos textos didácticos del español, inspirados en la gramática generativa. Por aquello de las modas teóricas que con frecuencia invaden nuestro ambiente cultural, se están difundiendo como lo último en materia pedagógica. Su aceptación acrítica, ha creado en muchos, nuevas ilusiones: Creer que con las ramificaciones de los 'árboles' gramaticales se ha encontrado la fórmula para mejorar la enseñanza. Si bien, esos esquemas, formalizan mejor las estructuras oracionales, ¿de qué sirve hacer todas las ramificaciones que sean, si subsisten la incapacidad para construir bien un texto escrito o la dificulatad para la expresión oral de los estudiantes? ¿Será posible desarrollar propiedad lexical y habilidades comunicativas, describiendo 'árboles'? ¿Acaso no es esto lo que se ha hecho siempre, con pequeñas modificaciones, desde la gramática normativa? ¿Acaso bajo esta orientación, no se reproducen los mismos esquemas, los mismos vicios y las mismas consecuencias, con una supuesta 'nueva metodología' cuyo único atractivo no es otro que una gráfica? ¿Acaso bajo la óptica transformacional, el problema del discurso, no sigue quedando por fuera de toda consideración? Claro está que el problema no es de la Gramática Generativa ya que esta teoría no surge a partir de preocupaciones pedagógicas, ni para resolver problemas didácticos; es su uso comercial en nuestro medio lo que se trata de cuestionar aquí.*

[160] Véase por ejemplo el análisis de López García (2006) y (2010).

actualidad nuevas maneras de entender el lenguaje humano[161]. Ni siquiera en los diferentes congresos del área de Lingüística en nuestro país, se han propuesto trabajos relacionados con la cognición o con las proyecciones del modelo chomskyano en diferentes vías de aplicación[162].

A finales de 2009, la Universidad Industrial de Santander, en el marco de la cátedra Low Maus y celebrando a Darwin, llevó a cabo un Seminario dictado por el profesor español Víctor Longa y que se tituló '*Lenguaje Humano y Comunicación animal: un análisis comparativo*'[163]. Se actualizó la información y los datos sobre la lingüística generativa, la lingüística cognitiva y la biolingüística. Fue por esto que al año siguiente, en el Congreso XXVI de Bucaramanga (2010) se presentaron tres trabajos que se aproximan tímidamente al tópico que acabamos de mencionar: *El lenguaje: de la información en la red neuronal a la disposición en secuencias gramaticales*, Alejandro Rodríguez; *El lenguaje oculto: un enfoque psicolingüístico*, Francisco Joel Gómez y *Las representaciones sociales y una teoría sobre la sintaxis del conocimiento*, Álvaro Saladén. Ni antes (25 congresos), ni después (1 congreso) se volvió a hablar del tema. En el congreso de Medellín 2008, el profesor Francisco Moreno Fernández disertó sobre "Las bases cognitivas de la variación lingüística". Si bien es cierto que ese fue el título de la conferencia, su contenido repitió los postulados tradicionales de la sociolingüística decorando con el vocabulario de la ciencia cognitiva, las actitudes del hablante frente a las lenguas. Volviendo a Bucaramanga 2010, el profesor Ángel López García dictó un cursillo titulado 'Gramática Cognitiva del español'. Fue una presentación actualizada de lo que realizó años atrás con su propuesta de gramática liminar. Su intervención dejó en claro en qué

[161] Véase el anexo 1.
[162] Arboleda & Mahecha (Inédito).
[163] Víctor Longa. 2012. *Lenguaje humano y comunicación animal*.

consistía el enfoque cognitivo en lingüística y cómo puede ayudar en la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera.

¿Cómo se estaba leyendo a Chomsky?

> Quai des Orfèvres, Bayard tape son rapport à la machine pendant que Simon lit un livre de Chomsky sur la grammaire générative auquel, il doit bien l'avouer, il ne comprend pas grand-chose […]
> **List of talks:**
> Noam Chomsky
> Degenerative grammar
>
> *La septième fonction du langage,* cap. 55 y 58

Durante los años setenta y parte de los ochenta, la lectura de los textos de lingüística escritos por Chomsky fue hecha de manera rigurosa y apasionada por los colectivos de investigación. No sucedía así en las aulas universitarias, salvo casos excepcionales[164]. Se prefería la lectura de textos secundarios, pues era preciso explicarles a los estudiantes las tesis chomskyanas como resultado de una mediación pedagógica y ese era el objetivo prioritario para la formación de futuros profesores de lenguas. Los trabajos de divulgación sobre el pensamiento

[164] Cuando se estrevistó a los colegas del área de lingüística, se encontraron dos grupos. El de los antiguos (mayores de 40 años) que tuvieron la experiencia de leer textos de Chomsky traducidos al español por sus profesores del momento: Carlos Patiño Rosselli, Jaime Bernal, Felipe Pardo e incluso Antonio Caicedo y seguir sus indicaciones para interpretar adecuadamente el pensamiento chomskyano. La imagen de árboles sintácticos se asocia con la teoría de Chomsky. Para el caso de los profesores más jóvenes, solo conocen a Chomsky por referencias anecdóticas y por lecturas secundarias en el campo de la lingüística. Han leído algunos de sus libros dedicados a la política como referencia para los análisis del discurso. En sus cursos no trabajan el modelo lingüístico chomskyano pero sí citan algunos de sus textos clásicos. Para valorar el aporte lingüístico de Chomsky hay que leerlo. Como Patiño Rosselli, el profesor Baena siempre destacó el valor del pensamiento chomskyano; cuando se le preguntó por los autores que había leído con mayor detenimiento, esto fue lo que respondió: *Bueno, con detenimiento, a Noam Chomsky porque a mí me tocó formarme en Texas en el periodo en que todo era Chomskiano; de allí en adelante, lo que me interesaba, lo profundizaba; sobre todo me interesé por ver de qué modo se daba en lingüística un desarrollo desde lo sintáctico hacia lo semántico…* (1996,24).

chomskyano elaborados tanto por profesores universitarios extranjeros (no se olviden los densos trabajos de Carlos Peregrín-Otero, Víctor Sánchez de Zabala, Violeta Demonte e Ignacio Bosque del lado español y de Heles Contreras, Francesco D'Introno del lado americano por solo citar los casos del ámbito hispano) como por profesores colombianos que sí leían a Chomsky y lo hacían en inglés, en particular el grupo de la Universidad del Valle (Coloquio lingüístico), el grupo de las universidades Nacional, Pedagógica y Distrital (Círculo lingüístico de Bogotá), así como la labor aislada pero no menos importante del profesor Jorge Páramo Pomareda [165], no lograron estimular a colegas reacios a las ideas chomskyanas y menos al público estudiantil universitario que desconocía el valor y justa dimensión de su obra y preferían la bibliografía secundaria[166].

Es más, tal parece que la obras de Chomsky han padecido el mismo flagelo que las obras de Russell según el comentario de Alan Wood[167], es decir, sus obras se han constituido en clásicos, entendiendo clásico como todo aquel libro que la gente cree

---

[165] ¿Quién fue Jorge Páramo Pomareda? Una semblanza de su vida la encontramos en dos textos que hacen parte de las II jornadas filológicas hechas como homenaje a su vida académica: *Las facetas de Jorge Páramo Pomareda. Semblanza* (Aquiles Páramo, pp. 7-25) y *Posibilidades y realizaciones del sistema lingüístico, posición y transferencia sintáctica* (Rubén Arboleda Toro, pp. 27-60).

[166] Este caso colombiano es un ejemplo claro y patente de lo que Coseriu (1977, 276-277) describió como el resultado de ausencia de bibliotecas especializadas, información abundante, en particular de segunda mano, erudición pedante, entre otras: *De la situación que se acaba de delinear dependen, en buena parte, las características de la información básica de la que se dispone en Iberoamérica, en particular en lo que atañe a la lingüística general y a las teorías lingüísticas. Tal información no es, en realidad, reducida, desde el punto de vista cuantitativo, pero, en la medida en que corresponde a posibilidades locales, es a menudo asistemática y fragmentaria. Si un lingüista iberoamericano cita conceptos de Brøndal o de Jakobson, de Frei o de Hockett, ello no significa necesariamente adhesión a tal o cual doctrina determinada, ni una opción deliberada frente a varias posibilidades: puede tratarse simplemente de un contacto fortuito con algún escrito del autor citado. Por otra parte, esa información no es homogénea en su conjunto, es decir, que no es la misma en los varios centros de docencia e investigación. A ello contribuyen también los profesores extranjeros: éstos abren, ciertamente, nuevos horizontes informativos, pero, al mismo tiempo, de acuerdo a su origen, su formación y sus preferencias personales, determinan la información básica de sus discípulos, lo cual puede llevar a desequilibrios, sobre todo su* ***una*** *lingüística se identifica con* ***la*** *lingüística, como tan a menudo ocurre.*

[167] *Bertrand Russell: The Passionate Skeptic Hardcover*. 1958

entender sin haberlo leído. Un ejemplo de ello lo constituye la bibliografía complementaria (y optativa para delicia de los estudiantes) de los cursos de lingüística general, teoría lingüística, sintaxis, problemas de la lingüística, psicolingüística e incluso, análisis lingüístico, en donde se sugerían libros que parafraseaban la obra de Chomsky. Citamos aquí los textos referenciados —pero nunca trabajados en los cursos— por los profesores en sus syllabus:

John Lyons. 1974. *Chomsky*. Barcelona: Grijalbo.

Augusto Ponzio. 1974. *Gramática transformacional e ideología política*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Adam Schaff. 1975. *La gramática generativa y la concepción de las ideas innatas*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor.

Christian Nique. 1975. *Introducción metódica a la Gramática Generativa*. Madrid: Cátedra.

Carlos Peregrín-Otero. 1976. *Introduccion a la linguistica transformacional (retrospectiva de una confluencia)*. México: Siglo XXI editores.

José Hierro Pescador. 1976. *La teoría de las ideas innatas en Chomsky*. Barcelona: Labor.

Rudolf Botha. 1979. External Evidence in the Validation of Mentalistic Theories; a Chomskyan Paradox. *Lingua* 48, pp. 229-328.

John Searle. 1981. La revolución Chomskiana en Lingüística. En Harman, Gilbert, *et al*. *Sobre Noam Chomsky: ensayos críticos*. Madrid: Alianza editorial.

Carlos Peregrín-Otero. 1984. *La revolución de Chomsky.Ciencia y sociedad*. Barcelona: Tecnos.

Claude Hagège. 1976. *La grammaire générative. Réflexions critiques*. Paris: PUF.

Milagros Fernández Pérez. 1986a. *La investigación lingüística desde la filosofía de la ciencia (A propósito de la lingüística chomskiana)*. Universidad Santiago de Compostela.

Guillermo Lorenzo. 2001. *Comprender a Chomsky*. Madrid: A. Machado Libros.

William Calvin & Derek Bickerton. 2001. *Lingua ex Machina. La conciliación de las teorías de Darwin y Chomsky sobre el cerebro humano*. Barcelona: Gedisa.

José Luis Mendívil. 2003. *Gramática natural. La gramática generativa y la tercera cultura*. Madrid: A. Machado Libros.

Tomás Miranda Alonso. 2005. *Arquitectura de la mente según Noam Chomsky*. Madrid: Siglo XXI editores.

John Maher & Judy Groves. 2007. *Chomsky para todos*. Barcelona: Paidós.

Leonardo Barón; Oliver Müller & Edith Labos. 2013. Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio. *Avances en Psicología Latinoamericana,* vol. 31, núm. 2, 2013, pp. 324-343.

Leonardo Barón, & Oliver Müller. 2014. La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.[168]

***

La lectura de la obra de Chomsky, ya lo hemos dicho, ha sido limitada por juicios de valor que han circulado por las aulas de clase y pasillos universitarios, así como en encuentros académicos. Presentaré en primer lugar, una lista de afirmaciones[169] hechas por profesores universitarios, ya sea como especialistas en el área de lingüística o especialistas en otras áreas, (en particular psicólogos y filósofos) cuyo fin ha sido desprestigiar el marco conceptual chomskyano. En segundo lugar, se presentarán las respuestas de Chomsky a dichas afirmaciones[170].

Observaciones de los colegas colombianos

La gramática generativa no puede explicar el uso real de la lengua. Sus ejemplos son abstractos pues salen de la cabeza de Chomsky y no de la recolección de corpus lingüísticos auténticos como lo hacen Labov, Hymes e incluso Searle y van Dijk para ilustrar sus teorías. Chomsky solo aporta ejemplos

[168] Los dos últimos trabajos son el resultado del trabajo de grado de maestría en psicología cognitiva del psicólogo Leonardo Barón. Para los profesores que incluyeron estos textos como referencia en sus syllabus de lingüística general o introducción a la lingüística, constituyen una excelente síntesis del pensamiento chomskyano.

[169] Tomadas de apuntes de clase, conferencias y ponencias de eventos académicos y entrevistas a colegas del área. Fue en algunas sesiones de mis cursos de pregrado [lingüística general, sociolingüística, textolingüística (análisis del discurso) y semiótica] así como en algunas de las ponencias presentadas en los congresos de lingüística, literatura y semiótica que se hicieron explícitas las declaraciones que se citan.

[170] Tomadas de la correspondencia personal con Noam Chomsky.

en inglés lo cual muestra una terrible limitación. La GG ya cumplió su ciclo y no es de utilidad para los nuevos estudios lingüísticos.

Chomsky se concentra en la competencia lingüística y despotrica de la actuación, del uso real de las lenguas. El niega la influencia de los factores sociales en el estudio de la lengua. No reconoce el aporte de Hymes concerniente a la competencia comunicativa.

La sociolingüística y la pragmática se constituyen en los modelos más adecuados para explicar el funcionamiento del lenguaje y las lenguas. ¿Cuáles son las bases sociológicas de la GG? No existen. La GG dependería en un 80% de la semiótica ya que esta última se ocupa del lenguaje y su potencialidad para significar.

La GG tiene un único objeto de estudio y es el sistema abstracto, inmanente de la lengua, la competencia lingüística de un hablante/oyente ideal en una comunidad de habla homogénea, desconoce abusivamente el estudio del habla y de la actuación de los hablantes. Olvida que la lengua no es gramática y sintaxis sono una variedad de actos de habla entre los miembros de la comunidad.

El libro de Bunge 'Lingüística y filosofía' es uno de los textos que deja sin piso a la lingüística chomskyana. Gracias a los sólidos argumentos apoyados en la filosofía de la ciencia, Bunge critica la base filosófica y metodológica de la GG. Se plantean dos interrogantes centrales: ¿Responde satisfactoriamente la Gramatica Generativa-Transformacional a los problemas filosóficos fundamentados acerca del lenguaje? ¿Esta necesariamente unida la teoria generativa a los postulados sobre mentalismo e innatismo defendidos por Chomsky?

La lingüística es en esencia una ciencia social y eso ya lo ha demostrado tanto Labov (1972) como Calvet (1993b). El lenguaje y por ende la lengua son sociales. No se logra apreciar en la GG la diferencia entre lenguaje y lengua. Es más, la denominación GG es ambigua en toda su obra.

El programa minimalista es un intento por salvar la agónica GG. Es una nueva propuesta que busca parapetearse detrás de la biología para explicar las particularidades del lenguaje.

Lo que sigue, son las respuestas que Chomsky ofreció a dichas aseveraciones. Se transcriben en inglés para que no se pierda ningún efecto discursivo en la traducción al español. Se caracterizan por aportar la claridad conceptual y denunciar la impostura intelectual [171] de los académicos universitarios

---

[171] Sokal & Bricmont (1999, p. 29) denuncian las imposturas intelectuales en el medio científico, debidas, entre otras cosas, a problemas de adecuada interpretación de los textos científicos, a las citaciones fuera de contexto y al sometimiento, del contenido del discurso, a una titulación académica. Citan una declaración de Chomsky que confirma el problema discursivo de las comunidades disciplinares, provocando desaciertos como los que se presentan en este capítulo: "*Un testimonio del lingüista Noam Chomsky ilustra perfectamente esta idea: En mi propia actividad profesional he abordado una gran variedad de campos del saber. He trabajado en lingüística matemática, por ejemplo, sin*

(colombianos) que han defendido el ámbito de la competencia comunicativa, discursiva y atacan tanto el componente sistémico-formal de la lengua como la perspectiva naturalista.

There are serious questions that one might ask: can we develop a kind of "natural science" of performance, as can be done with regard to competence, so it appears? Will the natural science of competence give us some new insights into performance? Is there some other way to study performance successfully? On these questions, my tentative answers would be, respectively: No, Possibly, Yes. As for the last, there are interesting studies of performance, for exemple, the relevance theory of Sperber and Wilson, some work in the discussion of discourse and some literary studies, some work in the sociolinguistics, etc. The work is largely descriptive, a statement that implies no value judgment at all; in some areas, the best work is descriptive, because, for one or another reason, there is no way (in fact, or perhaps in principle) to move on to genuine explanatory theory that gives real insight and understanding. Incidentally, all of this work presupposes some kind of generative grammar. Thus if we say that someone produced a sentence or discourse carrying such-and-such presuppositions and interpreted in such-and-such manner in given circumstances, etc., we are presupposing a generative grammar account. Whether making this account explicit would be of any help in the inquiry is a matter to be determined; there is no place for dogmatism.

In general, my current work on language is in two areas: (1) philosophy of language and mind; (2) technical linguistics. In both areas, I have several current papers and others on the way. I myself have not worked in any depth in languages other that English, but of

---

tener ninguna credencial profesional en matemáticas; soy completamente autodidacta, y no demasiado bueno, en esta materia. Pero a menudo las universidades me han invitado a hablar de lingüística matemática en seminarios y coloquios de ciencias exactas. Nunca nadie me ha preguntado si tenía las credenciales adecuadas para disertar sobre estos temas: los matemáticos prescinden completamente de ello y lo que realmente les importa es lo que voy a decir. Nunca nadie ha discutido mi derecho a hablar preguntándome si tenía un doctorado en matemáticas o si había realizado cursos avanzados en esa materia. Ni siquiera les pasó por la cabeza esa idea. Querían saber si tenía razón o estaba equivocado, si el tema era o no interesante y si era posible plantear los problemas de otra manera mejor -la discusión se basaba siempre en el tema, no en mi derecho a tratarlo. Por el contrario, en los debates relativos a cuestiones sociales o de la política exterior norteamericana, Vietnam u Oriente Medio, el asunto se plantea continuamente, a menudo de modo muy agresivo. Es habitual que se objeten mis credenciales y se pregunte qué formación especializada poseo para poder hablar de estas cosas. Se presupone que gente como yo, considerados como profanos desde un punto de vista profesional, no están capacitados para hacerlo.
Comparemos las matemáticas y las ciencias políticas: es sorprendente. En ciencias exactas y en física, el auditorio se preocupa de lo que dices, no de tus diplomas. Pero para hablar de la realidad social, necesitas certificados, especialmente si te sales de los modos de pensar establecidos. Hablando en general, parece que se puede decir que, cuanto más rico es el contenido intelectual de una disciplina, menos preocupan los títulos y más el contenido (Chomsky, 1979, págs. 6-7)."

course many others linguists have. Current technical wok on generative grammar draws from a very broad range of detailed studies ranging from the European languages to aboriginal languages of Australia and North America. In particular, there has been extremely exciting work on the Romance languages, including Spanish, for the past 15-20 years.

You mention objections that have been raised againts generative gramar, in particular, that it has been refuted totally and that it has no utility, as contrasted with sociolinguistics and pragmatics. If there is a refutation, it is unknow and not in print. Of course, particular theses have been refuted, and will continue to be, as long as the subject is alive. One might argue with equal validity that biology has been refuted, so we should turn to collecting butterflies. Sociolinguistics, in contrast, is a very weak subject, with few substantive theses. Hence it is also never refuted; to be refuted, you must firts say something. As for pragmatics, insofar as it is seriously porsued, it is basically part of generative gramar, and as such has some significant ideas and theses, typically refuted in part all the time and changing, as in any discipline that is alive. In the natural sciences, all of this is taken for granted. In the humanities and social sciences, this is much less true, for a variety of reasons, which should be pretty obvious. As for utility, it depends what you mean. If you are interested in learning something about the nature of human beings, then sociolinguistics will tell you virtually nothing and pragmatics a little, but not much; in contrast, generative grammar has been one of the deepest and most successful of any attempts to probe the nature of the human mind. If you are interested in language planning, the descriptive studies of sociolinguistics might be helpful, though the issues a re mostly quiet open to normal common sense, and the Academic cover is often very thin, sometimes close to fraud. If you really want to do something beneficial to oppressed and suffering people, you won't spend your time on any of these pursuits, but on quite different matters.

Each human being makes his or her own decisions on such matters. No one, even a saint, dedicates himself or herself 100% to working for real human needs: one eats, sleeps, read novels, plays the piano, takes walk, etc. Some people find great pleasure in engagement in hard and serious intelectual pursuits, enjoying the thrill of discovery, new insight, new understanding of the world around us, the human mind, etc.: they dedicate a part of their lives to physics, biology, generative gramar, and other substantive pursuits. If they are also decent human beings, they dedicate part of their lives to matters of direct human concern. In that part of one's life, whatever fraction it may be, a serious person would obviously not select sociolinguistics or pragmatics, because their human significance is too slight and too marginal as compared with numerous other activities that are of real human significance. In the part of one's life dedicated to serious intelectual pursuit, one will turn to the problems and subjects that one finds intriguing: I wouldn't select sociolinguistics, and only marginally pragmatics, because there is not enough to these subjects; but individuals make their own choices […]

Firts, what kind of sociology does generative grammar presuppose? Answer, none, any more than the study of the human visual system presupposes some kind of sociology. The question is virtually meaningless. Similarly, the study of sociolinguistics or pragmatics, insofar as it has intellectual integrity and is not merely a device of ideological control or way for intellectuals to play games for one another, presupposes no sociology and has essentially no sociological implications[172]. Second, what about the 80% dependence of generative grammar on semiotics? Since semiotics has scarcely any intellectual substance, apart from its subdivisions (in which one might, if one likes, include generative grammar), there is no dependence of generative grammar or pragmatics or any other real subject on it. No serious person working in semiotics thinks otherwise. Third, on the relation of pragmatics to other inquiries, it is very slight, because the substantive content of pragmatics is so slight. I do not say that it is zero. Thus, the relevance theory of Sperber and Wilson is of interest, and there are interesting studies of presupposition and some other topics. Insofar as they have intellectual content, such studies presuppose something like generative grammar, though they are often undertaken at so general and abstract a level that they make few specific assumptions about the underlying language capacities, and, correspondingly, contribute little to our understanding of fundamental topics.

There is, unfortunately, a good deal of nonsense in the humanities and social sciences, and a deep-seated fear of ideas and rational inquiry. Much of what is done is really clerical work. Much of the rest is posturing by intellectuals in an effort to cover up the fact that they have no ideas, no understanding, no willingness to do serious intellectual work, and no capacity to do it even if there is a willingness. There is also plenty of serious, hard and important work, but none of it gives rise to questions of the kind that you are being compelled to confront. The problems that you are facing are quite common ones. That is why, throughout the world, serious studies of topics that should fall within the humanities and social sciences have often developed outside of their academic control. Generative grammar is a case in point. Throughout the world, it has largely developed in the context

---

[172] Esta observación de Chomsky se aplica también a un estéril artículo de Calvet (2003) dedicado a cuestionar el enfoque chomskyano. El título del artículo no puede ser más evidente: Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky, *Cahiers de sociolinguistique* 8, pp. 11-29. Y como si esto fuera poco, en el 2005, en el número 162 de la revista *Sciences humaines*, en una entrevista con Karine Philippe, Calvet reincide en su estéril crítica a los ejemplos lingüísticos de Chomsky (*cf.* Este libro, capítulo 1, acápite titulado El oficio del lingüista: profesión lingüista, en particular la nota 78): *la majorité des exemples que l'on trouve dans les ouvrages de N. Chomsky et de ceux qui le suivent sont étranges, improbables: les gens ne parlent comme cela* (p.38). Lo mejor y más serio de Calvet se encuentra en su trabajo con las políticas lingüísticas y culturales, con la enseñanza de las lenguas y la glotopolítica. La lógica científica y discursiva del modelo de Chomsky siempre le serán ajenas. Es más, ¿por qué se molestó en traducir al francés el libro *Language and Mind* [*Le langage et la Pensée* (1968)] de Chomsky? Es muy probable que haya sido para ganar prestigio. Solo eso. Habría que recomendarle el consejo witggensteiniano: "Sobre aquello de lo que no se puede hablar hay que callar". Solo nos resta decirle a Calvet: *Sutor, ne supra crepídam.*

of the sciences, or in universities where the humanities departments were not powerful and prestigious enough to block the kind of serious work that often terrifies academics and other intellectuals who are not competent to undertake or understand such work, and naturally want to prevent others from doing so. This may sound harsh, but it is quite true. I am afraid.

In your last letter, you quoted a section from some work by Mario Bunge, and asked for my comment. I'm familiar with the work, but neither I nor anyone else has ever responded, because Bunge's work is based on such elementary fallacies and misunderstandings that it is a kind of an embarrassment. I'll comment briefly on the points you quote from him, in turn.

A. Bunge asks whether a grammar is a theory, "as Chomsky claims." The work he is discussing makes it clear and explicit, as does all work in the field, that the term "grammar" has been used with systematic ambiguity: it refers first to some configuration of the brain, a state of the language faculty; and second, to a theory about that state. The theory of the brain state is, of course, a theory; no sane person doubts that. The brain state that the theory is about is not a theory; no sane person doubts that. Bunge's problem is that he fails to distinguish the two, though the texts are absolutely clear about the matter, to the point of boredom. To eliminate the kind of confusion we find in Bunge, new terms were suggested years ago. Adopting this terminological practice, let us use the term "I-language" to refer to the state of the language faculty attained by some person, and the term "grammar" to refer to the theory of the brain state. The term "I-language" is used to indicate that the object designated is **internal** to the brain, **individual** and not collective or "public" and **intensional** in the technical sense: that is, a function taken in intension, in a particular characterization as a specific algorithm, not in extension, as the set of elements related thus a particular algorithm for determining square roots is a function taken in intension, while the set of pairs (1,1), (2,4), (3,9), etc., is the function taken in extension. An I-language, being a real object in the world, is a function taken in intension. Returning to Bunge's point, the I-language is not a theory, the grammar is a theory. That is transparent. The point was equally tansparent in the original, to anyone capable of understanding the explanation in terms of systematic ambiguity, which should not try the intelligence, one would think.

B. Bunge asks what is a rule of grammar. That's actually an informal notion, which is not used in more serious work; hence there is no precise answer, any more than biology answers the question: what is an organ? Bunge apparently means here "grammar" as theory. The principles of a theory of language can, if we like, be called "rules" (as in the tradition). Thus current theories of language propose certain principles, called "binding principles", to account for the fact that in the sentence "he thinks that John is a genius", **he** is not used to refer to John, whereas in the sentence "his mother thinks that John is a genius", it can be so used (though

it need not be). These principles, then, are rules of grammar, in one sense. The theory of which they are a part attributes certain properties and structures to a particular state of the language faculty, an I-language; specifically, they hold it to be true that the I-language is a function that associates sound and meaning by virtue of an algorithm that incorporates principles described in the theory of language. The proposal could be right, or could be wrong, but it is standard science, subject to no philosophical worries other than those that hold of theories in physics or biology that attribute particular structure.

C. Bunge asks in what sense "the grammar 'generates' the sentences of a language". Answer: in exactly the technical sense familiar in the technical literature. A function is a property; a generative procedure is a particular type of property. These notions are perfectly clear, well-understood to any logician or mathematician. The claim that one of the properties of the language faculty (i.e., a property of one component of the brain) is a generative procedure is clear and explicit, right or wrong (right, so far as we know). As the notions are spelled out, this property of the brain is described as one that determines a certain relation between representations of sound (particular phonetic representations) and representations of meaning (particular semantic representations), each of these being a potential brain configuration. To know English is to have, in the language faculty, a configuration that determines one of these possible relations; to know Spanish is to have a different configuration that determines a different relation. The representations themselves are, in effect, instructions for performance systems (for articulating, perceiving, carrying out speech acts, etc.). All of this can be, and has been, developed in extensive detail and clarity. That's what it means, in essence, for an I-language to generate expressions (each a pairing of sound and meaning). Further explanation and detail is given in the technical literature. There are no problems of principle, at least, for people who are willing to accept the idea that the brain has properties and states (that is, for all scientists).

D. Bunge ask how the grammars (meaning here the I-languages) are represented in the mind (the brain). That's a fine question, to which brain scientists do not now know the answer. Similarly, physicists 100 years ago did not know the answer to the question of how the theoretical constructs of the chemist (organic molecules, etc.) relate to the constructs of physics. In that case, physics turned out to be inadequate and had to be radically revised to accommodate the truths of chemistry, and the entities postulated. In the present case, from a scientific point of view we have one significant level of theory (namely, linguistic theory) and another level of theory (namely, brain sciences) which has only a very vague idea of what to look for. Perhaps, as in the chemistry-physics case, linguistic theory will provide guidelines for this search, as serious brain scientists hope. Bunge is asking a silly question: what is the answer to a question to which science has not yet discovered the answer? It is as silly as the comparable question posed to the chemist a century ago: how are organic molecules realized in the entities

postulated by the physicist? The answer in the latter case is that they weren't, because the physics was inadequate, as was later discovered. In the present case, we do not yet know the answer. Bunge is asking a question to which the answer will be know when the answer is discovered. There is nothing more to say about the matter; the question is pointless, an odd way of stating the fact that the brain sciences haven't yet discovered the answer to this question, as to many others that can be raised. The same is true of science always.

E. Bunge asks what are the "deep structures" and their relation to the "surface structures". That is a technical question, to which technical answers are given in various theories. Bunge's question is comparable to that of some person who knows nothing of chemistry, and who asks the chemist: what are organic molecules and how are they related to chemical elements? The answer can only be: read the textbooks and you'll find out.

   The remainder reveals some apparent misunderstandings of proof theory, linguistic theory, and others subjects. I won't try to sort it out. This is really pathetic work. It's surprising, in my opinion, that presumably intelligent professors pay attention to it.

Turn to language. There is a human language faculty, responsible for the development and use of human language. The term "language", like "vision", is used far more broadly, as in the cases you mentioned: the language of the deaf, of love, of bees, of programming, etc. These topics are not addressed by the study of the human language faculty, though if similarities are found, that's again interesting. In the case of the system used by the deaf, work of the past several decades has show quite convincingly that it makes use of the human language faculty; hence it falls together in extremely interesting ways with the spoken language. The others are entirely different. In the case of language of love, the question isn't worth raising. The communication systems of bees are radically different from human language in every interesting respect, and there are no know ressemblances of any biological interest. In the case of computer "languages", the systems typically have quite different design, though they have some remote resemblances to human language, which may or may not be worth studying in the manner of mathematical models generally.

Syntax or semantics? The terms "syntax" and "semantics" are used in various different ways. In a broad sense, "syntax" refers to the computational system of language and its various representations; it is, in effect, the theory of mental representation, of what is "inside the head". Semantics has to do with relations of these objects either to the world or to other systems of the mind/brain (say, belief systems); similarly, phonetics is the study of how such mental representations relate to noises, articulatory motions, etc. Sometimes the terms "phonology" and "semantics" are used for those parts of syntax that have particular significance for sound and meaning/reference, respectively. That's only a terminological issue. There are many further questions here, some of them substantive, some not. I personally tend to use "syntax" in the more technical sense. So, much of what others call

"semantics", I call "syntax". Most of my own work, I call "syntax" but the topics would be called "semantics" by many other people. That's led to various confusions, I'm afraid, but nothing that can't be cleared up just be care about terminological issues.

The idea that my work, or anyone's work, "niega la influencia de los factores sociales en el estudio de la lengua", with "una intransigencia absoluta"[173], or at all, is a curious one. That claim is commonly made by sociolinguists, though it is complete nonsense. No one adopts this position, surely not I. Try to find one statement in the literature, by me or anyone else, that proposes this absurd idea. The claim is one of many signs of the extraordinary irrationality of large parts of the social sciences. Serious sociolinguists work closely with generative grammarians (for example, in my own department). More fanatic ideologues insist on fighting a war about the matter a completely one-sided war, because no one even begins to hold the positions they are attacking, so no one bothers to respond. I have occasionally commented on the matter, mostly when I am giving talks where such ideas are prevalent, as in Brazil recently. Here's a paragraph from several talks that will be published in Portuguese translation:

To proceed, we should be clearer about what we mean by "a language". There has been much impassioned controversy about the right answer to this question, and more generally, to the question of how languages should be studied. The controversy is pointless, because there is no right answer. If we are interested in how bees communicate, we will try to learn something about their internal nature, social arrangements, and physical environment. These approaches are not in conflict; they are mutually supportive. The same is true of the study of human language: it can be investigated from the biological point of view, and from numerous others. Each approach defines the object of its inquiry in the light of its special concerns; and each should try to learn what it can from other approaches. Why such matters arouse great emotion in the study of humans is perhaps an interesting question, but I will put it aside for now.

The same questions arise about the quote from Calvet in note 4 of your paper [*L'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique*, M&M], which I read with interest. The question to which he gives an answer is senseless, for the reasons given in the paragraph I just quoted. The questions are senseless for bees, and also for humans. What "l'objet d'étude" is depends on what you happen to be studying, and language (like anything else) can be studied from many points of view, which are mutually supportive, among rational people. As the Saussure-Meillet controversy, I cannot comment. If it really exist, then it is another sign of the same irrationality. "La linguistique interne" and "la linguistique externe" are in no way in conflict: they are mutually supportive endeavors. There simply are no issues, as far as I can see, thogh I recognize that many sociolinguists want to fight a war about it with no opponents, however.

[173] En español en el texto.

"La linguistique est une science sociale ?[174]" It is not a question of fact, but of terminology. There are aspects of the study of language that fall under the natural sciences, others that fall within the domain of the social sciences. The term "linguistics" is usually used to cover both, reasonably, I think. As far as I am aware, only sociolinguists seem to think that there is a problem or a conflict here, and of course only some sociolinguists; the more serious of them are quite clear about the matter, and recognize that there is no problem or conflict at all. Similarly, there is no conflict between the study of the individual behavior of bees (and its physiological basis) and the social behavior of bees. The studies are complementary, as they should be for humans as well.

The notion "linguistic competence". First, what Katz means by the term and what I mean by it are quite different. His version is within his "Platonistic linguistics", mine within "naturalistic linguistics". Adopting the latter perspective, we observe that there is overwhelming evidence that a "faculté de langage" FL exists as a subsystem of the human brain. Like other subsystems of the body ("organs", in conventional terminology), it has a genetically determined initial state, and it undergoes changes of state in the course of experience. If FL has achieved state L for John, we can say that John "has the language L", here using the term "language" in the naturalistic sense. When John has L, John knows many things: for example, that an expression has a particular sound and meaning. Plainly, we must distinguish what John knows from what John does; that is an elementary categorial distinction. We could use the terms "knowledge" and "behavior" to make the distinction. I suggested that we use instead the terms "competence" and "performance", simply to avoid pointless debate caused by the various ways in which the terms "knowledge" and "behavior" ared used in other domains.

Notice that these are informal terms, used to express a crucial distinction, which is the way elaborated in specific ways as inquiry proceeds. Within more technical studies, one can dispense with them completely. We then speak of the faculty of language, its states, the way expressions are determined by the state attained, the ways in which performance systems enable to the person to use the expressions, etc.

As for the term "generative grammar", in early work I used the term with systematic ambiguity: to refer to the state of the faculty of language, and to the linguist's theory of that state. The ambiguity was clear and explicit throughout, but many people were nevertheless confused by it (something that would not happen in the natural sciences, but is common in these domains, unfortunately). To overcome the confusion, I suggested a terminological change: let us restrict the term "grammar" to the theory of the state of the language faculty (that is, the theory of the person's competence). So a "grammar" is something that a linguist writes, not what is in the head of the person the linguist is studying. That is the usage in the 1966 source you cite, though in that same source you will probably find that the term "grammar" was also used for the state attained, as was standard in that period.

---

[174] Esta y las anteriores expresiones en francés son utilizadas por el profesor Chomsky.

The "minimalism program" is an effort to determine how closely the human language faculty satisfies the Galilean intuition that "nature is perfect", and it is the task of the scientists to show how. We can formulate, with at least some clarity, the language-external (interface) conditions that the language faculty must satisfy to be useable at all: e.g., interface conditions imposed by the language-indepent sensorimotor system. We have some relatively clear ideas about efficient and optimal computation. That poses a problem: to what extent is the language faculty an "optimal solution" to the problem of satisfying the interface conditions. Exploration of this problem is the minimalism program.

Anyway, that is the way it has always seemed to me.

***

Las observaciones y comentarios que se acaban de citar, nos permiten ver que la lectura de los textos de Chomsky se ha hecho de manera fragmentada, superficial e imprecisa. A pesar de que en la comunidad universitaria colombiana se conoce a Chomsky por sus trabajos en activismo de izquierda, política [175] (verdaderos análisis discursivos), su obra lingüística se mantiene desconocida.

El año pasado justamente, recibí un mensaje de un colega francés (profesor de ciencias del lenguaje) quien tuvo la cortesía de contestar a un interrogante que le planteé, relacionado con las tendencias teóricas más representativas en el campo de la lingüística y su divulgación actual en las universidades. Curiosamente incluyó un comentario dedicado a Chomsky [lo destaco en negrilla] que refleja sorprendentemente, la ligereza e irresponsabilidad intelectual de sus colegas colombianos. Esto fue lo que escribió:

Cher collègue, j'ai le sentiment qu'un malaise règne parmi les linguistes non seulement en France mais aussi dans le monde entier; où en est la linguistique aujourd'hui? (et voilà c'est la question que vous m'avez posée) Personne ne le sait! D'une part, on trouve partout des linguistes qui s'intéressent à des disciplines comme l'analyse du discours et de ses variétés (c'est presque un fléau qui a envahi la France et les pays anglophones!), l'interaction, la sociolinguistique, la glottopolitique, la psycholinguistique, les processus de lecture et d'écriture (le savoir mieux lire et écrire pour la mondialisation), l'enseignement des langues, etc. Bien que ces disciplines paralinguistiques soient parfaitement légitimes et

[175] Véase el artículo de Genoveva Iriarte (1994) que ilustra esta faceta.

fort importantes pour comprendre la dimension langagière, elles ne constituent pas le noyau dur de la linguistique, c'est-à-dire, l'analyse et la comparaison des structures des langues et de leurs évolutions. C'est pour cela que l'on trouve des linguistes qui ont oublié le saint graal de la linguistique: (i) la théorie grammaticale; (ii) l'épistémologie de la linguistique et (iii) l'intégration de la faculté du langage et des langues. **Pour ce qui est du linguiste américain Chomsky, son apport à la linguistique s'est limité à formuler une seule hypothèse qui a ébloui la communauté des linguistes (même chez nous en France!): il existe dans le cerveau humain une GU dont les grammaires des langues ne sont que des variétés et à partir des prémisses définies et par des calculs mathématiques on peut «générer» toutes les phrases correctes possibles dans une langue donnée. Cette hypothèse a connu pendant des dizaines d'années un succès extraordinaire à cause non d'une rigueur scientifique mais d'un support discursif porté par le prestige moderne de tout ce qui est américain et son *american way of thinking* à travers l'anglais. Enfin bref, l'hypothèse de Chomsky a eu le mérite de poser en principe l'exigence d'une rigueur mathématique (ce que Chomsky a dénommé science galiléenne), mais le tort de bâtir son édifice conceptuel sur des bases fragiles. A présent, cette hypothèse a perdu tout son attrait, ses adeptes y compris aux USA où des linguistes tentent d'effacer la trace chomskyenne. Chomsky ne fait plus de la linguistique, il s'est mis à la retraite et consacre ses dernières années, ses derniers efforts à la cause politique.**

Le compartí al maestro Chomsky este mensaje y su comentario fue el siguiente:

It's impossible to have an opinion about charges that are made without a particle of evidence. Even more so when it's common knowledge that they are transparently false. I won't even bother with the charges about lack of scientific rigor or results -- easily refuted in a flood of literature. Of course, to understand the absurdity of this claim properly one has to have at least minimal familiarity with the field. So take the simpler charge about the disappearance of "Chomskyan linguistics." It's not necessary to know anything about the subject to refute this charge. It is simply enough to open the journals dealing with linguistic theory (Linguistic Inquiry, Syntax, etc.) to see how absurd the claim is. Or to look at Phd dissertations in this area. Or to look at the major international conferences (GLOW, etc.). Or to look at the outstanding linguistic work on French, overwhelmingly within the same framework.I don't know who the person is, but his evident lack of familiarity of the field might be a result of some peculiar features of modern France, which tends in general to be rather insular, and quite backward in linguistic research as compared with the rest of Europe, so he may not be aware of what is happening in the field. The most important work on French linguistics is done by linguists outside of France, some refused positions in France, despite their eminence in the field, on the extreme nationalistic grounds that are pervasive in these domains in France. That's interestingly true in other scientific domains as well, a sharp departure from earlier times when France was a major center of science […]

Este mensaje coincide con la presentación del texto de una convocatoria programada para el año 2003, que buscaba superar el modelo chomskyano, pero desprestigiándolo. La referencia es del profesor español Mendívil (2003, 413-415) cuyo objetivo es llamar la atención al tipo de lectura, en ocasiones apasionada y superficial, que los académicos han hecho de la obra chomskyana. Este es el texto (traducción española de Mendívil):

Durante los últimos cuarenta años el progreso en el estudio del lenguaje ha sido entorpecido por la enorme influencia del modelo de estudio del lenguaje de Chomsky. Lingüistas, académicos, gentes de otros campos y el público en general han aceptado que Chomsky, de alguna manera, hizo un gran descubrimiento sobre el lenguaje de gran importancia científica. Para aquellos de nosotros que lo sabemos mejor ha llegado el momento de anunciar al mundo que el gran "descubrimiento" de Chomsky sobre el lenguaje es básicamente vacuo e irrelevante. Más que ser el estudio real del lenguaje real, el método de Chomsky implica la invención retórica de un objeto de estudio fabricado que tiene poca relación con el lenguaje y poca relevancia con respecto de éste. El método de Chomsky comenzó siendo supuestamente, una explicación de las relaciones discursivas de las oraciones. Luego cambió para ser una explicación de la realidad psicológica de las oraciones. Cuando se comprobó que esto era imposible, el método de Chomsky retrocedió para convertirse en una explicación de la biología que era imposible de estudiar, pero buena para especular. Durante cuarenta años se ha ido apartando cada vez más de la realidad del lenguaje. El modelo de Chomsky se ha quedado sólo en una explicación ingeniosa en busca de algo que explicar. Una vez que renunciemos a este "método" irrelevante podremos seguir con el trabajo duro de estudiar empíricamente en lenguaje real en la vida real. El mayor error de Chomsky desde el principio fue mantener tenazmente la fe en el principio básico de la gramática tradicional según el cual la fuerza organizadora de la gramática es la "congruencia" mecánica y sin significado. Esta visión errónea de la gramática como mecánica y sin significado se remonta a las teorías de los antiguos gramáticos, que eran incapaces de explicar la distribución de los casos gramaticales y consecuentemente inventaron la noción de "congruencia" gramatical como una forma de "explicar" su ignorancia de por qué las formas se distribuían como se distribuían. Chomsky y sus seguidores han tomado esta crucialmente errónea visión de la gramática y la han elevado y sacralizado haciendo de la gramática mecánica y sin significado el principio y el fin de todas las explicaciones del lenguaje. Todo el complejo material gramatical en cuya "explicación" gastan tanto esfuerzo ingenioso los chomskyanos trata acerca de aspectos de la gramática que son totalmente irrelevantes respecto de lo que usan la mayoría de los adultos y todos los niños. Todos los complejos "cálculos" gramaticales con los que los chomskyanos malgastan tanto esfuerzo se relacionan con fenómenos que no ocurren en absoluto en el habla espontánea; es el tipo de material que solo las personas instruidas encuentran a veces en forma escrita. El lenguaje

real hablado y espontáneo está totalmente exento de buena parte de la "gramática" tan querida por los chomskyanos. Esta es otra razón para estar de acuerdo con Esa Itkonen en que la teoría de Chomsky es una explicación en busca de algo que explicar. Queremos que gente de un amplio abanico de áreas relacionadas con el lenguaje presente comunicaciones y se una a nuestras discusiones. Sólo reuniendo personas de muchas áreas diferentes podremos construir un escenario general de por dónde debería ir el estudio del lenguaje[176].

En 1989, el lingüista francés Joseph Sumpf publica un artículo dedicado al proceso de lectura de Chomsky[177]. Destaca tres grandes dificultades que presenta la lectura de este autor. En primer lugar, el problema de la traducción, pues para el caso francés –y en nuestro criterio también para el hispano-colombiano–, la mayoría de estudiosos lo han leído en traducción y se olvida que toda traducción no puede considerarse como una fuente de primera mano. Además, el diseño y las características de un marco conceptual gestado en una lengua determinada, en este caso el inglés, deberían lograrse en la traducción a una lengua extranjera de tal manera que todo aquel lector-especialista, acepte sin problema, los términos de dicha traducción. Sumpf[178], para el caso francés indica que *Le chercheur en linguistique semble, dans sa majorité, refuser l'idée que le langage soit un organe. De même, l'adhésion à l'ambition chomskyenne d'une nouvelle fondation de la psychologie est considérée, en France, avec un certain scepticisme.* [El especialista en lingüística parece, en su gran mayoría, rechazar la idea de que el lenguaje es un órgano. Del mismo modo, compartir la ambición de Chomsky de renovar la psicología se considera, en Francia, con cierto escepticismo[179]].

En segundo lugar, se trata de entender el marco conceptual-discursivo que representa la denominación *Generative Enterprise*. La articulación interdisciplinar

---

[176] En este tipo de eventos debería distribuirse la prometedora novela de Jane Casale, *The Girl Who Never Read Noam Chomsky*. Al final se haría un ejercicio de escritura literaria motivado por un cambio en el SN inicial: The Teacher [or Linguist] Who Never Read Noam Chomsky!

[177] Sumpf Joseph. Lire Chomsky. *Langages*, 24e année, n°95.

[178] *Ibid.* p. 116.

[179] Debido a la fuerte tradición piagetiana.

de lo lingüístico, lo filosófico, lo matemático, lo psicológico y lo biológico, es inmanejable y presenta por contera, serias dificultades para identificar y entender la tesis central de Chomsky y su posición en la historia de las ideas lingüísticas. Esta complejidad ha dado lugar a obras cómicas e irreverentes como la de Tom Wolfe[180] de donde tomamos este fragmento para el deleite no sólo de los didactas-literatos-críticos universitarios, sino de los estudiantes ávidos de poética generativa:

> Una noche luminosa de 2016, refulgente el rostro con Dios sabe cuántos miliGAUSS de rayos X procedentes de la pantalla del ordenador que tenía delante, andaba yo navegando por internet cuando caí con el ratón sobre una página web que decía lo siguiente:
>
> EL MISTERIO DE LA EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE*
>
> Por lo visto, ocho destacados evolucionistas** –lingüistas, biólogos, antropólogos e ingenieros informáticos– habían publicado un artículo para anunciar que se retiraban, desistían, claudicaban, tiraban la toalla en lo referente al origen y funcionamiento del lenguaje. «Las preguntas fundamentales sobre el origen y la evolución de nuestra capacidad lingüística siguen envueltas en el misterio de siempre», concluían. Y no solo eso, parecían dispuestos a abandonar toda esperanza de encontrar alguna vez la respuesta. Bueno, seguiremos intentándolo, declaraban gallardamente..., pero tendremos que empezar de cero. Uno de los ocho era la figura más famosa de la historia de la lingüística, Noam Chomsky. «En los últimos cuarenta años», decía junto a los otros siete, «se ha producido una verdadera avalancha de investigaciones sobre este problema», y solo había conducido a una colosal pérdida de tiempo por parte de las figuras más brillantes del mundo académico. Vaya, eso sí que era raro... Nunca había oído que un grupo de expertos se reuniera para anunciar que había fracasado miserablemente...

Finalmente, ocupa un lugar especial el estilo de escritura de Chomsky que, para Sumpf, es muy complejo y agrestre para los potenciales lectores, debido a que sus textos se caracterizan por tratar en un solo lugar, una inmensa diversidad

---

[180] *El reino del lenguaje*. Versión española de Benito Gómez Ibáñez, Barcelona, Anagrama, 2018, pp. 9-10. [Los asteriscos remiten a los siguientes datos puestos en pie de página: * Se trataba de un artículo especializado de *Frontiers in Psychology* («The Mystery of Language Evolution», 7 de mayo de 2014, disponible en: dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00401); ** Eran Marc D. Hauser, Charles Yang, Robert C. Berwick, Ian Tattersall, Michael J. Ryan, Jeffrey Watumull, Noam Chomsky y Richard C. Lewontin.]

conceptual proveniente de diferentes campos: lógica, filosofía, teoría de máquinas y diferentes modos de exposición; están cargados de abundantes referencias que van de Aristóteles a Kant, de Post a las matemáticas intuicionistas, de Skinner a Marr o Fodor, Piaget, Quine y, como si esto fuera poco, la extensión de sus obras y parte de ellas es desigual[181].

El inicio del artículo sintetiza el problema y se permite un dejo de hilaridad: *On peut imaginer un linguiste qui ne lise aucun autre linguiste. Dans cette hypothèse, Chomsky, de par la quantité et la diversité de contenu de ses écrits, serait peut-être l'auteur qui aurait le moins de chances d'être lu* [Uno puede imaginar a un lingüista que no lea ningún otro lingüista. En este sentido, Chomsky, dada la cantidad y diversidad del contenido de sus escritos, podría ser el autor con menos posibilidades de ser leído].

En el 2005, aparece del lado hispano, uno de los raros textos que se ocupan de la lectura de un autor. Se trata de *Tres niveles de abstracción dentro del pensamiento chomskyano del lenguaje*[182], publicado por la profesora Martha Ruth Islas. Si bien es cierto que la autora tiene como objetivo central identificar los tres planos conceptuales que sostienen la obra de Chomsky, a saber, el nivel metacientífico, el nivel del lenguaje y el nivel de la lengua, nos interesa más bien su recomendación inicial: *Para saber a ciencia cierta lo que sostiene Chomsky con respecto al lenguaje humano, lo más recomendable es leerlo directamente. No obstante para muchos, su lectura es difícil, ya que sin*

---

[181] Consideremos a manera de ejemplo, dos de sus libros traducidos al español. *El conocimiento del lenguaje* (1994, traducido por Eduardo Bustos Guadaño) y el *Programa Minimalista* (1999, traducido por Juan Romero Morales). El primero está dividido en cinco capítulos: 1) El conocimiento del lenguaje como objeto de investigación (pp. 14-28); 2) Los conceptos del lenguaje (pp. 29-63); 3) Abordando el Problema de Platón (pp. 64-243, el más extenso); 4) Cuestiones sobre las reglas (pp. 244-296) y 5) Notas sobre el Problema de Orwell (pp. 297-308). El segundo está dividido en tres capítulos: 1) Algunas notas sobre la economía de la derivación y la representación (pp. 23-79); 2) Un programa minimalista para la teoría lingüística (pp. 81-152) y 3) Categorías y transformaciones (pp. 153-398, el más extenso).

[182] Tres niveles de abstracción dentro del pensamiento chomskyano del lenguaje. *Contribuciones desde Coatepec*, 8/1, pp. 37-58.

antecedentes sus textos son un poco inaccesibles (p. 38). Y más adelante, en una nota a pie de página, invita: […] *desgraciadamente, aparecen muchas imprecisiones y equivocaciones en las traducciones al español, por lo que la mejor recomendación sería leer al autor en su idioma original* (nota 3, p.38).

La "competencia lingüística" como el punto central de discordia

Uno de los conceptos más atacado por parte de los contradictores de Chomsky ha sido el de 'competencia lingüística'. Presento a continuación, dos casos en donde aporto algunas claridades para la comprensión de este término.

En el año 2013 tuve la oportunidad de ser par evaluador de dos trabajos académicos. El primero era un libro sobre la lingüística general escrito por un investigador del Instituto Caro y Cuervo. El segundo fue un artículo enviado a la revista *Forma y Función* por un profesor de la propia Universidad Nacional. El elemento en común de los dos trabajos era la crítica en contra de la noción de competencia lingüística y su inviabilidad conceptual. Lo que sigue es el análisis y la respectiva discusión.

Glosas al documento: Aspecto Revolucionario de la Competencia Lingüística

¿Por qué razón el concepto 'competencia lingüística' es el elemento más adecuado para ser sometido no a un análisis lingüístico, sino a una aproximación superficial en el campo de la sociología de la ciencia? La respuesta a esta pregunta debería ser uno de los argumentos que justificaría el escrito que se comenta. Ahora bien, si la intención es concentrarse en la configuración teórica del concepto citado, su pertinencia epistemológica, su lugar en el modelo chomskyano y su complementariedad con el concepto compañero de 'actuación' (*performance*), ¿no lo habían hecho ya autores como Aguiar e Silva (1980), Coseriu (1992), Caravedo (1990), Newmeyer (1982), Milner (1989), Reinhart (2007), Boeckx & Hornstein

(2007) Lorenzo (2001) e incluso un debate interesante entre Chomsky y Searle (2002), por citar solo los más difundidos y quienes han recogido prácticamente lo esencial? ¿Por qué repetir? ¿Cuál sería la novedad?

Como si lo anterior fuera poco, se encuentran aseveraciones en el primer párrafo que obedecen más a un criterio de distinción ideológica que teórica (*i.e.* disciplinar) como lo es separar "estructuralismo" de "generativismo"; de ahí que se presente a Saussure y a Chomsky como representantes de cada uno, como si fueran aportes unívocos y excluyentes per se. Recomiendo matizar el entusiasmo y precisar enunciados que pretenden calificar al generativismo como una 'etapa' o 'aporte' que supera al estructuralismo. Pero lo que me preocupa es que se utilice un marco teórico no lingüístico para determinar los desencuentros entre el estructuralismo y el generativismo, asumiendo que existan, cosa que considero muy poco probable. Los aportes de Kuhn no se deben tomar a la ligera y menos aun cuando su constitución teórica ha sido debatida al interior de un movimiento fuerte como el de sociología de la ciencia. En nuestro medio colombiano encontramos autores que se han atrevido a caminar por ese sendero y han fracasado rotundamente cayendo incluso en el inevitable ridículo. Es el caso de Santos (2005) desde una perspectiva lingüística y León Gómez (1996) desde la filosofía. Y como se mencionó *supra*, si ya hay trabajos que desarrollan con bastante juicio y atino esta problemática, ¿para qué repetir y aumentar la confusión y mala interpretación? Cito el libro seminal de Konrad Koerner (1982) así como tres artículos que sistematizan bastante bien el criterio kuhneano en la lingüística: Percival (1976), Newmeyer (1986), y Kertész (2010) y a los cuales remito al autor del capítulo para que los estudie y los aproveche para el desarrollo de su trabajo.

Otro aspecto que no puede pasar desapercibido es el título del capítulo que analizamos. ¿Por qué detenerse en una parte del proyecto chomskyano, esto es la

competencia lingüística y no en la descripción del modelo teórico integral? Es lo que empieza a trazar a partir del acápite 1.2 Paradigma Generativo Transformacional: Aspecto Revolucionario de Chomsky. ¿Qué objetivo tiene el acápite anterior consagrado al estructuralismo y en consecuencia a Saussure? No se menciona. Por lo que pude intuir de la lectura, la idea que se busca defender es que solamente el marco de la reflexión chomskyana es el que satisface los principios esbozados en una parte del librito de Kuhn (1962) buscando justificar a la fuerza el criterio de cientificidad de la lingüística a partir de Chomsky (1957). Es conveniente decir a esta altura de la reflexión que es necesario apoyarse en los criterios historiográficos para entender de manera integral el valor de las propuestas académicas hechas por los lingüistas. Con estas ideas formuladas, explícitas, paso ahora a comentar los demás apartes del capítulo.

