

El futuro de las humanidades

II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García

María Querol (ed.)



PUV

© Carlos Marzal, Rosa Blasco, Maribel Miró, Luis Floristán, Susana Azpiazu, M^a del Carmen Horno, Iraide Ibarretxe, Sonia Madrid, María Jesús Pérez-Ramos, Rogelio Rodríguez, Natividad Hernández, Antonio Hidalgo, Ana López-Navajas, M^a Amparo Montaner, Gabriela Prego, María Querol, Ventura Salazar, José Santaemilia, Luis Veres

© De la portada: Nacho Larraz Mayordomo

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>). Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas, siempre citando la fuente y acogiéndose en todo caso a la misma licencia. No se permite su uso para fines comerciales.

Publicación digital distribuida en formato PDF:

Descarga online en: www.angellopezgarcia.es/homenajealopez.pdf

Citación bibliográfica:

- Del conjunto de la obra:
 - 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. Disponible en www.angellopezgarcia.es/homenajealopez.pdf
- De un capítulo en concreto, por ejemplo:
 - Azpiazu Torres, Susana (2010). “Sobre el ‘complejo cientificista’ del lingüista y los retos de una ‘Lingüística integral y pragmática’ en el mundo actual”. 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. 19-33. Disponible en <http://www.angellopezgarcia.es/libro/azpiazu.pdf>

Editado por María Querol Bataller

Servei de Publicacions de la Universitat de València

ISBN:

EL FUTURO DE LAS HUMANIDADES.

**II volumen de artículos en homenaje al profesor
D. Ángel López García**

María Querol Bataller (ed.)

Valencia

Servei de Publicacions de la Universitat de València

2010

Índice

	Pág.
Varia	7
Preámbulo	15
El futuro de las humanidades	17
<i>Sobre el "complejo cientificista" del lingüista y los retos de una "Lingüística integral y pragmática" en el mundo actual</i>	19
Azpiazu Torres, Susana	
<i>La lingüística y el quehacer humanista del siglo XXI</i>	35
Horno Chéliz, María del Carmen	
<i>Humanismo, Ciencia y Lingüística (Cognitiva): ¿incompatibles o complementarios?</i>	49
Ibarretxe-Antuñano, Iraide	
<i>Desafíos actuales de la lingüística: lingüística clínica y de corpus</i>	71
Madrid, Sonia	
<i>La enseñanza de las Humanidades en la educación secundaria actual</i>	83
Pérez-Ramos Hueso, María Jesús	
<i>Los lingüistas ante la tercera guerra mundial</i>	89
Rodríguez Pellicer, Rogelio	
El futuro de las humanidades: reformulando prácticas y contenidos	101
<i>Ciencias humanas y cognición</i>	103
Hernández Muñoz, Natividad	
<i>Acerca de algunos resortes prosódicos de la risa en la conversación coloquial: mecanismos fonopragmáticos de filiación en el habla espontánea.</i>	117
Hidalgo Navarro, Antonio	

<i>Las mujeres que nos faltan</i>	137
López-Navajas, Ana	
<i>La importancia de la Lingüística en los estudios de Traductología en la actualidad</i>	153
Montaner Montava, María Amparo	
<i>Problemas comunicativos y desigualdad social en contextos institucionales. Aportaciones y aplicaciones desde la Lingüística</i>	167
Prego Vázquez, Gabriela	
<i>El análisis sintáctico: ¿Para qué sirve? Propuesta didáctica</i>	183
Querol Bataller, María	
<i>Rasgos de diseño del lenguaje y lingüística de las lenguas de signos: retos y alternativas</i>	197
Salazar García, Ventura	
<i>Releyendo a Jakobson o todo es traducción: Tres estampas del discurso público contemporáneo</i>	213
Santaemilia Ruiz, José	
<i>Teoría del eufemismo: teoría de la guerra</i>	229
Veres, Luis	
Tábula Gratulatoria	243

Cabe el vivir estoy

A Ángel López

Esta preposición lo dice todo,
 porque viene de lejos y en voz alta.
 Su desuso
 no significa nada en este idioma
 con que yo ajusto el mundo a mi deseo,
 con que deseo el mundo en mis palabras.

Esta preposición rubrica un vínculo
 que nada más podría rubricar.
 Sella con lacre al rojo,
 ata con soga dura,
 que no aprieta.
 Ha remontado el tiempo hasta mis labios,
 y mis labios la amparan con presente.

Viene con luz muy suya:
 es un temblor
 de una vela que esparce sombras vivas.
 Me ha dejado el regusto de herradura
 con que vino hasta mí.
 Trae un calor de bestia estabulada.
 La pongo a trabajar y nieva firme,
 y cuando nieva
 siempre es hace mucho.

Más que estar a la orilla,
 yo estoy cabe.
 Más que vivir al lado,
 cabe vivo:
 que indica mi más hondo.

Un estar junto a ellas
 que llega a ser las cosas en que estoy,
 las cosas en que soy,
 las de mi palpito.

Cabe tu oído,
 cuento lo que cuento.

Cabe lo que más amo,
 estoy amando.

Fue a comienzos de los ochenta cuando, en el aula magna de la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza, tuve la oportunidad, hoy lo considero privilegio, de conocer personalmente a Ángel López García. Venía a impartir una conferencia a los alumnos de Filología Hispánica sobre sus innovadoras teorías lingüísticas. Una aureola de admiración por el alumno brillante que un día ocupara aquellas aulas acompañaba a Ángel. La charla y el debate posterior no hicieron sino incrementar la consideración y el respeto científico que la mayoría de los futuros licenciados teníamos ya por él.

Tiempo después, en el marco del Auditorio de Zaragoza, Ángel participó en el congreso organizado por el profesor Túa Blesa y allí nos sorprendió y deleitó a todos disertando sobre la relación entre la incipiente red de Internet y la mitología. Fue ese tema, de tanta modernidad y expuesto con una atrevida y sugerente capacidad para trazar la líneas del futuro que sólo algunos como Ángel adivinaban entonces con claridad, el que le propuse como lección magistral para el acto de inauguración de la celebración del 50 aniversario del IES “Bajo Aragón” de Alcañiz en septiembre del año 2000. Por entonces se completó la percepción que de Ángel había tenido, el admirado lingüista y el reconocido profesor nos obsequió a toda mi familia, con generosa naturalidad, la faceta del profundo ser humano que su brillante obra investigadora puede en ocasiones eclipsar. Ángel nos deleitó con su compañía, su simpatía, su inteligente conversación, su afectuosidad y su sentido del humor. Después, en el contexto del Programa de Invitación a la Lectura del Gobierno de Aragón que coordina Ramón Acín, vinieron encuentros y coloquios con los alumnos de los institutos de Alcorisa, Híjar y Calanda. Las conversaciones sobre su obra narrativa y, en especial, sobre su personaje del inspector filólogo, nos ofrecieron además una faceta muy próxima a los jóvenes. Ángel se los ganaba y seducía, incluso a los más reacios a la lectura, con su simpatía y proximidad. Ocurrió precisamente en ese contexto, gracias a esos encuentros literarios, que Ángel nos regaló uno de sus valores más preciados, la compañía de su mujer, la profesora y escritora Teresa Garbí. Y, como no podía ser de otra manera, tal para cual.

Teresa siempre está a su lado, impregnando con sensibilidad, bondad y ternura, con discreción e ingenio, todo lo que les rodea.

Han sido variados los encuentros en Zaragoza, en Alcañiz y en Cerler que han enriquecido y madurado una amistad que, personalmente, me honra y que se trasciende con el cariño, ciertamente recíproco, de vuestra nueva sobrina, Cristina. Ella, igual que vuestro hijo, Guillermo, es el futuro, y en ese futuro que representan y que les pertenece, vas depositando, desde la humildad del verdadero sabio, un riguroso y honesto legado de aportaciones a la lingüística y la literatura junto con vuestros valores y vuestro cariño.

Por todo ello, gracias, Ángel, por ser lo que eres, por hacernos partícipes de tu trabajo y tu saber, por el entusiasmo que derrochas y por la generosidad intelectual que desbordas. Gracias, por último y en primer lugar, por tu amistad y afecto. Te queremos. Os queremos

Rosa M^a Blasco Roda

Mi tesis doctoral nunca habría sido posible sin el profesor Ángel López. Desde el inicio su dedicación y labor de información, orientación y formación fueron constantes y se convirtieron en un factor fundamental de nuestro trabajo, así como en una ayuda inestimable en todo momento. Supo transmitirme entusiasmo y ánimo.

Y más allá de su ayuda profesional, he tenido la gran suerte de conocer a Ángel López como la gran persona que es y a María Teresa, sin cuya amistad creo que ya no podría pasar.

Maribel Miró Pérez

Humanista multidisciplinar, liminar gramático*A Ángel en su homenaje*

Ángel, en este aplauso que recibes
(no el reconocimiento es ya pequeño,
gozosa la academia por tu empeño)
extremo es el afecto que percibes.

Lejanos ya los días (como un sueño
lento que hinchendo vaya los aljibes
oscuros del recuerdo, hasta que arribes
por fin a ese minuto ya sin dueño)
entonces liminares: Monje, Buesa...,
Zaragoza, zumbido adolescente.

Guillermo, y hoy sus pasos son tu espejo;

a tu lado escribiendo está Teresa.

Remanso del saber, de ciencias fuente,
contigo quede, amigo, este bosquejo.

Íncrito, con despejo

acaso imito: el cielo más tu eterna
memoria hará que el tiempo al que gobierna.

Luis Floristán

PREÁMBULO

Con ocasión del sexagésimo aniversario de D. Ángel López García, Catedrático de Lingüística General de la Universidad de Valencia desde 1981, y en reconocimiento a su extensa y productiva trayectoria como docente e investigador, se han preparado sendos volúmenes de estudios, *La lingüística como reto epistemológico* y este que ahora prologamos. Ambos realizados por aquellos que de un modo u otro se reconocen deudores y admiradores, profesional y personalmente, de nuestro querido profesor y maestro.

No creemos necesario enumerar los méritos de nuestro homenajeado, pues su figura y, lo que es más importante, el que será su prolífico legado científico, son ya ampliamente conocidos a nivel nacional e internacional, no en vano su presencia es reiteradamente requerida por universidades e instituciones europeas, americanas y orientales. Pese a ello, sí nos gustaría destacar una singularidad de su larga y fecunda trayectoria profesional y académica. Ángel López, lejos de centrarse en un único aspecto, ha diversificado, sin alejarse de su centro de interés, el lenguaje, notablemente su ámbito de estudio e interés, así su obra e intervenciones versan con igual acierto sobre cuestiones de teoría del lenguaje, tipología lingüística, lingüística histórica; e incluso “ha osado”, dirían algunos, estudiar el lenguaje desde los postulados de las áreas denominadas de “ciencias”, como p. ej., su *Gramática Liminar* de base topológica, o sus recientes incursiones en el ámbito de la genética y la neurociencia. La explicación a esta diversidad es sencilla, la obra de Ángel López es la obra de un HUMANISTA; y como humanista que es Ángel no duda tampoco en saquear nuestras conciencias en libros y artículos de ensayo de carácter divulgativo o en adaptar su vasto conocimiento al quehacer cotidiano de comunicadores y docentes.

Así pues, creímos oportuno que este segundo volumen, aun manteniendo los propósitos e intenciones del anterior, se centrara en una cuestión de máxima actualidad en este momento de cambio en el sistema educativo y de

reajustes en el sistema laboral: *El futuro de las humanidades*. Y, sobre esta reflexionan de forma teórica y ensayística buena parte de los artículos que en este volumen se incluyen. Sin embargo, como el propio Ángel López ha manifestado en alguna ocasión, el deber del humanista no consiste solo en teorizar o acumular datos, sino que entre sus prioridades debe estar la de intervenir y actuar directamente en favor de la sociedad. Por ello, la cuestión del *futuro de las humanidades* se aborda en este volumen también de forma muy práctica, y en consecuencia, se incluyen artículos que exponen, critican o promueven propuestas pedagógicas y didácticas, y otros que reformulan contenidos y actitudes acordes con los intereses y necesidades de la sociedad del siglo XXI. En definitiva, este volumen nace a imagen y semejanza de la labor y convicción académicas y profesionales del homenajeado.

Tal y como el propio Ángel López ha afirmado en alguna ocasión, las humanidades han estado demasiado tiempo “desconectadas de la realidad”, “ajenas y de espaldas a la sociedad”; por tanto, y considerando la labor fundamental de las humanidades, intervenir en la sociedad, creímos oportuno que este volumen se editara en formato digital, con el objetivo de permitir así la mayor difusión posible de los análisis y propuestas que forman este. ¿Y que mejor forma para ello que la red de redes?

Dicho todo esto, podemos afirmar que este, que es un volumen homenaje a un notable humanista, no ha sido realizado por y para humanistas, ni por su contenido, ni tampoco por su forma, sino para la sociedad en su conjunto.

Valencia, 2 de noviembre de 2009

María Querol Bataller

El futuro de las Humanidades

Sobre el "complejo cientificista" del lingüista y los retos de una "Lingüística integral y pragmática" en el mundo actual

Susana Azpiazu Torres

Universidad de Salamanca

1. Introducción

La curiosidad que desde siempre ha sentido el hombre hacia el lenguaje es una constante en la historia del conocimiento, es la pregunta por la propia naturaleza, por el lugar que uno ocupa en el mundo. Sin embargo, los lingüistas y gramáticos han recibido a lo largo de los siglos una atención desigual en la sociedad en la que han desarrollado su actividad: unas veces su labor ha sido tomada como plenamente "científica"; otras, se ha considerado una actividad más o menos especulativa, subjetiva y, lo que es peor, estéril. Hoy en día, donde el valor de todo, incluida la ciencia, se mide por el criterio de la utilidad, la Lingüística se ve obligada a justificarse a sí misma una y otra vez.

Desde el siglo XIX los lingüistas se han aplicado concienzudamente a lograr que su trabajo fuera tomado en serio, fuera considerado "necesario", tanto como parece serlo el de las ciencias naturales. No es casual que en los suplementos de Ciencia de los periódicos actuales proliferen las noticias sobre Bioquímica o Astrofísica pero no suela haber noticias de Lingüística, si acaso, de Psicolingüística (básicamente, de cuestiones relacionadas con el fundamento psicológico y neurológico de la adquisición del lenguaje). Por lo demás, de los gramáticos no se acuerda nadie más que cuando surgen

dudas sobre la norma o cuando el lenguaje interfiere con algún tema social y político de moda: así, el problema de la discriminación de la mujer se mezcla con el del sexismo lingüístico, las "extrañas" costumbres de los jóvenes salen a relucir cuando se habla de sus "códigos" de comunicación en sms e emails; la degeneración de las costumbres y de la cultura se asocia indefectiblemente con la adopción indiscriminada y abusiva de extranjerismos, especialmente tomados del inglés; por no hablar de los nacionalismos, vinculados siempre de forma conflictiva al problema del bilingüismo y las políticas lingüísticas. Pero de estas cuestiones todo el mundo tiene una opinión, tanto o más respetable que la del lingüista, por lo que su juicio, si es que alguien le pregunta por él, apenas tiene más valor que el de cualquier otro.

Por lo demás, cuando llega el momento de repartir el dinero para investigación o para becas y contratos, al menos en España el lingüista suele ser el último en recibir: necesita menos, se dice, y, además, no está tan claro que invertir en su trabajo traiga beneficios a corto plazo. Los propios lingüistas han acabado por asumir estas afirmaciones como ciertas, y se han resignado a su situación de "parias" de la ciencia. No suele cuestionarse su existencia porque, al menos en la universidad española, apenas suele cuestionarse la existencia de nada, pero es obvio que esta situación provoca en ellos un sentimiento de inseguridad permanente. Es el resultado de un complejo de inferioridad científica, que en parte está justificado por el vertiginoso desarrollo que han sufrido las otras ciencias, las "de Ciencias", en el último siglo, pero que en gran medida responde a un error cognitivo de bulto por parte del propio lingüista.

En lo que sigue trataremos de mostrar en qué consiste realmente este "complejo de inferioridad científica" del lingüista y cómo ha llegado a interiorizarlo. Trataré de explicar también por qué creo que este complejo es infundado y hacia dónde debería mirar la Lingüística si aspira a ocupar el lugar que le corresponde en la Epistemología científica y en la sociedad.

2. Un poco de historia

2.1. Ocuparse del lenguaje siempre ha sido una actividad que había que justificar. Más o menos todo el mundo conoce y domina su lengua, por lo tanto, ¿a qué perder el tiempo en estudiarla? Las respuestas se pueden dividir, más o menos, en dos: por una parte, el lenguaje es una manera de acceder al pensamiento de los individuos y a la cultura de los pueblos; por otra, conocer las lenguas ayuda a detener su curso, a fijarlas y, por lo tanto, a hacerlas transmitibles. La finalidad prescriptiva y, en consecuencia, didáctica, aparece ya claramente en la Gramática desde Pānini, para quien estudiar el lenguaje es la única forma de preservar una tradición lingüística y religiosa meramente oral, y se encuentra también en la escuela alejandrina. Hacer gramática permite acceder a los textos de los clásicos, de los buenos escritores y pensadores, en definitiva, de acceder al Hombre que se manifiesta en esos textos. En este momento, en que la Ciencia aún se orienta hacia el Hombre, estudiar el lenguaje se considera una actividad de prestigio. Durante estos siglos no hay una Lingüística al margen de la Filología, pues todo, interpretación de textos y análisis formal, se consideran distintas herramientas para un mismo fin.

2.2. En el s.XIX se produce el primer gran punto de inflexión. En plena revolución científica, liderada por las ciencias de la naturaleza, se instala en la Lingüística un método y unas técnicas de trabajo que arrojan descubrimientos sensacionales sobre las lenguas. Los estudiosos se lanzan con entusiasmo a este tipo de actividad, polarizando su labor en los aspectos más técnicos del análisis y desdeñando cualquier consideración teórica de más largo alcance sobre el lenguaje. La finalidad ahora se desplaza desde la comprensión de los textos para alcanzar otra dimensión del Hombre al análisis de la forma en busca de las relaciones genéticas y de evolución histórica de las lenguas particulares. La lengua no se concibe tanto como creación humana que como objeto susceptible de un análisis naturalista, y por tanto, plenamente científico.

Durante este tiempo, los filólogos llegaron a creer que su actividad era enteramente comparable por su método y su rigor al trabajo de los naturalistas: al igual que ellos, operaban con "leyes" que se pretendían inexorables, y la reconstrucción etimológica permitía también resolver de modo concluyente innumerables cuestiones culturales. De este modo es como la Lingüística se ganó el prestigio de ciencia empírica rigurosa y se erigió en la disciplina humanística más influyente del siglo XIX y comienzos del XX:

2.3. Hacia fines del siglo XIX se produjo un nuevo cambio de orientación. Ciertas voces, nunca acalladas del todo por el ímpetu científicista de los estudios de los neogramáticos, comienzan a reaccionar contra la "abstracción social" de estos estudios y contra la fragmentación de la teoría en investigaciones de detalle que, en suma, se consideraban estériles fuera de su estricto ámbito de aplicación. Efectivamente, el método había alcanzado cotas de excelencia científica, pero los resultados parecían cada vez más alejados de las preguntas originales, aquellas que habían motivado siempre la reflexión sobre la lengua y que, en definitiva, aún quedaban pendientes de respuesta: ¿por qué hablamos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿cuánto de mí hay en mi lengua? ¿cuánto de mi cultura hay en la lengua que comparto con otros? ¿cómo me ayuda la lengua a conocer el mundo?, etc. En definitiva, preguntas con las que se ocupaban también la filosofía y la antropología, y que suponían volver a concebir el lenguaje como parte del Hombre, y no como parte de la Naturaleza.

A partir de aquí se inicia un estudio teórico del lenguaje que ya no busca la fragmentación del conocimiento, sino que presume de aportar una visión estructural de los fenómenos lingüísticos. Por un lado, estos estudios se benefician del renovado prestigio que había adquirido para sí la Lingüística del XIX, si bien a estas alturas se está consumando ya la separación teórica y metodológica entre Lingüística y Filología, entre análisis formal y análisis textual. Ahora solo la primera se considera plenamente "ciencia moderna"; la segunda es una actividad propia de los estudiosos de lenguas antiguas o, en el mejor de los casos, se diluye en trabajos sobre Estilística. La primera

toma para sí el calificativo de "objetiva", a la otra se la considera "subjetiva", es decir, "acientífica", "poco rigurosa", etc.

Sea como fuere, a principios del siglo XX los estudiosos del lenguaje deciden "re-crear" una Lingüística científica a partir de presupuestos radicalmente opuestos a los del siglo XIX: "la lengua real" se deja al margen y se desarrolla un trabajo puramente especulativo y decisionista. Los autores cultivan una prosa mucho más amena que los lingüistas decimonónicos y así, consiguen desbancarlos fácilmente ante la opinión pública. Ellos, y no aquellos, son ahora los auténticos fundadores de una ciencia capaz de delimitar un objeto "definible", abstraído a partir de los datos empíricos. En efecto, definir la lengua se convierte en su primera preocupación, aunque para ello se vean obligados a reducir sus propiedades a unas cuantas abstracciones esquemáticas. El "nuevo objeto" queda sujeto así a todo tipo de reducciones decisionistas y arbitrarias y, consecuentemente, se multiplica en tantos objetos como investigadores abordan su definición.

Una tras otra, se suceden las escuelas basadas en axiomas: estructuralismos europeo y americano, glosemática, antropolingüismo, gramática estratificacional, gramática de Montague, gramática dependencial, psicomecánica, lingüística funcional, generativismo (en todos sus sucesivos "modelos"), lingüística algebraica, lingüística de la huella... A partir de cierto momento, se pierde la cuenta y la perspectiva, aunque muy probablemente, un estudio contrastivo riguroso de todas estas escuelas pondría de manifiesto que son mayores las coincidencias de concepto, disfrazadas bajo una terminología diferente y con diferentes axiomas de partida, que las divergencias reales. Además, todas esas coincidencias no podrían considerarse tampoco la aportación definitiva de la Lingüística del siglo XX, pues en la mayoría de los casos no son más que reelaboraciones de viejos temas que habían ocupado ya a los lingüistas llamados ahora "pre-científicos", es decir, todos los anteriores (ver, por ejemplo, Coseriu, 1981).

En cualquier caso, tal proliferación de escuelas ha terminado finalmente por hacer flaquear la inicial confianza en la objetividad de la actividad y en el

rigor del método lingüístico. Sustituido el método empírico por el especulativo, surgen en el ámbito científico comprensibles sospechas de arbitrariedad dirigidas a la Lingüística, sospechas que esta intenta neutralizar aportando una sobredosis de formalismo, es decir, con el uso y abuso de un metalenguaje críptico de "apariencia" algebraica.

2.4. Así, a pesar de sus iniciales esfuerzos por recuperar el pulso social, la Lingüística teórica del siglo XX ha acabado derivando, de nuevo, en una disciplina alejada de las inquietudes y necesidades de la sociedad en la que se inserta, y no porque la sociedad se muestre indiferente ante las cuestiones lingüísticas, todo lo contrario. Hoy en día en los programas de radio, en la prensa, en Internet, los usuarios del lenguaje preguntan una y otra vez a los lingüistas y gramáticos por las normas de uso de su lengua: por el lenguaje sexista, por el origen de sus palabras, por sus significados, por el modo en que estos se manipulan en los medios de comunicación.... A la gente le interesa el lenguaje, y está dispuesta a dejarse enseñar, pero la Lingüística, mientras ha estado ocupada produciendo modelos de explicación del lenguaje, solo ofrece metalenguajes crípticos y elitistas, lo que no favorece precisamente la actividad crítica ni de los miembros de la escuela ni de sus probables destinatarios, los demás hablantes.

Así las cosas, los propios lingüistas han llegado al nuevo milenio algo desorientados, digamos incluso "agotados", por las exigencias de sus propios paradigmas. Esto explica que muchos de ellos se hayan ido desmarcando de estos paradigmas y busquen refugio en zonas aparentemente más "seguras" por más concretas: estudios de campo sobre variedades sociolingüísticas muy definidas; nuevo estudio, más o menos contrastivo, de lenguas exóticas; adquisición de elementos léxicos y gramaticales concretos por parte de los niños; así como todo tipo de "aplicaciones" de la lingüística: entre ellas, sobre todo, la enseñanza de lenguas a extranjeros, pero también la traducción, el bilingüismo, la política lingüística, el análisis del discurso, las aplicaciones informáticas, las aplicaciones jurídicas, y todo el largo etcétera que constituye el heterogéneo

e inabarcable campo de la "Lingüística Aplicada". En esta disciplina el lingüista parece haber encontrado, al fin, su "lugar en el mundo". Mientras se ocupa de cualquiera de estas cuestiones, su actividad queda justificada a los ojos de la sociedad, porque es capaz de defender ante ella un resultado concreto y "útil", así que su conciencia social y científica, finalmente, descansa.

3. El objeto y "lo objetivo" en las Ciencias empíricas y en la Lingüística

3.1. Mientras se produce este desplazamiento hacia la "aplicabilidad" de la teoría, siguen sin embargo sin encontrar respuesta las cuestiones de fondo de la Lingüística. Realmente, ¿el diseño de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras es la mayor aportación que puede hacer un lingüista a su sociedad a comienzos del siglo XXI? ¿Podemos afirmar sinceramente que ahora conocemos las lenguas mejor que antes?

El lingüista es perfectamente consciente de que, si hace ciento cincuenta años su actividad estaba en pie de igualdad con la de los científicos naturales, en este momento ya no es posible la equiparación: los descubrimientos en las ciencias naturales y tecnológicas se han multiplicado exponencialmente, en parte ayudados por los grandes avances técnicos a los que van asociadas estas ciencias, mientras que la Lingüística ha quedado claramente rezagada en esto. Solamente en la asociación con otras ciencias, humanas, naturales o tecnológicas (psicología, sociología, neurología, informática), parece haber encontrado una vía productiva de ofrecer resultados.

3.2. La búsqueda de seguridad en el mimetismo con las ciencias se basa en la impresión de que en éstas la "objetividad" es una noción limpia y un imperativo verificable, lo cual se atribuye al hecho de que tal objetividad es externa y ajena a la subjetividad del investigador. Frente a este marco, la actividad de interpretar, por ejemplo, un texto literario se considera "muy

subjetiva", lo que se traduce inmediatamente en una apreciación negativa, como si para interpretar sensata y productivamente un poema hubiese que aparcarse el conjunto de experiencias y aptitudes, que, en realidad, son lo que capacita a cualquiera a interpretar algo inteligentemente.

En las ciencias naturales la *objetividad* se considera como lo contrario de la *subjetividad* porque, para el tipo de trabajo y rendimiento de esas disciplinas, el hecho cierto de que es siempre el investigador el que decide qué es objeto y qué no lo es, qué propiedades de la materia son pertinentes para su ciencia y cuáles no, es irrelevante, pero no porque tal cosa no ocurra en ellas, sino porque esas ciencias no tienen como cometido interpretar bien la naturaleza, sino controlarla eficazmente para resolver mediante ese control las necesidades humanas, tal como las percibe el científico. Un genetista no pierde un segundo de su tiempo en definir más adecuadamente que otro qué es un gen; simplemente lo manipula de mil formas distintas para entender mejor su funcionamiento y sacar de él algún rendimiento científico. El gen, el átomo, la proteína, no interesan por lo que *son*, sino por lo que *hacen*.

Obviamente, esta forma de ser *objetivo* no puede ser a lo que se refieren los lingüistas, pues la Lingüística no aspira a manipular el lenguaje (de eso se encarga precisamente la Literatura), sino a explicarlo, a definirlo. Ahora bien, para ello hay que partir de una delimitación muy precisa del objeto de estudio, y aquí es donde comienza el auténtico problema.