Acápite 1. Paradigma Estructuralista

Frente a afirmaciones polémicas como "En tal sentido, es notorio que la lingüística estructural del siglo XX reevaluó la lingüística del siglo XIX, donde el estudio del lenguaje y de sus manifestaciones particulares había sido exclusivamente histórico" (p. 2) el lector cuidadoso y enterado de la temática deduce fácilmente que se está privilegiando el generativismo sobre el estructuralismo utilizando la noción de paradigma kuhneano como excusa. El autor del capítulo parece ignorar aspectos importantes que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar el aporte real de un autor o escuela lingüística en particular desde la óptica historiográfica. Para confirmar lo que acabo de decir, basta con leer el tomo 2 de la *Histoire des Théories Linguistiques* (editada por Sylvain Auroux en 1992) cuyos capítulos están dedicados a destacar los aportes notables de los estudios lingüísticos del siglo XIX. Mejor aún, en un número especial de la revista *Histoire, Epistémologie Langage*, el profesor Auroux insiste en dimensionar adecuadamente los aportes teóricos de la

lingüística del siglo XIX colocándolos como antecedentes indiscutibles de los actuales modelos teóricos en el campo de las ciencias cognitivas, la biolingüística e incluso la lingüística naturalista:

> *Le 19e s. a connu un renouvellement de la recherche en matière de sciences du langage, avec l'introduction de l'explication historique qui déborde largement les possibilités de l'explication grammaticale traditionnelle. Ce renouveau s'est accompagné de notables transformations des concepts de base, concernant, notamment, le statut du langage, avec l'apparition du thème « naturaliste ». Loin d'être le résultat de l'activité culturelle des hommes, le langage serait, pour une partie non négligeable des linguistes de l'époque, le fruit de sa nature physique, entité elle-même « naturelle ». Le modèle est incontestablement la biologie : les langues auraient une vie semblable à celle des plantes ou découlerait directement de la constitution de notre cerveau, différente selon les « races ». Ce premier « naturalisme linguistique » comme le qualifie C. Klippi, résulte d'un processus historique d'instauration d'une dichotomie entre la « nature » et la «culture » […] Le paradigme naturaliste est aujourd'hui largement triomphant dans nos institutions. Même renouvelé, dans le nouveau contexte des sciences cognitives, de la génétique et des sciences du cerveau, il n'est pas sans faiblesse. Nous en donnons deux exemples : D. Véronique dissèque le « bioprogramme » de Bickerton et J.-M. Fortis l'innéisme de Pinker et ses positions à propos de FOXP2, le prétendu « gène grammatical » (Mc Andrew 2003). La lecture de certains ouvrages contemporains est aussi déconcertante que le foisonnement des métaphores biologiques ou du racialisme au 19e s. La naturalisation du langage doit être comparée au programme parallèle de la sociobiologie (Wilson 1975).* ***Histoire Epistémologie Langage*** 29/II (2007) p. 5–15

Me parece que el autor del capítulo que comentamos no ha superado el esquematismo apresurado que ha caracterizado en nuestro medio a autores como Bernal Leongómez en textos como *Tres momentos estelares en lingüística* (una versión criolla y pálido espejo de la obra histórica de Mounin) cuyo propósito central es presentar datos sin cuidarse de verificar su pertinencia historiográfica. Si se quiere valorar el aporte de una escuela, de un autor, la aproximación histórica es esencial y se deben tener en cuenta tres categorías de análisis sobre las cuales se debe evaluar el aporte y es el camino que debería recorrer nuestro autor. Las categorías de análisis a las cuales me refiero son las siguientes, siguiendo a Swiggers (2009,70):

(i) Cobertura: qué periodo, qué campo geográfico y qué temática constituyen el objeto de tratamiento historiográfico.

(ii) Perspectiva: consiste en determinar qué es lo que se focaliza, se privilegia. Es por eso que se hace una diferenciación entre la perspectiva interna que apunta a analizar las ideas y prácticas lingüísticas en sí mismas y por sí mismas y una perspectiva externa que se focaliza en el contexto sociocultural en el que han surgido las ideas y prácticas lingüísticas.

(iii)Profundidad del análisis: Aquí se determina el tipo de historiografía que se realice (coincide con lo formulado por Koerner, 2002): se concentra más en la presentación de datos y textos; se interesa más por analizar las particularidades teóricas y epistemológicas de las ideas y prácticas lingüísticas; se trata de explicar las condiciones históricas que permitieron el surgimiento de un enfoque, un paradigma, una escuela lingüística o, como lo han hecho grandes colectivos, explicar de manera integral una historia de la lingüística en sus diferentes etapas.

Siguiendo lo recomendado en líneas anteriores, con respecto a las tesis de Saussure, le recomiendo al autor que consulte y estudie aparte del *Curso de Lingüística General*, los *Escritos de Lingüística General* y los estudios recientes sobre la obra del ginebrino en donde se precisan los aportes que no están incluidos en el Curso. Es más habría que aprovechar el trabajo destacado de la profesora Claudia Mejía de la Universidad de Antioquía quien se ha constituido en una de las autoridades mundiales en estudios saussureanos. Ya ha publicado dos tomos de la vida de Saussure (una destacada biografía oficial), un tomo correspondiente a la

correspondencia[183] y está sistematizando escritos nuevos de Saussure que reposan en la biblioteca pública de la Universidad de Ginebra (Suiza).

Dos párrafos de la página 11, deberían precisarse, pues sus tesis polémicas generan confusión teórica y es bastante difícil hallar un hilo conductor dentro de tanta información.

Teniendo en cuenta a Kuhn, reconocemos que cada escuela delimitó su espacio de trabajo, según los intereses y necesidades comunitarios, en ninguna circunstancia se ocuparon de la totalidad del paradigma. Esto permitió lograr avances significativos en tanto que profundizaron en un elemento especifico proporcionado por el paradigma de la lingüística estructural: "Las zonas investigadas por la ciencia normal son minúsculas... estas restricciones...nacidas de la confianza en un paradigma resultan esenciales para el desarrollo de la ciencia".

En consecuencia, durante el siglo XX aparecen tres grandes fuentes de compromisos científicos en la lingüística estructural; la escuela de Praga, la escuela de Copenhague y la escuela estructuralista norteamericana. Estas escuelas determinaron los avances y la consolidación de la matriz Saussureana, concretando así el periodo de ciencia normal del paradigma estructuralista.

Toda la sección 1.1. , dedicada al estructuralismo, debería replantearse en función no de un reconocimiento en términos de la ciencia normal, sino como antecedente histórico, como conjunto de selecciones epistemológicas precisas a la hora de identificar los objetos de estudio de la lingüística. De esa forma, se conectan las categorías de análisis citadas más arriba. Es más, se podría echar mano del método genético-textual que se ha venido utilizando en el grupo de Genética y Teoría

[183] *Ferdinand de Saussure. Une vie en lettres*. 2014.

lingüísticas (www.item.ens.fr) cuya pregunta eje es clave: *¿Qué tipo de procedimientos lleva a cabo un lingüista para pensar su objeto de estudio, elaborar una noción técnica y formular su discurso?* Se trata de rastrear, por medio del conjunto de archivos y manuscritos que corresponden a diversos géneros de escritos (borrador para la escritura de un artículo, diarios de campo, notas para la preparación de una conferencia, etc.), los momentos en los que un lingüista 'gira alrededor' de la conceptualización de una noción a la que se le atribuye su autoría y comprender de qué manera, a través de qué medios él la pone en funcionamiento, a través de qué procesos enunciativos retomados o modificados a través de diferentes versiones, los modela y finalmente los estabiliza. Es por eso que se requiere de un tratamiento desde la propia teoría lingüística, un procedimiento que busque explicar la construcción de las teorías y su diseño interior. Es la materia prima para el desarrollo historiográfico y por ende se generan unos resultados conceptuales que pueden ampliarse en la perspectiva de una sociología de la ciencia que podría ser de Kuhn, de Merton e incluso del propio Bourdieu. Pero sería la tarea de un sociólogo de la ciencia no de un profesional de la lingüística.

Una vez recorrida esta parte, el autor se dará cuenta de que la sección dedicada a calificar el modelo chomskyano como 'revolucionario' debe cambiar sustancialmente. El primer párrafo de la sección lleva la marca de la bestia:

Teniendo en cuenta, que el interés de este capítulo es determinar, a la luz de la teoría Kuhneana, el carácter revolucionario de la competencia lingüística, a continuación se expondrán los aspectos paradigmáticos de la teoría Generativo Transformacional, que por un lado, superan al paradigma estructuralista y por otro lado se valen de métodos, técnicas y descubrimientos innovadores para proponer un nuevo modo de comprometerse con la ciencia lingüística.

Y todos sabemos que la propuesta de Chomsky fue revolucionaria no solo para el campo de la lingüística sino para otros dominios afines. Y no interesa aquí

determinar si dicha 'revolución' puede analizarse desde Kuhn, Bachelard, Lakatos, Popper, Bourdieu, etc., sino se trata más bien de entender, sobre todo por parte de los lingüistas, en qué consistió dicha revolución. Cito, para terminar, dos textos que resumen mi postura y sobre los cuales no hay que discutir más:

To conclude: despite the fact that generative grammar is not predominant institutionally, abundant evidence exist that there has been a successful 'Chomskyan revolution'. This revolution began with the publication of Syntactic structures in 1957and has had profound effects –both intellectually, for the study of language, and sociologically, for the field of linguistics. (Newmeyer, 1986, 15)

Besides linguistics, Chomsky's impact on particular subfields of psychology, philosophy, cognitive science and other disciplines is well known and widely discussed […] In particular, from the mid-1960s on, Chomsky's activity has been closely interwoven with Kuhn's idea of scientific revolution. Nevertheless, the association of the notion 'revolution' with generative linguistics raised heated debates. Some of the historiographic approaches to generative linguistics accept the thesis of its revolutionary nature along with Kuhn's framework for the history of science. Others use significantly different categories, ranging from revolution in a non-Kuhnian sense, through 'evolution', 'coup', 'erosion', 'spurious science' to 'unscientific revolution'. Thus, the current state of the art of the historiography of generative linguistics consists of a complicated network of very different views and its systematic analysis is not a trivial task. (Kertész, 2010, 508).

Insisto, si hay algo que los estudiosos de la lingüística, científicos en el campo de las ciencias sociales y humanas no pueden olvidar es que se debe dimensionar los aportes teóricos, cualquiera que sea su procedencia, de manera objetiva, tratando de no dejarse influenciar por los elementos ideológicos. No se busque el aporte del modelo chomskyano desde la perspectiva sociológica (ya lo han hecho los autores citados *supra*) sino desde el mismo cuerpo de doctrina de la teoría lingüística. Es más, si el autor insiste en mantener el concepto de 'competencia lingüística' como lo revolucionario, hay que considerar un antecedente extradisciplinar: Chomsky pensaba plantear inicialmente la dicotomía 'competencia/actuación' como 'conocimiento/comportamiento'. Sin embargo, creyó que generaría polémicas innecesarias y malos entendidos sobre todo en la comunidad de psicólogos. Por esta razón, reemplazó el concepto de 'conocimiento' por 'competencia' y el de 'comportamiento' por 'actuación' (*competence/performance*) ¿Cómo explicaría esta

escogencia desde el punto de vista epistemológico? ¿Cuál es el sustento biológico de dicha dicotomía?

Por otra parte considero que el texto debería iniciar a partir de la página 21 en donde el autor postula la importancia de analizar el concepto de "competencia lingüística" pero que se debería concentrar en la perspectiva biolingüística de este supuesto; la información complementaria, la que se presenta entre las páginas 25 a 45, sería una recapitulación de los postulados chomskyanos desde la perspectiva biolingüística, entendiendo que es de allí que se puede valorar su aporte. Hay que cambiar la mirada en cuanto a la consideración de la competencia lingüística si se quiere hacer un aporte a las actuales discusiones en el campo de la gramática generativa: No se trata de repetir cómo surgió y qué lugar ocupa el concepto de competencia lingüística en el edificio chomskyano en sus orígenes, sino más bien, cuál es el lugar que ocupa en el 2013, luego de la regeneración (*i.e.* replanteamiento) del modelo teórico chomskyano y si se ha podido mantener. El texto de nuestro autor debería proponer respuestas claras y en concordancia con lo postulado en dos de los más recientes artículos de Noam Chomsky, la fuente de la GGT. Citamos los resúmenes:

Artículo 1: Evolution, Brain, and the nature of language

Language serves as a cornerstone for human cognition, yet much about its evolution remains puzzling. Recent research on this question parallels Darwin's attempt to explain both the unity of all species and their diversity. What has emerged from this research is that the unified nature of human language arises from a shared, species-specific computational ability. This ability has identifiable correlates in the brain and has remained fixed since the origin of language approximately 100 thousand years ago although songbirds share with humans a vocal imitation learning ability, with a similar underlying neural organization, language is uniquely human.

Artículo 2: Problems of Projection

With the crystallization of the "generative enterprise" half a century ago, two concepts became salient; the initial state and final states of the language faculty, respectively, UG

(the genetic component) and I-language, since then inquiry has gained far greater scope and depth. It has also led to sharpening of fundamental principles of language. At first, descriptive adequacy appeared to require rich and complex assumptions about UG. A primary goal has always been to overcome this deficiency. Core properties of concern have included compositionality, order, projection (labeling), and displacement. Early work assigned the first three to phrase structure rules and the last to the transformational component. Simplification of computational procedures suggests that compositionality and displacement (along with the 'copy theory') fall together while order may be a reflex of sensorimotor externalization, conclusions that have far-reaching consequences. As for labeling, minimal computation restricts options to the few that have considerable empirical support.

En la página 26, nota 43, desaconsejo la referencia al texto: CHOMSKY Noam. El estudio del Lenguaje Hoy, Conferencia pronunciada el día 15 de Mayo de 2002 en la Universidad Nacional de Colombia. Publicada en: "Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas No 1", Universidad Nacional de Colombia, Febrero de 2003. P.16. ¿La razón? Es una traducción deficiente de una descripción deficiente del texto presentado por Chomsky en esa ocasión. Semejante producto tan malo no puede constituirse en referencia de un trabajo académico serio.

La segunda parte del documento si bien reviste importancia en la medida en que se puede estudiar el lugar de la competencia lingüística chomskyana en el abanico de competencias generales formuladas desde diversos puntos de vista e intereses como las citadas aquí (comunicativa, pragmática, etc.), no veo procedente incluir el análisis de las competencias vistas desde los modelos de Hymes y Habermas cuyos sustentos teóricos e intereses particulares apuntan en una dirección muy diferente a la de Chomsky. Puede que la formulación de éste último hay servido de apoyo para reformulaciones, Hymes y Habermas toman la vía de la *performance*, no de la *competence*. Por esa razón, se deben excluir si el propósito es concentrarse en el valor epistémico de la competencia lingüística. Le aconsejaría al autor consultar previamente el texto del profesor Charaudeau, *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours* (http://www.patrick-charaudeau.com/De-

la-competence-sociale-de.html) en donde encontrará un contexto más adecuado para incluir a H&H.

Referencias bibliográficas

Vítor Manuel de Aguiar e Silva. 1980. *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Madrid, Gredos.

Rocío Caravedo, 1990. *Competencia lingüística: crítica de la génesis y del desarrollo de la teoría de Chomsky*. Madrid, Gredos.

Eugenio Coseriu, 1992. *Competencia lingüística, elementos de la teoría del hablar*. Documento a cargo de Heinrich Weber quien se ocupó de editarlo. Madrid, Gredos.

Konrad Koerner, 1982. *Ferdinand de Saussure: génesis y evolución de su pensamiento en el marco de la lingüística occidental*. Madrid, Gredos.

Frederick J. Newmeyer. 1982. *El primer cuarto de siglo de la gramático generativo-transformatoria*. Madrid, Alianza**.**

Jean-Claude Milner. 1989. *Introduction à une Science du langage*. Paris, Éditions du Seuil.

Tania Reinhart. 2007. Les structures mentales et la langue: la théorie du langage de Chomsky, in *Chomsky, Cahier de l'Herne*, pp. 78-93.

Cedric Boeckx & Norbert Hornstein. 2007. Les différents objectifs de la linguistique théorique, in *Chomsky, Cahier de l'Herne*, pp. 61-77.

Guillermo Lorenzo. 2001. *Comprender a Chomsky*. Madrid, Antonio Machado Libros.

Chomsky & Searle. 2002. Chomsky's Revolution: An Exchange. *The New York Review of Books* http://www.nybooks.com/articles/archives/2002/jul/18/chomskysrevolution-an-exchange/

Jaime Bernal Leongómez. 1982. *Elementos de Gramática Generativa*. Bogotá, ICC, series Minor.

Doris Adriana Santos. 2005. Un análisis paradigmático de los aportes de F. de Saussure y N. Chomsky al campo de los estudios del lenguaje. *Forma y Función* 18: 215-228.

Adolfo León Gómez. 1996. La revolución de Chomsky en lingüística. Aproximación desde Kuhn y Popper. *Filosofía & Ciencia*. Cali: Universidad del Valle, pp. 107-122.

W. Keith Percival. 1976. The applicability of Kuhn's paradigms to the History of Linguistics. *Language,* Vol. 52, 2, pp. 285-294.

Frederick J. Newmeyer. 1986. Has there been a 'Chomskyan revolution' in Linguistics? *Language,* Vol. 62, 1, pp. 1-18.

András Kertész. 2010. From 'scientific revolution' to 'unscientific revolution': an analysis of approaches to the history of generative linguistics. *Language Sciences* 32, pp. 507-527.

Thomas S. Kuhn. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.

Noam Chomsky. 1957. *Syntactic Structures*. NY, Mouton de Gruyter.

Pierre Swiggers. 2009. "La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones". *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I, 1, pp. 67-76.

Noam Chomsky *et al.* 2013. Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 17, No 2, pp. 89-98.

Noam Chomsky. 2013b. Problems of projection. *Lingua* 130, pp. 33-49

***

Antes de presentar el comentario crítico al segundo texto, deseo presentar una parte de la entrevista que Patrick C. Trettenbrein le hizo al profesor Noam Chomsky[184] en donde se retoma la noción de '*competencia lingüística*' vista ahora dentro del marco biolingüístico actual:

[…] *Al volver a leer muchas de las publicaciones de Eric Lenneberg como preparación para este proyecto, me pareció que probablemente habría estado de acuerdo con la evaluación bastante crítica de que todavía falta una verdadera integración de la lingüística y la biología y esa gramática generativa ha "secuestrado" la etiqueta biolingüística. Obviamente, había una brecha clara entre lingüística y biología tanto en los días de Lenneberg como hoy en día. ¿Fue él optimista sobre una eventual integración de la lingüística y la biología? Y ¿Es usted mismo optimista sobre eso y cree que ahora estamos más cerca de una "biolingüística real" que hace 50 años?*

Como usted señaló, no entiendo el problema del "secuestro". Seguramente se ha aprendido mucho sobre la biología del lenguaje - biolingüística - en los últimos 50 años. No sé qué es una "biolingüística real", si es algo más de lo que es una biología de la visión real. Hay una creciente comprensión de estos temas. ¿Qué más podemos esperar?

---

[184] 50 Years Later: A Conversation about the Biological Study of Language with Noam Chomsky. *Biolinguistics*, Vol. 11 (2017): Special Issue—50 Years Later: A Tribute to Eric Lenneberg's Biological Foundations of Language / Forum, pp. 487-499. La versión española es nuestra. El profesor Trettenbrein indica que sus preguntas se presentan en letra cursiva y las respuestas de Chomsky se presentan en letra imprenta.

Admito que "secuestro" puede ser un término un poco exagerado. Aun así, en realidad tenía una cita de Lenneberg en mente. El escribió que,

> *nada se gana al etiquetar la propensión al lenguaje como biológica a menos que podamos usar esta información para nuevas direcciones de investigación, a menos que se puedan descubrir correlatos más específicos (Lenneberg 1964:76)*

Supongo que diría que la gramática generativa ofrece "nuevas direcciones de investigación" ¿y es por eso que el problema ni siquiera surge?

Cuando una lengua se entiende como un objeto biológico, como en la gramática generativa (una lengua-I en terminología contemporánea), entonces surgen ciertas preguntas:

¿Cómo se adquiere el lenguaje?
¿Cuáles son sus bases neurales?
¿Cómo evoluciona?
¿Cómo se usa?

Tales preguntas no pueden formularse de forma clara si el lenguaje se considera como algún tipo de propiedad comunitaria, por ejemplo, un "tipo de contrato" en una comunidad (Saussure) o "la totalidad de los enunciados realizados en una comunidad de habla" (Bloomfield). En consecuencia, aunque no se dejan de lado por completo, tales preguntas solo se pueden abordar de forma limitada en términos de semejantes concepciones. Además, como ya se señaló, es obvio que tales preguntas puedan ser consideradas seriamente solo en la medida en que las propiedades de estos objetos biológicos sean entendidas No es controvertido que estas "nuevas direcciones de investigación" se hayan desarrollado en formas altamente productivas dentro del "marco biolingüístico" general que la gramática generativa adoptó desde sus orígenes.

Frente a este contexto, considere la siguiente cita de un informe de Eric Lenneberg escrito en 1972, rescatado del olvido por Michael Arbib (cf. Arbib, en este número de la revista[185]*), unos años después de que se hayan publicado los* Fundamentos biológicos del lenguaje*, incluido su apéndice:*

> *En la actualidad, solo hay un tipo de teoría científica de la estructura del lenguaje disponible, la gramática generativa, y esta nunca tuvo la intención de servir como modelo para los mecanismos biológicos. La intención era crear un formalismo que describiera adecuadamente la red de relaciones que caracteriza una lengua natural como el inglés. Durante un tiempo parecía que podría convertirse en un algoritmo del análisis de lenguaje, pero este es todavía un sueño no cumplido (excepto para un discurso altamente restringido). La gramática generativa nos ayuda*

[185] Language and Brain: Developmental Aspects: Eric Lenneberg at the Neurosciences Research Program in 1972. Michael A. Arbib, pp. 463-480, sección *Forum*. NdT.

> *aquí y allá a definir el significado de la complejidad en la estructura de las oraciones, pero debido a la forma en que se configura, también clasificará algunas expresiones como complejas (es decir, productos de un larga y compleja historia de transformaciones) que son intuitivamente las más simples de todas, por ejemplo, "¡Agua!", que tendría que contabilizarse como un derivado de "¡Dame agua!" que, a su vez, se deriva de una forma más básica, "*Usted me da agua". Lo que se necesita con mayor urgencia es una teoría de la producción y comprensión de oraciones que tenga la precisión formal del enfoque de Chomsky pero es con la intención explícita de explicar los fundamentos psicobiológicos de las capacidades del lenguaje. (Lenneberg 1972:635-636).*

¿Cree usted que los desarrollos de la gramática generativa en las últimas décadas están más cerca de la teoría de la producción y comprensión de oraciones que Lenneberg indicó? En muchos sentidos, el trabajo dentro del Programa Minimalista (PM) parece estar desplazado por una teoría de producción y procesamiento del lenguaje, enfocándose en la naturaleza formal de la maquinaria involucrada

No entiendo completamente la cita. Una gramática generativa G de la lengua L busca determinar la estructura de la clase infinita de expresiones de L y su interpretación en la interfaz conceptual-intencional (semántico-pragmática) y sensoriomotor (el papel de la forma primaria, como sugiere un trabajo reciente). Es una teoría de la Competencia. Las teorías de rendimiento para L, por supuesto, accederán a la competencia almacenada caracterizada por G; y las teorías generales de rendimiento, en consecuencia, accederán a las propiedades generales de las gramáticas de competencia. Todo cae dentro de la biología, y todo tiene "fundamentos psicobiológicos".

Ha habido un gran progreso en el estudio del procesamiento del lenguaje, incluyendo un trabajo extenso y productivo sobre analizadores minimalistas, gran parte de él aparecerá en un próximo libro sobre analizadores minimalistas editado por Robert Berwick (Berwick & Stabler, en prensa). El estudio de la producción del lenguaje también ha progresado igualmente con una gran brecha que se mantiene para toda acción voluntaria. Como se describe en sentido figurado por dos destacados investigadores de acción voluntaria, Emilio Bizzi y Robert Ajemian (Bizzi & Ajemian 2015), estamos aprendiendo mucho sobre el títere y las hilos, pero el papel del titiritero sigue siendo un misterio. En el caso del lenguaje, fue esencialmente este misterio el que inspiró el asombro y la maravilla de algunos de los grandes fundadores de la ciencia moderna, incluidos Galileo, Descartes y los lógicos-lingüistas de Port Royal.

Por supuesto, estoy de acuerdo en que todo se enmarca en la biología, las teorías de la actuación y la competencia. En lo que entiendo de la cita, Lenneberg estaba señalando, en parte, la discrepancia entre lingüística y biología que ya discutimos brevemente. Parece que el estudio de la competencia ha aislado y aún aísla a la lingüística de la psicología y la neurociencia; tal vez incluso evitando una integración más estrecha de estos campos respectivos, como en partes de la psicolingüística. Chesi y Moro (2015) han argumentado recientemente que la competencia y la actuación son en realidad interdependientes. Yo diría que hay esencialmente tres escenarios posibles en que la relación de gramática (G) y un analizador sintáctico como sistema de rendimiento (P) podría funcionar fuera: (i) G podría ser independiente de P, (ii) P podría acceder a G en línea durante el procesamiento, o

(iii) podría resultar que G solo se implementa en el software en la medida en que la totalidad de los mecanismos de P dan lugar a un sistema que se comporta de una manera que es capturada por la descripción de G. ¿Qué piensa sobre esto? ¿Y cómo describiría la relación de la lingüística con la psicología y la neurociencia?

No entiendo nada de esto. El estudio de la competencia no puede aislarse de la psicología porque es parte de la psicología, a menos que (perversamente) definamos "psicología" excluyendo el conocimiento almacenado internamente del lenguaje, la aritmética, etc. La psicolingüística, durante los últimos 50 años, se ha integrado estrechamente con el estudio de la competencia lingüística. ¿Cómo podría ser de otra manera? Lo mismo con la neurolingüística. La competencia lingüística está representada en el cerebro (no en el pie, o en el espacio exterior) y lo mismo ocurre con las actuaciones que acceden a este conocimiento almacenado del lenguaje. Hablando personalmente, siempre he considerado la lingüística, al menos los aspectos que me interesan, como parte de la psicología, y en última instancia, de la biología. La relación de la lingüística con la psicología es similar a la relación de la teoría de la visión con la psicología: parte a todo Y en la medida en que nos preocupa lo que está sucediendo en el cerebro, se integra con la neurociencia. En síntesis, no entiendo cómo surgen algunas de estas preguntas, excepto bajo la delimitación de campos que parecen bastante arbitrarios y nunca han tenido sentido para mí.

Por supuesto, estoy de acuerdo en que la competencia lingüística no está representada en el pie. A lo que yo trataba de llegar es que, por ejemplo, podría darse el caso de que este conocimiento almacenado internamente solo se podía acceder durante el procesamiento en el sentido de que está integrado en la forma en que El sistema de actuación funciona. ¿Tiene algún sentido o estoy completamente fuera de lugar?

Se accede a la lengua-I (competencia lingüística) en cada uso del lenguaje: en la entrada de procesamiento lingüístico, pero también la producción (incluida la construcción interna de pensamiento). Si está "integrado en la forma en que funciona el sistema de actuación", entonces debe duplicarse en cada sistema de actuación, lo que no parece una propuesta razonable. No veo ninguna forma de reformular esta idea que no sea la de suponer que la lengua-I es un sistema central al que acceden los sistemas de actuación, de la misma forma que se accede al conocimiento de la aritmética en el cálculo.

Bueno. Recientemente usted fue coautor de un artículo sobre la base neuronal del procesamiento del lenguaje con Angela Friederici (Friederici et al., 2017[186]*), por lo que debe ser algo optimista de que se puede lograr un progreso real en esta área. ¿Cuál es su consejo para los investigadores que intentan conectar teoría lingüística y psicología o neurociencia?*

[186] Friederici, Angela D., Noam Chomsky, Robert C. Berwick, Andrea Moro, & Johan J. Bolhuis. 2017. Language, mind and brain. *Nature Human Behaviour*. doi:10.1038/s41562-017-0184-4. NdT.

No exactamente. Contribuí con algunos comentarios introductorios a su libro muy importante (Friederici 2017a[187]). Por lo demás, no creo que la formulación de las preguntas sea útil, no más que la cuestión de cómo aconsejar a los investigadores que intentan conciliar la teoría de la percepción visual y la psicología además de la neurociencia. No me parece la forma correcta de formular los problemas. Hay diferentes enfoques para el estudio del lenguaje (visión, etc.) y problemas intrigantes en donde se cruzan. El consejo es perseguirlos […]

***

Glosas al documento, "Contra el hablante oyente ideal y la ideología del monolingüismo"[188]

Preámbulo

Se rastreó tanto la base intertextual como polifónica para comprender el hilo de su reflexión, previa presentación de su única tesis. No hay duda alguna de que se trata de una elucubración que busca de entrada atacar uno de los elementos conceptuales del modelo generativo. Se siente allí una suerte de recriminación infundada y cuyo desarrollo no aporta en nada al tratamiento de un hecho tan relevante para la lingüística como lo es el 'plurilingüismo'. Así pues, el potencial lector se ve involucrado en una serie de *jugements de valeur* sin ningún tipo de asidero teórico serio y lo que es peor, debe enfrentar en su lectura, una cantidad de enfoques teóricos que se atropellan sin llegar a justificar su presencia y conexión en el escrito. De la misma manera, el autor de la presente evaluación, conoce varios de los trabajos -y por ende intereses- del autor del artículo. El tan celoso proceso de *peer-reviewed* no cumplió el rasgo de anonimato y ceguera ideales. No obstante, esta particularidad no constituye un obstáculo; todo lo contrario, es una herramienta

[187] Friederici, Angela D. 2017a. *Language in our Brain: The Origins of a Uniquely Human Capacity*. Cambridge, MA: MIT Press. NdT.

[188] Con este título fue presentado un manuscrito para su posible publicación en la revista *Forma y Función* de la Universidad Nacional. Mis notas son las observaciones adicionales al formato de evaluación diligenciado.

que permite contextualizar el producto académico y las condiciones de su producción.

Esta evaluación se concentra en el saber disciplinar propiamente dicho, en el manejo teórico y los aportes del autor.

Aspectos disciplinares

De entrada, lo que sorprende del documento es el título provocador: "Contra el hablante oy ente ideal y la ideología del monolingüismo". Y es comprensible porque parece que el texto intenta ser más análisis crítico del discurso que teoría lingüística. Y como si esto fuera poco, la formulación de la tesis en el primer párrafo lo que intenta es forzar el entrecruzamiento de aproximaciones teóricas (con sus correspondientes conceptos) cuyos objetos de estudio son totalmente disímiles. El autor escogió el concepto de "hablante/oyente ideal" (en adelante HOI) utilizado por Chomsky en su *Aspects* (1965, 3) calificándolo por una parte de "mito" y desconociendo en su presentación lo que éste constituye y representa para el modelo chomskyano, un elemento clave que soporta los conceptos de "competencia" "actuación" "creatividad" y "gramática universal"[189]. Además, indica que HOI es correlato del monolingüismo. Subordina todo el pensamiento lingüístico moderno a una ideología –actitud natural que caracteriza a los analistas del discurso- que privilegia al hombre monolingüe dejando abandonado al hombre plurilingüe. En el primer párrafo, frente a la evidencia de la pluralidad de lenguas,

[189] Este es un ejemplo más de que no nos interesa leer a los colegas nacionales que se ocupan de temáticas tan importantes y polémicas como el caso del concepto de 'competencia lingüística'. Le bastaba al autor del artículo leer a un colega de la Universidad Pedagógica, ampliamente reconocido en el medio profesional que ha estudiado con detenimiento la noción de 'competencia'; se trata de Guillermo Bustamante. Él publicó en el 2005, un opúsculo importante titulado 'Competencias en los campos educativo y de estudios sobre el lenguaje'. Una lectura juiciosa de este texto hubiera salvado del ridículo y el desprestigio al profesor Abouchaar. Alguien tiene que advertirle a Abouchaar, lo mismo que a Calvet, '*Zapatero a tus zapatos*'.

culturas, representaciones mentales, hablar una o varias lenguas, comunidades de habla especiales, hablante(s), entre otros tantos hechos, en vez de proponer una reflexión teórica apoyada en modelos teóricos de la sociolingüística, la neuropsicolingüística, la glotopolítica, la ciencia cognitiva, cuyos aportes han sido valiosos para el esclarecimiento (*i.e.* la explicación) de por qué el ser humano puede hablar lenguas, intenta provocar un debate inexistente, denunciando algo que por principio ya todos conocen: el modelo chomskyano no fue diseñado para ocuparse de la *performance* sino de la *competence*. Uno se pregunta cómo (además de ¿Por qué?) un estudioso del bilingüismo, la educación y temas afines, le da la espalda al camino recorrido desde sus enfoques culturales, pragmáticos, sociolingüísticos para aventurarse en un desvío que no es el suyo, esto es, el pensamiento chomskyano y criticar un concepto central como lo es la 'competencia lingüística'. Surge entonces la primera pregunta: ¿Lo que se pretende en el artículo es hacer una exégesis del modelo chomskyano y demostrar su incapacidad para explicar y crear conceptos que permitan el desarrollo de una 'lingüística del bilingüismo' tal y como la denomina el autor?

Se infiere de la lectura de todo el documento que el modelo chomskyano –y en especial el concepto de HOI- ha sido el responsable del estancamiento de la lingüística para darle el lugar que se merece al bilingüismo y por ende al bilingüe. Sin embargo, esto no es así. La historia de las ideas lingüísticas muestra otra cosa. Los desarrollos teóricos muestran lo contrario de dicha impostura. Y aquí vale la pena citar a Lorenzo y Longa (1996,19) quienes dejan claro el proceso de selección teórica-metodológica de un enfoque determinado:

> *La existencia de varias teorías lingüísticas y no de una sola teoría del lenguaje viene determinada, en buena medida, por los fines inmediatos que se propone cada una de ellas y por el tipo de condiciones a las que acepta someterse. Unos y otras actúan como "entorno" al que la teoría es sensible, en el sentido en que determinan las direcciones de la*

> *investigación y plantean las preguntas a las que debe dar respuestas. Limitan, en definitiva, el ámbito de sus preocupaciones y la forma que debe adoptar para abarcarlas. Ninguna teoría es, en principio, errónea frente a las demás. En la mayor parte de los casos ocurre que ni siquiera compiten en el mismo espacio conceptual, que difieren sus objetivos y hasta su objeto. Cada teoría se fija unos propósitos, los jerarquiza de uno u otro modo, y acepta condicionamientos que pueden no coincidir con los de otras propuestas teóricas*.[190]

Y no es la primera vez que encontramos trabajos que intentan enrostrarle al paradigma chomskyano su desinterés por aspectos sociales, culturales, pragmáticos y discursivos. Basta con citar dos ejemplos relativamente recientes: Pappenheim & Wells (1996), y Louis-Jean Calvet (2003)[191]. El primer texto fue una ponencia presentada en el primer coloquio nacional de estudios del discurso en 1996 en Cali y allí sus autores consideran, haciendo eco a una intuición de B. Ramptom, que el término hablante nativo (HN) provoca connotaciones negativas. Sin llegar a argumentar convincentemente este tipo de aseveración, asumen que HN es un término superfluo y proponen que en su lugar se implemente el término de "comunicador": *Non nova sed nove: saying things from an new manner without saying yet novelties*. El segundo texto es una contribución del conocido sociolingüista francés Calvet quien es reconocido por sus excelentes trabajos en torno al desarrollo de un marco teórico para la sociolingüística y el desarrollo de políticas lingüísticas y culturales para varios países africanos. Ha sido un importante divulgador de los trabajos sociolingüísticos ya sea como traductor o como conferencista. Lastimosamente en el escrito citado trata de rebatir aspectos de la obra de Chomsky con argumentos sociolingüísticos presentados a manera de contraejemplos. Fue un trabajo totalmente estéril y carente de interés científico. Por fortuna encontramos autores con la suficiente honestidad intelectual como para tratar de entender lo que Chomsky ha planteado. Es lo que hizo Aguiar e Silva

---

[190] Lorenzo, Guillermo y Longa, Víctor. 1996. *Introducción a la sintaxis generativa*, p. 19.
[191] Louis-Jean Calvet. 2003. Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky.

cuando se preguntó si era válido postular la existencia de una competencia literaria, siguiendo el caso de la competencia lingüística de Chomsky. El resultado es un valioso libro titulado *Competencia Lingüística y Competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa* (Gredos, 1980) en donde se hace un riguroso análisis del concepto base chomskyano.

El artículo objeto de nuestra evaluación, no tiene como propósito, ya lo dijimos, la exégesis crítica del modelo chomskyano. Son muchos los trabajos serios (desde artículos científicos, tesis de doctorado y libros) que han intentado hacerlo. Hay que aprender a leer lingüística, a hacer una interpretación adecuada de los textos. Para el caso de los textos chomskyanos, se requiere de una lectura cuidadosa, de estudio, para no malinterpretarlos. Los libros y artículos de Chomsky se han convertido en textos clásicos, entendidos estos como todo aquel texto (libro, artículo) que la gente cree entender sin haberlo leído. En lo personal yo no compartiría con mis estudiantes de lingüística un texto como el que se está evaluando. Cito aquí a Baena (1996, 29) quien responde algo muy sensato cuando se le pregunta si la lingüística tiene lectores calificados: "*Debería tenerlos; yo siempre he pensado que a nivel de la licenciatura, por ejemplo, los cursos de lingüística no deberían nunca gastarse en hacer un recuento del pensamiento de don fulano, ni del uno ni del otro, sino que deberían ser unos cursos organizados de tal modo que el muchacho aprenda a leer lingüística y si aprende a leer lingüística, lo demás ya él lo aprende solo*."

En los acápites 1 y 2, titulados 'El origen del hablante oyente ideal' y 'El hablante oyente ideal es "monolingüe" respectivamente, encontramos citas a los textos chomskyanos, pero sin un comentario adecuado a la propia configuración epistemológica del modelo. No entiendo como lector del texto la razón que tuvo el autor para apoyarse, en Nietzsche y Derrida solo para presentar un párrafo plagado de enunciados banales. Lo cito textualmente:

> "*La lingüística selecciona como unidad de análisis la muestra de habla más depurada, más homogénea, digna del hablante oyente ideal en situaciones principalmente monolingües. El investigador imagina casos, 'inventa' oraciones – posibles o no en la lengua – para llegar a la formulación de principios universales sobre el funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles. El sociolingüista no está exento de este imperativo perfeccionista. Recoge los datos y los interpreta bajo la perspectiva de la situación ideal de comunicación, una situación en que todos los protagonistas se revelan al análisis en su mejor momento, de manera más transparente. Todos cumplen – inclusive si no fuera su intención – con una ética de la buena comunicación. El hablante oyente ideal y la situación ideal de comunicación prefiguran situaciones homogéneas donde los hablantes invariablemente comparten una lengua y tienen el mismo nivel de competencia lingüística en ella.*"

Tanto los sociolingüistas, los fanáticos de la pragmática como los analistas del discurso han luchado contra lo que parece la condena estructuralista de la lingüística interna, inmanente. ¿Por qué no se tuvo en cuenta ese recorrido?

La lingüística, bajo la óptica de Chomsky (una óptica entre varias otras) ha sido definida como una rama de la psicología cognitiva cuya tarea es caracterizar rigurosamente el saber lingüístico de los hablantes, esto es, su Lengua-I (*I-Language*). El término *Lengua-I* es el estado de la facultad del lenguaje alcanzado por un individuo. El término *gramática* se refiere a la teoría del estado del cerebro. Contrariamente a las interpretaciones frecuentes y apresuradas de los estudiosos no chomskyanos, el hablante/oyente ideal de Chomsky no puede entenderse como la suma estadística de individuos, un hablante común o el hablante que habla muy bien una lengua. Esto no le interesa a la psicología cognitiva. HOI es una abstracción perteneciente a un modelo teórico bien definido. Más aún, cuando Calvet –como sociolingüista- y muchos otros afirman que la lingüística es una ciencia social, Chomsky hace una matización válida sin desconocer el valor del enunciado:

It is not a question of fact, but of terminology. There are aspects of the study of language that fall under the natural sciences, others that fall within the domain of the social sciences. The term "Linguistics" is usually used to cover both, reasonably I think. As far as I am aware, only sociolinguistics seem to think that there is a problem or a conflict here, and of course only some

sociolinguist; the more serious of there are quite clear about the matter, and recognize that there is no problem or conflict at all.

Quiero cerrar estas reflexiones afirmando que el enfoque propuesto inicialmente por el autor del artículo no resultó adecuado por las razones anteriormente expuestas. Si su objetivo era indicar que el HOI y su ideología, el monolingüismo eran una fuerte selección epistemológica de la lingüística moderna, este no se llevó a cabo. Tendría que reescribir el artículo para hacerlo evidente. En la siguiente parte me permito sugerir una nueva visión partiendo de marcos teóricos más adecuados a los intereses del autor y aprovechar parte del material presentado. Como coda, esta cita de Newmeyer

> *Es difícil predecir cuál de los modelos en competencia discutidos […] triunfará finalmente, o si la victoria representará una síntesis de más de uno de ellos. Pero, en lo fundamental, esto apenas importa. Pues las diferencias entre ellos son casi triviales comparadas con la piedra angular que mantienen en común: el reconocimiento de que una teoría lingüística es un modelo formal de una competencia lingüística abstracta del hablante. Es esta idealización científica más que cualquier propuesta específica sobre las reglas transformatorias, estructuras profundas o representaciones semánticas, lo que ha permitido a la lingüística desprenderse del dominio de la taxonomía y de lo anecdótico. Sobre la base de esta idealización, se ha aprendido más sobre la naturaleza del lenguaje en los últimos veinticinco años que en los dos mil quinientos anteriores.*

****

Pese a las observaciones, el artículo fue publicado en el volumen 25, número 2 de 2012, pp. 85-97. No todo lo que brilla es oro colegas.

***

El capítulo 6 de este libro es un valioso ejemplo en donde se pueden integrar tres características: 1) valoración objetiva y respetuosa de un autor o modelo conceptual, 2) lectura adecuada de los textos fuente, 3) capacidad para la aplicación en un problema específico. Es lo que nos ofrece la profesora argentina Julia Inés Muzzopappa que, desde una perspectiva de enfoque generativista con un énfasis

en el cognitivismo de orientación comunicativa y pragmática, indaga sobre el uso del léxico en textos académicos. Por eso se incluyó como ejemplo en la segunda parte de este libro.

Anexo 1

Piattelli-Palmarini en un ensayo reciente titulado *Biolinguistics Yesterday, Today and Tomorrow* (2013)[192], esboza una historia del concepto 'biolingüística', destacando entre otras cosas, el valioso papel que Chomsky ha desempeñado en la consolidación de esta empresa multidisciplinar. En el último acápite, hace una propuesta curricular para otorgar títulos universitarios en dicha área. Puede complementarse con el texto de los profesores Falsone & Penisi (2016), en especial, el capítulo 2, *Chomsky and Biolinguistics*[193].

Los datos bibliográficos que se detallan a continuación, fueron tomados de http://www.biolinguistics.uqam.ca/download.html

Chomsky, N. (2005). Three Factors in Language Design. *Linguistic Inquiry* 36(1): 1-22.

Chomsky, N. (2007). Biolinguistic Explorations: Design, Development, Evolution. International *Journal of Philosophical Studies* 15(1): 1-21. .

Di Sciullo, A. M. & Boecks, Cedric (ed.) (2011). *The Biolinguistic Enterprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. Oxford University Press.

Di Sciullo, A. M. (2008). *A biolinguistic approach to morphological variation*. GSAS Workshop on Language Universals and Linguistic Fieldwork at Harvard University.

Hauser, M.D. & Bever, T. (2008). A biolinguistic agenda. *Science* 322(5904), 1057-1059.

Hauser, M.D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The language faculty: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 289, pp. 1569-1579

Jenkins, L. (ed.). (2004). *Variation and Universals in Biolinguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Jenkins, L. (2000). *Biolinguistics. Exploring the Biology of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.

---

[192] Piattelli-Palmarini, M. (2013). Biolinguistics yesterday, today, and tomorrow. In C. Boeckx & K. Grohmann (Eds.), *The Cambridge Handbook of Biolinguistics* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 12-21). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511980435.003

[193] Pennisi, A., & Falzone, A. (2016). Chomsky and Biolinguistics. In *Darwinian Biolinguistics* (pp. 7-13). Springer, Cham.

Piattelli-Palmarini, M. (1989). "Evolution, selection and cognition: from "learning" to parameter setting in biology and in the study of language." *Cognition* 31: 1-44.

Thompson, D. A. W. (1992). *On Growth and Form*. New York: Dover Publications.

Turing, A. (1952). The chemical basis of morphogenesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* B 237: 37-72.

Chomsky, N. (2010). *Poverty of Stimulus: Unfinished Business*. Lecture presented in the lecture series "Sprache und Gehirn - Zur Sprachfähigkeit des Menschen" organized by Angela D. Friederici in the context of the Johannes Gutenberg endowed professorship summer 2010.

Di Sciullo, A. M. (2010). The Biolinguistics Network. In *Biolinguistics* Vol 4, No 1 (2010).

Di Sciullo, A. M. & Isac, D. (2008). The Asymmetry of Merge. In *Biolinguistics* Vol 2, No 4 (2008).

Di Sciullo, A. M. (2008). Comprendre le langage humain. Article paru dans *Le Devoir*, édition du 25-26 octobre 2008.

Fitch, W. T. (2007). Linguistics: An Invisible Hand, *Nature* 449: 665-667.

Fitch, W. T., & Hauser, M. D. (2004). Computational constraints on syntactic processing in a nonhuman primate. *Science*, 303 : 377-380.

Fitch, W. T. (2000). The evolution of speech: a comparative review, *Trends in Cognitive Sciences* 4(7): 258-267.

Fitch, W. T., Neubauer, J., & Herzel, H. (2002). Calls out of chaos: The adaptive significance of nonlinear phenomena in mammalian vocal production. *Animal Behaviour*. 63: 407-418.

Fitch, W. T. (2008). Glossogeny and Phylogeny: Cultural Evolution meets Genetic Evolution, *Trends in Genetics* 24: 373-374.

Fiorentino, R. & Poeppel, D. (2007). Compound Words and Structure in the Lexicon. *Language and Cognitive Processes* 22: 953-1000.

Friedmann, N., Belletti, A. & Rizzi, L. (2008). Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. *Lingua*, 119(1): 67-88.

Haesler, S, Wada, K., Nshdejan, A., Morriesey, E., Lints, T., Jarvis, E.D. & Scharff, C. (2004). Fox P2 Expression in Avian Vocal Learners and Non-Learners. *Journal of Neuroscience* 24(13):3164-3175.

Jarvis, E.D. (2004). Learned Birdsong and the Neurobiology of Human Language. Ann. N.Y. *Acad. Sci*. 1016: 749-777

Legate, J.A. & Yang, C. (2005). *The richness of the poverty of the stimulus*. On the occasion of Happy Golden Anniversary, Generative Syntax: 50 years since Logical Structure of Linguistic Theory.

Nadel, L. & Piattelli-Palmarini, M. (2003). What is cognitive science? *Introduction to the Encyclopedia of Cognitive Science*.

Piattelli-Palmarini, M. (2001). Speaking of learning: How do we acquire our marvellous facility for expressing ourselves in words? (Review of "Pathways to Language: From Fetus to Adolescent", by K. Karmiloff-Smith & A. Karmiloff-Smith. Harvard University Press, 2001). *Nature* 411 (21 June 2001): 887-888.

Piattelli-Palmarini, M. (2000). What's Within? Nativism Reconsidered. *Trends in Cognitive Science* 4: 290.

Piattelli-Palmarini, M. & Uriagereka, J. (2008). Still a bridge too far? Biolinguistic questions for grounding language on brains. *Physics of Life Reviews* 5, 207-224.

Piattelli-Palmarini, M., & Uriagereka, J. (2004). *The Immune Syntax: The Evolution of the Language Virus.* In L. Jenkins (Ed.), (Chapter 4 of) Variations and Universals in Biolinguistics (pp. 341-377). Amsterdam, Boston: Elsevier North-Holland

Piattelli-Palmarini, M., Salaburu, P. & Uriagereka, J. (2009). Introduction. *Of Minds and Language: A Dialogue with Noam Chomsky in the Basque Country*. Oxford University Press

Poeppel, D., Idsardi, W. & van Wassenhove, V. (2008). Speech perception at the interface of neurobiology and linguistics. *Philos Trans R Soc Lond* B 363:1071-86.

Poeppel, D. & Monahan, P.J. (2008). Speech perception: Cognitive foundations and cortical implementation. *Current Directions in Psychological Science* 17: 80-85.

Rizzi, L. (2005). *Grammatically-Based Target-Inconsistencies in Child Language*. Ms. University of Siena.

Rizzi, L. (2002). *On the Grammatical Basis of Language Development: A Case Study*. Ms. University of Siena.

Yang, C. (2009). Three factors in language variation. *Lingua*. Special issue on language variation.

Yang, C. (2008). The great number crunch. *Journal of Linguistics*. 44: 205-228.

THEORETICAL LINGUISTICS

Aboh, E. (2004). *The Morphosyntax of Complement-Head Sequences.* Oxford: Oxford University

Adger, D., and Ramchand, G. (2005). 'Merge and Move: Wh-dependencies Revisited'. *Linguistic Inquiry* 36: 161-193.

Aristotle, (350 B.C). *The History of Animals of Aristotle, and his Treatise on Physiognomy* [translated by Thomas, T (2004). Somerset: The Prometheus Trust].

Arsenijević, B., and Hinzen, W. (2009). '*On the Origins of Recursion in Human Grammar*', Ms., Universiteit van Amsterdam.

Baker, C. L., and Brame, M. (1972). ''Global Rules': A Rejoinder', *Language* 48: 51-75.

Baker, M. C. (1988). *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago: The University of Chicago Press.

Baker, M. C. (1996). *The Polysynthesis Parameter*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, M. C. (2001). *The Atoms of Language: the Mind's Hidden Rules of Grammar*. New York: Basic Books.

Baker, M. C. (2003). 'Linguistic Differences and Language Design', *Trends in Cognitive Sciences* 7: 349-353.

Baker, M. C. (2003). *Lexical Categories. Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Baker, M. C. (2005). 'Mapping the Terrain of Language Learning', *Language Learning and Language Development* 1: 93-124.

Baker, M. C. (2008). *The Syntax of Agreement and Concord*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Baker, M. C., and Collins, C. (2006). 'Linkers and the Internal Structure of vP', *Natural Language and Linguistic Theory* 24: 307-354.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Boeckx, C. (2006). Linguistic Minimalism: Origins, Concepts, Methods, and Aims. Oxford: Oxford University Press.

Boeckx, C. (2008). *Bare Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Boeckx, C. (2009). 'Linguistic Minimalism', in B. Heine, and H. Narrog (eds.), *Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Boeckx, C. (Forthcoming). '*Elementary Syntactic Structures: Aspects of a Theory of Phases'*, Ms., Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats/Universitat Autònoma de Barcelona

Boeckx, C. (Forthcoming). '*The Character of Linguistic Variation'*, Ms., ICREA/Universitat Autònoma de Barcelona.

Boeckx, C. 2009. 'On the Nature of Merge', in J. Uriagereka, M. Piattelli-Palmarini, and P. Salaburu (eds.) *Of Minds and Language: The Basque Country Encounter with Noam Chomsky*. Oxford: Oxford University Press.

Boeckx, C. 2010. 'Approaching Parameters From Below'. In A. M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.), *The Biolinguistic Enterprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. Oxford: Oxford University Press.

Boeckx, C., and Grohmann, K. (2004). 'Putting Phases into Perspective', Ms., Harvard University, and University of Cyprus.

Boeckx, C., and Piattelli-Palmarini, M. (2005). 'Language as a Natural Object, Linguistics as a Natural Science', *The Linguistic Review* 22(2-4): 447–466.

Borer, H. (1984). *Parametric Syntax. Case Studies in Semitic and Romance Languages*. Dordrecht: Foris.

Borer, H. (2005). *Structuring Sense (1 & 2)*. Oxford: Oxford University Press.

Brody, M. (2003). *Towards an Elegant Syntax*. London: Routledge.

Bromberger, S., and Halle, M. (1989). 'Why Phonology is Different', *Linguistic Inquiry* 20(1): 51-70.

Burzio, L. (1986). *Italian Syntax*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Caponigro, I., and Polinsky, M. (2008). 'Almost Everything is Relative in the Caucasus', *Semantics and Linguistic Theory* 18.

Carruthers, P. (2006). *The Architecture of the Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Cecchetto, C., Geraci, C., and Zucchi, S. (2006). 'Strategies of Relativization in Italian Sign Language', *Natural Language and Linguistic Theory* 25: 945-975.

Chomsky, N. (1955). '*The Logical Structure of Linguistic Theory*'. Ms., Harvard University, and MIT, Cambridge, MA. [Revised 1956 version published in part by Plenum, New York, 1975; University of Chicago Press, Chicago, 1985].

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (1959). 'A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior', *Language* 35(1): 26-58.

Chomsky, N. (1959). 'On Certain Formal Properties of Grammars', *Information and Control* 2: 137-167.

Chomsky, N. (1961). 'On the Notion "Rule of Grammar"', in R. Jakobson (ed.), *Structure of Language and its Mathematical Aspects*. Providence: American Mathematical Society, 6-24. [Reprinted in J. A. Fodor and J. J. Katz (eds.). (1964). *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 119-136].

Chomsky, N. (1963). 'Formal Properties of Grammars', in R. D. Luce, R. R. Bush, and E. Galanter (eds.), *Handbook of Mathematical Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 323-418.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row. [Third edition, with introduction by James McGilvray. (2009). Cambridge, UK: Cambridge University Press.]

Chomsky, N. (1970). 'Remarks on Nominalization', in R. A. Jacobs and P. S. Rosenbaum (eds.), *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn, 184-221.

Chomsky, N. (1972). 'Some Empirical Issues in the Theory of Transformational Grammar', in P. S. Peters (eds.), *Goals of Linguistic Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc, 63-130.

Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.

Chomsky, N. (1976). 'On the Biological Basis of Language Capacities', in R. W. Rieber (ed.) *The Neuropsychology of Language: Essays in Honor of Eric Lenneberg.* New York: Plenum Press, 1-24.

Chomsky, N. (1977). 'On Wh-movement', in P. Culicover, T. Wasow, and A. Akmajian (eds.), *Formal Syntax*. New York: Academic Press, 71-132.

Chomsky, N. (1979). '*The Pisa Lectures'*. Ms., MIT.

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.

Chomsky, N. (1990). 'On Formalization and Formal Linguistics', *Natural Language and Linguistic Theory* 8: 143-147.

Chomsky, N. (1991). 'Some Notes on Economy of Derivation and Representation', in R. Freidin (ed.), *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press, 417-454. [Reprinted in Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 129-166].

Chomsky, N. (1993). 'A Minimalist Program for Linguistic Theory', in K. Hale and S. J. Keyser (eds.) *The View from Building 20*, Cambridge, MA: MIT Press, 1-52.

Chomsky, N. (1994). 'Bare Phrase Structure', MIT Occasional Papers in Linguistics 5. [Reprinted in G. Webelhuth (ed.) (1995), Government and Binding Theory and the Minimalist Program, Oxford: Blackwell, 383-439.]

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1998). 'Some Observations on Economy in Generative Grammar', in P. Barbosa, D. Fox, M. McGinnis, and D. Pesetsky (eds) *Is the Best Good Enough?* Cambridge, MA: MIT Press, 115-129.

Chomsky, N. (2000). 'Minimalist Inquiries: the Framework', in R. Martin, D. Michaels, and J. Uriagereka (eds.), *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, 89-155.

Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge*, UK: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (2001). 'Derivation by Phase', in M. Kenstowicz (ed.), Ken Hale. *A Life in Language.* Cambridge, MA: MIT Press, 1-52.

Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (2004). 'Beyond Explanatory Adequacy', in A. Belletti (ed.), *Structures and Beyond*. Oxford: Oxford University Press, 104-131.

Chomsky, N. (2004). *The Generative Enterprise Revisited: Discussions with Riny Huybregts, Henk van Riemsdijk, Naoki Fukui and Mihoko Zushi*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (2005). 'Three Factors in Language Design', *Linguistic Inquiry* 36(1): 1-22.

Chomsky, N. (2007). 'Approaching UG from below', in U. Sauerland and M. Gaertner (eds.), *Interfaces + Recursion = Language? Chomsky's Minimalism and the View from Syntax-semantics.* New York: Mouton de Gruyter, 1-30.

Chomsky, N. (2007). 'Biolinguistic Explorations: Design, Development, Evolution', *International Journal of Philosophical Studies* 15(1): 1-21.

Chomsky, N. (2007). '*Some Simple Evo-devo Theories about Language: How Might They Be True of Language?*', paper presented at the Conference on Language, Stony Brook University.

Chomsky, N. (2008). 'On Phases', in R. Freidin, C. Otero, and M.L. Zubizarreta (eds.), *Foundational Issues in Linguistic Theory*, Cambridge, MA: MIT Press, 133-166.

Chomsky, N., and Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper.

Chomsky, N., and Lasnik, H. (1993). 'Principles and Parameters Theory', in J. Jacobs, A. van Stechow, W. Sternefeld, and T. Vennemann (eds.), *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Chomsky, N., and Lasnik, H. (1993). 'Principles and Parameters Theory', in J. Jacobs, A. van Stechow, W. Sternefeld, and T. Vennemann (eds.), *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: Walter de Gruyter, 506-569. [Reprinted in Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 13-127].

Chomsky, N., and Miller, G. A. (1963). 'Finitary Models of Language Users', in R. Luce, R. Bush, and E. Galanter (eds.), *Handbook of Mathematical Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 419-491.

Chomsky, N., and Miller, G. A. (1963). Introduction to the Formal Analysis of Natural Languages', in Duncan R. Luce, Robert R. Bush, and Eugene Galanter (eds.), *Handbook of Mathematical Psychology 2.* New York: John Wiley & Sons, 269-321.

Cinque, G. (1990). *Types of A-bar Dependencies*. Cambridge, MA: MIT Press.

Cinque, G. (1999). *Adverbs and Functional Heads. A Cross-Linguistic Perspective.* New York: Oxford University Press.

Cinque, G. (2005). 'Deriving Greenberg's Universal 20 and Its Exceptions', *Linguistic Inquiry* 36(3): 315-332.

Cinque, G. (2006) *Restructuring and Functional Heads: The Cartography of Syntactic Structures 4.* Oxford: Oxford University Press.

Collins, C. (2006). '*A Note on Derivational Morphology'*, Ms., New York University.

Collins, C. (2006). '*Home Sweet Home*', Ms., New York University.

Culicover, P., and Jackendoff, R. (2005). *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Culicover, P., and Jackendoff, R. (2006). 'The Simpler Syntax Hypothesis', *Trends in Cognitive Sciences* 10: 413-418.

D'Alessandro, R., and Di Sciullo, A. M. (2009). Proper Subset Relation and Concord: Agreement in Abruzzese Possessive Copular Constructions. *Proceedings of North East Linguistic Society* 38.

D'Alessandro, R., and Roberts, I. (Forthcoming). '*Past Participle Agreement in Abruzzese: Split Auxiliary Selection and the Null-subject Parameter'*, Ms., Cambridge University

De Vincenzi, M. (1991). *Syntactic Parsing Strategies in Italian*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Di Sciullo, A. M. (2000). '*Parsing Asymmetries', Proceedings of the Second International Conference on Natural Language Processing*. London: Springer Verlag, 1-15.

Di Sciullo, A. M. (2003). 'Morphological Relations in Asymmetry Theory', in A. M. Di Sciullo (ed.), *Asymmetry in Grammar, Volume 1: Morphology, Phonology and Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, 9-36.

Di Sciullo, A. M. (2004). 'Morphological Phases', in H.-J. Yoon (ed.), *Generative Grammar in a Broader Perspective*. The 4th GLOW in Asia 2003. Seoul: The Korean Generative Grammar Circle & Cognitive Science, 113-137.

Di Sciullo, A. M. (2005) *Asymmetry in Morphology*. Cambridge, MA: MIT Press.

Di Sciullo, A. M. (2007). 'A Remark on Natural Language and Natural Language Processing from a Biolinguistic Perspective', in H. Fujita, and D. Pisanelli (eds.), *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*. Amsterdam: IOS Press, 126-144.

Di Sciullo, A. M. (2009). 'Why Are Compounds Part of Natural Languages: A View From Asymmetry Theory', in R. Lieber, and P. Štekauer (eds.), *Handbook of Compounds*. Oxford: Oxford University Press, 145-177.

Di Sciullo, A. M. (2010). 'A Biolinguistic Approach to Variation', In A. M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.), *The Biolinguistic Entreprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. Oxford: Oxford University Press.

Di Sciullo, A. M., Piattelli-Palmarini, M., Wexler, K., Berwick, C. R., Boeckx, C., Jenkins, L., Uriagereka, J., Stromswold K., Cheng, L., Harley, H., Wedel, A., McGilvray, J., van Gelderen, E., Bever, G. T. (2010). The Biological Nature of Human Language. in *Biolinguistics* Vol 4, No 1 (2010).

Di Sciullo, A. M., and Banksira, D. P. (2009). 'On wh-words of Ethiopian Semitic Languages', in C. Häbert (ed.) Afroasiatic Studies in Memory of Robert Hetzron. *Proceedings of the 35th Annual Meeting of the North American Conference on Afroasiatic Linguistics (NACAL 35)*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 245-255.

Di Sciullo, A. M., and Fong, S. (2005). 'Morpho-Syntax Parsing', in A. M. Di Sciullo (ed.), *UG and External Systems*. Amsterdam: John Benjamins, 247-248.

Di Sciullo, A. M., and Isac, D. (2008). 'Mouvement Chains at the Interfaces', *Canadian Journal of Linguistics, Special Issue on Interfaces* 53(2/3): 181-217.

Di Sciullo, A. M., and Isac, D. (2008). 'The Asymmetry of Merge', *Biolinguistics* 2(4): 260-290.

Di Sciullo, A. M., Piattelli-Palmarini, M., Hauser, M., Wexler, K., Berwick, R. C., Boeckx, C., Jenkins, L., Uriagereka, J., Stromswold, K., Cheng, L., Harley, H., Wedel, A., McGilvray, J., van Gelderen, E., and Bever, T. (Forthcoming). 'The Biological Nature of Language'. *Biolinguistics.*

Dikken, M. den (2006). *Relators and Linkers. The Syntax of Predication, Predicate Inversion, and Copulas*. Cambridge, MA: MIT Press.

Emonds, J. E. (1976). *A Transformational Approach to English Syntax. Root, Structure-Preserving and Local Transformations*. New York: Academic Press.

Epstein, S. D. (1995). '*Un-principled Syntax and Derivational Relations*', Ms., Harvard University.

Epstein, S. D., and Seely, T. D. (2006). *Derivations in Minimalism*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ferrari, F. (2005). *A Syntactic Analysis of the Nominal Systems of Italian and Luganda. How Nouns Can Be Formed in the Syntax*. Ph.D. dissertation, New York University.

Fillmore, C. (1968). 'The Case for Case', in E. Bach, and R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1-90.

Fodor, J. A. (1975). *The Language of Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press

Fodor, J. A. (1990). *A Theory of Content*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fodor, J. A. (1998). Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong. Oxford: Oxford University Press.

Fodor, J. A. (2003*). Hume Variations*. Oxford: Oxford University Press.

Fodor, J. A. (2008). 'Against Darwinism', *Mind and Language* 23: 1-24.

Fodor, J. A., and Pylyshyn, Z. (1988). 'Connectionism and Cognitive Architecture: A Critical Analysis', *Cognition* 28: 3–71.

Fodor, J. A., Bever, T., and Garrett, M. (1974). *The Psychology of Language*. New York: Mc-Graw-Hill.

Fox, D. (2000). *Economy and Semantic Interpretation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Frampton, J., and Gutman, S. (2002). 'Crash-proof Syntax', in S. D. Epstein, and T. D. Seely (eds.), *Derivation and Explanation in the Minimalist Program*. Oxford: Blackwell, 90-105.

Frank, R. (2002). *Phrase Structure Composition and Syntactic Dependencies*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fraser, B. (1970). 'Idioms in Transformational Grammar'. *Foundations of Language* 6: 22-43.

Frazier, L., and Flores d'Arcais, G. (1989). 'Filler-driven Parsing: A Study of Gap-filling in Dutch', *Journal of Memory and Language* 28: 331-344.

Freeze, R. (1992). 'Existentials and Other Locatives', *Language* 68: 553-595.

Frege, G. (1893). *Grundgesetze der Arithmetik*. Jena: Verlag Hermann Pohle, Band I. [Partial translation as The Basic Laws of Arithmetic by M. Furth, Berkeley: University of California Press, 1964].

Guéron, J. (2004). 'Tense Construal and the Argument Structure of Auxiliaries', in J. Guéron, and J. Lecarme (eds.), *The Syntax of Time.* Cambridge, MA: MIT Press, 299-328.

Guimarães, M. (2000) 'In Defense of Vacuous Projections in Bare Phrase Structure', in M. Guimarães, L. Meroni, C. Rodrigues, and I. San Martin (eds.), *University of Maryland Working Papers in Linguistics* 9: 90-115.

Gulli, A. (2003). *Reduplication in Syntax*. Ph.D. dissertation, City University of New York.

Haegeman, L. (1995). 'Root Infinitives, Tense, and Truncated Structures', *Language Acquisition 4*: 205-255.

Fujita, K. (2002). 'Review of Biolinguistics by L. Jenkins (2000)', *Gengo Kenkyu* 121: 165-178.

Fukui, N. (1986). *A Theory of Category Projection and its Applications*. Ph.D. dissertation, MIT.

Fukui, N. (1995). 'The Principles and Parameters Approach: a Comparative Syntax of English and Japanese', in M. Shibatani and T. Bynon (eds.) *Approaches to Language Typology*. Oxford: Oxford University Press, 327-372.

Fukui, N. (2006). *Theoretical Comparative Syntax*. London: Routledge.

Gallego, Á. J. (2007). *Phase Theory and Parametric variation*. Ph.D. dissertation, Universitat Autonoma de Barcelona.

Gallego, Á. J. (2008). '*Phases and Variation. Exploring the Second Factor of the Language Faculty*', Ms., Universitat Autònama de Barcelona

Gianollo, C., Guardiano, C., and Longobardi, G. (In press). 'Historial Implications of a Formal Theory of Syntactic Variation', in D. Jonas and S. Anderson. (eds.), *Proceedings of DIGS VIII*. Oxford: Oxford University Press.

Gibson, E. (1998). 'Linguistic Complexity: Locality of Syntactic Dependencies', *Cognition*, 68: 1-76.

Gibson, E., and Wexler, K. (1994). 'Triggers', *Linguistic Inquiry* 25: 355-407.

Giorgi, A. (2007). 'On the Nature of Long Distance Anaphors', *Linguistic Inquiry* 38(2): 321-342.

Giorgi, A. (2008). '*About the Speaker: Toward a Syntax of Indexicality*', Ms., University of Venice.

Giorgi, A., and Pianesi, F. (1997). *Tense and Aspect: From Semantics to Morphosyntax*. New York: Oxford University Press.

Giorgi, A., and Pianesi, F. (1998). *Tense and Aspect. From Semantics to Morphosyntax*. Oxford University Press, New York.

Giorgi, A., and Pianesi, F. (2000). '*Sequence of Tense Phenomena in Italian: a Morphosyntactic Analysis*', Probus 12: 1-32.

Giorgi, A., and Pianesi, F. (2004). 'Complementizer Deletion in Italian', in L. Rizzi (ed.), *The Structure of CP and IP*. New York: Oxford University Press, 190-210.

Giorgi, A., and Pianesi, F. (2004). 'The Temporal Perspective of the Speaker and the Subject: from Semantics to Morphosyntax', in J. Guéron, and J. Lecarme (eds.), *The Syntax of Time*. Cambridge, MA: MIT Press, 129-152.

Givón, T. (2002). *Bio-Linguistics: The Santa Barbara Lectures*. Amsterdam: John Benjamins.

Greenberg, J. (1963). 'Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements', in: J. Greenberg (ed.), *Universals of Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 73-113.

Greenberg, J. (1987). *Language in the Americas*. Stanford: Standford University Press.

Greenberg, J. (2000). *Indoeuropean and its Closest Relatives: the Eurasiatic Language Family*. Stanford: Standford University Press.

Grimshaw, J. (1990). *Argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.

Grinstead, J. (1994). *Consequences of the Maturation of Number Morphology in Spanish and Catalan.* M.A. dissertation, University of California, Los Angeles.

Grohmann, K. (ed.) (2009). *Phases and Inter-Phases*. Oxford: Oxford University Press.

Hale, K., and Keyser, S. J. (1993). 'On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relations', in K. Hale, and S. J. Keyser (eds.), *The View from Building 20* Cambridge, MA: MIT Press, 53-110.

Hale, K., and Keyser, S. J. (2002). *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.

Halle, A., and Marantz, A. (1993). 'Distributed Morphology and the Pieces of Inflection', in K. Hale and S. J. Keyser (eds.), *The View from Building 20*. Cambridge, MA: MIT Press, 111-176.

Halle, M. (1990). 'An Approach to Morphology', *Proceedings of the Northeast Linguistic Society* 20: 150-84.

Halle, M. (1997). 'On Stress and Accent in Indo-European', *Language* 73(2): 275–313.

Halle, M., and Mohanan, K.-P. (1985). Segmental Phonology of Modern English. *Linguistic Inquiry* 16: 57-116.

Harley, H. (2004). 'Merge, Conflation, and Head Movement: The First Sister Principle Revisited', *Proceedings of North East Linguistic Society 34*. Amherst: University of Massachusetts, GLSA, 239-254.

Harley, H., and Noyer, R. (1999). 'Distribution Morphology', *Glot International* 4: 3-9.

Harley, H., and Ritter, B. (2002). Structuring the Bundle: a Universal Morphosyntactic Feature Geometry', in H. J. Simon, and H. Wiese (eds.), *Pronouns-Grammar and Representation*. Amsterdam: John Benjamins, 23-39.

Harris, J. W. (1991). 'The Exponence of Gender in Spanish', *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.

Harris, Z. (1951). *Methods in Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.

Haspelmath, M. (1999). 'External Possession in a European Areal Perspective', in D. Payne, and I. Barshi (eds.), *External Possession*. Amsterdam: John Benjamins, 109-135.

Hauser, M. D., Chomsky, N. and Fitch, W. T. (2002). 'The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?', *Science* 298(5598): 1569-1579.

Higginbotham, J. (1985). 'On Semantics', *Linguistic Inquiry* 16(4): 547-593.

Higginbotham, J. (1986). 'Linguistic Theory and Davidson's Program in Semantics', in E. Lepore (ed.), *Truth and Interpretation: Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson*. Oxford: Basil Blackwell.

Higginbotham, J. (1995). 'Tensed Thoughts', *Mind and Language* 10(3): 226-249.

Higginbotham, J. (2001). 'Why is Sequence of Tense Obligatory?', in G. Preyer, and E. Lepore (eds.), *On Logical Form*. New York: Oxford University Press.

Hinterhölzl, R. (2006). *Scrambling, Remnant Movement, and Restructuring in West Germanic*. New York: Oxford University Press.

Hinzen, W. (2006). *Mind Design and Minimal Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Hinzen, W. (2009). '*A Naturalization of Truth*', Ms., University of Durham.

Hinzen, W. (2009). '*An Argument Against Compositionality*', Ms., University of Durham.

Hockett, C. F. (1963). 'The Problem of Universals in Language', in J. Greenberg (ed.), *Universals of Language.* Cambridge, MA: MIT Press, 1-29.

Hornstein, N. (1999). 'Movement and Control', *Linguistic Inquiry* 30(1): 69-96.

Hornstein, N. (2001). *Move! A Minimalist Theory of Construal*. Oxford: Blackwell.

Hornstein, N. (2009). *A Theory of Syntax*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Huang, C.-T. J. (1981/82). 'Move Wh in a Language Without Wh-movement', *The Linguistic Review 1*: 369-416.

Huang, C.-T. J. (1999). '*Passive*', Ms., University of California, Irvine.

Huang, C.-T. J., and Liu, L. (2001). 'Logophoricity, Attitudes, and Ziji at the Interface', in P. Cole, G. Hermon, and C.-T. J. Huang (eds.), *Long-Distance Reflexives*. New York: Academic Press, 141-195.

Jackendoff, R. (1987). *Consciousness and the Computational Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Basic Books

Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Jackendoff, R. (2007). *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jenkins, L. (2000). *Biolinguistics. Exploring the Biology of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jespersen, O. (1970/1940). *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part V. Syntax (Fourth Volume)*. London and Copenhagen: George Allen & Unwin, and Ejnar Munksgaard.

Kayne, R. S. (1975). *French Syntax. The Transformational Cycle*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kayne, R. S. (1981). 'On Certain Differences Between French and English', *Linguistic Inquiry* 12(3): 349-371.

Kayne, R. S. (1981). 'Unambiguous Paths', in R. May, and J. Koster (eds.), *Levels of Syntactic Representation*. Dordrecht: Foris, 143-183. [Reprinted in Kayne (1984)].

Kayne, R. S. (1982). 'Predicates and Arguments, Verbs and Nouns', *GLOW Newsletter* 8: 24.

Kayne, R. S. (1984). Connectedness and Binary Branching. Dordrecht: Foris.Kayne, R. S. (1989). 'Null Subjects and Clitic Climbing', in O. Jaeggli., and K. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher

Kayne, R. S. (1993). 'Toward a Modular Theory of Auxiliary Selection', *Studia Linguistica* 47: 3-31

Kayne, R. S. (1993). 'Toward a Modular Theory of Auxiliary Selection', *Studia Linguistica* 47: 3-31. [reprinted in Kayne (2000)].

Kayne, R. S. (1994). *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kayne, R. S. (2000). *Parameters and Universals*. New York: Oxford University Press.

Kayne, R. S. (2005). '*On the Parameters and the Principles of Pronunciation'*, Ms., New York University.

Kayne, R. S. (2005). 'Some Notes on Comparative Syntax, with Special Reference to English and French', in G. Cinque, and R. Kayne (eds.), *The Oxford Handbook of Comparative Syntax*. Oxford: Oxford University Press, 3-69.

Kayne, R. S. (2005). *Movement and Silence*. New York: Oxford University Press.

Kayne, R. S. (2006). *'Expletives, Datives and the Tension between Morphology and Syntax'* Ms., New York University

Kayne, R. S. (2006). 'On Parameters and on Principles of Pronunciation', in H. Broekhuis, N. Corver, R. Huybregts, U. Kleinhenz, and J. Koster (eds.), *Organizing Grammar. Linguistic Studies in Honor of Henk van Riemsdijk*. Berlin: Mouton de Gruyter, 289-299.

Kayne, R. S. (2008). '*A Note on Auxiliary Alternations and Silent Causation*' Ms., New York University

Kayne, R. S. (2008). '*Why Isn't This a Complementizer?*', Ms., New York University.

Kayne, R. S. (In press). 'Why Isn't This a Complementizer?', in P. Svenonius (ed.), *Functional Structure from Top to Toe: A Festschrift for Tarald Taraldsen*. New York: Oxford University Press.

Kayne, R. S. (2010). 'Antisymmetry and the Lexicon' in A.M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.), *The Biolinguistic Entreprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. Oxford: Oxford University Press.

Kayne, R. S., and Pollock, J.-Y. (2001). 'New Thoughts on Stylistic Inversion', in A. Hulk, and J.-Y. Pollock (eds.), *Inversion in Romance*. New York: Oxford University Press, 107-162. [reprinted in Kayne (2005)].

Kayne, R. S., and Pollock, J.-Y. (2008). '*Toward an Analysis of French Hyper-Complex Inversion*', Ms., New York University and Université Paris-Est Marne la Vallée.

Koopman, H. (2000). The Syntax of Specifiers and Heads. London: Routledge.

Koopman, H. (2003). 'The Locality of Agreement and the Structure of the DP in Maasai', in W. E. Griffin (ed.), *The Role of Agreement in Natural Language: TLS 5 Proceedings*, Texas Linguistic Forum 53: 206-227.

Koopman, H. (2005). 'On the Parallelism of DPs and Clauses. Evidence from Kisongo Maasai', in A. Carnie, H. Harley, and S.A. Dooley (eds.), *Verb First, On the Syntax of Verb-initial Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 281-302.

Koopman, H., and Sportiche, D. (1991). 'The Position of Subjects', *Lingua* 85: 211-258.

Koopman, H., and Szabolcsi, A. (2000). *Verbal Complexes*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lakoff, G. (1970). 'Global rules', *Language* 46: 627-639.

Lakoff, G. (1972). 'The Arbitrary Basis of Transformational Grammar', *Language* 48: 76-87.

Larson, R. (1988). 'On the Double Object Construction', Linguistic Inquiry 19 (3): 335–381.

Larson, R., and Ludlow, P. (1993). 'Interpreted Logical Forms', *Synthese* 95: 305-355.

Lasnik, H. (in press). 'What Kind of Computing Device is the Human Language Faculty?', in A.M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.), *The Biolinguistic Entreprise*. Oxford: Oxford University Press.

Lasnik, H. (1981). 'Restricting the Theory of Transformations: A Case Study', in N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.), *Explanation in Linguistics*. London: Longman, 152-173.

Lasnik, H., and Saito, M. (1984). 'On the Nature of Proper Government', *Linguistic Inquiry* 15: 235-289. [Reprinted in Lasnik, H. (1990). *Essays on restrictiveness and learnability*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 198-255.]

Lasnik, H., and Saito, M. (1992). *Move α.* Cambridge, MA: MIT Press.

Leakey, R. E. (1994). *The Origin of Humankind*. New York: Basic Books.

Lebeaux, D. (1984). 'Anaphoric Binding and the Definition of PRO' in C. Jones, and P. Sells (eds.), *North East Linguistic Society 14*, Graduate Linguistic Student Association. Amherst : University of Massachusetts

Lees, R. B. (1963). *The Grammar of English Nominalizations*. Bloomington: Indiana University.

Legate, J. (2002). '*The Hows of Wh-Scope Marking in Warlpiri'*, handout of paper presented at North East Linguistic Society 33, MIT.

Legate, J. A. (2003). 'Some Interface Properties of the Phase', *Linguistic Inquiry* 34: 506-516.

Legendre, G. (2007). 'Optimizing Auxiliary Selection in Romance' in R. Aranovich (ed.), *Split Auxiliary systems*. Amsterdam: John Benjamins.

Lin, J.-W. (2003). 'Temporal Reference in Mandarin Chinese', *Journal of East Asian Linguistics* 12:259-311.

Lin, J.-W. (2006). 'Time in a Language without Tense: The Case of Chinese', *Journal of Semantics* 23: 1-53.

Longobardi, G. (2001). 'Formal Syntax, Diachronic Minimalism and Etymology: the History of French chez', *Linguistic Inquiry* 32(2): 275-302.

Longobardi, G. (2001). 'The Structure of DPs: Some Principles, Parameters and Problems', in M. Baltin, and C. Collins (eds), *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Oxford: Blackwell, 562-603.

Longobardi, G. (2003). 'Methods in Parametric Linguistics and Cognitive History', *Linguistic Variation Yearbook 3*: 101-138.

Longobardi, G. (2005). 'A Minimalist Program for Parametric Linguistics?', in H. Broekhuis, N. Corver, R. Huybregts, U. Kleinhenz, and J. Koster (eds.), *Organizing Grammar*, Berlin: Mouton de Gruyter, 407-414.

Longobardi, G. (2005). 'Towards a Unified Grammar of Reference', *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 24: 5-44.

Longobardi, G., and Guardiano, C. (2010) 'The Biolinguistic Program and Historical reconstruction'. In A. M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.) *The Biolingusitic Entreprise: New perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language*. Oxford: Oxford University Press.

MacDonald, M. C., Pearlmutter, N. J., and Seidenberg, M. S. (1994). 'The Lexical Nature of Syntactic Ambiguity Resolution', *Psychological Review* 101: 676-703.

MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Mahwah*: Lawrence Erlbaum.

Manzini, M. R. (2008). 'Doubling by Clitics and Doubling of Clitics' in S. Barbiers (ed.) *Syntactic Doubling in European Dialects (Syntax and Semantics)*, Amsterdam: Emerald, 69-101.

Manzini, M. R. (2009). 'Pro, pro and NP-trace (Raising) are Interpretations', in K. Grohmann (ed.), *Phase theory: Features, Arguments, Interpretations. North Holland Linguistic Series: Linguistic Variation*, Amsterdam/Oxford: Elsevier.

Manzini, M. R., and Roussou, A. (2000). 'A Minimalist Theory of A-movement and Control', *Lingua* 110: 409-447.

Manzini, M. R., and Savoia, L. M. (2001). 'The Syntax of Object Clitics: si in Italian Dialects', in G. Cinque, and G. Salvi (eds.). *Current Studies in Italian Syntax. Essays to Honour Lorenzo Renzi*. Amsterdam: North Holland, 234-264.

Manzini, M. R., and Savoia, L. M. (2005). *I Dialetti Italiani e Romanci. Morfosintassi Generativa. 3 vol*., Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Manzini, M. R., and Savoia, L. M. (2007). *A Unification of Morphology and Syntax. Studies in Romance and Albanian Dialects*. London: Routledge.

Manzini, M. R., and Savoia, L. M. (2009). 'Morphology Dissolves Into Syntax: Infixation and Doubling in Romance Languages', *Annali Online di Ferrara- Lettere 1*:1-28.

Manzini, R., and Savoia, L. (2010). '(Bio)linguistic diversity'. In A. M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.), *The Biolingusitic Entreprise: New perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language*. Oxford: Oxford University Press.

Marantz, A. (1984). *On the Nature of Grammatical Relations*. Cambridge, MA: MIT Press.

Marantz, A. (1995). 'The Minimalist Program', in G. Webelhuth (ed), *Government and Binding and the Minimalist Program.* Oxford: Blackwell, 349-382.

Marantz, A. (2000). '*Words*', Ms., MIT.

Marantz, A. (2008). 'Words and Phases', in S.-H. Choe (ed.), *Phases in the theory of grammar*. Seoul: Dong, 191-222.

Marcus, G. F. (2001). *The Algebraic Mind: Integrating Connectionism and Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Marcus, G. F. (2006). 'Cognitive Architecture and Descent with Modifiation', *Cognition* 101: 443-465.

Marcus, G. F, Brinkmann, U., Clahsen, H., Wiese, R., and Pinker, S. (1995). 'German Inflection: the Exception that Proves the Rule', *Cognitive Psychology* 29: 189-256.

McGilvray, J. (2006). 'On the Innateness of Language', in R. J. Stainton (ed.), *Contemporary Debates in Cognitive Science, Malden,* MA: Blackwell Publishing, 97-112.

McMahon, A., and McMahon, R. (2003). 'Finding Families: Quantitative Methods in Language Classifying', *Transactions of the Philological Society* 101(1): 7-55.

McMahon, A., and McMahon, R. (2005). *Language Classification by Numbers*. Oxford University Press, Oxford.

McPhail, E. (1998). *The Evolution of Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.

Miller, G. A., and Chomsky, N. (1963). 'Finitary Models of Language Users', in R. D. Luce, R. Bush, and E. Galanter (eds.), *Handbook of Mathematical Psychology*. New York: John Wiley, 419-492.

Miller, G. A., and Chomsky, N. (1963). 'Introduction to the Formal Analysis of Natural Languages', in D. Luce, R. Bush, and E. Galanter (eds.) *Handbook of Mathematical Psychology II*, New York: John Wiley & Sons, 268-321.

Mitchell, T. (1982). 'Generalization as Search', *Artificial Intelligence* 18: 203-226.

Mittwoch, A. (1982). 'On the Difference Between Eating and Eating Something: Activities Versus Accomplishments', *Linguistic Inquiry* 13(1):113-122.

Moro, A. (1997). *The Raising of Predicates*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Moro, A. (2000). *Dynamic Antisymmetry*. Cambridge, MA: MIT Press.

Motapanyane, V. (1995). *Theoretical Implications of Complementation in Romanian*. Padua: Unipress.

Mukherji, N. (2009). *The Primacy of Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

Newmeyer, F. (2004). 'Against a Parameter-setting Approach to Language Variation', *Language Variation Yearbook* 4: 181-234.

Newmeyer, F. (2005). *Possible and Probable Languages*. Oxford: Oxford University Press.

Nichols, J. (1992). *Linguistic Diversity in Space and Time*. Chicago: Chicago University Press

Nichols, J. (1996). 'The Comparative Method as Heuristic', in M. Durie, and M. Ross (eds.), *The Comparative Method Reviewed: Regularity and Irregularity in Language Change*. Oxford: Oxford University Press, 39–71.

O'Neil, W. (1976), 'Clause Adjunction in Old English', *General Linguistics* 17: 199–212.

Ogihara, T. (1996). Tense, Attitudes, and Scope. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Origgi, G., and Sperber, D. (2000). 'Evolution Communication and the Proper Function of Language', in P. Carruthers, and A. Chamberlain (eds.), *Evolution and the Human Mind: Language, Modularity and Social Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 140-169.

Pesetsky, D. (1991). '*Zero Syntax: vol 2: Infinitives'*, Ms., http://web.mit.edu/linguistics/people/faculty/pesetsky/infins.pdf.

Pesetsky, D. (1995). *Zero Syntax. Experiencers and Cascades*. Cambridge, MA: MIT Press.

Pesetsky, D., and Torrego, E. (2004). 'Tense, Case, and the Nature of Syntactic Categories', in J. Guéron, and J. Lecarme (eds.), *The Syntax of Time.* Cambridge, MA: MIT Press, 495-538.

Phillips, C. (2003). 'Linear Order and Constituency', *Linguistic Inquiry* 34(2): 37–90.

Piattelli-Palmarini, M. (1989). 'Evolution, Selection and Cognition: from "learning" to Parameter Setting in Biology and in the Study of Language', *Cognition* 31: 1-44.

Piattelli-Palmarini, M., and Uriagareka, J. (2004). 'The Immune Syntax: The Evolution of the Language virus', in L. Jenkins (ed.), *Variation and Universals in Biolinguistic*s. Amsterdam: Elsevier, 342-372.

Piattelli-Palmarini, M., and Uriagereka, J. (2005). 'The Evolution of the Narrow Language Faculty: the Skeptical View and a Reasonable Conjecture', *Lingue e Linguaggio* 4: 27-79.

Piattelli-Palmarini, M., and Uriagereka, J. (In this volume). 'FoxP2: A Geneticist's Dream; a Linguist's Nightmare', in A. M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.), *The Biolinguistic Enterprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. Oxford: Oxford University Press.

Piattelli-Palmarini, M., and Uriagereka. J. (2008). 'Still a Bridge Too Far? Biolinguistic Questions for Grounding Language on Brains', *Physics of Life Reviews* 5: 207-224.

Piattelli-Palmarini, M., Uriagereka, J., and Salaburu, P., (eds.) (2009). *Of Minds and Language: A Dialogue with Noam Chomsky in the Basque Country*. Oxford: Oxford University Press.

Pietroski, P. M. (2005). *Events and Their Architecture*. Oxford: Oxford University Press.

Pietroski, P. M. (2007). 'Systematicity Via Monadicity', *Croatian Journal of Philosophy* 7: 343-374.

Pietroski, P. M. (In press). *Semantics without Truth Values*. Oxford: Oxford University Press.

Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pinker, S. (1989). *Language Learnability and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Pinker, S. (1994). 'On Language (Interview)', *Journal of Cognitive Neuroscience* 6(1): 92-97.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow and Company, Inc.

Pinker, S. (1997*). How the Mind Works*. New York: W. W. Norton & Co.

Pinker, S. (1999). *Words and Rules: the Ingredients of Language*. New York: Basic Books.

Pinker, S., and Bloom, P. (1990). 'Natural Language and Natural Selection', *The Behavioral and Brain Sciences* 13: 704–784.

Pinker, S., and Jackendoff, R. (2005). 'The Faculty of Language: What's Special About It?', *Cognition* 95: 201-236.

Pinker, S., and Ullman, M. (2002). 'The Past and Future of Past Tense', *Trends in Cognitive Sciences*, 11(1): 456-463.

Plank, F. (ed.). (2003). Noun Phrase Structure in the Languages of Europe (Empirical Approaches to Language Typology, *EUROTYP*, 20-7). Berlin: Mouton de Gruyter.

Poeppel, D., and Embick, D. (2006). 'The Relation Between Linguistics and Neuroscience', in A. Cutler (ed.), *Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 173-189

Poletto, C. (1995). 'Complementiser Deletion and Verb Movement in Italian', *Working Papers in Linguistics*, University of Venice.

Poletto, C. (2000). *The Higher Functional Field: Evidence from Northern Italian Dialects*. Oxford: Oxford University Press.

Poletto, C. (2001). 'Complementizer Deletion and Verb Movement in Standard Italian', in G. Cinque, and G. Salvi (eds.), *Current Studies in Italian Syntax*. Amsterdam: Elsevier, 265-286.

Portner, P. (1997). 'The Semantics of Mood, Complementation and Conversational Force', *Natural Language Semantics 5*: 167–212.

Postal, P. M. (1966). 'On So-Called 'Pronouns' in English', in F. P. Dineen (ed.), *Report of the Seventeenth Annual Roundtable Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, DC:

Georgetown University Press, 177-206. [reprinted in D. A. Reibel, and S. A. Schane (eds.) (1969), *Modern Studies in English*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.].

Rappaport, H. M., and Levin, B. (2008). 'The English Dative Alternation: The Case for Verb Sensitivity', *Journal of Linguistics* (44): 129-167.

Real Puigdollers, C. (2007). '*The Status of Cognate Objects in Romance', paper presented at the 17th Colloquium on Generative Grammar*, Girona, Spain.

Reinhart, T. (1978). *Anaphora and Semantic Interpretation*. Chicago: University of Chicago Press.

Reinhart, T. (1996). 'Syntactic Effects of Lexical Operations: Reflexives and Unaccusatives', *OTS Working Papers in Linguistics*. Utrecht: Utrecht University.

Reinhart, T. (2000). 'The Theta System: Syntactic Realization of Verbal Concepts', *OTS Working Paper in Linguistics* February.

Reinhart, T. (2006). Interface Strategies: Optimal and Costly Computations. Cambridge, MA: MIT Press.

Reinhart, T., and Siloni, T. (2005). 'The Lexicon-Syntax Parameter: Reflexivization and Other Arity Operations', *Linguistic Inquiry* 36: 389-436

Renfrew, C. (1987). *Archaeology and Language: The Puzzle of Indo-European Origins*. London: Jonathan Cape.

Richards, M. (2007). 'On Feature-inheritance: An Argument from the Phase Impenetrability Condition', *Linguistic Inquiry* 38: 563-572.

Riemsdijk, H. van (2002). 'The Unbearable Lightness of Going. The Projection Parameter as a Pure Parameter Governing the Distribution of Elliptic Motion Verbs in Germanic', *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 5: 143-196.

Ritter, E., and Wiltschko, M. (2005). 'Anchoring Events to Utterances Without Tense', in J. Alderete, C.-H. Han, and A. Kochetov (eds.), *Proceedings of the 24th West Coast Conference on Formal Linguistics, Somerville:* Cascadilla Press, 343-351.

Ritter, E., and Wiltschko, M. (2008). '*Varieties of INLF: Tense, Location and Person'*, Ms., University of British Columbia.

Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.

Rizzi, L. (1986). 'Null Objects in Italian and the Theory of pro', *Linguistic Inquiry* 17: 501-557

Rizzi, L. (1997). 'The Fine Structure of the Left Periphery', in Haegeman (ed.), *Elements of Grammar 1*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 281-227.

Roberts, I. (2005). *Principles and Parameters in a VSO Language. A Case Study in Welsh*. Oxford: Oxford University Press.

Roberts, I. (2007). '*The Mystery of the Overlooked Discipline: Modern Syntactic Theory and Cognitive Science*', Ms, University of Cambridge.

Roberts, I. (2007). *Diachronic Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Roberts, I., and Roussou A. (2002). *Syntactic Change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Roberts, I., and Roussou, A. (1999). 'A Formal Approach to 'Grammaticalization'', *Linguistics*, 37(6): 1011-1041.

Roberts, I., and Roussou, A. (2003). *Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Roeper, T. (2000). 'Universal Bilingualism', *Bilingualism: Language and Cognition* 2: 169-186.

Roeper, T., and de Villiers, J. (1994). 'Lexical Links in the WH Chain', in B. Lust, G. Hermon, and J. Kornfilt (eds.), *Syntactic Theory and First Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Volume II: Binding, Dependence and Learnability. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 357-390.

Rosenbaum, P. S. (1967). *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ross, J. R. (1967). *Constraints on Variables in Syntax*. Ph.D. dissertation, Cambridge, MA: MIT Linguistics Department.

Ross, J. R. (1969). 'Guess Who?', in R. I. Binnick, A. Davison, G. M. Green, and J. L. Morgan (eds.), *Papers from the Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: University of Chicago, 252-286.

Ross, J. R. (1970). 'On Declarative Sentences', in R. A. Jacobs and P. S. Rosenbaum (eds.), *Readings in English Transformational Grammar.* Waltham: Ginn, 222-272.

Ross, J. R. (1976). 'To Have Have and to Not Have Have', in M. Jazayery, E. Polom, and W, Winter (eds.) *Linguistic and Literary Studies in Honor of Archibald Hill*. Lisse: de Ridder, 263-270.

Roussou, A. (1999). 'Modals and the Subjunctive', in A. Alexiadou, G. Horrocks, and M. Stávrou (eds.), *Studies in Greek Syntax*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 169-183.

Roussou, A. (In press). 'In the Mood for Control', in J. Quer (ed.), *Lingua Special Issue on Mood*.

Rouveret, A. (1994). *Syntaxe du Gallois. Principes Généraux et Typologie*. Paris: CNRS Editions

Rummelhart, D., and McClelland, J. (1987). *Parallel Distributed Processing*. Cambridge, MA: MIT Press.

Saccon, G. (1992). VP-internal Arguments and Locative Subjects. *North East Linguistic Society* 22: 383-397.

Sauerland, U., and Gärtner, H-M. (2007). *Interfaces + Recursion = Language?* New York: Mouton.

Schlenker, P. (2005). 'Non-Redundancy: Towards a Semantic Reinterpretation of Binding Theory', *Natural Language Semantics* 13(1): 1-92.

Schlenker, P. (2005). 'The Lazy Frenchman Approach to Subjunctive', in T. Geerts, I. van Ginneken, and H. Jacobs (eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2003*. Amsterdam: John Benjamins, 269-310.

Schütze, C. (2005). 'Thinking About What We Are Asking Speakers to Do', in S. Kepser, and M. Reis (eds.), *Linguistic Evidence: Theoretical, Empirical, and Computational Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 457-485.

Smith, C. (2007). 'Time With and Without Tense', in J. Guéron, and J. Lacarme (eds), *Proceedings, International Round Table on Tense and Modality*. Cambridge, MA: MIT Press.

Snyder, W. (2007). *Child Language: The View from Parameters*. Oxford: Oxford University Press.

Stabler, E. P. (1997). 'Derivational minimalism', in C. Retor'e (ed.), *Logical Aspects of Computational Linguistics*. New York: Springer-Verlag (Lecture Notes in Computer Science 1328), 68-95.

Stabler, E. P. (2004). 'Varieties of Crossing Dependencies: Structure Dependence and Mild Context Sensitivity', *Cognitive Science* 28: 699-720.

Stevens, K. N. (1972). 'The Quantal Nature of Speech: Evidence from Articulatory-acoustic Data', in E. E. David Jr., and P. B. Denes (eds.), *Human Communication: a Unified View.* New York: McGraw-Hill, 51–66.

Stevens, K. N. (1989). 'On the Quantal Nature of Speech', *Journal of Phonetics* 17(1-2): 3–45.

Stowell, T. (1981). *Origins of Phrase Structure*. Ph.D. dissertation, MIT.

Stowell, T. (1996). 'The Phrase Structure of Tense', in J. Roorick, and L. Zaring (eds.), *Phrase Structure and the Lexicon.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 277-291.

Sugisaki, K. (2007). 'A Note on the Default Value of Parameters', *Biolinguistics* 1: 114-117.

Swinney, D., and Cutler, A. (1979). 'The Access and Processing of Idiomatic Expressions', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18 (5): 523-534.

Szabolcsi, A. (1983). 'The Possessor that Ran Away from Home', *The Linguistic Review* 3: 89-102.

Szabolcsi, A. (1994). 'The Noun Phrase', in F. Kiefer, and K. E. Kiss (eds.), *Syntax and Semantics 27. The Syntactic Structure of Hungarian*. San Diego: Academic Press, 179-274.

Uriagareka, J., and Gallego, A. (2007). 'Sub-extraction from Subjects: A Phase Theory Account', *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series* 287: 155-168.

Uriagereka, J. (1998). *Rhyme and Reason: An Introduction to Minimalist Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Uriagereka, J. (1999). Multiple Spell-out', in S. D. Epstein and N. Hornstein (ed.), *Working Minimalism*. Cambridge, MA: MIT Press, 251-283.

Uriagereka, J. (2008). *Syntactic Anchors: On Semantic Structuring*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vennemann, T. (2002). 'Semitic > Celtic > English: the Transitivity of Language Contact', in M. Filppula, J. Klemola, and H. Pitkänen (eds.), *The Celtic Roots of English. Studies in Languages* 37. Joensuu: Joensuu University Press, 295-330.

Vergnaud, J.-R., and Zubizarreta, M. L. (1992). 'The Definite Determiner and the Inalienable Constructions in French and in English', *Linguistic Inquiry* 23: 595-652.

Vicente, L. (2007). *The Syntax of Heads and Phrases*. Ph.D. dissertation, University of Leiden.

Viertel, J. (1966). 'Concepts of Language Underlying the 18th Century Controversy about the Origin of Language', *Monograph Series on Language and Linguistics* 19:109-132.

Vijay-Shanker, K., and Weir, D. J. (1994). 'The Equivalence of Four Extensions of Context-free Grammars', *Mathematical Systems Theory* 27: 511-546.

Williams, E. (1981). 'On the Notions "Lexically Related" and "Head of a Word"', *Linguistic Inquiry* 12: 245-274.

Williams, E. (2003). *Representation Theory*. Cambridge, MA: MIT Press

Wurmbrand, S. (2003). 'Syntactic and Post-syntactic Movement', in S. Burelle, and S. Somesfalean (eds.), *Proceedings of the 2003 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association*, 284-295.

Zwart, C. J.-W. (2006). 'Local Agreement', in C. Boeckx (ed.) *Agreement Systems*. Amsterdam: John Benjamins, 317–339.

LANGUAGE ACQUISITION, EVOLUTION AND VARIATION

Ahouse, J., and Berwick, R. C. (1998). 'Darwin on the Mind', Boston Review of Books April/May.

Andersen, H. (ed.) (2001). *Actualization. Linguistic Change in Progress*. Amsterd

am: John Benjamins.

Atkinson, R., Bowever, G., and Crothers, E. (1965). *An Introduction to Mathematical Learning Theory*. New York: John Wiley & Sons.

Barbujani, G., and Sokal, R. R. (1990). 'Zones of Sharp Genetic Change in Europe Are Also Linguistic Boundaries', *Proceedings of the National Academy of Science* 87(5): 1816-1819.

Bates, E. (1976). *Language and Context: the Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.

Benítez-Burraco, A. (2007). *Genes del Lenguaje: Implicaciones Ontogenéticas, Filogenéticas y Cognitivas.* Ph.D. dissertation. University of Oviedo.

Benítez-Burraco, A., Longa, V., Lorenzo. G., and Uriagereka, J. (2008). 'Así Habló (o tal vez no) el Neandertal, Teorema', *Revista Internacional de Filosofía* 27(1): 73-83.

Berko, J. (1958). 'The Child's Learning of English Morphology', *Word* 14: 150-177.

Berwick, R. C. (1997). 'Syntax Facit Saltum: Computation and the Genotype and Phenotype of Language', *Journal of Neurolinguistics* 10: 231-249.

Berwick, R. C., and Chomsky, N. (In Press). 'Biolinguistics: The Current State of Its Development'. In A. M. Di Sciullo, and C. Boeckx (eds.), *The Biolinguistic Entreprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. Oxford: Oxford University Press.

Berwick, R. C., and Epstein, S. D. (1995). 'Merge: the Categorial Imperative', *Proceedings of the 5th AMAST Conference*. Twente: University of Twente.

Berwick, R. C., and Niyogi, P. (1996). 'Learning From Triggers', *Linguistic Inquiry* 27: 605-622.

Berwick, R. C., and Weinberg, A. (1984). *The Grammatical Basis of Linguistic Performance.* Cambridge, MA: MIT Press.

Blevins, J. (2004). *Evolutionary Phonology: The Emergence of Sound Patterns*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bloom, P. (1993). 'Grammatical Continuity in Language Development: the Case of Subjectless Sentences', *Linguistic Inquiry* 24(44): 721-34.

Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: MIT Press.

Boutla, M., Supalla, T., Newport, E. L., and Bavelier, D. (2004). 'Short-term Memory Span: Insights from Sign Language', *Nature Neuroscience* 7: 997-1002.

Bowerman, M. (1978). 'Systematizing Semantic Knowledge: Changes over Time in the Child's Organization of Word Meaning', *Child Development* 49(4): 977-987.

Brown, R. (1973*). A First Language*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bush, R., and Mosteller, F. (1951). 'A Mathematical Model for Simple Learning', *Psychological Review* 68: 313-323.

Calvin, W.H., and Bickerton, D. (2000). *Lingua Ex Machina: Reconciling Darwin and Chomsky With the Human Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.

Campbell, A., and Tomasello, M. (1999). 'The Acquisition of English Dative Construction' *Applied Psycholinguistics* 48: 211-241.

Camps, M., and Uriagereka, J. (2006). 'The Gordian Knot of Linguistic Fossils', in J. Rossello, and J. Martin (eds.), *The Biolinguistic Turn*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 34-65.

Carstairs-McCarthy, A. (1999). *The Origins of Complex Language*. Oxford: Oxford University Press.

Chan, E. (2008). *Distributional and Structural Basis on Morphological Learning*. Ph.D. dissertation. Department of Computer Science. University of Pennsylvania. Philadelphia.

Clahsen, H. (1986). 'Verbal Inflections in German Child Language: Acquisition of Agreement Markings and the Functions They Encode', *Linguistics* 24: 79-121.

Clahsen, H., Hadler, M., and Weyerts, H. (2004). 'Speeded Production of Inflected Words in Children and Adults', *Journal of Child Language* 31: 683-712.

Clark, E. V., and Barron, B. J. S. (1988). 'A Thrower-button or a Button-thrower? Children's Judgments of Grammatical and Ungrammatical Compound Nouns', *Linguistics* 26: 3-19.

Clark, R., and Roberts, I. (1993). 'A Computational Model of Language Learnability and Language Change', *Linguistic Inquiry* 24: 299-345.

Conwell, E., and Demuth, K. (2007). 'Early Syntactic Productivity: Evidence from Dative Shift', *Cognition* 103(2): 163-179.

Crain, S., and Pietroski, P. (2002). 'Why Language Acquisition is a Snap' *Linguistic Review* 19: 163-183.

Crisma, P. (In press). 'Triggering Syntactic Change: The History of English Genitives', in D. Jonas, J. Whitman, and A. Garrett (eds.), *Grammatical Change: Origin, Nature, Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.

Culicover, P. (1999). *Syntactic Nuts: Hard Cases, Syntactic Theory, and Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Forster, K. (1976). 'Accessing the Mental Lexicon', in R. Wales, and E. Walker (eds.), *New Approaches to Language Mechanisms.* Amsterdam: North Holland, 257-287.

Forster, K. (1992). 'Memory-addressing Mechanisms and Lexical Access', in R. Frost, and L. Katz (eds.). *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning.* Amsterdam: Elsevier. 413-434.

Forster, K., and Chambers, S. (1973). 'Lexical Access and Naming Time', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 12: 627-635.

Fortuny, J. (2008). *The Emergence of Order in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins.

de Villiers, J. (1995). 'Questioning Minds and Answering Machines', in D. MacLaughlin, and S. McEwen (eds.), *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, 20-36.

de Villiers, J. (1995). '*Steps in the Mastery of Sentence Complements*', paper presented at the Symposium on Language and the Theory of Mind, Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

de Villiers, J. (1998). 'Mind Matters', in P. Rose (ed.), *Professorial Passions*. Northampton, MA: Smith College Press.

de Villiers, J. (2000). 'Language and Theory of Mind: What are the Developmental Relationships?', in S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. Cohen (eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 83-123.

de Villiers, J. (2005). 'Can Language Acquisition Give Children a Point of View?', in J. W. Astington, and J. A. Baird (eds.), *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press, 186–219.

de Villiers, J., and Fitneva, S. A. (1996). '*On the Role of Language in the Development of Propositional Attitudes*', paper presented at the VIIth International Congress for the Study of Child Language, Istanbul, Turkey.

de Villiers, J., Roeper, T., and Vainikka, A. (1990). 'The Acquisition of Long Distance Rules', in L. Frazier, and J. de Villiers (eds.), *Language. Processing and Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 257-297.

Dunbar, R. (1996). *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fitch, W. T. (2004). 'Kin Selection and "Mother Tongues": A Neglected Component in Language Evolution', in D. K. Oller, and U. Griebel (eds.), *Evolution of Communication Systems: A Comparative Approach*. Cambridge, MA: MIT Press, 275-296.

Fitch, W. T. (2005). 'The Evolution of Language: A Comparative Review', *Biology and Philosophy* 20: 193–230.

Fitch, W. T. (2007). 'Evolving Meaning: The Roles of Kin Selection, Allomothering and Paternal Care in Language Evolution', in C. Lyon, C. Nehaniv, and A. Cangelosi (eds.), *Emergence of Communication and Language.* New York: Springer, 29-51.

Fitch, W. T. (2007). 'The Evolution of Language: A Comparative Perspective', in G. Gaskell (ed.), *Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 787-804.

Fitch, W. T., Hauser, M. D., and Chomsky, N. (2005). 'The Evolution of the Language Faculty: Clarifications and Implications', *Cognition* 97: 179-210.

Gallistel, C. G. (1990). 'Introduction', in C. G. Gallistel (ed.), *Animal Communication*. Cambridge, MA: MIT Press. [*Cognition* 37 (1) and (2)].

Gallistel, C. R. (1990). The Organization of Learning. Cambridge, MA: MIT Press.

Gallistel, C. R. (2006). '*Learning Organs*', Ms., Rutgers University.

Gallistel, C. R. (2007). 'L'apprentissage de matières distinctes exige des organes distincts', in J. Bricmont, and J. Franck (eds.), *Cahier Chomsky*. Paris: L'Herne.

Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Cauley, K., and Gordon, L. (1987). 'The Eyes Have It: Lexical and Syntactic Comprehension in a New Paradigm', *Journal of Child Language* 14: 23-46.

Gropen, J., Pinker, S., Hollander, M., Goldberg, R., and Wilson, R. (1989). 'The Learnability and Acquisition of the Dative Alternation in English', *Language* 65(2): 203-257.

Guardiano, C., and Longobardi, G. (2005). 'Parametric Comparison and Language Taxonomy', in M. Batllori, M. L. Hernanz, C. Picallo, and F. Roca (eds.), *Grammaticalization and Parametric Variation*. Oxford: Oxford University Press, 149-174.

Guardiano, C., and Longobardi, G. (2009). 'Evidence for Syntax as a Signal of Historical Relatedness', *Lingua* (Special Issue 'The Forests behind the Trees'), 119(11): 1679-1706.

Guasti, M. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

Haspelmath, M. (2004). 'On the Directionality of Linguistic Change with Particular Reference to Grammaticalization', in O. Fisher, M. Norde, and H. Perridon (eds.), *Up and Down the Cline: The Nature of Grammaticalization.* Amsterdam: John Benjamins, 17-44.

Hurford, J. R. (2007). *The Origins of Meaning*. Oxford: Oxford University Press.

Hyams, N. (1986). *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.

Jenkins, L. (ed.) (2004). *Variation and Universals in Biolinguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Jerison, H. J. (1973). *Evolution of the Brain and Intelligence*. New York: Academic Press.

Keenan, E. (1994). '*Creating Anaphors. An Historical Study of the English Reflexive Pronouns'*, Ms., University of California, Los Angeles.

Keenan, E. (2000). '*An Historical Explanation of Some Binding Theoretic Facts in English*', Ms., University of California, Los Angeles.

Keenan, E. (2002). 'Explaining the Creation of Reflexive Pronouns in English' in D. Minkova, and R. Stockwell (eds.), *Studies in the History of the English Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 325-354.

Kuhl, P., Williams, K., Lacerda, F., Stevens, K., and Lindblom, B. (1992). 'Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age', *Science* 255: 606-608.

Labov, W. (1994). *Principles of Language Change: Internal Factors*. Basil: Blackwell.

Legate, J. A., and Yang, C. (2007). 'Morphosyntactic Learning and the Development of Tense' *Language Acquisition* 14 (3): 315-344.

Lightfoot, D. (1991). *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lightfoot, D. (1998). 'The Development of Grammars' *Glot International* 3(1): 3-8.

Lightfoot, D. (1999). *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Basil: Blackwell.

Maratsos, M. (2000). 'More Overregularizations After All: New Data and Discussion on Marcus, Pinker, Ullman, Hollander, Rosen, and Xu', *Journal of Child Language* 27:183-212.

Marcus, G. F, Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, J., and Xu, F. (1992). Overregularization in Language Acquisition, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 57.

Müller, F. M. (1861). 'The Theoretical Stage, and the Origin of Language', in *Lectures on the Science of Language*. London: Longman, Green, Longman, and Roberts.

Nicoladis, E. (2007). 'Acquisition of Deverbal Compounds by French-speaking Preschoolers', *The Mental Lexicon* 2(1): 79–102.

Niyogi, P. (2004). 'Phase Transitions in Language Evolution' in L. Jenkins (ed.) *Variation and Universals in Biolinguistics*. Amsterdam: Elsevier, 57-74.

Niyogi, P. (2006). *The Computational Nature of Learning and Evolution*. Cambridge, MA: MIT Press.

Niyogi, P., and Berwick, R. C. (1996). 'A Language Learning Model for Finite Parameter Spaces', *Cognition* 61(1-2): 161–193.

Niyogi, P., and Berwick, R. C. (2009). 'The Proper Treatment of Language Acquisition and Change in a Population Setting', *PNAS*, 106(25):10124-10129.

Nowak, M. A., Komarova, N., and Niyogi, P. (2002). 'Computational and Evolutionary Aspects of Language', Nature 417: 611-617.

Petitto, L. A. (1987). 'On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language', *Cognition* 27(1): 1–52.

Phillips, C. (1995). 'Syntax At Age 2: Cross-Linguistic Differences', *MIT Working Papers In Linguistics* 26: 325-382.

Pierce, A. (1992). *Language Acquisition and Syntactic Theory*. Boston: Kluwer Academic Publisher.

Poeppel, D., and Wexler, K. (1993). 'The Full Competence Hypothesis', *Language* 69: 1-33.

Potts, C., and Roeper, T. (2006). 'The Narrowing Acquisition Path: From Expressive Small Clauses to Declaratives', in L. Progovac, K. Paesani, E. Casielles, and E. Barton (eds.), *The Syntax of Nonsententials: Multi-Disciplinary Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 183-201.

Rizzi, L. (2004). '*Grammatically Based Target Inconsistencies in Child Language*', Ms, University of Siena.

Rizzi, L. (2005). '*Grammatically-based Target-inconsistencies in Child Language*', Ms., University of Siena.

Rizzi, L. (2007). 'Grammatically-based Target-inconsistencies in Child Language', Proceedings of the Inaugural GALANA conference, *UConn Occasional Papers in Linguistics* #4, Cambridge, MA: MITWPL: 19-49

Roberts, I. (1998). 'Review of Harris, A., and Campbell, L., 'Historical Syntax in Cross-linguistic Perspective'', *Romance Philology* 51: 363-370.

Roberts, I. (2004). '*Parametric Comparison: Welsh, Semitic and the Anti-Babelic Principle*', unpublished hand out, University of Cambridge.

Roeper, T. (1996). 'The Role of Merger Theory and Formal Features in Acquisition', in H. Clahsen (ed.), *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 415-449.

Saffran, J. R., Aslin, R. N., and Newport, E. L. (1996). 'Statistical Learning by 8-month Old Infants', *Science* 274: 1926-1928.

Sakas, W., and Fodor, J. D. (2001). 'The Structural Triggers Learner' in S. Bertolo (ed.) *Language Acquisition and Learnability*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 172-233.

Snyder, W., and Stromswold, K. (1997). 'The Structure and Acquisition of English Dative Constructions', *Linguistic Inquiry* 28(2): 281-317.

Taft, M., and Forster, K. (1976). 'Lexical Storage and Retrieval of Polymorphemic and Polysyllabic Words', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15(6): 607-620.

Tager-Flusberg, H. (1997). 'Language Acquisition and the Theory of Mind: Contributions From the Study of Autism', in L. B. Adamson, and M. A. Romski (eds.), *Communication and Language Acquisition: Discoveries from Atypical Development*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Tager-Flusberg, H. (2000). 'Language and Understanding Minds: Connections in Autism', in S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. Cohen (eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience.* Oxford: Oxford University Press, 124-149.

Terrace, H. S. (2005). 'Metacognition and the Evolution of Language', in H. S. Terrace, and J. Metcalfe (eds.), *The Missing Link in Cognition: Origins of Self-reflective Consciousness*. Oxford: Oxford University Press, 84-115.

Terrace, H. S. (2005). 'The Simultaneous Chain: a New Approach to Serial Learning', *Trends in Cognitive Sciences* 9: 202-210.

Terzi, A., and Wexler, K. (2002). 'A-chains and S-homophones in Children's Grammar' in M. Hirotami (ed.) *Proceedings of NELS 32, GLSA.* University of Massachusetts at Amherst, 519-537

Valian, V. (1991). 'Syntactic Subjects in the Early Speech of American and Italian Children', *Cognition* 40:21-82.

Werker, J., and Tees, R. (1983). 'Developmental Change across Childhood in the Perception of Non-native Speech Sounds' *Canadian Journal of Psychology* 37(2): 278-286.

Wexler, K. (1994). 'Optional Infinitives, Head Movement, and the Economy of Derivation in Child Language', in D. Lightfoot and N. Hornstein (eds.) *Verb Movement*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 305-350.

Wexler, K. (1998). 'Very Early Parameter Setting and the Unique Checking Constraint: a New Explanation of the Optional Infinitive Stage', *Lingua* 106: 23-79.

Wexler, K., and Culicover, P. (1980). *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Yang, C. (2002). *Knowledge and Learning in Natural Language*. New York: Oxford University Press.

Yang, C. (2004). 'Toward a Theory of Language Growth', in L. Jenkins (ed.), *Variation and Universals in Biolinguistics*. Amsterdam, Elsevier: 37-56.

Yang, C. (2004). 'Universal Grammar, Statistics, or Both' *Trends in Cognitive Sciences* 8(10): 451-456.

Yang, C. (2005). 'On Productivity', *Language Variation Yearbook* 5: 333-370.

Yang, C. (2006). *The Infinite Gift*. New York: Scribner's.