2.3. Ya hemos visto que la conversión de algo en objeto constituye una decisión del investigador en virtud de la cual se demarca ese algo como tal objeto, delimitándolo frente a lo demás y caracterizándolo internamente de acuerdo con las convicciones personales del sujeto. En propiedad, así es también como se delimita el objeto en las ciencias "científicas", pero como en ellas, tal como se ha señalado, el objetivo no es el análisis pormenorizado de ese objeto sino su manipulación, este hecho no importa demasiado. La diferencia con las ciencias "de Letras" es que en ellas esto, además de ser así, es lo más importante. La otra diferencia es que en "Letras", la consti-

tución del objeto de estudio es a su vez un acto lingüístico, una objetivación de la realidad en y a través del lenguaje, y este lenguaje disciplinar es una reducción respecto del "lenguaje ordinario". El problema es especialmente sangrante en el caso de la Lingüística, pues en ella este lenguaje disciplinar es un *metalenguaje*: contiene y está contenido simultáneamente en el lenguaje objeto de estudio. A. López denomina a este problema la "paradoja de la frontera" y lo define en los siguientes términos:

Una característica fundamental de los lenguajes naturales a que toda teoría lingüística que se quiera adecuada debe responder, es la existencia de una frontera alternativamente infranqueable y franqueable en su interior y en virtud de la cual el metalenguaje gramatical aparece netamente separado del lenguaje objeto al que incluye, pero, al mismo tiempo, se presenta como parte integrante del mismo, y está incluido en él. (López, 1980: 29)

Así, todo metalenguaje se caracteriza por montarse sobre términos definibles con otros términos que a su vez son también definibles, y así hasta el infinito. En el caso de las ciencias de la naturaleza este hecho no presenta mayores problemas, pues su finalidad no es interpretar sino manipular, pero en las ciencias humanas y en la Lingüística, que carecen de esta legitimación, es un defecto lógico y epistemológico que pone en cuestión la validez de todo lo que se edifica sobre ese fundamento. Es, en particular, el defecto que priva de validez a cualquier comienzo axiomático.

En este sentido, tan arbitrario y parcial como afirmar que "el lenguaje es un sistema de signos" (Saussure) o que es "un sistema auditivo de símbolos" (Sapir) es decir que la gramática de una lengua es "una descripción de la competencia intrínseca del hablante-oyente ideal" (Chomsky). Todos estos arranques definitorios no son sino palabras de individuos, lenguaje cuyo contenido nadie controla, señales que identifican algo "más o menos" y que se dan por válidas mientras nadie se sienta inquieto por su imprecisión. Cada una de estas definiciones, y todas las demás que se hayan podido dar o

aún se puedan dar, no son más que parcelaciones del conocimiento sobre el lenguaje que hacen de él un objeto difícilmente exportable pero susceptible de ideologización. Lo mismo puede decirse de los aparatos metodológicos que derivan de ellas.

3.4. El lingüista se equivoca, por tanto, cuando pretende emular a la "ciencia de prestigio" a base de recortar y reducir, como hace aquella, su objeto de estudio y hacerla así más fácilmente manipulable. Pero como la Lingüística no manipula sino que solo intenta acceder al lenguaje, solo le cabe una actitud "objetiva": tomarlo en su conjunto y en toda su heterogeneidad, sin renunciar a ninguna de sus manifestaciones individuales ni a los múltiples elementos que lo componen y condicionan, sin intentar encorsetarlo en un molde creado *a priori* para él, sin renunciar, por tanto, a lo que de subjetivo e individual el propio lingüista "pone" en su actividad. Para ello, el lingüista debe aparcar de una vez sus complejos de pseudocientífico y abordar decididamente su auténtico objeto de estudio, que no es otro que el lenguaje en su facticidad, en su mismo "producirse" cada vez. Este principio implica empezar el estudio por el análisis de cada manifestación particular, lo que es tanto como decir que la Lingüística debe ser, ante todo, textual. Y no solo: el método deber ser también integrador, debe asumir los procedimientos de análisis que le resulten más útiles en cada momento y no rechazar ninguna parte constitutiva del lenguaje por considerarla demasiado individual. Todo cuenta por igual a la hora de interpretar los textos: la gramática, el vocabulario, el estilo, el sentido, la intención, la experiencia del emisor, la del receptor, el contexto, el momento, el estado de ánimo, la disposición con que se emite y se recibe el texto, las condiciones mentales de los interlocutores... Todo eso y mucho más forma parte del lenguaje: no hay razón para apartar nada de todo ello en el estudio. Al menos, no antes de comenzar siquiera.

Para acceder a este tipo de conocimiento y avanzar en él, la Lingüística debe volver a aliarse con la Filología y la Crítica Literaria. Ya no vale tratar de objetivar la "competencia lingüística" de un hablante hipotético y, como tal,

inexistente, pues en la realidad no hay dos competencias iguales (pensar lo contrario es una simplificación que conlleva el riesgo de incitar a la manipulación). Se trata de entender hasta el final lo que los otros dicen *de verdad*, en tal y cual situación y contexto, y con tales y cuales medios lingüísticos. La función del lingüista es básicamente heurística: debe hacer accesible de un modo inteligible el modo y la finalidad con la que los demás (e incluso, por qué no, él mismo) emplean la lengua. No hace falta explicar qué significa tal o cual concepto, el "amor" o la "democracia", sino con qué intención se está sirviendo tal o cual hablante de ellos en un momento determinado (Agud, 1993). La objetividad de este método dependerá entonces de la capacidad para realizar este trabajo de un modo lo suficientemente crítico, coherente con las propias convicciones y libre de prejuicios.

3.5. En resumen, no hay una única forma de hacer ciencia. Si "ciencia" es una forma de acceder al conocimiento, tan científico es interpretar el lenguaje de los otros como aislar las proteínas de un gen; si "científico" es sinónimo de "riguroso" y "adecuado al objeto de estudio", no hay ningún problema en aplicar este adjetivo a la labor de un lingüista mientras antes se haya establecido ese objeto convenientemente. Por lo demás, el rigor en Lingüística no cabe buscarlo en la estricta observancia de ciertos axiomas, sino en el acto de mantenerse alerta ante cualquier elemento del texto que sirva a su fines heurísticos, siendo consciente en todo momento de que la propia actividad crítica está sujeta a condicionamientos subjetivos y particulares. Es más, de que solo es posible gracias a ellos. La "ciencia" que un lingüista crítico puede aportar es precisamente una "conciencia": su propia experiencia como sujeto escéptico que desconfía de todo y de todos pero que aspira con su análisis a entender / entenderse mejor.

4. Sentido y finalidad de la Lingüística en el siglo XXI

4.1. En cada individuo el habla es única e irreplicable y hace de él alguien único e irreplicable. Sin embargo, hablar permite también enlazar con la unicidad de los demás, "tender puentes entre interioridades", como decía Humboldt. Ser consciente del propio lenguaje y estar dispuesto a serlo del lenguaje de los otros es la mejor manera de fortalecer esos puentes, de recorrer el camino de ida y vuelta hacia los demás con las mejores garantías de éxito. Un buen conocimiento de las lenguas no solo garantiza que la comunicación fluya, sino sobre todo que lo haga en la dirección adecuada y para los fines para los que se establece. Garantiza además una mejor comprensión del otro, del que no es yo, lo que es tanto como aprender a respetarlo. En esto el lingüista no se aparta un ápice del poeta o el escritor. ¿Hay acaso alguna ciencia "de Ciencias" que pueda jactarse de servir para tender puentes entre los hombres?

4.2. Pero aún hay algo más. La observación crítica del lenguaje no puede hacerse al margen de su valoración. El lenguaje, como la Humanidad, no nos es dado por el mero hecho de ser hombres, sino que tenemos que ir forjándolo a cada instante. Así, del mismo modo que hay actos o individuos que tachamos de más o menos "humanos" e incluso "inhumanos", el lenguaje de los individuos puede ser (y de hecho, fuera de la Lingüística, es) valorado como "mejor o peor", más o menos logrado, más o menos "lingüístico", en suma. Puede ser, como sostiene Chomsky, que la capacidad de hablar sea genética en el hombre, pero desde luego lo que no lo es es la capacidad de hacerlo bien. En esto no hay competencia ideal que valga: cada individuo tiene la *responsabilidad* de desarrollar su propia competencia en función de sus propias inquietudes, su historia personal, sus capacidades, etc. Y si hay una función exclusiva del lingüista con respecto a esta competencia, no es tanto la de decir en qué consiste como la de juzgar su desarrollo.

A la Lingüística actual no suele gustarle asumir esta función: prefiere proclamar que todo hecho lingüístico es un exponente susceptible de análisis al mismo nivel que los demás. Esta actitud es sin embargo estéril desde los presupuestos de cualquier estudio humanístico que se pretenda de utilidad, lo que Kant denominaba una "antropología pragmática". Hacer Lingüística sin pretender establecer el mejor concepto posible del lenguaje es una pretensión hipócrita y falaz: hipócrita, porque lo cierto es que la valoración se esconde y se ha escondido siempre tras la actividad del gramático, por no hablar de la del crítico literario; falaz, porque si hablar es la manera de interactuar con los otros, enseñar a hacerlo lo mejor posible no es una opción, es un imperativo ético.

Efectivamente, juzgar el lenguaje de los otros permite en última instancia ayudarles a sacar el máximo rendimiento posible de él. No se trata, por lo tanto, de aportar más enseñanza de la gramática si esta se reduce a una nómina de términos y conceptos abstractos, sino de enseñar a usar la mejor lengua posible en cada caso concreto, en otras palabras, enseñar a ser buenos hablantes. Le guste o no, la Lingüística está condenada a ser una disciplina "prescriptiva", que es, por otra parte, lo que ha sido siempre, incluso cuando ha pretendido no serlo¹. Es importante que también aquí seamos lo suficientemente críticos como para detectar y condenar los prejuicios impuestos por la tradición que resulten absurdos. La prescripción en sí misma no es una actividad "impropia" ni "indecorosa" para un lingüista; ahora bien, es conveniente no confundirla con el "academicismo" normalizador. No es la función del lingüista formular "normas de corrección" que restrinjan la creatividad y por lo tanto encorseten la lengua oficial (aunque ciertamente los académicos que dictan las normas suelen ser lingüistas). La prescripción de la que hablamos no tiene como resultado último fijar una norma nueva, sino hacer indicaciones o recomendaciones sobre el uso de la lengua, encaminadas a sacar el máximo partido posible de sus opciones y estrategias, y contribuir con ello a configurar un hablar máxi-

¹ Sobre todo, en el siglo XX; ver sobre esto Prieto de los Mozos, 2005.

mamente productivo (diferenciado, preciso, imaginativo y sugerente) y estéticamente más satisfactorio (fluido, natural, elegante y atractivo). Esto es lo que denominamos una "lingüística pragmática": no una que trate de imponer una cierta visión del "objeto lingüístico" como "ley lingüística", sino, por volver a los términos kantianos, una lingüística encaminada a que los hablantes "puedan hacer lo mejor de sí mismos"² como tales hablantes.

4.3. Como vemos, la Lingüística tiene mucho que hacer y que decir en el mundo actual, pero es preciso desterrar de ella definitivamente el complejo de que no es una disciplina lo suficientemente "objetiva" para resultar científica. La "ciencia" que ella desarrolla no es quizá hoy tan prestigiosa socialmente como otras, pero ¿acaso no es uno de los objetivos de toda ciencia contribuir a mejorar las condiciones de vida de los hombres? ¿Y acaso el conocimiento crítico que proporciona el estudio del lenguaje no nos ayuda a entender y mejorar por tanto nuestra posición en el mundo? La Lingüística debe reivindicar su papel central como disciplina formativa del ser humano y hacer valer así sus aportaciones a una sociedad que no está sobrada precisamente de crítica ideológica.

5. Bibliografía

Abad Nebot, A. (1976): *Historia de la lingüística como historia de la ciencia*, Valencia, Fernando Torres.

Agud, A. (1993): "Virtuelle und faktische Sprache: eine Linguistik der Faktizität als philosophische Disziplin", *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 18.3: 17-41.

Alcaraz Varó, E. (1990): *Paradigmas de la investigación lingüística*, Alcoy, Marfil.

Chomsky, N. (1971 [1965]): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.

² Cfr. Introducción a su *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1833).

Coseriu, E. (1973): *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje*, Madrid, Gredos.

Coseriu, E. (1981): "Premisas históricas de la lingüística moderna". In: Coseriu, E.: *Lecciones de Lingüística General*, Madrid, Gredos, (1981): 15-32.

Coseriu, E. (1986): *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.

Humboldt, W.v. (1990 [1836]): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Madrid – Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia – Anthropos.

Jiménez Ruiz, J.L. (2001): "Los objetivos de la reflexión epistemológica sobre la Lingüística", *Estudios de lingüística*, 15: 5-22.

Kant, I. (2000 [1833]): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Hamburg, Meiner.

López, A. (1980): *Para una gramática liminar*, Madrid, Cátedra.

Lyons, J. (1981): *Language and linguistics: an introduction*, Cambridge, C.U.P.

Prieto de los Mozos, E. (2005): "Dimensiones de la norma". In: Santos Río, L. et ál (eds.): *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca, Universidad de Salamanca (2005): 957-964

La lingüística y el quehacer humanista del siglo XXI

María del Carmen Horno Chéliz
Universidad de Zaragoza

1. Los sentidos de la palabra humanismo

Uno de los problemas más evidentes para afirmar que alguien o algo tiene que ver con el humanismo es el hecho innegable que bajo el nombre de “humanismo” en realidad se encierran diversos sentidos. Sólo así se comprende que a este único sustantivo le puedan complementar adjetivos tan variopintos como “cristiano”, “ateo”, “libertario”, “socialista”, e, incluso, en el conocido escrito de Sartre, “existencialista”¹. Definir qué es humanismo, por tanto, no es labor sencilla y uno debe pasar a la esencia de todas esas manifestaciones y quedarse, acaso, con la célebre cita de Terencio, “Homo sum et nihil humanum a me alienum puto”. En efecto, más allá de los programas específicos de cada uno de los múltiples humanismos existentes, podemos considerar que lo que les une a todos ellos es que ponen al ser humano en el centro de sus intereses, ya sean estos morales, científicos, culturales, o del orden que sean. Este “poner al hombre en el centro” conlleva una serie de consecuencias que es conveniente recordar.

1.1 Humanismo frente a Naturalismo

Poner al ser humano como centro de nuestro interés conlleva desplazarnos del mundo natural. Y esto en todos los órdenes del pensamiento. Así, una pedagogía humanista no confía en que la evolución del niño por sí misma lo irá moldeando. Por el contrario, a diferencia de las pedagogías naturalistas hoy tan habituales, la pedagogía humanista cree en la necesidad de una labor educativa responsable que guíe, moldee y dirija al educando; del mismo

¹ Nos referimos al escrito que surge a raíz de su conferencia de 1945, “el existencialismo es un humanismo”

modo, frente a los designios de la evolución de las especies y, en su versión socio-económica, frente a los designios del mercado y la libre competencia, la ideología humanista ve en la construcción de la sociedad y sus relaciones socio-económicas un ámbito en el que la responsabilidad con nuestros congéneres no está fuera de lugar, y donde las máximas no las debe imponer la supervivencia de los más fuertes, sino la convivencia racional y justa. En definitiva, en esta caracterización del humanismo como ideología de la acción y la responsabilidad asumimos las palabras de Quintana (2003:262), cuando dice:

En el humanismo lo natural es visto como mero soporte y ocasión para que aparezca lo humano y racional, que ha de ser elemento corrector de los fallos de la naturaleza. Es decir, el humanismo constituye las antípodas del naturalismo.

1.2. Humanismo como Racionalismo Ilustrado

Una segunda consecuencia de poner al ser humano como el centro de interés es la confianza que surge en el poder de la razón, frente a la superstición y la ignorancia. Este valor ilustrado del conocimiento racional (que, como afirmaremos más adelante, no nos lleva necesariamente al *cogito* y dualismo cartesiano), también implica un modo específico de entender el mundo. Y es que confiar en la razón implica, necesariamente, confiar en que existe una verdad a la que la razón nos acerca. Y confiar en que existe una verdad nos aleja tanto del subjetivismo (relativismo) como del individualismo imperante en nuestros días. Confiar en una verdad racional conlleva, entre otras cosas, que la verdad no es contingente al éxito del *marketing*. Que, con independencia de a cuántas personas hayamos podido convencer, algo es verdad o no lo es en virtud de si se acerca o no a la realidad de las cosas.

Por otro lado, el humanismo nos lleva indiscutiblemente también al interés por la *humanitas*, esto es, por el estudio del arte, las lenguas, la filosofía, la historia y, ¿por qué no? las ciencias. Este interés por toda forma de saber,

este interés global por el conocimiento parece, pues, la antítesis a la especialización actual, donde cada investigador o pensador conoce en profundidad un único tema, y desconoce absolutamente todos los demás. Más aún, podemos decir que grandes especialistas de nuestra era muestran un enorme desinterés por otras áreas de conocimiento que no sean la propia. Desde la división que se produce en una muy temprana juventud entre “las ciencias” y “las letras”, hasta la formación específica y corta de miras que desgraciadamente se recibe en la universidad, todo nuestro sistema educativo parece hoy en día abogar por esta especialización que desprecia los conocimientos generales y que no se fia demasiado de los estudios interdisciplinarios y de interfaz.

Es evidente, claro está, que los grandes genios de ayer y de hoy han sido siempre personas interesadas por muy diversas formas de conocimiento, que han sido capaces de encontrar principios básicos que se pueden aplicar desde a la economía que rige nuestras sociedades, hasta la formación filogenética de algunas especies o la evolución de las lenguas. Conceptos tales como el “equilibrio interrumpido” o el concepto mismo de *fractal* son sólo dos de los ejemplos más conocidos. Sólo una visión global de nuestro mundo puede llevarnos a un verdadero conocimiento de éste.

Una vez más, debemos entender este interés por la especialización en su propio contexto: un mundo regido por el naturalismo y, por ende, por las leyes de la evolución de las especies (en su versión socio-económica, el liberalismo económico), busca en la educación de sus jóvenes la productividad a corto o medio plazo. Y tal vez sea cierto que a corto y medio plazo la especialización conlleve una mayor producción. Pero es seguro que a largo plazo, la especialización por sí sola no lleva al conocimiento ni a la verdad. Sólo una sociedad naturalista que desconfía de la existencia de la verdad racional sería capaz de truncar el futuro de sus jóvenes estudiantes dándoles una especialización sin cimentarla en un buen conocimiento general de los distintos saberes y sin darles las herramientas necesarias para el trabajo interdisciplinario y de interfaz.

1.3 Humanismo como ideología política, económica, pedagógica y social

Como se ha ido viendo a lo largo de los párrafos anteriores, este humanismo que venimos defendiendo, hunde sus raíces en la investigación y el saber, pero no se queda ahí. Por el contrario, asume su responsabilidad para con la sociedad, en todos los ámbitos en la que esta se desarrolla: el humanismo comprende que debe garantizar y universalizar los grandes valores que desde occidente se relacionan con la esencia de la humanidad, y que no en vano han dado lugar a los denominados “derechos humanos”. Ser humanista, por tanto, es, necesariamente, un compromiso vital y no sólo intelectual. El humanista debe estar interesado por el modo en que se relacionan socio-económicamente tanto las clases sociales como los distintos pueblos y naciones del mundo; ha de estar al tanto y ser crítico con los sistemas educativos, con los denominados “medios de comunicación de masas” o con el comportamiento de los políticos en su relación con los pueblos a los que gobiernan. Si el humanismo pone en su centro al ser humano, ninguna de estas actividades humanas le puede ser ajena.

Por poner un ejemplo del tipo de cometidos que tenemos los humanistas, consideremos dos de las características propias de este nuevo siglo: la tan nombrada globalización, fruto de las nuevas tecnologías que acercan y en gran medida unifican los distintos pueblos del planeta, y la tecnificación de nuestro día a día. Ambos cambios, en principio, no deberían constituir peligro alguno, sino que deberían entenderse como un medio para mejorar enormemente nuestras existencias. Y así es, en gran cantidad de ocasiones. En nuestro trabajo universitario, en nuestras relaciones humanas, en nuestros recados más mundanos, las posibilidades que aportan las nuevas tecnologías son increíbles. Es maravilloso tener la información a un solo clic. Y a tus familiares más lejanos. Y las posibilidades de ocio tan inmensas. Es evidente también cómo la técnica nos evita una gran cantidad de trabajo poco agradecido, al tiempo que puede racionalizar los datos y el esfuerzo ¿Cuál es, pues, el reto al que están llamados los humanistas en este sentido?

Fundamentalmente entiendo que tenemos tres prioridades: una es la alfabetización en las nuevas tecnologías de todos aquellos que no están siendo alfabetizados. Pues la diferencia entre poder o no acceder a estas tecnologías puede resultar un foco de nuevas diferencias sociales, más grandes, si cabe, que la propia alfabetización tradicional; en segundo lugar, debemos humanizar el ámbito de las nuevas tecnologías. La e-realidad requiere de voces que establezcan los límites en los que podemos relacionarnos (Echevarría, 2003); y, en tercer lugar, se trata de humanizar la tecnocracia imperante. Hoy en día, muchos de los buenos proyectos que no se llevan a cabo se ven limitados por motivos de ámbito técnico. En una transgresión absoluta de los términos, los proyectos, su viabilidad, el dinero para los mismos, dependen en una gran cantidad de ocasiones de que el programa informático haya previsto determinados aspectos o de que el administrador de turno no vaya a perder demasiado tiempo y esfuerzo recontando el dinero recibido y gastado, por poner sólo dos de los muchos y dolorosos ejemplos que llenan nuestros días. Es importante poner freno a todo esto, y que las cosas vuelvan a ser sensatas de nuevo. Los proyectos y el dinero asignado a estos deben ser aceptados y promovidos en virtud de las necesidades científicas y sociales del momento. Y los programas informáticos y las cuentas de los administrativos deben ajustarse a dichas necesidades. Esto, que cuando se lee y se escribe resulta obvio, no se está dando hoy, al menos en la universidad –y sospecho que no es el único ámbito. Humanizar la tecnología, es pues, una necesidad de primera índole. En definitiva, consideramos que el humanismo está necesariamente unido a unos valores propios, resumidos en el siguiente párrafo de Quintana (2003:262):

Por un lado están los valores del humanismo *clásico*, el cual exalta la cultura, el estudio, la belleza, la nobleza del alma, el criticismo, el equilibrio, el personalismo y el esfuerzo; y, por otro lado, están los que podríamos llamar *valores humanos universales*, tales como la justicia, la libertad, la adaptación realista, la bondad, el amor, la

autosuperación, la apertura, el diálogo, la actividad, la energía, la tolerancia, la comprensión mutua, la colaboración y la esperanza.

2. Los lingüistas somos humanistas

Una vez aclarado lo que vamos a entender por humanismo en estas páginas, podemos pasar a concretar de qué modo la lingüística en general y los lingüistas en particular estamos relacionados con dicha ideología. Si partimos de que el humanismo pone como centro de su interés al ser humano, es evidente que el estudio del lenguaje articulado es un estudio profundamente humanista, pues no podemos olvidar que: “Lo humano surge, en la historia evolutiva del linaje homínido al que pertenecemos, al surgir el lenguaje” (Maturana, 1989:77). Esto es, entender cómo y qué es el lenguaje humano articulado nos lleva, necesariamente, a entender al ser humano como especie, pues no se puede entender al ser humano sin lenguaje articulado, ni viceversa.

Más allá de la confluencia de objeto de estudio, desde aquí queremos reivindicar la naturaleza humanística de la lingüística, en los aspectos fundamentales antes mencionados. Esto conlleva una elección en el tipo de lingüística que estamos dispuestos a desarrollar, pues no todos los estudios del lenguaje admiten los principios humanistas previamente descritos. En este sentido, lo que venimos a afirmar aquí es que, dado que la lingüística, por objeto de estudio, es una disciplina necesariamente humanista, sus métodos de trabajo y sus objetivos también lo deben ser.

En primer lugar, en lo que atañe al método de trabajo, reivindicamos que la lingüística debe ser racionalista, en el sentido de que las hipótesis y las propuestas teóricas deben guiar las investigaciones. No estamos negando aquí la importancia de los datos empíricos. Lo que estamos diciendo es que estos, sin una base teórica previa, no nos llevarán a una propuesta adecuada de lo que es realmente el lenguaje. El paulatino abandono de los estudios positivistas en el marco de la lingüística confirma esta idea.

En segundo lugar, abogamos por la necesidad de los estudios interdisciplinarios. Nuestro objeto de estudio, el lenguaje, es, en palabras del maestro ginebrino:

multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad (Saussure, 1992 [1916]: 25)

Esta naturaleza del lenguaje, en los albores del s. XX llevaba a Ferdinand de Saussure a renunciar a su estudio. Y creemos que estaba acertado en su renuncia. Pero, un siglo después, el mundo que nos rodea es bien distinto al que conoció el maestro. Hoy en día parece que existen los métodos y las técnicas adecuadas para poder llegar a decir algo acerca de esta capacidad nuestra tan humana, como es el lenguaje articulado. Claro que para ello, los lingüistas necesitamos salir de nuestra especialización y tender puentes a otros investigadores. Sólo de ese modo podremos llegar a entender algo sobre nuestra capacidad y por ende sobre nuestra especie.

Por último, la lingüística es humanista también en el sentido de que tiene una responsabilidad con el mundo que le rodea. En palabras del propio maestro que hoy nos reúne en este homenaje, “o cumplimos una función social o estamos de más” (López García-Molins, 2007:168). Más explícito se muestra en el siguiente fragmento:

Atrapada en la llamada polémica de las dos culturas, la gramática liminar quiso romper con esta disociación que llevaba a los lingüistas a no participar en absoluto en la evolución de la sociedad o, cuando lo hacían, a desvincular su labor política de su tarea académica. Los liminaristas suelen practicar la interdisciplinaria y suelen escribir textos más o menos polémicos que pugnan por romper las barreras corporativistas del mundo universitario. Así, no es infrecuente que, junto a estudios muy técnicos, aparezcan ensayos en los que se examina la sociedad con una perspectiva propia, siempre oscilante

entre los hechos observados y las valoraciones de los mismos. Por inusuales que puedan parecer, estos textos son tan liminaristas como los que se publican en las revistas académicas. (López García-Molins, doc1:19)

Tal y como nosotros lo vemos, la lingüística, pues, es humanista en los dos sentidos en los que una disciplina lo puede ser: en su quehacer científico de comprensión de la naturaleza del lenguaje y en su quehacer práctico y político, de aplicación de un modo de ver el mundo y las lenguas humanas al mundo real. En lo que sigue, trataremos de profundizar en ambos ámbitos. En primer lugar, quiero presentarles el trabajo biolingüístico, por ser el que conozco de cerca y por tratarse de una de las posibles vías del conocimiento del lenguaje, en la que se aúnan el método racionalista, el trabajo interdisciplinar y la confianza en que existe una respuesta a las preguntas planteadas. En segundo lugar, trataré de ejemplificar ámbitos concretos en los que los lingüistas deberíamos colaborar para que los valores humanistas no le fueran tan ajenos a las sociedades postmodernas en las que vivimos.

3. Biolingüística: Ciencia y Humanismo en el siglo XXI

Bajo el no siempre bien aceptado (ni entendido) término de “biolingüística”, científicos de distintas disciplinas aúnan sus esfuerzos para comprender la facultad humana del lenguaje. El propósito final es, pues, único. Los caminos para llegar a él, múltiples y heterogéneos. Como símbolo de lo que representa la ciencia y el humanismo del siglo XXI, la biolingüística se concibe como un ámbito de trabajo en equipo, multidisciplinar, donde la especialización no está reñida con la comprensión holística. Y donde el protagonismo evidente del hombre no constituye un obstáculo para que se dé atención constante a otras formas de vida en la tierra. La biolingüística carece de cátedras y de planes de estudio. Los que se sienten atraídos por ella lo hacen desde la libertad de tratar de traducir sus descubrimientos para

que científicos de otros ámbitos del saber puedan utilizarlos. Sólo el trabajo aunado de muchos podrá conducirles a algún buen puerto.