Yang, C. (2009). '*Who's Afraid of George Kingsley Zipf?'*, Ms., University of Pennsylvania.

GENETICS

Beadle, G. W., and Beadle, M. (1966). *The Language of Life: An Introduction to the Science of Genetics.* Garden City: Doubleday.

Bickerton, D. (1990). *Language and Species*. Chicago: Chicago University Press.

Bird, A. T. (1995). 'Gene Number, Noise Reduction and Biological Complexity', *Trends in Genetics* 11(3): 94-100.

Bishop, D. V. M. (2002). 'Putting Language Genes in Perspective', *Trends in Genetics* 18(2): 57-59.

Bond, J., Roberts, E., Mochida, G. H., Hampshire, D. J., Scott, S., Askham, J. M., Springell, K., Mahadevan, M., Crow, Y. J., Markham, A. F., Walsh, C. A., and Woods, C. G. (2002). 'ASPM is a major determinant of cerebral cortical size', *Nature Genetics* 32: 316-320.

Cavalli Sforza, L. L. (2000). *Genes, Peoples, and Languages*. Berkeley: University of California Press.

Cavalli Sforza, L. L., Menozzi, P., and Piazza, A. (1994). *The History and Geography of Human Genes.* Princeton: Princeton University Press.

Cavalli Sforza, L. L., Piazza, A., Menozzi, P., and Mountain, J. (1988). 'Reconstruction of Human Evolution: Bringing Together Genetic, Archeological and Linguistic Data' *Proceedings of the National Academy of Science* 85: 6002-6006.

Cavalli Sforza, L.L., and Wang, W. S. Y. (1986). 'Spatial Distance and Lexical Replacement', *Language* 62: 38-55.

Clackson, J., Forster, P., and Renfrew, C. (eds.) (2004). *Phylogenetic Methods and the Prehistory of Languages*. Cambridge, UK: McDonald Institute for Archaeological Research.

Colosimo, P. F., Hosemann, K. E., Balabhadra, S., Villareal J. G., Dickson, M., Grimwood, J., Schmutz, J., Myers, R. M., Schluter, D., and Kingsley, D. M. (2005). 'Widespread Parallel Evolution in Sticklebacks by Repeated Fixation of Ectodysplasin Alleles', *Science* 307(5717): 1928–1933.

Colosimo, P. F., Peichel, C. L., Nereng, K., Blackman, B. K., Shapiro, M. D., Schluter, D., and Kingsley, D. M. (2004). 'The Genetic Architecture of Parallel Armor Plate Reduction in Threespine Sticklebacks', *PloS Biology* 2: 635–641.

Coutinho, C. C., Fonseca, R. N., Mansurea, J. J. C., and Borojevic, R. (2003). 'Early Steps in the Evolution of Multicellularity: Deep Structural and Functional Homologies among Homeobox Genes in Sponges and Higher Metazoans', *Mechanisms of Development* 120: 429-440.

Davidson, E. H. (2006). *The Regulatory Genome: Gene Regulatory Networks in Development and Evolution.* London/San Diego: Elsevier.

Davidson, E. H., and Erwin, D. H. (2006). 'Gene Regulatory Networks and the Evolution of Animal Body Plans', *Science* 311(5762): 796-800.

Dawkins, R. (1982). *The Extended Phenotype*. Oxford: Oxford University Press.

Dawkins, R. (1996). *Climbing Mount Improbable*. New York: W. W. Norton & Co

Dawkins, R. (2004). *The Ancestor's Tale*. New York: W. W. Norton & Co *Nature Genetics*

Dyer, M. A., Livesey, F. J., Cepko, C. L., and Oliver, G. (2003). 'Prox1 Function Controls Progenitor Cell Proliferation and Horizontal Cell Genesis in the Mammalian Retina', 34: 53–58

Enard, W., Przeworski, M., Fisher, S. E., Lai, C. S. L., Wiebe, V., Kitano, T., Monaco, A. P., and Pääbo, S. (2002). 'Molecular Evolution of FOXP2, a Gene Involved in Speech and Language', *Nature* 418: 869-872.

Falcaro, M., Pickles, A., Newbury, D. F., Addis, L., Banfield, E., Fisher, S. E., Monaco, A.P., Simkin, Z., Conti-Ramsden, G., and SLI Consortium. (2008). 'Genetic and Phenotypic Effects of Phonological Short-term Memory and Grammatical Morphology in Specific Language Impairment', *Genes, Brain and Behavior* 7: 393-402.

Felsenstein, J. (2004). PHYLIP (Phylogeny Inference Package) version 3.6b. Distributed by the author. Department of Genome Sciences, University of Washington, Seattle.

Fisher, S. E., and Marcus, G. F. (2006). 'The Eloquent Ape: Genes, Brains and the Evolution of Language', *Nature Genetics* 7: 9-20.

Fisher, S. E., Vargha-Khadem, F., Watkins, K. E., Monaco, A. P., and Pembrey, M. E. (1998). 'Localisation of a Gene Implicated in a Severe Speech and Language Disorder', *Nature Genetics* 18: 168–170.

Fitch, W. M., and Margoliash, E. (1967). 'Construction of Phylogenetic Trees', *Science* 155(760): 279-284.

Gehring, W. J. (1994). 'A History of the Homeobox', in D. Duboule (ed.), *Guidebook to the Homeobox Genes.* Oxford: Oxford University Press, 1-10.

Gehring, W. J. (1998). *Master Control Genes in Development and Evolution : the Homeobox Story*. New Haven: Yale University Press.

Gehring, W. J. (2005). 'New Perspectives on Eye Development and the Evolution of Eyes and Photoreceptors', *Journal of Heredity* 96(3): 171-184.

Gehring, W. J., and Ikeo, K. (1999). 'Pax 6. Mastering Eye Morphogenesis and Eye Evolution', *Trends in Genetics* 15: 371-377.

Gillespie, J. H. (1984). 'Molecular Evolution over the Mutational Landscape', *Evolution* 38: 1116-1129.

Gillespie, J. H. (1991). *Population Genetics: A Concise Guide*. (2nd edition). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Haesler, S., Rochefort, C., Geogi, B., Licznerski, P., Osten, P., and Scharff, C. (2007). 'Incomplete and Inaccurate Vocal Imitation after Knockdown of FoxP2 in Songbird Basal Ganglia Nucleus Area X', *PLoS Biology* 5(12): e321.

Haesler, S., Wada, K., Nshdejan, A., Morrisey, E. E., Lints, T., Jarvis, E. D., and Scharff, C. (2004). 'FoxP2 Expression in Avian Vocal Learners and Non-learners', *The Journal of Neuroscience* 24(13): 3164-3175.

Karsenti, E. (2008). 'Self-organization in Cell Biology: a Brief History', *Nature Reviews Molecular Cell Biology* 9(3): 255-262.

Kiya, T., Itoh, Y., and Kubo, T. (2008). 'Expression Analysis of the FoxP Homologue in the Brain of the Honeybee, Apis Mellifera', *Insect Molecular Biology* 17(1): 53-60.

Kouprina, N., Pavlicek, A., Mochida, G. H., Solomon, G., Gersch, W., Yoon, Y. H., Collura, R., Ruvolo, M., Barrett, J. C., Woods, C. G., Walsh, C. A., Jurka, J., and Larionov, V. (2004). 'Accelerated Evolution of the ASPM Gene Controlling Brain Size Begins Prior to Human Brain Expansion', *PLoS Biology* 2: e126.

Krause, J., Lalueza-Fox, C., Orlando, L., Enard, W., Green, R., Burbano, H., Hublin, J-J., Hänni, C., Fortea, J., Rasilla, M., Bertranpetit, J., Rosas, A., and Pääbo, S. (2007). 'The Derived FOXP2 Variant of Modern Humans Was Shared with Neanderthals', *Current Biology* 17(1-5): 53-60

Liégeois, F., Baldeweg, T., Connelly, A., Gadian D. G., Mishkin, M., and Vargha-Khadem, F. (2003). 'Language fMRI Abnormalities Associated with FOXP2 Gene Mutation', *Nature Neuroscience* 6(1): 1230-1237

Lohr, M. (1998). *Methods for the Genetic Classification of Languages*. Ph.D. dissertation, University of Cambridge, UK.

Lopez, A. J. (1998). 'Alternative Splicing of pre-mRNA: Developmental Consequences and Mechanism of Regulation', *Annual Reviews of Genetics* 32: 279-305

Lynch, M. (2007). *The Origins of Genome Architecture*. Sunderland: Sinauer.

Marcus, G. F., and Fisher, S. E. (2003). 'FOXP2 in Focus: What can Genes Tell Us about Speech and Language?', *Trends in Cognitive Science* 7(6): 257-262.

McDonald, J. H., and Kreitman, M. (1991). 'Adaptive Protein Evolution at the Adh Locus in Drosophila', *Nature* 351: 652-654.

Montell, D. J. (2008). 'Morphogenetic Cell Movements: Diversity from Modular Mechanical Properties' *Science* 322: 1502-1505.

Orr, H. (2002). 'The Population Genetics of Adaptation: the Adaptation of DNA Sequences', *Evolution* 56: 1317–1330.

Orr, H. (2005). 'A Revolution in the Field of Evolution?', *The New Yorker* October 24.

Orr, H. (2005). 'The Genetic Theory of Adaptation: a Brief History', *Nature Reviews Genetics* 6: 119–127.

Pearson, J. C., Lemons, D., and McGinnis, W. (2005). 'Modulating Hox Gene Functions During Animal Body Patterning', *Nature Reviews Genetics* 6: 893-904.

Rochefort, C., He, X., Scotto-Lomassese, S., and Scharff, C. (2007). 'Recruitment of FoxP2-expressing Neurons to Area X Varies During Song Development', *Developmental Neurobiology* 67: 809-817.

Ronshaugen, M., McGinnis, N., and McGinnis, W. (2002). 'Hox Protein Mutation and Macroevolution of the Insect Body Plan', *Nature* 415: 914-917.

Searls, D. (2002). 'The Language of Genes.' *Nature* 420: 211-217.

Sherman, M. (2007). 'Universal Genome in the Origin of Metazoa: Thoughts About Evolution.' *Cell Cycle* 6(15): 1873-1877.

Spiteri, E., Konopka, G., Coppola, G., Bomar, J., Oldham, M., Ou, J., Vernes, S. C., Fisher, S. E., Ren, B., and Geschwind, D. H. (2007). 'Identification of the Transcriptional Targets of FOXP2, a Gene Linked to Speech and Language, in Developing Human Brain', *The American Journal of Human Genetics* 81(6): 1144-1157.

Stent, G. S., and Calendar, R. (1978). *Molecular Genetics: An Introductory Narrative*. San Francisco: W. H. Freeman.

Theissen, G. (2002). 'Concepts: Secret Life of Genes', *Nature* 415(6873): 741.

Thomason, S., and Kaufman, T. (1988). Language Contact, *Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles : University of California Press.

Trivedi, R. P. (2001). 'Scientists Identify a Language Gene', *National Geographic News* Washington DC, October 4.

van Heyningen, V., and Williamson, K. A. (2002). 'PAX6 in Sensory Development', *Human Molecular Genetics* 11: 1161-1167.

Vargha-Khadem, F., Gadian, D. G., Copp, A., and Mishkin, M. (2005). 'FOXP2 and the Neuroanatomy of Speech and Language', *Nature Reviews in Neuroscience* 6(2): 131–138.

Wada, K., Howard, J. T., McConnell, P., Whitney, O., Lints, T., Rivas, M., Horita, H., Patterson, M. A., White, S. A., Scharff, C., Haesler, S., Zhao, S., Sakaguchi, H., Hagiwara, M., Shiraki, T., Hirozane-Kishikawa, T., Skene, P., Hayashizaki, Y., Caninci, T., and Jarvis, E. D. (2006). 'A Molecular Neuroethological Approach for Identifying and Characterizing a Cascade of Behaviorally Regulated Genes', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103: 15212-15217.

Warren, W., Hillier, L., Wilson, R., and other members of the Platypus Genome Consortium, (2008). 'Genome Analysis of the Platypus Reveals Unique Signatures of Evolution', *Nature* 453: 175–184.

Whelan, S. (2001). 'Molecular Phylogenetics: State-of-the Art Methods for Looking into the Past', *Trends in Genetics* 17: 262-272.

Zhang, J. (2003). 'Evolution of the Human ASPM Gene, a Major Determinant of Brain Size', *Genetics* 165: 2063-2070.

Zhang, J., Webb, D. M., and Podlaha, O. (2002). 'Accelerated Protein Evolution and Origins of Human-specific Features. Foxp2 as an Example', *Genetics* 162: 1825-1835.

BRAIN

Abbott, A. (2008). 'The Brains of the Family', *Nature* 454: 155–157.

Baddeley, A. D. (1990). 'The Development of the Concept of Working Memory: Implications and Contributions of Neuropsychology', in G. Vallar, and T. Shallice (eds.), *Neuropsychological Impairments of Short-term Memory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 54-73.

Baddeley, A. D. (2000). 'The Episodic Buffer: a New Component of Working Memory?', *Trends in Cognitive Sciences* 4: 417-423.

Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., and Hitch, G. (1974). 'Working Memory', in G. A. Bower (ed.), *Recent Advances in Learning and Motivation*, 8. New York: Academic Press, 47-90.

Baddeley, A. D., Lewis, V., and Vallar, G. (1984). 'Exploring the Articulatory Loop", *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 36: 233-252.

Baddeley, A. D., Thomson, N., and Buchanan, M. (1975). 'Word Length and the Structure of Short-term Memory', Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 14: 575-589.

Baddeley, A. D., Vallar, G., and Wilson, B. A. (1987). 'Sentence Comprehension and Phonological Memory: Some Neuropsychological Evidence', in M. Coltheart (ed.), *Attention and Performance XII: the Psychology of Reading*. London: Lawrence Erlbaum, 509-529.

Bazett, H. C., and Penfield, W. G. (1922). 'A Study of the Sherrington Decerebrate Animal in the Chronic as well as the Acute Condition', *Brain* 45: 185-265.

Booth, J. R., Mac Whinney, B., and Harasaki, Y. (2000). 'Developmental Differences in Visual and Auditory Processing of Complex Sentences', *Child Development* 71(4): 981–1003.

Brener R. (1940). 'An Experimental Investigation of Memory Span', *Journal of Experimental Psychology* 26: 467-483.

Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology*. New York: McGraw Hill.

Caplan, D., and Waters, G. S. (1999). 'Verbal Short-term Memory and Sentence Comprehension', *Behavioral and Brain Sciences* 22: 77-126.

Caramazza, A. (1997). 'How Many Levels of Processing are there in Lexical Access?', *Cognitive Neuropsychology* 14(1): 177-208.

Chen, B. L., Hall, D. H., and Chklovskii, D. B. (2006). 'Wiring Optimization Can Relate Neuronal Structure and Function', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103(12): 4723-4728.

Christensen, K. R. (2008). 'Interfaces, Syntactic Movement, and Neural Activation: A New Perspective on the Implementation of Language in the Brain', *Journal of Neurolinguistics* 21(2): 73-103.

Conrad, R. (1964). 'Acoustic Confusions in Immediate Memory', *British Journal of Psychology* 55: 75-84.

Conrad, R., and Hull, A. J. (1964). 'Information, Acoustic Confusions and Memory Span', *British Journal of Psychology* 55: 429-432.

Cooke, A., Zurif, E. B., DeVita, C., Alsop, D., Koenig, P., Detre, J., Gee, J., Piňango, M., Balogh, J., and Grossman, M. (2001). 'Neural Basis for Sentence Comprehension: Grammatical and Short-term Memory Components', *Human Brain Mapping* 15: 80-94.

Daneman, M., and Carpenter, P. A. (1980). 'Individual Differences in Working Memory and Reading', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19: 450-466.

Dediu, D., and Ladd, D. R. (2007). 'Linguistic Tone is Related to the Population Frequency of the Adaptive Haplogroups of Two Brain Size Genes, ASPM and Microcephalin', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 104: 10944-10949.

Dogil, G., Ackermann, H., Grodd, W., Haider, H., Kamp, H., Mayer, J., Riecker, A., and Wildgruber, D. (2002). 'The Speaking Brain: a Tutorial Introduction to fMRI Experiments in the Production of Speech, Prosody and Syntax', *Journal of Neurolinguistics* 15(1): 59-90.

Dressler, W. (1999). 'Why Collapse Morphological Concepts?', *Behavioral and Brain Sciences* 22: 1021.

DuBrul, E. L. (1977). 'Origins of the Speech Apparatus and its Reconstruction in Fossils', *Brain and Language* 4: 365-381.

Evans, P. D., Anderson, J. R., Vallender, E. J., Gilbert, S. L., Malcom, C. M., Dorus, S., and Lahn, B. T. (2004). 'Adaptive Evolution of ASPM, a Major Determinant of Cerebral Cortical Size in Humans', *Human Molecular Genetics* 13(5): 489-494.

Falcaro, M., Pickles, A., Newbury, D. F., Addis, L., Banfield, E., Fisher, S. E., Monaco, A.P., Simkin, Z., Conti-Ramsden, G., and SLI Consortium. (2008). 'Genetic and Phenotypic Effects of Phonological Short-term Memory and Grammatical Morphology in Specific Language Impairment', *Genes, Brain and Behavior* 7: 393-402.

Fiez, J. A., Petersen, S. E., Cheney, M. K., and Raichle, M. E. (1992). 'Impaired Nonmotor Learning and Error Detection Associated with Cerebellar Damage: a Single Case Study', *Brain* 115: 155-178.

Friederici, A. D., Bahlmann, J., Heim, S., Schubotz, R. I., and Anwander, A. (2006). 'The Brain Differentiates Human and Non-human Grammars: Functional Localization and Structural Connectivity', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103: 2458-2463.

Friederici, A. D., Steinhauer, K., and Pfeifer, E. (2002). 'Brain Signatures of Artificial Language Processing: Evidence Challenging the Critical Period Hypothesis', *Procedings of the National Academy of Sciences* 99: 529-534.

Friedrich, F., Glenn, C., and Martin, O. S. M. (1984). 'Interruption of Phonological Coding in Conduction Aphasia', *Brain and Language* 22: 266-291.

Gathercole, S. E., and Baddeley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hove: Psychology Press.

Gazzaniga, M. S., and Heatherton, T. F. (2003). *Psychological Sciences: Mind, Brain and Behavior*. New York: W. W. Norton & Co.

Gebhart, A. L., Petersen, S. E., Thach, W. T. (2002). 'Role of the Posterolateral Cerebellum in Language', *Annals of the New York Academy of Sciences* 978: 318-333.

Grodner, D., and Gibson, E. (2005). 'Consequences of the Serial Nature of Linguistic Input', *Cognitive Science* 29: 261-290.

Grodzinsky, Y. (2000). 'The Neurology of Syntax: Language use without Broca's Area', *Behavioral and Brain Sciences* 23: 1-71.

Grodzinsky, Y., and Amunts, K. (eds.) (2006). *Broca's Region*. New York, Oxford University Press.

Hagoort, P. (2005). 'On Broca, Brain, and Binding: a New Framework', *Trends in Cognitive Sciences* 9: 416-423.

Ito, M. (2000). 'Mechanisms of Motor Learning in the Cerebellum.' *Brain Research* 886(1-2): 237-245.

Ito, M. (2000). 'Neural Control of Cognition and Language' in A. Marantz, Y. Miyashita and W. A. O'Neill (eds.) *Image, Language, Brain.* Cambridge, MA: MIT Press, 149-162.

King, J., and Just, M. A. (1991). 'Individual Differences in Syntactic Processing: The Role of Working Memory', *Journal of Memory and Language* 30: 580-602.

Kuypers, H. G. J. M. (1958). 'Corticobulbar Connections to the Pons and Lower Brainstem in Man: an Anatomical Study', *Brain* 81: 364-388.

Lai, C. S. L., Gerrelli, D., Monaco, A. P., Fisher, S. E., and Copp, A. J. (2003). 'FOXP2 Expression During Brain Development Coincides with Adult Sites of Pathology in a Severe Speech and Language Disorder', *Brain* 126: 2433-2462.

Levitt J. J., McCarley R. W., Dickey C. C., Voglmaier M. M., Niznikiewicz M. A., Seidman L. J., Hirayasu Y., Ciszewski A. A., Kikinis R., Jolesz F. A., and Shenton M. E. (2002). 'MRI Study of Caudate Nucleus Volume and Its Cognitive Correlates in Neuroleptic-naive Patients with Shizotypal Personality Disorder', *American Journal of Psychiatry* 159: 1190-1197.

Logan, K., Mayberry, M., and Fletcher, J. (1996). 'The Short-term Memory of Profoundly Deaf People for Words, Signs, and Abstract Spatial Stimuli', *Applied Cognitive Psychology* 10: 105-119.

Martin, R. C. (1987). 'Articulatory and Phonological Deficits in Short-term Memory and Their Relation to Syntactic Processing', *Brain and Language* 32: 137-158.

Martin, R. C. (2006). 'The Neuropsychology of Sentence Processing: Where Do We Stand?', *Cognitive Neuropsychology* 25: 1-22.

Martin, R. C., and He, T. (2004). 'Semantic Short-term Memory and Its Role in Sentence Processing: A Replication', *Brain and Language* 89: 76-82.

Martin, R. C., and Romani, C. (1994). 'Verbal Working Memory and Sentence Processing: Multiple Components View', *Neuropsychology* 8: 506-523.

Millen, K. J., Millonig, J. H., Wingate, R. J. T., Alder, J., and Hatten, M. E. (1999). 'Neurogenetics of the Cerebellar System', *Journal of Child Neurology* 14(9): 574-581.

Miller, G. A. (1956). 'The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information', *Psychological Review* 63: 81-97.

Miller, G. A. (2008). 'Living in a World of Unfamiliar Voices', *Science NOW Daily News*, April 14.

Miyake, A., Emerson M. J., and Friedman N. P. (1999). 'Good Interactions Are Hard To Find', *Behavioral and Brain Sciences* 22: 108-109.

Murray, C. D. (1926). 'The Physiological Principle of Minimum Work. I. The Vascular System and the Cost of Blood Volume', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 12: 207-214.

Murray, W., and Forster, K. (2004). 'Serial Mechanisms in Lexical Access: The Rank Hypothesis', *Psychological Review* 111: 721-756.

Otero, C. (1990). 'The Emergence of Homo Loquens and the Laws of Physics', *Behavioral and Brain Sciences* 13: 747-750.

Packard, M. G., and Knowlton, B. J. (2002). 'Learning and Memory Functions of the Basal Ganglia', *Annual Review of Neuroscience* 25: 563-593.

Papagno, C., Cecchetto, C., Reati, F., and Bello, L. (2007). 'Processing of Syntactically Complex Sentences Relies on Verbal Short-term Memory. Evidence From a STM Patient', *Cognitive Neuropsychology* 24(3): 292-311.

Penke, M., and Krause, M. (2002). 'German Noun Plurals: A Challenge to the Dual-mechanism Model', *Brain and Language* 81(1-3): 303-311.

Prather, G. F., Peters, F., Nowicki, S., and Mooney, R. (2008). 'Precise Auditory–vocal Mirroring in Neurons for Learned Vocal Communication', *Nature* 451(17): 305-312.

Pulvermüller, F. (1999). 'Words in the Brain's Language', *Behavioral and Brain Sciences* 22: 253-336.

Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Pylyshyn, Z. W. (2007). *Things and Places: How the Mind Connects with the World*. Cambridge, MA: MIT Press.

Riva, D., and Giorgi, C. (2000). 'The Cerebellum Contributes to Higher Functions During Development: Evidence from a Series of Children Surgically Treated for Posterior Fossa Tumours.' *Brain* 123: 1052-1061.

Romero, L., Walsh, V., and Papagno, C. (2006). 'The Neural Correlates of Phonological Short-term Memory: A Repetitive Transcranial Stimulation (rTMS) Study', *Journal of Cognitive Neuroscience* 18: 1147-1155.

Romero, L., Walsh, V., Papagno, C., and Cecchetto, C. (2008). '*The Role of STM in Sentence Comprehension: A Repetitive Transcranial Stimulation (rTMS) Study*', Paper to be presented at Congresso Internazione della Società di Linguistica Italiana, Scuola Normale Superiore, Pisa.

Shapiro, K. A., Moo, L. R., and Caramazza, A. (2006). 'Cortical Signatures of Noun and Verb Production', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103(5): 1644-1649.

Ullman, M. T. (2004). 'Contributions of Memory Circuits to Language: the Declarative/Procedural Model.' *Cognition* 92(1-2): 231-270.

Vallar, G., and Baddeley, A. D. (1984). 'Phonological Short-term Store, Phonological Processing and Sentence Comprehension: A Neuropsychological Case Study', *Cognitive Neuropsychology* 1: 121-141.

Vallar, G., and Papagno, C. (2002). 'Neuropsychological Impairments of Short-term Memory', in A. D. Baddeley, M. D. Kopelman, and Wilson B. A. (eds.), *Handbook of Memory Disorders*. Chichester: John Wiley & Sons, 249-270.

Waters, G., and Caplan, D. (2005). 'The Relationship Between Age, Processing Speed, Working Memory Capacity, and Language Comprehension", *Memory* 13: 403-413.

Waters, G., Caplan, D. and Hildebrandt, N. (1987). 'Working Memory and Written Sentence Comprehension', in M. Coltheart (ed.), *Attention and Performance XII: The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 531-555.

Waters, G., Caplan, D., and Hildebrandt, N. (1991). 'On the Structure of Verbal Short-term Memory and its Functional Role in Sentence Comprehension: Evidence from Neuropsychology', *Cognitive Neuropsychology* 8: 81-126.

Waters, G., Caplan, D., and Yampolsky, S. (2003). 'On-line Syntactic Processing Under Concurrent Memory Load', Psychonomic *Bulletin and Review* 10: 88- 95.

Wen, Q., and Chklovskii, D. B. (2005). 'Segregation of the Brain into Gray and White Matter: A Design Minimizing Conduction Delays', *PLoS Computational Biology* 1(7): 617-630.

Wilson, M., and Emmorey, K. (1997). 'A Visuo-spatial 'Phonological Loop' in Working Memory: Evidence from American Sign Language', *Memory and Cognition* 25: 313-320.

Wilson, M., and Emmorey, K. (1998). 'A 'Word Length Effect' For Sign Language: Further Evidence on the Role of Language in Structuring Working Memory', *Memory and Cognition* 26: 584-590.

Woods, R. P., Freimer, N. B., De Young, J. A., Fears, S. C., Sicotte, N. L., Service, S. K., Valentino, D. J., Toga, A. W., and Mazziotta, J. C. (2006). 'Normal Variants of Microcephalin and ASPM Do Not Account for Brain Size Variability', *Human Molecular Genetics* 15: 2025-2029.

LANGUAGE IMPAIRMENT

Barry, J. G., Yasin, I., and Bishop, D. V. M. (2007). 'Heritable Risk Factors Associated with Language Impairments', *Genes, Brain & Behavior* 6(1): 66-76.

Bishop, D. V. M., and Snowling, M. J. (2004). 'Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?', *Psychological Bulletin* 130(6): 858-886.

Blencowe, B. J. (2006). 'Alternative Splicing: New Insights from Global Analyses', *Cell* 126(14): 37-47.

Caramazza, A., Basili, A. G., Koller, J. J., and Berndt, R. S. (1981). 'An Investigation of Repetition and Language Processing in a Case of Conduction Aphasia', *Brain and Language* 14(2): 235-271.

Caramazza, A., Capitani, E., Rey, A., and Berndt, R. S. (2001). 'Agrammatic Broca's Aphasia is Not Associated with a Single Pattern of Comprehension Performance', *Brain and Language* 76: 158–184.

Chitò, E. (2006). Comprensione di Frasi e Memoria di Lavoro in Pazienti con Probabile Malattia di Alzheimer. Ph.D. dissertation, University of Milan-Bicocca.

Falcaro, M., Pickles, A., Newbury, D. F., Addis, L., Banfield, E., Fisher, S. E., Monaco, A.P., Simkin, Z., Conti-Ramsden, G., and SLI Consortium. (2008). 'Genetic and Phenotypic Effects of

Phonological Short-term Memory and Grammatical Morphology in Specific Language Impairment', *Genes, Brain and Behavior* 7: 393-402.

Galaburda, A. M., LoTurco, J. Ramus, F., Fitch, R. H., and Rosen, G. D. (2006). 'From Genes to Behavior in Developmental Dyslexia', *Nature Neuroscience* 9(10): 1213-1217.

Gale, E., de Villiers, J., de Villiers, P., and Pyers, J. (1996). 'Language and Theory of Mind in Oral Deaf Children', in A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes, and A. Zukowski (eds.), *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, 213-224.

Gopnik, M. (1990). 'Feature-blind Grammar and Dysphasia', *Nature* 344: 715.

Gopnik, M., and Crago, M. (1991). 'Familial Aggregation of a Developmental Language Disorder', *Cognition* 39: 1-50.

Hanten, G., and Martin, R. (2001). 'A Developmental Short-term Memory Deficit: A Case Study', *Brain and Cognition* 45: 164–188.

Jakobson, R. (1941/1968). *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.

Lai, C. S. L., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Vargha-Khadem, F., and Monaco, A. P. (2001). 'A Forkhead-domain Gene is Mutated in a Severe Speech and Language Disorder', *Nature* 413: 519-523.

Levy, Y., and Schaeffer, J. C. (eds.) (2007). *Language Competence across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment.* Mahwah: Erlbaum.

Miyake, A., Carpenter, P., and Just, M. A. (1994). 'A Capacity Approach to Syntactic Comprehension Disorders: Making Normal Adults Perform Like Aphasic Patients', *Cognitive Neuropsychology* 11: 671-717.

Monaco, A. P., Lai, C. S. L., and Fisher, S. E. (2003). 'Deciphering the Genetic Basis of Speech and Language Disorders', *Annual Review of Neuroscience* 26: 57-80.

Restifo, L. L. (2005). 'Mental Retardation Genes in Drosophila: New Approaches to Understanding and Treating Developmental Brain Disorders.' *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 11: 286-294.

Rice, M. L., Wexler, K., and Cleave, P. L. (1995). 'Specific Language Impairment as a Period of Extended Optional Infinitive', *Journal of Speech and Hearing Research* 38: 850-863.

Rochon, E., Waters, G., and Caplan, D. (2000). 'The Relationship Between Measures of Working Memory and Sentence Comprehension in Patients with Alzheimer's Disease', *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43: 395-413.

Somerville, M. J., Mervis, C.B., Young, E. J., Seo, E. J., del Campo, M., Bamforth, S., Peregrine, E., Loo, W., Lilley, M., Pérez-Jurado, L. A., Morris, C. A., Scherer, S. W., and Osborne, L. R. (2005). 'Severe Expressive-language Delay Related to Duplication of the Williams-Beuren Locus', *New England Journal of Medicine* 353(16): 1694-701.

Ullman, M. T., and Pierpont, E. I. (2005). 'Specific Language Impairment is Not Specific to Language: the Procedural Deficit Hypothesis.' *Cortex* 41(3): 399-433.

Van der Lely, H. K. J., and Stollwerck, L. (1996). 'A Grammatical Specific Language Impairment in Children: An Autosomal Dominant Inheritance?', *Brain and Language* 52: 484-504.

Vargha-Khadem, F., and Passingham, R. (1990). 'Speech and Language Deficits', *Nature* 346: 226.

Vargha-Khadem, F., Watkins, K. E., Alcock, K., Fletcher, P., and Passingham, R. (1995). 'Praxic and Nonverbal Cognitive Deficits in a Large Family with a Genetically-transmitted Speech and Language Disorder', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 92: 930-933.

Vernes, S. C., Spiteri, E., Nicoda, J., Groszera, M., Taylor, J. M., Davies, K. E., Geschwind, D. H., and Fisher, S. E. (2007). 'High-Throughput Analysis of Promoter Occupancy Reveals Direct Neural Targets of FOXP2, a Gene Mutated in Speech and Language Disorders', *The American Journal of Human Genetics* 81: 1232-1250.

Watkins, K. E., Dronkers, N. F., and Vargha-Khadem, F. (2002). 'Behavioral Analysis of an Inherited Speech and Language Disorder: Comparison with Acquired Aphasia', *Brain* 125: 452-464.

Watkins, K. E., Vargha-Khadem, F., Ashburner, J., Passingham, R. E., Connelly, A., Friston, K. J., Frackowiak, R. S. J., Mishkin, M., and Gadian, D. G. (2002). 'MRI analysis of an Inherited Speech and Language Disorder: Structural Brain Abnormalities', *Brain* 125: 465-478.

Weiss, L. A., Shen, Y., Korn, J. M., Arking, D. E., and other members of the Autism Consortium (2008). 'Association between Microdeletion and Microduplication at 16p11.2 and Autism', *New England Journal of Medicine* 358(7): 667-675.

Wexler, K. (2002). 'Lenneberg's Dream: Learning, Normal Language Development and Specific Language Impairment', in Y. Levy, and J. Schaeffer (eds.), *Language Competence across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment.* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 11-60.

Wexler, K. (2004). 'Lenneberg's Dream: Learning, Normal Language Development and Specific Language Impairment', in L. Jenkins (ed.), *Variation and Universals in Biolinguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Zurif, E. R., and Caramazza, A. (1976). 'Psycholinguistic Structures in Aphasia: Studies in Syntax and Semantics', in N. Avakian-Whitaker, and H. Whitaker (eds.), *Studies in Neurolinguistics*. New York: Academic Press.

EVOLUTIONARY DEVELOPMENTAL BIOLOGY

Akam, M. (1989). 'Making Stripes Inelegantly', *Nature* 341: 282-283.

Alon, U. (2007). 'Simplicity in Biology', *Nature* 446: 497.

Amundson, R. (2005). *The Changing Role of the Embryo in Evolutionary Thought: Roots of Evo-devo*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Aparicio, S., Chapman, J., Stupka, E., Putnam, N., Chia, J., Dehal, P., Christoffels, A., Rash, S., Hoon, S., and Smit, A. (2002). 'Whole-Genome Shotgun Assembly and Analysis of the Genome of Fugu Rubripes', *Science* 297: 1301-1310.

Aparicio, S., Morrison, A., Gould, A., Gilthorpe, J., Chaudhuri, C., Rigby, P., Krumlauf, R., and Brenner, S. (1995). 'Detecting Conserved Regulatory Elements with the Model Genome of the Japanese Puffer Fish, Fugu Rubripes', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 92: 1684-1688.

Arthur, W. (2001). *Biased Embryos and Evolution*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Arthur, W. (2002). 'The Emerging Conceptual Framework of Evolutionary Developmental Biology', *Nature* 415: 757-764.

Bateson, W. (1909). 'Heredity and Variation in Modern Lights', in A. C. Seward (ed.), *Darwin and Modern Science - Essays in Commemoration of the Centenary of the Birth of Charles Darwin and of the Fiftieth Anniversary of the Publication of the Origin of Species*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 85–101.

Bejan, A., and Marden, J. H. (2006). 'Unifying Constructal Theory for Scale Effects in Running, Swimming and Flying', *Journal of Experimental Biology* 209: 238-248.

Bellugi, U., Klima, E. S., and Siple, P. (1975). 'Remembering in Signs', *Cognition* 3: 93-125.

Boyd, R., Bogerhoff-Mulder, M., Durham, W. H., and Richerson, P. J. (1997). 'Are Cultural Phylogenies Possible?', in: P. Weingart, S. D. Mitchell, P. J. Richerson, and S. Maasen (eds.), *Human by Nature. Between Biology and the Social Sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 355–386.

Brandon, R. N. (1988). 'Levels of Selection', in D. Hull, and M. Ruse (eds.), *The Philosophy of Biology*. Oxford: Oxford University Press, 176–97.

Brocchieri, L. (2001). 'Phylogenetic Inferences from Molecular Sequences: Review and Critique', *Theoretical Population Biology* 59: 27-40.

Carlson, C. S., Eberle, M. A., Kruglyak, L., and Nickerson, D. A. (2004). 'Mapping Complex Disease Loci in Whole-genome Association Studies', *Nature* 429(6990): 446-452.

Carroll, R. L. (1988). *Vertebrate Paleontology and Evolution*. New York: W. H. Freeman.

Carroll, S. B. (2003). 'Genetics and the Making of Homo sapiens', *Nature* 422: 849-857.

Carroll, S. B. (2005). 'Evolution at Two Levels: on Genes and Form', *PLoS Biology* 3: e245.

Carroll, S. B. (2005). *Endless Forms Most Beautiful: The New Science of Evo-devo and the Making of the Animal Kingdom*. New York: W. W. Norton & Co.

Carroll, S. B., Grenier, J. K., and Weatherbee, S. D. (2005). *From DNA to Diversity: Molecular Genetics and the Evolution of Animal Design.* Malden, MA: Blackwell Science.

Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species*. London: John Murray.

Darwin, C. (1868). *Variation of Plants and Animals under Domestication*. London: John Murray.

Darwin, C. (1871). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. London: John Murray.

Darwin, C. (1964). *The origin of species.* Cambridge, MA: Harvard University Press. [Facsimile of 1st edition (1859)].

Dennett, D. (1995). *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*. New York: Simon and Schuster.

Dennett, D. (1996). *Kinds of Minds*. New York: Basic Books.

Dobzhansky, T. (1973). 'Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution', *American Biology Teacher* 35: 125-129.

Douady, S., and Couder, Y. (1993). 'Phyllotaxis as a Physical Self-Organized Growth Process', in J. M. Garcia-Ruiz, E. Louis, P. Meakin, and L. M. Sander (eds.), *Growth Patterns in Physical Sciences and Biology*. New York: Plenum Press, 341-352.

Fernald, R. D. (2000). 'Evolution of Eyes', *Current Opinion in Neurobiology* 10: 444-450.

Fitch, W. T. (2008). Nano-intentionality: a Defense of Intrinsic Intentionality. *Biology and Philosophy* 23: 157-177.

Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and Phylogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gould, S. J. (1989). *Wonderful Life*. New York: W. W. Norton & Co.

Gould, S. J. (1990). *Wonderful Life: The Burgess Shale and the Nature of History*. New York: W.W. Norton and Co.

Gould, S. J. (2002). *The Structure of Evolutionary Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gould, S. J., and Vrba, E. S. (1982). 'Exaptation – a Missing Term in the Science of Form', *Paleobiology* 1: 4–15.

Groszer, M., Keays, D., Deacon, R., de Bono, J., Prasad-Mulcare, S., Gaub, S., Baum, M., French, D., Nicod, J., Coventry, J., Enard, W., Fray, M., Brown, S., Nolan, P., Pääbo, S., Channon, K., Costa, R., Eilers, J., Ehret, G., Rawlins, N., and Fisher, S. E. (2008). 'Impaired Synaptic Plasticity and Motor Learning in Mice with a Point Mutation Implicated in Human Speech Deficits', *Current Biology* 18: 354–362.

Hall, B. K. (1998). *Evolutionary Developmental Biology*. London: Chapman & Hall.

Hall, B. K. (2003). 'Descent with Modification: the Unity Underlying Homology and Homoplasy as Seen Through an Analysis of Development and Evolution', *Biological Reviews* 78: 409-433.

Hall, B. K. (ed.). (1994). *Homology: The Hierarchical Basis of Comparative Biology*. San Diego: Academic Press.

Hauser, M. D. (1997). *The Evolution of Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hauser, M. D. (2000). *Wild minds*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hauser, M. D. (2001). *Wild Minds: What Animals Really Think*. New York: Owl Books.

Hauser, M. D. (2005). 'Our Chimpanzee Mind', *Nature* 437(1): 60-63.

Hauser, M. D. (2008). 'Humaniqueness', paper presented at American Association for the Advancement of Science, Boston. [A version to appear in Nature as 'Mind the gap!'].

Hauser, M. D. (2009). 'The Illusion of Biological Variation: a Minimalist Approach to the Mind', in M. Piattelli-Palmarini, J. Uriagereka, and P. Salaburu (eds.), *Of Minds and Language: The Basque Country Encounter with Noam Chomsky*. Oxford: Oxford University Press, 299-328.

Hauser, M. D., Chomsky, N. and Fitch, W. T. (2002). 'The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?', *Science* 298(5598): 1569-1579.

Jenkins, L. (2000). *Biolinguistics. Exploring the Biology of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, John Wiley & Sons.

Lewontin, R. C. (1983). 'The Organism as the Subject and Object of Evolution', *Scientia* 118: 65-95.

Lewontin, R. C. (1989). 'Inferring the Number of Evolutionary Events from DNA Coding Sequence Differences', *Molecular Biology and Evolution* 6(1): 15-32.

Lewontin, R. C. (1998). 'The Evolution of Cognition: Questions We Will Never Answer', in D. Scarborough and S. Sternberg (eds.). *An Invitation to Cognitive Science - Vol. 4 Methods, Models and Conceptual Issues.* Cambridge, MA: MIT Press, 107-132.

Lewontin, R. C. (2000). *The Triple Helix*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lewontin, R. C. (2002). 'Directions in Evolutionary Biology', *Annual Reviews Genetics* 36: 1-18.

Lieberman, P. (1991). *Uniquely Human. The Evolution of Speech, Thought, and Selfless Behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lieberman, P. (2000). *Human Language and Our Reptilian Brain: the Subcortical Bases of Speech, Syntax and Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lieberman, P., and Crelin, E. S. (1971). 'On the Speech of Neanderthal Man', *Linguistic Inquiry 2*: 203-222.

Luria, S. (1974). '*A Debate on Bio-linguistics'*, paper presented at Centre Royaumont pour une Science de l'Homme. Dedham MA: Endicott House.

Maynard-Smith, J., Burian, J. R., Kauffman, S., Alberch, P., Campbell, J., Goodwin, B., Lande, R., Raup, D., and Wolpert, L. (1985). 'Developmental Constraints and Evolution: a Perspective From the Mountain Lake Conference on development and evolution', *The Quarterly Review of Biology* 60(3): 265-287.

Mayr, E. (2004). *What Makes Biology Unique?: Considerations on the Autonomy of a Scientific Discipline*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Monod, J. (1970). *Le Hasard et La Nécessité*. Paris: Seuil.

Monod, J. (1972). *Chance and Necessity: An Essay on the Natural Philosophy of Modern Biology*. New York: Vintage Books.

Müller, F. M. (1873). 'Lectures on Mr. Darwin's Philosophy of Language', *Fraser's Magazine* 7(8): 147-233.

Müller, G. (2007). 'Evo-devo: Extending the Evolutionary Synthesis', *Nature Review Genetics* 8: 943–949.

Nilsson, D.-E., and Pelger, S. (1994). 'Eye Evolution', *Proceedings of the Royal Society of London* 256: 53-58.

Pagel, M. D. (1992). 'A Method for the Analysis of Comparative Data', *Journal of Theoretical Biology* 156: 434-442.

Pagel, M., Atkinson, Q. D., and Meade, A. (2007). 'Frequency of Word-use Predicts Rates of Lexical Evolution Throughout Indo-European History', *Nature* 449(7163): 717-720.

Palmer, A. R. (1994). 'Fluctuating Asymmetry Analyses. A primer', in T. A. Markow (ed.), *Developmental Instability. Its Origin and Evolutionary Implications*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 333-364.

Palmer, A. R. (1996). 'From Symmetry to Asymmetry: Phylogenetic Patterns of Asymmetry Variation in Animals and Their Evolutionary Significance', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 93: 14279-14286.

Palmer, A. R. (2004). 'Antisymmetry', in B. Hallgrimson, and B. K. Hall (eds.), *Variation, A Central Concept in Biology*. Amsterdam: Elsevier, 359-390.

Palmer, A. R. (2004). 'Symmetry Breaking and the Evolution of Development' *Science*, 306: 828-833.

Palmer, A. R. (2009). 'Animal Asymmetry', *Current Biology* 19: R473.

Panchen, A. L. (1994). 'Richard Owen and the Concept of Homology', in B. K. Hall (ed.), *Homology: The Hierarchical Basis of Comparative Biology*. San Diego: Academic Press, 21-62.

Piatigorsky, J., and Kozmik, Z. (2004). 'Cubozoan Jellyfish: An Evo/Devo Model for Eyes and Other Sensory Systems', *International Journal of Developmental Biology* 48: 719-729.

Simpson, T. I., and Price, D. J. (2002). 'Pax6: a Pleiotropic Player in Development', *Bioessays* 24: 1041-1051.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Cross Inc.

Sterelny, K. (2007). *Dawkins vs. Gould: Survival of the Fittest*. Cambridge: Icon.

Tattersall, I. (1998). *Becoming Human: Evolution and Human Uniqueness*. Oxford: Oxford University Press.

Tattersall, I. (1998). The Origin of the Human Capacity, series James Arthur Lecture on the Evolution of the Human Brain 68, New York: American Museum of Natural History.

Tattersall, I. (2002). *The Monkey in the Mirror*. New York: Harcourt.

Tattersall, I. (2005). 'Patterns of Innovation in Human Evolution, Evolution und Menschenwerdung', *Nova Acta Leopoldina* 345(93).

Thompson, D. A. W. (1917). *On Growth and Form.* [Second edition (1942)]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Thompson, D. A. W. (1992). *On Growth and Form*. [Second reprint of the second edition]. New York: Dover.

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Approach to Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M., and Call, J. (1997). *Primate Cognition*. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, A. R. (1871). 'Commentary on the Descent of Man and Selection in Relation to Sex, by Charles Darwin, 1871', *The Academy* 2(20): 177–183.

Walls, G. L. (1942). *The Vertebrate Eye and Its Adaptive Radiation*. New York: Hafner.

Weinreich, D. M., Delaney, N. F., DePristo, M. A., and Hartl, D. L. (2006). 'Darwinian Evolution Can Follow only Very Few Mutational Paths to Fitter Proteins', *Science* 7(312): 111-114.

Wind, J. (1976). 'Phylogeny of the Human Vocal Tract', *Annals of the New York Academy of Science* 280: 612-630.

Wright, S. (1932). 'The Roles of Mutation, Inbreeding, Crossbreeding, and Selection in Evolution', Proceedings of the Sixth International Congress on Genetics 355-366.

Anexo 2

Lenguaje: GU o no ser, esa es la cuestión[194]

Johan J. Bolhuis

Ian Tattersall

Noam Chomsky

Robert C. Berwick

El comentario de Lieberman [1] ilustra bien nuestro argumento original [2] de que el análisis de la evolución del lenguaje se complica por la ausencia de consenso entre los conceptos de "lenguaje" y "evolución". Nos ocuparemos aquí de cada uno de ellos de manera independiente. En primer lugar, Lieberman argumenta en contra de la existencia de una facultad de lenguaje en el sentido en que la definimos, es decir, como un sistema cognitivo computacional específico de dominio y de especie que puede generar una estructura sintáctica jerárquica arbitrariamente compleja. En contraste, Lieberman define el lenguaje funcionalmente, esto es como un medio de "comunicación", siendo el habla humana un "atributo clave". Sin embargo, como argumentamos originalmente [2], mientras que el lenguaje externalizado puede ser utilizado para la comunicación, los dos no pueden ser equivalentes. El lenguaje es una operación computacional que tiene lugar en la mente de un individuo, independientemente de su posible uso comunicativo, mientras que el habla es una posible externalización del

---

[194] Traducción publicada inicialmente en la revista *Entornos* Vol. 30 Núm. 2 (2017): Bolhuis, J. J., Tattersall, I., Chomsky, N., & Berwick, R. C. (2018). Lenguaje: GU o no ser, esa es la cuestión. *Entornos*, 30(2), 189-191. https://doi.org/10.25054/01247905.1645

lenguaje (entre otros los signos manuales) y no es un aspecto esencial del mismo. Los argumentos de Lieberman son un ejemplo primordial de la confusión falaz de la(s) función (es) de un rasgo con su respectivo mecanismo [3,4].

Según Lieberman [1], el lenguaje es esencialmente comunicación hablada, con una estructura jerárquica compartida con otras habilidades motrices como el baile. Desde este punto de vista, las reglas para la organización jerárquica de los elementos léxicos se adquieren por medio del aprendizaje motor asociativo, del mismo modo que los humanos aprenden a caminar o a usar cubiertos. Esto contrasta con nuestra opinión [2,5] de que los niños pueden adquirir cualquier idioma ya que poseen una gramática universal (GU) [5-8]. Lieberman argumenta en contra de la operación básica que llamamos "fusión" porque, según él, lenguas distintas combinan palabras de manera diferente. En su opinión, aparentemente, la estructura sintáctica jerárquica se genera de manera diferente en cada lengua. Por el contrario, la Tesis Minimalista Fuerte (TMF) sostiene que la operación básica de fusión es suficiente para lograr oraciones jerárquicamente estructuradas en cualquier lengua [5 - 8]. En nuestro ensayo [2] planteamos que "la fusión puede aplicarse fundamentalmente a los resultados de su propia producción", y mostramos que esta característica recursiva conduce a las expresiones jerárquicas potencialmente ilimitadas características del lenguaje humano, cada una de las cuales es sistemáticamente interpretada en la interfaz conceptual-intencional, es decir, interna a la mente-cerebro, no sólo externalizada como habla. El énfasis en el habla y en el tracto vocal no es relevante; como lo demostró Lenneberg [9] hace casi 50 años, quienes aprenden lengua de signos adquieren y utilizan la muestra apenas como hacen los hablantes. Abundantes ejemplos empíricos muestran que este tipo de estructura integra los cálculos mentales internos del lenguaje, tanto en inglés como en otras lenguas (por ejemplo, [10]). Así, la estructura sintáctica

jerárquica, no lineal, determina que "él" y "Juan" no pueden ser la misma persona en "Él dijo que Juan encargó sushi", pero puede ser el mismo en "Mientras estaba sosteniendo la pasta, Juan ordenó sushi". La restricción relevante no es el orden lineal de "él" y "Juan", es decir, que un pronombre sólo puede identificarse con un nombre solamente si aparece después del nombre en orden de izquierda a derecha. Más bien, si es un pronombre mantiene una relación estructural jerárquica particular con un nombre. Además, precisamente la misma restricción jerárquica opera en muchos fenómenos lingüísticos aparentemente distintos en todas las lenguas que han sido ampliamente estudiadas: la manera en que se forman las preguntas, la interpretación de la disyunción, la legitimación de los elementos negativos y el "ligamiento" entre nombres y pronombres. Esta confluencia de restricciones por lo demás dispares se explica fácilmente al postular la fusión jerárquica, como cabría esperar de cualquier teoría científica. Pero sigue siendo un enigma si se asume una mera asociación lineal del tipo que Lieberman sugiere. Además, un operador de composición jerárquica se encuentra en el corazón de la mayoría de las teorías lingüísticas contemporáneas: gramática léxico-funcional, gramática sintagmática nuclear, gramática categorial combinatoria, gramática de adjunción de árboles, etc. Todas ellas contienen la operación de fusión, que simplemente identifica esta propiedad común de la composición jerárquica sintáctica que aparece en todas esas teorías, el núcleo de la computación del lenguaje humano.

Lieberman también equipara los "procesos darwinianos" con una selección natural gradual. Esta simplificación excesiva no cuadra con el patrón episódico empíricamente observado en la evolución biológica y tecnológica humana [11]. Tampoco su especulación de que los neandertales tenían "sintaxis simple" es apoyada por cualquier evidencia de primates no humanos [5,12]. Además, su

afirmación de que la transmisión de las destrezas para producir la tecnología lítica Levallois habilidades de fabricación de herramientas requiere de lenguaje es contradicha por el experimento [13]. Por el contrario, el patrón típico de estasis en la tecnología de herramientas de piedra antes del surgimiento del Homo sapiens moderno demuestra una falta de lenguaje hasta hace muy recientemente [11,14], mientras que el tracto vocal moderno fue adquirido antes de que tuviéramos una razón sustancial para suponer que fue reclutado para el habla. Con su énfasis en el habla y el aprendizaje motor, Lieberman hace gran énfasis en el papel de FOXP2 en los circuitos neuronales implicados en el control motor. Pero destacar sólo un gen –un único factor de transcripción– es extraño [2]. Lo que sostenemos en nuestro ensayo, es, sin embargo, que el habla no es lo mismo que el lenguaje. La relación entre los genes y el fenotipo computacional y cognitivo que llamamos lenguaje es seguramente compleja y se extiende a través de una serie de etapas intermedias, incluidas las que implican neuronas y circuitos cerebrales. Las mutaciones o desactivaciones de FOXP2 pueden tener efectos sobre los sistemas motores, incluyendo las vocalizaciones, en una gama de diversos animales [15]. Pero nada de esto es relevante con respecto al núcleo computacional de la sintaxis, la operación de fusión; más bien, afecta al sistema de "entrada-salida", pero no al procesador central. Por supuesto, como hemos venido argumentado, es bastante plausible que este sistema computacional podría haber estado vinculado a "posibles mecanismos perceptivos y motores preexistentes" [2], mientras que las mutaciones tanto en FOXP2 como en otros genes pueden haber jugado un papel en la evolución de estos mecanismos. Pero esto supone simplemente la preadaptación de un sustrato de entrada-salida, tal como se encuentra comúnmente en la evolución.

Por lo tanto, mantenemos nuestro argumento clave [2] que la evidencia paleoantropológica que sugiere que la facultad de lenguaje surgió hace unos 70.000-100.000 años es totalmente coherente con la manera simple en que la Tesis Minimalista Fuerte define la sintaxis del lenguaje.

Referencias

[1] Lieberman P (2015) Language did not spring forth 100,000 years ago. *PLoS Biol* 13(2): e1002064. Doi: 10.1371/journal.pbio.1002064.

[2] Bolhuis JJ, Tattersall I, Chomsky N, Berwick RC (2014) How could language have evolved? *PLoS Biol* 12(8):e101934.

[3] Bolhuis JJ, Wynne CDL (2009) Can evolution explain how minds work? *Nature* 458: 832–833. Doi: 10.1038/458832a. PMID: 19370014.

[4] Bolhuis JJ, Brown GR, Richardson RC, Laland KN (2011) Darwin in mind: New opportunities for evolutionary psychology. *PLoS Biol* 9 (7): e1001109. Doi: 10.1371/journal.pbio.1001109. PMID: 21811401

[5] Berwick RC, Friederici AD, Chomsky N, Bolhuis JJ (2013) Evolution, brain, and the nature of language. *Trends Cogn Sci* 17: 89–98. Doi: 10.1016/j.tics.2012.12.002. PMID: 23313359

[6] Chomsky N (2000) Minimalist inquiries: The framework. In: Martin R, Michaels D, Uriagereka J, editors. *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press. pp. 89–155. PMID: 1716050

[7] Berwick R, Chomsky N (2011) The biolinguistic program: The current state of its development. In: Di Sciullo AM, Boeckx C, editors. *The biolinguistic enterprise*. Oxford: Oxford University Press. pp. 19–41.

[8] Chomsky N (2013) Problems of projection. *Lingua* 130: 33–49.

[9] Lenneberg E (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.

[10] Crain S (2012) *The Emergence of Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

[11] Tattersall I (2012) *Masters of the Planet. The Search for our Human Origins*. Palgrave Macmillan.

[12] Yang C (2013) The ontogeny and phylogeny of language. *Proc Natl Acad Sci* USA 110: 6324–6327. Doi: 10.1073/pnas.1216803110. PMID: 23576720

[13] Ohnuma K, Aoki K, Akazawa T (1997) Transmission of tool-making through verbal and non-verbal communication: Preliminary experiments in Levallois flake production. *Anthropol Sci* 105: 159–168.

[14] Tattersall I (2014) An evolutionary context for the emergence of language. *Lang Sci* 46: 199–206. Doi: 10.1017/S0021932013000266. PMID: 23702355

[15] Bolhuis JJ, Okanoya K, Scharff C (2010) Twitter evolution: Converging mechanisms in birdsong and human speech. *Nat Rev Neurosci* 11: 747–759. Doi: 10.1038/nrn2931. PMID: 20959859

Versión española de Miguel Ángel Mahecha (Universidad Surcolombiana, Colombia) & Víctor Longa (Universidad Santiago de Compostela, España), 2017.

Capítulo 5

El marco glotopolítico y las políticas lingüísticas[195]

Preguntas: ¡Qué se entiende por glotopolítica? ¿Qué es y cómo se constituye una política lingüística? ¿En qué consiste el marco glotopolítico de una lengua? ¿Cómo formular una política lingüística que refleje la situación sociolingüística nacional? ¿Cómo definir los criterios a tener en cuenta para discutir una política lingüística inclusiva en la educación superior colombiana?

Síntesis

En Colombia, no se ha diseñado una política lingüística acorde con la realidad sociocultural del país. Las iniciativas gubernamentales han tratado de diseñar esbozos de políticas lingüísticas bajo el nombre de "territorios bilingües" focalizando, no el fenómeno bilingüe como proceso cultural, sino la creación de condiciones ideales para que los colombianos, demuestren niveles altos en inglés con el fin de ser competitivos en el mundo global. La última versión del programa presidencial se titula Colombia *Very Well*.

La pregunta por el estado del bilingüismo en Colombia se inscribe inicialmente en las propuestas teóricas que se centran en la relación entre el español como lengua

---

[195] Este capítulo es la versión revisada y ampliada de dos trabajos previos: Reflexiones propedéuticas sobre la política lingüística en Colombia: El caso del bilingüismo (Anteproyecto de investigación para postulación. *Paideia Surcolombiana* 20, pp. 79-89, https://doi.org/10.25054/01240307.1195. Les engagements de la sociolinguistique: le cas colombien. *Paideia Surcolombiana*, 15, 109-124. https://doi.org/10.25054/01240307.1095. Se incluye, al final del capítulo, el informe de asistencia a la mesa de glotopolítica que tuvo lugar en el XVIII Congreso de ALFAL, Bogotá, Colombia, 24 al 28 de julio de 2017. Agradezco a la profesora Mireya Cisneros y su grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la educación (UTP), a los colegas de IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, Brasil) por sus aportes valiosos en la escritura de este capítulo.

oficial dominante y las lenguas indígenas y criollas como lenguas igualmente oficiales pero sometidas políticamente (Diglosia). Es en este dominio en donde se encuentra el mayor número de trabajos. A pesar de que la realidad social colombiana se fundamenta en la coexistencia natural de hablantes de aproximadamente 66 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas (una de base española, el 'palenquero' y la otra de base inglesa, el 'criollo sanandresano'), la lengua romaní, la lengua de la comunidad de sordos y el español, esta peculiaridad natural no se ha considerado seriamente por parte de los estudiosos colombianos. Por el contrario, se destacan los estudios consagrados a la problemática sociolingüística del bilingüismo español/lengua extranjera de prestigio (francés e inglés) y en menor medida español/lenguas indígenas o criollas en nuestro medio. Los trabajos consagrados a este tipo de bilingüismo proceden de la didáctica de la lengua extranjera en donde los postulados sociolingüísticos son gentilmente parafraseados. Hay también trabajos que se ocupan de la relación español/lengua extranjera (con mayor atención en el inglés) en cuanto a procesos de calco semántico, de la traducción e incluso la interferencia. Las limitaciones de los anteriores enfoques radican en el hecho de que no se ha ilustrado suficientemente la realidad sociolingüística colombiana en donde los hablantes nativos de las lenguas indígenas, las lenguas criollas, la lengua de los sordos y el romaní han debido –por razones glotopolíticas– apoyarse en el español no solo como lengua vehicular, sino también, en caso extremo, como lengua de cultura. De esta forma, estos hablantes no han constituido un espacio lo suficientemente marcado para 'nacionalizar' su visión del mundo. Hay un marcado caso de diglosia y en cierta manera una tendencia a la glotofagia. De igual forma, el querer implantar a manera de gestión in vitro políticas culturales carentes de una sólida fundamentación científica, que privilegian, entre otras cosas, un idioma extranjero (el inglés), en detrimento de otras lenguas (autóctonas [lenguas indígenas] y

extranjeras como las ya citadas) es lo que ha impedido consolidar una política y una planificación lingüísticas acordes con la realidad social colombiana (proceso glotopolítico en marcha).

Resulta conveniente implementar las estrategias glotopolíticas que permitan el desarrollo equitativo de las lenguas que forman parte de la realidad social cotidiana colombiana. Es por eso que se requiere de una política lingüística-cultural funcional e incluyente.

***

La evaluación de las políticas lingüísticas –con sus correspondientes planificaciones- la economía de lenguas y la glotopolítica entre otras tantas, constituyen el marco de referencia más adecuado para entender cómo la política lingüística nacional y sus respectivas consecuencias en materia de enseñanza de las lenguas pueden ser comparadas en términos de asignación de presupuestos y de distribución de recursos, en otra palabras, es hablar en términos de eficiencia, competitividad y prospectiva. Esta relación afectaría directamente la configuración por ejemplo, de los proyectos pedagógicos de la Facultades, el papel de la lengua extranjera que se impone, como es el caso del inglés no sólo frente a otras lenguas sino frente al español pues la argumentación que justifica su enseñanza/aprendizaje radica más en el hecho de los diferenciales salariales netos que provienen del manejo de esta lengua y el prestigio social de quien la maneja que de la consideración de aspectos lingüísticos que caracterizan la realidad social regional.

Las políticas lingüísticas se consideran a menudo como orientaciones o instrumentos a nivel estatal y casi siempre desde una perspectiva de organización de la defensa de una o varias lenguas nacionales/regionales (política lingüística

interna) y/o de expansión de dicha(s) lengua(s) (política lingüística externa). Remiten entonces a los esfuerzos públicos que pretenden modificar el estatus relativo y el uso de una o varias lenguas. En el contexto de las construcciones nacionales, la unificación lingüística como reto administrativo y simbólico se ha plasmado a veces en el monolingüismo y otras veces en el reparto de territorios; y la política lingüística explícita se interesa entonces esencialmente por la definición de las normas gramaticales oficiales de la lengua vehicular y por las condiciones de enseñanza de las lenguas minoritarias, dejando a lo implícito ocupar el espacio de un dejar hacer.

La irrupción del plurilingüismo como dato consubstancial de las sociedades humanas perturba esta representación de la acción sobre las lenguas. Los actores sociales usuarios y difusores prescriptores, son numerosos y variados, van del individuo a los grupos organizados (administraciones, empresas, asociaciones), y el objeto se considera necesariamente plural en las relaciones instituidas entre las lenguas por el conjunto de las actividades sociales entre lo local y lo global.

La cuestión que se plantea cuando se habla de plurilingüismo y de sus componentes comunicativos y didácticos, así como de la intercomprensión o la educación a las lenguas, consiste en determinar si el desafío no reside en los fundamentos, el diseño y la ejecución de políticas interlingüísticas explícitas soportadas en seis puntos:

- Grandes orientaciones teóricas y prácticas en materia de política lingüística
- Epistemología del plurilingüismo como objeto de política lingüística
- Espacio del plurilingüismo en las políticas lingüísticas internas y externas
- Situaciones lingüísticas geopolíticas y políticas de plurilingüismo
- Relación entre políticas lingüísticas y didáctica

- La intercomprensión en las políticas lingüísticas

Lo que buscamos en el presente texto es esbozar una problemática a manera de invitación, con el propósito de evaluar la política lingüística colombiana y propender por una política lingüística integral, esto es, una política acorde con la realidad sociolingüística de Colombia. Para tal efecto, presentaremos en la primera arte un marco de referencia conceptual dentro del cual se inscribe la problemática; en segundo lugar, se llevará a cabo la reflexión utilizando como guía, el esquema argumentativo de Pardo/Baquero (1988). Se finalizará con la presentación de algunos anexos que ilustran las particularidades de la propuesta.

Marco referencial

La Sociolingüística: Sobre la sociolingüística se ha dicho tanto como se ha podido, pero también se ha dejado de decir muchas cosas importantes. Lo que se mencionará aquí, será una serie de precisiones en cuanto a su base epistemológica y sus correspondientes proyecciones metodológicas.

Empecemos haciendo un recuento de orden histórico. Para ello nos apoyaremos en las declaraciones de los profesores Calvet (1993b y 2002), Marcellesi (1980), Marcellesi y Gardin (1974), José Pedro Rona (1974) y Coseriu (1981). Si bien la etiqueta "(socio)lingüística" se hace evidente en el encuentro de la UCLA (University of California Los Ángeles) en 1964 convocado por el profesor William Bright[196], la actividad sociolingüística como tal se he llevado a cabo mucho antes de esa época; basta con citar, a manera de ejemplo, el artículo de Antoine Meillet,

---

[196] Para detalles más precisos sobre este encuentro véase: William Bright ed., (1966). *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference.* Mouton: La Haye. Christina Bratt Paulston y Richard Tucker eds. (1997). *The early days of sociolinguistics. Memories and reflections (Summer Institute of Linguistics,).*
Louis-Jean Calvet, Aux origines de la sociolinguistique, la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964), *Langage & Société* 88, juin 1999.

Comment les mots changent de sens[197] para darse cuenta de este caso. En el discurso de apertura del coloquio de 1978 sobre la sociolingüística[198], J.B. Marcellesi hace una semblanza acertada de la configuración epistemológica del campo sociolingüístico:

La sociolinguistique n'a sans doute pas un objet rigoureusement défini et les épistémologues ont peut-être raison de faire la fine bouche. En tout cas l'une de nos finalités est d'arriver à une vue plus claire sur ces questions. Mais au vu de l'intérêt suscité un peu partout par ce colloque on peut dire que ceux qui seraient tentés de penser que la sociolinguistique n'existe pas doivent quand même s'interroger sur le caractère attractif de ce phantasme. Et sur l'existence en tout cas des sociolinguistes. [La sociolingüística probablemente no tiene un objeto rigurosamente

---

[197] Artículo publicado en *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, 1965, p.230-271. De igual manera, Coseriu presenta otro ejemplo que ilustra este caso: "En cierto sentido, la tarea de la sociolingüística fue delineada ya en 1536 (¡428 años antes del encuentro de la UCLA! MM) por el genial gramático portugués Fernão de Oliveira, guiado en esto sólo por su robusto sentido común y por sus extraordinarios dones de observador de los hechos lingüísticos:" (1981:5)

[198] Las memorias de este encuentro fueron publicadas por Bernard Gardin et J.B. Marcellesi eds., *Sociolinguistique. Approches, théories, Pratiques* (Paris, PUF, tomes I et II., 1980). Traducimos aquí los datos de la presentación del coloquio realizados por la prensa local francesa: "El coloquio 'Teorías y prácticas de la sociolingüística' se inauguró el lunes 27 de noviembre en la Facultad de Letras de la Universidad de Rouen (Mont-Saint-Aignan). Los congresistas fueron recibidos por el decano de la facultad, M.A. Sadourny quien rindió un homenaje al equipo de lingüistas de la universidad sede por lograr mantener un sano equilibrio entre el ejercicio de la docencia y el de la investigación. En esta dirección, un evento como el coloquio de sociolingüística se inscribe en una política de sobrevivencia, y en lo posible, de desarrollo de la investigación universitaria en Haute-Normandie. En ausencia del presidente de la universidad, M. J.M. Helbert saluda a su vez a los congresistas y les presenta las estructuras y las actividades de la universidad […] M. Helbert se alegró también por el interés mostrado hacia la sociolingüística, ciencia insertada en lo social, preocupada por la sociedad y sus estructuras y cuyo aporte es esencial para todo practicante de la enseñanza. Destaca al final, el carácter internacional del coloquio que agrupa a profesores e investigadores de 10 países entre los que figuran México y Canadá.

A partir del 27 de noviembre hacia las dos de la tarde, se dio inicio a las sesiones plenarias, las reuniones en talleres y las discusiones libres…Citemos a los presidentes de sesión: H. Greven (sesión sobre la sociolingüística en los países extranjeros), W. Pollak (las situaciones de diglosia), J.-B. Marcellesi (lingüística y sociología), G. Jiménez (gramática y sociolingüística), F. François (sociolingüística y escuela), M. Tournier y J.L. Fossat (análisis del discurso), J. Peytard (sociolingüística del campo). Numerosos talleres y grupos de trabajo se llevaron a cabo fuera de las sesiones plenarias y dieron lugar a intercambios fructíferos: "sociología y lingüística" con P. Bourdieu, J.C. Chevalier y P. Encrevé, "el discurso de los intelectuales colectivos" con Bernard Gardin, "la sociolingüística italiana" con J.-B. Marcellesi, "la sociolingüística en los países socialistas" con Daniel Baggioni, D. Creissels y J. Legrand, "situaciones lingüísticas de los países colonizados y excolonizados" con D. Morsly y F.L. Prudent […]

definido y los epistemólogos pueden tener razón para ser recelosos. En cualquier caso, uno de nuestros objetivos es llegar a una visión más clara de estas preguntas. Pero en vista del interés despertado en todas partes por esta conferencia, podemos decir que aquellos que estarían tentados a pensar que la sociolingüística no existe, deben todavía preguntarse sobre el atractivo de este fantasma. Y sobre la existencia en cualquier caso de los sociolingüistas.]

En el coloquio citado, se buscaba determinar si la sociolingüística era una visión diferente y renovada de la lingüística o, por el contrario, no era más que un pleonasmo injustificado teóricamente. A lo largo del coloquio así como en la mesa redonda final[199], diversos investigadores dieron su punto de vista, unos a favor del morfema 'socio-', es decir de su inclusión para completar lo lingüístico, otros en desacuerdo con él. No hay que olvidar que habían pasado ya catorce años desde el primer congreso de sociolingüística llevado a cabo en la UCLA en 1964, y a pesar de que su promotor, el profesor William Bright, proponía un objeto de estudio "definido" para este campo naciente, "La diversidad lingüística es precisamente el asunto principal de la sociolingüística" (Bright, 1974:198), otros autores como José Pedro Rona (1974:203) manifestaban lo contrario: "En ninguna ciencia es posible realizar trabajos de investigación adecuados si no se delimita previamente el objeto, la teoría y la metodología de la ciencia misma. **Hasta donde sabemos, esto nunca fue hecho en el campo de la sociolingüística**" (las negrillas son nuestras). Es más, si bien es cierto que la sociolingüística avanzó notablemente en la constitución de su método de trabajo, la claridad en cuanto a su objeto de estudio homogéneo no quedó clara. Exagerando un poco otra declaración de W. Bright, la sociolingüística era –y es- un cuerpo grande con una mente pequeña: "La sociolingüística es un niño en pleno desarrollo, pero que no deja de ser un niño." (1974:217). Por más esfuerzos que hayan hecho Labov, Bernstein, Hymes,

[199] La mesa redonda final se tituló "*Epistemología de la sociolingüística*". El texto fue traducido al español por el autor de este artículo. Dicha traducción permanece inédita.

Gumperz, Bright, Fishman y otros, el debate epistemológico mantiene su saldo en rojo. Los estudios sociolingüísticos, ya lo hemos dicho, son bastante heterogéneos, esto quiere decir que hay varios objetos y puntos de vista diferentes y la unificación es casi imposible de lograr. De ahí que valga la pena preguntarse si la sociolingüística puede lograr el estatus de disciplina autónoma, o por el contrario, es una etiqueta que disfraza el punto de encuentro de varias disciplinas[200]. Esta proliferación de puntos de vista ha llevado a que autores como Coseriu, indiquen tres tipos de estudios sociolingüísticos: "a) estudio de la variedad de las lenguas, en la medida en que ésta no se consideraba ya en la dialectología (y, en parte también con respecto a lo ya considerado en la dialectología), b) estudio del 'status' de diferentes tradiciones lingüísticas en una misma comunidad; c) estudio del grado de conocimiento y empleo de la lengua común por parte de los diferentes estratos socioculturales de una comunidad." (1981:8). Es interesante observar que en su libro *La sociolinguistique* [201], el profesor L.-J. Calvet dice varias cosas interesantes que pueden ayudarnos a comprender la heterogeneidad de la sociolingüística (*i.e.* de su objeto de estudio) y cómo se ubicaría dentro de la historia de las ideas lingüísticas. En el primer capítulo del libro (titulado 'La lucha por una concepción social de la lengua'), el autor presenta el origen del conflicto cuya responsabilidad recae en dos autores. Saussure y Meillet. El primero es el

---

[200] En Calvet, 1993b, se trata con detalle esta problemática. Es más, vale la pena citar la primera parte de la conclusión: « *De nombreux chercheurs ont souligné l'échec de ceux qui ont essayé de donner une définition de la sociolinguistique. Mais la raison de cet échec est simple: dans tous les cas, ces auteurs tentaient de définir la sociolinguistique par rapport à la linguistique. Or c'est l'inverse qu'il faut faire. Si l'on prend au sérieux l'affirmation, assez largement acceptée, selon laquelle la langue est un fait (ou un produit) social, alors la linguistique ne peut être définie que comme l'étude de la communauté sociale sous son aspect linguistique. Et la sociolinguistique ne peut à son tour se définir que comme la linguistique.* » (pág. 124).

[201] Louis-Jean Calvet, *La Sociolinguistique* (Paris, Presses Universitaires de France, 1993b. Una nueva versión con algunas modificaciones apareció en 2017 bajo la misma editorial). El autor del presente capítulo llevó a cabo la traducción al español de dicho texto. Lastimosamente permanece inédita por razones de impacto y pertinencia editorial en Colombia.

defensor del paradigma de la langue, es decir el sistema autónomo y cerrado; el segundo es defensor del paradigma de la parole, entendida esta como el hecho social. Luego le siguen autores de la más diversa índole tales como los marxistas soviéticos, y los pensadores anglófonos como Bernstein, Bright y Labov.

Hacia el final del libro, Calvet propone una alternativa para no caer en las trampas lexicales de la denominación y por ende de la definición. Dicha alternativa (y posiblemente la idea central del librito) consiste en proponer que, « *l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique. De ce point de vue, il n'y a plus lieu de distinguer entre sociolinguistique et linguistique, et encore moins entre sociolinguistique et sociologie du langage.* » (1993b:109). Esta proposición no ha sido discutida, al menos en las diferentes publicaciones que versan sobre este tema. Pero lo que sí queda suficientemente claro es que podemos considerar la sociolingüística como un enfoque particular que intenta explicar la convergencia de variables tanto lingüísticas (entiéndase 'sistema') como socioculturales de una comunidad dada, en un acto comunicativo específico. Es por eso que el tema del bilingüismo como realidad social de una comunidad dada es uno de los tantos objetos de estudio de la disciplina mencionada. Y si a eso le añadimos que al interior de la sociolingüística hay una mirada más detallada que se ocupa del fenómeno en cuestión, esto es, del bilingüismo, entonces la perspectiva glotopolítica resultaría la más adecuada para hacerlo. La glotopolítica es una versión ampliada del enfoque politológico: políticas lingüísticas territoriales. Veamos, a grandes rasgos, la mirada glotopolítica.

La Glotopolítica

Hemos mencionado en el título de este trabajo que el fenómeno del bilingüismo va a ser estudiado desde la óptica 'glotopolítica'. En cada una de las partes de este

documento, vamos a desglosar y explicar lo que quiere decir el término, por qué se utiliza y cuál es su justificación. Si bien lo glotopolítico tiene relación con las políticas lingüísticas y sus respectivas planificaciones[202], no se puede considerar exactamente como sinónimos. Es por eso que queremos citar inicialmente a J.B. Marcellesi (1986:33), quien fue uno de los gestores de dicho concepto, para que su declaración nos permita (re)iniciar el debate sobre la jerarquización de las lenguas habladas en una comunidad social:

D'abord les langues ne sont pas un objet […] On doit les assumer dans leurs variations temporelles, spatiales, sociales. Il faut avoir à l'esprit qu'il y a une constante glottogenèse toujours à l'œuvre et que la seule naissance d'une langue est sa reconnaissance. La conception unifiante (ce qui ne veut pas dire simplement unificatrice) conduit nécessairement à des formes d'aliénation. Certes la planification linguistique se raidit devant la variation…Ce n'est pas une raison pour aligner sur elle la glottopolitique. D'autre part, sur le terrain, dans le temps ou dans la société, les langues ne sont pas souvent des réifications aux limites bien nettes. Ce sont des objets difficiles à compter (combien y a-t-il de langues romanes?) si on voit leur existence comme des processus marqués par la dialectique de la satellisation vs la différentiation, l'identité linguistique étant un élément déterminé même s'il peut devenir et devient souvent ensuite surdéterminant si on prend pour la réalité ce qui n'en est que l'ombre. D'où la nécessaire prise en compte, pour l'enseignement, de stratégies pluralistes et, quand il y a lieu, d'une saisie polynomique […]

Este término fue forjado con especial cuidado por la Escuela de Rouen (Francia) bajo la dirección de J.-B. Marcellesi, L. Guespin y B. Gardin. Hablar de glotopolítica es pues hablar de un neologismo que está ligado necesariamente a la acción y que intenta, por un lado, neutralizar la oposición entre lengua y habla determinando que toda manifestación lingüística es al tiempo individual y social, y por otro, designar las diferentes aproximaciones (enfoques) que una sociedad manifiesta en la acción sobre la lengua sea o no consciente de ello. A manera de ilustración veamos el caso de los que ha sucedido en Colombia a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991: se llevó a cabo una legislación sobre el papel del

[202] Louis-Jean Calvet, *La guerre des langues et les politiques linguistiques* (Paris: Payot, 1987).
Louis-Jean Calvet, *La sociolinguistique* (Paris: Presses Universitaires de France, 1993b).

español frente a las lenguas indígenas y criollas con el fin de destacar en la realidad social (i.e. sociolingüística) colombiana, la coexistencia de varias lenguas pero manteniendo una postura política clara y definida en cuanto a la preeminencia del español como lengua no solo oficial sino también en varios casos, como lengua vehicular. Si bien "*las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios*", no siempre se ha cumplido a cabalidad esta proposición. Esto quiere decir que cualquier decisión política que se tome sobre la(s) lengua(s) tiene necesariamente implicaciones prácticas que son de orden glotopolítico. La inevitable preeminencia del español sobre las demás lenguas que se hablan en el territorio colombiano nos muestra que el fenómeno plurilingüe se ve afectado por un hecho de diglosia, dando como resultado un fenómeno de monolingüismo vehicular[203]. El hecho de aceptar que el español sea tanto la lengua oficial como la lengua vehicular, es un acto glotopolítico.

La aplicación de este concepto puede verse con mayor claridad en la siguiente cita, tomada de Guespin y Marcellesi (1986, 15-16):

Le concept de glottopolitique rend compte d'un axe vertical liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue. Il couvre aussi un terrain horizontal beaucoup plus vaste que celui que couvre la notion de politique de la langue, car la novation glottopolitique n'est pas toujours perçue en tant que telle : toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glottopolitique […] La mesure n'es certes pas une décision de politique de la langue, mais elle comporte une importante incidence glottopolitique : elle concerne la mise en discours de l'économie, des rapports de production, du monde du travail. Toute mesure qui affecte la répartition sociale de la parole, même

[203] Rafael Torres Quintero (2000:184) lo ilustra muy bien: "Lengua oficial es aquella que el gobierno de una nación impone constitucionalmente y en la que se difunden las leyes, se ejecuta la administración, se imparte la enseñanza y es reconocida por los usuarios como lengua de obligatorio aprendizaje, aunque no sea para ellos la lengua materna o primera lengua aprendida en el hogar. El castellano es lengua oficial en todos los países de Hispanoamérica, aunque no sea lengua materna para todos los que la hablan ni sea tampoco lengua vernácula concepto este que se aplica sólo a las de origen europeo." Véase además los Artículos 7, 10, 70, de la Constitución Política de 1991.

si son objectif n'est pas langagier, intéresse la situation glottopolitique. Le terme glottopolitique peut être utilisé à deux fins : à la fois pour l'évocation des pratiques et pour la désignation de l'analyse ; la glottopolitique est donc à la fois une pratique sociale, à laquelle nul n'échappe (on « fait de la glottopolitique sans le savoir », qu'on soit simple citoyen ou ministre de l'économie), et elle a vocation à devenir une discipline de recherche, une branche aujourd'hui nécessaire de la sociolinguistique. [El concepto de glotopolítica refleja un eje vertical que vincula el hecho normativo o antinormativo aparentemente más insignificante con los hechos más sobresalientes de la política del lenguaje. También cubre un terreno horizontal mucho más amplio que el cubierto por la noción de política del lenguaje, porque la novación glotopolítica no siempre se percibe como tal: cualquier decisión que modifique las relaciones sociales es, desde el punto de vista del lingüista, una decisión glotopolítica [...] La medida ciertamente no es una decisión de la política lingüística, pero tiene un importante impacto glotopolítico: se refiere a la ambientación en el habla de la economía, de las relaciones de producción, del mundo del trabajo. Cualquier medida que afecte la distribución social del habla, incluso si su propósito no es el lenguaje, interesa la situación glotopolítica. El término glotopolítico puede usarse con dos propósitos: tanto para la evocación de prácticas como para la designación del análisis; La glotopolítica es, por lo tanto, una práctica social a la que nadie escapa (una "hace glotopolíticos sin saberlo", ya sea un simple ciudadano o un ministro de economía), y está destinada a convertirse en una disciplina de investigación, una rama necesaria de la sociolingüística en la actualidad. Versión española de José del Valle (2019)]

El marco de referencia que acabamos de esbozar nos brinda un panorama general del campo teórico en donde el fenómeno del 'bilingüismo' encuentra su asidero para poder ser explicado.

En nuestro referente colombiano abundan los comentarios superficiales sobre el fenómeno del bilingüismo. Dichos comentarios circulan libremente, convirtiéndose en una versión oficial de la realidad colombiana; son el fruto de una moda, de una información mal interpretada por parte de los medios de comunicación como de instancias superiores (p.ej. el Ministerio de Educación Nacional) y de una ausencia de análisis científico no sólo por parte de los sociolingüistas, quienes llevan a cabo su labor generalmente en las universidades, sino también por parte de los entes gubernamentales cuyo interés político desdibuja la armonía de la realidad social. Lo que sigue, sería un borrador para proponer un anteproyecto de investigación que apunta al diseño de una política lingüística equitativa en nuestro medio

regional y nacional, con el fin de que los agentes '*décideurs*' lleven a cabo una planificación acorde con nuestra realidad social. Queremos dejar en claro que no estamos en contra del inglés como lengua extranjera siempre y cuando la selección de esta lengua obedezca a un estudio previo de las necesidades sociolingüísticas en lengua materna (ya sea el español u otra lengua hablada en el territorio nacional), para poder equilibrar el valor de ser 'bilingüe' (hay que contar además con las actitudes emotivas[204] de los hablantes)[205].

El fenómeno del bilingüismo ha sido abordado en nuestro medio tan solo desde un enfoque glotopolítico interpretado, como lo acabamos de mencionar, de una manera que conviene a intereses particulares, obviando los referentes naturales inmediatos de la comunicación cultural colombiana. A más de esto, es visto desde una óptica restringida de la mecánica sociolingüística dejando de lado entre otras cosas, el enfoque psicolingüístico. Uno encuentra extraño que en el intento de hacer bilingües las regiones, cuestiones tales como los modelos teóricos de la lingüística cognitiva, la psicología del lenguaje, la ecología de las lenguas por solo mencionar algunos, estén ausentes en los proyectos que se socializan desde los entes *décideurs*. Preguntas tales como ¿qué ventajas y desventajas cognitivas se encuentran en el fenómeno del bilingüismo?, ¿hay diferencias sociocognitivas entre individuos monolingües y bilingües (incluso plurilingües)?, ¿qué tipo de incidencia tienen variables sociolingüísticas como la edad, el sexo, el nivel educativo, la procedencia regional, el entorno inmediato y mediato en el

---

[204] Que en la teoría sociolingüística se definen como "actitudes positivas" y "actitudes negativas" Yolanda Lastra (2003:418) las presenta así: "Las actitudes hacia la lengua son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes […] La definición mentalista de actitud como estado neurológico y mental de predisposición indica que las actitudes no son observables, sino que se tienen que inferir por introspección. En cambio, la definición conductista localiza a las actitudes en el comportamiento mismo."

[205]

aprendizaje de una nueva lengua?, ¿qué tipos de métodos son los más aconsejables cuando se trata de aprender una lengua en un medio exolingüe? No se aclara qué tipo de bilingüismo se lleva a cabo en cada región: compuesto y coordinado, simultáneo y secuenciado, temprano y tardío, aditivo y sustrayente, etc. Más aún, ¿qué papel juegan en el proceso de aprendizaje los estilos y ritmos cognitivos de los estudiantes?

Ahora bien, se ha asumido que el bilingüismo es la capacidad de hablar en otra lengua diferente de la materna con el propósito de ser "más competentes y comunicativos" en un mundo globalizado. Pero si bien es cierto que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia justifica la política de bilingüismo en el país alegando: 1) la necesidad de formar individuos competentes en un mundo globalizado:

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua [y que en nuestro criterio, se deberían tener en cuenta lenguas de prestigio que han estado próximas a la realidad sociocultural colombiana como el francés y el portugués MM]. *Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos.* (MEN, 2006, Sección Carta Abierta)

y 2) la inclusión de elementos conceptuales que soportan una política lingüística artificial:

El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de ***segunda lengua o de lengua extranjera*** *[…] La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las*

académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran. (MEN, 2006, 1. Las negrillas son nuestras),

Su objetivo apunta a dar una idea integral del fenómeno bilingüe, pero falla cuando en el ejercicio de aplicación cotidiano se hace lo contrario al ideal esperado. Esta actitud contraria obedece tal vez a que las variables psicosociolingüísticas han sido dejadas de lado en la constitución de una política lingüística 'bilingüe' para darle un énfasis exagerado al plano político / económico (el de la competitividad):

En el contexto colombiano y para los alcances de esta propuesta, el inglés tiene carácter de lengua extranjera. Dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio) (MEN, 2006, 1).

Con ello pretenden brindar un lenguaje común que permita a niños, niñas y jóvenes mayor acceso al mundo de hoy. Este hecho se ve confirmado por los datos suministrados por el Icfes respecto a las pruebas del 2004, según los cuales el noventa y nueve por ciento de los estudiantes seleccionaron el inglés en el examen de estado. (MEN, 2006, 3)

Y se establecen para ello, medidas de competencia (lingüístico/comunicativa) en lengua inglesa, siguiendo, como es de suponerse, estándares internacionales como el marco de referencia europea para la enseñanza de lenguas[206].

En este contexto, 'lengua extranjera' solo quiere decir 'inglés', nada más.[207] El programa Colombia Very Well[208], cuyos antecedentes se encuentran en el programa nacional de bilingüismo (2006-2010) y el programa de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras (PFDCLE, 2010-2014), es un nuevo intento de formular una política lingüística que imponga y consolide la lengua inglesa en el referente cultural colombiano.

---

[206] Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*. Vol. 15, No. 3, 363-381.
[207] ¿Solo inglés? ¿Por qué? Hagège 1996 y 2012 dedicó los dos libros a criticar esta actitud.
[208] Politica lingüística gubernamental.

Es por eso que buscamos precisar las características de este fenómeno bilingüe desde la óptica sociolingüística (*i.e.* glotopolítica), intentando mostrar que se requiere de la consideración de diversas variables naturales de nuestra realidad social para poder formular una política lingüística eficaz. Es más, en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos[209] el propósito de convivencia, respeto y consideración de las realidades lingüísticas naturales puede ofrecer mejores resultados en lo que denominan la Paz lingüística:

La Declaración es un texto necesario, tal como manifiestan sus Preliminares, para "corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno desplegamiento de todas las lenguas y que establezca los principios de una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social". Y si esta paz ha de ser justa y equitativa es porque en los fundamentos de la Declaración está el principio básico de la igualdad de todos los pueblos y de todas las lenguas. Ni las características de los pueblos (económicas, sociales, religiosas, culturales, demográficas, etc.) ni las características de las lenguas no justifican ningún tipo de discriminación; por tanto, todas las comunidades lingüísticas son sujetos de los mismos derechos[210].

Planteamiento del problema

¿Qué tipo de elementos teóricos y metodológicos se requieren para poder diseñar una política lingüística acorde con la realidad social colombiana? Hay un considerable número de respuestas para intentar solucionar el interrogante. Todo depende del punto de vista que se considere y del objeto de estudio que se seleccione. No obstante, para este caso específico, cuando se habla del diseño de una política lingüística (como el resultado de una operación microlingüística), se está hablando también de una planificación lingüística, es decir de la puesta en marcha a través de una legislación que solo está en manos del Estado (operación

[209] Comité de seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Barcelona: Comité de seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Barcelona, 1998).
[210] Ibidem, págs. 12-13.

macrosociolingüística). Consideramos que la respuesta se debe construir a partir del marco referencial mencionado: sociolingüística→glotopolítica→bilingüismo.

La pregunta que planteamos supra, subyace al objeto de estudio propuesto en el esquema de análisis. Lo que buscamos inicialmente es analizar una tendencia glotopolítica en nuestro referente actual: La preferencia de una lengua en detrimento de otras por razones que no son lingüísticas sino sociales.

Esquema de análisis

1. Objeto: Diseño de una política lingüística nacional que integre los aportes culturales de las diferentes lenguas. Crítica a una política bilingüe español/inglés en el territorio nacional. Aproximación glotopolítica.

2. Problema:

Presentación

Presupuestos

a) Cualquier propuesta, sea pública o privada que busque modificar la realidad social y lingüística de un territorio determinado, debe fundamentarse en un conocimiento sólido de su historia, sus tendencias, sus miembros, en síntesis, de su cultura.

b) El bilingüismo (*i.e.* plurilingüismo, multilingüismo) no es el resultado de una mera reglamentación oficial plasmada en documentos. Es más bien el producto de la convergencia de una realidad social natural (por ejemplo, la coexistencia de hablantes de dos o más lenguas en un territorio) y una organización administrativa-política que permita su desarrollo libre y equitativo.

c) El bilingüismo ha sido un fenómeno ampliamente estudiado por la sociolingüística y es esta disciplina la que puede determinar los criterios teóricos y metodológicos para su adecuada comprensión a través de enfoques tales como el glotopolítico o el politológico.

d) La aproximación glotopolítica busca explicar la articulación de los procesos de selección políticos en el establecimiento de acuerdos de convivencia e intereses de los miembros de la comunidad.

e) El enfoque de la politología lingüística se ocupa de las intervenciones sobre las situaciones lingüísticas que son el fruto de un proyecto cultural (p.ej. la globalización) y determina los criterios más acertados para hacer gestión. Dicho enfoque se fundamenta en el concepto de 'modelo gravitacional' que se define, siguiendo a Calvet (2001), como una representación abstracta de relaciones concretas que se encarnan en un sitio dado, en una situación dada y a través de hablantes dados.

f) La sociolingüística aplicada a los problemas pedagógicos centra su atención en la manera como se puede organizar el lugar de una lengua –sea materna, segunda o extranjera- en los diferentes niveles educativos de una comunidad.

g) Las acciones *in vivo* e *in vitro* deben entenderse como dos tipos de gestión del plurilingüismo. En otros términos, dichas acciones tienen que ver con las estrategias que los miembros de una comunidad deben trazar para lograr una comunicación no solo natural sino también efectiva. La gestión in vivo centra su atención en la manera cómo los hablantes, frente a un problema de comunicación, logran resolverlo; por ejemplo, tenemos el caso de los pídgins que son un tipo de idiomas accesorios que responden a necesidades en extremo limitadas como por ejemplo el intercambio comercial. El pídgin es el resultado de una combinación morfolexical entre lenguas vernáculas con una lengua de prestigio mayor (español, francés, inglés). La gestión in vitro por el contrario, es una acción preparada y estudiada por los especialistas en política lingüística para determinar el papel de las lenguas en una realidad social dada. Un ejemplo de ello es la propuesta de bilingüismo en nuestro país haciendo énfasis en la importancia del inglés como lengua extranjera vehicular de primer orden.

h) La propuesta para que Colombia (territorio diglósico como resultado de la imposición histórica del español [211]) se constituya en un territorio bilingüe español/inglés, se puede considerar tan solo como un esbozo de política lingüística incipiente. Se requiere de un análisis detallado de la realidad sociolingüística colombiana para poder determinar hasta qué punto es válido –y procedente- anteponer la política lingüística español+lengua extraterritorial (inglés) a la política español+lengua intraterritorial (cualquiera de las lenguas autóctonas de nuestro país, esto es las indígenas, las criollas, la de la comunidad Rom, la de la comunidad de sordos). Hay que conectar adecuadamente acción in vivo y acción in vitro.

i) Detrás de la formulación de una política y una planificación lingüísticas, se encuentran aspectos sociolingüísticos tales como las actitudes sociolingüísticas

[211] Ibídem, págs. 12-13.

(positivas y negativas), la realidad social, las lenguas en contacto, el mercado lingüístico, las redes sociales y las lenguas, los diferentes niveles de bilingüismo, el cambio lingüístico en marcha, los ideologemas, etc.

j) Tal como lo menciona el Observatorio Europeo de Plurilingüismo, cada lengua de cultura opera una apertura específica sobre el universo humano. Defender y promover las diferentes lenguas, es defender y promover una parte de la universalidad, de lo humano.

k) Según lo manifiesta la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, articular los derechos lingüísticos de comunidades, grupos y personas que comparten un mismo espacio es imprescindible para garantizar la convivencia, pero resulta extraordinariamente complejo. Por ello la Declaración tiene en cuenta los derechos de las comunidades lingüísticas asentadas históricamente en su territorio con el fin de establecer una gradación, aplicable en cada caso, de los derechos de los grupos lingüísticos con diferentes grados de historicidad y de autoidentificación, y de los individuos que viven fuera de su comunidad de origen.

l) Si bien es cierto que el inglés ha adquirido el estatus de lengua global vehicular (o de servicio) de manera natural, esto no quiere decir que en una planificación lingüística in vitro (acorde con la realidad social in vivo de un territorio) se excluyan de forma arbitraria otras lenguas que son igualmente poseedoras de una amplia tradición cultural.

m) La lectura (*i.e.* interpretación) que se ha hecho de los documentos oficiales tales como la Constitución Política de 1991, la Ley 115 o Ley General de Educación, el Marco Europeo de Lenguas, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, la política de protección de las lenguas de los grupos étnicos presentes en el territorio colombiano, la Ley 1381 del 25 de enero de 2010 conocida también como la Ley de Lenguas, así como de estudios científicos del área de la lingüística entre otros, no ha sido coherente y dialógica con la realidad social colombiana.

n) Resultaría conveniente indagar cómo la propuesta de implementación del bilingüismo, como un acto de gestión in vitro, permitiría la constitución de una cultura ciudadana integral y auténtica.

o) Cuando se ha abordado el fenómeno del bilingüismo en nuestro país se ha hecho un énfasis en la lengua extranjera que se debe seleccionar y trabajar (el inglés en nuestro caso), pero se ignora el tratamiento de la lengua materna, el español. Esta actitud niega de entrada el hecho bilingüe. No hay que negar además que un buen monolingüismo es una condición del plurilingüismo. A más de esto,

hay que considerar los niveles de desempeño en lengua materna como una condición sine qua non para el trabajo con la lengua extranjera. Ya lo menciona el profesor Miguel de Zubiria: "Con estos resultados [onerosos, negativos, MM], es un despropósito que un país en el que los estudiantes no alcanzan los mínimos niveles de comprensión lectora en su lengua materna, se pretenda abordar el desarrollo de las competencias interpretativas en una segunda lengua."

p) Se debe proponer también un modelo glotopolítico para el español con el fin de cubrir todos los frentes culturales y donde entre en un proceso de diálogo cultural con aquellas lenguas autóctonas que ocupan igualmente un espacio importante en nuestro contexto colombiano: maternas, segundas como es el caso de las lenguas indígenas, criollas, la de la comunidad Rom y la de la comunidad de sordos.

q) Hay tres categorías de factores que permiten formular políticas lingüísticas 'reales': (i) Aquellas que constituyen una fotografía de la situación actual y vigente de una comunidad lingüística; (ii) Las que podrían constituir eventualmente una explicación de esta situación y que serían las causas cuyos factores precedentes mostrarían los efectos. Claro está que podrían causar algunos inconvenientes glotopolíticos; por ejemplo, ¿el poder económico de un país es directamente proporcional al peso de su lengua oficial?; (iii) Están los factores que permitirían hacerse una idea de esta situación. Por ejemplo, el crecimiento demográfico de un país tendría una incidencia notable en el número de hablantes de la(s) lengua(s) de ese país.

r) Lo mencionado en los anteriores presupuestos nos muestra que el cultivo del bilingüismo (español/lengua autóctona [criolla/indígena], español/lengua extranjera [alemán, chino, francés, inglés, italiano, japonés, portugués, etc.]), solo es posible en Colombia si los parámetros de estatus, valor, situación, contexto, motivación y necesidades institucionales (i.e. culturales) son tenidos en cuenta. Cualquier otro intento, como el del más reciente proyecto gubernamental Colombia Very Well, fracasará por su artificialidad y por ende de su inaplicabilidad. Y los cambios afanosos de denominación pretendiendo darle un nuevo rumbo a la dinámica bilingüe.

4. Interrogantes

a) ¿Cómo está constituida la realidad sociolingüística colombiana?

b) ¿Qué tipo de niveles de bilingüismo se presentan en Colombia?

c) ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para formular (i.e. diseñar) una política y una planificación lingüísticas (*i.e.* un espacio glotopolítico) que sean

viables para el desarrollo multicultural de nuestro país, teniendo en cuenta la realidad sociolingüística colombiana?

5. Justificación del problema

Estado de la cuestión

La pregunta por el estado del bilingüismo en Colombia se inscribe inicialmente en las propuestas de la etnolingüística que se centran en la relación entre el español como lengua oficial dominante y las lenguas indígenas y criollas como lenguas igualmente oficiales pero sometidas políticamente (Diglosia). Es en este dominio en donde se encuentra el mayor número de trabajos. En razón a que la realidad social colombiana constituye la coexistencia natural de hablantes de aproximadamente 64 lenguas indígenas[212], 2 lenguas criollas (una de base española, el 'palenquero' y la otra de base inglesa, el 'criollo sanandresano') y el español, la atención se ha concentrado en esta peculiaridad natural que ha desembocado en la propuesta de políticas lingüísticas incipientes[213]. Por el contrario, no son tan numerosos los estudios consagrados a la problemática sociolingüística del bilingüismo español/lengua extranjera de prestigio (alemán, francés, inglés, italiano, portugués, etc.) en nuestro medio. Los trabajos consagrados a este tipo de bilingüismo proceden de la didáctica de la lengua extranjera en donde los postulados sociolingüísticos son gentilmente parafraseados. Hay también trabajos que se ocupan de la relación español/lengua extranjera (con mayor atención en el inglés) en cuanto a procesos de calco semántico y de la traducción. Las limitaciones de los anteriores enfoques radican en el hecho de que no se ha ilustrado suficientemente la realidad sociolingüística colombiana en donde los hablantes nativos de las lenguas indígenas y las lenguas criollas han debido –por razones glotopolíticas– apoyarse en el español no solo como lengua vehicular, sino también, en caso extremo, como lengua de cultura. De esta forma, estos hablantes no han constituido un espacio lo suficientemente marcado para 'nacionalizar' su visión del mundo. Hay un marcado caso de diglosia y en cierta manera una

---

[212] Frente a esta aproximación dice Patiño (1991:148): "Esta es una apreciación aproximada. No es posible presentar una cifra más precisa y realista mientras las investigaciones etnolingüísticas no aclaren, en muchos casos, si determinadas variedades deben considerarse como lenguas o como dialectos."

[213] Que desembocan en políticas educativas deficientes. Estas se apoyan, entre otras cosas, en el Artículo 10 de la Constitución Política de Colombia: "Idiomas. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe." (El destacado es nuestro). Para más detalles sobre estos aspectos véase Carlos Patiño Rosselli (1991:145-207), así como el libro *Lenguas Amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*, 1997.

tendencia a la glotofagia. De igual forma, el querer implantar a manera de gestión in vitro políticas culturales carentes de una sólida fundamentación científica, que privilegian, entre otras cosas, un idioma extranjero (el inglés), en detrimento de otras lenguas (autóctonas [lenguas indígenas] y extranjeras como las ya citadas) es lo que ha impedido consolidar una política y una planificación lingüísticas acordes con la realidad social colombiana (proceso glotopolítico en marcha).

Importancia del problema

Resulta conveniente implementar las estrategias sociolingüísticas (*i.e.* glotopolíticas) que permitan el desarrollo equitativo de las lenguas que forman parte de la realidad social cotidiana colombiana. Es por eso que se requiere de una política cultural contundente. Una vez llevado a cabo este proceso se puede pensar en el intercambio plurilingüe con comunidades de otros países que cuentan con una realidad social diferente a la nuestra. Esto es lo que se ajustaría al plan propuesto inicialmente por la comunidad europea y que se podría conectar con la realidad latinoamericana.

6. Marco teórico

Se asume como marco teórico las propuestas de Louis-Jean Calvet (1993b-2000-2002) y de Claude Hagège (1996, 2012) en lo concerniente a la (re)consideración del bilingüismo y las políticas culturales (lingüísticas y educativas) que se deben implementar teniendo en cuenta la realidad social de los territorios. Ahora bien, las propuestas de estos autores si bien han sido gestadas para las realidades de Europa, África y algunos lugares de Asia, sirven como base para propuestas en el medio latinoamericano y en especial, para el caso colombiano. A más de esto vamos a considerar algunas reflexiones teóricas que han propuesto estudiosos colombianos sobre el fenómeno del bilingüismo y su correspondiente implementación como las reflexiones del profesor Armando Rico en el ámbito de la sociolingüística colombiana (1980-1981 y 1998) así como en el ámbito de la enseñanza de lenguas (1996). De igual forma, las reflexiones de Oakley Forbes (1987, 1989, 2005), de Anne-Marie de Mejía y Lionel Tovar (1999 y 2002). Como complemento, nos apoyaremos en la propuesta del profesor Orlando Fals Borda en cuanto al "Principio de endogénesis contextual" que busca un cambio en la visión frente al colonialismo intelectual que nos ha dominado (Fals Borda, 1981 y 2003).

7. Solución

Para el interrogante a):

Hipótesis: Colombia está constituida por un mosaico cultural fruto de la convivencia de hablantes nativos del español, de las lenguas indígenas, de las lenguas criollas, de la comunidad Rom[214], de los usuarios de la lengua de señas y en un porcentaje menor, de lenguas extranjeras.

Sustentación: La realidad lingüística colombiana es en esencia multilingüe y por ende multicultural. En el territorio colombiano, un alto porcentaje, por no decir la mayoría, tiene el español como lengua materna y son monolingües. De la misma forma, hay hablantes bilingües naturales cuya lengua materna puede ser una lengua indígena o una lengua criolla y que tienen como segunda lengua el español[215]. Encontramos hablantes nativos de lengua española que manejan una lengua extranjera de prestigio como el alemán, el francés, el inglés, el italiano o el portugués. De igual forma, contamos con hablantes nativos de estas lenguas de prestigio que se han radicado en Colombia y cuyo manejo del español se hace necesario para convivir en el territorio nacional. Si bien es cierto que el multilingüismo hace parte de la realidad social colombiana, es conveniente decir también que dicho fenómeno no tiene un peso fuerte en la cotidianidad glotopolítica del país. Es en español que se vehicula el trasegar nacional; las lenguas indígenas y criollas no han dejado de ser elementos exóticos que se les mira con indiferencia e incluso ignorancia. No sobra decir que hay un marcado caso de diglosia.

Para el interrogante b):

Hipótesis: En Colombia encontramos tres niveles de bilingüismo: un primer nivel es el 'natural' en donde encontramos los hablantes que utilizan en su cotidianidad una lengua indígena o criolla como lengua materna y el español como una lengua vehicular (segunda). Otro nivel es el de los hablantes que tienen el español como lengua materna pero que han aprendido una lengua extranjera de prestigio ya sea en colegios bilingües, en la universidad o en viajes al exterior. El tercer nivel, más restringido es el los hablantes que son hijos de parejas bilingües y que encuentran en el hogar un espacio bilingüe auténtico[216].

---

[214] También pertenece a este grupo la lengua de señas, pero para nuestro interés no serán tenidas en cuenta.

[215] Para el caso de la comunidad sanandresana, hay una tercera lengua, el inglés estándar caribeño. No queremos entrar en detalle en cuanto a particularidades sociolingüísticas de los grupos indígenas, por ejemplo, las comunidades indígenas del Vaupés. Para más detalles sobre este último caso, véase François Correa 1997:443-492.

[216] No estamos ignorando el nivel de bilingüismo de la comunidad de sordos. No obstante, nuestro interés apunta a las lenguas orales.

Sustentación: Los tres niveles descritos son una mera aproximación a la realidad sociolingüística colombiana. Es probable que haya otras propuestas de clasificación. Lo que si es cierto es que Colombia es un país multilingüe en donde de acuerdo a los contextos de comunicación y a las imposiciones glotopolíticas, se escoge una o varias lenguas para llevar a cabo el intercambio lingüístico. Si bien el español es la lengua oficial en todo el territorio nacional y su utilización es completamente natural, hay espacios restringidos en donde otras lenguas se privilegian por cuestiones culturales. Este fenómeno es conocido como dominio sociolingüístico en donde la organización social es la base de la descripción de las elecciones lingüísticas. Claro está que no solo los elementos sociales aportan una cuota valiosa, los elementos psicológicos son definitivos para integrar el proceso de elección lingüística.

Para el interrogante c):

Hipótesis 1: Se deben tener en cuenta grosso modo, tres elementos: 1) Examen de la realidad social, 2) toma de decisiones (planeación propiamente dicha), 3) implementación. Como punto alternativo se propone una evaluación.

Sustentación 1: Se presentará, de manera esquemática, las etapas de la planeación lingüística siguiendo lo propuesto por Tovar (1999: 223-238), con el fin de aplicarlas a datos sociolingüísticos previamente establecidos:

1. Examen de la realidad

1.1. Inventario de necesidades

1.1.1. de los planificadores

1.1.2. de la comunidad objetivo

1.2. Análisis de factores sociales

1.2.1. sociodemográficos

1.2.2. políticos

1.2.3. lingüísticos

1.2.4. sociopsicológicos

1.2.5. religiosos

1.2.6. socioeconómicos

1.2.7. económicos

1.3. Factores individuales

1.3.1. la edad

1.3.2. el desarrollo de la lengua materna

1.3.3. la adquisición previa de otra segunda lengua

1.3.4. la aptitud

1.3.5. la motivación

1.3.6. la actitud

1.3.7. la personalidad

1.3.8. los estilos cognitivos

1.3.9. la especialización hemisférica

1.3.10. las estrategias de aprendizaje

1.3.11. la memoria

1.3.12. la conciencia de estar adquiriendo otra lengua

1.3.13. la persistencia

1.3.14. el interés

1.3.15. los problemas de aprendizaje y del lenguaje

2. Toma de decisiones (Planeación propiamente dicha)

2.1. Determinación de objetivos

2.2. Codificación

2.2.1. afectiva

2.2.2. mecánica

2.3. Elaboración

3. Implementación

3.1. Organización

3.2. Interdisciplinariedad

4. Evaluación

Estos elementos deben ser tenidos en cuenta para la formulación de una política lingüística acorde con la realidad social colombiana. Al mismo tiempo, podemos configurar el anteproyecto de investigación recopilando información y analizando dato por dato, los momentos de la planeación lingüística que llevarían a cabo las instancias del poder, *i.e.* el Estado colombiano.

Hipótesis 2: De igual forma, se puede llevar a cabo, de manera paralela, el proceso de evaluación de la política lingüística –en nuestro caso la formulada en el PNB- , siguiendo lo propuesto por Blanchet (2008), en donde se realicen evaluaciones diagnósticas, de seguimiento, de control de objetivos y de finalidades, de regulación de la heterogeneidad sociolingüística, etc., que permiten articular una política lingüística más cercana a las necesidades comunicativas de los miembros de la comunidad.

Sustentación 2: Según Blanchet 2009, la evaluación de la política lingüística está conformada por cinco puntos:

Evaluación de la situación sociolingüística de partida;

Evaluación a priori de la pertinencia de la situación sociolingüística de llegada que se ha planeado;

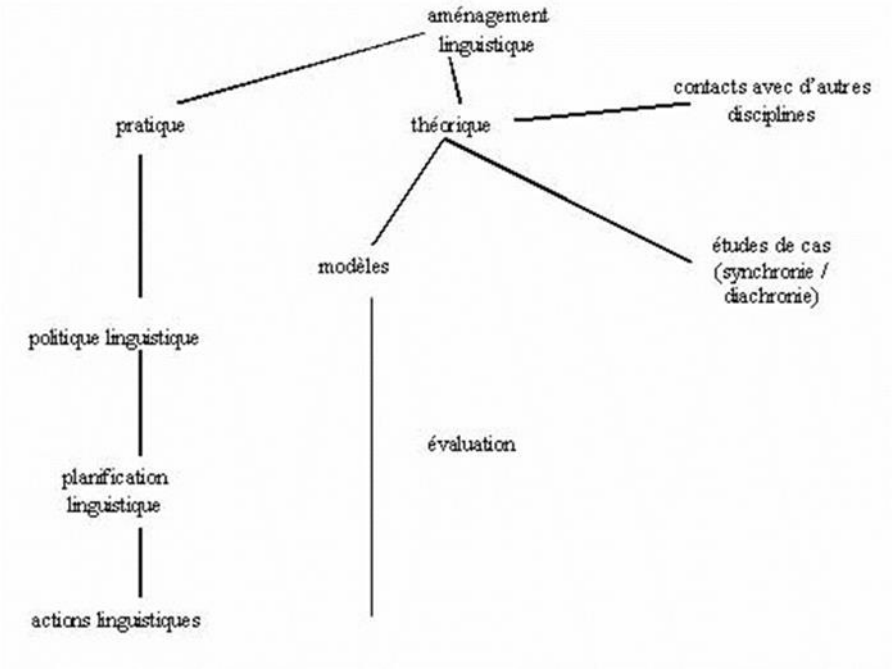
Evaluación de la puesta en marcha de las intervenciones decididas;

Evaluación de los efectos y de los cambios provocados;

Evaluación a posteriori de la nueva situación, es decir la situación de llegada.

El autor organiza su propuesta en un esquema de trabajo en donde justifica el término de *aménagement linguistique* y su pertinencia para la evaluación glotopolítica apoyándose en la propuesta de D. de Robillard:

Ainsi, « aménagement » constitue un concept englobant qui désigne une forme conscientisée, scientificisée et professionnalisée d'interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut et leur corpus (Robillard, 1997 : 36), ce que l'auteur représente sous le schéma suivant (Robillard, 1997 : 39) :



Fuente: Tomado de Blanchet, 2008

8. Proyecciones

Hemos elaborado una semblanza teórica/metodológica alrededor del bilingüismo, de las políticas lingüísticas y de la visión glotopolítica. Queda pendiente por desarrollar el anteproyecto de investigación, siguiendo inicialmente la propuesta de Tovar (1999) y enriqueciéndola con las propuestas de Mejía (2006), Hagège (1996, 2012), Blanchet y las emanadas por el Ministerio de Educación Nacional a partir de 1991. Lo mencionado aquí es tan solo una suerte de ilustración y por ende de justificación de un referente sociolingüístico de nuestro país que debe orientarse hacia la integración cultural y no hacia la dispersión. Algunas de las ideas insinuadas, han sido tratadas en los cursos de Sociolingüística, Lingüística general, así como Lenguaje, sociedad & cultura para los estudiantes de los programas de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y Licenciatura en Lengua extranjera-inglés que he orientado, así como en un proyecto de semillero de investigación. Quisiera añadir finalmente que este documento es una invitación a todos aquellos que están interesados y por ende involucrados en las actividades de la política nacional de bilingüismo, adelantada desde el Ministerio de Educación Nacional, las gobernaciones, las alcaldías y por supuesto, las universidades, para unir esfuerzos en pro de la formulación e implementación de una política lingüística acorde con la realidad sociolingüística de Colombia.

Presentamos dos anexos complementarios cuyo propósito es la descripción glotopolítica vigente a nivel nacional y regional. Para el caso nacional, incluimos la presentación del dossier Colombia que apareció en la revista *Entornos*, volumen 30, número 1 (2017). La primera parte de dicha presentación, ofrece un panorama de la realidad social colombiana, para llegar luego, en la segunda parte, a ilustrar un problema glotopolítico que se camufló en la etiqueta diplomática del año Colombia-Francia: el bilingüismo.

A nivel regional, esto es latinoamericano, se socializó una propuesta de trabajo cuya consolidación aún está en constitución. Se trata de la mesa permanente de políticas del lenguaje en América Latina que hace parte de ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina) y del IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, Brasil). Cada país tiene la tarea de proponer investigaciones que apoyen, consoliden y proyecten las políticas del lenguaje en América Latina. Citamos apartes del informe preparado por el profesor Rainer Enrique Hamel y el texto completo de la convocatoria 'Por una ciencia y una educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia'.

Anexo 1

Colombia tierra querida…

El maestro Lucho Bermúdez compuso una canción que, junto al Himno Nacional de la República de Colombia, se ha convertido en sinónimo de identidad y de pertenencia para todos los colombianos ya sea que vivan en el territorio nacional o se encuentren en cualquier lugar del mundo: Colombia tierra querida. Es el título que deseamos para esta presentación, es el título que permite tener esperanza y que, a pesar de todo, nos hace sentir orgullosos de ser colombianos. No obstante, el contenido del dossier se aleja del ideal identitario, se aleja de la poesía de Bermúdez y se parece más a la cruda y real descripción en unas crónicas de vida escritas por Germán Castro Caicedo en un recorrido por nuestro país durante varios años y que le dejaron a él y a los que las han leído reunidas bajo la forma de libro, una sensación que hace parte de la historia: Colombia amarga.

El tema del dossier, Colombia, tenía una pretensión ambiciosa, reunir y visibilizar las diferentes posturas de actores académicos, políticos, de control y gestores culturales, frente a tres elementos vigentes de la realidad nacional: la situación política colombiana en el postconflicto, los horizontes de la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia y el año Colombia-Francia 2017. Presentaremos a

continuación una síntesis de la invitación, una serie de reflexiones provocadoras enviadas a los protagonistas.