En este intercambio científico, la especialización es absolutamente necesaria, y para ello es importante el aparato formal que sustenta a toda ciencia. Pero esta especialización debe estar implementada por el conocimiento suficiente de otras ciencias para ser capaces de entenderse con los investigadores de otras áreas de conocimiento y así observar el mismo objeto de estudio desde distintos puntos de vista. Si el ideal del humanismo clásico era concentrar en una única persona el mayor número de saberes, el ideal del humanismo del siglo XXI, es cooperativo. Los humanistas ahora no pueden tener un conocimiento profundo de todas las áreas de conocimiento, pero deben saber lo suficiente como para entender el tipo de preguntas que se pueden formular y el tipo de respuestas que se pueden esperar desde otras áreas de conocimiento.

Uno de los puntos de encuentro que fomenta la biolingüística es aquel en el que se encuentran los lingüistas, los psicólogos, los neurólogos y los biólogos. Para que este encuentro sea viable, claro, debemos superar previamente el dualismo cartesiano que durante siglos nos ha hecho creer que la mente poco o nada tiene que ver con el cerebro. La alternativa no es, pensamos, el canibalismo materialista que renuncia al estudio de la mente. Obviamente esta postura nos devuelve al positivismo y naturalismo del que ya dijimos que el humanismo se diferencia. La alternativa es, simplemente, aceptar lo evidente: que la mente es el resultado del cerebro en funcionamiento y que por ello la mente algo tiene que ver, de algún modo, con la naturaleza física del cerebro. En este sentido, cuando los lingüistas y los psicólogos se acercan a trabajar con los neurólogos y los biólogos, no lo hacen en inferioridad de condiciones. La única forma de llegar a resultados interesantes es la colaboración en pie de igualdad. Unidos, podremos poner luz a fenómenos tan complejos como la relación entre el lenguaje y nuestro cerebro en situaciones de afasia, el multilingüismo, la adquisición del lenguaje, el origen del lenguaje como parte del proceso de hominización o la relación entre nuestro genoma y la capacidad lingüística.

4. Lingüística, humanismo y responsabilidad social. Los grandes retos del nuevo siglo

4.1 Interculturalidad y migración.

En un mundo como el nuestro, globalizado y migrante, todos los humanistas debemos, necesariamente, trabajar hombro con hombro para que lo que parece ser una imposición de los nuevos tiempos no termine en tragedia. Es evidente que en el mundo actual, basado en la injusticia como estrategia para el progreso, cada vez hay más personas que tienen la necesidad de salir de sus países de origen a buscarse un futuro razonable más allá de sus fronteras. Esto, que viene motivado por un modo de entender las relaciones entre los pueblos, tiene como consecuencia inmediata que en los denominados países “del primer mundo” convivan cada vez más personas de culturas y lenguas distintas. No entraré aquí a hablar de los efectos que la migración tiene en los verdaderos protagonistas de ésta: los que se van y los que quedan, esperando que la dolorosa separación sirva para algo. Quedémonos hoy en los efectos que la migración tiene sobre los países de recepción. Es evidente que es más fácil respetar las diferencias culturales de los otros cuando están lejos y que todo se complica en gran medida cuando el distinto ocupa el piso de al lado. Esta nueva situación plantea nuevos retos para una sociedad que no parece estar preparada para afrontarlos. Y aquí es donde los lingüistas debemos comprometernos.

Son muchos los ámbitos en los que podemos colaborar para que la recepción y la convivencia con los otros no sean imposibles. Una vía evidente es la enseñanza del idioma de recepción a todas aquellas personas migrantes que la desconozcan (con lo que eso ayuda a su integración real en la nueva sociedad); otro camino, en este caso más específico del mundo universitario, pueden ser los proyectos de salvaguarda e investigación de las lenguas maternas de los migrantes, en especial de aquellas que se encuentran en peligro de extinción. Se trata de buscar el aspecto positivo a

una situación trágica. Bien sabemos cómo las personas emigrantes tardan mucho tiempo (cuando lo consiguen) hasta que logran cumplir sus objetivos, que no son otros que encontrar un futuro y un dinero para ellos y los suyos, que quedaron atrás. Proyectos como los que aquí planteamos, al tiempo que consiguen objetivos científicos de recogida de datos y descripción de lenguas poco estudiadas, podrían servir para dotar a los informantes no sólo de cierta cantidad de dinero por su trabajo en el proyecto, sino también de una gran dosis de dignidad. Su periplo personal, motivado por la necesidad y la valentía, daría como fruto un estudio de su lengua de origen, de su pueblo y su cultura. Estudiar sus lenguas nos enriquece a nosotros, nos ayuda a comprenderlos y les da una nueva transcendencia a su drama particular de migración.

Por último, más allá de la enseñanza y la investigación de las lenguas de origen y destino, el papel de los lingüistas como humanistas ha de ser recuperar los medios de comunicación, para dar una visión distinta de lo que representa el fenómeno de la migración. Este papel de los humanistas como generadores de opinión ha sido en varias ocasiones reclamado por el maestro Ángel López. Es cierto que sus escritos presentan un cierto deje pesimista, del que ve cómo hemos ido perdiendo el lugar que siempre fue nuestro. Superado el pesimismo, lo que necesitamos es ir retomando ese papel, le moleste a quien le moleste. Pues, al fin y al cabo, un humanista que no sea molesto, no está haciendo bien su trabajo.

4.2 La propaganda, la publicidad, el marketing

Antes hablábamos de que el humanismo se aleja del subjetivismo y del relativismo porque confía en que la verdad existe y se puede descubrir por medio de la razón. No obstante, esta confianza en la existencia de la verdad, no es algo habitual en nuestro tiempo. Por el contrario, un relativismo profundo parece impregnar todos los ámbitos de nuestra sociedad, hasta el punto de que lo que importa no es cuán cerca te halles de la realidad de las cosas, sino a cuánta gente has conseguido convencer.

Este espíritu relativista, unido a la necesidad de convencer para conseguir tanto el éxito político como el comercial, hace que nuestro mundo tenga en la persuasión o, más aún, en la seducción de las palabras², un ámbito fundamental de influencia. Los ciudadanos nos vemos inmersos en un continuo bombardeo de mensajes publicitarios y propagandísticos que pretenden, sobre todas las cosas, dirigir nuestro comportamiento (como votantes, como consumidores, en definitiva como ciudadanos), en pro de sus intereses más inmediatos. Por ello consideramos que es una prioridad absoluta una educación universal que ayude a afrontar este conjunto de mensajes, para poder seguir siendo libres en nuestras decisiones.

Ya es suficientemente triste aceptar que es difícil alcanzar una verdad satisfactoria y que, por ello, aceptamos el mal menor de recontar la opinión de cada uno de nosotros. Pero la transformación de la verdad cualitativa a la verdad cuantitativa se vuelve amoral cuando la decisión de cada uno de nosotros no está basada en una reflexión libre e informada sino en las “buenas artes” de profesionales de la persuasión.

La responsabilidad de los lingüistas en este punto es clara. Son muchas las tesis doctorales que hemos dedicado a desentrañar el mundo de lo implícito, muchas son las páginas que hemos llenado sobre la retórica y la argumentación y creo que no entendemos mal el fenómeno. Todo ese conocimiento debemos llevarlo a las calles, a los medios de comunicación, a las escuelas. Proporcionar las herramientas necesarias para que impere el sentido crítico ante los mensajes de políticos y comerciales sería una buena manera de devolverle a la sociedad la oportunidad que nos brinda de investigar y estudiar.

² Para distinguir entre “persuasión” y “seducción”, retomamos las palabras de Grijelmo (2007:37), quien dice: “tanto la capacidad de persuadir como la de disuadir por medio de las palabras nacen en un argumento inteligente que se dirige a otra inteligencia (...) Pero todos los psicólogos saben que cualquier intento de persuasión provoca resistencia (...) En cambio la *seducción* de las palabras, lo que aquí nos ocupa, sigue otro camino. La seducción parte de un intelecto, sí, pero no se dirige a la zona racional de quien recibe el enunciado, sino a sus emociones”.

Terminamos aquí esta breve reflexión sobre qué tenemos que aportar los lingüistas al humanismo del nuevo siglo, retomando un breve texto del maestro ginebrino, siempre actual en sus reflexiones:

¿Y cuál es la utilidad de la lingüística? Pocas personas tienen sobre esto ideas claras. (...) en la vida de los individuos y de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje. Sería inadmisibles que su estudio no interesara más que a unos cuantos especialistas (Saussure, 1992[1916]:22).

5. Bibliografía

Echevarría, J. (2003): "Humanizar el espacio electrónico". In Fernández de Arroyabe, M^aL. (ed.), *Humanismo para el siglo XXI*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp.137-142.

Grijelmo, A. (2007): *La seducción de las palabras*, Madrid, Punto de Lectura, S.L.

López García-Molins, Á. (2007): "Sobre las zozobras de la lingüística en España", *Hispanic Issues on Line*, pp. 161-168.

López García-Molins, Á. (doc.1): "La gramática liminar un cuarto de siglo después", documento de *Introducción a la gramática liminar*, en <http://www.uv.es/=alopez/documentos/>

Maturana, H. (1989): "Lenguaje y realidad: el origen de lo humano", *Archivo de Biología y Medicina experimentales*, 22: 77-88.

Quintana Cabanas, J.M. (2003): "Hitos para una pedagogía humanista". In Fernández de Arroyabe, M^aL. (ed.), *Humanismo para el siglo XXI*, -Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 261-267.

Saussure, F. de (1992 [1916]): *Curso de Lingüística General*, Madrid, Alianza Editorial.

Humanismo, Ciencia y Lingüística (Cognitiva): ¿incompatibles o complementarios?

Iraide Ibarretxe-Antuñano
Universidad de Zaragoza

1. Humanismo, ciencia, humanidades y lingüística

Cuando se me planteó el tema de este libro, *el futuro del humanismo y la contribución de los lingüistas*, lo primero que me vino a la cabeza fue la pregunta ¿qué es humanismo? Así que, fui a comprobar esta palabra en el Diccionario de la Real Academia Española, y me encontré con tres acepciones diferentes:

- Cultivo o conocimiento de las letras humanas
- Movimiento renacentista que propugna el retorno a la cultura grecolatina como medio de restaurar los valores humanos
- Doctrina o actitud vital basada en una concepción integradora de los valores humanos

A la vista de estos significados, lo que quedaba claro es que en el centro de cualquier tipo de definición relacionada con el humanismo, se partía del propio ser humano, pero ¿qué relación hay entre el humanismo y la lingüística?

La lingüística se suele definir como el estudio del lenguaje y las lenguas. Si los seres humanos tenemos algo que nos diferencia del resto de las especies, eso es el lenguaje, por lo tanto, solamente desde ese punto de vista, la lingüística ya está relacionada con el humanismo. De hecho, tanto en las ahora ya anticuadas divisiones de los estudios tanto universitarios como preuniversitarios, todo lo que tenía relación con el lenguaje se solía incluir en esa rama denominada “Letras”, algo que ahora con los nuevos planes de

estudio dentro del marco europeo de educación superior, se ha pasado ha denominar “Humanidades”.

Sin embargo, cabe hacerse una pregunta en este momento, si la Lingüística está dentro de las Letras o las Humanidades, ¿eso quiere decir que no es una ciencia?

Esta cuestión tantas veces planteada a lo largo de la historiografía lingüística es, aunque no lo parezca, complicada. Quizás el quid de la cuestión sería dar una definición de lo que entendemos por “ciencia”, ya que muchas veces, parece que solamente somos científicos si estamos en un laboratorio, lleno de aparatos, sujetos experimentales, y nosotros vestidos con una bata blanca...¹ pero incluso entre los propios lingüistas parece que no nos ponemos de acuerdo con cuál es la interpretación de este término. Algunos lingüistas dan por hecho que la lingüística es una ciencia ya que la definen como “la ciencia que describe y explica el lenguaje humano” (Moreno Cabrera, 2000: 29). Otros, sobre todo dentro de la corriente chomskiana, y especialmente los que trabajan en biolingüística, van más allá y eliminan cualquier rasgo ‘humanista’, entendido aquí como lo social y lo cultural, del estudio lingüístico, ya que se centran en el lenguaje como algo biológico que se puede estudiar siguiendo el método hipotético-deductivo de las ciencias naturales (Mendivil-Giró, 2003, 2009). Para muchos otros, la lingüística no puede entenderse de esta manera, ya que además de ser “factual, debe ser sobre todo social”, ya que “ni es evidente que muchas parcelas del lenguaje admitan algo más que estudios de tipo inductivo ni, sobre todo, hemos conseguido convencer a la sociedad de nuestra legitimación pragmática” (López-García, 2007: 167). Finalmente, existen algunos otros que prefieren un término medio y decir que la lingüística es una ‘ciencia humana’, ya que sigue un modelo científico de análisis pero se

¹ Aunque como veremos más adelante, con la excepción de la bata blanca, hoy en día mucho de lo que conocemos sobre el lenguaje sí que se lleva a cabo en un laboratorio, con ordenadores, sensores, escáneres y con sujetos humanos... sobre este tema precisamente se puede leer un reciente artículo, “Los filólogos en su limbo”, en las páginas de opinión de El País (27/10/2009) escrito por Carmen Codoñer y otro artículo, “Humanidades”, de Jon Juaristi comentándolo en el periódico ACB (1/11/2009).

dedica al estudio de algo muy humano, el lenguaje (Jiménez Ruiz, 2001: 83).

En este artículo, nos vamos a decantar por una posición intermedia, quizás más cercana al rótulo de “ciencia humana” que acabamos de explicar, y vamos a intentar explicar por qué pensamos que la lingüística, a diferencia quizás de otras áreas de estudio, es un ámbito a caballo entre las ciencias y las humanidades, que necesita de ambas ya que su objeto de estudio es, como ya decía Saussure, heteróclito y polimórfico, y por lo tanto, necesita de diferentes conocimientos, perspectivas y elementos para poder entenderlo.

Para tal fin, vamos a presentar brevemente algunas de las bases epistemológicas y metodológicas de un modelo teórico lingüístico actual, la Lingüística Cognitiva, y a centrarnos en un área de investigación de este modelo, la metáfora conceptual, que puede demostrar, que los estudios lingüísticos han de tener siempre en cuenta todas estas perspectivas, si es que queremos de verdad llegar a conocer qué es el lenguaje.

2. La lingüística cognitiva: algunas ideas principales

La Lingüística Cognitiva más que un modelo teórico uniforme se puede definir como un “movimiento” lingüístico que agrupa diversos submodelos que se ocupan de diferentes parcelas de conocimiento lingüístico, entre los que podemos mencionar como los más conocidos la teoría de Metáfora y la Metonimia Conceptual (Barcelona, 2000; Gibbs, 2008; Kövecses and Radden, 1998; Lakoff and Johnson, 1980, 1999; Panther y Radden, 1999; Ruiz de Mendoza, 1999), la Gramática de Construcciones (Goldberg, 1995, 2006), la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 1991, 2007), la teoría de los Espacios Mentales y la Integración Conceptual (Fauconnier, 1997; Fauconnier y Turner, 2002), y la Semántica de Marcos (Fillmore, 1982, 1985; Petruck, 1996).

A pesar de todos estos submodelos, un lingüista cognitivista suele estar de acuerdo en una serie de principios teóricos y metodológicos que pasamos a

describir brevemente (para una descripción más amplia, véanse Croft & Cruse, 2004; Cuenca & Hilferty, 1999; Evans & Green, 2006; Geeraerts & Cuyckens, 2008; Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, en prensa; Lee, 2001; Ungerer & Schmidt, 2006).

Lo primero de todo es que entiende el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas, es decir, una capacidad integrada en la cognición general. La capacidad lingüística no se puede entender de manera independiente y autónoma, por lo que habría que estudiar cómo se relaciona el lenguaje con las demás capacidades cognitivas como la memoria, la categorización o la percepción, ya que, es posible que los mecanismos que se utilizan en estas otras capacidades puedan ayudar a entender un poco mejor cómo funciona el lenguaje. Esta premisa conlleva una serie de consecuencias. La primera de todas es que se rechaza la existencia de un “órgano lingüístico”, así como cualquier tipo de modularismo. Ahora se trata de buscar conexiones entre la facultad lingüística y las demás facultades cognitivas, y ver qué evoluciones graduales han tenido lugar para dar paso al lenguaje. Otra consecuencia es que se han de investigar y tener en cuenta todos aquellos conocimientos, tanto empíricos como teóricos, que se tengan sobre la cognición, el cerebro y el lenguaje, y lo que es más importante aún, las investigaciones han de ser consistentes con lo que se sepa de estas áreas. Es por eso que el estudio del lenguaje no se puede plantear como una tarea exclusivamente “lingüística” y desde dentro de la lingüística, sino que tenemos que echar mano de los conocimientos que otras disciplinas como la antropología, la psicología, la neurología, etc. ya han descubierto.

Otra de las bases teóricas es que el lenguaje es simbólico por naturaleza, es decir, se basa en asociaciones entre la representación semántica y la representación fonológica (y morfosintáctica). Pero estas asociaciones no son arbitrarias sino que están motivadas y entroncadas más o menos directamente en nuestra experiencia y relación con el mundo como seres humanos, en la “corporeización”, que se podría definir como la motivación basada en las experiencias culturales, sociales, físicas y corpóreas. La idea

principal es que las categorías mentales y lingüísticas no son abstractas e independientes, sino que las vamos creando según nuestras experiencias corpóreas concretas y bajo las restricciones propias de nuestro cuerpo.

El significado, o la importancia de la semántica en la descripción y explicación de fenómenos lingüísticos, es otra de las características fundamentales de este modelo. Si el lenguaje es primordialmente un mecanismo para comunicar información, entonces todas aquellas consideraciones funcionales y significativas tienen que formar parte necesariamente de la explicación de los fenómenos lingüísticos. Por ello, en este modelo se intenta averiguar cuál es la base semántica de cada herramienta lingüística y/o gramatical, desde las estructuras polisémicas hasta las construcciones gramaticales.

Además, otro de los principios básicos de este paradigma es su premisa de que todo análisis tiene que estar basado en el uso, es decir, que rompe con las divisiones tradicionales entre competencia y actuación, y propone como punto de partida para estudiar cómo emerge el lenguaje un sistema que viene definido por el uso del lenguaje.

Estos principios teóricos tienen una serie de consecuencias metodológicas importantes. Por ejemplo, la relación entre lenguaje y experiencia ha llevado también a los cognitivistas a estudiar cómo se reflejan en las lenguas las estructuras conceptuales o los modelos cognitivos, que se definen como estructuras de conocimiento, representaciones metales de cómo se organiza el mundo. Asimismo, muchas de las dicotomías tradicionales entre conocimiento enciclopédico y conocimiento lingüístico, significado literal y significado figurativo, semántica y pragmática, sincronía y diacronía se consideran que tienen límites difusos, es decir, que dejan de ser tan estrictas, y pasan a tratarse como continuos.

El considerar el lenguaje como parte de las capacidades cognitivas humanas, ha hecho que otras de estas capacidades pasen a formar parte fundamental de este modelo. Mencionaremos dos de las más importantes, la categorización y la imaginación. La categorización es la capacidad de considerar si una entidad es parte de un grupo o categoría en particular.

Siguiendo el modelo más extendido en las ciencias cognitivas, las categorías se entienden como entidades graduales en las que hay elementos que ocupan una posición central, los prototipos, que comparten más información entre sí que otros elementos y que se reconocen más rápidamente, y los elementos más marginales que aunque pertenecen a la categoría ocupan posiciones menos centrales. Esta concepción de categorización se aplica de una manera muy exitosa a las relaciones semánticas, como la organización de campos semánticos o la polisemia, entre otros. La imaginación es una capacidad fundamental en este modelo, especialmente para la racionalidad y para construir significado, ya que gracias a esta capacidad somos capaces de aprehender experiencias más abstractas por medio de otras más directas. Dos mecanismos que operan gracias a la imaginación y que ocupan una buena parte de la literatura en esta área son la metonimia y la metáfora. Sobre esta última vamos a hablar en más detalle en la sección siguiente.

3. La metáfora conceptual: donde confluyen la lingüística, la ciencia y la cultura

La metáfora conceptual (véase Kövecses, 2002; Soriano, en prensa) es una de las herramientas de la lingüística cognitiva que más “éxito” ha cosechado dentro y fuera de este modelo, bien por su utilidad, ya que nos ayuda a hablar sobre cosas que no podemos percibir directamente, o bien por su aplicabilidad a un gran número de campos relacionados no solo con el lenguaje sino también con otras áreas como las matemáticas, la publicidad, la política, etc.

Este mecanismo lingüístico consiste en establecer correspondencias o proyecciones sistemáticas entre dos dominios conceptuales que no tienen nada que ver entre sí, es decir, que utilizamos nuestro conocimiento—nuestra experiencia— sobre un área (lo que se denomina dominio fuente) para hablar de un concepto perteneciente a otra (lo que se llama dominio meta). Pongamos algunos ejemplos de algunas de las metáforas más conocidas. Empecemos por el concepto del tiempo. Normalmente uno de los

campos más comunes que utilizamos para hablar sobre el tiempo es el espacio, y así decimos frases como *he dejado atrás mi pasado* o *cada vez están más cerca las vacaciones*. En este modelo estaríamos hablando de la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO, a la cual pertenecen otras metáforas como EL FUTURO ESTÁ EN FRENTE DEL YO, EL PASADO ESTÁ DETRÁS DEL YO, EL PASO DEL TIEMPO ES MOVIMIENTO, que se realizan a través de diversas expresiones lingüísticas como las dos que acabamos de mencionar. Otro caso característico de las metáforas sería el hablar de emociones como el amor o el odio. Una metáfora como AFECTO ES CALOR, por ejemplo, estaría presente en expresiones metafóricas como *un caluroso recibimiento* o *tratar con frialdad*. También hay muchas metáforas que se refieren a la cognición, como es el caso de COMPRENDER ES VER, que podemos relacionar con expresiones lingüísticas como *ver claro un problema* o *estar ciego ante una situación*.

La realidad de las metáforas conceptuales, es decir, el probar que realmente existen y que están motivadas por nuestra experiencia (la corporeización) es uno de los puntos más interesantes de toda la teoría. Tenemos que pensar que para justificar realmente la existencia de las metáforas y respetando además los principios teóricos de la teoría, tendríamos que reunir evidencias que procedieran de diversas fuentes desde dentro y fuera del propio lenguaje.

Normalmente, una de las vías más utilizadas para explicar esta motivación se encuentra en el propio análisis del lenguaje, en los propios datos lingüísticos que se suelen obtener de la introspección del lingüista o a través de diccionarios y corpus de datos. Lo que se suele hacer en esos casos es buscar las expresiones metafóricas que se relacionan con una misma metáfora conceptual. Lo más sorprendente es que estas metáforas tienen validez en diferentes lenguas, por lo que, se suelen recoger datos de varias para así probar el carácter universal de estas metáforas. Por ejemplo, las metáforas que hemos visto más arriba también funcionan en otras lenguas como en el inglés o el vasco, por citar dos lenguas de familias diferentes. Para la metáfora AFECTO ES CALOR tenemos expresiones como *a very cold*

reception ‘un recibimiento muy frío’ o *txalo bero bat* (lit. un aplauso cálido) ‘un fuerte aplauso’; para la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO podemos encontrar casos como *Christmas is approaching* ‘se acercan las Navidades’ o *datorren urtean* ‘el año que viene’, y para la metáfora COMPRENDER ES VER citamos ejemplos como *it’s a case of the blind leading the blind* (lit. es un caso de un ciego guiando a otro ciego) ‘es a cada cual sabe menos’ o *zer esan nahi zuen ikusi* ‘entender (ver) lo que quería decir’.

Pero, este tipo de análisis aunque válido, resulta siempre un poco subjetivo ya que estamos utilizando el propio lenguaje tanto como herramienta de análisis como objeto de investigación. Por eso, se suelen utilizar otros medios como, por ejemplo, la utilización de datos provenientes de otras áreas científicas. La metáfora AFECTO ES CALOR puede estar justificada gracias a la experiencia temprana que tenemos cuando somos bebés y nos abrazan o sostienen en los brazos nuestros padres. La metáfora COMPRENDER ES VER puede explicarse si tenemos en cuenta lo que sabemos tanto de la fisiología como de psicología de los sentidos (Ibarretxe-Antuñano, 1999). La percepción es un proceso biológico por medio del cual el cerebro crea descripciones de los objetos y de los eventos del mundo. Cada uno de los sentidos es una herramienta que nos ayuda a recopilar toda esa información que necesitamos para percibir, pero cada uno de ellos nos remite esa información de una manera diferente. De entre todos los sentidos, el de la vista es el que nos proporciona la información más fidedigna, certera y precisa, al menos en nuestra cultura occidental, y eso justifica el que utilicemos este sentido cuando estamos hablando de la cognición. Estas cualidades tienen su razón de ser biológica: la organización en centro/periferia de los campos receptivos de las células ganglionales de la retina nos permiten detectar diferencias en el nivel de contraste de la luz, el colículo permite que nuestros ojos puedan detectar objetos lejos de nuestro punto de fijación, nuestros ojos además pueden orientarse hacia el objeto que queremos percibir, estos movimientos están guiados por los tractos ópticos que se proyectan en el núcleo geniculado lateral o externo. Todas estas cualidades hacen que la vista nos proporcione la información más

exacta sobre la forma, el tamaño, la orientación, el color, la distancia y el movimiento del objeto.

Aún así, en este tipo de análisis sigue estando presente la introspección del lingüista, ya que se puede argüir que adapta o interpreta lo que se conoce de otras ciencias para explicar la motivación de estas metáforas. Por ello, también se aplican otros métodos científicos como la experimentación psicolingüística en la que no se parte de la utilización del lenguaje, sino que se intentan activar inconscientemente las correspondencias conceptuales entre diferentes dominios a través de experimentos conductuales (Valenzuela, 2009; Valenzuela & Soriano, 2005). Por ejemplo, para comprobar la metáfora AFECTO ES CALOR se han llevado a cabo diversos experimentos en los que se demuestra que si se aumenta la temperatura de un lugar el comportamiento social es más afable, mientras que en casos donde se desarrolla una experiencia de exclusión social, la sensación de frío se hace más intensa (Williams & Bargh, 2008; Zhong & Leonardelli, 2008). Pero quizás una de las metáforas que más atención ha recibido haya sido EL TIEMPO ES ESPACIO. Hay innumerables experimentos que prueban la base experiencial de esta metáfora. Por ejemplo, los llevados a cabo por Boroditsky y colegas (Boroditsky, 2000, 2001, 2008; Boroditsky & Ramscar, 2002; Casasanto & Boroditsky, 2008) demuestran que no solamente hablamos del tiempo en términos espaciales sino que también pensamos sobre el tiempo en estos términos. En un experimento muy conocido se preguntaba a los viajeros de un tren, tras darles ciertas indicaciones, a qué día de la semana se había movido la reunión en la frase en inglés *Next Wednesday's meeting has been moved forward two days*. Esta frase es ambigua según se interprete la palabra *forward*, ya que podría ser tanto el viernes, si es tenemos la metáfora en la que el ego avanza hacia el futuro, o el lunes, si es que la metáfora que escogemos es la de que el tiempo se mueve. A un grupo de viajeros se les dijo primero que tenían que imaginarse que se movían hacia un objeto, mientras que al otro grupo se les indicó que un objeto se les estaba acercando. Las respuestas de los grupos se vieron de esta manera incitadas (o *primed*) y así, los del primer grupo

respondieron que el viernes, y los del segundo, que el lunes. Pero aún más interesante, también hay experimentos que demuestran la validez de esta relación entre el espacio y el tiempo en casos que no están presentes en el lenguaje, pero sí en la propia organización cultural del tiempo como la de organizar el paso del tiempo en el eje derecha-izquierda. Se ha demostrado que para los diestros el futuro está a la derecha, mientras que para los zurdos, éste se encuentra a la izquierda (Santiago, Lupiáñez, Pérez & Funes, 2007). En este tipo de análisis además, todos los resultados de las interacciones entre las variables, pasan por una validación estadística, que al menos prueba que los datos no son al azar, sino que son estadísticamente significativos (Núñez, 2007).