Los colombianos siguen a diario −no sin preocupación y cuestionamiento− en los diferentes medios de comunicación y en las redes sociales, las dificultades y frustraciones que se han presentado con los Acuerdos de Paz, con las zonas veredales, con la entrega de armas por parte de la guerrilla FARC, con la constitución de las JEP, con las posibles fuentes de financiación que sustentan y sustentarán el postconflicto (o si se quiere el post-acuerdo), con la ambigüedad del perdón y de la tolerancia, con la falta de memoria histórica por parte de los colombianos, y lo que es peor, con el cinismo, la prepotencia y la sagacidad de la cúpula de las FARC. Y como si esto fuera poco, nuestro país sigue recibiendo heridas de muerte cuando se ventila −también por los medios− los casos reales de corrupción cometidos por políticos, por funcionarios públicos como alcaldes, gobernadores, militares y policías, por senadores y congresistas, por miembros de la Corte Constitucional, por Gustavo Moreno, un alto miembro de la Fiscalía General de la Nación y todo se va en procesos, en investigaciones, en golpes de pecho, en declaraciones políticas de momento, pero el mal, el cáncer sigue latente y los culpables, libres, gozando de sus botines y burlándose de la lenta e impotente justicia. ¿Qué es lo que se vive entonces? Se desdibujan, se sacan de foco otras prioridades como las falencias de los diálogos con el ELN, la crisis de la salud en Colombia y en vandalismo de las EPS, el surgimiento de nuevas organizaciones criminales, el crecimiento de la delincuencia común, la inseguridad y el desempleo y la abrumadora migración de venezolanos a Colombia (la madurización paulatina de Colombia). Se incrementa la violencia simbólica entre los partidos políticos y sus jefes (que también son cínicos, prepotentes y sagaces) precisamente a portas de las elecciones presidenciales del año 2018 y en la actual discusión sobre la reforma política. A eso se le suman los paros de Maestros de educación básica primaria y secundaria, los paros de Buenaventura y Chocó, los paros mineros en Remedios y Segovia, el problema ambiental, las basuras, las reformas tributarias.

A más de esto, no hay claridad en el control sobre el destino de los dineros asignados a ciencia y tecnología, sino que además se tramitó en el Congreso de la República un Acto Legislativo que pretendía recortar en un 60% los recursos del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación para destinarlos obras de infraestructura, en particular, la construcción de carreteras. Una vez más es una utopía definir una política pública científica en desarrollo, tecnología y humanismo que integre las políticas públicas y la acción investigativa; es una utopía ser innovadores y competitivos y lo que resulta más descorazonador, se desestimula la

acumulación del conocimiento que debería partir del sector educativo como generador de capital humano.

¿A esto se le llama Paz y se puede hablar de una etapa de postconflicto y de la finalización de una guerra de cincuenta años? No, definitivamente NO. Posiblemente ya no haya guerra con las FARC, pero sí hay una guerra con el ELN, con grupos delincuenciales, una guerra interna institucional, una guerra política, una guerra entre actores no armados hermanados por una patria, en últimas, una guerra por la dignidad humana.

Lo mencionado, que no es todo, les deja a los colombianos un sabor amargo de país y el panorama del postconflicto es simplemente aterrador.

En una nueva jornada liderada por la Procuraduría General de la Nación y como respuesta a las quejas elevadas por diversos actores y sectores de la academia en Colombia, se convocó a un conversatorio en donde se propusieran alternativas viables y a corto plazo para que el cultivo de la ciencia ocupara por fin el papel que le corresponde como un desencadenador de la producción científica y la innovación tecnológica, determinante en los planes de desarrollo, con recursos definidos y acciones que garanticen su ejecución, evitando que la inversión de estos dineros sea destinada a otros sectores, como lo ha pensado el Congreso de Colombia . De ahí la presentación y firma del 'Manifiesto Ciudadano por la ciencia y las economías innovadoras' (*cf.* edición *Entornos* junio 2017). Además, la Procuraduría seguirá manteniendo e incrementando el control sobre el destino de los dineros asignados a ciencia, tecnología e innovación. La comunidad académica vio con optimismo el respaldo de la Procuraduría al sector de CT&I. Lastimosamente, después de la jornada por la ciencia, la comunidad académica colombiana recibe la noticia de la disminución del presupuesto asignado a CT&I para el año 2018. Algunos sectores académicos reaccionaron: la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, ASCUN y algunas universidades cuyo alcance no pasó de la redacción de cartas con un tímido brochazo de dignidad académica (*cf.* nuestra sección Universidad & Competitividad, en especial la valiosa intervención del profesor Enrique Forero titulada 'Reflexiones sobre el presente y el futuro de la ciencia, la tecnología, la educación y el país').

Los miembros de la comunidad académica parecen compartir las molestias y la preocupación de los colegas que manifestaron su descontento. Sin embargo, se mantiene el escepticismo frente a la posible y favorable respuesta que el propio presidente Santos, el ministro de hacienda o cualquier político protagonista puedan darle a este asunto. Hubo más recursos inmediatos (económicos y

humanos), despliegue de los medios, oportunismo político y fe ciega de la gente, en la breve visita del Papa Francisco a Colombia que en el cuestionamiento por el valor y la importancia de la ciencia y la educación en nuestro país. Una vez más es una utopía definir una política pública científica en desarrollo, tecnología y humanismo que integre las políticas públicas y la acción investigativa/educativa; es una utopía alcanzar niveles de innovación y competitividad en la región latinoamericana y, lo que resulta más descorazonador, se desestimula la acumulación del conocimiento que debería partir del sector educativo como generador de capital humano. Es más, uno se pregunta para qué sirve una unidad de diseño y evaluación de políticas de investigación en el seno del Colciencias si no son propositivos, solo reproductores. ¿Hasta qué punto la Procuraduría puede liderar procesos junto a las universidades y los centros de investigación para formular y proyectar una verdadera 'gestión del conocimiento' en donde se conjugue no solo las propuestas técnicas y científicas para hacer ciencia, sino que sean capaces de hacer movilizaciones de orden social que capten seriamente tanto la atención del Estado como la del colombiano de a pie? ¿Por qué razón la comunidad académica del país, Colciencias, la Procuraduría no han logrado que Colombia mire a la ciencia y a los académicos, a los maestros como alternativas de paz, desarrollo y mejoramiento?

Al tiempo que se plantean estos problemas se creó un espacio de relajación, un espacio 'cultural' que desplaza la mirada de nuestros asuntos internos a una relación binacional y diplomática con Francia, un país europeo al cual se le mira aún con inocente devoción. El acuerdo binacional fue una estrategia política astutamente lograda para presentar un nuevo rostro de Colombia, maquillado y sonriente, que representaría la construcción de una paz estable y duradera, con amplias oportunidades de inversión en sus regiones, y en destacar la riqueza de su patrimonio según lo indica el comisario colombiano, esto es, el representante diplomático, francófilo y afrancesado, Fabián Sanabria. Se invitó a la embajada de Francia en Colombia, a la Alianza francesa y a los Liceos franceses del país a elaborar reflexiones en torno a las estrategias formuladas por el gobierno francés para difundir y garantizar el aprendizaje de la lengua (¿también de la cultura?) francesa en Colombia y justificar dichas estrategias frente a dos obstáculos glotopolíticos vigentes en Colombia (una tarea espinosa para Gautier Mignot, los operarios instrumentales de la organización económica Alianza francesa y los liceos franceses). Dichos obstáculos lo constituyen en primer lugar la política lingüística colombiana que estimula y favorece la americanización-mercantilización de la educación. Se le consultó tanto a los responsables del servicio diplomático francés como a los instrumentalistas de la alianza francesa su opinión con respecto a la doble cara que ha mostrado el gobierno del presidente

Santos en relación a la resurrección (es el ruego y golpes de pecho por parte de Acolprof) de la enseñanza del francés en el territorio colombiano. Por un lado, Santos fomenta diplomáticamente convenios entre el Ministerio de Educación colombiano y la embajada de Francia en Colombia, alentando actividades a pequeña escala divulgando el francés [consúltense las experiencias de Bogotá en la escuela distrital la Candelaria y en Medellín en donde se enseña francés en *collèges de quartiers 'sensibles' où cohabitent des marginaux, des enfants emmerdants et des gangs*.] Por otro lado, en la realidad cotidiana de Colombia y en sus reglamentaciones oficiales, se consolidan políticas públicas que refuerzan y mantienen de manera exclusiva el papel del inglés como la única lengua extranjera que puede insertar a los colombianos en los procesos de globalización. En las universidades colombianas se están imponiendo los cursos de inglés como complemento y requisito de procesos académicos e institucionales internos. Se impone la lectura de textos en inglés (*If It's Not English, It's Not Worth Reading!*) y se está exigiendo publicar en inglés como indicador de calidad. Las políticas culturales y educativas diseñadas por los especialistas técnicos de los ministerios colombianos tienen en el horizonte al globish olvidando que, para la realidad cultural colombiana es más importante, prioritario y perentorio formular una política lingüística que integre el español, las lenguas indígenas y el portugués, esto es, la población del Sur que es 'non-native speakers' de cara al dialogo con otras realidades vehiculadas e impuestas por el globish.

El otro obstáculo, afín con el enfoque de las epistemologías del Sur, consiste en oponer a las tendencias eurocentristas, la denuncia del epistemicidio y la glotofagia perpetrados de manera continua por los países colonialistas entre los que figura Francia. Uno de los hechos más 'destacados' de la historia francesa es la paulatina invisibilización de las lenguas y culturas regionales para imponer la lengua francesa. Frente a la evidencia, ¿por qué insistir en seguir vendiendo francés en Colombia? Más aún, ¿por qué venden francés en Colombia sabiendo que se americanizó la educación superior francesa con una puñalada certera de la anglómana economista Geneviève Fioraso? ¿Por qué el gobierno francés no ha difundido los pensamientos alternos y rebeldes de Claude Hagège y Barbara Cassin? ¿Por qué no distribuyó -al menos para el año binacional el libelo *Allez tous vous faire enculer* de M. Madénian? Tal parece que no cuadran en el modelo políticamente correcto de los manuales de francés lengua extranjera de venta en las librerías autorizadas: *Ici*, *Tout va bien* (je m'en fous!), *Forum*, *Alter Ego*, *Cosmopolite*,

Inspire, *Scénario* y no olvidemos la casa editorial Larousse con su producto estrella *Frantastique*[217] y hay muchos más.

Un funcionario del servicio cultural de la embajada de Francia, en respuesta a nuestra solicitud, manifestó de manera diplomática que el tema de las políticas lingüísticas de Francia y Colombia era ajeno y desconocido para la oficina de cooperación y acción cultural de su embajada (Quelle connerie la diplomatie!). Los funcionarios tanto de la organización Alianza francesa como de los liceos franceses colombianos no dieron ninguna respuesta. *On peut pas briser l'arrogance linguistique bande de cons!*

Anexo 2

Informe de las actividades realizadas durante el XVIII Congreso de ALFAL

Bogotá, Colombia, 24 al 28 de julio de 2017

1. Preparación

Desde su inicio todavía muy precario en el Congreso de Monterrey en 2005, el proyecto se ha desarrollado como parte de una red abierta y amplia de investigadores/as sobre el tema quienes actúan en múltiples contextos en sus países y a nivel regional.

Ya para el Congreso de Montevideo en 2008 el proyecto se consolidó al establecer unas definiciones básicas de su objeto de estudio y unos principios elementales de funcionamiento; creó un comité académico y organizó sus sesiones que combinan la presencia y participación activa de un núcleo de académico/as más experimentados, junto con una convocatoria abierta que integra a otros investigadores, muchas veces estudiantes de posgrado y jóvenes profesores. Desde Montevideo en adelante también se definió un tema central para cada congreso.

La preparación de las actividades del proyecto para el XVIII Congreso se inició a mediados de 2016, cuando actualizamos y ampliamos nuestro comité académico que ahora consiste de los siguientes miembros, además del coordinador:

---

[217] El gancho publicitario es perversamente atractivo al tiempo que ridículo: **Une Histoire**. Sur une planète francophone quelque part dans la galaxie, une agence peuplée d'humains et d'extra-terrestres décongèle Victor Hugo pour le faire revivre au XXIe siècle comme guide de la langue française et de la culture francophone. Leur première mission: trouver de la moutarde pour le déjeuner…
Apprendre une langue ne se résume pas à apprendre des notions pédagogiques. Une langue est également une culture. Raconter des histoires permet non seulement de stimuler la motivation, mais d'aborder les différentes façons de communiquer, de vivre et de travailler ensemble. https://cours-francais.larousse.fr/#fs=1

Elvira Narvaja de Arnoux (UBA, Buenos Aires, Argentina)

Graciela Barrios (Universidad de la República, Montevideo, Uruguay)

Roberto Bein ((UBA, Buenos Aires, Argentina)

María Teresa Celada (USP, São Paulo, Brasil)

Anne-Marie de Mejía (Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia)

Rosângela Morello (IPOL, Santa Catarina, Brasil)

Como en ocasiones anteriores, se emitió una convocatoria amplia. Se definió finalmente el siguiente tema central: Las políticas lingüísticas en la enseñanza de otras lenguas en América Latina: ¿Oferta plurilingüe o monopolio del inglés? En el contexto de una atención amplia del tema, se buscaron invitados especiales para abarcar el aspecto más novedoso, esto es, la inclusión del inglés como materia obligatoria en la educación pública primaria en un número creciente de países latinoamericanos. Colombia juega un papel de pionero desde 2002, incluyendo una investigación interesante y crítica sobre la temática. Fue, sin embargo, algo difícil encontrar participantes colombianos y de otros países para esta temática, ya que casi todos los especialistas de varios países ya tenían un compromiso en el congreso mundial de AILA, que desafortunadamente y por falta de una mayor coordinación tuvo lugar en Río de Janeiro en la misma semana que nuestro congreso. Finalmente se logró integrar la participación de expertos de Colombia, México y Gran Bretaña.

De todas las propuestas recibidas el comité académico seleccionó un total de 28 presentaciones para componer el programa. Desafortunadamente, tuvimos muchas más cancelaciones posteriores que en otras oportunidades, lo que se debe, sin duda, a la crisis que atraviesan varios países latinoamericanos. Nos quedamos finalmente con 17 presentaciones, entre ponencias propuestas y exposiciones invitadas. No hubo la oportunidad, como en el congreso anterior en Joao Pessoa, de financiar la participación de un invitado especial desde fuera de ALFAL.

2. Desarrollo del programa del proyecto

A pesar de las cancelaciones masivas, el proyecto logró desarrollar una buena dinámica de presentaciones integradas en mesas y una muy animada discusión académica. Durante todas las sesiones se mantuvo un público permanente de presentadoras y de algunos otros interesados, de modo se estableció una relación y cierta cronología ascendente en las discusiones.

Según la opinión de muchos de los participantes expositores, pero también de observadores externos, el atractivo de las sesiones consistió en que una gran diversidad de temas y casos particulares estuviera integrada por algunos principios y teoremas rectores comunes. No cabe duda que, con su nivel de investigación y debate, la especialidad de la investigación de políticas lingüísticas o glotopolítica, como parte interdisciplinaria de la

sociolingüística latinoamericana, está en condiciones de participar y de hecho interviene más allá de América Latina en los debates internacionales de la disciplina.

Cabe señalar que se organizó una nueva mesa ad hoc, pocos días antes del congreso, sobre el tema:

Coordinación latinoamericana sobre políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior (CES). A esta mesa se convocó debido a la urgencia que adquirió ese tema en los últimos meses frente a una serie de hechos preocupantes, sobre todo en Brasil, que afectan la vida académica y las modalidades de pluralismo e integración lingüística que se habían impulsado desde hace muchos años, especialmente en América del Sur. Participaron en esa mesa algunas breves exposiciones, pero sobre un debate de todos los presentes sobre las posibilidades de crear una coordinación sobre esta temática que debería incluir la concentración y distribución de información y el desarrollo de ciertas acciones.

3. Elaboración y discusión de una convocatoria sobre las políticas del lenguaje en las CES y su debate

Con el mismo sentido de urgencia que nos llevó a instalar una mesa ad hoc, varios miembros del comité sentimos que sería relevante emprender algunas actividades en el congreso de ALFAL en su conjunto, más allá de los debates internos de los proyectos. Por esta razón y pocos días antes del congreso, elaboramos un breve documento que tiene carácter de convocatoria a un debate y a un pronunciamiento, pero que incluye también características de una declaración.

Enviamos este documento a los coordinadores de proyectos para explorar la posibilidad de su discusión en los mismos proyectos. El tema fue discutido en la reunión de los coordinadores de proyectos donde nuestro proyecto fue representado por María Teresa Celada.

Agradecemos sinceramente el apoyo del presidente saliente, Adolfo Elizaincín, y del secretario, Carlos Garatea, para que ese documento fuera presentado y discutido en la Asamblea General. Finalmente fue aprobado por amplia mayoría en esa instancia, por lo cual su contenido constituye política oficial de la asociación.

Esperamos que la nueva dirección difunda ampliamente la convocatoria y desarrolle iniciativas para discutir su temática y representar la posición de ALFAL ante instancias relevantes de los organismos de administración y financiamiento académico. Para esta labor, la dirección de ALFAL puede contar con la colaboración decidida de nuestro proyecto en términos de su conocimiento experto colectivo y de acción política y gremial.

4. Perspectivas de trabajo

En lo inmediato, los miembros del proyecto se han comprometido a difundir la convocatoria y trabajar con ella en sus respectivos contextos académicos y países. La coordinación está explorando la posibilidad de crear una suerte de observatorio, de

espacio de difusión de información y de debate en torno a la temática a corto plazo. Esta institucionalización se dará probablemente a través de un convenio de cooperación con alguna instancia establecida que trabaja la temática.

A mediano plazo, continuarán las actividades académicas de sus miembros en la organización de eventos y proyectos temáticos. Se contempla organizar por lo menos un ALFALito en un futuro mediato.

Agradecemos el apoyo de la dirección de ALFAL y del comité organizador colombiano para la realización del Congreso y de las actividades de nuestro proyecto.

Convocatoria

Por una ciencia y una educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia'.

En la academia latinoamericana aumenta la preocupación por ciertos procesos de reestructuración de las Ciencias y de la Educación Superior que incluyen los siguientes fenómenos:

1. la creciente expansión del inglés y el desplazamiento de otras lenguas, como el español y el portugués, de áreas estratégicas del campo de las Ciencias y de la Educación Superior; y

2. la imposición progresiva de sistemas de evaluación, jerarquización y exclusión pertenecientes a un modelo empresarial de gestión universitaria, ajenos al funcionamiento de las Ciencias y de la Educación Superior como universidades –públicas o privadas– orientadas hacia la investigación y la educación crítica, científica, humanista y sin fines de lucro.

La expansión del inglés se presenta como un proceso neutral y natural, sin actores identificables, inevitable y deseable; el inglés aparece como única lengua de la ciencia; cualquier modelo alternativo al monopolio de esa lengua es declarado inviable. Ya en 2010, el 72% de las publicaciones en las humanidades, el 94% en las ciencias sociales y más del 96% en ciencias naturales experimentales aparecía en inglés en las revistas internacionales indexadas en la Web of Science y sus índices de citas (Citation Indexes). El español estaba presente con un 0,24% de los artículos en ciencias experimentales y un 2.4% en artes y ciencias humanas, y el portugués ocupaba espacios todavía menores. La hegemonía extrema del inglés en el subcampo de la circulación científica (publicaciones, conferencias) ha creado una creciente presión para transitar hacia el inglés como lengua de enseñanza en la educación superior, particularmente en postgrado; este proceso avanza con especial rapidez en Europa y Asia, pero ya tenemos sus primeros indicios en América Latina.

Hoy nos encontramos ante una disyuntiva histórica en el campo de las Ciencias y de la Educación Superior: transitar desde la situación actual, caracterizada por una marcada hegemonía del inglés en el contexto de un multilingüismo académico reducido a unas pocas lenguas, hacia un monopolio total del inglés en el futuro inmediato en este campo; en las publicaciones en ciencias naturales, este proceso está prácticamente concluido. O, por el contrario, reabrir y reforzar el largo ciclo de desarrollo vertiginoso de las ciencias basado en un modelo plurilingüe, regionalmente diferenciado, como uno de sus componentes constitutivos.

El avance del inglés se relaciona con la imposición de un modelo empresarial de gestión universitaria que se basa en los principios de eficiencia, eficacia, rendición de cuentas y la teoría del capital humano, que traslada el costo de la educación universitaria a los individuos. Como parte de este proceso surgieron nuevos sistemas de evaluación académica que establecen jerarquías (rankings), inclusiones y exclusiones de universidades, disciplinas, investigadores y revistas. La bibliometría ha colocado el concepto de "factor de impacto" en el centro de su sistema de evaluación: el valor y la calidad de un artículo científico se establecen exclusivamente por el número de citas que obtiene en la pequeña selección de revistas del "Citation Index". Esta fundamentación es circular y autorreferencial, y carece de una base teórica sólida. Es incapaz de describir el valor de un artículo basado en su calidad científica o en su impacto real en la sociedad. Justifica, además, la exclusión de casi todas las publicaciones que no estén en inglés. Lo impresionante es que una sola empresa multinacional de información, Thomson Reuters, controle en buena medida los rankings de las publicaciones científicas en el mundo a través de sus índices de citaciones y, a través de este mecanismo, las carreras y el destino de los investigadores.

Tanto los nuevos sistemas de gestión y de evaluación como el creciente predominio del inglés alejan aún más las instituciones de las Ciencias y de la Educación Superior de las sociedades a las que se deben.

En síntesis, consideramos que los procesos observados en la transformación del campo de las Ciencias y de la Educación Superior requieren de una revisión crítica en que participen las comunidades académicas. Y pensamos que existen buenas razones para no abandonar nuestras lenguas científicas y tampoco nuestros sistemas cualitativos de evaluación.

1. La reducción de la diversidad a una sola lengua en la producción de modelos, temas y estrategias de investigación muy probablemente llevaría, desde una perspectiva de sustentabilidad y diversidad, a un empobrecimiento riesgoso del desarrollo científico mismo, de las epistemologías y de la creatividad, especialmente en las ciencias sociales y humanas.

2. La imposición total del inglés reforzaría aún más las asimetrías ya existentes, tanto en las condiciones de acceso a las ciencias internacionales como en la circulación de los resultados de las ciencias y tecnologías propias. Si tomamos en cuenta el valor de la ciencia

como medio de producción, esa imposición dañaría a mediano y largo plazo el desarrollo de la propia economía de los países que abandonan sus lenguas en estos espacios.

3. Los sistemas de evaluación bibliométrica privilegian claramente las publicaciones y las universidades que enseñan en inglés al colocarlas en los primeros lugares de los rankings, sin fundamentación cualitativa alguna. Este desplazamiento de nuestras comunidades científicas perjudica nuestro desarrollo, desempeño e independencia al subordinarnos a la comunidad hegemónica de la anglofonía.

4. A consecuencia de la creciente hegemonía del inglés, la academia y los profesionales anglosajones se han vuelto cada vez más monolingües en su competencia lingüística real, pero más aún en las ideologías y prácticas de sus miembros, que ya no toman en cuenta lo que se trabaja y publica en otras lenguas. Se han transformado en monolingües funcionales, comparables a los analfabetos funcionales. Debido a su enorme peso, el monolingüismo practicado por la academia anglosajona influye en el resto del mundo, ya que el ejercicio monolingüe constituye una formidable presión para que el resto del mundo académico se subordine a sus prácticas y adopte el monopolio del inglés en su propia actuación.

En América Latina, como en muchas otras partes del mundo, crece el malestar por la imposición creciente de sistemas externos de definición, gestión y evaluación en las Ciencias y de la Educación Superior, junto con el inglés como única lengua científica. Estos modelos se imponen, muchas veces en forma subrepticia, vertical y sin amplias consultas en las comunidades académicas, a través de nuestras instituciones gubernamentales de administración de la ciencia, tecnología y enseñanza superior (Conicet, CNPq, Conacyt, etc.) y las directivas de las universidades.

Proponemos iniciar una revisión crítica y un debate sobre estos procesos con el fin de evaluar si acaso responden a las necesidades y mejores estrategias para el desarrollo de las Ciencias y de la Educación Superior en América Latina y también en el resto del mundo; o si, por el contrario, perjudican el desempeño académico crítico de nuestras instituciones y lo subordinan aún más que en el presente a centros de poder académico externos.

Como académicos latinoamericanos abogamos por el desarrollo de una investigación científica definida por las necesidades de nuestros países y una educación superior basada en los principios rectores de la educación pública gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural.

Abogamos asimismo por la preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y

enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad.

Hacemos un llamado a las instancias políticas, a las instituciones gubernamentales de administración y fomento de la ciencia y educación superior y a las direcciones de universidades y otros centros de investigación a impulsar políticas acordes con los principios y orientaciones aquí formulados.

Convocatoria aprobada por la Asamblea General en el XVIII Congreso Internacional de ALFAL

Bogotá, D. C., Colombia, 27 de julio de 2017.

ALFAL http://www.mundoalfal.org/

Y como una línea de continuidad, se ha proyectado un manifiesto en favor de la diversidad de las lenguas en el marco de la celebración de los cien años del manifiesto de Córdoba.

Foro Latinoamericano de las Lenguas

Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina

Fundamentación del 1° Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica

Conforme la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos y en la convicción de que el respeto a la variabilidad lingüística constituye un derecho humano tanto individual como social, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba se expresa en el presente manifiesto ante la realización del VIII congreso Internacional de la Lengua Española y promueve la realización del Foro Latinoamericano de las lenguas (a partir del 23 de agosto de 2018) y del 1° Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica (marzo 2019) que propone una reflexión amplia, situada en la realidad Latinoamericana, sobre el problema de las lenguas y su articulación con políticas económicas, sociales, culturales, académicas, educativas y comunicacionales.

El paradigma que entiende los derechos lingüísticos como derechos humanos advierte sobre los peligros que se manifiestan cuando determinados estados o instituciones buscan entronizar una lengua (o variedad de lengua) con un estatus simbólico superior, política que genera la creencia naturalizada en su superioridad (o carácter hegemónico), cuyo efecto inmediato es el desplazamiento de otras lenguas y variedades al nivel de lo dependiente, lo ilegítimo, lo desautorizado. La violencia de esta política lingüística no es sólo simbólica pues, por la relación de interpretancia existente entre lengua, cultura y

hablantes, junto con la promoción de la superioridad de una lengua se legitima una sociocultura y a sus hablantes, con el desplazamiento consiguiente de otras lenguas, socioculturas y hablantes hacia una inscripción de marginalidad, dependencia, inferioridad, atraso y pobreza. Se trata de una clara violencia que posiciona a algunos fuera de la cultura legítima y promueve procesos de alienación lingüística y vergüenza étnica o sociorregional.

En abierta oposición a esta política lingüística, proponemos una reflexión orientada por el respeto de lo plural y cambiante en toda lengua, por la visibilización de las experiencias irreductibles que se expresan en todas las lenguas y en las innúmeras variedades sociorregionales del castellano, por el reconocimiento de la plena ciudadanía de todos los hablantes en condiciones de igualdad de derechos. Por ello, nos posicionamos abiertamente en contra de toda celebración del multilingüismo y el multiculturalismo que obture la comprensión de las violencias y desiguales relaciones de fuerza que están en su base; en contra de toda celebración de la alteridad que, sin embargo, busca ordenarla y nombrarla de acuerdo a posiciones de poder existentes.

La Facultad de Filosofía y Humanidades celebra la riqueza y la irreductibilidad de sentidos de la lengua castellana, siempre en tensión para expresar la historia, el arte y la experiencia cultural de nuestros pueblos.

Como comunidad universitaria entendemos entonces que:

La universidad pública argentina tiene el compromiso indelegable de bregar por una sociedad más democrática e inclusiva en nuestro país y en toda Latinoamérica.

La universidad pública argentina tiene el deber intransferible de velar por los derechos de cada uno de los individuos que componen la comunidad a la que se debe, y de ninguna forma puede estar al servicio de instituciones o políticas de estado que lesionan estos derechos.

La universidad pública argentina debe cuidar y promover los derechos lingüísticos como un derecho humano irrenunciable, cimiento del derecho a la identidad, a la cultura y a la soberanía de los pueblos latinoamericanos.

Referencias bibliográficas

La mayor parte de los libros que citamos son libros que amamos (a veces por razones secretas o perversas). Importa poco que los unos sean muy conocidos, los otros pocos conocidos, los otros olvidados. No quisiéramos citar más que con amor. No pretendemos constituir una Suma o reconstituir una Memoria, sino más bien proceder por olvido y sustracción, hacer así un rizoma, hacer máquinas ante todo desmontables, formar medios que dejen un instante sobrenadar esto o aquello: bloques friables en sopas. Mejor aún, un libro funcional, pragmático: que cada cual tome lo que quiera. El libro ha dejado de ser un microcosmos, a la manera clásica, o a la manera europea. El libro no es una imagen del mundo, todavía menos un significante. No es una bella totalidad orgánica, no es tampoco una unidad de sentido. Cuando se le pregunta a Michel Foucault lo que es un libro para él, responde: Es una caja de herramientas. Proust, que no obstante pasa por altamente significante, decía que su libro era como unos anteojos: mire si le conviene, si percibe gracias a ellos lo que no habría podido captar de otro modo; si no deje mi libro, y busque otros con los que le vaya mejor. Encuentre pedazos de libros, los que le sirvan o los que le cuadren. Ya no leemos, ni tampoco escribimos más a la antigua manera. No hay muerte del libro, sino otra manera de leer. En un libro no hay nada que comprender, sino mucho de qué servirse. Nada que interpretar ni qué significar, sino mucho que experimentar. El libro debe hacer máquina con cualquier cosa, debe ser una pequeña herramienta sobre un afuera. No representación del mundo, ni mundo como estructura significante. El libro no es árbol-raíz es pieza de un rizoma, plató de un rizoma para el lector al que conviene. Las combinaciones, las permutaciones, las utilizaciones jamás son interiores al libro, sino que dependen de las conexiones con tal o cual afuera. Si, tómelo como usted quiera. No pretendemos hacer una escuela; las escuelas, las sectas, las capillas, las iglesias, las vanguardias y las retaguardias todavía son árboles que, tanto en su elevación como en su caída ridícula aplastan todo lo que pasa de importante.

Deleuze & Guattari, 1976

Achard, Pierre. 1995. Formation discursive, dialogisme et sociologie. *Langages* 117, Paris, Larousse, pp. 82-95.

Agudelo, María Gladys. 2014. *La enseñanza de la gramática em Colombia: Un asunto pluricontextual*. https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0107-1.pdf

Aguiar e Silva, Vítor Manuel. 1980. *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid, Gredos.

Alpizar, Rodolfo. 1989. *Apuntes para la historia lingüística en Cuba*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

Álvarez, Luis Eduardo. 1981a. *El café en la lengua*. Armenia, Universidad del Quindío.

Álvarez, Luis Eduardo. 1981b. Notas para una investigación en sociolingüística. *Memorias de las ponencias en el XIII Congreso Nacional de Lingüística y Literatura*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, pp.11-21.

Arboleda, Rubén. 2005. Proyecciones de una tradición lingüística. *Homenaje a José Joaquín Montes Giraldo*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, pp. 3-52.

Arboleda, Rubén. 2002. Estudios del Lenguaje en Colombia. Los Congresos del área: 1968-2002. *Lenguaje* 29-30, 250-278.

Arboleda, Rubén. 1988b La lingüística en la educación básica. *Forma y Función* 3, pp. 58-69.

Arboleda, Rubén. 1988a El Congreso Pedagógico Nacional y la enseñanza del lenguaje. *Glotta*, Vol. 3 número 2, pp. 42-47.

Arboleda, Rubén. 1986. Sobre la Reforma Curricular: El caso de Español y Literatura. *Revista Colombiana de Educación*, número 18, pp. 142-174.

Ardila, Olga. 2006. Lingüística colombiana: Notas para una historia de los estudios lingüísticos en la Universidad Nacional. *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de nación*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 232-258.

Baena, Luís Ángel. 1996. Lo semántico en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Lenguaje* 24, 91-97.

Bange, Pierre. 1989. Analyse conversationnelle et pratique de l'action. *Verbum*, tome 12.

Baquero, Julia. 2006. Aportes de Felipe Pardo al estudio del lenguaje. *Forma y Función* 19, pp. 165-174.

Batista, Ronaldo de Oliveira (2007). *A recepção à gramática gerativa no Brasil (1967-1983): um estudo historiográfico* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Benveniste, Emile. *Problemas de lingüística general*, tomo 1 (1997), tomo 2 (1999). México, Siglo XXI editores.

Bergounioux Gabriel. 1998. Science et institution: la linguistique et l'université en France (1865-1945). *Langue Française*, n°117, pp. 22-35.

Bernal Leongómez, Jaime. 2008. *Panorama de Lingüistas del siglo XX*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Bernal Leongómez, Jaime. 1986. *Antología de Lingüística Textual*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Bernal Leongómez, Jaime. 1984. *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Bernal Leongómez, Jaime. 1982. *Elementos de lingüística generativa*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Berwick, Robert & Noam Chomsky. 2016. *Why Only Us. Language and Evolution*. Cambridge, MA, MIT Press.

Blanchet, Philippe, 2007, « Quels 'linguistes' parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », in Blanchet, Philippe, Calvet, Louis-Jean, Robillard Didier de, Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question, *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique* n° 1, Paris, L'Harmattan, p. 229-294.

Blanchet, Philippe, 2008, « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », *Les Cahiers du GEPE*, N°1/ 2008. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php

Borges Neto Jose. 2012. *Alguns comentários sobre a iniciação científica na área dos estudos linguísticos*. Texto de conferência proferida no X Encontro do CelSul, Cascavel, Unioeste, 28 de outubro de 2012. https://docs.ufpr.br/~borges/diversos/publicacoes.html

Borges Neto Jose. 2012. *Algumas observações sobre o ensino de gramática*. https://docs.ufpr.br/~borges/diversos/publicacoes.html

Borges Neto Jose. 2006. *Por que fazer linguística? (e que linguística fazer?)* Texto apresentado como Conferência de Encerramento do VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CelSul). Pelotas-RS, outubro de 2006.

Borges, Cristiane Nunes. (2011) Escrita acadêmica. Um fazer nas práticas linguísticas universitárias. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU.

Bright, William. 1974. Las dimensiones de la sociolingüística. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Editado por Paul Garvin y Yolanda Lastra. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bruner, Jerome. 1995. *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid, Morata, capítulos IX y X.

Bruner, Jerome. 1991. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza editorial.

Bustamante, Guillermo. 2005. Competencias en los campos educativo y de estudios sobre el lenguaje. *Revista Enunciación*, vol. 10, no 1, pp. 94-101.

Calvet, Louis-Jean. 2003. Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky. *Cahiers de sociolinguistique*, 8, 11-29.

Calvet, Louis-Jean. 2002. La sociolinguistique et la ville : hasard ou nécessité ? *Marges linguistiques* 46-3.

Calvet, Louis-Jean. 1993b. *Sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Calvet, Louis-Jean. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.

Calvet, Louis-Jean. 1974. *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.

Cárdenas, Alfonso. 2010. Enseñanza del español en las universidades de Colombia. *Cuadernos de Psicopedagogía* 7: 43-54.

Chaves, Ignacio. 1990. La investigación lingüística en Colombia, *Thesaurus* XLV, pp. 188-193.

Chevalier, Jean-Claude ; Encrevé, Pierre. 2006. *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva. Essai de dramaturgie épistémologique*, Lyon : ENS Éd., coll. Langages.

Chomsky, Noam. 2017. *¿Qué clase de criaturas somos ?* Barcelona: Planeta-Ariel.

Chomsky, Noam. 2015. Some Core Contested Concepts. *J. Psycholinguistics Res* 44: 91-104.

Chomsky, Noam *et al.* 2015. Language: UG or Not to Be, That Is the Question. *PLOS Biology* 13(2).

Chomsky, Noam *et al.* 2014a. The mystery of language evolution. *Frontiers in Psychology*, Vol. 5,

Chomsky, Noam *et al.* 2013b. Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in Cognitive Sciences* Vol. 17, No. 2.

Chomsky, Noam. 2013a. Problems of Projection. *Lingua* 130, 33-49.

Chomsky, Noam. 2004. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chomsky, Noam. 1994. *El Conocimiento del lenguaje*. Barcelona, Ediciones Altaya.

Chomsky, Noam. 2002 [1957]. *Syntactic Structures*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter.

Cisneros, Mireya; Olave, Giohanny & Rojas, Ilene. 2015. Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 26, pp. 159-174.

Colciencias. Programas Nacionales de CT&I. www.colciencias.gov.co

Comité de seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. 1998. Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, Barcelona: Comité de seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos Barcelona.

Contreras, Heles. 1973. ¿Para qué enseñamos lingüística? *Actas de la primera reunión latinoamericana de lingüística y filología*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Coquet, Jean-Claude, Fenoglio, Irène et Pierre-Yves Testenoire. 2015. Le linguistique et le littéraire. Qu'apportent les manuscrits des linguistes? *Littérature* 178 (2), pp. 39-54

Correa, François. 1997. Identidad social y ejercicio lingüístico en la región del Vaupés colombiano. *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1997.

Coseriu, Eugenio. 1981. La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y tareas. *Anuario de Letras* XIX: 5-30.

Coseriu, Eugenio. 1977. Panorama de la lingüística iberoamericana. *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje. Estudios de historia de la lingüística*. Madrid: Gredos, pp. 264-364.

Coste, Daniel. 2008. Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ? *Les Cahiers du GEPE*, No 1. Online www.cahiersdugepe.fr/index696.php

Croft, William & Alan Cruse. 2008. *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal.

Derrida, Jacques. 1972. *Marges de la Philosophie*. Paris : Editions de Minuit.

Dubois, Jean y Sumpf. 1968. Linguistique et Révolution. *Communications* 12, pp. 148-158.

Ducrot, Oswald et al. 1980. *Les Mots du discours*. Paris : Editions de Minuit.

Emonds, J. et al. 1976. *Lingüística y Sociedad*. Madrid: Siglo XXI editores.

Fals Borda, Orlando. 2003. *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Ancora Editores/Panamericana Editorial.

Fernández Pérez, Milagros. 2002. Método de enseñanza para el aprendizaje de la historia de la lingüística. *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco/Libros, pp. 527-545.

Fernández Pérez, Milagros. 1999. *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel.

Flórez, Luis. 1983. *Manual del Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Flórez, Luis. 1982-1983. *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia (ALEC)*. Director. Tomo I-VI, Bogotá: Litografía Arco.

Flórez, Luis. 1977. *Apuntes de español: Pronunciación, ortografía, gramática, léxico, extranjerismos, el habla en la radio y la televisión, enseñanza del idioma y de la gramática en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Flórez, Luis. 1973. *Las "Apuntaciones críticas" de Cuervo y el español bogotano cien años después: Pronunciación y fonética*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Flórez, Luis. 1967. *Temas de castellano: Notas de divulgación*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Flórez, Luis. 1960. *Concepto y enseñanza del castellano: orientación y sugerencias*. Bogotá: Editorial Pio X.

Flórez Ochoa, Rafael. 1994. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.

Forbes, Oakley. 1987. Recreolización y decreolización en el habla de San Andrés y Providencia. *Glotta* Vol. II, No 2:13-17.

Forbes, Oakley. (s.f.) Multiculturalismo y multilingüismo. www.fundacionbat.com.co/Multiculturalismoymultilinguismo.pdf

Fuchs, Catherine. 2009. La linguistique cognitive existe-elle? *Quaderns de Filologia*, 14 («New Perspectives in Cognitive Linguistics»), pp. 115-133.

Fuchs, Catherine [éditeur]. 2004. *La linguistique cognitive*. Paris : Editions Ophrys/Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Gadet, Françoise. 1990. *Saussure, une Science de la langue*. Paris : PUF.

Gadet, Françoise et Mazière, Francine. 1982. Parfum de linguiste : Quel rôle pour les revues dans la formation ? *Langue Française* 55, pp. 80-91.

Gaiser, María Cecilia. 2013. La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, Vol. 3 (1).

Gardin, Bernard, Jean-Baptiste Marcellesi et GRECO Rouen, éds. 1980. *Sociolinguistique: Approches, théories, pratiques*. Paris : Publications de l'Université de Rouen et PUF (2 vol.).

González de la Calle, Pedro Urbano. 1963. *Contribución al estudio del bogotano: Orientaciones metodológicas para la investigación del castellano en América*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

González de la Calle, Pedro Urbano. 1951. Experiencias lexicográficas. *Thesaurus*, tomo VII, números 1, 2 y 3, pp. 245-279.

González de la Calle, Pedro Urbano. 1945. Formación general lingüística del maestro Don Rufino José Cuervo. *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, tomo I, número 2, pp. 212-241.

Grunig, Blanche-Noëlle. 1998. La linguistique comme discipline en France de 1981 á 1997. *Langue Française*, 117, pp. 112-123.

Guespin, L. et J.B. Marcellesi. 1986. Pour la glottopolitique. *Langages* 83:5-34.

Hagège, Claude. 2012. *Contre la pensée unique*. Paris : Editions Odile Jacob.

Hagège, Claude. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Editions Odile Jacob.

Hagège, Claude. 1985. *L'homme des Paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines.* Paris: Fayard.

Halliday, MAK. 1994. *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, Martín. 1982. "Hebel, el amigo de la casa". *Eco* 249. Bogotá: Buchholz, pp. 225-240.

Hernández, Carlos Augusto. 2001. Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, tomo II, Bogotá: Colciencias, Socolpe, pp. 9-91.

Hjelmslev, Louis. 1968. *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris : Editions de Minuit.

Hjelmslev, Louis. 1966. *Le langage*. Paris : Editions de Minuit.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017). *Marco de referencia Saber-Pro. Ciencias de la educación. Módulos de enseñar, formar y evaluar.* http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/saber-pro-estudiantes/documentos

Iriarte, Genoveva. 1994. Avram Noam Chomsky lingüística, política y responsabilidad. *Thesaurus*, Tomo XLIX, número 2, pp. 359-393.

Jahn, Manfred. 2002. *Colorless green ideas sleep furiously": a linguistic test case and its appropriations*. http://www.uni-koeln.de/~ame02/jahn_2002.pdf

Jackendoff, Ray. 2010. *Fundamentos del lenguaje*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Jakobson, Roman. 1985. *Une vie dans le langage. Autoportrait d'un savant*. Paris : Editions de Minuit.

Jaramillo, Jaime. 2006. Consideraciones finales. La institucionalización de los saberes en la Facultad de Ciencias Humanas: El proceso de gestación y la lucha por la autonomía de los campos disciplinarios. En Archila, Correa, Delgado & Jaramillo 2006. *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de Nación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Koerner, Konrad. 2002. La historiografía de la lingüística. Pasado, Presente, Futuro. *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco/Libros, pp. 15-47.

Laborda, Xavier. 2015. Historiografía y memoria contemporánea en autobiografías de lingüistas. *Tonos Digital* 28, http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1228/758

Laborda, Xavier. 2012. Historia de la lingüística británica y autobiografía en Linguistics in Britain: Personal Histories. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 50, pp. 63-90.

Ladino, Yaneth. 2011. Estado del arte de la Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 1989-2009. *La Palabra*, 18, 63-73

Lazard, Gilbert. 2005. La linguistique cognitive n'existe pas. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, t. CII, fasc. 1, 3-16.

Lazard, Gilbert. 1999. Comment comparer l'incomparable ? *Linx* 11, pp. 15-30.

Lees, Robert. 1957. Review Syntactic Structures. *Language*, Vol. 33, No 3, part 1, pp. 375-408.

Legrand, M. 1998. *Le métier de linguiste* (Doctoral dissertation, Rennes 2).

Lombana, Claudia, Mejía, Alfonso & Ortíz, Fabio Hugo. 2006. Desarrollo de las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional: Su enseñanza y aprendizaje. *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de nación*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp.207-230.

Longa, Víctor. 2012. *Lenguaje humano y comunicación animal*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

López García, Ángel. 2010. *El origen del lenguaje*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

López García, Ángel. 2006. ¿Pueden hablar biólogos y lingüistas de lo mismo? *Ludus Vitalis*, Vol. XIV, No 25, pp. 205-213.

Lorenzo, Guillermo y Longa, Víctor. 1996. *Introducción a la sintaxis generativa*. Madrid: Alianza editorial,

Lozano, Mariano. 2015. José Joaquín Montes Giraldo: Un paradigma para las nuevas generaciones de lingüistas en Colombia. *Forma y Función*, vol. 28, No 1, pp. 207-216.

Lozano, Mariano. 2012. Breves notas sobre la investigación lingüística en Colombia *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 19, enero-junio, pp. 13-22.

Lozano, Mariano (ed.) 2005. *Homenaje a José Joaquín Montes Giraldo*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Machado Filho, Américo Venâncio Lopes. 2012. O linguista: ¿ABÁ-PE AÎPÓ? In: Rosa Virgínia Mattos e Silva; Klebson Oliveira. (Org.). *Várias navegações*. 1ed Salvador : Edufba, p. 515-522.

Madray-Lesigne, Françoise & Richard-Zappella, Jeannine (éds.) 1995. *Lucien Tesnière aujourd'hui*. Paris, Editions Peeters.

Mahecha, Miguel Ángel. 2011. *Antología de lingüística cognitiva*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.

Marcellesi, Jean-Baptiste et Bernard Gardin. 1974. *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*. Paris : Larousse.

Martinet, André. 1993. *Mémoires d'un linguiste. Vivre les langues*. Paris: Éditions Quai Voltaire.

Martinet, André. 1969. *Langue et Fonction. Une théorie fonctionnelle du langage*. Paris: Editions Gonthier.

Martínez, Fernando Antonio. 1996. Rufino José Cuervo. En Vicente Pérez Silva (editor). *La autobiografía en la literatura colombiana*. Bogotá: Presidencia de la República.

Martínez, Fernando Antonio. 1970. Para la historia de los estudios lingüísticos en Colombia. *Apuntes para la historia de la ciencia en Colombia*, tomo 1, Bogotá: Fondo Colombiano de Investigaciones Francisco José de Caldas, pp. 195-209.

Martínez, Fernando Antonio. 1965. Una tarea lexicográfica: la continuación del Diccionario de Rufino José Cuervo. *PILEI. El Simposio de Cartagena*. Agosto de 1963. Informes y Comunicaciones. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 267-271.

Martínez, Fernando Antonio. 1956. Rufino José Cuervo. *Las Letras, suplemento literario del Diario Oficial*, de Bogotá: 23 de agosto.

Martínez, Fernando Antonio. 1954. Estudio preliminar. Rufino José Cuervo. *Obras*, tomo I. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. XIV-CXLVI.

Martínez, Fernando Antonio. 1953. Presentación. *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana*. Tomo primero. Nueva edición ordenada por el Gobierno de Colombia. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 5-7.

Martínez, Fernando Antonio. 1944. *El uso en la lingüística*. Bogotá : Editorial Lumen.

Meillet, Antoine. 1965. Comment les mots changent de sens. *Linguistique historique, linguistique générale*. Paris: Champion.

Meillet, Antoine. 1923. Le caractère concret du mot. *Journal de Psychologie*. [Repris dans *Linguistique historique et linguistique générale*, Vol. II, 9-13. Paris, H. Champion, 1936.]

Mejía, Anne-Marie, López, Alexis & Peña, Beatriz (compiladores). 2011. *Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación.

Mejía, Anne-Marie de y Laura Fonseca. 2008. *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Ministerio de Educación Nacional. Programa Nacional de bilingüismo 2006. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mejía, Claudia. 2019. *El primer curso. Lingüística general de Ferdinand de Saussure, Louis Caille y Albert Riedlinger*. Medellín, Editorial Semsa.

Mejía, Claudia. 2016. Lingüística general de Ferdinand de Saussure. El primer curso. Introducción. *Entornos*, Vol. 29, número 2, pp. 153-182.

Mejía, Claudia. 2016. Les Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure, un projet de Paul-F. Regard et Antoine Meillet. *Entornos*, Vol. 29, número 2, pp. 219-232.

Mejía, Claudia. 2014. *Ferdinand de Saussure. Une vie en lettres*. Nantes : Edition Cécile Défaut.

Mejía, Claudia. 2008. *Le Cours d'une vie. Portrait diachronique de Ferdinand de Saussure*. Tome 1. Nantes : Editions Cécile Défaut.

Ministerio de Educación Nacional. 2006. *Programa Nacional de bilingüismo 2006*. Bogotá.

Mendívil, José Luis. 2003. *Gramática Natural. La Gramática Generativa y la Tercera Cultura.* Madrid: Machado Libros editores.

Milani, Sebastião. 2009. Historiografia de Saussure: o curso de linguística geral. *Letras & Letras*, Uberlândia 25 (1) 55-71.

Milner, Jean-Claude. 1989. *Introduction à une science du langage*. Paris: Editions du Seuil.

Milner, Jean-Claude. 1980. *El amor por la lengua*. México D.F.: Nueva Imagen.

Montes, José Joaquín. 2000. *Otros estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Montes, José Joaquín. 1995. *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, metodológica y bibliográfica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Negrin, Marta. 2003. Saberes teóricos y práctica docente: Razones de un desencuentro. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 1 (1), pp. 3017-312.

Oviedo, Tito Nelson. 2003. Abra la boca [significación-comunicación]. *Lenguaje*, 31, pp. 7-23

Oviedo Tito Nelson. 1992. *Hacia una base semántico Comunicativa para la gramática*. Cali: Universidad del Valle.

Páez Patiño, Rubén. 1995. José Manuel Rivas Sacconi. 1917-1991. *Thesaurus*, tomo L, pp. IX-XIV.

Paniagua, José M. Bernardo. 1991. *E. Coseriu: Epistemologia y Lingüística. Bases epistemológicas de la lingüística de Eugenio Coseriu*. Tesis de doctorado

Páramo Pomareda, Jorge. 1999. *Curso de lingüística general. Libro I, El acto de habla, Libro II, El análisis del texto y Libro III, El signo lingüístico*. Manuscrito inédito.

Páramo Pomareda, Jorge. 1982. "La lingüística" *Foros Interdisciplinarios* 2, Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 65-77.

Páramo, Aquiles. 2004. Las facetas de Jorge Páramo Pomareda. Semblanza. *Jornadas Filológicas In memoriam Jorge Páramo Pomareda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pardo, Felipe. 1980. Presentación. *Revista Colombiana de Lingüística* Vol. 1, No 1, pp. 3-6.

Pardo, Felipe y Julia Baquero. 1988. Un ejercicio de análisis de texto científico. *Forma y Función* 3, 33-57.

Parodi, Giovanni. 2008. "¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica" *Revista Signos* 41, pp. 135-154.

Patiño Rosselli, Carlos. 2000. *Sobre etnolingüística y otros temas*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Patiño Rosselli, Carlos. 1991. Perspectiva y prospectiva de la lingüística en Colombia. *Ciencias sociales en Colombia 1991*. Bogotá: Colciencias.

Patiño Rosselli, Carlos. 1986. En busca de una lingüística colombiana: El postgrado de la Universidad Nacional. *Glotta* Vol. 1 No 3, pp. 34-45.

Patiño Rosselli, Carlos. 1969. Los lingüistas y su pasado. *Ideas y Valores*, número 32-34, pp. 73-76.

Patiño Rosselli, Carlos. 1968. Estructuralismo: ¿apogeo u ocaso? *ECO*. Revista de la cultura de occidente, tomo XVII/3, julio, pp. 323-329.

Patiño Rosselli, Carlos. 1967. Evolución de las concepciones en gramática. *ECO*. Revista de la cultura de occidente, tomo XIV/3, pp. 283-307.

Patiño Rosselli, Carlos & Bernal Leongómez, Jaime (coord.) 2012. *El lenguaje en Colombia. Tomo 1: Realidad lingüística de Colombia.* Bogotá D.C.: Instituto Caro y Cuervo, Academia Colombiana de la lengua.

Pinzón Camargo, Libia. 2005. La textolingüística en Colombia. *Educación y Ciencia* 7, 65-69.

Polo, José. 1992. Presencia de Saussure en el mundo hispánico. *C.I.F.* tomo XVIII, fasc. 1 y 2, pp. 189-196.

Puech, Christian. 2006. Pour une Histoire de la linguistique dans l'histoire de la linguistique ? *Historie Épistémologie Langage* 28/1, pp. 9-24.

Puech, Christian. 1988. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue, *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 5 | 1998, mis en ligne le 15 avril 2009, consulté le 30 novembre 2016. URL: http://cediscor.revues.org/267

Puech, Christian. 1997. Benveniste et la représentation de la discipline linguistique, *Linx*, 9, 385-396.

Rabanales, Ambrosio. 1978. Repercusión de las corrientes lingüísticas contemporáneas en Iberoamérica. Separata del *Boletín de Filología*, Tomo 29, Universidad de Chile, pp. 219-257.

Ramírez, Ricardo. 2003. *José Joaquín Montes Giraldo. Biografía y Bibliografía*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Rastier, François. 2016. *Ferdinand de Saussure: De ahora en adelante*. México: Paidós [Versión española de Enrique Ballón Aguirre].

Rastier, François. 2012. Lire les textes de Saussure. *Langages* 185, pp. 7-20.

Reboul, Anne. 2000. Le linguiste, le zoologue et le cognitiviste : vers une vision réaliste de la référence in Mœschler, J. & Reichler-Béguelin, M-J. (éds), *Référence temporelle et nominale*, Berne : Peter Lang, 41-69

Rico Ocampo, Armando. 1998. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en primaria. Una ventana al Multilingüismo y a lo Pluricultural*. Armenia: Universidad del Quindío.

Rico Ocampo, Armando. 1981. *Problèmes sociolinguistiques de la société colombienne*. Mémoire de Maîtrise, Université de Grenoble.

Rivas Sacconi, José Manuel. 1949. *El Latín en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Robillard Didier de, 1997, articles « Action linguistique » (20), Aménagement linguistique » (36-41), « Corpus » (102), « évaluation » (151-152), « Planification » (228-229), « Politique linguistique » (229-230), « Statut » (269-270), in Moreau, Marie-Louise (éd.), Sociolinguistique, concepts de base, Sprimont (B), Mardaga.

Robins, R.H. 2000. *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.

Rojas, Jorge. *Las Jornadas Filológicas en Colombia*. http://www.onassisusa.org/usp_presentations/spanish/a2rojas.es.pdf

Sachot, Maurice. 2000. Un discours éclaté. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines* 6.

Saussure, Ferdinand de. 2002. *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Saussure, Ferdinand de. 1964. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Searle, John. 1972. Chomsky's Revolution in Linguistics. *The New York Review of Books*, June 29.

Sechehaye, Albert. 1933. La pensée et la langue ou comment concevoir le rapport organique de l'individuel et du social dans le langage. *Journal de Psychologie* 30. pp. 57-81.

Sumpf, Joseph. 1972. Les traits principaux de la tradition linguistique française. *Langue Française* 14, pp. 70-98.

Sumpf Joseph, & Dubois Jean. 1970. Linguistique et pédagogie. *Langue française*. 5, pp. 3-16.

Swiggers, Pierre. 2009. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I, 1, pp. 67-76.

Tobón de Castro, Lucía. 2005. El Español, lengua de dos universos. *Homenaje a José Joaquín Montes Giraldo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Tobón de Castro, Lucía. 2001. *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tobón de Castro, Lucía. 1993. Propuesta de un proyecto lingüístico para el estudio del español como lengua propia. *Thesaurus*, Tomo XLVIII, número 2, pp. 292-335.

Tobón de Castro, Lucía. 1989. Las proyecciones de la lingüística. *Forma y Función* 4, 13-22.

Torres Quintero Rafael. 2000. *Obras*. Tomo II, Lingüística y Literatura. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Torres Quintero Rafael. 1999. *Obras*. Tomo I, Filología. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Tovar, Lionel. 1999. Bases para una verdadera planificación lingüística en Colombia. *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Editado por Anne-Marie de Mejía y Lionel Tovar. Cali: Universidad del Valle, 1999.

Trabant, Jürgen. 2005. Faut-il défendre Saussure contre ses amateurs ? Notes item sur l'étymologie saussurienne. *Langages* 159, pp. 111-124. [Versión española en *Entornos* Vol. 29, No 2, 2016, pp. 325-337.

Truchot, Claude. 2008. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer*. http://cahiersdugepe.misha.frindex66i.php

Université d'Orléans. 2005. *Pour un Référentiel Européen d'Enseignement de la Linguistique.*

Verón, Eliseo. 1984. Matière linguistique et analyse du discours. *Langage et Société* 28, F. 2, 91-109.

Vézina, Robert. 1996. Le linguiste, espèce menacée ? *Actes des dixièmes Journées de linguistique*. Québec, Université Laval.

Villa Mejía, Víctor. 2001. *Política Idiomática en Colombia: Visión sociolingüística*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

Segunda parte: Temas de educación y gramática. Otras voces

Capítulo 6

El léxico y la reflexión gramatical

Julia Muzzopappa

Argentina

Introducción

La temática de nuestra investigación se inscribe en el ámbito de la Lingüística aplicada. Contamos con trabajos previos realizados en la Convocatoria de Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente 2009 del Área de Investigación Educativa del INFD. En esa oportunidad, nuestra investigación estuvo centrada en los conocimientos y usos del léxico en una población de educación secundaria, desde una perspectiva de enfoque generativista. En esta ocasión ampliamos la perspectiva de análisis hacia el cognitivismo de orientación comunicativa y pragmática. Nos interesó, en esta instancia, indagar sobre el uso del léxico en textos académicos, a saber, respuestas a preguntas en exámenes parciales, artículos breves sobre temas de estudio e informes de lectura, todos vinculados a materias de la formación específica, debido a que observamos en el curso de nuestra práctica docente en el Profesorado que las producciones de esos textos académicos de los estudiantes, en todos los años de la carrera, dan cuenta de un uso incoherente del léxico con escasa adecuación de registro y género y distorsiones sintáctico- morfológicas. Los géneros discursivos fueron seleccionados en base a su frecuencia en el ámbito de los estudios del Profesorado. Esa selección se realizó a partir de la consulta a las propuestas pedagógicas de los docentes de la carrera en el año 2012 y 2013, según consta en el ítem "evaluación".

Suponemos que la enseñanza del léxico ha sido desatendida o bien ha estado ausente en niveles de educación anteriores al superior y que en este último nivel se presenta como un obstáculo para el desempeño adecuado de escrituras propias del ámbito académico, donde se hace necesario el uso de los contenidos disciplinares que se transmiten en buena medida a partir del léxico específico. La reflexión sobre los propios procesos cognitivos no es habitual durante la producción textual debido a que esa capacidad no ha sido enseñada suficientemente durante la escolarización de los estudiantes.

Consideramos que el conocimiento y uso del léxico inciden en la comprensión y la producción de textos académicos de los estudiantes. Según Jakobson (1967) las palabras están ligadas con el código necesariamente por una relación interna y con el mensaje por una relación externa. Por eso, las palabras tienen un doble status: con ellas nos comunicamos y aprendemos los conceptos del mundo que nos rodea, como bien recuerda Giammatteo (2001). También Varela (2003) concluye en que los factores pragmáticos y contextuales son los que determinan el significado de cada pieza léxica. Estos planteos, entre otros muy afines, permiten centrar nuestro trabajo en la competencia lingüística y la comunicativa desde un enfoque cognitivo, debido a que el léxico es la principal vía de ingreso al conocimiento; junto con las estructuras de la lengua forma y desarrolla el pensamiento crítico. Por otra parte, en el nivel de educación superior no se poseen datos en nuestro país sobre la competencia léxica de los estudiantes desde la perspectiva en la que nos concentramos.

Entendemos por "competencia léxica" no solo el conocimiento de las estructuras y el funcionamiento del sistema léxico, sino el modo en se usa para comprender y producir textos pertenecientes a situaciones retóricas muy diversas. A partir de Jackendoff (1990) concebimos los conceptos léxicos como esquemas finitos —y no,

así como listados de instancias-- que pueden ser comparados creativamente para admitir nuevas entradas. Los esquemas interiorizados poseen algún grado de indeterminación en el mismo concepto léxico o en el proceso de comparación con representaciones mentales de nuevos objetos, acciones o estados. Así, los mecanismos de descomposición de los conceptos léxicos pueden crear un continuo entre elementos centrales e instancias marginales, y pueden crear vaguedad o difusividad en los límites de las categorías (32-34). Acordamos con los postulados de Chomsky (1995 [1999]) sobre la información léxica, en cuanto es el punto de partida para la conformación e interpretación del significado de los sintagmas.

El lenguaje, como capacidad humana, forma parte de nuestra dotación biológica que se desarrolla en interacción con el medio. En base a los planteos de Chomsky (1965 [1999]), el lenguaje es una facultad de la mente. Todo hablante nativo tiene internalizada la gramática de su lengua. Su competencia de hablante le permite reconocer entre oraciones o estructuras posibles de su lengua de otras no posibles, independientemente del nivel cultural o social de pertenencia. La competencia es el conocimiento tácito del hablante sobre su lengua, mientras que la actuación consiste en el uso de la lengua en situaciones concretas e individuales ([1999: 4]). La perspectiva cognitiva focaliza el estudio del lenguaje como facultad de la mente humana. El sistema computacional (164) es el mecanismo cognitivo que permite formar adecuadamente las expresiones lingüísticas de una lengua. Para que estas expresiones sean comunicables, la lengua posee componentes de interfaz: el articulatorio- perceptivo (componente fonológico) y el conceptual- intencional (componente semántico). El léxico se entiende como interfaz. Según Jackendoff (1990), el usuario de la lengua tiene incorporadas en su memoria a largo plazo las reglas de combinación y "algo más" que le permite combinarlas. El autor se refiere

al léxico, que como interfaz establece correspondencias entre algunas partes bien formadas de las estructuras fonológica, sintáctica y conceptual.

La otra competencia que mencionamos, la comunicativa, permite a los usuarios de la lengua el reconocimiento y uso de las expresiones adecuadas en distintas situaciones. La competencia lingüística y la comunicativa son complementarias y no existen de un modo separado. Los conocimientos del hablante no solo se restringen a las formaciones lingüísticas adecuadas para su lengua, sino al contexto de uso. Por eso, nuestra investigación ha tenido en cuenta las situaciones retóricas en las que se emplea el léxico en los textos que examinamos y analizamos. La competencia comunicativa posibilita la identificación de las convenciones socioculturales en el uso del lenguaje. Aún más, el uso de la lengua no solo crea discursos, sino sus contextos, que no tienen una existencia previa, puesto que discurso y contexto son producciones conjuntas (van Dijk, 2001). El léxico, en este sentido, establece no solo las relaciones entre las interfaces mencionadas, sino con el "conocimiento de mundo", que implica un saber sobre los datos referenciales, inferenciales e ilocutivos. El léxico, como sostiene Bernárdez (2010), es la primera vía de activación de una parte del mundo y su acceso; no obstante, ese acceso se complica porque el léxico es impreciso (52). En los textos académicos, la imprecisión léxica obstaculiza en muchos casos la interpretación de una respuesta o el desarrollo explicativo de un tema de estudio, pero, además, impide la adquisición de registros formales propios de los géneros discursivos a los que pertenecen los textos académicos que se elaboran en la etapa de estudio de la educación superior.

El concepto de giro lingüístico (Rorty, 1990) hace referencia al cambio de paradigma operado en los estudios del discurso. Postula que el conocimiento disciplinar, sus estructuras conceptuales, se construyen al interior de los discursos

y no por fuera de estos, planteo que implica el reconocimiento de que el conocimiento científico es creación lingüística. La escritura constituye una herramienta vertebral en la adquisición de saberes especializados. Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls sostienen que la escritura "se instaura como modo de producción y reconstrucción del conocimiento" (2007:79). A su vez, Paula Carlino reafirma: "La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber" (2002a:410). De estas reflexiones se desprende, entonces, la importancia de saber desarrollar textos académicos que en su interior construyan conocimientos de las disciplinas de estudio. Los textos académicos producidos por los estudiantes no solo cumplen con la tarea de acreditación o aprobación de las materias de la carrera, en un sentido general, sino que dan cuenta de la construcción de conocimientos y del modo en que se ha llevado adelante esa actividad. Como señalan Miret Bernal y Tusón Valls (1996), adquirir los conocimientos específicos de un área cualquiera del saber implica comprender y manejar las formas de expresión a través de las cuales se transmiten esos saberes. El dominio del léxico especializado es una particularidad de los textos académicos y su uso constituye un indicador de la elaboración de los saberes disciplinares. A diferencia de las palabras de uso familiar, desde un punto de vista cognitivo, las expresiones léxicas que corresponden al ámbito científico "son formadas conscientemente mediante operaciones científicas y lógicas" (Mihatsch 2002: 240 citado por Lescano, 2001).

Las principales preguntas que guiaron la investigación son las siguientes: ¿cómo usan los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura el conocimiento léxico en la escritura de los siguientes textos académicos: respuestas a preguntas, artículos breves e informes? ¿Cómo se produce la metacognición centrada en el uso

del léxico, en las situaciones de escritura académica seleccionadas en la investigación? Estas preguntas motivaron los objetivos de investigación; entre ellos se encuentran: conocer los modos en que se usa el léxico en los textos académicos pertenecientes a las materias de la formación específica, en la población estudiantil del Profesorado en Lengua y Literatura; analizar los usos del léxico a partir de una perspectiva de enfoque cognitivista; elaborar un diagnóstico sobre el uso y los saberes del léxico de los estudiantes de la carrera tendiente a la descripción del perfil léxico de la población determinada.

Los instrumentos de recolección de datos consistieron en una prueba abierta realizada a 164 estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura que buscó obtener datos sobre el conocimiento y uso del léxico general y operativo. Otro instrumento está constituido por un corpus de 100 textos (respuestas a consignas de parcial, informes y artículos breves) pertenecientes a estudiantes de los cuatro años de la carrera, para analizar la selección léxica en base al registro y género del texto, el uso del léxico especializado o disciplinar, técnico y científico.

El marco teórico de la investigación conjuga elementos del modelo de las redes semánticas de Aitchison (1987) que concuerda con la lingüística de los campos semánticos y léxicos. La autora define el lexicón mental como una red en la que las unidades léxicas están organizadas en campos semánticos en los que se establecen relaciones fuertes o débiles. Los elementos coordinados como "joven y bello" y la de solidaridad léxica, como "construir una casa" parecen pertenecer al grupo de relaciones fuertes. Este modelo y el de Kintsch (1996), la teoría del procesamiento del discurso, impulsaron la elaboración de los instrumentos de la prueba administrada a la población de la investigación, para indagar sobre el uso del léxico. En cuanto a las relaciones de la palabra con su significado, examinamos este aspecto en el marco del cotexto y en el contexto de la situación comunicativa. Con

respecto a los significados de las palabras que se activan en distintos contextos, retomamos las hipótesis interactivas del procesamiento del lenguaje (Rumelhart, 1984/ 2003). Estas hipótesis, a diferencia de las modulares, proponen que múltiples niveles operan en forma conjunta. El flujo de información es bidireccional y no hay un orden de relación de la sintaxis con respecto a la semántica o al discurso. Del modelo situacional de Van Dijk y Kinstch (1983) nos interesaron los distintos modos de procesamiento: el léxico, el sintáctico, el semántico- pragmático y el referencial, que si bien forman parte del proceso de lectura y comprensión del significado, como de la construcción de sentido, son irreductibles para pensar las operaciones de elaboración de los textos académicos, debido a que estos derivan de múltiples lecturas que, aunque por sí mismas no garantizan el uso adecuado y coherente del léxico en los textos, permiten adquirirlo para su uso en la escritura.

Acordamos con Cabré (1999) en que la unidad léxica no es per se palabra o término. Esta determinación se realiza en base al contexto de uso. El "término" es un valor posible de la unidad léxica que se activa en situaciones de comunicación especializada, como es el caso de los textos académicos que analizamos. El valor especializado con un significado léxico se construye en interfaz con información pragmática. Cabe aclarar que si bien nuestro foco estuvo puesto en el uso del léxico en textos académicos no solo examinamos el empleo del léxico especializado o disciplinar y técnico, sino también el culto y el científico, de los que brindamos más detalle en el apartado de "Metodología".

Las nociones de "macroestructura" y "microestructura" de van Dijk (1983) posibilitaron la observación de la construcción de un tema en los textos y la forma global. Al centrarnos en textos académicos con secuencia expositivo- explicativa, hacemos referencia a uno de los esquemas textuales prototípicos que definió Adam (1992 citado por Giapuscio, 1994). Si bien la trama o secuencia expositivo-

explicativa se encuentra en numerosos textos pertenecientes a diversos géneros discursivos (Bajtin, 1982) --por ejemplo, tratados, manuales, artículos de divulgación científica, entre otros, con sus diferentes modos de enunciar-- que se diferencian por los rasgos formales, el estilo y las finalidades, los que conforman nuestro corpus tienen afinidades en cuanto al estilo, que en gran medida se define por el léxico.

A partir de la definición sobre "textos especializados" que adoptan Ciapuscio e Inés Kuguel (2002), entendemos que son "productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas; por lo tanto, en dependencia del tipo de disciplina pueden ser más o menos dependientes de la cultura y la época dada" (Gnutzmann y Oldenburg, 1991 citado en Ciapuscio y Kuguel, 2002).

Señalamos como antecedente importante de nuestra investigación el trabajo de Giammatteo y María de los Ángeles Basualdo (1998-2002/ 2001-2002), quienes investigaron la relación entre el léxico y la comprensión textual y pusieron de relieve la vinculación entre bajo dominio léxico y el resto de las habilidades lingüísticas. La tesis de Martha Lescano (2000) trata sobre la competencia léxica en una población estudiantil de los últimos años de la Enseñanza General Básica y se apoya en una perspectiva semántico- cognitivo discursiva. Lescano recupera, a su vez, el valor de las estrategias múltiples --pragmático-discursivas, léxico-semánticas, morfosintácticas, léxico-cognitivas, metacognoscitivas-- para el análisis del léxico propuestas en trabajos anteriores de Martínez (1999) y Giammatteo (2001).

Las estrategias múltiples orientaron la elaboración de las consignas de la prueba sobre léxico que implementamos y el planteo sobre los hiperónimos como sustantivos especiales, entre el léxico y la gramática que los vuelve inestables ante la pérdida del soporte contextual nos permitió pensar en una explicación posible al momento de interpretar algunos datos de nuestro trabajo. Otros estudios vinculados con nuestra temática de investigación son los de Soledad Varela (1993), quien examinó los vínculos entre morfología y sintaxis y los procesos de formación de palabras. En una misma línea de trabajo, las investigaciones de Laura Kornfeld y Gabriela Resnik se detienen en cuestiones de la interfaz en algunas categorías léxicas. La tesis doctoral de Andreína Adelstein (2007) nos permitió avanzar en el conocimiento del léxico especializado entre otros aportes fundamentales sobre el modelo de Léxico Generativo de Pustejovsky. La investigación de Analía Palacios (2005) sobre comprensión del léxico en textos narrativos y explicativos ha sido un precedente muy valioso para nuestra intervención en el orden metodológico. En todos los trabajos de investigación mencionados, independientemente del nivel educativo de la población seleccionada, se comprueba que la falta de comprensión o el desconocimiento de los significados del léxico disciplinar, en especial, es un predictor para la escritura de textos académicos en cuanto a su debilidad conceptual. Otra conclusión refiere a la activación de asociaciones con formas léxicas que pasan por alto el contexto en el que se insertan las palabras o términos, como ocurre con las pruebas de completamiento que toman los investigadores cuando observan el uso del léxico.

Otros antecedentes valiosos para nuestra investigación han sido las propuestas de Guiomar Ciapuscio y Adelstein (2010), quienes muestran la estrecha y explicativa vinculación entre los aspectos textuales y léxicos, en especial, en ámbitos de comunicación especializada. Varias de sus investigaciones se encuentran inscriptas

en Termtex, el Grupo argentino de investigación y docencia en terminología y texto. Las autoras afirman que "el género debe comprenderse como una interfaz que "filtra" esas informaciones "externas" y opera como condicionante esencial en la generación de los posibles significados de las unidades léxicas; se trata de una instancia mediadora entre contexto y texto." (2).

Metodología

Las preguntas que guiaron la investigación son las siguientes:

- ¿Cómo usan los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura el conocimiento léxico en la escritura de los textos académicos respuestas a preguntas, artículos breves e informes de lectura?
- ¿Cómo se produce la reflexión centrada en el uso del léxico, en las situaciones de escritura académica seleccionadas en la investigación?

Con el objetivo de responder las anteriores preguntas se diseñó el plan de investigación de alcance descriptivo reconducido a la explicación, perteneciente al paradigma cuantitativo en combinación con el cualitativo.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas para la recolección de datos consistieron en:

- Una prueba sobre léxico destinada a ser aplicada a la población estudiantil del Profesorado en Lengua y Literatura correspondiente a la cohorte del año 2013;
- Un corpus de textos académicos elaborados por los alumnos en materias de la formación específica.

La población del Profesorado en Lengua y Literatura está compuesta por individuos de diferentes franjas etarias. En pocos casos se trata de individuos que concluyeron los estudios de la educación secundaria durante el año anterior al ingreso a la educación superior en el ámbito del Profesorado, mientras que el número aumenta a partir del lapso comprendido entre cinco a siete años entre haber terminado los estudios de la educación secundaria y el paso hacia la superior. En general, antes de hacer su ingreso al ISFD N° 21, los individuos jóvenes siguieron estudios en universidades o en otros Institutos de Formación Docente. Un grupo menor está constituido por individuos mayores que concluyeron sus estudios secundarios en la etapa adulta y los continúan en el Profesorado. En los últimos años se ha incrementado el fenómeno de algunos individuos de la población que siguen estudios en el Profesorado y simultáneamente en la Universidad.

La cantidad de alumnos de la cohorte 2013 asciende a 260 en base a la información institucional. No obstante, se han podido reunir 164 pruebas a partir de nueve instancias de toma. Consideramos que hubo casos de ausentismo del alumnado y de deserción que justifican las diferencias entre el número de la matrícula y el de las pruebas, sin descontar que un número considerable de estudiantes cursan menos materias en relación con las estipuladas para cada año de estudio, situación que pudo haber incidido en la cantidad de pruebas reunidas. A partir de la diferencia mencionada, se consultó a los docentes, quienes constatan una disminución entre el número de estudiantes que inició la cursada y los que prosiguen luego del segundo cuatrimestre.

La prueba sobre léxico se tomó en los dos turnos, mañana y vespertino, durante los meses de junio, julio y septiembre, en el tiempo correspondiente a diferentes espacios curriculares de la carrera, que fueron gentilmente cedidos por los

docentes a cargo. En casi todos los casos, los estudiantes resolvieron la prueba en 30 o 40 minutos. La toma de la prueba estuvo a cargo de las integrantes del equipo de investigación. En esos momentos, se explicaron los objetivos de la prueba y se contextualizó su importancia en el marco del proyecto. Luego se solicitó a los alumnos que leyeran las consignas y plantearan sus dudas en caso de que las tuvieran. Las docentes solo intervinieron para despejar esas dudas con respecto a lo solicitado por las consignas.

Antes de tomar la prueba definitiva sobre léxico se realizó una experiencia piloto durante el mes de abril, en dos cursos de 2do año. Esta experiencia posibilitó el mejoramiento del instrumento en cuanto a los enunciados de las consignas y la extensión de la prueba que en principio consistía de nueve consignas. Se modificó la terminología empleada a partir de expresiones menos específicas y a su vez precisas en cuanto a su valor conceptual. El hecho de haber modificado el léxico de más a menos especializado para que se comprendieran las consignas nos dio la primera pauta de las dificultades con el significado de algunos términos provenientes del léxico científico, por ejemplo "forma", referido a "forma léxica" o "sinónimos" que cambiamos por "expresiones con significado semejante", debido a que hubo preguntas por el significado de "sinónimos" que confundían con el de "antónimos".

La prueba definitiva comprendió seis consignas. La primera solicitaba la escritura de un comentario breve sobre el sentido del cuento "La oveja negra" de Augusto Monterroso. Pudimos observar en este caso el uso de estrategias inferenciales para determinar el sentido figurado del léxico, el reconocimiento del sentido global, entre otros indicadores. La siguiente consigna presentaba una lista de palabras inexistentes en lengua española y proponía determinar la aceptabilidad de algunas de esas formas léxicas y justificar la respuesta. Los indicadores fueron la predicción

morfológica y la explicación de saberes morfológicos a partir del léxico disciplinar o técnico. La tercera consigna indagaba los significados de expresiones subrayadas y contenidas en oraciones o frases. El indicador consistió en las inferencias del significado léxico por contexto. Conectada con esta consigna, la cuarta requería expresiones equivalentes. El uso de la sinonimia se presentó como indicador. La quinta consigna solicitaba seis palabras o expresiones conectadas semánticamente con "Estudiar en un instituto terciario", que pueden considerarse hipónimos de un hiperónimo. La última consigna preguntaba por el uso de "rama" en dos contextos distintos que a su vez el enunciado de la consigna recuperaba.

Cada una de las consignas se relaciona con la variable "competencia léxica" y midió el logro total, parcial, o bien la falta de logro de la competencia en base a los indicadores. En la primera consigna, por ejemplo, los indicadores son: el sentido global, el desarrollo de secuencia explicativa y la precisión léxica. A su vez, se consideraron los siguientes descriptores de logro del indicador "sentido global": identifica macroestructura/tema o asunto. Propone el tema con atención a sus particularidades. El descriptor de logro parcial es: identifica macroestructura de modo incompleto o impreciso. Propone un tema para el texto de forma general sin advertir las particularidades del tema y el de falta de logro: no identifica macroestructura o la confunde. Propone un tema para el texto sin apego a lo declarado por el texto. En cada uno de los indicadores se operó del mismo modo con el detalle de los descriptores en las tres posibilidades: lo logra, lo logra parcialmente o no lo logra.

El segundo instrumento está conformado por un corpus de 100 textos académicos producido por los estudiantes de los cuatro años de la carrera. Los textos se elaboraron en el ámbito de las materias de la formación específica: Lingüística y Gramática II, Historia Social y Cultural de la Literatura III, Psicolingüística,

Lengua, Literatura y su Enseñanza II. El corpus incluye respuestas a preguntas, informes de lectura y artículos breves sobre temas de estudio. Los textos del corpus formaron parte de situaciones evaluativas: parciales o trabajos prácticos de los dos cuatrimestres del año 2013.

El corpus de textos se analizó a partir de la misma variable con respecto a la prueba: la competencia léxica. En los tres tipos de textos --respuestas a preguntas, informes de lectura y artículos breves-- se relevó el empleo de los términos disciplinares y técnicos ("intertextualidad", "autofiguración", "generación", "ruptura", métrica", "gramáticas funcionalistas", "cotexto", entre muchos otros), según la pertinencia conceptual y la conformación de redes semánticas. El anterior relevo se completó con el del léxico culto, por ejemplo, "progenitor", "ancestros", y los términos científicos que pertenecen al ámbito de las ciencias, en un sentido general, como "analogía" y "perspectiva". La escala de valores no varió con respecto a la adoptada en la prueba sobre léxico.

Estrategias para el procesamiento de los datos

Los datos fueron incluidos en grillas específicas. Cada una de las consignas de la prueba sobre léxico determinó los descriptores en base a tres posibilidades a las que se le adjudicó un valor: lo logra (1), no lo logra (-1) y lo logra parcialmente (0). Las pruebas fueron identificadas con un número de 1 a 106, que permitió cuantificar los valores en base a los indicadores, al curso que formó parte de la población, al turno del Profesorado y a cada caso en particular.

Al anterior instrumento se suman los registros elaborados por las docentes que tomaron la prueba de léxico, en los cuales inscribieron las preguntas que hicieron los estudiantes y otros comentarios relacionados con la prueba. Este instrumento se completa con los informes de cada una de las integrantes del equipo sobre los

resultados obtenidos al momento de hacer las tabulaciones. Pueden valorarse como escrituras de investigador, por momentos cercanas al diario y, en otros casos, a informes parciales.

Entre las estrategias elaboradas para la recolección de datos incluimos los gráficos de columna y línea, mayormente, para representar los resultados y tendencias según los indicadores que conformaron la prueba sobre léxico. Hacemos notar que todas las técnicas y sus respectivos procesos se encuentran digitalizados. El corpus de textos académicos ha sido escaneado e incorporado a un DVD. Para analizar la información proveniente de los datos se generaron archivos en Excel por curso y año de la población.

Análisis e interpretación de datos

Organizamos el análisis de los datos a partir de cada uno de los años de estudio de la carrera que integran la población de la investigación. Luego realizaremos un análisis comparativo e integrador. A continuación, describimos los datos de la prueba sobre léxico.

Análisis descriptivo de la prueba de léxico

Primer año

Individuos: 38 en el turno mañana y 34 en el turno vespertino. Total: 72

La primera consigna de la prueba solicitaba escribir un comentario sobre el sentido del microrrelato "La oveja negra" de Augusto Monterroso. El indicador "sentido global" registró un porcentaje del 28 % de logro en el reconocimiento de la macroestructura, mientras que el 41.66% no lo logra y, aproximadamente, el 30 % lo hace parcialmente. El segundo indicador, "secuencia explicativa", brindó un 37.7% de logros, 23% de logros parcial y casi 46% de falta de logro. El indicador

tiene sus descriptores. En cuanto al indicador "precisión léxica"—relacionada con el registro y género del comentario literario-- el 43% no logra un uso adecuado del léxico, el 26% lo emplea parcialmente y el 34 % no lo logra.

La segunda consigna de la prueba se analizó a partir de dos indicadores: predicción morfológica y explicitación de saberes morfológicos. La consigna solicitaba seleccionar palabras posibles para la lengua española entre varias que conformaban un listado de palabras inexistentes en el diccionario. Luego se pedía justificar las elecciones. Solo el 7% logró usar el conocimiento sobre la estructura interna de las palabras para justificar sus elecciones, mientras que, aproximadamente, el 44.5% lo logró parcialmente y el 35% no lo logró. Solo el 4% pudo fundamentar sus elecciones a partir de conocimientos relacionados con otros niveles de representación lingüística, principalmente el semántico- fonológico. El 39% lo logra parcialmente y el 57% no lo logra.

La tercera y cuarta consigna consistían en explicar el significado de formas léxicas en un contexto oracional o frástico y luego ofrecer sinónimos. El 19.44% logró reconocer el significado de las expresiones subrayadas y definirlas usando una selección léxica adecuada desde el punto de vista semántico. El 43% lo logró parcialmente y el 39% no lo logró. En cuanto a la quinta consigna, el indicador "estrategias léxico- semánticas" presentó el descriptor "Construye una red semántica con hipónimos del hiperónimo Estudiar". Solo el 9.7% lo logró, mientras que el 36.11 % lo logro parcialmente y se ubicó en el descriptor "Elige algunos lexemas que guardan relaciones semánticas con la palabra Estudiar", y el 54.16% no lo logró, ubicándose en "Opta por términos ambiguos, poco precisos".

La última consigna de la prueba requería hacer inferencias sobre el uso de la palabra "rama" en dos contextos. Se preguntaba por el motivo de esos usos y

requería redactar la respuesta. El 15.27% lo logró, el 43.05% lo hizo parcialmente y 42.66% no lo logró.

Segundo año

Individuos: 16 en el turno mañana y 28 en el turno vespertino. Total: 44

Se observó un incremento en la resolución de las tres primeras consignas con respecto a los porcentajes de primer año. El incremento de logros es del 8 % para la primera y la tercera consigna y del 6% para la segunda, mientras que resulta del 14% en la quinta consigna y del 12% en la sexta. A diferencia de primer año, donde no se encuentran espacios en blanco, en las de segundo año esos espacios que interpretamos como "no resuelve" se concentran en la primera y sexta consigna: comentar el sentido de un texto y realizar inferencias a partir del contexto la semántica de la palabra.

Tercer año

Individuos: 34 en el turno vespertino. Total: 34

Se observa un incremento de logros en todas las consignas de la prueba de léxico con respecto a los años de estudio precedentes. Si comparamos con los porcentajes de la primera consigna en base a los obtenidos en primer año, tercero asciende al 12% y al 15% para segunda consigna. Se mantiene el porcentaje en la tercera y cuarta consigna relacionadas con la terminología científica y los sinónimos en base al incremento observado en segundo año. Alcanza un porcentaje de logro del 24% la quinta consigna vinculada a los hipónimos e hiperónimos de "Estudiar en un instituto terciario". La sexta consigna incrementa los logros en un 5%.

Cuarto año

Individuos: 14 en turno vespertino. Total: 14

Ofrecemos un análisis más detallado que en los dos años precedentes y en acuerdo con el realizado en primer año, debido a que constituyen la etapa de inicio y finalización de los estudios en la carrera. A partir de estas etapas, podremos analizar e interpretar las variaciones en el uso del léxico. La primera consigna que solicitaba un comentario sobre el microrrelato de Monterroso no fue resuelta en dos ocasiones y esos mismos individuos resolvieron, en cambio, otras consignas. El 20% logró dar cuenta de sus conocimientos sobre el sentido global del texto en base al descriptor "identifica macroestructura/ tema o asunto; propone el tema con atención a sus particularidades". Idéntico porcentaje se constató para la falta de logro y un 46% lo logra parcialmente según el descriptor "macroestructura de modo incompleto o impreciso; propone un tema para el texto de forma general sin advertir las particularidades del tema".

La segunda consigna de predicción morfológica y explicitación de saberes morfológicos presenta un 20% de logros según el descriptor "Usa el conocimiento de la estructura interna de las palabras" coincidente en individuos de la población y porcentaje con el descriptor "Fundamenta su elección basándose en saberes morfológicos, semánticos o fonológicos". El 46.66% lo logra parcialmente y ese mismo porcentaje también logra parcialmente explicitar saberes morfológicos, mientras que el 33% aproximadamente "No usa el conocimiento de la estructura interna de las palabras" y "No fundamenta su elección [de formas léxicas] en saberes gramaticales. O lo hace con otros criterios."

En cuanto a la tercera y cuarta consigna relacionadas con la inferencia de significado en contextos oracionales o frásticos y la sinonimia, el 45% logró las resoluciones en forma completa y adecuada, el 33% lo hizo parcialmente, mientras

que el 20% no logró inferir los significados de las expresiones léxicas y el 13% no logró establecer sinónimos. Las estrategias léxico- semánticas de la quinta consiga tuvieron 93.3% de logros parciales y solo el 6.6% de logros completos. Finalmente, la sexta consigna sobre uso del léxico en distintos contextos brindó un 40% de logros tanto completos como parciales y 20% de falta de logro.

Interpretación de los datos de la prueba de léxico

A partir del análisis de los datos, entendemos que entre la población de 1er año y la de los dos años siguientes se produce un incremento de la competencia léxica que desciende en 4to año en algunos indicadores como el sentido global, mientas que en otros se mantiene estable. Algunos comentarios sobre el sentido del microrrelato "La oveja negra" de Monterroso, donde debía comprenderse el significado de la expresión que conforma el título, fueron:

. Quiere decir que si sos negro te terminan matando.

. Las ovejas negras son los pobres.

. Las ovejas negras se terminan revelando y los pueden matar a todos.

. Como quedó tan linda la estatua de la oveja negra en el parque, todas las ovejas negras que aparecían las mataban para que las futuras generaciones de ovejas "comunes" trabajen haciendo esculturas.

. El contexto no está muy claro. Faltan algunos signos de puntuación.

. El texto, a mi parecer, busca criticar a través de una metáfora la afición de la sociedad a homenajear a sus figuras, solo después de que estas han muerto.

. Una oveja negra es como si alguien sale de lo común y por eso no lo aceptan.

. Las otras ovejas que no son negras se quieren vengar de ella porque sobresale.

. El cuento habla de la discriminación, de la envidia por los que tienen talento.

. El cuento del autor te convence de ser igual a todo el mundo porque si no te pueden terminar matando.

. No sé bien el sentido del texto. Creo que puede ser un tema de la discriminación.

. Es un cuento sobre la violencia por ser distinto.

Pensamos que la falta de conocimiento sobre el significado de "oveja negra" puede deberse en algunos casos a una circunstancia generacional, ya que no es tan frecuente la expresión en la actualidad. Sin embargo, el relato ofrece la posibilidad de construir el sentido. Consideramos que la lectura del cuento en el momento de la prueba fue rápida y los comentarios apelaron a discursos que se impusieron por su frecuente y amplia circulación en distintos medios e instituciones, por ejemplo, la pobreza, la injusticia social y la discriminación. El significado figurado de "oveja negra" no se advirtió en muchos casos y, en cambio, se establecieron asociaciones con "los negros" y "los pobres". No obstante, en varios comentarios encontramos asociaciones del tipo "el que siempre va contra de la corriente y pierde porque no lo dejan avanzar", "ser distinto a la mayoría", "alguien que molesta porque es distinto" , "el cuento habla de los adelantados a su tiempo" y, también, otras en las que puede relevarse un sentido moral o religioso, debido al uso de expresiones relacionadas con esos ámbitos: "las que la matan lo pagan, al final les llega el arrepentimiento", "muestra [la oveja negra] que vale la pena dar la vida por los valores de uno". El registro empleado para comentar el sentido del cuento es informal, en la mayoría de los casos, con expresiones propias del sistema oral, por eso el léxico se inscribe en el ámbito de la vida cotidiana y recurre al tuteo que da la pauta de una comunicación entre individuos con cierto grado de familiaridad.

No se hace presente el uso del léxico proveniente de la disciplina de estudio en, aproximadamente, el 76% de las respuestas. Expresiones como "narrador", "personaje", "trama", entre otras posibles de ser incluidas en un comentario literario sobre el sentido de un cuento están casi ausentes. El uso de expresiones verbales en primera persona del singular o de pronombres de segunda persona del singular: "vos entendés" o "te puede pasar a vos" dan cuenta de la informalidad de los discursos sobre literatura en el marco de los estudios del Profesorado en Lengua y Literatura. El léxico especializado está, prácticamente, ausente y no parece ser una opción adecuada para la población de la investigación cuando se trata de comentar un texto literario, en cambio, persiste, o bien, se impone el léxico coloquial, informal, impreciso y, en su mayoría, ajeno a los conceptos elaborados en la carrera. Los términos propios de la teoría literaria pocas veces se hacen presentes para comentar el sentido del cuento.

La consigna sobre predicción morfológica y uso de los saberes gramaticales, especialmente, los morfológicos, para seleccionar palabras inexistentes, pero posibles en lengua española, es una de las que muestra un aumento en los valores de logro de primero a cuarto año, aunque, a nuestro entender, el incremento es bajo si se piensa que se trata de una población que accedió durante cuatro años a materias como Lingüística y Gramática. Sospechamos que las consignas de la prueba de léxico no son frecuentes para los estudiantes y pudieron haberlos desconcertado y que la reflexión sobre el sistema de la lengua sigue sin enseñarse en el nivel de educación superior, o bien, que retrocede como objetivo de la formación docente ante otros que se consideran más importantes. Es probable que los contenidos disciplinares, y con ello los términos que vinculan los conceptos, no se compilen y ajusten (Rumenhart, 1984). Si bien es cierto que al principio del aprendizaje en una determina área predomina el crecimiento, la acumulación de

información que consecuentemente hace crecer a los esquemas cognitivos, ese incremento no garantiza la producción de conocimiento si no se construye redes semánticas organizadas en campos léxicos y temáticos.

La opción c. ("RVNISKO") fue la forma seleccionada por casi toda la población como inaceptable, aunque, en pocos casos hubo justificaciones en las que se incluyeran motivos gramaticales. No obstante, se advirtieron aspectos fonológicos que impiden su aceptabilidad. Algunos de los motivos fueron: "no suena como española", "parece una palabra de otro idioma por el sonido", "no usamos esas consonantes en nuestra lengua". En cambio, la opción e. ("LAPICERAMENTE") obtuvo justificaciones como: "no es un adverbio, aunque termine con -mente", "los sustantivos no forman adverbios", "lapicera no puede transforme en un adverbio de modo". Aunque las justificaciones no resultan precisas conceptualmente, en casi todos los casos existió el intento de usar el conocimiento disciplinar a partir de las categorías léxicas y los procedimientos de formación de palabras. La opción a. ("REVISTERÍA") fue reconocida como forma léxica posible, debido a que "si hay librerías podría haber revisterías", "sería el lugar donde venden revistas", "porque termina como carnicería o pollería". Notamos que se reconoce en estos casos el significado del sufijo –ería como locativo y que las asociaciones incluyen la actividad, más precisamente la venta, por otro lado, en muchos casos se vinculó libro a revista. Es indudable que el conocimiento de mundo se hace presente en estas respuestas y que entabla un vínculo fuerte con los conocimientos disciplinares.

El ítem "INHORRENDO" fue reconocido en pocos casos como forma inaceptable. En cambio, los motivos de aceptación se concentraron en la antonimia con respecto a "horrendo": "es lo opuesto a horrendo", "lo contrario a la palabra horrendo". Entendemos que el prefijo in-, que tiene un significado negativo en muchas formas,

como “incapaz, intolerante”, fue trasladado a “inhorrendo”, sin advertir la información semántica de raíz (HORR-), que conlleva la restricción de la adjunción del prefijo in-. Por otra parte, tampoco se advirtió la mecánica de las relaciones semánticas, en este caso la antonimia que hubiese requerido de otra forma léxica y no así de una derivación. Otras respuestas, en especial sobre la posible existencia de “revistería” y sus motivos, son las siguientes:

. REVISTERÍA. SÍ. Porque suena bien en el lenguaje expresado y también queda bien escrito.

. SÍ. Lo puedo relacionar con puestos de revistas. Teniendo en cuenta que en el vocabulario de un niño puede mencionarse.

. NO. Para eso está el puesto de diarios.

. NO. Últimamente conocemos términos, por decirlo de alguna manera, que nacen en la calle, podríamos decir que nacen en lo que conocemos como “tribus”. O nosotros mismos, inventamos Y deformamos nuestro idioma. Yo recuerdo haber leído revisteril, pero revistería no.

A lo interpretado, podemos agregar que existen fallas en la comprensión de las consignas de la prueba. Eso explicaría la confusión entre dar razones sobre la existencia posible de ciertas palabras y dar razones sobre la pertinencia de que exista una “revistería”.

La consigna sobre la selección de hipónimos del hiperónimo “Estudiar en un instituto terciario” desciende en porcentajes de logro de primero a cuarto año. Interpretamos que no puede deberse a una carencia en la competencia léxica, sino a dudas sobre las expresiones que se ajustaran mejor a las ideas de la población. La mayor parte de los individuos resuelve parcialmente la consigna, debido a que

incluyen expresiones (sintagmas o frases breves) o palabras del orden personal, subjetivo, como "algo importante en mi vida", "una forma de progresar en la vida". Los pronombres de primera persona del singular sirven a la interpretación. Los esquemas que se activaron, en este caso, en base a la teoría de los esquemas de Rumelhart (2003), estuvieron orientados hacia la esfera personal. Desde nuestro punto de vista, los esquemas de los individuos no se complejizaron lo suficiente durante la etapa de formación en el Profesorado, por eso, los conocimientos disciplinares no reconstruyen los esquemas iniciales que prevalecen en esta como en otras ocasiones.

Interpretación del uso del léxico en los textos académicos del corpus

En primer lugar, nos interesa señalar que el corpus compiló una cantidad equitativa de textos académicos según el género: respuestas a preguntas, informes de lectura y artículos breves. En base a la variable analizada, la competencia léxica, hemos focalizado en el uso del léxico especializado, científico y técnico. Aproximadamente, el 40% de los textos presenta alguna incompatibilidad entre los rasgos léxicos de las palabras en cuanto sus combinaciones, que aparecen en relación con el régimen verbal prepositivo o con determinantes, en calidad de artículos o pronombres. Esta situación particular genera frases con poca o nula posibilidad de interpretación. Consideramos que este mecanismo de generación se debe en parte al uso del léxico en exceso metafórico y apegado a contextos coloquiales, informales, y alejados de la situación comunicativa propia de los textos académicos. Por otra parte, también se debe al conocimiento incompleto o confuso de la semántica léxica en situaciones de escritura académica y, en un grado menor, a la creencia o la confianza en la comprensibilidad de los textos que producen los individuos de la población, desconectada con las diferencias inherentes entre situaciones de comunicación oral y escrita.

Las estrategias léxico- discursivas, como la reformulación, la analogía, la clasificación y la definición, entre otras, permiten la circulación del léxico especializado en los textos académicos con secuencia explicativo- expositiva. Observamos en una cantidad importante de textos del corpus que en esas ocasiones el uso del léxico a veces acude a expresiones que ponen en riesgo el significado de los conceptos debido al uso de palabras alejadas al ámbito del área disciplinar del texto, o bien incurren en repeticiones que impiden el avance de la explicación y generan redundancias que debilitan la coherencia textual. Interpretamos que para llevar adelante estrategias léxico- discursivas es necesario un conocimiento preciso y profundo del tema sobre el que se escribe. Es posible que ese conocimiento no resulte suficiente y se recurra a frases que reiteran o repiten información internalizada como apropiada o segura. Otra posibilidad está relacionada con fallas de comprensión del léxico especializado o incompletamiento del significado. En las oportunidades de brindar ejemplos, generalmente, se reiteran aquellos que están presentes en los textos que forman parte del material bibliográfico con el que se ha estudiado el tema en las distintas materias de la formación específica. En pocos casos observamos ejemplos propios y, en cambio, abundan los que reiteran la fórmula del ejemplo estudiado. Es el caso de los ejemplos que se brindan en respuestas de preguntas del área de Lingüística y Gramática. Sin embargo, en el área de Historia Social y Cultural de la Literatura, las estrategias léxico- discursivas ofrecen un desarrollo más efectivo en cuanto a la competencia léxica. Los artículos sobre temas de estudio incluyen secuencias expositivo- explicativas en las que se aclaran términos provenientes de teorías. Ha sido el caso de "territorializar", "desterritorializar", "autofiguración", "literatura fundacional", "frontera", entre otros. Interpretamos que el léxico especializado de esta área de estudio brinda, por una parte, la posibilidad de parafrasear y, por otra,

se conecta más fácilmente con el conocimiento de mundo en cuanto al léxico especializado del área de lingüística y gramática.

Una cantidad importante de respuesta a preguntas no incluye la pregunta en la respuesta y, por lo tanto, no es posible la interpretación de un modo autónomo del texto respuesta. Este tipo de "ausencias" se relaciona con otras en los artículos e informes, por ejemplo, la falta de mención de los títulos de los textos a los que se pretende hacer referencia o de sus autores. En estos casos, si bien puede deberse a la falta de atención o de instrucción docente para reparar en el sistema de referencias indispensable para la coherencia textual, consideramos que también el uso del léxico se caracteriza por las ausencias mencionadas. En esos textos, comúnmente, observamos secuencias expositivo- explicativas con registro informal semejantes a los apuntes de clase. Expresiones como: "él", "ella", "él /ella quiere decir que", "él/ella no piensa igual que" dan cuenta de la falta del uso científico que a su vez incide en el registro formal requerido en los textos académicos. Del mismo modo, la imprecisión léxica se vincula con el uso de expresiones del tipo "categoría", "paradigma", "género discursivo", "teoría", "hipótesis", entre otras, que se usan sin tener en cuenta el contexto del producción o como sinónimos de clase o tipo para "categoría", de familia de palabras o de línea de pensamiento para "paradigma", de secuencia para "género discursivo", de ideas para "teorías" e "hipótesis". En muchos casos, esos términos del léxico científico se usan para construir al enunciador de los textos de un modo subjetivo, por ejemplo: "mi teoría me hace notar que no todos los críticos son importantes aunque sean conocidos", "los paradigmas de las personas no son iguales".

En un sentido general, en los textos del corpus encontramos que se asiste a un proceso de aprendizaje del léxico especializado. Si "los textos especializados como productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos,

que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas; por lo tanto, en dependencia del tipo de disciplina pueden ser más o menos dependientes de la cultura y la época dada" (Gnutzmann y Oldenburg, 1991 citado en Ciapuscio y Kugel, 2002) interpretamos que los procesos de adquisición del uso del léxico especializado puede contemplar tiempos más o menos extensos, según las distintas trayectorias educativas de la población que integró la investigación, sin excluir en esos procesos la frecuencia de lecturas que transitan ese tipo de léxico ni las oportunidades de escritura de experimentar con esas formas. Esta experimentación está vinculada con la conformación de redes semánticas. Según Ciapuscio y Kuguel (2002): "La función de los textos se concibe como el efecto de los textos en el contexto de la interacción social, en su funcionamiento para la solución de tareas individuales o sociales sobre la base de los tipos de actitudes y constelaciones de objetivos de los involucrados en la comunicación". (17). Interpretamos que, en la mayoría de las ocasiones, los textos que forman parte del corpus no contemplan la situación de "funcionamiento para la solución de tareas individuales o sociales", por tal motivo, el léxico no es el adecuado y persiste en una situación contextual, si se quiere, "ficticia", que no sobrepasa la aprobación de alguna instancia evaluativa en la materia en la que se producen.

Discusión de los resultados

En esta discusión de los resultados nos interesa retomar algunos postulados de la teoría de los esquemas y los marcos. En todo texto se activan fragmentos de la realidad, según fueron conceptualizados y perspectivizados por los hablantes. En la investigación que llevamos adelante se constata este tipo de activación. Los resultados obtenidos permiten pensar en una sucesión de desfases entre las conceptualizaciones de los individuos de la población, los textos académicos que

leen en las materias de la formación específica y sus producciones textuales, que reanudan el desfase inicial entre las propias conceptualizaciones y las de los textos que leen. La escritura de los textos, como se sabe, comienza con la lectura de otros textos, a veces del mismo género discursivo con respecto al que se debe producir. El uso impreciso del léxico científico y especializado que hemos constatado en la investigación comienza en el proceso lector.

Reafirmamos el valor del "conocimiento de mundo" (van Dijk) y su relación con el uso del léxico o con la competencia léxica. En los estudiantes que formaron parte de la población ese conocimiento de mundo es dispar y en muchos casos insuficientes para la reconstrucción de los datos que ofrecen los textos por los que circula el conocimiento especializado que se transmite con un léxico del mismo tipo. Por eso, el uso del léxico se apartada del contexto. Según la teoría de los esquemas contextuales (van Dijk, 2001), discurso y contexto son una creación conjunta. Comprobamos los aportes de esta teoría cuando advertimos la secuencia de desfases a la que nos referimos.

Algunas ideas de Lescano (2010) sobre el léxico específico y su acumulación a lo largo del tiempo, en el marco de estudio de una carrera de educación superior, nos hacen pensar en la dificultad para recordarlo y relacionarlo con otros conocimientos. Es posible, como afirma Lescano, en base a las investigaciones de Mihatsch (2002), que las dificultades que presentan los hiperónimos se deban a cierta complejidad morfológica, porque son préstamos de otras lenguas o pertenecen al léxico culto. Sin embargo, en la prueba de léxico que administramos, el hiperónimo seleccionado no responde a esas características y, de todos modos, ofreció dificultades y vacíos de respuestas. Es cierto que los hiperónimos del mundo de la ciencia tienen escasa visibilidad, como señala Mihastch, pero ese estado debería esclarecerse a medida que se frecuentan los textos académicos y se

construyen los conocimientos de las materias de la formación específica. En este sentido, la prueba de léxico de 4to año y un número considerable de textos académicos, en especial los informes de lectura, deberían haber presentado avances importantes con respecto a las de años anteriores y, en cambio, los aciertos son menores en el caso de la prueba. A falta de marcos teóricos bien delimitados y definiciones semánticas esclarecedoras del alcance del significado de los hiperónimos, como pensamos que ocurre, los estudiantes recurren a otros dominios: el de la vida cotidiana o la experiencia.

El léxico especializado y el científico, no solo los hiperónimos, permanece poco tiempo en la memoria cuando está débilmente conectado con las teorías que lo construye y, comúnmente, se pierde la posibilidad de almacenamiento en la memoria a largo plazo (Knistch). Esta explicación permite comprender situaciones de uso del léxico especializado sin sustento. Los estudiantes mencionan las expresiones propias de las teorías, pero no pueden explicarlas o relacionarlas con otras expresiones que forman parte de la red semántica. Si, como recuerda Bernárdez (2010), cada palabra define un espacio semántico de modo que los individuos puedan usarla en diversos puntos de ese espacio, comprobamos que en los artículos e informes el uso de las palabras muestra escasa de movilidad, especialmente, en los textos de primero y segundo año, situación que se revierte en los de tercero y desciende en los de cuarto. Los textos de tercer año presentan mayor densidad semántica con respecto a los otros, debido a que incluyen muchas palabras o expresiones vinculadas con los marcos o esquemas conceptuales que representan una parte del conocimiento de esa realidad. Los temas de los textos pertenecen al ámbito de Literatura Argentina y focalizan en un tópico (los viajes). Una parte de los textos literarios sobre los que escriben los estudiantes fueron leídos en etapas previas a los estudios superiores, se trata en verdad de relecturas,

aunque, no exclusivamente, pero, justamente, las nuevas lecturas tienen marcos y esquemas conceptuales donde insertarse y reestructurarse. De este modo, los textos de crítica literaria a los que hacen referencia en sus artículos e informes versan sobre conocimientos compartidos con los lectores.

Podemos reconfirmar la hipótesis de Cabré (1999) ampliada por Adelstein (2000/2007), que sostiene que la unidad léxica se define como término en el léxico especializado por su configuración semántica en el marco de la situación comunicativa. No existe, entonces, el léxico especializado per se e independiente del general. El léxico especializado se construye en interfaz con información pragmática. Esta posición con respecto al valor especializado del léxico que se define en el contexto de uso nos permite comprender el desfase entre uso de algunos términos y la desatención del contexto en el cual se insertan en corpus analizado en muchos casos. Es la estructura semántica del ítem léxico la que no se activa en esos casos. El modelo de Léxico Generativo de Pustejovsky ha servido para desarrollar las posturas de Cabré y Adelstein. Un caso que nos hace pensar en la importancia y validez de los planteos anteriores lo constituye el uso de "frontera" en los artículos e informes de tercer año. En ellos, se produce la activación del ítem léxico desde una perspectiva antropológica que construye redes semánticas con términos provenientes de los estudios poscoloniales, como "subalternidad", "sujeto" y "autofiguración".

El análisis del corpus nos ha permitido relevar y confirmar que el léxico especializado en calidad de término no tiene significado lingüístico, sino conceptual, por tal motivo, coincidimos con la postura que recupera Adelstein de Wuster (1979 citado por Adelstein, 2007). Creemos que estos planteos nos sirven para explicar la complejidad del uso del léxico especializado en los textos

académicos, porque requieren la activación del ítem léxico en un espacio semántico muy delimitado, en contraste con el léxico general.

La investigación de tipo experimental de Giammatteo y Basualdo (2001-2002) demuestra en su etapa de diagnóstico que los estudiantes no tienen internalizado el concepto de texto como un entramado de oraciones organizadas en párrafos que despliegan un tema capaz de configurar la macroestructura. Existe una tendencia a operar con el contexto cercano en las actividades de estudio y lectura que las autoras denominan "proximidad inmediata" impide a los estudiantes entablar relaciones más complejas con texto. La falta de conocimientos gramaticales acentuaría este déficit, porque obstaculiza el uso de las "pistas" de tipo morfosintáctico que colaboran con la comprensión de las relaciones con las palabras. Acordamos con las observaciones de las autoras e insistimos en la falta de entrenamiento de los estudiantes, en cuanto al uso del conocimiento gramatical y su consecuente reflexión durante los procesos de elaboración textual, ineludibles en el marco de los estudios del Profesorado en Lengua y Literatura. El vacío en la enseñanza del léxico que Giammatteo y sus colaboradores detectan en niveles de la educación primaria y secundaria continúa sin tratamiento sistemático en la educación de nivel superior, en base a los resultados de nuestra investigación circunscripta a la población definida. Las dificultades con la concordancia, la incompletud oracional y el uso agramatical de los pronombres, muchas veces en posición de clíticos, dan cuenta del insuficiente desarrollo de las habilidades cognitivo- lingüísticas.

Conclusiones

Presentamos algunas conclusiones siempre con carácter provisorio y en proceso de completamiento y revisión, en base a las preguntas de investigación:

¿Cómo usan los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura el conocimiento léxico en la escritura de los textos académicos respuestas a preguntas, artículos breves e informes de lectura? ¿Cómo se produce la reflexión centrada en el uso del léxico, en las situaciones de escritura académica seleccionadas en la investigación?

El léxico especializado está prácticamente ausente y no parece ser una opción adecuada para la población de la investigación, en cambio, se impone el léxico coloquial, informal, impreciso y, en su mayoría, ajeno a los conceptos elaborados en la carrera. El sentido figurado del léxico especializado y general, que suele interpretarse a partir del conocimiento de mundo, se relaciona con marcos de la vida cotidiana o espiritual cercana a los ámbitos religioso y moral.

Los contenidos disciplinares, y con ello los términos que vinculan los conceptos, se acumulan y se olvidan de un año a otro en los estudios del Profesorado. Predomina el crecimiento, la acumulación de información que, consecuentemente, hace crecer a los esquemas cognitivos, pero ese incremento no garantiza la producción de conocimiento, debido a que no se construyen redes semánticas organizadas en campos léxicos y temáticos.

Aproximadamente, el 40% de los textos analizados presenta alguna incompatibilidad entre los rasgos léxicos de las palabras en cuanto a sus combinaciones, en relación con el régimen verbal prepositivo o con determinantes, en calidad de artículos o pronombres. Esta situación particular genera frases con poca o nula posibilidad de interpretación. Consideramos que este mecanismo de generación se debe, en parte, al uso del léxico en exceso metafórico y apegado a contextos coloquiales, informales y alejados de la situación comunicativa propia de

los textos académicos. Por otra parte, también se debe al conocimiento incompleto o confuso de la semántica léxica en situaciones de escritura académica.

Las estrategias léxico- discursivas, como la reformulación, la analogía, la clasificación y la definición, entre otras, permiten la circulación del léxico especializado en los textos académicos con secuencia explicativo- expositiva. Observamos en una cantidad importante de textos del corpus que el uso del léxico a veces acude a expresiones que ponen en riesgo el significado de los conceptos debido al uso de palabras alejadas del área disciplinar del texto, o bien, incurren en repeticiones que impiden el avance de la explicación y generan redundancias que debilitan la coherencia textual.

En los estudiantes que formaron parte de la población, el conocimiento de mundo resulta en muchos casos insuficiente para la reconstrucción de los datos que ofrecen los textos por los que circula el conocimiento especializado que se transmite con un léxico del mismo tipo. Por eso, el uso del léxico se apartada del contexto.

Los estudiantes mencionan expresiones propias de las teorías, pero no pueden explicarlas o relacionarlas con otras que forman parte de la red semántica. Las dificultades con la concordancia, la incompletud oracional y el uso agramatical de los pronombres, muchas veces en posición de clíticos, dan cuenta del insuficiente desarrollo de las habilidades cognitivo- lingüísticas.

Referencias

Aitchison, J. (1987). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*, Oxford: Basil Blackwell

Adelstein, A. 2007a. *Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional "madre"*. Barcelona, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra. Colección: Serie Tesis, 21.

Adelstein, A., Kornfeld, L. & KuguelL, I. (2000) "Los sintagmas terminológicos en los textos de especialidad". En: *Comunicación y formación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. pp. 31-48.

Bajtin, M. (1982) "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. Editorial Siglo XXI.

Bernárdez, E. (2010). "El léxico como motor de la organización del texto". *Revista de Investigación Lingüística*, nº 13, pp. 41-65.

Cabré, María Teresa (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra.

Calsamiglia Blancafort, H. Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Carlino, Paula. (2002) *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de la escritura", Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza,

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona: Gedisa.

Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*, Madrid: Alianza.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba

Ciapuscio, G. Kuguel, I. 2002. "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". *Entre la terminología, el texto y la traducción*. 2002, J. García Palacios y M. Teresa Fuentes (editores), Salamanca, Almar. 37-73.

Giammatteo, M y Basualdo, M. 2003. "Desempeño léxico y producción escrita. Análisis y comparación de resultados de una experiencia aplicada en la escuela secundaria"- *Revista de teoría, investigación y práctica*. Vol. 15. N° 1. págs. 29-46.

Giammatteo, M. Albano de Vásquez, H. & Trombetta. A. 2001. "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje". *Revista de español vivo*. Nº 76, pp. 61-70.

Jackendoff, R. (1990) *Semantic structures.* Cambridge: MIT Press.

Jakobson, R. Halle, M. (1967). *Fundamentos del lenguaje*, R. Jakobson y M. Halle, Madrid: Ciencia Nueva.

Kuguel, I. (2007). "La semántica del léxico especializado: los términos en textos de ecología". Defendida el 21.3.07, con la calificación de 10 (con recomendación de publicación). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Lescano, M. (2001-2002). "Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la E.G.B", *Filología* XXXIII, 1-2, pp. 59-75.

Miller, G. A. (1991). Semantic Networks of English, *Cognition*, 41, 197-229.

Miret Bernal, I. y Tusón Valls, A. (1996). "La lengua como instrumento de aprendizaje". *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Nº 8, Barcelona, Graó.

Pustejovsky, J. (1995). *The generative lexicon*. Cambridge, MIT Press.

Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. España: Paidós.

Rumelhart, D. (2003) “Hacia una comprensión de la comprensión “. En Rodríguez, E. y Lager, E. (comps.) *La lectura*, pp. 25-50. Colombia. Universidad del Valle.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. España: Paidós.

Van Dijk, T. (2001). "Algunos principios de la teoría del contexto". *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1) pp. 69-81.

Varela Ortega. S. (2003). *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante (ELUA). Vol. 17, pp. 571-588.

Capítulo 7

Iuri Lotman: Interacciones entre semiótica y educación

Elennys Oliveros

Introducción

El corazón de la semiótica es la semiosis, la cual se encuentra en todos los sistemas semióticos que utilizamos para comunicarnos todos los días. ¿Qué pasaría si no fuésemos capaces de comprender nuestro mundo? ¿Si no pudiésemos traducir lo que ocurre en un espacio semiótico de nuestras vidas y expresar nuestros sentimientos, ideas o desaciertos de acuerdo con el sistema que nos exige la cultura o el contexto? Sin el conocimiento y dominio de los sistemas semióticos, seríamos unos proscritos de nuestra propia realidad.