Incluso, en los últimos años, para demostrar la validez de las metáforas se están aprovechando las nuevas tecnologías como el “seguimiento ocular” (*eye-tracking*) en que se sigue la mirada del sujeto cuando mira al estímulo y se graban los movimientos del ojo para después analizar el procesamiento cognitivo (Frisson & Pickering, 1999). También se están utilizando actualmente métodos, muchos de ellos provenientes de la neurología, en los que se observa directamente la actividad cerebral mientras se realiza una determinada tarea cognitiva. Dos de estos métodos serían la “técnica de potenciales evocados” (*ERP*), en la que se miden los cambios en el potencial evocado en diferentes áreas del cerebro (Cornejo et ál., 2009; Coulson et ál., 2005; Pynte et ál., 1996), o las “resonancias magnéticas funcionales” (*fMRIs*), que permiten medir las diferencias del consumo de oxígeno entre las diversas áreas del cerebro cuando se realiza una actividad cognitiva. Por ejemplo, Rohrer (2005) ha comprobado a través de las respuestas del fMRI, que las zonas que se activan en el cerebro al procesar tanto una frase literal como una metafórica que contengan la palabra *hand* ‘mano’ se solapan, interpretando estos datos como una prueba de la corporeización.

Ahora bien, en este breve recorrido por la investigación sobre metáfora, hemos ido pasando por diferentes elementos tanto científicos como humanísticos, pero nos queda un último eslabón que también hay que tener en cuenta: la cultura. De las metáforas que hemos ido mencionando en esta

sección, hay trabajos que nos enseñan que a pesar de ser metáforas ‘probadas’, siempre tienen que pasar el filtro de la cultura para ser reales (Kövecses, 2006).

Por ejemplo, en la metáfora *COMPRENDER ES VER*, la relación entre la visión y la cognición es válida y real para un gran número de lenguas (o culturas), pero no es tan universal, ya que otras lenguas (y culturas) utilizan otras modalidades perceptivas como dominio fuente de la cognición (Ibarretxe-Antuñano, 2008). En las lenguas australianas, por ejemplo, todo el dominio de la cognición está relacionado con el oído, mientras que la visión se relaciona más con el deseo, la atracción sexual, la supervisión y la agresión. La relación entre el intelecto y el oído también se encuentra en otras culturas como en los *sedang moi* de Indochina, en los *ommura* de Papúa, en los *desana* de la selva del Amazonas del noroeste colombiano y en los indios *suya* de Brasil, entre otras. Pero el oído no es la única alternativa; los *tzotzil* de Méjico consideran el calor, es decir, el tacto, como la fuerza más básica del cosmos y los *ongee* de las islas Andaman del Pacífico sur organizan su vida con respecto al olfato y los olores. Incluso encontramos culturas que utilizan más de una modalidad perceptiva como los indios *shipibo-conibo* del Perú, cuya cognición chamánica se forma gracias al uso de la percepción visual, auditiva y olfativa. Esto demuestra que la relación universal ha de ser entre la percepción general y la cognición, y que después, habría que aplicar el filtro cultural para decidir exactamente cuál(es) de las modalidades perceptivas (visión, oído, tacto, olfato, gusto) es(son) la(s) más relevante(s) para esa cultura cuando hablan de la cognición.

Otro de los casos más conocidos sería el de la metáfora *EL TIEMPO ES ESPACIO*. Para muchas lenguas (y culturas), el futuro está delante y el pasado está detrás, pero para los *aymara* del altiplano andino, el pasado, lo que se ve, está delante y el futuro, lo desconocido, detrás. Esta conceptualización del tiempo no solo se ve reflejada en la lengua: la palabra *nayra* que se utiliza para decir ‘pasado’ significa literalmente ‘ojo, vista, delante’ y la palabra *qhipa* ‘futuro’ tiene el significado literal de ‘parte trasera, espalda’, sino que además también se refleja en los gestos que emplean los *aymaras*

para hablar del pasado y del futuro. La gestualidad además de ser un fenómeno universal, es otra fuente interesante de datos para probar la validez de las metáforas ya que, por un lado, es un acto menos consciente y monitorizado que el habla, y por otro lado, porque muchos gestos acompañan a las expresiones metafóricas (Cienki & Müller, 2008; McNeill, 1996, 2005). Cuando los aymaras hablan de espacios de tiempo cortos, como el que transcurre entre generaciones, utilizan gestos en el eje delante-detrás siempre teniendo como punto de referencia cero al hablante, así, al hablar de los abuelos lo señalan con un gesto hacia delante (Núñez & Sweetser, 2006). Al igual que en el caso anterior, la relación entre el tiempo y el espacio parece universal pero los elementos y la disposición que hacemos de ellos ha de pasar necesariamente por el filtro cultural.

En resumen, como se ha podido ver en esta pequeña discusión, el concepto de metáfora conceptual requiere validación por parte no solo de elementos lingüísticos (expresiones lingüísticas, corpus), sino también de experimentación psicolingüística en la que no interviene el lenguaje y en la medida de lo posible incluso de metodología neurolingüística (*eye-tracking*, ERPs, fMRIs, etc.) que son totalmente inconscientes. Además, todas estas explicaciones no solamente van a basarse en datos de nuestra experiencia física, perceptual o motora, sino que tienen que pasar también por el filtro de la cultura. En definitiva, a la hora de hablar de la metáfora conceptual tenemos que utilizar los tres elementos que mencionábamos en el título: la lingüística (datos), la ciencia (experimentación), y la cultura.

4. Conclusiones: entonces, ¿incompatibles o complementarias?

¿Se puede ser científico, humanista, y lingüista, todo a la vez? Es una pregunta que no sé si se puede responder, si la hemos respondido en este artículo o quizás, si tiene sentido responderla; nunca he sido partidaria de utilizar etiquetas que encasillan a las personas en compartimentos estancos con unas características suficientes y necesarias. Será una consecuencia de trabajar en lingüística cognitiva y sus límites difusos...

En mi opinión, cualquier persona que quiera saber más, que tenga unas preguntas específicas, que tenga un método de análisis tanto inductivo como deductivo, que maneje unos datos que reflejen una realidad y que proponga una teoría sólida tanto desde el punto de vista ontológico como epistemológico, con una aplicación práctica puede ser “científico”. Este punto de vista es muy parecido con la descripción del estatus científico de la lingüística que propone, por ejemplo, Jiménez Ruiz (2001: 81) cuando señala dos rasgos científicos que se tienen que cumplir para tener dicho estatus:

- a) el de *investigación*: puesto que el lenguaje ha preocupado al hombre desde muy antiguo y ha elaborado una serie de formulaciones teóricas para explicarlo;
- b) el de una serie de requisitos que la lingüística comparte con las ciencias: la exhaustividad, puesto que explica todos y cada uno de los fenómenos del lenguaje, la coherencia, porque en la explicación de estos fenómenos no hay contradicciones, sino puntos de vista diferentes, y, finalmente, la economía, ya que la explicación de otros fenómenos lingüísticos se sustentan en el menor número de razonamientos posible.

De alguna manera, mi definición de lo que sería la lingüística se acerca entonces a la definición de Alonso-Cortés (2002: 11): “el estudio científico de las lenguas como manifestación universal del lenguaje. Entendemos por ciencia un conjunto de proposiciones (leyes) falsables (o refutables) y contrastables mediante la experiencia”. Pero quizás la diferencia entre lo que cada lingüista entiende por lingüística radique simplemente en qué papel (función, forma, importancia) le damos a esas “leyes” y qué incluimos como elementos fundamentales en la “experiencia”.

Ahora, ¿somos los lingüistas científicos?

Con respecto al humanismo, siempre he pensado que es una corriente que, además de tener una filosofía específica (vuelta al hombre, etc.), requiere de sus practicantes una preocupación inquisitiva infinita y la necesidad de

saber sobre todas aquellas áreas del conocimiento que ayuden a conocer mejor al ser humano. Hace poco en una entrevista publicada en *El País* (22/10/2009) a José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, receptora del Premio Príncipe de Asturias de las Humanidades 2009, éste respondía a la pregunta que le hacía el periodista de cómo una universidad podía ser a la vez crítica pero no militante, de la siguiente manera:

“Permitiendo y estimulando y respetando de verdad esa pluralidad: eso supone aceptar que tal vez el vecino tenga la razón. Quien piensa como dogmático ya perdió el sentido universitario. Un universitario tiene que retar, que estar dispuesto a desafiar su propia verdad para empezar, su propia forma de ver las cosas”.

Creo que ese mismo espíritu puede aplicarse a la lingüística.

Ahora, ¿somos los lingüistas humanistas?

La lingüística estudia las lenguas y el lenguaje desde diversos puntos de vista teóricos y aplicados. El problema, o la virtud, que tiene la lingüística, es que, su propio objeto de estudio es no solamente infinito, sino complejo. El lenguaje es la capacidad que tenemos, en este caso en concreto, los seres humanos para comunicarnos. Una lengua, no solamente es la suma de unas estructuras y un vocabulario, sino que ante todo, como sugiere Bernárdez (1999: 36), es un “consenso social”, y una de las características más importantes que definen a una cultura. Es decir, que además de tener unas características específicas a la hora de hablar de la fonética, la morfología, la sintaxis y la semántica, una lengua representa y se nutre de una cultura, por supuesto, en su más amplio sentido.

No voy a dar una respuesta definitiva a la pregunta con la que abríamos esta sección, pero sí que diré para terminar que si queremos saber cómo nos comunicamos tenemos que conocer no solo qué herramientas nos ofrece una

lengua, sino también cómo emplearlas y por qué usarlas, además, por supuesto, de entender cuáles son los fundamentos neurobiológicos que posibilitan esa comunicación, el lenguaje en sí mismo. Como diría Levinson (2000: 5), “language is a bio-cultural hybrid”.

Entonces, humanismo, ciencia y lingüística ¿incompatibles o complementarios?

Creo que la respuesta es complementarios. Como cualquier otra área de conocimiento es fundamental tener un método de trabajo científico, es decir, que esté basado en unos datos y que responda a ciertas preguntas generales. Pero al mismo tiempo, dado su objeto de estudio tiene que tener en cuenta todo el conocimiento que se tiene sobre el lenguaje desde otras disciplinas y el papel que juega tanto el hablante como la cultura en la que se imbuye una determinada lengua. La lingüística, en concreto, la lingüística cognitiva, es un modelo que a nuestro parecer une muy bien estos dos polos, humanismo y ciencia. No solamente aplica lo que se conoce desde otras áreas de conocimiento que trabajan sobre el lenguaje, sino que además, como hemos visto en el caso de las metáforas, combina conocimientos lingüísticos, con elementos culturales y con experimentación no lingüística (psicológica, neurológica).

Podemos traer a colación en este momento la descripción de Crystal (1987: 412) de la Lingüística, en la que la complementariedad de esta disciplina queda aún más patente:

Linguistics shares with other sciences a concern to be objective, systematic, consistent, and explicit in its account of language. Like other sciences, it aims to collect data, test hypotheses, devise models, and construct theories. Its subject matter, however, is unique: at one extreme it overlaps with such ‘hard’ sciences as physics and anatomy; at the other, it involves such traditional ‘arts’ subjects as philosophy and literary criticism. The field of linguistics includes both science and the humanities, and offers a breadth of coverage that, for many aspiring students of the subject, is the primary source of its appeal.

Por eso, nuestro lugar de trabajo es tanto el laboratorio como la biblioteca, y nuestros objetos de estudio son tanto los sujetos humanos como los libros.

Entonces, para terminar, ¿qué puede aportar la Lingüística (cognitiva) al humanismo del siglo XXI?

Además de un conocimiento necesario sobre qué es el lenguaje, ese aspecto fundamental que a los humanos nos hace ser más animales racionales que otros, al menos a veces, creo que puede ser el ejemplo a seguir por otras áreas humanas; es la prueba patente de la necesidad de que para llegar a un conocimiento más completo sobre algo, se necesita combinar varias perspectivas, utilizar diferentes metodologías, colaborar con otras áreas, y sobre todo, mantener una filosofía inquisitiva, abierta.

También, si es cierto que se combinan las Ciencias y las Letras, creo que puede llegar a ser un área que encuentre su razón de ser tanto en la investigación sobre qué es el lenguaje como en la divulgación de estos conocimientos y en la capacidad de influir en la mentalidad de la sociedad y ayudar a transformarla.

Por lo tanto, y dado que este artículo es un homenaje a un profesor universitario que es lingüista “complementario”, si se me permite esta expresión, voy a terminar este trabajo utilizando (y manipulando) algunas de las frases e ideas que apunta López-García (2009) en una de sus charlas más recientes sobre el futuro de las humanidades y la universidad. El Prof. López-García decía: “Deshumanizados los humanistas, se acabaron las Humanidades. Amén.”, es decir, si los humanistas no tienen esa capacidad polemista, divulgativa y de reflexión, pierden parte de su ser. Pero, si se me permite la licencia, a esta máxima se le podía añadir otra también, “sobrehumanizados los humanistas, no avanzan las Humanidades. Amén”, es decir, que no podemos simplemente reflexionar, ni tampoco acumular conocimientos, como se hacía antes y como se hace ahora, sino que tenemos que experimentar, construir y demostrar hipótesis que faciliten el avance de las Humanidades. En otras palabras, hay que responder a estas preguntas: ¿el qué?, ¿el cómo?, ¿el porqué?, ¿seguro? y ¿pruebas?...

Esta es la base teórica, ahora, como buenos practicantes de nuestra definición solo faltaría demostrarlo...

5. Bibliografía

Alonso-Cortés, Á. (2002): *Lingüística*. Madrid: Cátedra.

Barcelona, A. (ed.) (2000): *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: Cognitive Approaches*. Berlin & New Cork: Mouton de Gruyter.

Bernárdez, E. (1999): *¿Qué son las lenguas?*. Madrid: Alianza Editorial.

Boroditsky, L. (2000): "Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors", *Cognition* 75.1: 1-28.

Boroditsky, L. (2001): "Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time", *Cognitive Psychology* 43.1: 1-22.

Boroditsky, L. (2008): "Do English and Mandarin speakers think differently about time?". In Love, B. C. et ál. (eds.), *Proceedings of the 30th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society, pp. 427-431.

Boroditsky, L. & Ramscar, M. (2002): "The roles of body and mind in abstract thought", *Psychological Science* 13.2: 185-189.

Calvo, J. M. (2009): "Entrevista: Almuerzo con... José Narro Robles. 'Sin valores somos una especie más del reino animal' ". *El País*, 22/10/2009.

Casasanto, D. & Boroditsky, L. (2008): "Time in the Mind: Using space to think about time", *Cognition* 106: 579-593.

Cienki, A. & Müller, C. (eds.) (2008): *Metaphor and Gesture*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Codoñer, C. (2009): "Los filólogos en su limbo". *El País*, 27/10/2009.

Cornejo, C. et ál. (2009): "Gesture and metaphor comprehension: Electrophysiological evidence of cross-modal coordination by audiovisual stimulation", *Brain and Cognition* 70: 42-52.

Croft, W. & Cruse, D. A. (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coulson, S. & Van Petten, C. (2002): "Conceptual Integration and Metaphor: An event-related potential study", *Memory & Cognition* 30: 958-968.
- Cuenca, M. J. & Hilferty, J. (1999): *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Evans, V. & Green M. (2006): *Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fauconnier, G. (1994): *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fillmore, C. (1982): "Frame semantics". In Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing, pp. 111-137.
- Fillmore, C. (1985): "Frames and the semantics of understanding", *Quaderni di Semantica* 6: 222-254.
- Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (eds.) (2008): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, R. W. Jr. (ed.) (2008): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldberg, A. (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Goldberg, A. (2006): *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Nature*. Oxford: Oxford University Press.
- Frisson, S. & Pickering, M. J. (1999): "The processing of Metonymy: Evidence from eye movements", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 25: 1366-1383.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (1999): *Polysemy and metaphor in perception verbs: A cross-linguistic study*. Tesis doctoral inédita. University of Edinburgh.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2008): "Vision metaphors for the intellect: Are they really cross-linguistic?", *Atlantis* 30.1: 15-33.
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (Coords.) (En prensa): *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

- Jiménez-Ruiz, J. L. (2001): *Iniciación a la lingüística*. Alicante: ECU.
- Juaristi, J. (2009): “Humanidades”. *ABC* 1/11/2009.
- Kövecses, Z.(2002): *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2006): *Metaphor in Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. & Radden, G. (1998): “Metonymy, Developing a cognitive linguistic approach”, *Cognitive Linguistics* 9.1: 37-77.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999): *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I, Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. II, Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2006): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, S. C. (2000): “Language as Nature and Language as Art”. In J. Mittelstrass, & W. Singer (eds.), *Proceedings of the Symposium on Changing Concepts of Nature and the Turn of the Millennium*. Vatican City: Pontifical Academy of Sciences, pp. 257-87.
- López García, A. (2007): “Sobre las zozobras de la lingüística en España”, *Hispanic Issues Online*, pp. 161-168.
- López García, A. (2009): “Una solución final para las Humanidades”. *Jornada de reflexión y debate: Construir el futuro de la universidad pública. Propuestas para una universidad al servicio de toda la sociedad*. JUP 2009, Madrid, 1 de junio 2009. Acceso septiembre 2009. Disponible en <http://www.jornadauniversidadpublica.org/?p=1239>
- McNeill, D. (1996): *Hand and Mind. What gestures reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.

- McNeill, D. (2005): *Gesture and Thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Mendivil Giró, J. L. (2003): *Gramática natural. La gramática generativa y la tercera cultura*. Madrid: A. Machado Libros.
- Mendivil Giró, J. L. (2009): *Origen, evolución y diversidad de las lenguas. Una aproximación biolingüística*. Frankfurt: Peter Lang.
- Moreno-Cabrera, J. C. (2000): *Curso Universitario de Lingüística I*. Madrid, Síntesis.
- Núñez, R. (2007): “Inferential Statistics in the Context of Empirical Cognitive Linguistics”. In M González-Márquez et ál. (eds.), *Methods in Cognitive Linguistics*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 87-118.
- Núñez, R. & Sweetser, E. (2006): “With the Future Behind Them: Convergent Evidence From Aymara Language and Gesture in the Crosslinguistic Comparison of Spatial Construals of Time”, *Cognitive Science* 30.3: 401-450.
- Panther, K.-U. & Radden, G. (eds.) (1999): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Petruck, M. R. L. (1996): “Frame semantics”. In Östman, J.-O. et ál. (eds.), *Handbook of Pragmatics. Manual*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp.1-13.
- Pynte, J. et ál. (1996): “The Time-Course of Metaphor Comprehension: An Event-Related Potential Study”, *Brain & Language* 55: 293-316.
- Rohrer, T. (2005): “Image schemata in the brain”. In Hampe, B. (ed.), *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, pp.165-196.
- Ruiz de Mendoza, F. J. (1999): *Introducción a la Teoría Cognitiva de la Metonimia*. Granada: Granada Lingüística.
- Santiago, J. et ál. (2007): “Time (also) flies from left to right”, *Psychonomic Bulletin and Review* 14: 512-516.
- Soriano, C. (en prensa): “La metáfora conceptual”. In: I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (coords.), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropol.
- Ungerer, F. & Schmidt, H.-J. (2006): *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman.

Valenzuela, J. (2009, en prensa): “What empirical work can tell us about primary metaphors”, *Quaderns de Filologia* 14.

Valenzuela, J. & Soriano, C. (2005): “Conceptual Metaphor and Empirical Methods”, *BELLS (Barcelona English Language and Literatures)* 14.

Williams, L.E. & Bargh, J. A. (2008): “Experiencing Physical Warmth Promotes Interpersonal Warmth”, *Science* 24, 322, 5901: 606 – 607.

Zhong, C. B. & Leonardelli, G. J. (2008): “Cold and lonely: does social exclusion literally feel cold?”, *Psychological Science* 19(9):838-42.

Desafíos actuales de la lingüística: lingüística clínica y de corpus

Sonia Madrid Cánovas

Universidad de Murcia

“Words are beautiful things, like flowers (...)

We should not put them inside computers!”.

(Queja que recibió Paul Baker en un seminario,
en Baker, *Contemporary Corpus Linguistics*, 2009).

1. Ámbitos efervescentes

En el artículo “Sobre las zozobras de la lingüística en España” publicado en el *Hispanic Issues Online*, Ángel López trazaba rotundamente el panorama de nuestra área y su futuro como sólo los intelectuales de su talla son capaces de hacerlo: con inteligencia, pasión y claridad. Tal vez porque, como aseguraba Bertrand Russell, si un filósofo no escribe con claridad es porque no tiene nada claro que decir. No hay gráficos, ni citas prolijas, ni excesivas alusiones a informes europeos con sello de calidad. Los que celebramos su artículo nos bastaba con la palabra llena de experiencia y rigor de su autor. En aquellas páginas, Ángel López denunciaba el cambio de consideración que la lingüística ha tenido en estos últimos cuarenta años: desde su uso auxiliar para la labor filológica hasta los ámbitos de aplicación profesional en campos más o menos periféricos de actuación, pasando por una época de teorías excesivamente formalistas y acomplexadamente “científicas” que no servían ni a la comprensión de los textos, ni a la del propio lenguaje y de la que se derivaban escasamente aplicaciones prácticas. Una lingüística que, en algunos casos, parecía emular a Gregorio, el célebre personaje de Landero, a quien le resultaba injusto que hubiera cosas que no

tuvieran un nombre sólo para ellas: cada hoja de árbol merecía ser bautizada.

Bajo cierto tono pesimista o nostálgico confesado, “quisimos volar mucho más alto y, como a Ícaro, cuando se nos derritieron las alas, empezamos a caer vertiginosamente a tierra” (2007: 167), hallamos asimismo una constante que recorre todo el artículo: la lingüística, peor o mejor considerada, más o menos científica, más o menos social, siempre ha estado ahí, como la sombra que naturalmente acompaña al lenguaje y su estudio. Y como muestra del futuro panorama podemos señalar el hecho de que en el espacio europeo de educación superior no se nos haya “eliminado”, antes bien, los nuevos grados incluyen como materia básica de Arte y Humanidades a la lingüística y así se recoge en el anexo II del RD 1393/2007. Aunque eso no asegure un aumento en el número de profesores (y más en los tiempos económicos que corren), ni suscite una desmesurada afición entre el alumnado o una inusitada consideración social de nuestra labor, debemos ser optimistas. Creo que, efectivamente, “hay ámbitos profesionales en los que un lingüista se puede sentir vivo porque palpa la efervescencia, humana e intelectual, de hace un cuarto de siglo” (López García, 2007: 168). Y entre esos ámbitos encontramos en nuestro panorama nacional a la lingüística clínica, a la lingüística de corpus y, lo que particularmente me interesa, la intersección entre ambas.

2. La importancia del ser y del dato. La importancia del hablante. Cualquier hablante

La importancia de los datos en la labor del lingüista no es algo reciente. Sabemos que desde el siglo XIX se recopilan sistemáticamente textos para las investigaciones filológicas y lexicográficas y que la dialectología mediante las encuestas de campo siente esa misma inclinación por la compilación y análisis de datos reales (Francis, 1992: 17-32), una necesidad de la que también son deudoras la sociolingüística, volcada siempre en el proceloso mar de la variación, y la pragmática. Lo que en los últimos años

ha dado un nuevo giro a esa lingüística de corte empirista hasta hacerla merecedora de un nuevo nombre son las herramientas informáticas para su tratamiento y análisis.

En el mundo anglosajón, el primer proyecto a gran escala de recogida de datos reales para la investigación gramatical fue el *Randolph Quirk's Survey of English Usage* nacido en los años cincuenta del pasado siglo, un proyecto del que beberían, entre otros, el famoso *Brown Corpus* (Francis-Kučera, 1967). Sin embargo, estos datos no siguieron un tratamiento informático hasta los años ochenta, cuando se convirtieron en el *International Corpus of English* (ICE). Aunque, sin duda, el padre reconocido de la lingüística de corpus es John Sinclair, que fue el primero en usar un corpus específicamente para sus investigaciones lexicográficas (Teubert & Čermáková, 2007: 53). De tales antecedentes se deduce que la lingüística de corpus se preocupa no sólo de recopilar información lingüística con tratamiento informático, sino de hacerlo de acuerdo a unos parámetros específicos que van a posibilitar después una búsqueda eficaz, cuantitativa y cualitativa de los mismos y una posterior construcción de la teoría. Esa es la diferencia entre una lingüística que se apoya en el dato (*corpus-based*) y que ejemplifica, matiza y expone presupuestos teóricos con su corpus y una lingüística que se construye con los datos que el corpus provee (*corpus-driven*) (Tognini-Bonelli, 2001: 65-100). En realidad, y simplificando mucho su cometido, tanto si optamos por un acercamiento *corpus-based*, o si lo hacemos siguiendo las pautas del *corpus-driven* la lingüística de corpus trata de preparar el terreno de trabajo para sí mismo y/o para otros. De ahí que el rigor y la efectividad deben presidir tales *corpora*. Los propósitos de creación, así como la utilidad de los mismos, serán los que determinen su importancia en los ámbitos de investigación implicados: los aspectos teóricos y descriptivos de la lengua (fonética, fonología, morfología, lexicología, sintaxis, semántica, pragmática, análisis del discurso, lingüística del texto); la lingüística aplicada (adquisición de primeras y segundas lenguas, lingüística clínica, sociolingüística, lingüística contrastiva, traduc-

tología, comunicación mediatizada por ordenador, documentación de lenguas minorizadas) o el desarrollo de tecnologías lingüísticas y sus productos (reconocimiento del habla, gramáticas computacionales, sistemas de dictado automático, etc.) (Llisteri, 2009).

Superados los prejuicios de algunas escuelas fanáticamente formalistas “due to the pervasiveness of the Chomskyan paradigm, it became increasingly difficult in the 1960’s to find acceptance of this kind of data-oriented language research” (Teubert & Čermáková, 2007: 54), podemos asegurar que la brecha entre corrientes de tipo formalista y funcionalista quizás pueda resolverse precisamente en este ámbito, ya que “desde luego, ningún lingüista es sólo formalista o sólo funcionalista” (López García, 2005: 56).

Fillmore lo explica muy bien en el capítulo inicial de los *Proceedings of Nobel Symposium 82* (Fillmore, 1992: 35):

Armchair linguistics does not have a good name in some linguistics circles. A caricature of the armchair linguist is something like this. He sits in a deep soft comfortable armchair, with his eyes closed and his hands clasped behind his head. Once in a while he opens his eyes, sits up abruptly shouting, “Wow, what a neat fact!”, grabs his pencil, and writes something down. Then he paces around for a few hours in the excitement of having come still closer to knowing what language is really like. (There isn't anybody exactly like this, but there are some approximations).

Corpus linguistics doesn't have a good name in some linguistic circles. A caricature of the corpus linguist is something like this. He has all the primary facts that he needs, in the form of approximately one zillion running words, and he sees his job as that of deriving secondary facts from his primary facts. At the moment he is busy determining the relative frequencies of the eleven parts of speech as the first word of a sentence versus as the second word of a sentence. (There isn't anybody exactly like this, but there are some approximations).

These two don't speak to each other very often, but when they do, the corpus linguist says to the armchair linguist, “Why should I think that what you tell me is true?” and the armchair linguist says to the corpus linguist, “Why should I think that what you tell me is interesting?” This paper is a report of an armchair linguist who refuses to give up his old ways but who finds profit in being a consumer of some of the resources that corpus linguist have created.

En España se acaba de crear la *Asociación Española de Lingüística de Corpus* (2009), que celebró su primer congreso este mismo año en Murcia y cuyos variados paneles temáticos, “a kaleidoscope of recent developments in the field of corpus linguistics and corpus-based research” (Cantos Gómez & Sánchez Pérez, 2009), nos ilustran muy bien las posibilidades que este dominio ofrece. Lo que quisiera destacar dentro de esta lingüística es su intersección (por aplicación) con una corriente que dentro del panorama nacional es emergente. Me refiero a la lingüística clínica.

La primera definición de lingüística clínica la hallamos en la obra de título homónimo de David Crystal (1981: 1): “The application of linguistic science to the study of communication disability, as encountered in clinical situations”. Aunque tal y como pusieron de manifiesto posteriormente Ball y Kent en el prefacio de su revista *Clinical Linguistics and Phonetics*, “either applying linguistic/phonetic analytic techniques to clinical problems or showing how clinical data contribute to the theoretical issues in linguistics/phonetics” (1987: 2). Porque en eso consiste la lingüística aplicada, que no hay que confundir con la mera aplicabilidad de teorías. Milagros Fernández apunta acertadamente que “la lingüística aplicada no es la vertiente práctica de la lingüística teórica, ni, por consiguiente, la lingüística teórica es la única fuente de la que bebe la lingüística aplicada. Ninguna de las dos disciplinas es la contrapartida –sin más– de la otra (1996: 33).

La lingüística clínica como área específica de la lingüística aplicada aspira en efecto a solucionar problemas materiales que afectan al lenguaje y en ese interés logra, entre otros cometidos, el *efecto corpóreo*: devolverle un cuerpo al habla. Es la importancia no sólo del dato sino del ser. Un ser humano cuyo lenguaje es deficitario, está alterado o muy dañado. Es el no-hablante *ideal*. Aquel en el que se confunden y se incumplen muchos principios lingüísticos (como en otros tantos hablantes no ideales, por otra parte).

La preocupación por las patologías del lenguaje como el amor al dato real tampoco es reciente en la lingüística. En los años cuarenta del siglo XX contamos con los trabajos de Jakobson, quien no se cansaba de denunciar la falta de descripciones lingüísticas y de rigor en los estudios existentes sobre la afasia, donde se presentaban testimonios de neurólogos y psiquiatras que se declaraban incapaces de abordar el estudio lingüístico de sus pacientes (Souto, 1999: 896). Este terreno, del que fuimos excluidos o voluntariamente exiliados, fue labrado por neurólogos y, principalmente, psicólogos, quienes sentarían las bases teóricas de la actual neuropsicología del lenguaje.

Pero queda mucho por hacer: “la mies es mucha” (López García, 2007: 168). Las nuevas técnicas de neuroimagen funcional ponen en entredicho algunas de las funciones que la afasiología tradicional atribuía a áreas cerebrales concretas (Houdé, Mazoyer & Tzourio-Mazoyer, 2002: 445-512) y se contempla con esperanza y asombro que la plasticidad cerebral puede contribuir a la reorganización de funciones, usando áreas que, en principio, no están implicadas en dichos procesos, lo cual es de una importancia vital en los casos de déficits lingüísticos infantiles, por ejemplo. Por ello una buena evaluación y una terapia adecuada revisten una vital importancia. Y es ahí donde entra en juego el papel del lingüista clínico ya que éste, tras las oportunas investigaciones, debería poder reflejar propuestas concretas para la evaluación y/o la rehabilitación.

Un afásico, un niño disfásico, o con desarrollo atípico del lenguaje, necesitan comunicarse con su entorno, precisan beneficiarse de posibles estrategias para mejorar sus habilidades comunicativas y la lingüística debería poder contribuir a ello. Si existe una plasticidad cerebral ¿no podríamos hablar también de una lingüística? ¿Y quién mejor que los lingüistas para investigar dicha *plasticidad*?

La tarea no deja de ser compleja, y quizás ambiciosa, teniendo en cuenta que la formación lingüístico-filológica del alumno medio de letras le aleja temerosamente de estas nuevas vertientes de la lingüística. Podemos empezar, pues, por mostrarles en nuestras materias la necesidad de

participación en tareas tan urgentes como la *mera* recopilación de datos ecológicos para poder convertirlos en corpus de gran utilidad para el paciente, el logopeda, el neurólogo o el psicólogo:

Una buena manera de recoger datos en contextos ecológicos donde el lenguaje espontáneo suele ser más fluido es por medio de los corpórea lingüísticos, gracias a ellos podemos determinar qué nivel de análisis nos interesa más y enfocar la extracción de los datos desde ese punto de vista (Garayzábal, 2006: 47).

Sucede que, a menudo, los terapeutas del lenguaje se enfrentan a supuestos teóricos para la evaluación e intervención sin conocer realmente las habilidades comunicativas de estos grupos de hablantes. Se enfrentan a descripciones-tipo de “afásicos de expresión” o “afásicos fluentes”, pero no acceden al material lingüístico indispensable para conocerlos ni a otros modos cualitativos de evaluarlos. Los corpórea lingüísticos se perfilan entonces como una herramienta de gran utilidad en el estudio de las patologías, buen ejemplo de ello es el corpus *PerLA* (Gallardo Paúls & Sanmartín 2005; Gallardo Paúls & Moreno Campos 2005; Garayzábal Heinze, 2005; Hernández Sacristán et ál. 2005; Gallardo Paúls, 2009).

En las evaluaciones e intervenciones sucede otro tanto de lo mismo. A menudo los especialistas en reeducación emplean herramientas que “midan” o creen medir tal o cual nivel del lenguaje sin llevar a cabo una reflexión sobre el alcance de dicha herramienta o incluso, en ocasiones, creando “una oposición sustancial entre estrategias evaluadoras y rehabilitadoras” (Hernández Sacristán, 2006: 230). Milagros Fernández (2006) apunta al hecho de que estos tests suelen elaborarse usando patrones básicos de lenguas distintas y cuya importancia puede ser poco o nada relevante para el español, por ejemplo.

Ángel López criticaba nuestra falta de respuesta (por desidia o por interdicción) a las demandas de la sociedad. Podemos pensar que el análisis de la cara *no-ideal* del lenguaje mediante las utilidades que nos brindan las tecnologías informáticas puede abrir nuevos horizontes al respecto.

3. La importancia de coordinar esfuerzos en varios campos. No estamos solos.

Hemos comentado hasta el momento los puntos fuertes del futuro de estas dos corrientes lingüísticas actuales que se relacionan hasta el punto de unirse en algunos casos. No obstante, los peligros que pueden acechar a ambas también merecen ser advertidos.

El primero de ellos es, sin ninguna duda, el volumen de trabajo y la necesaria interdisciplinariedad. Para ser “lingüista de sillón”, en términos de Fillmore, no hace falta más que ponerse de acuerdo con uno mismo (en algunos casos, esto también puede resultar complicado). Para trabajar en lingüística clínica se precisa un equipo coordinado en el que además del lingüista exista un apoyo y una intervención más o menos continuada de logopedas, neurólogos, psicólogos y, en el caso de la lingüística de corpus, técnicos informáticos, especialistas en estadística y en la temática específica del propio corpus (pienso, por ejemplo, en córpora jurídicos o de contenido científico-técnico). Ocurre que, lamentablemente, dicha colaboración es a veces dificultosa, imposible o *extraña* (¿qué hace un lingüista en un hospital? ¿qué hace un neurólogo en una clase de lingüística?), así que, la mayor parte de las veces, nos transformamos en lingüistas todoterreno capaces de dar una clase de neurología o de estadística si hace falta. Lo cual no está mal como formación, que incluso es imprescindible para entender ciertos aspectos del lenguaje, pero resulta ciertamente arriesgado si lo que se pretende es generar un conocimiento llamémosle “científico” o simplemente de “calidad”. Considero que nuestro reto consiste en poder ofrecer una visión de los hechos lingüísticos y hacerlo sin complejos, siendo conscientes de su utilidad pero también de sus limitaciones, que al fin y al cabo son *nuestras* limitaciones.

Esta idea de utilidad social me devuelve al texto primigenio, del que ha emanado este conjunto de reflexiones. Es una constante en el panorama actual de las Humanidades la tan traída y llevada “profesionalización” de

nuestros alumnos y áreas. En las comisiones de grado se nos ha insistido mucho en hacer de las materias una suerte de contenidos aptos para su aplicación. Entiendo que este concepto ha sido malinterpretado en muchas instancias, particularmente, en las universitarias. Con esto no pretendo contradecir lo anteriormente expuesto. La lingüística de corpus tiene una interesante vertiente aplicada pero también una vertiente teórica, cuya aplicación social debería ser simplemente la de conocer mejor nuestra lengua (ya que a veces no hay nada tan práctico como una buena teoría). Y a la lingüística clínica le ocurre otro tanto de lo mismo. Desde nuestras humildes posiciones podremos ofrecer soluciones en algunos aspectos relacionados con las patologías del lenguaje o con su desarrollo, así como en otros ámbitos comunicativos, pero en la descripción y análisis de dichas soluciones se puede y se debe asimismo construir un conocimiento teórico que nos ayude a entender la arquitectura mental y social del lenguaje.

Bermejo Barrera (2009: 31), citando a Arthur Koesler, sostiene que las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades tienen muchos caracteres en común, básicamente procuran el enriquecimiento del conocimiento humano que es a la vez único y diverso. La lingüística actual, dentro del panorama de las Humanidades y sus aplicaciones, no debería perder de vista dicha premisa.

4. Bibliografía

Baker, P. (2009): *Contemporary Corpus Linguistics*, Londres, Continuum.

Ball, M. J. y Kent, R. D. (1987). "Editorial", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1: 1-5.

Bermejo Barrera, J. C. (2009): *La fragilidad de los sabios y el fin del pensamiento*, Madrid, Akal Hipecu.

Cantos Gómez, P. & Sánchez Pérez, A. (2009): "Introduction". In *A Survey on Corpus-based Research. Actas del I Congreso de Lingüística de Corpus* [CD-ROM], Murcia.

Crystal, D. (1981): *Clinical Linguistics*, Viena/Nueva York, Springer.

Fernández Pérez, M. (1996): *Avances en Lingüística Aplicada*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de Santiago de Compostela.

Fernández Pérez, M. (2006): Lingüística clínica y lenguaje infantil. In: Villayandre Llamazares, M (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, pp. 586-601.

Fillmore, Ch. (1992): “ ‘Corpus linguistics’ or ‘Computer-aided armchair linguistics’ ”. In: Svartvik, J. (ed.), *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82*, Berlín / Nueva York, Mouton de Gruyter.

Francis, W. N. (1992): “Language corpora B.C”. In: Svartvik, J. (ed.), *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82*, Berlín / Nueva York, Mouton de Gruyter.

Gallardo Paúls & Sanmartín, J. (2005a): *Afasia fluente. Materiales para su estudio. Volumen 1 del corpus PerLA*, Valencia, Universitat/AVaLCC.

Gallardo Paúls & Moreno Campos, V. (2005b): *Afasia no fluente. Materiales y análisis pragmático. Volumen 2 del corpus PerLA*, València, Universitat/AVaLCC.

Gallardo Paúls, B. (2009): *Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. Materiales y análisis pragmático. Volumen 5 del corpus PerLA*, València, Universitat.

Garayzábal Heinze, E. (2005): *Síndrome de Williams. Materiales y análisis pragmático*, Vol. 3 del corpus PerLA, València, Universitat.

Garayzábal Heinze, E. (ed.) (2006): *Lingüística Clínica y Logopedia*, Boadilla del Monte, Antonio Machado Libros.

Hernández Sacristán, C. (2003): “Lingüística cognitiva y patología verbal: Una aproximación a las bases lingüísticas de la interpretación logopédica”, *Lynx*, 34, València, Universitat de València.

Hernández Sacristán, C., M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (2005): *Afasis mixtas*. Vol. 4 del corpus PerLA, València, Universitat.

Houdé. O., Mazoyer, B. & Tzourio-Mazoyer, N. (2002): *Cerveau et Psychologie*, París, PUF.

López García, Á (2005): "Biología y lenguaje". In: García López, Á. y Gallardo Paúls, B., *Conocimiento y lenguaje*, València: Universitat de València.

López García, Á (2007): "Sobre las zozobras de la lingüística en España", *Hispanic Issues Online*, 161-168.

Llisterri, J. (2009): "Textos orales y corpus de habla oral", Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Artículo disponible en Internet: http://liceu.uab.es/~joaquim/language_resources/spoken_res/Texto_oral.html

Souto Gómez, M. (2001): "La interpretación lingüística de la afasia realizada por Roman Jakobson; análisis desde los presupuestos de la neuropsicolingüística cognitiva actual". In: Maquieira Rodríguez, M. Martínez Gavilán, D & Villayandre Llamazares, M (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (León, marzo de 1999)*, Madrid, Arco Libros, pp. 895-906.

Teubert, W. & Čermáková A. (2004): *Corpus Linguistics*, Londres, Continuum.

Tognini-Bonelli, E. (2001): *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.

La enseñanza de las Humanidades en la educación secundaria actual

María Jesús Pérez-Ramos Hueso

I.E.S. "San Vicente Ferrer" (Valencia)

Cuando recibí la invitación para participar en este homenaje al profesor López García no me causó extrañeza su título. Los que tenemos la suerte de conocerle y nos consideramos sus discípulos, sabemos de su preocupación por el estudio de las Humanidades y su transmisión, como una manifestación más de su gran cultura y dedicación a la tarea docente. Parafraseando al biógrafo de Adriano, se podría afirmar que también a nuestro querido maestro, nada de lo humano le es ajeno.

Su entrega al estudio de ese definidor de la condición humana que es el lenguaje, eje de su tarea investigadora, le ha llevado a convertirse en uno los lingüistas más destacados de la actualidad. La profunda admiración que tantos alumnos, discípulos y futuros doctores, sentimos hacia el profesor López García, se puede explicar por la calidad y extensión de su obra, por la extraordinaria claridad y concisión de su lenguaje académico, sus atinadas sugerencias a la hora de dirigir una tesis, y sus comentarios, llenos de buen sentido, impregnados de ese humor que busca estimular al desanimado que no sabe cómo proseguir un tema; su gran calidad humana le lleva a no regatear su atención, y a estar siempre dispuesto a ayudar a todos los que solicitamos su tiempo y su ciencia.

Al frente del Departamento de Teoría de los Lenguajes, el profesor López García ha desarrollado numerosas líneas de investigación, algunas de las cuales traspasan las fronteras de lo lingüístico para dedicarse a aspectos tan variados como las relaciones entre la infraestructura retórica de determinados discursos y las coordenadas socioculturales vigentes, la publi-

cidad o las formas de comunicación de personas afectadas de determinadas discapacidades.

Es, pues, muy comprensible el interés que un profesor de la talla humana y científica de nuestro homenajeado siente por las Humanidades, aquellas disciplinas que se basan en las lenguas clásicas, y cuya enseñanza acercaría al hombre al logro de un ideal educativo integral; su objetivo sería desarrollar las cualidades esenciales del ser humano a través del estudio de la historia, la literatura o la filosofía.

Para un profesor de IES, las Humanidades son las letras, así, en general. En mi lejano Bachillerato se me ofreció la posibilidad de elegir entre ellas o las ciencias. La atracción que sentía por la Historia me hizo preferirlas, y, finalizados mis estudios secundarios, matricularme en la Facultad de Filosofía. Nunca me he arrepentido de vincular mi vida a esa maestra de la misma, a la geografía y demás optativas de la rama de Historia, pero también agradezco que, su elección, me aproximara e intensificara el estudio del latín, del griego o que me proporcionara nociones de lingüística y literatura, en los años de estudios comunes.

Por esa valoración de los estudios humanísticos como medio imprescindible para alcanzar la anhelada educación integral de las personas, se experimenta gran satisfacción cuando algún alumno dice que le gustan estas asignaturas, y cierta emoción si, además, hasta quiere estudiar la carrera de Historia. Ocurre con cierta frecuencia.

Pero vivimos otras épocas; la tarea de enseñar, de proporcionar instrucción, supone un reto intelectual y físico que gana dificultades. Los profesores debemos educar a nuestros alumnos para poder desarrollar nuestra tarea; hemos de dedicar tiempo y esfuerzo para que callen, para lograr ese silencio que nos permita explicar la asignatura. Creo que una de las causas de esta situación sería la competencia de la parte más lúdica de la informática, de los móviles, pero también de problemas personales o de situaciones familiares que no contribuyen a la serenidad y sosiego de aquellos adolescentes que se inician en el estudio. Se echa en falta una cierta contención educada ante las dificultades de las tareas cotidianas que se

solucionarían en las aulas si en ellas reinara un ambiente que nos acercara a todos, profesores y alumnos, al logro de ese ideal que los estudios humanísticos podrían proporcionarnos.

Nos podríamos referir a una falta de urbanidad en las relaciones entre los propios alumnos y entre ellos y los profesores. Una vez más, el conocimiento del latín podría aclarar este concepto, si se valorara la iniciación a su estudio.

A veces, como tutores, conocemos situaciones difíciles o de sufrimiento personal que superan la capacidad de respuesta de los alumnos. No voy a caer en la exageración de recomendar la “Consolación de la Filosofía”, pero sí podemos sugerirles el valor de la literatura para relativizar contrariedades (he leído situaciones parecidas, luego el escritor ya pasó por ellas), o la capacidad crítica que nos da conocer determinadas épocas históricas, aunque sea de modo sucinto, para tratar de comprender acontecimientos actuales, contradictorios y complejos como con los conflictos balcánicos o los de Oriente Medio.

Es todo un desafío para los profesores pretender que los alumnos aprendan algo que aún desconocen y tratar de guiarlos por los vericuetos de cómo estudiarlo. Las letras son, en ocasiones, un refugio para aquellos a los que las matemáticas, una de las asignaturas que más “bajas” estudiantiles causa, han condenado a un cierto ostracismo intelectual. El valor formativo de la historia, del griego o del latín parece batirse en retirada ante la creciente demanda de una enseñanza secundaria técnica y científica.

Como docente puedo comprobar cada día que la falta de atención en las aulas es uno de los problemas que más agotan y desesperan; puede haber violencia física y, sobre todo verbal, pero, sobre todo, hay una gran falta de comprensión hacia nuestra tarea y hacia las asignaturas que pretendemos impartir.

Cada vez son más escasos los alumnos interesados en los conocimientos que el docente puede hacerles más accesibles. Se cansan, se dedican a otra asignatura o se ponen a charlar. ¿Cómo persuadirlos de las ventajas de una adecuada distribución de su tiempo? Se echa en falta una disciplina que

recurra a la fuerza de voluntad en los momentos dedicados al estudio, aunque no haya ganas, pero que también incluya descanso, esparcimiento o actividades deportivas; si el estudiante carece de esta planificación mínima, al día siguiente preparará en mi clase el examen que deba hacer en la posterior, con la consiguiente falta de atención a las actividades que tratamos de realizar.

¿Qué relación tienen los estudios humanísticos con esta descripción del acontecer diario en un instituto de enseñanza media? ¿Para qué sirven las letras?

El profesor López, fin último y dignísimo de este merecido homenaje, al que intento contribuir con este planto, habla de la erosión social de la creencia en los valores humanísticos. Ardua tarea nos queda a los docentes para intentar convencer a los alumnos de que su sentido crítico aumentará si nos escuchan en clase, luego reflexionan y por último, recurren a la memoria, es decir, estudian historia, los acontecimientos de épocas pasadas. Los estudios humanísticos pueden colaborar en la formación de una conciencia histórica que ayude a nuestros alumnos a sentirse parte de una determinada cultura que conforman los diversos grupos sociales, los cohesiona y establece unas normas de convivencia entre los mismos; las fuentes de ese pensamiento colectivo al que hemos aludido, también se podría hablar de las reservas que cada uno acumula como resultado de su proceso educativo, se nutrirían del estudio de la historia, de la literatura y como no, del de la historia del arte, pues en ella juega un papel importante la imagen que nos explica cómo los hombres y mujeres de cualquier época se veían a sí mismos y qué señas de identidad crearon.

Por mi experiencia como profesora de historia, me atrevo a sugerir la racionalización de los programas, de los objetivos y de la metodología. En los años primeros de mi trabajo, aún recuerdo la perplejidad con que escuché a las integrantes de un “taller didáctico” decir que su objetivo era convertir a sus alumnos de quince años en historiadores; sus buenas intenciones eran indudables, pero el trabajo del aula se tenía que reducir a escasos temas, eso sí, muy investigados.

El paso del tiempo moderó aquellos propósitos. La práctica docente diaria parece sugerir que quizá sea más beneficioso para los chicos, una enseñanza de la historia más fluida e integradora de otras asignaturas, que hable de hombres y mujeres que desarrollaron unas vidas anónimas, en medio de penalidades y conflictos, y así hasta llegar a la época contemporánea.

Algo quedó de aquel espejismo y es lo que nuestro homenajeados califica de práctica sadomasoquista. Es el culto al comentario de texto. Sí, no es sólo propio de los filólogos, en la historia también lo padecemos.

Para unos alumnos que de forma mayoritaria en segundo curso de bachillerato están obligados a dar Historia de España, la perspectiva de enfrentarse a una PAU donde el examen de Historia se reduce a un comentario de texto, les da miedo; muchos eligen la prueba de Filosofía; aquí sí que podemos hablar de consuelo.

Creo que el comentario es una prueba de especialistas, propia de unas oposiciones, por ejemplo. Es cierto que en clase hacemos este tipo de actividades, pero son breves y muy simples, más bien una demostración de que la Historia que ellos estudian salta fuera de los libros y fue algo vivo y próximo para las personas que la protagonizaron.

El comentario se hace utilizando unas indicaciones que los coordinadores remiten a los diversos centros. Pero es, en realidad una reducción de la materia, que el profesor López compara con la técnica del matarife; como el alumno de bachillerato carece de formación para extraer todas las posibilidades del texto, que lo descuartice.

La validez de las Humanidades y tal vez, la principal justificación de su pervivencia, es el papel fundamental que desempeñan en la formación integral de las personas. Su reducción a unos esquemas que desvirtúan la Historia o convierten un fragmento literario en un conjunto de palabras pedantes, mutila esa formación y la vuelve prescindible.

Los lingüistas ante la tercera guerra mundial

Rogelio Rodríguez Pellicer

AVaLCC

Pensaba, y sigo pensando, que un investigador primerizo debe ejercitarse en problemas concretos, delimitados, antes de dedicarse a teorizar.

Félix Monge¹

No son buenos tiempos para nada y menos para la cultura. Los que nos dedicamos a las humanidades sabemos que hoy en día todo lo que tenga que ver con ellas está en franco retroceso; no es algo que constituya ya un mérito personal y ni siquiera llega a la categoría de requisito; la sociedad tiene otros intereses, medio avanza hacia no se sabe dónde y la imagen y las nuevas tecnologías ocupan un lugar privilegiado en ese viaje; la educación, el saber y la cultura no están en las alforjas.

Que no nos encontramos en una época de felicidad es por todos sabido y el sociólogo Vicente Verdú (2009: 21-22) lo sintetiza de esta forma:

En general, el siglo XXI, desde su famoso estreno milenarista repleto de inquietantes profecías, ha venido flirteando con la amenaza fantasma, el riesgo creciente, la certeza de que “algo muy grande –y trágico- tenía que pasar”.

La corrupción (política, económica, religiosa, deportiva, municipal), la proclamada pérdida de valores en la juventud, la decadencia de la escuela, de la justicia, de la moral pública, la degradación hiperconsumista, el hiperindividualismo, el relativismo, la muerte del planeta, los videojuegos, el apaleamiento de las focas, han sido tenidos por denotaciones muy aciagas.

¹ López García, Á. (1977: 7)

Esta situación de crisis en todos los ámbitos de la vida, que viene a ser casi el ocaso de un sistema, es bautizada por Verdú (2009: 58-59) con estas palabras:

Bancos que se hundan cuando parecían flotar con esplendor, países como Islandia que se desploman, gobiernos que caen en Bélgica, Hungría, Letonia, República Checa, ruinas de multimillonarios que ven reducida su fortuna a la mitad, parados que suman 200 millones en unos meses, una riqueza mundial que en año y medio ha reducido su valor a la cuarta parte. ¿Cómo no presenciar este espectáculo como una guerra?

(...) Millones de empresas, decenas de millones de trabajadores del automóvil, los servicios, la construcción, cientos de millones de víctimas más sus parientes, sus descendientes y sus enemigos son carne de cañón. La Tercera Guerra Mundial, o lo que sea, ha comenzado a contar sus damnificados en miles de cadáveres. ¿Cadáveres metafóricos? Cadáveres en cuanto individuos incapaces de proyectar su porvenir (...), puesto que, ahora, el miedo que nos llena el cuerpo es como el miedo del puro azar y así, hechida de azar o reventada por albur, se encuentra la totalidad del planeta, que por primera vez se ve sumido todo él en la mayor y más desconcertante de las ruinas.

Unas miradas al mundo cultural nos darán una idea de cómo está el panorama.

En la Educación Secundaria, etapa de formación de la juventud, la realidad es desoladora: los entendidos comentan que la abolición de la autoridad del profesor fue el comienzo del fin. Así lo vio Mario Vargas Llosa (2009):

Pero la revolución de los niños bien, la flor y nata de las clases burguesas y privilegiadas de Francia, quienes fueron los protagonistas de aquel divertido carnaval que proclamó como eslogan del movimiento "¡Prohibido prohibir!", extendió al concepto de autoridad su partida de defunción. Y dio legitimidad y *glamour* a la idea de que toda autoridad es sospechosa, perniciosa y deleznable y que el ideal libertario más noble es desconocerla, negarla y destruirla.

(...) Creyendo hacerlo para construir un mundo de veras libre, sin represión, ni enajenación, ni autoritarismo, los filósofos libertarios como Michel Foucault y sus inconscientes discípulos obraron muy acertadamente para que, gracias a la

gran revolución educativa que propiciaron, los pobres siguieran pobres, los ricos ricos, y los inveterados dueños del poder siempre con el látigo en las manos.

Y así, nos encontramos, por ejemplo, con alumnos de Secundaria que manifiestan que *leer el periódico es de viejos*; que ignoran lo que significa *inverosímil, anejo o comediante*; que desconocen que en los escritos hay márgenes y acentos; que escriben como hablan, y que no hablan en público sino que balbucean y que piensan que la lectura es un castigo.

Mientras tanto, el Congreso abre un debate ante esta situación para aumentar la lectura en los colegios; el Gobierno piensa entregar este curso un ordenador portátil a los estudiantes de 5º de Primaria; algunos políticos proponen que el profesor vuelva a subirse a la tarima para imponer respeto; en los institutos de Educación Secundaria se nombra a un Coordinador de las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que se supone coordinará algo. ¿Por qué no se nombra un Coordinador de Humanidades, que recuerde a los demás profesores que la ortografía y la presentación de los escritos no es sólo competencia de los profesores de Lengua?