En los procesos de construcción y apropiación de los signos se observan dos momentos: la semiosis sustituyente y la semiosis sustitutiva. Entendemos por semiosis sustituyente al conjunto de "…configuraciones perceptuales (frases, imágenes, objetos y comportamientos exhibidos) …" (Magariño de Morenti, 2008, p. 63) con los que se le asigna un sentido a lo que se percibe en el entorno o en las personas que las utilizan. Por ejemplo, el docente para hacer partícipe al discente de la semiosis sustituyente, se basa en las secuencias didácticas, las cuales son de carácter intencional, y se vale de los recursos educativos internos y externos que sostienen el acto de enseñanza y lo enriquecen para configurar en la mente de este intérprete productor (discente), el conjunto de esquemas necesarios para la producción de la semiosis. De este modo, los aprendizajes significativos tienen

lugar cuando el docente productor intérprete logra desarticular los constructos semióticos de los discentes intérprete productor (cf. García, 2014), a través de lo que se denomina semiosis sustituidas, la cual se logra si el docente productor intérprete permea a través del discurso pedagógico y de las estrategias concebidas para tal fin, las concepciones que presentan los estudiantes sobre determinados objetos del mundo.

Durante este proceso de enseñanza y aprendizaje se transita por las fases de atribución, sustitución y superación, tres operaciones semióticas sumamente imprescindibles y con las que el discente intérprete productor identificará nuevos valores gracias al proceso de atribución y sustitución de lo que ya sabía. El propósito de estas etapas no es otro que alcanzar la resignificación del mundo, la adquisición del conocimiento validado y operativo que le permitirá al estudiante comprender las situaciones, además de estar preparado para crear o deconstruir otros mundos semióticos posibles. En otras palabras, las operaciones de atribución, sustitución y superación pueden ser vistas en sí mismas como marcadores importantes para reconocer si hubo o no aprendizaje significativo.

Este trabajo tiene como propósito proporcionar al docente las herramientas heurísticas para que entre en un diálogo crítico y razonado sobre los procesos semióticos que están en relación cuando se cumple la función social de traductor de los saberes específicos, ya sea propios de una disciplina o un campo de estudio particular, o del mundo sensible del niño. Desde esta perspectiva, el docente como traductor se convierte en un concepto operativo interesante que nos permitirá comprender que el estudiante y el maestro se mueven en múltiples espacios semióticos, con medios que pueden ser centrales o periféricos, pero que son igualmente relevantes para la comprensión y la apropiación de los saberes. En definitiva, nuestra intención es exponer los aportes y postulado de la semiótica,

específicamente de la semiótica de Iuri Lotman, que junto con la semiótica cognitiva de Magariños esperamos que contribuya en la comprensión del papel del docente como traductor entre las fronteras de un saber disciplinar, validado por una comunidad científica, de un saber colectivo o popular y de un conocimiento de la oralidad y sus mecanismos de codificación de la cultura que hace parte del mundo sensible del estudiante.

La semiótica como ciencia: breve recorrido para llegar a Iuri Lotman

La palabra semiótica es un término polisémico y trataremos de exponer en este apartado alguna de las definiciones que podemos encontrar en la literatura, con el propósito de presentar un recorrido sobre las diversas definiciones de esta palabra hasta llegar a la exposición de las principales teorías que se han construido para explicar eso que llamamos semiosis.

En la obra de Ferdinand de Saussure, la semiología representa una ciencia más amplia que la lingüística, cuyo propósito es estudiar el conjunto de signos que los hombres utilizan (Mounin, 1972). Autores como Barthes señalan que la semiótica (semiología), es la parte de la lingüística que estudia "… las grandes unidades significantes del habla." (Mounin, 1972, p. 13). En su libro Fundamento de la teoría de los signos (1985), en la nota terminológica que precede al trabajo de Morris, se puede leer que el vocablo, semiótica significa "doctrina de los signos"; Peirce, por su parte, usó este término según la acepción que le otorgó Locke para definir a una cuasiformal doctrina de los signos. Mientras que Saussure hace referencia a "una ciencia que estudia la vida de los signos." (Morris, 1985, p. 17).

Para Eco (1994), la semiótica es la disciplina que estudia las posibles variedades de los signos. Aunado a esta definición, agrega que esta disciplina puede emplearse como técnica de investigación dado que busca explicar de manera bastante precisa

"…cómo funcionan la comunicación y la significación." (p. 12). Considera que la semiótica se encarga del estudio de las relaciones entre el código y el mensaje, "… y entre el signo y el discurso." Añade además que la materia prima de esta ciencia son los signos, pero no los signos en completo aislamiento, sino en relación con los códigos y con unidades más amplias como por ejemplo "…el enunciado, la figura retórica, la función narrativa…" (p. 19). Insiste en que la semiótica no es solo una teoría, sino que también constituye una forma de la praxis.

Existen las denominadas semióticas naturales (lenguas) puesto que preceden al hombre y este adquiere el sistema de significación a través de la lengua materna. Para otros autores, la semiótica se refiere a una teoría de los signos y al análisis de los sistemas de signos o señales utilizados para la comunicación (Richards, Platt y Platt, 1997). La semiótica caracteriza a las lenguas naturales no en sí mismas, sino como objetos para estudiar y comparar con otros sistemas de signos, lo que le permite definir algunos rasgos de las lenguas y establecer tipologías (Simone, 2001).

Ahora bien, ¿cómo influyen las facultades semióticas del ser humano junto al hacer creador de su práctica profesional para atribuirle significado al mundo? Todo fenómeno para poder ser entendido o interpretado como un signo de otra cosa, necesariamente debe ser percibido (Eco, 1994). Entonces, le otorgamos significado al mundo cuando como observadores percibimos que algo puede ser signo; esto es, el observador convierte los perceptos producto de ese acto de percepción y los transforma en "…significantes de determinados significados." (Serrano, s.f., p.1).

De acuerdo con Magariños (2008), le atribuimos significado al mundo con todo lo que hacemos, con cada objeto que tocamos, con lo que decimos día a día en nuestros espacios cotidianos o profesionales. Le asignamos significado al mundo

en la manera cómo percibimos, sentimos o dimensionamos los fenómenos que nos rodean. Nuestra voz, y sus distintos registros, así como la ropa que usamos o los instrumentos que empleamos para hacernos al mundo o para modificarlo; cada objeto, cada signo de los múltiples códigos de comunicación que hemos creado colabora "…en la tarea de atribuirle significado al mundo."

Los seres humanos aprehendemos la realidad, sus conjuntos, objetos y relaciones a través de la lengua, en íntima conexión con la cognición. Como facultad inherente al hombre, el lenguaje nos permite codificar, significar, resignificar y organizar nuestro mundo en función de esta habilidad para simbolizar, para colocar algo en lugar de otra cosa. De acuerdo con Morris (1985), la semiótica "… tiene un doble vínculo con las ciencias: es una ciencia más, y a la vez un instrumento de las ciencias." (p. 24). Blanco (2006) por su parte, sostiene que la semiótica nace en la confluencia de la lingüística, la antropología y en su momento recibió la influencia del formalismo estructuralista, lo que da cabida a nociones como cuadro semiótico, recorrido generativo, esquemas y programas narrativos. Con el devenir de los años, la semiótica se ha visto influida por el aporte que realizan al conocimiento otras ciencias humanas, sin dejar de lado la contribución que ha recibido de las ciencias naturales. Continúa Blanco que, de la química, la semiótica tomó los términos de isotopía y de valencia; este último, recibido a través de la lingüística estructural.

Para Morris, la semiótica presenta una doble vinculación con las ciencias, en primer lugar, porque es una ciencia en sí, y porque puede ser empleada como instrumento de análisis para las otras ciencias, dado que "…cada ciencia utiliza y expresa sus resultados por medio de signos." (Morris, 1985, p. 25), de allí que se hable de la semiótica como una metaciencia. Lo que establece esta conjunción entre disciplinas de distinto orden es, precisamente, la noción que se maneja de signo. Es

este elemento el que logra la cooperación entre las ciencias sociales, las psicológicas y humanísticas; pero también en las ciencias biológicas y físicas, las cuales, no solo se sirven de los signos lingüísticos propiamente, sino de los signos entendidos como procesos, fenómenos, construcciones.

Otra de las disciplinas con las que tiene relación la semiótica es la comunicación. Esta colaboración o diálogo se sustenta en lo que aporta la semiótica en cuanto al asunto del proceso de comunicación, entendido más allá de una mera transmisión de mensajes, sino como un proceso de producción de sentido y de intercambio simbólico signados por la cultura. La semiótica también ha sido empleada como herramienta de análisis para el estudio de la comunicación de masas (Vidales, 2009).

La semiótica dialoga también con la pedagogía, puesto que la educación es un fenómeno social, de construcción y asignación del sentido por medio de prácticas significantes que llevan a término tanto docente como discente, ambos, "…sujetos sensibles, cognoscentes e históricos reflexivos en constante formación…" (García de Molero, 2014, p. 84). Estas prácticas significantes implican desde saludar, enseñar, presentar disculpas, proclamar un discurso o exponer un trabajo de investigación en algún congreso; con ello estamos comunicando nuestra subjetividad con otros, y todos estos procesos de significación se llevan a cabo gracias al uso de variados códigos semióticos.

La semiótica colabora con la arquitectura. Investigaciones como las que llevaron a cabo Lara, Rubio e Higuera (2011) se basaron en una metodología semiótica para interpretar la experiencia del usuario con respecto a los espacios arquitectónicos. Así entendido, los usuarios son los que le asignan un significado a las formas espaciales de los edificios o a los espacios arquitectónicos de una ciudad, puesto

que todo se ha diseñado para sugerir, para provocar en los espectadores determinados comportamientos. Los autores indican que "La discusión se aborda desde la semiótica, como una especie de modelo teórico, del cual no puede, ni debe prescindir ninguna disciplina." (p. 140).

La semiología de Saussure

En el epígrafe Lugar de la lengua en los hechos humanos. La semiología del Curso de lingüística general (1972), Ferdinand de Saussure explica que cuando la lengua se deslinda de los hechos del lenguaje, resulta clasificable dentro de los hechos humanos; mientras que esto no ocurre con el lenguaje precisamente porque la lengua así entendida es una institución social, un sistema de signos, considerado por el maestro de Ginebra como el más importante de los sistemas "… comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares…" (p. 60).

El reconocimiento de la lengua como el más importante de los sistemas, conduce a Saussure a designar a la semiología como la ciencia encargada de estudiar "…la vida de los signos en el seno de la vida social". (p. 60). Bautizada la semiología (del griego sēmeîon 'signo') como una ciencia general que deberá mostrar qué son los signos y cómo funcionan, Saussure pasa a explicar entonces que esta nueva ciencia se halla en el plano de la psicología social y, por ende, en la psicología general. El lugar de la lingüística en los hechos humanos, dependerá del lugar que ocupe la semiología como programa de investigación en la historia de las ciencias; aunque no pueda llegar a ser una ciencia autónoma debido a que a través de la lengua es que llegamos "…a comprender la naturaleza del problema semiológico…". (Saussure, 1972, p. 60).

Como hemos podido atisbar, la semiología saussureana es una ciencia incipiente aún, dado que carece de un aparato teórico y metodológico que permita realizar un acercamiento científico a los signos (más allá del signo lingüístico) que hacen vida en el seno de las sociedades. Como programa de investigación es fundamental porque a partir de la designación de la semiología como ciencia general, se abren un conjunto de líneas de trabajo para poder cumplir con rigor científico la tarea que le encomienda Saussure a esta nueva ciencia. La lingüística ha pasado por un largo periodo centrado en los estudios inmanentistas, no porque desconociese la importancia de los otros códigos, de los otros sistemas de comunicación, sino porque era necesario estudiar la lengua en sí misma.

La semiótica de Peirce

Charles Sanders Peirce nació en 1839. Considera que el hombre es un signo, dado que la vida se asienta sobre la base de una cadena de pensamientos, y cada pensamiento es un signo. La semiótica para este autor es la ciencia que estudia los signos. Espar (2006) explica que el término semiótica fue acuñado por el filósofo Locke en 1690, en su trabajo intitulado Ensayo sobre el entendimiento humano. Tiempo después, el vocablo semiótica es utilizado por Peirce, pero fue empleado en su momento por los médicos griegos para denotar el estudio de los síntomas de las enfermedades (semiótica, del griego semeion, significar).

En la teoría semiótica de Peirce, el hombre es un signo, un agente semiótico que interpreta el signo basado en una relación mental. También intuye que todo es signo; el universo en sí mismo está constituido por signos. Explica Eco que en la semiótica peirceana la semiosis está focalizada en los procesos perceptivos, en los denominados significados perceptivos, entendidos por Eco (1994) como inferencia.

La semiosis inicia con un juicio perceptivo, como una inferencia o una hipótesis que surge de los datos o de las sensaciones, perceptos.

Para Peirce, la tarea de establecer en qué consiste un signo pasa por concebir una investigación a priori y trascendental. De lo que se trata es de encontrar las condiciones por las que un signo es un signo (Blaso, Grimaltos y Sánches, 1999). En Peirce, el signo sostiene una relación triádica; el signo emerge como tal cuando tiene un carácter de terceridad, de tercero en el signo, dado que media "…entre un objeto y su interpretante."

Peirce define el signo como cualquier cosa que está determinada por otra cosa (objeto), y que impacta o provoca un efecto en la mente de una persona. A este efecto, Peirce lo llama interpretante, el cual depende a su vez de un objeto (Cf. Blasco, Grimaltos y Sánchez, 1999). Para Peirce, un signo o representamen es "…algo que significa algo para alguien en algún respecto o capacidad. Así pues, ese signo que se configura en la persona se desdobla en otro signo más preciso; ya comienza a significar algo puesto que representa a un objeto en sus rasgos más básicos. Peirce llamó a esto, la base del representamen (Merrell, 1998).

La composición triádica del signo peirceano presenta tres categorías principales: a) la primeridad, entendida como la impresión primera antes de que se tenga conciencia del ser; b) la segundidad, la cual implica una relación de primeridad vinculada a un fenómeno o a un objeto y c) la terceridad, tiene una función mediadora entre las dos categorías anteriores, pues se basa primeramente en una transformación durante el proceso semiótico (Merrell, 1998).

A continuación, los tres elementos que conforman el signo peirceano:

El representamen: es la cosa, el objeto que hace de signo, como por ejemplo, el signo lingüístico. Siempre está en el lugar de algo. Esto significa que se dirige a una

persona y crea en su mente un signo equivalente, o un signo más complejo (Eco, 1994).

El interpretante: Es la idea del representamen en la mente de la persona que percibe el signo; puede entenderse como la reacción que provoca el signo desde el mismo momento en que se inicia el proceso semiósico por medio del representamen (Zeccheto, 2002). Explica Merrell (1998) que Peirce en sus años finales divide el interpretante en interpretantes inmediatos (primeridad), interpretantes dinámicos (segundidad) e interpretantes finales (terceridad).

Objeto u objeto semiótico: Es el objeto del signo que está supeditado a la naturaleza del signo. Es importante aclarar que el objeto no debe necesariamente pertenecer a lo real verídico, ya que "…puede tratarse de ideas, de relaciones o de entes imaginarios o ficticios." (Ibídem, 2002, p. 72).

Para Eco (1994), la clasificación que realiza Peirce sobre los signos tiene su justificación en la medida en que el signo mantiene relaciones directas con el objeto, y por tanto, los dividió en índice, ícono y símbolo. El ícono es un símbolo que mantiene una relación física con el objeto al que apunta, como por ejemplo, "…una banderola para señalar la dirección del viento…" (Eco, 1994, p. 56), o los pronombres demostrativos en un texto. El ícono refiere a su objeto en cuanto a sus cualidades, semejanzas y propiedades, las cuales se asemejan a las cualidades del objeto. De esta explicación de lo que es un ícono se desprende que el ícono es un signo motivado (Espar, 2006). Mantiene una relación de primeridad con su objeto, exista o no en el mundo físico (Merrel, 1998).

El índice es un signo que representa a su objeto por medio de una relación natural o física. Son signos vinculados a lo que representan en términos de causa-efecto. Sostiene una relación de segundidad con el objeto, porque hay necesidad de algún

otro. Por ejemplo, el síntoma médico; o la asociación que realizamos cuando observamos que una ciudad está mojada, inmediatamente apunta a que hubo una llovizna (Merrel, 1998).

Por último, el símbolo es un signo arbitrario, no motivado, dado que representa a su objeto por alguna clase de convención social. El símbolo se sostiene a partir de un hábito, ley o regularidad del "futuro indefinido". Más adelante Peirce aclara que un símbolo sostiene una relación de terceridad con su objeto, dado que se asocian por las ideas o conexiones habituadas, acostumbradas "…entre el nombre [signo símbolo] y lo que significa." Señala Eco (1994) que el ejemplo más adecuado es el del signo lingüístico.

La semiótica de Iuri Lotman

Iuri Lotman nació en 1922 (Leningrado, Estonia) y murió en 1993 en Tartu, Estonia. Fue profesor de la Universidad de Tartu-Estonia desde la década del 50 hasta su muerte. Egresado de Literatura y Filología de la Universidad Estatal de Leningrado. Entre sus obras se encuentra: Lecciones de poética estructural (Tartu, 1964), Trabajo de los sistemas de signos, Estructura del texto artístico, Estética y semiótica del cine, Semiótica de la cultura, La semiosfera, Acerca de la Semiosfera, Cultura y Explosión y Semiosfera III, semiótica de las artes y de la cultura. Miembro de la Comisión Internacional de Semiótica y de la Asociación Americana de Semiótica, Miembro del Consejo de Ciencias Sociales de la Unesco, distinciones que confirma su imagen como la figura más notable de la semiótica de mediados del Siglo XX. Recibió el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Bruselas y de la Universidad Carolina de Praga. Su trabajo investigativo ha recibido una amplia acogida entre la comunidad académica, no solo de Rusia, sino de otros

países, lo cual ha llevado a la traducción de su obra a más de 20 idiomas. Se le considera el semiótico más influyente en la segunda mitad del Siglo XX.

Postulados teóricos de Lotman en el periodo 1964-1974

En este periodo, Lotman se adentra en el estudio de la cultura y en los mecanismos que presenta para su regulación. También se interesa en analizar y reformular el modelo de comunicación, así como estudiar la cultura como una semiosfera en la que tienen lugar los procesos comunicativos para producir conocimiento nuevo, a través de la semiosis. Las nociones de semiosfera, frontera, niveles y subsemiosfera son de relevancia para comprender la semiosis. Estas nociones se relacionan en comunicación con la noción de memoria. Lotman afirma que para la cultura la memoria no puede ser entendida como un mero depósito, más bien, debe comprenderse como un aparato con sus mecanismos propios para la producción de textos. Así llega a afirmar que las culturas que presentan una acumulación de textos tienen la particularidad de poseer un desarrollo retardado, a diferencia de aquellas culturas receptoras de otras tradiciones, más abiertas tal vez, que presentan un desarrollo mucho más acelerado del conocimiento. Los constructos de cultura, memoria y texto son fundamentales en la obra de Lotman. El espacio, por ejemplo, se concibe como un conjunto de textos y de lenguajes cerrados; es decir, estamos dentro de textos, decodificándolos según los metalenguajes de los que nos hemos apropiado culturalmente a través de los procesos de adquisición de la lengua natural.

Según Cáceres (en Lotman, 1996), entre 1964 y 1974 se gesta la Escuela Semiótica de Tartu-Moscú. En este periodo, esta escuela se interesa en estudiar temas relativos a la lingüística estructural. También se interesaron en hallar analogías entre el sistema lingüístico, las lenguas naturales y los sistemas de signos del mito

y del arte. Entendieron los sistemas modalizantes primarios como una estructura de comunicación que se encuentra en un nivel superpuesto al de los sistemas lingüísticos, lengua natural o sistema primario "…y que, en cuanto a sistemas semióticos, son considerados como modelos que explican al mundo." (Cáceres en Lotman, 1996, p. 25).

Reflexiona Sebeok (2005) sobre el postulado los modelos del mundo, a través de las nociones sistema modalizante primario y sistema modalizante secundario. Entiéndase un sistema modalizante como un lenguaje. Pueden existir sistemas que posean un lenguaje natural de base, los cuales soportan superestructuras de segundo orden que a su vez crean lenguajes de segundo nivel a los que denominó Lotman sistemas modalizantes secundarios. El lenguaje natural es básico, primario y aporta la infraestructura para que tengan asidero los otros sistemas humanos de signos. En estos primeros años, Lotman o mejor, la Escuela de Tartu, se interesa por los estudios literarios, cuyas investigaciones se publicaron en los primeros número de Trabajos sobre los sistemas de signos. Navarro (en Lotman, 1996) reflexiona que entre los aspectos novedosos de este teórico está la concepción del texto y de la cultura como generadores de sentido, más que como depósitos. Lotman reconoce que "Sin semiosfera el lenguaje no sólo no funciona, sino que tampoco existe." (p.20). Como es posible inferir, el constructo semiosfera nos permite ver cada proceso semiótico como un continuum que va desde las señales que emiten los satélites, los versos, el ruido de los animales y las lenguas naturales como un gran espacio semiótico en el que todo está interconectado.

La semiótica de la cultura y el concepto de texto

La semiótica de la cultura es una disciplina que estudia la interacción de los sistemas semióticos, los cuales son ampliamente estructurados, con una amplísima

heterogeneidad interna del espacio semiótico en los que se requiere del poliglotismo semiótico y cultural (Lotman, 1996). Lotman analiza las nociones que alrededor del término texto se han presentado, sobre todo a lo que se refiere a la idea de texto como una "…unidad indivisible de sus funciones en cierto contexto cultural." (Lotman, 1996, p. 52). A la luz de la semiótica cultural, se determinó que para que un mensaje adquiera el carácter de texto debe estar codificado necesariamente dos veces. Para sostener esta aseveración coloca como ejemplo los textos del tipo plegaria y otros, los cuales encierran en un solo nivel de jerarquía "…subtextos en lenguaje diverso y no deducibles uno del otro." Esto origina una idea de multiplicidad de voces, de continua recodificación y cambios de punto de vista que convergen para formar una unidad en la que coexisten diversos mundos semióticos, como por ejemplo, en la novela. La aparición de la obra artística deja en evidencia que el texto está constituido por diversos estratos (heterogeneidad semiótica) los cuales entran en comunicación con el contexto de la cultura circundante, con el público que lee la obra, lo que implica que va más allá de la idea de ser un mensaje dirigido a alguien sin ningún impacto en los procesos culturales.

Continúa Lotman desarrollando la noción de texto como dispositivo intelectual, debido a su versatilidad para transmitir información que ha sido creada fuera del texto, como para transformar y producir otros mensajes. El texto tiene la función de transmitir una información a alguien, de ser memoria de la cultura colectiva; ayuda e interviene como mediador en los procesos de restructuración psicológica del lector, del modo en el que ve el mundo y del vínculo que este tiene con las construcciones metaculturales. Lo más interesante, es que este papel de mediador pasa al de interlocutor con autonomía en la toma de decisiones durante el proceso de formación intelectual del lector.

Los textos son formaciones sumamente estables, de acuerdo con Lotman, porque pasan de un contexto cultural a otro para comportarse como informantes de una época en el marco de una nueva situación comunicativa, esto es, son capaces de actualizar "…aspectos antes ocultos de su sistema codificante." (p. 55). El texto es un dispositivo complejo que establece relación con códigos diversos; tiene la función de transmitir mensajes y de transformar los que recibe con el propósito de producir nuevos mensajes, de allí que Lotman lo considere un generador informacional comparable con el intelecto altamente efectivo y desarrollado. De esta definición de texto, logramos entrever un posicionamiento diferente del término lector o consumidor, entendido como la persona que trata con los textos, más allá de ese proceso de desciframiento, porque de algún modo entra en contacto, en relación con él, apuntando a un proceso de orden infinito que ocurre más de una vez. La relación que establece Lotman entre texto y lector se halla más cercana al "…trato semiótico de un ser humano con otra persona autónoma." (Lotman, 1996, p.56). En definitiva, para Lotman, el texto es un complejo tejido de signos, doblemente codificado, ya que participa de dos lenguajes. La codificación según este teórico, viene a formar parte del concepto texto, porque, aunque se desconociese el código en el que está codificado el texto sería posible establecer una reconstrucción si se siguen los indicios presentes en él.

Nos dice Lotman que "… el texto es dado al colectivo antes que el lenguaje, y el lenguaje es «calculado» a partir del texto." (Lotman, 1998, p. 65); entonces, nos hallamos con la concepción de que el texto no es solo el producto de un proceso de escritura, codificado solo a partir de una semiosis simbólica, sino que es un continuum, un espacio en el que tiene cabida la comunicación entre varios lenguajes. Explica Lotman que "… «el texto dentro del texto» es una construcción retórica…", dado que dentro de ese espacio semiótico se han configurado las

semiosis simbólicas o de otro tipo que hacen posible el reconocimiento de un autor dentro del texto o los autores colectivos, pero también se ha configurado el modo en el que debe ser recibido ese texto por el lector.

El texto dentro del texto implica o alude a esta idea de la doble traducción, debido a que se considera en su semiosis, en su configuración a dos conciencias semióticas que se comunican sin ningún óbice a pesar de la frontera estructural. Es interesante ver en todo esto el carácter lúdico del texto, y hasta teatral según lo desarrolla Lotman, en el sentido de que posee una altísima convencionalidad, aun a pesar de contar con una frontera interna, en cuanto a las diferentes configuraciones que lo integran; y una frontera externa, esto es, aquellas diferencias que lo distinguen del no-texto. Lo interesante de este hecho es que las fronteras son móviles de llegarse a cambiar la orientación hacia determinados códigos que integran el texto.

Existe, continúa Lotman, un juego entre lo real y la convencionalidad artística. En el texto vemos una duplicidad, un espacio para la representación de lo real y esta misma operación la vemos en películas que juegan a mostrar una historia dentro de esa película, o la novela que está dentro de una novela. Otro ejemplo que presenta Lotman es el del cuadro dentro de un cuadro, y señala que esta especial codificación del texto es lo que nos hace percibirlo como «real». Lo real y lo convencional establecen sus propios mecanismos de cooperación y movimiento en ese entramado codificado que genera y reproduce sentidos, desde una perspectiva de quien lo observa, lo actúa o de la cultura que ha decidido recibirlo. Así, puede darse el caso que diversos sectores del texto se hallen doblemente codificados, lo que hace presumir que el espacio en el que se aloja el texto es real, de manera que se llegue a percibir que "La duplicidad es la forma más simple de sacar la organización de los códigos a la esfera de la construcción cultural consciente." (Lotman, 1998, p. 72).

De acuerdo con Lotman, la historia de la cultura se constituye gracias a los cambios, a veces drásticos, basados en un giro de las ideas científicas que provoca cambios de los códigos culturales, nada estables en el tiempo, de una determinada cultura. Maneras diversas de concebir la realidad, o cambios en los hábitos de las comunidades puede darse con la inclusión de una tecnología, como, por ejemplo, la invención del internet, que viene a reestructurar las convenciones y los esquemas culturales concebidos hasta ese momento como inamovibles. Estos periodos o momentos omniabarcantes o generadores de transformaciones en la cultura se le conocen como revoluciones científico-técnicas. Por otra parte, nuevos textos se crean no solo en el presente de la cultura, sino también desde el pasado. Con esto Lotman afirma que continuamente se recuperan manuscritos o textos antiguos, ocultos en la tierra o las bibliotecas del mundo y vienen a dar luz sobre un hecho, un momento histórico, o simplemente fijar la mirada sobre un autor "aparecido" o "redescubierto" cuya obra y aportes hace obligatoria una revisión de la cultura, de su historia. Como explica este teórico, cada cultura reconoce o tiene sus propios mecanismos para determinar qué recuerda o qué conserva, e incluso, para determinar lo que debe ser desechado y olvidado.

Por ejemplo, culturas posteriores a la cultura egipcia olvidaron el sistema escrito del imperio, así como qué significaban los signos pintados en las pirámides o esculpidos en la piedra. Todo ese legado llegó a nosotros en el siglo XVIII, dado que se encontró el eslabón necesario para descifrar la hasta ahora ininteligible escritura egipcia. La traducción de la piedra Roseta "…fragmento de una antigua estela egipcia de granodeorita inscrita en un decreto publicado en Menfis en el año 196 a.C. en nombre del faraón Ptolomeo V." viene a mover los códigos culturales de los sistemas que le afectan este descubrimiento, y a abrir un tragaluz para observar las manifestaciones artísticas de una cultura que había sido olvidada. Con

la traducción de la Piedra Roseta, de este texto plurilingüe escrito en jeroglíficos, en griego y latín se abre un sendero para el entendimiento de la literatura egipcia y de su civilización.

La semiosfera de Iuri Lotman

En la obra de Iuri Lotman, el concepto de semiosfera es fundamental. Para este autor, la semiosfera se concibe como un continuum, de carácter abstracto puesto que en sí misma es un gran sistema, "… un espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis". (Lotman, 1998, p. 12). Con esto el autor quiere establecer que solo en la semiosfera se lleva a cabo la semiosis, el sentido. Este es el espacio donde se mueve la actividad docente.

Aunque posea un carácter cerrado, esta característica o rasgo distintivo como lo denominó Lotman, define a la semiosfera como un lugar que evita todo contacto con los denominados textos alosemióticos o con los no-textos. Para eludir el contacto con los textos alosemióticos, la semiosfera requiere de una frontera, noción que ha creado Lotman para indicar la traducción de un lenguaje o los lenguajes que a través de los filtros y los traductores bilingües con los que cuenta la frontera pueden pasar de una semiosfera a otra. Queda claro que la frontera del espacio semiótico es una noción muy importante dada su "… posición funcional y estructural que determina la esencia del mecanismo de la misma." (Lotman, 1998, p. 13). Solo con la ayuda de la frontera, la semiosfera puede vincularse con los espacios alosemióticos porque la frontera es un mecanismo bilingüe que "…traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa." (Lotman, 1998, pp.13-14).

Otro de los aspectos importantes de la noción semiosfera, es la división que se establece entre núcleo y periferia que vienen a formar parte de una organización

interior a la semiosfera, y por tanto se constituyen en una ley. De acuerdo con esta ley, el núcleo está constituido por los sistemas semióticos dominantes. Por su parte, las formaciones semióticas de la periferia están representadas no solo por estructuras cerradas (lenguajes), "… sino por fragmentos de los mismos, o incluso por textos aislados." (Lotman, 1998, p. 17). Finalmente, la noción de periferia permite establecer que, con un pedazo de una estructura semiótica, ya desaparecida, se puede recuperar o reconstruir todo un sistema, dado que el texto aislado en sí mismo contiene los mecanismos para generar la reconstrucción del sistema semiótico.

La semiosfera también presenta fronteras internas, cuya función es la de especializar determinados sectores desde un punto de vista semiótico. Como lo expresa Lotman, "La transmisión de información a través de estas fronteras, el juego entre diferentes estructuras y subestructuras (…) determinan generaciones de sentido, el surgimiento de nueva información." (p. 17). Por otro lado, se hace necesario explicar que existe una diversidad interna de la semiosfera, y por tanto, cada parte de ella es tratada como un órgano dentro de un organismo.

Lotman caracteriza la semiosfera del siguiente modo:

- La semiosfera es un continuum y un gran sistema.
- La semiosfera es un espacio semiótico donde tiene lugar la semiosis.
- Posee un carácter delimitado que se refleja en la noción de frontera.
- La semiosfera da cuenta de una irregularidad semiótica, puesto que posee estructuras nucleares y estructuras de periferia. Esto ocasiona una mezcla entre los niveles.

- En la semiosfera se violan "… las jerarquías de los lenguajes y de los textos." (Lotman, 1998, p. 16).

- Sin la semiosfera el lenguaje no existe.

- La semiosfera da cuenta de una profundidad diacrónica, puesto que cuenta con un gran sistema de memoria, sin la cual no puede operar.

Lotman y la dinámica cultural

De acuerdo con Lotman, en la cultura existen mecanismos de estabilización y de desestabilización, puesto que operan como metadescriptores de la norma culta y determinan lo que debe crearse, cómo se deben generar los textos o cuáles textos se deben prohibir según la especie a la que pertenecen. Explica Lotman que esto se puede lograr en función de unas normas que determinen las condiciones por las que se haga estable determinado núcleo medio en el que se equilibre ambas tendencias que contrarían la norma de la cultura. Al hallarse este punto medio, se puede hablar de que la propia dinámica de la cultura ha activado su mecanismo de equilibrio, con lo cual se ha logrado una situación de estabilización.

Aclara Lotman que, puede darse que la norma solo acepte la manifestación de una sola tendencia, lo que provoca una desconexión de la llamada conciencia individual. Es importante explicar que para este autor la cultura representa la conciencia colectiva, pero en este caso lo que plantea es que una de las tendencias es reprimida, desconectada parcialmente, en tanto que la otra se desarrolla en la cultura sin mayores contratiempos. Al cabo de algún tiempo n, el espacio de la cultura, los textos reprimidos, lo que no pasaron libremente en el primer momento dentro de los límites de la subcultura comienzan a pasar para el otro lado del sistema "…frenando la actividad del primero de los mecanismos semióticos.

Cuando el ciclo se completa, esto termina con una nueva estilización transaccional." (Lotman, 1998, p. 30).

Las transformaciones ocurren por la aceptación de unos sistemas culturales, de unos sistemas de comunicación que se hacen más preponderantes que otros y que van desde la periferia al núcleo de la cultura. Según Lotman, existe un nexo, un vínculo entre la vida de una civilización desarrollada en clases, en la división del trabajo y en los servicios sociales, entre otros sistemas, que están condicionados por la presencia de la escritura como código semiótico subsidiario al habla, explica Lotman que la elección de otro sistema será sin duda rechazadas en primer término. A este nexo se le denomina ley universal de la cultura, aunque esta ley presenta sus paradojas, como el caso de las civilizaciones que erigieron gigantescas edificaciones y dieron su aporte al avance tecnológico y cultural de los pueblos del mundo, pero no dejaron huella alguna del sistema subsidiario utilizado; esto se entiende como que no tenían escritura.

La escritura, razona Lotman, es una forma de preservar la memoria de los pueblos, y cada cultura ha encontrado los mecanismos para preservar su legado a través de la producción de textos de diverso orden: legales, artísticos, literarios… Pero existen culturas en las que no es indispensable el uso de la escritura para preservar la memoria colectiva, puesto que se basan en la reproducción de textos "…dados de una vez para siempre…" (Lotman, 1998, p. 58). En lugar de la escritura como ley, determinadas culturas desarrollan otras formas para recordar a través de símbolos mnemotécnicos naturales como árboles, rocas, y cuerpos celestes, o también pueden ser creados por el hombre como los ídolos, las edificaciones o los tumultos funerarios, cada uno de ellos acompañado por los rituales correspondientes.

Existe otro ejemplo interesante sobre esta ley de la cultura en la que la historia del arte evoluciona según las leyes de la memoria en cuanto a lo que ha sucedido; no queda aniquilada, ni se olvida, sino que, se considera en cuanto a una compleja codificación y por ello se conserva "…para, en determinadas condiciones, de nuevo manifestarse." (Lotman, 1998, p. 102).

Por otra parte, la cultura está sometida a las leyes del tiempo, como memoria colectiva que es, puesto que dispone de mecanismos que hace que determinados sistemas se resistan al cambio, al tiempo y al movimiento natural de los hechos humanos. Por ejemplo, la cultura como memoria presenta en sí misma unos cortes temporales, un conjunto de capas gruesas que al considerar su profundidad y al develar lo que cada una tiene de importante se pueden establecer focos importantes de la actividad humana, como es el caso que plantea Lotman en cuanto a los textos que tienen entres sí varios siglos de separación, pero que por sus características, similitudes y funciones pueden ser considerados como contemporáneos. Este es el caso de Walter Scott y Homero, escritores que han sido considerados por Gógol "… como dos de los escritores más importantes para la contemporaneidad." (Lotman, 1998, p. 110).

Lotman y los metalenguajes de la ciencia

En Un modelo dinámico de los sistemas semióticos, Lotman revisa los principios profundos que hacen posible la descripción desde la perspectiva estructuralista de los sistemas semióticos. La descripción del lenguaje había partido desde un enfoque dualista en cuanto al estudio de los aspectos sincrónicos y diacrónicos de los sistemas, aunque no se puede negar la relevancia de estas nociones expuestas por la Escuela de Ginebra y clarificadas más adelante por el Círculo de Praga, lingüistas que más tarde llamaron la atención sobre el peligro de absolutización de

los términos diacronía y sincronía en el análisis. Consideraron que diacronía y sincronía debían ser tomadas como constructos heurísticos, puesto que la noción de sincronía en sí misma no tiene relación alguna con lo estático, debido a que no es un modo de existencia del sistema semiótico. El lenguaje, en un corte o estudio de un periodo determinado presenta también sus movimientos internos; nunca es estático. Lo mismo ocurrió con diacronía, entendida como la evolución de un sistema, debido a que esta noción permite estudiar la organización sincrónica de un estado de lengua aislado. Sin embargo, estos constructos (diacronía y sincronía) poseen un valor metódico, necesario en la descripción del sistema semiótico. Más adelante, Lotman explica que es necesario considerar en el estudio de los sistemas semióticos lo sistémico y lo extrasistémico, en primer lugar porque la descripción de los elementos del sistema y de los nexos que resulten invariantes luego de haberse superado una transformación homomorfa del objeto, es lo que da al investigador una estructura invariante y que constituye desde la perspectiva del análisis, la única realidad. En segundo lugar, porque esta estructura estable, regular, es el sistema, es decir, lo que le interesa conocer al investigador a través del uso de un metalenguaje. La noción de sistémico, así como en sincronía y diacronía, se contrapone a la de extrasistémico entendida como lo inestable o lo irregular que debe ser suprimido o eliminado durante la descripción del sistema semiótico.

Lotman llama la atención que, durante el proceso de descripción de un objeto semiótico, este, no solo atraviesa una fase de simplificación en cuanto a qué es y cómo funciona, sino que de alguna manera también se presenta más organizado, mucho más sistémico ya que se va conociendo cada aspecto de este sistema y se va considerando otros subtemas que dependen de otros y presentan también una jerarquía que debe ser atendida en ulteriores descripciones. Durante este proceso

de descripción de los sistemas semióticos, se hace necesaria la construcción de un metalenguaje que permita estudiar tanto lo sistémico como lo extrasistémico de los sistemas, dado que ambos son considerados por este metalenguaje como homogéneo, debido a la distancia que toma para la descripción del sistema semiótico.

Por otra parte, al hablar más adelante sobre el metalenguaje de las descripciones tipológicas de la cultura, Lotman vuelve sobre la necesidad de contar con un lenguaje de descripción, que no tiene que ser un lenguaje que se encuentre separado de la cultura del investigador, por tanto, se halla unido a la "…explicación de la esencia de la cultura." (Lotman, 1998, p. 66). Explica este autor que la utilidad del lenguaje de la ciencia no se determina por los criterios de lo correcto o incorrecto de determinadas ideas científicas. Pasa a señalar que para el estudio de la tipología de la cultura se requiere de la construcción de un metalenguaje que sea capaz de dar cuenta de las exigencias de la teoría de la ciencia, esto es, que plantee la posibilidad de estudiar no solo la cultura en sí misma, sino que proporcione o ayude a construir un método de descripción de esa cultura, lo cual es sin duda, una tarea que debe ser considerada de modo independiente.

Existe otra noción importante en la estructura heurística de Lotman, la cual, sin duda, tiene una extraordinaria relación con el papel del docente como traductor. Esta categoría es la de sujet. De acuerdo con García (2014), el sujet lotmaniano puede ser identificado con la persona, el personaje del relato o con la identidad o las experiencias que se construyen en la narración. Entre los textos de la cultura, Lotman (1998) caracteriza los que tienen que ver con el lugar, la posición y la actividad que realiza el hombre en su universo. Estos textos describen el movimiento de los sujetos en un flujo o continuum mágico, épico-heroico, social,

etc. Lotman, con base en esta aseveración realiza una caracterización de personajes inmóviles, es decir, aquellos que están dentro de una casilla, dentro de un entorno (casa, bosque…) del que no pueden desprenderse, y personajes móviles, el héroe (*sujet*) que se expresa en la movilidad, dado que tiene libertad de desplazarse de una esfera a otra en el relato. Eso mismo ocurre con el maestro, con el docente, puede moverse desde una esfera a otra en las fronteras entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, entre el libro y la palabra oral. ¿Qué características presenta el sujet lotmaniano?

Características:

- El *sujet* es más informativo, debido a su desplazamiento y contacto con otras circunstancias personificadas.
- La identidad del *sujet* se configura respecto del otro en la narración.
- Se construye en una memoria cultural, puesto que cada cultura presenta sus modelos o esquemas de *sujet*.
- El sujet se configura en un símbolo que representa a una sociedad, porque se ha erguido en ella.
- El *sujet* va mucho más allá de un momento histórico en una cultura.
- El *sujet* representa esa memoria colectiva cuando opera como símbolo de esa cultura.
- El *sujet* se mueve por la frontera del espacio, y su movimiento implica una batalla para la construcción de un nuevo orden, de nuevas estructuras, de nuevos mundos.

- El *sujet*, en un nivel más abstracto representa todos los movimientos admisibles que puede hacer el héroe.

- El *sujet*, en un nivel más concreto, es la concreción de una de esas trayectorias posibles marcadas en el nivel abstracto. Es una opción, dentro de tantos movimientos del héroe.

- El *sujet* puede desplazarse o pasar de un espacio interior al exterior, o viceversa; de allí que se asegure que los *sujets* son reversibles. (Lotman, 1998).

Semiótica y educación: a manera de conclusión

La semiótica es un método "…preciso y eficaz para explicar el proceso de producción, comunicación y transformación del significado en el campo de las ciencias sociales…" (Magariños de Morentin, 2008, p. 85). Así entendida, esta semiótica de los bordes, a diferencia de las semióticas anteriores, se propone ser una metodología que permita el establecimiento de un camino más acertado en el campo de la educación, dado su capacidad heurística para esclarecer de qué modo el estudiante desplaza unos conceptos, unas construcciones mentales por otras más coherentes con los objetivos del currículo y del estado. Estos cambios en la semiosis se originan y fundamentan gracias a tres operaciones semióticas denominadas atribución, sustitución y superación, de las que ya hemos hablado en la sección introducción, y que constituyen una parte importante del trabajo que debe realizar el maestro con los estudiantes en los espacios de formación académica.

Según García de Molero (2012), la metodología que propone la semiótica cognitiva ayuda a esclarecer los fenómenos de aprehensión de nuevos esquemas de pensamiento en los estudiantes, para instaurar una nueva mirada respecto a cómo debe ser tratado el sujeto en el acto educativo, para dar cuenta, no solo, de un

docente productor intérprete, "dueño del conocimiento", sino que también dé luces sobre de qué depende la interacción que se da con el discente intérprete productor. De esta manera, en esta semiótica cognitiva dialéctica se entiende al estudiante como un sujeto sensible al flujo de la información que produce la semiosfera y que lo afecta en sus creencias y conocimiento del mundo.

Explica García de Molero (2012) que los aprendizajes significativos solo se logran si participan y se hacen explícitos en la práctica docente, las denominadas operaciones semióticas "…fundamentales que tratan determinadas opciones de pensamientos, proyectadas a mundos semióticos posibles, en el marco de una teoría constructivista de los aprendizajes." (p. 13).

La metodología propuesta por la semiótica cognitiva dialéctica tiene el propósito de colaborar en el mejoramiento razonado del hecho educativo, sobre todo en lo que atañe al reconocimiento de las distintas semiosis que coocurren en el aula de aprendizaje, así como aquellas semiosis sujetas a las concepciones, supuestos y modos de ver el mundo del sujeto discente. El docente productor intérprete, en su rol de traductor entre los sistemas modalizantes primarios y secundarios, necesita encontrar el modo de saber de estas semiosis y cómo operan para desentrañarlas, comprenderlas e integrarlas al hecho educativo a través de la praxis dialéctica y de los recursos didácticos disponible, en función siempre de esa armonía necesaria entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes.

El papel del maestro como traductor de las semiósferas no se limita solo a la frontera lotmaniana; su impacto y ejercicio eficaz debe sostenerse sobre la noción de pensamiento, categoría teórica íntimamente ligada al constructo lotmaniano de conciencia. La significación parece estar prendida a esta noción, ya que, sin conciencia, la semiosis no ocurre, no tiene lugar. Así, no solo existe el pensamiento

científico, aquel que se requiere para la producción de conocimiento acreditado por una comunidad de investigadores, sino que, también se requiere, en sintonía con este, de un pensamiento lúdico, creador, artístico, con el propósito de promover nuevas concepciones y nuevos procesos de significación en el aula.

En este contexto de producción de semiosis, el pensamiento sufre transformaciones en sus límites, debido a que es un "…sistema virtual de interpretación, por la eficacia de la inclusión de un nuevo interpretante, que, construido a partir del enunciado emergente de determinada semiosis…" (Mariños de Morentin, 2008) establece un nuevo objeto para percibir a través de la razón, y por qué no, de los sentidos. En este proceso de las primeras percepciones, se hace necesario explicar la noción de semiosis, entendida como un sistema virtual de signos de diverso orden (indicio, símbolo, ícono) y sus relaciones y combinaciones, a partir de las cuales surgen las expresiones semióticas con las que los sujetos, la comunidad que hace uso de estos signos, establece una configuración "…visual, comportamental, conceptual…" (García de Molero, 2012, p. 7) de lo que la circunda.

Para concluir podemos decir que los signos creados a través de la semiosis son arbitrarios, aunque algunos semióticos han explicado que pueden ser motivados; estos signos pueden ser estudiados desde las distintas disciplinas lingüísticas como la sintaxis, la fonología o la semiótica o las semióticas encargadas de analizarlos en sus contextos de producción. De este modo, la noción de mundo es crucial para los investigadores, pues en ella se posicionan los sujetos productores e intérpretes de signos, con sus dificultades en la organización de sus prioridades y anhelos, lo cual provoca nuevas semiosis, que dado su origen, podrán ser semiosis sustituyente o semiosis sustituida. La primera implica un conjunto de configuraciones propias al mundo cultural y por extensión, del sujeto; esta semiosis está sujeta a ser sustituida por otra en cualquier proceso de producción de aprendizajes significativos, lo que

aplica como dos modelos o momentos en la configuración del significado, y más adelante, del sentido, de allí que entre la didáctica en esta relación.

La semiótica y la didáctica se vinculan por las herramientas heurísticas, por un metalenguaje que permite adentrarse en el heterogéneo conjunto de interacciones que el sujeto, centro del hacer educativo, recibe de su entorno y de los múltiples textos de los que se sirve para aprender. La didáctica por su parte, pone al servicio una serie de estrategias y actividades para ayudar a este sujeto discente que necesita apropiarse de los conocimientos, a partir de la mediación de un docente-traductor, en el complejo y dinámico mundo de la educación.

García de Molero (2012) establece esta relación de necesidad entre ambas disciplinas de conocimiento puesto que como ser social integral, el hombre se halla en la constante búsqueda de formación, porque en sí misma, la educación forma parte de ese eje de construcción de ese hombre moderno dispuesto a cultivar numerosas habilidades que le hagan aún más hábil para pasar de una semiosfera a otra: del campo o semiosfera de la comunicación comercial a la semiosfera de las relaciones de venta, promoción e información de productor, por ejemplo. De allí la relación entre didáctica y semiótica, porque esta última le ofrece a la primera el campo de interpretación para entender que en el proceso educativo ocurren continuamente diversas semiosis, ya que el acto de compartir significados con otros y traducirlos, en el sentido lotmaneano, implica reconocer que la semiótica "…es una práctica significante, científica y socializante en cuyo ejercicio se puede comprender su naturaleza y alcance como disciplina de las ciencias humanas. " (García de Molero, 2012, p. 13).

La semiótica comparte entonces con la didáctica el hecho, necesario, por cierto, de participar en el estudio, en la observación de un continuum que se va modificando

en la medida en que se van introduciendo nuevos cambios en el modo de concebir las variaciones en la significación, no solo en el contexto de la cultura, sino en el aparato crítico que se emplea para estudiar estas variaciones que van desde un espacio textual, social, hasta llegar a la semiosfera. Este modo de comunicación entre ambas disciplinas se ve triangulado, digámoslo así, en el sujeto discente, que en este caso asume esas variaciones, finamente observables incluso en los medios de apropiación del conocimiento, para ser capaz de traducirlas, filtrarlas y construir a través de ella su visión del mundo, su visión del constructo que está aprendiendo a reconocer, ya sea desde la didáctica o de la semiótica. Lo ideal sería que está relación fuese más explícita en el aula, ya que el discente necesita reconocer las etapas de aprehensión del conocimiento, que extrapolándolo a la teoría de Magariños de Morentin se entiende como atribución, sustitución y superación (cf. Magariños de Morentín, en García, 2012).

Como lo expone García de Molero (2012), la didáctica forma parte de la pedagogía y de la teoría del currículo, y la semiótica se enlaza en la lógica, y por ello, tanto didáctica y semiótica se integran en el grupo de las ciencias humanas. La semiótica es central en el estudio de la producción del sentido, lo que la hace una ciencia que puede moverse más allá de su campo y colaborar con otras disciplinas. Tanto la didáctica como la semiótica son disciplinas, metodologías que ayudan a comprender determinados contextos. Se requieren mutuamente, dado que por un lado la didáctica posee los instrumentos teóricos y metodológicos para dar cuenta de la naturaleza del fenómeno educativo, así como de las causas. Por el otro, la semiótica como metodología ayuda a explicar el complejo mundo de producción e interpretación de los signos.

Antes de continuar con estas relaciones es importante examinar nuevamente la definición de semiosfera en la obra de Iuri Lotman (1996, 1998). Para este estudioso

"La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis."; es decir, en la semiosfera, nunca fuera de ella, se genera el sentido. El aula de lengua puede llegar a ser una semiosfera si el docente-traductor lo hace un espacio propicio, o aplica los recursos que proporciona tanto la didáctica como la semiótica para construir escenarios en los que el estudiante pueda sentirse a gusto y dedicarse a aprender. Este proceso de construcción del aula de lengua en un espacio idóneo para la semiosis, pasa primeramente, como especie de filtro, por el lenguaje que emplea el docente para comunicar o hacer discernibles los objetos semióticos a los estudinates; es decir, para comunicar lo que sabe. El docente-traductor, en el sentido lotmaneano, es el llamado a encontrar las estrategias más idóneas para determinados objetivos de aprendizajes. Si el lenguaje que utiliza para develar y mostrar el objeto, la cualidad u otro conocimiento es oscuro, codificado en una variedad lingüística que nada tiene que ver con el contexto en el que se forma el niño, difícilmente podríamos pensar que pueda darse la semiosis, o que el aula de lengua la propicie.

El docente es un colaborador para la construcción de sentidos, puesto que orienta al estudiante por medio de un proceso dialógico, y media, claro está, entre lo que el alumno conoce, con otros niveles de la semiosfera, ya que el aula de lengua es solo un lugar dentro de los muchos contextos en los que el niño puede participar de la semiosis. Ya hemos dicho que el aula de lengua necesita de un docente que filtre, modele, interprete y traduzca la información que conoce para el niño, sirviéndose de un lenguaje que le permita alcanzar los objetivos didácticos. El aula de lengua puede constituirse en una semiosfera si el sistema, el currículo y el docente logran hacer significativa esa memoria colectiva, esa historia viva de la que el niño es parte, dentro de un sistema modalizante primario, y el maestro, en su rol de traductor dentro de las semiosferas.

La educación en sí misma es una práctica significante porque a través del aparato heurístico y hermenéutico con el que cuenta, es capaz de propiciar en los ambientes escolares una simulación de las actividades comunes o especializadas que tienen cabida en la semiosfera de la cultura. Los objetivos que persigue la educación son siempre de orden semiótico; esto es, establecer o mover al discente a la adquisición de un conjunto de comportamientos que implican la aceptación de diversos significados, que no siempre están en concordancia o relación con las concepciones culturales de entrada.

La semiótica por su parte puede ayudar a esclarecer o hacer más viable ese tránsito entre contenidos ya sujetos, evaluados, sostenidos en la memoria a largo plazo de ese discente, y la asimilación de competencias que en sí mismas requieren un cambio en las estructuras cognitivas de los estudiantes, un cambio de comportamiento en los procesos de percepción y aceleración de las semiosis. La educación, aunque tiene una tarea monumental, ya que debe estar en sinergia con los objetivos que persigue un currículo y un estado-nación, requiere de la semiótica para poder dar el paso en la comprensión de cada una de estas prácticas significantes. Como bien apunta García Molero, la educación se preocupa por la formación integral del ser humano, en la transformación de este sujeto que proviene de ambientes en los que prevalece un sistema modalizante primario, con sus costumbres, concepciones particulares del mundo, con sus propias semiosis, para luego, a través de las didácticas y de otras ciencias auxiliares, cultivar el carácter del discente en función de un sistema de conocimiento, según las necesidades de un mundo cada vez más competitivo.

Allanar el camino en la adquisición de nuevos comportamientos semióticos, de nuevas formas de aprehensión de los sistemas modalizantes secundarios, cuyas convenciones y estructuras están supeditadas a las exigencias de cada campo

disciplinar, es tarea de la educación, pero también de la semiótica. El paso de un conocimiento ya procesado, alojado en la memoria, arraigado en lo más hondo de la identidad del sujeto, a un conocimiento que rompe con los moldes o los esquemas previamente establecidos, no es solo el objeto de estudio de la psicología. Estos movimientos o cambios de actitud ante determinados constructos, objetos semióticos o fenómenos pueden ser descritos con la mayor precisión que le otorga a las ciencias humanas el campo de los estudios semióticos. Tal y como lo expone García (2012), estos cambios se dan desde operaciones fundamentales como la atribución, la sustitución y la superación planteadas desde la semiótica dialéctica cognitiva, y que implican "…verdaderos cambios mentales en los sujetos que experimentan ese conjunto de acciones" (García, 2012, p. 5)

El conocimiento de estas operaciones semióticas no solo nos permite observar y seguir los cambios cognitivos en los discentes, sino sopesar de primera mano la aceptación de la nueva información y su transformación en conocimiento práctico o teórico, según sea el caso. Explica García (2012) que la operación de atribución le aplica un valor relacional a cada forma semiótica, caracterizando con ello determinados objetos semióticos en función de los estímulos y relaciones perceptuales que estimulan el proceso en la mente del productor-intérprete de signos. Durante la operación de sustitución, las formas semióticas reciben los valores de determinados universos, desde un plano sociohistórico en el que se hacen parte de las semiosis sustituyentes. Lo que vemos con esta operación es la comunicación entre los valores de las formas semióticas de un universo o semiosfera A, y los valores relacionales que estas formas adquieren en otro universo o semiosfera B (semiosis sustituida). En cuanto a la operación semiótica de superación, se le asignan nuevos valores a los pares semióticos que resultaron de las dos primeras operaciones semióticas (sustituyente y sustituida). Finalmente,

cuando el discente llega a realizar esta operación, es porque ha sido capaz de relacionar los valores de las atribuciones de cada objeto semiótico del cual se sirve para describir segmentos de la realidad, ha aprendido a interpretar esa realidad en función de un contexto o una memoria colectiva y ha encontrado la manera de conectar estas nuevas formas semióticas en el continuum dinámico de la historia. En definitiva, se ha movido de un plano meramente descriptivo, histórico a lo sumo, a un plano interpretativo, relacional y transtextual, más en relación con lo que Lotman denominó la semiosfera de la cultura. Cuando el discente alcanza, mediado por una propuesta didáctica, la última operación semiótica, podemos considerar, sin ambages, que ha alcanzado el aprendizaje significativo, el cual le será útil para toda la vida.

Referencias

Blanco, D. (2006). Semiótica y Ciencias Humanas. *Revista Letras*, 77, 111-112.

Blasco, L., Grimaltos, T. y Sánchez, D. (1999). *Signo y pensamiento*. Barcelona: Ariel.

Eco, U. (1994). *Signo*. Barcelona: Editorial Labor.

Espar, T. (2006). *Semántica al día*. Mérida: Universidad de Los Andes.

García de Molero, Í. (2012). Semiótica y didáctica. Relaciones pensamiento/semiosis/mundo en la construcción de aprendizajes significativos en el Aula Preescolar. *Omnia,* 18, 11-24.

García de Molero, Í. (2014). Pedagogía semiótica sensible en la práctica significante de la docencia. *Ontosemiótica*, 1, 77-86.

Greimas, A. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.

Lara, M., Rubio, M. e Higuera, A. (2011). Semiótica y la arquitectura. Lo que al usuario significa… *Quivera*, 13, 139-155.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Lotman, I. (1998). *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica.* Recuperado de http://www.magarinos.com.ar/Impresion.html

Merrel, F. (1998). *Semiótica de C. S. Peirce*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Morris, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

Mounin, G. (1972). *Claves para la lingüística*. México: Anagrama.

Richards, J, Platt, J. & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.* Barcelona: Ariel.

Saussure, F. (1972). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Sebeok, T. (2005). ¿En qué sentido es el lenguaje un sistema modalizante primario? *AdcersusS*, año II, N 2, abril.

Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Ariel: Barcelona.

Vidales, C. (2009). La relación entre la semiótica y los estudios de la comunicación: un diálogo por construir. *Nueva Época*, 11, 37-71.

Zeccheto, V. (2002). *La danza de los signos*. Quito: Ediciones ABYA-Yala.