La Doctora sueca Inger Enkvist (2000, 151 y 153), a propósito del nivel tan bajo de la enseñanza secundaria en Suecia, indicaba hace unos años que uno de los problemas de la educación había sido la presencia de la pedagogía de las nuevas tecnologías (técnica) frente a la pedagogía del conocimiento:

La escuela se encuentra ahora en una situación en la que muchas veces adapta la enseñanza para que se puedan usar los ordenadores que se han comprado, lo cual debe ser el sueño de cualquier vendedor. Los años escolares deberían ser un tiempo en el que los jóvenes viven las aventuras del pensamiento, no el aprendizaje de un instrumento, que es algo más relacionado con la formación profesional.

(...) Si un lápiz es suficiente, entonces un ordenador no es mejor.

En cuanto a la enseñanza universitaria, hay que decir que no se presenta más alentadora: hemos sido testigos de cómo un estudiante de Medicina que da

la bienvenida a su facultad a los futuros alumnos se expresa oralmente con manifiesta dificultad; en Valencia, las Filologías Alemana, Francesa e Italiana se engloban en un solo título, en el de Graduado en Lenguas Modernas y sus Literaturas; según el *Informe de la Juventud* (2008) del Ministerio de Igualdad, el 40% de los jóvenes no lee ningún libro a lo largo del año; y las noticias culturales del verano ya acabado han sido el FIB de Benicàssim, al que acudieron miles de *fibers*, y la Campus Party, a la que se *engancharon* seis mil *campuseros*.

Por otra parte, los medios de comunicación siguen empobreciendo el lenguaje de forma cada vez más exagerada, sobre todo con la utilización de anglicismos innecesarios. El arquitecto y humanista Antonio Lamela (2008: 136-137) así lo advirtió recientemente:

El periodismo escrito, oral y audiovisual ejerce una gran influencia en el lenguaje. Por desgracia, en los tiempos que vivimos contribuye activamente a difundir extranjerismos y barbarismos lingüísticos innecesarios. Las traducciones apresuradas procedentes de agencias dan lugar al uso casi exclusivo de ciertos vocablos extraños, con el consiguiente olvido de otros términos, el empobrecimiento de nuestro léxico y el mal uso de expresiones y acepciones en cada caso.

Y los que deben dar ejemplo a la hora de hablar en público no lo hacen, como aquella ministra que habla de *operarse de las tetas* y aquel diputado que propone *apovar* ayudas para las *hinundaciones*.

Ya insistía Lázaro Carreter (1997: 27) en la necesidad de no maltratar el idioma:

Una cierta pulcritud idiomática es esencial para el avance material, espiritual y político de la sociedad, y para su instalación en el mundo contemporáneo.

Ante este panorama casi apocalíptico, ¿cuál ha de ser el cometido de los lingüistas? En esta situación “bélica”, los sociólogos, los psicólogos, los economistas, incluso los médicos tienen su papel bien definido. Pero, ¿y los

lingüistas, estudiosos de la comunicación y del lenguaje? ¿Hacia dónde han de dirigir sus esfuerzos? ¿Cómo han de hacerlo?

Pensamos que la mejor manera de enfrentarse a los retos de los nuevos tiempos es seguir el ejemplo de la trayectoria profesional del profesor Ángel López García, Catedrático de Lingüística General de la Universitat de València, quien ha sabido, como buen humanista, acudir allí donde la curiosidad intelectual le ha conducido. Baste una pequeña muestra de su ingente producción.

Además de su esencial contribución a la Lingüística², mundialmente reconocida y de la que seleccionamos, sobre todo, *Elementos de Semántica Dinámica. Semántica Española* (1977) y *Para una gramática liminar* (1980: 27)³, el profesor López García ha sabido diversificar su labor intelectual y ha abordado con notable éxito diversos campos, de los recordaremos en especial los géneros y temas siguientes:

- **el ensayo** (“El ensayo que me gustaría haber escrito debe poder ser leído enteramente durante un viaje en tren o en la consulta del médico”⁴). Baste mencionar los galardonados *El rumor de los desarraigados* (1985^a: 15)⁵ (sobre el conflicto de lenguas en la Península Ibérica) y *El sueño hispano ante la encrucijada del racismo contemporáneo* (1991) (sobre el español como lengua de mestizaje) y el más reciente *Babel airada. Las lenguas en el trasfondo de la supuesta ruptura de España* (2004: 125)⁶. En relación con el mundo de la información hay que reseñar *En Medio*

² Sobre la extensa producción del Profesor López García, tanto sobre Lingüística como sobre otros campos, como la Retórica (por ejemplo, 1985a) puede consultarse la relación de sus publicaciones que se encuentra en su página personal de la Universitat de València, disponible en www.uv.es/=alopez/

³ “La paradoja de Russell: (---) o con un símil popular: el barbero que afeita a los hombres de una aldea que no se afeitan solos, ¿debe afeitarse a sí mismo o no?”.

⁴ (1991: 3).

⁵ “El hombre es un animal político y un animal lingüístico, pero no puede dejar de ser lo segundo, aunque los individuos se abstengan a menudo de participar en lo primero activamente” (López, 1985^a: 15)

⁶ “Tampoco puedo comprender un país en el que comunidades que tienen la suerte de hablar, además de la suya propia, la tercera lengua mundial, estén poniendo suicidamente en peligro su pervivencia porque creen que su mantenimiento es incompatible con el de aquella.” (López, 2004: 125)

de los Medios (1998: 127)⁷, ensayo en el que el autor trata temas de tanta actualidad como el futuro del lector del periódico, el mundo de Internet, el hecho de llevar ropa de marca o los problemas de comunicación que ocasiona el teléfono móvil.

- **el texto didáctico**, como, entre otros, *Atrapados por las palabras* (1997: 19)⁸, original cuento con gnomos para enseñar gramática a los jóvenes, y *El caso del inspector filólogo* (1999: 7)⁹, también muy útil para la didáctica del español tanto para hablantes nativos como para extranjeros, al incluir diversos ejercicios.
- **el manual** para la enseñanza del periodismo, como el completísimo *Escritura e información. La estructura del lenguaje periodístico* (1996: 15)¹⁰.
- **el artículo periodístico**, con colaboraciones habituales en *El País*, en las que el autor disecciona la actualidad sociopolítica, haciendo hincapié en su relación con el lenguaje, con inteligentes dosis de humor y de ironía. Recordaremos, sobre todo, “Los hermanos Tonetti” (2008)¹¹, sobre la docencia de Educación para la Ciudadanía en inglés; “Ideas para una falla” (2009a)¹², sobre el chino como asignatura en la Educación Secundaria; “A todos no duele nuestra lengua” (2009b)¹³, sobre el actual problema lingüístico

⁷ “El móvil no es para comunicar ni para recibir comunicados, fundamentalmente se usa para estar localizable.” (López, 1998: 127)

⁸ “Piensa que los ordenadores no son personas: cualquier ordenador malejo sería capaz de ordenar alfabéticamente la lista telefónica de Nueva York en un cuarto de hora (por eso se llama “ordenador”), pero no se conoce ningún ordenador que haya escrito nunca un libro, ni siquiera una carta.” (López, 1997: 19)

⁹ “El inspector Fermín Arrudi era un policía muy peculiar. Sus compañeros de la comisaría le llamaban “el profesor” y lo trataban con cierto menosprecio. De hecho, Arrudi no había querido ser policía, sino filólogo. Siempre le gustó leer.” (López, 1999: 7)

¹⁰ “La teoría del lenguaje periodístico sólo debería reflexionar sobre *cómo escriben* los periodistas, nunca sobre *cómo deben hacerlo*.” (López, 1996: 15)

¹¹ “Ahora resulta que no se traduce para hacer entender lo que no se comprende, sino para que lo que se entendía se deje de entender”.

¹² “Les aseguro que no es fácil encontrar profesores de chino”.

¹³ “¿Acaso no vamos a ser capaces de cimentar la vida de los ciudadanos españoles sobre la convivencia lingüística?”.

de España, y “Timophone” (2009c)¹⁴, sobre la dictadura de las compañías de telefonía móvil.

- **el artículo divulgativo**, sobre temas de máxima actualidad, como, por ejemplo, el turismo, en “El turismo como lenguaje” (2000: 112)¹⁵.
- **el proyecto de investigación**: Investigador principal en *Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Obligatoria* (2008)¹⁶.

Con esta tímida incursión en la extensa producción del profesor López García, nos damos cuenta de cuál debe ser el papel del lingüista hoy en día: como buen observador el estudioso del lenguaje ha de estar siempre atento a lo que pase a su alrededor, sin desdeñar ningún reto intelectual; sintonizar con el avance natural de la sociedad e incluso tener la capacidad de anticiparse a los temas que más tarde serán actualidad.

Y siguiendo su ejemplo, el del verdadero maestro humanista, los lingüistas tienen que reconvertirse y buscar objetos de estudio diferentes, compaginando lo específico con la variedad. De esta forma, no son pocos los retos que les esperan, entre otros:

- actualización de **la didáctica de las distintas disciplinas lingüísticas** en los niveles de la educación secundaria y de la enseñanza universitaria.
- **los nuevos roles sociales**: los mediadores escolares han de ser personas con formación humanística, pues conocen bien el lenguaje y las formas de relación, e igualmente se necesitan mediadores sanitarios que desempeñen su labor en los centros hospitalarios y de salud. Ya lo avanzó Sebastià Serrano (2004: 6)

¹⁴ “¿Y si los que nos gobiernan fuesen en realidad antiguos empleados de Timophone que han ascendido por méritos? No me sorprendería”.

¹⁵ “No nos engañemos: los turistas viajamos mucho pero nos comunicamos poco”.

¹⁶ Recordemos que en otra obra del Profesor López García (1991c: 14) ya abordó el lenguaje femenino: “Las mujeres hablan más y hablan mejor”.

En nuestros centros asistenciales, en los hospitales, en nuestras casas con nuestras familias, existen y existirán muchos problemas de gestión de la información. Para vivir en este mundo en el que se genera tal cantidad de información y polución, pronto el objetivo de la sostenibilidad ecológica se tendrá que aplicar al ámbito de la información, porque ecológicamente, desde un punto de vista informativo, vamos a vivir en un mundo insostenible.

Para poder gestionar la complejidad, en nuestras vidas, incluida nuestra vida profesional, una primerísima inversión que hay que hacer es en comunicación. Sobre todo en un colectivo como el sanitario en el que se necesita que la información llegue a todas partes, diría que entre los perfiles de la verbalidad más interesantes está el de la asertividad. Para funcionar bien con otras personas y colectivos, se tiene que ser capaz de decir las cosas claramente, y no sólo las cosas sino las verdades y saber diferenciar lo verdadero de lo que no lo es, lo que está probado de lo que no lo está.

- **los modos de comunicación** relacionados con la tecnología: la desaparición de la carta y de la postal, la insistente publicidad telefónica, las utilidades del teléfono móvil, el correo electrónico, el inminente *e-Book*, el empleo de las redes sociales por parte de la juventud, etc.
- la evolución del **periodismo** convencional frente al periodismo digital.
- la descuidada utilización del lenguaje en **la televisión** y en **el cine**.
- la renovación constante del **lenguaje publicitario**.
- la transformación lingüística de la sociedad, al encontrarse **varias lenguas en contacto**, en comunidades tradicionalmente monolingües o bilingües, situación que se deriva del fenómeno de la inmigración.
- la observación del lenguaje de la nueva **economía**.
- y, además, por ejemplo, del seguimiento del **lenguaje de los políticos**.

Por otra parte, **la actualidad** está llena de oportunidades: se ha realizado una investigación sobre el habla de los dependientes del Corte inglés de Murcia (Sánchez López, 2004); el lenguaje de los tatuajes en personas que

no se considerarían marginales merecería una oportunidad; en China, *Don Quijote* se adapta al teatro para representarse en chino y...

En consecuencia, concluiremos afirmando que, a nuestro juicio y teniendo como referente la destacada figura del profesor López García, la solución al desasosiego del lingüista por encontrar su ubicación en el mundo actual estriba en una actualización permanente y en una diversificación de sus objetos de estudio. En definitiva, el final de aquella guerra ha llegado, como indica el periodista Ignacio Ramonet¹⁷:

Es hora de concebir que otro mundo es posible. Y de fundar una nueva economía, más solidaria, basada en el principio del desarrollo sostenible y colocando al ser humano en el centro de las preocupaciones. (...) ¡Utopías!, dirán los fanáticos de la globalización. Puede ser, pero para todos los altermundistas estas utopías se han convertido en objetivos concretos que hay que conquistar en este siglo que comienza. ¿Cómo podríamos llamar a ese momento en que otro mundo aparece como posible? Eso tiene un nombre muy hermoso. La aurora.

2. Bibliografía

Enkysit, I. (2000): *La educación en peligro*. Madrid, Grupo Unisón Ediciones.

Lamela, A. (2008): *Del idioma español y su futuro*, Madrid, Espasa Calpe.

Lázaro Carreter, F. (1997): *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

López García, Á. (1977): *Elementos de Semántica Dinámica. Semántica Española*, Zaragoza, Pórtico.

López García, Á. (1979). “Perífrasis Gramaticalizadas con Participio en las Lenguas Hispánicas”, *Cuadernos de Filología*, II, 1: 147-161.

López García, Á. (1980): *Para una gramática liminar*, Madrid, Cátedra.

López García, Á. (1985): *El rumor de los desarraigados*, Barcelona, Anagrama. XII Premio Anagrama de Ensayo.

¹⁷ (2009: 90 y 93).

López García, Á. (1985a). “Retórica y Lingüística: una fundamentación lingüística del sistema retórico tradicional”. In Díez Borque, J. M. et ál., *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus, pp. 601-651.

López García, Á. (1991a): *El sueño hispano ante la encrucijada del racismo contemporáneo*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, VIII Premio Constitución de Ensayo.

López García, Á. (1991b): “Análisis de la conversación”. In Hernández F. et ál, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 5, Zaragoza, ICE, pp.115-122.

López García, Á & Morant, R. (1991c): *Gramática Femenina*, Madrid, Cátedra.

López García, Á. (1996): *Escritura e información. La estructura del lenguaje periodístico*, Madrid, Cátedra.

López García, Á. (1997): *Atrapados por las palabras*, Barcelona, Alba Editorial.

López García, Á. (1998): *En Medio de los Medios*, Zaragoza, Prames.

López García, Á. (1999): *El caso del inspector filólogo*, Madrid, Arco/Libros, S.L.

López García, Á. & Morant Marco, R. (2000). “El turismo como lenguaje”. In *Estudios de Filología, Historia y Cultura Hispánicas*, Valencia, Universitat de València, pp. 111-120.

López García, Á. (2000b): *El caso del teléfono móvil*, Madrid, Arco.

López García, Á. (2000c): *El asesino de Internet*, Madrid, Arco.

López García, A. (2000d): *Cómo surgió el español. Introducción a la sintaxis histórica del español antiguo*, Madrid, Gredos.

López García, Á. (2002): *Los poderes de Meme*, Barcelona, Alba.

López García, Á. (2004): *Babel airada. Las lenguas en el trasfondo de la supuesta ruptura de España*, Madrid, Biblioteca Nueva.

López García, Á. (2008a): “Los hermanos Tonetti”, *El País*, 4-10-2008.

López García, Á. y López Navajas, A. (2008b): Proyecto de investigación, *Las mujeres en los contenidos de la E.S.O*, Universitat de València e

Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad, disponible en www.mujaresenlaeso.com

López García, Á. (2009a): "Ideas para una falla", *El País*, 14-3-2009.

López García, Á. (2009b): "A todos nos duele nuestra lengua", *El País*, 8-7-2009.

López García, Á. (2009c): "Timophone", *El País*, 19-9-2009.

Ramonet, I. (2009): *La crisis del siglo. El fin de una era del capitalismo financiero*, Icaria.

Sánchez López, L. (2004): "El habla de los vendedores de *El Corte Inglés* de Murcia. Estudio sociolingüístico", disponible en *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, N° 8.

Serrano, S (2004): "Los retos de la comunicación en el tercer milenio", *Evidencia científica, atención sanitaria y cultura. Monografías Humanitas*, 3: 33-40.

Vargas Llosa, M. (2009): "Prohibido prohibir", *El País*, 26-7-2009.

Verdú, V. (2009): *El capitalismo funeral*, Barcelona, Anagrama.

**El futuro de las Humanidades:
reformulando prácticas y
contenidos**

Ciencias humanas y cognición

Natividad Hernández Muñoz

Universidad de Salamanca

Hace un tiempo, en las *III Jornadas de Reflexión Lingüística* organizadas en la Universidad de Salamanca, presenté un estudio comparativo sobre el léxico de los estudiantes de segundo de bachillerato de las opciones científico-técnica y ciencias de la salud y los estudiantes de ciencias sociales, humanidades y artes, las tradicionales *ciencias y letras*. Recuerdo que aquel trabajo suscitó cierta discusión, porque donde unos no veíamos diferencias marcadas, otros encontraban contrastes significativos. Dejando de lado la resolución del conflicto, que no quedó más que en un enriquecedor intercambio de ideas, este suceso nos muestra que continua existiendo en la conciencia colectiva del ciudadano de a pie –e incluso del investigador– una segmentación dentro de las ciencias del conocimiento que separa las disciplinas humanas y sociales de las disciplinas científicas. Esta diferencia, tanto de objeto de estudio como de perspectiva de análisis, provoca en contextos académicos y administrativos dificultades a la hora de gestionar los espacios comunes. Sin entrar en esta última cuestión, presente en la vida cotidiana de muchas universidades y centros de enseñanza, me centraré en el objetivo de estas páginas, que es mostrar la existencia de ámbitos en los que las diferencias entre ciencias del conocimiento tienden a diluirse hasta desaparecer, como sucede en el terreno de la cognición.

Bernárdez (2008: 103 y 108) postula que una de las características que diferencian a las ciencias humanas y sociales de las ciencias experimentales es que, en las primeras, lo realmente importante suele ser la perspectiva más que el objeto de estudio mismo, mientras que en las segundas se tiende a focalizar exclusivamente la entidad estudiada. De hecho, los avances en las disciplinas humanas se han producido a través de la continua redefinición

del objeto más que de la acumulación de conocimientos sobre el mismo¹. El estudio del ser humano como mentalidad procesadora de la experiencia requiere una perspectiva de análisis que amplía, si no transforma, el *modus operandi* de las disciplinas implicadas y de las necesarias relaciones que se establecen entre ellas. Así, al mismo tiempo que se da una multiplicidad de enfoques que redefinen el objeto de análisis se avanza en el conocimiento del mismo y se construye una realidad experimental propia. Causa de ello es que el acceso a los fenómenos de la cognición solo se puede realizar mediante un enfoque experimental –los comportamientos observados son producciones de la cognición, no la cognición misma- aunque se trate de enfoques lingüísticos, filosóficos o antropológicos, mientras que se necesita de la modificación o integración constantes de la perspectiva de estudio para dar sentido a los hallazgos particulares fenomenológicos, en palabras del psicólogo Gerry Altmann (1999: 8): “Estoy plenamente convencido de la conveniencia de describir la mente humana utilizando fórmulas lógicas, especulaciones filosóficas o idealizaciones lingüísticas”. Continuamente son los propios estudiosos los que recurren a paralelismos entre los modos de construir la ciencia. Sirva esta cita de Levinson (2003: 280) para ilustrar de forma sencilla las comparaciones entre ámbitos científicos más diversos:

An analogy may help: Just like we can trace blood flow by injecting radioactive isotopes, or trace the course of an underground river system by dumping dye into a river before it goes underground, so by focusing on exotic semantic parameters and seeing where they turn up in ‘inner space’ –the range of internal representation systems- we can perhaps find out something important about our inner languages or representations and how they talk to one another.

Aun así, podríamos argumentar que este planteamiento no es nuevo. Todas las ciencias rectoras de los periodos históricos de los últimos siglos han

¹ Debido a los objetivos finales de nuestra exposición consideramos el paradigma de las ciencias humanas y sociales como un conjunto estable de principios de actuación científica. Sin embargo, somos conscientes de que dentro de ellas y a lo largo de la historia se pueden encontrar también diferentes perspectivas en la propia consideración epistemológica y metodológica como muestran entre otros Freund (1975), Mardones (1991) y Prior (2002).

trasladado a ciencias inmediatas y mediatas los métodos y perspectivas de estudio, hecho que ha propiciado el tránsito de una ciencia dominante a otra (véase el recorrido que realiza López García (1998: 137-154)). El aporte más novedoso del estudio de la cognición en el mundo posmoderno es que se trata de un ámbito científico que nace con vocación de interdisciplinariedad (Garder, 1985: 42) y que, por tanto, altera el orden de producción de las transferencias. De este modo, el intercambio epistemológico y metodológico no tiende a producirse cuando los enfoques están agotados y necesitan replantearse, sino que desde sus comienzos, la cognición traza unas reglas propias de funcionamiento científico inherentemente *tránsfugo*. Este compromiso fundacional no quita para que los investigadores que, habiendo recibido una formación quizá excesivamente parcelada en las universidades españolas, emigran intelectualmente de una disciplina a otra dentro de las ciencias cognitivas no encuentren dificultades para adoptar las formas de actuación particulares del nuevo entorno, ni tampoco para insertarse en un ámbito de conocimiento reservado a los que se formaron como *especialistas* en la materia.

A lo largo de estas páginas aludiré a diversos aspectos del estudio de la cognición que refuerzan la idea de un paradigma científico unificado vinculado tanto a las ciencias humanas como a las experimentales. Tomemos en primer lugar como ejemplo el fenómeno de la categorización, proceso fundamental de la mente humana y proceso lingüístico por excelencia. La reducción a clases de los elementos naturales y de todos los fenómenos que abarca la experiencia ha sido una de las preocupaciones fundamentales de los investigadores cognitivos. En 2005 apareció una obra editada por Henri Cohen y Claire Lefebvre en la que se integraban las diferentes perspectivas en torno a los fenómenos de categorización a partir de las disciplinas fundacionales de la ciencia cognitiva: la Lingüística, la Inteligencia Artificial, la Filosofía, la Psicología y la Antropología. Los autores citados destacan que la categorización es un fenómeno tan complejo que la única forma de entenderlo es partiendo de una visión integradora, no sólo a través de pequeños hallazgos en cada una de las disciplinas, sino

también de las perspectivas suscitadas en el seno del objeto de estudio, integrando *cómo* se categoriza y *cuál* el resultado dicha sistematización. Tal y como reconocen los autores, la consideración de la cognición desde todas estas nuevas perspectivas no sólo amplía los límites de las propias ciencias implicadas, sino que cambia profundamente el mismo concepto de cognición, dándole una profundidad inesperada. El gran interés de esta obra reside en que los editores deslindan las disciplinas de sus enfoques particulares y presentan una división por temas comunes realizando un esfuerzo manifiesto por *to bridge the category divide* (crear puentes entre las fracturas anteriores), puentes ya existentes y proyectos de construcciones futuras.

En esta misma publicación Barsalou (2005: 620) propone que un mismo concepto puede dar lugar a diferentes categorizaciones, esto es, cada rasgo de un elemento es una base potencial para crear una nueva categoría: por ejemplo, el *romero* puede ser clasificado por ser una planta, por ser verde, por servir para cocinar, por ser aromático, por ser áspero al tacto, etc. Así, la categorización ofrece tantas posibilidades de construcción interna como perspectivas de análisis puedan desarrollarse. En determinadas ocasiones estas perspectivas son artificiales (o funcionales) propuestas por los investigadores como herramientas para sistematizar la realidad; otras, la más difíciles de determinar, son producto de la cognición misma y son halladas a través de encuentros fortuitos con los resultados de esa misma cognición. Ambas, categorías *nominales* o *naturales*, extrínsecas o intrínsecas, son representativas de las ciencias humanas. En cualquiera de los dos casos siempre nos quedará la pregunta de si existen bases potenciales para la clasificación de la realidad que no han sido observadas y que, por tanto, permanecen ocultas para la descripción científica. Este mismo ejemplo podría ser extrapolado a la cognición general ya que las bases potenciales sobre las que se construyen los fenómenos cognitivos son tan variadas que la misma cognición puede ser entendida en diferentes sentidos según cada una de las disciplinas: permite una construcción a través de las ideas lógico-

filosóficas, de la biología cerebral², del lenguaje, de la percepción, etc. Así, reforzamos de nuevo la idea principal, cada acercamiento a la cognición es el planteamiento de un nuevo enfoque del objeto de estudio, pero también un crecimiento del conocimiento sobre el objeto.

En las ciencias humanas y sociales siempre he existido una búsqueda del equilibrio entre identificar aquello que es común a todos los sujetos y aquello que pertenece al comportamiento individual (ya sea la individualidad creadora, los hechos históricos, la conducta, los síntomas o síndromes, la cosmovisión, los usos lingüísticos, etc.). Esta polaridad entre la identificación de comportamientos individuales y colectivos tampoco es ajena al estudio de la cognición ya que a través de ella accedemos a ambos dominios. Tal y como reflexiona Bernárdez (2008:399):

Si vemos la cognición en términos estrictamente individuales (pues parece un producto del cerebro, que es indudablemente exclusivo de cada individuo), ¿cómo podemos explicar la existencia cognitiva de algo tan indudablemente interindividual como es la cultura, y de algo tan aparentemente individual y social como es el lenguaje?

La respuesta a su pregunta la entendemos en términos de la existencia de un sistema de cognición compartido aunque experimentado de forma individual (y también en sociedad). Un ejemplo del trabajo paralelo con la colectividad y el individuo lo tenemos en dos disciplinas, fáciles de diferenciar para los iniciados pero no tanto para los no iniciados, que poseen el mismo objeto de estudio, determinar la arquitectura funcional de la cognición: la psicología experimental y la neuropsicología cognitiva. La primera trabaja con conjuntos de sujetos y extrae comportamientos cognitivos colectivos, mientras que la segunda estudia casos concretos de individuos que poseen algún daño en los procesos de la cognición con el objetivo de aprender más

² Hacemos referencia a la biología cerebral de forma directa pero evitamos conscientemente la alusión a la genética ya que las relaciones entre ellas, profundamente estudiadas, son más complejas: “la relación entre genes y capacidades cognitivas es indirecta. Los genes no actúan directamente en la conducta o en las capacidades cognitivas, sino que codifican las proteínas que regulan la estructura y función de los órganos” (Alonso-Cortés, 2005: 70).

sobre los comportamientos cognitivos normales (Caramazza y Coltheart, 2006). Los neuropsicólogos, representantes del trabajo individual, se han enfrentado a lo que ellos han llamado el problema del paciente como “copo de nieve”, o el paciente como entidad única, ante el hecho de que lo observado en un individuo tal vez no sea exportable a la colectividad. En este caso ha sido necesario presuponer lo que Caramazza (1986) llamó *asunción de universalidad*: no hay variación cualitativa en cuanto a la estructura de la arquitectura del sistema cognitivo que los individuos utilizan para actuar en un dominio cognitivo concreto. Así, la desviación de una capacidad lingüística dañada, presupone una normalidad compartida por el resto de los sujetos sanos. De este modo, podemos pensar que el trabajo con individuos concretos sanos representa la opción más rentable. Si embargo, no en todos los dominios se ha podido aceptar el mismo grado de asunción de universalidad.

¿Qué sucede en el lenguaje?, ¿podemos aplicar este hecho a las facultades lingüísticas considerándolas una más de las manifestaciones de la cognición? Sin entrar casos complejos como la problemática entre considerar una lengua (como individuo) o una multiplicidad de lenguas (como colectividad) en relación con la identificación de los universales lingüísticos (Comrie, 1981), vamos a centrarnos en la procedencia de ciertas propiedades cognitivas manifestadas en los procesos lingüísticos. Consideremos uno de los conceptos lingüísticos revisados recientemente desde una perspectiva cognitiva. La *disponibilidad* es una noción teórica (tomada de Micheá (1953)) de carácter eminentemente cognitivo, ya que hace referencia al potencial de activación de un elemento lingüístico en relación con un estímulo previo derivado de los mecanismos de funcionamiento de la arquitectura mental. Un estímulo como *profesiones* provoca que se activen una serie de términos entre los que existe cierta gradación de la facilidad y rapidez con la que son recuperados: *profesor* o *albañil* son términos más disponibles que *geólogo* o *deportista*. En el nivel léxico, la disponibilidad es un fenómeno colectivo —podemos hablar del léxico disponible de una comunidad— y al mismo tiempo, estrictamente

individual, la disponibilidad de una palabra sólo se entiende asociada al comportamiento lingüístico de un individuo concreto. La extensión a la colectividad está basada en la suma de las experiencias individuales de cada uno de los componentes de la comunidad. La disponibilidad léxica proporciona información sobre la experiencia del mundo de los hablantes de una lengua, en la que forma parte fundamental la relación que cada uno de ellos ha establecido con los miembros de la sociedad (de ahí también que se observen tendencias grupales). López García (2008) amplía el concepto de *disponibilidad* a otros niveles lingüísticos: la gramática y el texto. En cada uno de ellos su alcance se modela en distintas direcciones. La disponibilidad textual refleja la trayectoria formativa del individuo y se convierte en manifiesto de habilidades específicas que dependen del aprendizaje de los géneros textuales. La gramatical, sin embargo, parece depender de las habilidades compartidas, ya que se postula innata y depende, en cierta manera, de la conciencia metalingüística de los sujetos. De todo ello se desprende que la disponibilidad es, entendida en el modo que nos ocupa, un fenómeno representativo de la multiplicidad de manifestaciones de la *mente individual* y de la *mente colectiva*, propias de la cognición en su estado puro y objeto principal de las ciencias humanas.

La cognición también enfrenta otra de las dicotomías clásicas de las disciplinas humanísticas y sociales y, en especial, de la lingüística y la antropología, la oposición entre la universalidad y la relatividad de las manifestaciones culturales. Una cosmovisión conlleva una forma de entender e interpretar la experiencia y por tanto, una relación particular con el entorno y sus condicionantes. Esa cosmovisión, además, implica unas manifestaciones propias que pueden estar más o menos guiadas por los patrones de la propia cognición. Detengámonos un poco en los orígenes de esta apreciación. Parece estar aceptado mayoritariamente por la comunidad científica que existen diversos niveles en la arquitectura semántica de la mente. En un primer nivel se manifiesta el conocimiento del mundo, arraigado en la experiencia sensorio-motora, en segundo lugar, las representaciones conceptuales y finalmente, en el tercero, las representa-

ciones simbólicas en las que cada una de las lenguas traducen (o lexicalizan) los conceptos —como han argüido Levinson (2003: 191-301) o Jackendoff (1996: 1-30) en relación al estudio de las relaciones espaciales en las lenguas del mundo. Esta triple arquitectura da cabida a la universalidad y al relativismo. La universalidad parece recaer en las representaciones conceptuales, como demuestra la existencia de las *categorías emergentes* en la adquisición (Slobin, 1985), aquellas distinciones de tipo conceptual que los niños tienden a lexicalizar independientemente de si sus lenguas las codifican simbólicamente o no.

Even when children receive no lexical expresión in some languages, certain conceptual distinctions appear to be so salient that they try to map them onto linguistic forms and so may construct temporary mismatches with the conventions of the language. (Clark, 2005: 473)

Por otro lado, el nuevo relativismo (un neo-whorfianismo en algunos sentidos) aparece en el nivel lingüístico, donde cada lengua codifica en diferentes símbolos la realidad conceptual.

There is no implication that the natives cannot see blue, or do not know the difference between a father's brother and a husband of a mother's sister, or cannot reason logically. The problem is that vocabularies are, to remain learnable, strictly finite, hence patchy in coverage and semantically general. Obviously, then, thought is richer than language, but equally it may be impractical or even impossible to express exactly what one thinks (Levinson, 2003: 292)

Un ejemplo interdisciplinar, conocido por todos, ha sido en lingüística y en psicología el estudio de la codificación de los colores en las lenguas del mundo a partir de las investigaciones de Berlin y Kay, cuestión utilizada en repetidas ocasiones por relativistas y no-relativistas para argumentar sus posturas. En cualquier caso, el estudio del color necesitó de las explicaciones físicas y fisiológicas sobre la percepción de la luz para justificar los argumentos de unos y otros.

Hagamos una última reflexión: somos humanos porque pensamos, pero también porque lo hacemos a partir de lo que oímos, tocamos, vemos, olemos y gustamos. De ahí nace la *cognición corpórea*, una de las más recientes propuestas en el estudio de la cognición, que, además de considerar al ser humano como una entidad mental, entiende que las capacidades superiores se asocian necesariamente a un cuerpo y a un entorno.

At a minimum, all these approaches conceive of cognitive and behaviour in terms of dynamical interaction (coupling) of an embodied system that is embedded into the surrounding environment. As a result of their embodied-embedded nature, cognition and behaviour cannot be accounted for without taking into account the perceptual and motor apparatus that facilitates the agent's dealing with the external world in the first place, and to try to do amounts to taking this external world also into account. [...] Cognition is not a matter of crunching symbolically or subsymbolically, but of interacting, of coupling. To understand a cognitive system we need to take as the unit of analysis the system embedded into its surrounding environment –a kind of interaction in analogy with the biological notions of species and habitat. In a sense to be further spelt out below, understanding cognition involves understanding the coupled system as such, and not the mind/brain itself. (Calvo y Gomila, 2008:7)

Con esta nueva perspectiva post-cognitivista se solucionan algunos de los problemas fundamentales de la condición clásica, como el hecho de que las representaciones semánticas no se articulan sobre representaciones simbólicas abstractas regidas de acuerdo a reglas algebraicas explícitas, sino sobre la base de la experiencia perceptiva involucrada en los contextos en los que, por ejemplo, aparece o se experimenta una palabra³. Y ¿qué terreno más cercano a las ciencias experimentales tradicionales que nuestros sentidos? Así, las ciencias biológicas, unidas a nuevos instrumentos formales procedentes de la física, conviven de nuevo con las humanas y sociales para explicar la relación mente y cuerpo.

³ Para una revisión de los principios del cognitivismo clásico se puede consultar Gardner (1985) y para la revisión desde la cognición corpórea, Calvo y Gomila (2008)

Para concluir, me gustaría de nuevo retomar la idea con la que abríamos esta contribución con una cita de Gleitman y Liberman (1997: XV): “Human cognition is so complicated that only small pieces of it can be integrated. Unfortunately, it is not obvious how to divide up cognitive activity into parts that can be meaningfully studied in isolation”. Las ciencias cognitivas nacen con vocación de interdisciplinariedad, no obstante, una prometedora declaración de intenciones no siempre asegura que las expectativas hayan de cumplirse. Wilson y Keil (2002), en una reflexión prudente y realista, reconocen que el estudio de la cognición ha sido tan complejo en las últimas décadas que las mejores intenciones de los investigadores no han logrado alcanzar el ideal de ciencia unitaria, a pesar de todos los esfuerzos. Por eso recurren al plural enmascarador y franco al mismo tiempo de *ciencias cognitivas* (casi nada en lo lingüístico es gratuito). Aun así, hemos de destacar que en el seno de la comunidad científica se continúa creyendo en el proyecto, ya que cada vez son más los investigadores que tienden puentes entre ellas. Un ejemplo de ello son artículos de translación de conocimientos entre disciplinas, como el de Kemmerer (2006) en el que en un gran ejercicio de síntesis y didactismo resume los planteamientos más recientes sobre la concepción del espacio procedentes de la lingüística cognitiva, para enriquecer las propuestas metodológicas de los psicólogos experimentales y los neuropsicólogos. Al mismo tiempo, los esfuerzos de integración tienen su reflejo en las entidades promotoras del quehacer científico con un afán por la divulgación del conocimiento correspondido por la comunidad científica. Resultado de esta ruptura de barreras es la creciente aparición de foros de contacto entre investigadores procedentes de diferentes formaciones y ámbitos disciplinares. Como representante en español de estos ateneos de la cognición es la revista *Ciencia Cognitiva: Revista electrónica de divulgación* (<http://www.cienciacognitiva.org/>) nacida en 2007 con el afán de promover el contacto entre los investigadores que trabajan en cognición. Le deseamos una floreciente vida amparada por el nada desdeñable singular de su título.

A lo largo de esta exposición hemos destacado algunos aspectos relevantes de la cognición que implican una integración de las ciencias humanas y sociales y las ciencias de las disciplinas experimentales —sin olvidar a las ciencias formales como la lógica o la matemática. Podemos concluir que la *Weltanschauung* del paradigma cognitivo (en el sentido de ideología o concepción de una época) elimina barreras de tipo epistemológico. Y, finalmente, para no caer en la falta de historicidad de determinadas propuestas lingüísticas que aduce Bernárdez (2008:97 y 112-113), me remitiré a aquellos que abogaron antes que los investigadores de los siglos XX y XXI por el estudio de las ciencias humanas integradas en una concepción mentalista del hombre, Descartes y todos los que creyeron en aquella primera revolución cognitiva. Sin embargo, entonces no hubo que abogar por la unión de las disciplinas científicas, quizá porque en la creencia popular —y en la práctica académica— nunca estuvieron tan separadas como ahora.

2. Bibliografía

Alonso-Cortés, A. (2005): *El fantasma de la máquina del lenguaje*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Altmann, G. T. M. (1999): *La ascensión de Babel*, Barcelona, Ariel Psicolingüística.

Barsalou, L. W. (2005): “Situated conceptualization”. In: Cohen, H. & C. Lefebvre (eds.), *The hand book of categorization*, Amsterdam, Elsevier. 620-651.

Bernárdez, E. (2008): *El lenguaje como cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
Calvo, P. y Gomila, A. (2008): *Handbook of cognitive Science: An Embodied Approach*, Amsterdam, Elsevier.

Caramazza, A. & Coltheart, M. (2006): “Cognitive neuropsychology twenty years on”, *Cognitive Neuropsychology*, 23(1): 3-12.

Caramazza, A. (1986): “On drawing inferences about the structure of normal cognitive systems from the analysis of patterns of impaired

performance: The case for single-patient studies”, *Brain and Cognition*, 5: 41-66.

Clark, E. V. (2005): “Semantic Categories in acquisition”. In: Cohen, H. & C. Lefebvre (eds.), *The hand book of categorization*, Amsterdam, Elsevier. 459-480.

Cohen, H. & Lefebvre, C. (2005): *The handbook of categorization*, Amsterdam, Elsevier.

Comrie, B. (1981): *Universales del lenguaje y tipología lingüística*, Madrid, Gredos.

Freund, J. (1975): *Las teorías de las ciencias humanas*, Barcelona, Ediciones Península.

Gadner, H. (1985): *The Mind's New Science. A history of the Cognitive Revolution*, Nueva York, Basic Books.

Jackendoff, R. (1996): “The architecture of the linguistic-spatial interface”. In: P. Bloom et ál. (eds.), *Language and Space*, Massachussets, The MIT Press. 1-30.

Kemmerer, D. (2006): “The semantics of space: Integrating linguistic typology and cognitive neuroscience”. *Neuropsychologia*, 44: 1607-1621.

Levinson, S. (2003): *Space in language and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

López García, Á. (1988): *Psicolingüística*, Madrid, Síntesis.

López García, Á. (2008): “Disponibilidad léxica, gramatical y textual”, *Lingüística Española Actual*, 30 (1): 66-86.

Mandrone, J. M. (1991): *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona, Anthropolos.

Michèa, R. (1953): “Mots fréquents el mots disponibles. Un aspecto nouveau de la statistique du langage”, *Les langues modernes*, 47 : 338-344.

Prior Olmos, A. (2002): *Nuevos métodos en ciencias humanas*, Barcelona, Anthorpos.

Slobin, S. I. (1985): *The crosslinguistic study of language acquisition*, Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale-London.

Wilson, R. A. & Keil, F. C. (2002): *Enciclopedia MIT de las Ciencias Cognitivas*, Madrid, Síntesis.

Acerca de algunos resortes prosódicos de la risa en la conversación coloquial: mecanismos fonopragmáticos de filiación en el habla espontánea¹

Antonio Hidalgo Navarro
Universidad de Valencia

0. Uno de los elementos paralingüísticos más habituales en la conversación (especialmente en la conversación coloquial) es la *risa*, particularmente la risa cómplice o coral, derivada de los efectos humorísticos que se generan sobre la propia marcha conversacional, unas veces intencionalmente, pero otras de forma caprichosa o aleatoria, liberando de alguna forma a los comparecientes de cortapisas, contenciones socialmente fijadas (como por ejemplo el hecho de que se haya establecido la inconveniencia de reírse a carcajadas según cómo y cuando), etc. Pero los hechos son los hechos, las risas se producen y su presencia en la conversación debe ser, en alguna medida, justificada desde una perspectiva pragmática, como otros tantos fenómenos pragmalingüísticos inherentes a la conversación.

A primera vista, la risa se entiende como una forma de reconocer el efecto humorístico en la conversación coloquial. Unas veces se trata de “risas” explícitas, producidas por uno o más interlocutores:

(1)

A: ¡ye cuidao con las hormigas! ¿eh?

D: ¿quiés cocacola↑ no?

A: sí/ echa// este tronco lo mandamos a tomar por culo

D: [(RISAS)]

C: [(RISAS)]

B: pues tú lo has puesto↓ tío

[H38A1: 17-22]

¹El presente estudio se halla integrado en el proyecto de investigación “Fonocortesía: el componente fónico en la expresión de cortesía y descortesía verbales en español coloquial” que cuenta con la subvención del Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2009-07034, subprograma FILO).

Y otras veces la risa se manifiesta al tiempo que el hablante articula su emisión “entre risas” (el hablante, pues, habla y ríe a la vez):

(2)

A: pues yoo↑ yo l'otro día fui a ver si cogía
el trabajo ↑ y de- y de paso yaa↑ m'aseguré↑ yo (RISAS) en
eel- en lo de los MUERTOS↑ (*entre risas*) que no estaba puesto ni mi hijo
ni YO// digo *me muero algún día* ↑ // y mi hijo le queda uun pincelazo
que dá ↑ [AP80A1: 159-163]

¿Qué papel juegan en este contexto, si es que juegan alguno, los elementos prosódicos (*acento, entonación y duración*, principalmente)? ¿Cuál es su influencia a la hora de realzar, enfatizar o incluso suscitar en sí mismos los efectos humorísticos asociados a la risa? Adviértase de inicio que no pretendemos que la prosodia sea el único elemento generador de humor —el contexto y otros múltiples factores que envuelven la situación deben ser tenidos simultáneamente en cuenta— pero sí consideramos pertinente reivindicar su papel de relevancia en una más de sus múltiples facetas funcionales. Y en esa reivindicación emplearemos las líneas que siguen.

1. La primera consideración que deberíamos tener en cuenta es la necesidad de partir de un marco teórico que nos permita abordar la descripción emprendida.

Pues bien, a pesar de la utilidad que en el pasado puedan haber tenido conceptos como *expresividad, economía, comodidad*, etc., en la fase actual de descripción de la conversación coloquial de lo que se trata es de integrar tales características “intuitivas” en un marco global, donde se justifique su presencia como herramientas *pragmáticas* al servicio de un determinado propósito interactivo: el hablante aplica sistemáticamente las categorías pragmáticas disponibles para que el proceso de negociación-argumentación que representa el diálogo llegue a un fin exitoso. Debemos, pues, integrar las constantes lingüísticas (y por consiguiente las *constantes prosódicas*) en un marco general que combine la reflexión sobre el *producto* (enunciado) y sobre el *proceso* de producción y recepción (Bustos, 1997:39; Briz, 1998:105):

<yo ahora, aquí y en estas circunstancias con la intención de...>
<digo, argumento y negocio contigo>
<y tú recibes e interpretas (aceptas o no) ahora, aquí y en estas
circunstancias>
el enunciado (mi intervención)

Sobre tales “categorías” actúa el realce de alguno de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo, esto es, el *hablante*, el *oyente*, el *mensaje*, el *contexto*, etc. Si el realce es ejercido sobre el *emisor* estamos ante el fenómeno pragmático de *intensificación*, de acuerdo con Briz (1998). En tal caso, la intensificación se halla al servicio del proceso conversacional, como *mecanismo argumentativo* (de refuerzo de la perspectiva del YO) capaz de transgredir ciertas máximas (especialmente las de *cualidad* y *pertinencia*) o como *mecanismo de regulación interactiva*, esto es, como intensificación dialógica del acuerdo o del desacuerdo (Briz, 1998:114-115 y 135-138)². Por lo que respecta a nuestro interés, los recursos prosódicos desempeñan no pocas veces esta función pragma-lingüística de modo eficaz (y, evidentemente, en muchas ocasiones esa intensificación pragmática va asociada inequívocamente al efecto humorístico). Véase así el caso de la “pronunciación marcada” como recurso prosódico asociado a la intensificación del efecto volitivo en el siguiente ejemplo (intervención de 3A):

(3)
1A: yo no lo he tirao/ a mí que- míralo³ ahí§
1C: § ¿dónde?§
D: § ahí§

² El listado de recursos lingüísticos intensificadores puede elaborarse con cierto detalle si manejamos los trabajos de González Calvo (1984-1988), Meyer Hermann (1988), G. Herrero (1991), Beinhauer (1985:195-369), Vigara Tauste (1980:85-118), Vigara Tauste (1992:131-186), Sandru (1982), Seco (1970), Steel (1976), Hernando Cuadrado (1988), Díaz (1985) y muy especialmente Albelda (2007:45-104). Así, podemos hablar de construcciones intensificadoras basadas en medios fonéticos, morfológicos, sintácticos, o léxico-semánticos, que pueden aparecer aislados o combinados entre sí.

³ Se refiere a un tapón de botella.

2A: §no está↓ no
 2C: có[geló↑]
 3A: [sí sí] CÓGELÓ [H38A1:39]

2. ¿ Por qué la conversación coloquial favorece el efecto intensificador? De acuerdo con la Teoría de la Cortesía de Brown y Levinson (1987) cualquier intercambio comunicativo es potencialmente amenazante y la misión de la cortesía sería únicamente reparar, mitigar o evitar esas amenazas. Otros estudios, sin embargo, como el de Leech (1983:83-84), consideran que la cortesía no es solo una cuestión de mitigar las amenazas que se ciernen sobre la comunicación e introduce la idea de *cortesía positiva*, asociada a actos inherentemente corteses. Asimismo, Bravo (2000) advierte del uso de otras estrategias no atenuadoras que tienen que ver con la cortesía al afirmar “que el ser consistente con la imagen no se limitaría solo a establecer la relación entre amenazas y atenuaciones, sino que buena parte de los esfuerzos comunicativos están dedicados a la confirmación de la imagen social de los participantes”.

Kerbrat-Orecchioni (2004) ha denominado a esta cortesía “cortesía valorizante”, una forma de cortesía produccionista y creativa, que se realiza sin riesgo de amenazas, siendo una de sus manifestaciones concretas la *intensificación* de la que venimos hablando, mecanismo de filiación pragmática entre los interlocutores.

Precisamente por ello en situaciones comunicativas típicamente coloquiales es donde se desarrollan de forma más abierta los recursos de la intensificación: los hablantes comparten suficientes elementos lingüísticos y extralingüísticos, desde una relación vivencial de proximidad, hasta una temática conversacional no especializada, pasando, muy probablemente, por una relación social y/o funcional de igualdad y un marco de interacción cotidiano. *En esta situación comunicativa es muy fácil que se desaten los hilos del humor conversacional como una manifestación pragmática más del efecto intensificador.*

3. Pero ¿qué hay de la pretendida prosodia que figura entre los aspectos implicados en el título de nuestro ensayo? Partamos de una base: no hay mensaje completo sin la presencia de recursos prosódicos (o suprasegmentales), o lo que es lo mismo, de *entonación*. Por supuesto los sistemas prosódicos no son los únicos que determinan el éxito de un mensaje (esto es, su pertinencia comunicativa); ha de contarse con otros factores, unos de naturaleza extralingüística, como los gestos, otros no necesariamente extralingüísticos, constituyen un conjunto de fenómenos vocales asignados al *paralenguaje*⁴.

La cuestión es que, efectivamente, una misma sucesión de sonidos, aceptada su adecuación pragmalingüística, puede llegar a requerir diferentes interpretaciones según los mecanismos prosódicos aplicados; y esto ocurre a muy diversos niveles. Así, por ejemplo, obsérvese la diferencia de valor y sentido del marcador *bueno* en (4), (5) y (6):

(4)

A: Luis ha llegado tarde a la reunión con el vicerrector

B: ¡bueenoo↑! (Emisión realizada con entonación reprobatoria, a modo de previsión acerca de una situación desfavorable para Luis, a tenor de su impuntualidad)

(5)

A: Y sobre lo que comentaste ayer, creo que está todo dicho

B: bueno↓, pues cambiemos de tema (Emisión con tonema descendente, neutral; el marcador en este caso indica el inicio de una nueva unidad temática)

(6)

A: Estoy más que harto de tanto deshonrado en el mundo de la política...

B: bueno bueno↓ no te pongas tan dramático (Emisión con tempo elocutivo rápido y con un solo tonema descendente demarcativo; su valor aquí es más bien el de *atenuador* pragmático de la emisión previa de A)

o los diferentes valores modales y semánticos de la emisión “cómete el entrecot” en (7), (8) y (9):

(7)

A: La verdad es que no sé qué plato escoger: hay tantos...

B: Cómete el entrecot (Emisión que implica sugerencia, similar a una aseveración *insinuativa*)

(8)

A: Papá, no me gusta la carne

⁴ *Cualidades primarias, calificadores, diferenciadores y alternantes*, de acuerdo con Poyatos (1994) ó (1997)

B: ¡Cómete el entrecot! (Emisión que implica volición marcada, orden tajante, amenazante) (9)

A: Cómete el entrecot, que dentro de media cerrará el restaurante (Emisión que implica orden perentoria, justificativa, cuyo cumplimiento es obligado y conveniente para el oyente)

A estos efectos modales y/o pragmáticos, se añaden otros prosódicamente más sutiles tales como la *intencionalidad irónica*, la expresión de la *afectividad* o el *sentimiento* (positivo o negativo)⁵; todos ellos, no obstante, están determinados por factores de índole subjetiva: estado de ánimo, carácter personal o educación y formación cultural del individuo, etc. Y no sólo se trata de la selección por parte del emisor de determinados patrones prosódicos con una determinada intención semántica o comunicativa: en realidad, los mecanismos prosódicos permiten el avance discursivo en toda circunstancia, ya que además de derivar del emisor, tales recursos miran hacia el receptor, esto es, adquieren relevancia en la medida en que este ve cumplidas en la actuación lingüística del emisor sus expectativas comunicativas. De hecho, si tales expectativas no se ven corroboradas, o si falla el intercambio (por incomprensión del oyente) la comunicación estará abocada al fracaso.

Efectivamente, la capacidad de anclaje de la prosodia se comprueba de muchas formas y en muchos casos:

- el hablante indica al oyente cuál es la información relevante de entre el *continuum* discursivo (uso del *acento focal* o de *énfasis*)
- el hablante minimiza prosódicamente lo que no resulta pertinente a la situación discursiva (se articula parentéticamente, en *tono* más grave e *intensidad* más baja)
- el hablante marca prosódicamente los cambios temáticos, ya sean matizaciones derivadas de temas previos, ya sean temas completamente nuevos (esto se observa con cierta frecuencia en la delimitación de lo que en otros lugares hemos llamados *parágrafos fonológicos* o *paratonos*, como se explica en Hidalgo, 1995 e Hidalgo, 1997)

⁵ A ellos se refiere Vázquez López (2002:95) cuando habla de “construcción de mecanismos expresivos” por parte de la entonación.

- otras veces el hablante actúa por omisión y no dice aquello que puede sobreentenderse al hilo del propio desarrollo discursivo, sea porque pertenece al bagaje de contenidos semánticos y pragmáticos compartidos por los interlocutores, sea porque pertenece al conocimiento enciclopédico de cualquiera (delimitación de actos *suspendidos* mediante un *tonema* de *suspensión*, *anticadencia* o *semianticadencia*).

La prosodia condiciona también la regulación de las transacciones, unas veces como marcador de la finalización potencial de un turno (por ejemplo, la existencia de un tonema descendente marcado al final de una intervención), lo que a su vez permite al oyente identificar la posibilidad de iniciar su propia intervención, al reconocer un *Lugar de Transición Pertinente*. Recíprocamente, si el oyente no desea ocupar el turno que le cede el hablante recurrirá también al empleo de fórmulas prosódicas continuativas de carácter fático (por ejemplo, mediante la articulación de un alargamiento consonántico nasal como marca de aceptación de lo dicho por el emisor y de renuncia momentánea a la ocupación del turno ofrecido por este). La producción de anomalías en la distribución de los turnos también se ve condicionada por los rasgos prosódicos: *solapamientos* o *superposiciones* de habla, interruptivos o no (Hidalgo, 1998; Vázquez López, 2002:102).

Deberíamos prestar atención, en fin, a otros fenómenos prosódicos no específicamente entonativos, como la *duración*. Es evidente que la velocidad rápida o lenta en la elocución pueden tener implicaciones comunicativas (por ejemplo, en español peninsular la manifestación de cortesía en contextos de intercambio social, como el agradecimiento o la concesión de permiso, requieren un incremento de la velocidad de habla normal; la ironía o la intencionalidad irónica suele ir asociada a una ralentización evidente de la velocidad de habla). Pues bien, con todo ello parece demostrarse que sin los elementos prosódicos un hablante carecería de los instrumentos necesarios para hacerse entender cabalmente por sus eventuales interlocutores. Y una de las formas de hacerse entender cabalmente es precisamente el *humor*.

4. Si aceptamos que los recursos lingüísticos son capaces de suscitar efectos humorísticos con función intensificadora, la cuestión ahora sería determinar si efectivamente podemos reconocer en la prosodia alguna capacidad para suscitar tales efectos en la conversación coloquial.

Para otras lenguas existen efectivamente trabajos que evidencian esta capacidad “multimodal” de la prosodia (Attardo et al., 2003), para el español, sin embargo, debemos movernos todavía en terrenos algo pantanosos: ¿qué ocurre con la expresión de humor mediante claves prosódicas?, ¿existen claves prosódicas efectivas para la generación de efectos humorístico-intensificadores o es más apropiado tomarlas en consideración conjuntamente con el resto de la emisión circundante? En cuanto a su función, ya hemos avanzado que el papel del humor en la conversación está al servicio de la intensificación pragmática. Nos queda, pues, comprobar con el análisis de algunos ejemplos qué hay de verdad en la hipótesis que venimos formulando desde el comienzo de este ensayo.

5. Antes de iniciar la revisión de ejemplos hemos de introducir algunas advertencias: en este trabajo vamos a analizar situaciones en las que, de una u otra forma, la prosodia (en sus diversas manifestaciones) puede llegar a ejercer el efecto susodicho; hemos prescindido, pues, en nuestro análisis de numerosos ejemplos en los que el humor (RISAS) estaba presente en la interacción, pero en ellos no quedaba claro el papel de lo prosódico.

El corpus manejado procede del volumen publicado por Briz y otros (2002), más exactamente de dos conversaciones (H38A1 y AP80A1) con individuos que mantienen entre sí *relaciones sociales de igualdad* y una *relación vivencial de proximidad*, que desarrollan interacciones con *temas de conversación no especializados* y que se ubican en *marcos de interacción cotidianos* o habituales. Ambas conversaciones responden, además, a un tipo de interacción espontánea (grabación realizada en secreto).

5.1. En el siguiente fragmento (ejemplo 10), la primera intervención de B presenta *entonación exclamativa* (rango tonal elevado) asociada a una expresión malsonante (“¡coño!”): la prosodia actúa aquí asociada a un factor no estrictamente prosódico. En definitiva, la presencia de esta expresión malsonante contribuye a estrechar los lazos entre los interlocutores que se inscriben en un tipo de lenguaje *antinormativo*, haciendo uso de recursos lingüísticos proscritos por la sociedad dominante. Tales recursos desencadenan las RISAS en las intervenciones siguientes de D y B, en sintonía con las de B.

(10) H38A1

A: no está↓ no

C: có[ge]lo↑

A: [sí sí] CÓGELO

C: pásame una poca/ bueno↓ me pongo yo cocacol- y lo cojo

B: limpiarlo un poco ¡coño!

D: [(RISAS)]

B: [(RISAS)] desde luego tío→

D: (RISAS) es NATuraleza (RISAS) ¡hostia! esto estamos→ e en la jungla/ (RISAS)

5.2. En (11) de nuevo la *entonación exclamativa*, en el rango tonal más elevado del hablante, y asociada a un sentido irónico que se deriva del sentido antifrástico del enunciado (evidentemente, comer entre las moscas del campo no resulta sano ni higiénico) es la encargada de desencadenar el efecto humorístico, que se traduce con la presencia de RISAS. La línea humorística-disfemística se ve reforzada por la *pronunciación marcada* (énfasis acentual) sobre la sílaba MIER- en la intervención de D.

(11) H38A1

A: ¿¡qué más sano que una comida entre las moscas del campoo!?! (RISAS)§

B: § [(RISAS)]

D: [(RISAS) y una] mier-

(RISAS) y la MIERda que hay

B: ° (hablando de mierda/ hay alguien cagando ahí)°

A: seguro (5”)

B: ¿esto es un parque natural↑ nano?

5.3. Por su parte, en (12) asistimos a una serie de intervenciones donde se suceden los enunciados *enfáticos*:

D: *ven a follar ¿¡qué quieres que le diga↓ hostia↓!?!?*: Rango tonal elevado
 D: *y la POLLA también le he echao↓*: Pronunciación marcada (énfasis acentual, asociado al carácter disfemístico del término “polla”)
 D: *¿¡qué le voy a ((echar))!?!?*: Rango tonal elevado (entonación exclamativa)
 D: *cosas de la vida/ que te enseña*: Entonación neutra de carácter aseverativo: con ello se desarrolla un efecto de contraste; para reconocer aquí el efecto modal-subjetivo resulta necesario considerar desde el punto de vista prosódico lo anterior y lo sucesivo; es probable que el contraste de recursos prosódicos favorezca el efecto humorístico de las RISAS en la tercera intervención de A.

(12) H38A1

C: hombre ¿pero tú qué le dices?

D: ven a follar ¿¡qué quieres [que le diga↓ hostia↓!?!]

B: [es una puta ¿no?]§

A: § ¿tú le has echao los tejos↑ alguna vez?

D: y la POLLA también le he echao↓ ¿¡qué le voy a ((echar))!?!? es otra que no lee– que no está trabajando↓ con nosotros

A: ¿y de qué la conoces↑ a la otra↑?

D: cosas de la vida/ que te enseña

A: (RISAS)/ ¿que te recogió de la [calle↑ o algo↑]

D: [que (())]

5.4. El efecto desencadenante del humor en (13) es el empleo de una *entonación suspendida* “sugerente”, en la intervención de B. Es “posible” que la causa de que la persona de quien se habla conozca a uno de los implicados en el fragmento (en concreto a A), sea la que indica B en su intervención: en realidad la suspensión, no exenta aquí de interpretación irónica, genera las RISAS del propio hablante (B), sabedor de lo improbable de su afirmación; obviamente A no ha cometido ningún delito de violación. De este modo, el uso de una entonación suspensiva en este contexto desarrolla una interpretación específica (sentido irónico) que suscita irremediabilmente las RISAS, es decir, el efecto intensificador y humorístico.

(13) H38A1

C: dijo que– que loh– co– que le conocía a él↑ y que te conocía a ti/ yo había pasao desapercibido§

A: § ¿a mí macho↑ de qué?/ de haber hecho el bruto↑ o algo↑ [porquee]

C: [sí]/ porque le preguntó por un amigo↑§

B: § la intentarías violar alguna vez→ nano (RISAS)§

C: § dice que le preguntó por un amigo muy alto↑ y por uno bajito

5.5. En (14) el empleo de una *entonación ascendente* después de “iba”, en la primera intervención de D, puede identificarse con un “tono referente intensificado” (Brazil, 1975 y 1978), indicador del carácter no final de la emisión (el enunciado está pendiente de finalización), ya que se requiere todavía una información necesaria (“¿quién o quiénes vino o vinieron?”); a ello se añade además un *matiz de compromiso*. Pues bien, a pesar de este tono *referente intensificado*, las expectativas del hablante se rompen bruscamente, la información que se aporta (“gente”) es irrelevante: el contraste ente lo esperado y lo efectivamente dicho genera un efecto humorístico a través de las RISAS de A y B, justificables porque ambos interlocutores conocían de antemano (recordemos que todos ellos son amigos y se conocen previamente) la habitual incapacidad expresiva de D.

(14) H38A1

C: ¿no dijo que co- que te conocía a ti y a uun-?§

D: §que- que me conocía a mí que- conmigo

iba↑ gente

A: [(RISAS)]

B: [(RISAS)]§

D: § que iban dos o tres [amigos]

B: [una conclu]sión bastante acertada (irónicamente)

5.6. El contexto temático que domina en el fragmento (15) es el de la práctica de relaciones sexuales entre individuos jóvenes de distinto sexo. Pues bien, la primera intervención de A aparece nuevamente un *tono referente intensificado*, a continuación de “marcha”. Aquí el sentido contextual de la expresión “me coge la marcha” es claramente sexual (la “marcha” en este caso se identifica con el “miembro viril”). La evocación de situaciones cómicas posibles desata en la propia intervención de D el humor; de modo que este no puede evitar reírse, en un proceso colaborativo que permite completar este cuadro de filiación pragmática (RISAS de C y B).

Más adelante, en la segunda intervención de A de este fragmento se emplea la *voz de falsete* (voz “lastimosa” o “quejosa”), para representar una situación posible en la que el “cambio de marchas” metafórico al que se alu-

de llegara a producir algún tipo de molestia en el implicado (en este caso D). A ello se añade como elemento interesante que la misma voz de falsete sirve también para marcar el *paso del estilo indirecto al estilo directo* (relato dramatizado).

En este ejemplo, pues, el efecto humorístico es generado directamente por la prosodia, si bien es el contexto situacional el que orienta finalmente la interpretación humorística de los recursos empleados.

(15) H38A1

A: se la lleva todos los días aa aa casa↓ hombre

D: sí/ y en el coche↑/ me coge la marcha↑ y (RISAS) y me pone la primera/ tú pásame las [papaas]

C: [(RISAS)]

B: [(RISAS)]/// pues tú en seguida pones la marcha atrás ¿no Caty?

D: yo sí

A: y no [no cuidao]

B: [(RISAS)]

D: no no↓ cui- (RISAS) dice no no cuidao ↓ y lo hace/ ¿es que tú la has puesto?

A: ¿el qué?§

D: § ¿con la Vagina?

A: ¿con la Vagina? nunca/ yo no tengo vagina

D: (RISAS) ¿no?

5.7. Otro factor relevante en estas funciones es la *ampliación del campo tonal* del hablante en el estilo directo, como ocurre en (16). Este campo tonal ampliado evoca una llamada de atención (titular de prensa, de radio o de televisión); la situación contextual distendida, la coloquialidad extrema, los lazos sociales y vivenciales de los interlocutores, favorecen que este recurso prosódico (empleado para escenificar dramáticamente una situación virtual pero no real) desate las RISAS entre los conversadores (intervenciones de A y D).

(16) H38A1

D: ahora nos cogen

B: ahora dicen *cuatro incendiarios en el bosque del Saler*↓ tío [(RISAS)=]

A: [(RISAS)]

D: [(RISAS)]

5.8. Por su parte, en (17) hay que considerar como factor desencadenante de la risa a la *pronunciación parentética en voz baja* (intensidad mínima,

susurro). La situación comunicativa en que se hallan inmersos los interlocutores (están comiendo en el campo) hace que la presencia inesperada de algún “intruso” involuntario genere motivos de jocosidad. En este caso, el efecto humorístico va asociado a la evocación de posibles causas para la presencia de dichos “intrusos”. Obviamente, la razón de su presencia sólo puede ser expresada en voz muy baja, susurrante, etc. y la RISA aflora de nuevo como efecto esperado de la complicidad entre los interlocutores, intensificándose así de nuevo los lazos de su relación social y vivencial (tercera intervención de D).

(17) H38A1

C: ee ¿la Caty de qué lo lleva↑?

D: ¿yo?§

A: § habas

D: habas/ con pollo

A: habas con pollo/ (RISAS) buena combinación// °(estos van a cagar↓ nano)°

D: (RISAS)

5.9. En (18) a su vez hay que prestar atención al uso de la *entonación suspendida* en la primera intervención de D. Este recurso abre las posibilidades de completar la emisión; no obstante, el contexto semántico circundante (se está hablando del efecto perjudicial de la contaminación sobre la capa de ozono), vehicula el sentido final del enunciado hacia el efecto humorístico: “tú te tiras cada cuesco→/ que eso sí→ que destruye la capa de ozono”. En este caso, el tonema de suspensión no ejerce por sí solo el efecto intensificador humorístico, pero sí funciona como recurso potenciador del mismo. El fragmento humorístico que se desarrolla a partir de ahí se extiende a lo largo de varias intervenciones en las que las RISAS están presentes de forma evidente.

(18) H38A1

B: ¡joder el del helicóptero↓ tío!

A: están infectando la– el ozono↑ ¡coño!/ y luego dicen que no nos echemos espráis

D: porque tú te tiras cada cuesco→/ que eso sí→

B: eso sí que destruye la capa de ozono (())

B: [(RISAS)=]

C: [(RISAS)]

B: = eso sí que es ((cloro)) puro carbono↓ nano§
 D: § (RISAS) eso sí es ozono (RISAS)
 A: eso es bueno/ porque es— es sustancia orgánica
 B: (RISAS)
 D: ¡hostia! si es orgánica
 B: sí y dice y además dice *SUSTANCIA* ↓tío↓ coon [retintín]
 A: [(RISAS)]

5.10. Imitación burlesca de la voz femenina (*voz de falsete*, en *registro agudo* del hablante, joven varón), que desarrolla la generación del efecto humorístico en la intervención de A en (19):

(19) H38A1
 D: la ley de la selva// pero después/ nada/ después nos lo pasamos bien con ellas§
 C: § y las tías→/ *ayy ¿quedamos para mañana?*
 A: (RISAS)

5.11. El uso de una *pausa prolongada* (de 4 segundos) en la segunda intervención de A en (20) representa una larga duración pausal para la conversación; ello, asociado a una pronunciación con intensidad mínima, en susurro constituyen recursos que colaboran con la situación interactiva desarrollando el efecto humorístico (risas de A y D).

(20) H38A1
 B: lo que faltaba↓ nano
 A: da lo [mismo]
 D: [más] alimento
 A: de algo hay que morirse/// (4'') ° (la policía secreta aún)° (RISAS)
 D: (RISAS)

5.12. Cambio de registro (más *agudo*) para introducir el estilo directo (*relato dramatizado*) en (21). En la tercera intervención de D el estilo directo marcado por la voz de falsete adquiere además un sentido burlesco en sí mismo asociado al efecto de humor. Todo ello, asociado con la situación comunicativa misma y con el grado máximo de filiación social y vivencial entre los interlocutores, favorece el efecto humorístico resultante (RISAS de B).

(21) H38A1

D: decimos *esta tía* ↑ ¿qué hace con una [máquina de afeitar?=
C: [(RISAS)]

B:

[(RISAS) RA RA]

D: = RA CRAC CRAC§

C: § y luego llegan tres tíos↑

B: [yy]

D: [he encontrao] la luz [(RISAS)]

B: [(RISAS)]

5.13. Pronunciación en *voz baja* en la intervención de J en (22). En este caso, la voz susurrante asume el papel de recurso prosódico de carácter evaluativo con respecto al material lingüístico anterior (“El Ocaso”). Se genera así cierta complicidad por parte de A, como demuestran las RISAS articuladas previamente a un “insulto” tan solo aparente (“maricón”), que en realidad constituye una forma de marcar la estrecha relación entre interlocutores. Es, pues, evidente el efecto intensificador de la prosodia como mecanismo que sirve para disparar el humor en la conversación, sin eliminar, claro está, la importancia del contexto.

(22) AP80A1

A: yo me he apuntao ahí/ y al niño también lo he apuntao

S: ¿qué lees/ [el Muy Interesante?]

A: [en El Ocaso]

J: El Ocaso/ con el nombre que tiene ya ↓ °(Ocaso)°

A: (RISAS)// ¡ah ↓ ma- maricón!

5.14. Empleo de *tono ascendente anticipador*, que podemos identificar con el tono referente intensificado (vid. supra) en la segunda intervención de S (después de “Ana”) en (23); dicho tono evoca en la mente del que habla toda una serie de informaciones asociadas a las circunstancias contextuales del fragmento conversacional, seguramente dignas de risa: el resultado son las RISAS del propio hablante (A), que imagina cómicamente la situación de “Ana” (“ella se fumaba tres cigarros en el rato en que yo me fumaba uno y decía que tenía bronquitis”; está claro que la razón de su tos no era la bronquitis, sino el exceso de tabaco). La prosodia, pues, nuevamente, asociada al contexto favorece el efecto humorístico y las RISAS.

(23) AP80A1

J: (es)tá bien

S: la verdad es quee/ llevo poco tiempo sin fumar ↓ pero lo agraDEZco

J: o sea que empezaste ↑ // pues// casi casi cuando se abrió el- este local ↑

S: sí/ a(d)emás empecé de tontería/// porque vino un día/ Ana ↑ // (RISAS) y me dijo quee- que tenía bronquitis aguda// y yo la veía pos que se fumabaa// en el rato que yo me fumaba un cigarro ↑ ella se fumaba tres

5.15. Finalmente, en (24) la prosodia se asocia a la expresión del estilo directo con el empleo de una mayor velocidad elocutiva que en el estilo indirecto; al tiempo que marca la frontera entre el estilo indirecto y el estilo directo, la dramatización y actualización de los hechos que comporta la prosodia favorecen que, por la situación conversacional, el hablante sienta tales hechos más próximos y se generen así más fácilmente sentimientos de comicidad hacia los mismos.

(24) AP80A1

A: hice una comparación ↑ de por qué Jaime sí que tiene unos labios MU(y) BONITOS↓ muu(y)- mu- mu perfilaos// y estaba sentao a la vera de Jacinto ¿no?/ y estabaa contando y digo *mira los labios* ↑ // *de Jaime*/ y Jacinto mu (RISAS)/ y me río ↓ cada vez que veo a Jaime me río ↓ digo porque las cosas que se me ocurren ↓ vamos/ las comparacioneh que hago (RISAS)

6. De lo comentado hasta aquí ¿qué conclusiones provisionales podríamos derivar? Ciertamente, cabe apuntar algunas ideas relevantes, si bien no podemos considerarlas como afirmaciones definitivas; para ello será todavía necesario ampliar notablemente el volumen del corpus analizado:
- a) en muchos casos no se trata de la actuación aislada de un único factor prosódico, sino que varios de ellos contribuyen conjuntamente en la expresión del efecto humorístico-intensificador (ejemplos 11, 12, 20 y 21)
 - b) la prosodia suele contribuir decisivamente a la delimitación de la frontera entre el estilo indirecto y el estilo directo, desarrollando este último en ocasiones un sentido humorístico, en cuyo caso podríamos hablar de una doble función pragmática (demarcativa y modal- intensificativa); algo así ocurre en los ejemplos (16) y (24)

- c) la voz aguda de *falsete* favorece con mucha frecuencia en la conversación coloquial la interpretación humorística de una emisión lingüística, estrechamente vinculada, obviamente, al contexto lingüístico y extralingüístico (como en el ejemplo 19)
- d) en muchos casos, la interpretación de los factores prosódicos como resortes desencadenantes de efectos humorístico-intensificadores está fuertemente determinada por el contexto que envuelve a la emisión lingüística, ya sea léxico (ejemplo 10), ya sea semántico (como en los ejemplos 13, 14, 15, 17, 18, 22 ó 23).

Bibliografía

- Albelda, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Attardo, S., Eisterhold, J., Hay, J y Poggi, I. ((2003): Multimodal markers of irony and sarcasm. *Humor* 16(2), pp. 143-260.
- Beinhauer, W. (1985): *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- Bravo, D. (2000): Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español”, *Oralia*, 4, pp. 299-314.
- Brazil, D. (1975): *Discourse Intonation*. Discourse Analysis Monographs 1. University of Birmingham.
- Brazil, D. (1978): *Discourse Intonation II*. Discourse Analysis Monographs 2. University of Birmingham.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Briz, Antonio et ál. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo 1 de la revista *Oralia*. Madrid, Arco Libros.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bustos, J. J. (1997): Aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación oral. In Briz, Antonio el ál. (eds.), *Pragmática y Gramática del Español Hablado. El español coloquial*, Zaragoza, Pórtico. 37-50.

Díaz, F. (1985): *El habla coloquial en el teatro de Antonio Gala*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

González Clavo, J. M. (1984-1988): “Sobre la expresión de lo superlativo en español”, *Anuario de Estudios Filológicos*, VII, pp. 173-205; VIII pp. 113-146; IX pp. 129-153; X pp. 101-131; XI pp. 1159-1173.

Hernando Cuadrado, L. A. (1981): *El español coloquial en El Jarama*, Madrid, Nova Scholar.

Herrero, G. (1991): Procedimientos de intensificación-ponderación en el español coloquial, *Español Actual*, 56, pp.39-51.

Hidalgo, A. (1995): “Entonació i conversa: Aproximació als mecanismes prosòdics demarcatus d'unitats sintàctiques en la parla col-loquial”, *Caplletra*, 19, pp. 145-159.

Hidalgo, A. (1997): *Entonación coloquial. Función Demarcativa y Unidades de Habla*, Valencia, ANEJO XXI de la revista *Quaderns de Filologia*, Universidad de Valencia.

Hidalgo, A. (1998): “Alternancia de turnos y conversación. Sobre el papel regulador de los suprasegmentos en el habla simultánea”, *Lingüística Española Actual*, XX-2, pp. 217-238.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004): ¿Es universal la cortesía?”. In Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística, pp. 39-54.

Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.

Meyer Hermann, R. (1988): “Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado)”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XI, pp. 275-290.

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo.

Poyatos, F. (1997): “La lengua hablada como realidad verbal-no verbal: nuevas perspectivas”. In Briz, Antonio el ál. (eds.), *Pragmática y Gramática del Español Hablado. El español coloquial*, Zaragoza, Pórtico, pp. 215-224.

Sandru, T. (1982): “Observaciones sobre el español coloquial: construcciones de valor superlativo”, *Revue Roumaine de Linguistique*, 27-4. (Volume publiée à l'occasion du XIII^e Congrès International des Linguistes, Tokyo). pp. 293-299.

Seco, M. (1970): *Arniches y el habla de Madrid*, Madrid, Alfaguara.

Steel, B.(1976): *A textbook of colloquial Spanish*, Madrid, SGEL. 1ª Ed. 1976.

Vázquez López, M. (2002): “Un ritmo para comunicar. Reflexiones sobre la entonación”, *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 3: 91-110.

Vigara Tauste, A. M. (1980): *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.

Vigara Tauste, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.

Las mujeres que nos faltan

Ana López-Navajas

Universidad de Valencia

1. Un breve recorrido por la historia.

A lo largo de la historia nos encontramos con numerosas mujeres que han participado de forma original, genuina y reconocida en los diversos ámbitos de las humanidades, las ciencias y las artes, pero no las encontramos en el relato de la historia. Están ocultas, ajenas a todos los cánones establecidos. La visión de mundo que nos presenta la historiografía, la que se nos muestra a través de los textos académicos de todas las materias, a través de los protagonistas que en ellos aparecen y de los sucesos narrados, apenas tiene presente a las mujeres: ha sido y sigue siendo una historiografía excluyente, no es capaz de mostrar todos los protagonistas de los sucesos narrados. Faltan las mujeres y, con ellas, el conocimiento que sus aportaciones nos proporcionan.

Sin embargo, desde la Antigüedad existen grandes figuras femeninas que merecerían un puesto destacado en la historia, las artes, las humanidades y las ciencias. Ellas muestran a través de sus contribuciones no sólo su propia valía personal sino la medida de la participación de las mujeres en los diferentes ámbitos del conocimiento, las artes y la sociedad, y también, la medida de su olvido.

De la Antigüedad, quizás sea Safo de Lesbos la mujer que mayor repercusión ha alcanzado en la posteridad, pero no suelen aparecer otras. Sin embargo, no sólo en Grecia y en Roma hubo mujeres destacables, sino en la antigua Babilonia, donde hallamos a mujeres como Tappūti-Belatēkallim y [...] ninu, perfumistas, que desarrollaron las técnicas químicas de la destilación, la extracción y la sublimación, tal y como encontramos en unas tablillas de escritura cuneiforme del segundo milenio a.C. (Alic, 1991: 34). Entre

las filósofas griegas destaca tanto Aspasia, compañera de Pericles y a quien Sócrates le reconocía su magisterio como Teano, de la escuela pitagórica, por ser la primera que trabajó con el número áureo. De ella queda parte de su obra, pero sólo de la escuela pitagórica aparecen hasta 27 mujeres, muchas de ellas relevantes. De la misma forma, en esta época, también encontramos un nutrido grupo de filósofas de varias escuelas (Ménage, 2009 [1690]). Ya en Roma tenemos, además de las patricias romanas que ostentaron un más o menos velado poder político, escritoras como Sulpicia u oradoras como Hortensia (López, 1994). Alrededor del II d.C. parece que vivió la gran figura de la alquimia, María la Judía o la Profetisa, a ella se debe el baño maría, la descripción de alambiques y de procedimientos empleados aún en laboratorio, como la destilación, la sublimación, la disolución, la filtración o la calcinación (Solsona, 1997: 34-40). Pero hay una gran figura de la Antigüedad que destaca tanto por sus aportaciones como por el olvido en que se encuentra, Hipatia de Alejandría, reconocida filósofa y matemática, sobre todo astrónoma, que trabajó en las curvas cónicas. Sus tres biógrafos de la Antigüedad dejan constancia de su autoridad indiscutible y es considerada la tercera líder de la escuela neoplatónica tras Platón y Plotino (Alic, 1991: 58-63). Sin embargo, las aportaciones de esta mujer no aparecen ni en las matemáticas, ni en la filosofía, a pesar de que Ferrater Mora la incluye en su *Diccionario de filosofía*, lo que también da medida de la importancia de su obra y la magnitud de su olvido.

La Edad Media también nos deja la presencia de mujeres de gran interés, pero entre ellas destacan dos que tuvieron una gran influencia en su tiempo: Hildegarda de Bingen y Trotula de Salerno.

Trotula de Salerno fue una médica cuyo tratado, *Passionibus Mulierum Curandorum* o *Trotula Maior*, fue el libro más veces transcrito y copiado de todos los tiempos (Álvarez et ál, 2003: 63). Aborda cuestiones sobre ginecología o las medidas de higiene en el parto y se convirtió en referente médico, pero cuya autoría se negó a lo largo de los siglos aduciendo que esos tratados eran demasiado profundos para salir de una mujer.

Hildegarda de Bingen, del s. XII, llamada la *Sibila del Rhin* porque era consultada por Papas y reyes, tuvo una considerable influencia en la época. Escribió tratados místicos, obras musicales y fue escritora reconocida. También se adentró en la ciencia medieval y la cosmología. Sin duda, es una de las grandes figuras de la Edad Media (Pernoud, 1998).

En el Renacimiento concurren mujeres humanistas como Cristine de Pizan, que con *La ciudad de las mujeres* inició La Querelle de Femmes, Laura Ceretta, humanista italiana que editó su obra y gozó del reconocimiento de la época o el círculo de latinas que rodeó a Isabel la Católica con Luisa Sigea o Beatriz Galindo La Latina como figuras más destacadas (Segura, 1994: 175-186), pero también aparecen pintoras como Sofonisba Anguissola o músicas como Francesca Caccini en Italia donde crea la primera ópera y también la exporta.

En el Barroco tenemos grandes figuras del orden de sor Juana Inés de la Cruz y María de Zayas y Sotomayor dentro de las letras o Artemisia Gentileschi en pintura, con una temática pictórica muy marcada por el claroscuro y figuras femeninas de la Biblia. En música encontramos grandes compositoras y músicas olvidadas como Marie Thérèse von Paradis o Bárbara Strozzi que tienen una extensa y admirada obra. La ciencia también presenta figuras destacadas como Anne Finch Conway o Margaret Cavendish, que en el s. XVII trabajaron sobre el concepto de átomo y participaron activamente en los debates de su época, o Mme de Chatelet, amiga y colaboradora de Voltaire, que trabaja con aspectos relacionados con la física newtoniana (Álvarez et ál., 2003).

Ya en el siglo XVIII y XIX, con el nacimiento de las ciencias tal y como las entendemos en nuestros días, aparecen otras mujeres que, a pesar de los problemas que existen para entrar en las universidades, destacan por sus contribuciones científicas. Así tenemos a Sophie Germain, que trabajó los números primos e hizo interesantes aportaciones a la resolución del teorema de Fermat o a Sonia Kovalévskaja, cuyos trabajos más importantes versaban sobre ecuaciones diferenciales e integrales abelianas, a Mary Fairfax Sommerville, que tradujo a Laplace junto a una revisión de los principios

matemáticos necesarios para su comprensión o a Ada Byron, que realizó un trabajo fundamental en las máquinas analíticas y diferenciales y en el diseño del primer ordenador (Solsona, 1997). Dentro de las letras españolas están Gertrudis Gómez de Avellaneda o Carolina Coronado (Nelken, 1930), relevantes escritoras del XIX de las que apenas se puede encontrar ediciones o referencias en las historias de la literatura española y en los contenidos normativos. Entre las músicas destacan Clara Wieck o Fanny Mendelsohn, con una obra considerable, entre un cada vez más nutrido grupo de compositoras. Las pintoras, también numerosas y con propuestas de calidad, tienen una representación importante en Elizabeth Louise de Vigéele Brun, pintora de M^a Antonieta, creadora de su propia escuela de pintura, reconocidísima en la época y cuyos cuadros se pueden admirar en el Louvre. Pero también están, ya entre el XIX y el XX, Sonia Delaunay, Mary Cassatt o Suzanne Valadon, entre otras pintoras de destacado mérito (Segura, 1998). Dejamos aquí la relación porque el siglo XX multiplica el número de mujeres y, como más adelante veremos, siguen sin ser visibles.

Ninguna de estas mujeres que, a modo de ejemplo, he nombrado aquí ni muchas otras de importancia similar aparecen en los textos académicos en el lugar donde les corresponde, ni tampoco en los textos de divulgación o en los contenidos normativos de la enseñanza y los libros de texto, donde siguen estando ausentes, lo que permite que sigan siendo básicamente desconocidas para la gente no especializada. Las apariciones que pueden tener son de carácter anecdótico. No pertenecen al canon. Son las consecuencias de los procesos de desautorización que todas ellas sufrieron. Este desconocimiento de las contribuciones de las mujeres propicia que ellas no estén presentes en la visión de mundo y de la propia cultura que se desprende de la educación y esto trae consecuencias negativas.

Esta visión de mundo donde las mujeres están ausentes la vamos conformando desde la infancia y en la génesis de esa visión, hay una considerable participación de la enseñanza. A través de la información que se transmite en los contenidos escolares y de las referencias culturales y sociales que se establecen implícitamente a partir de ellos, se va formando

un relato social y cultural del que las mujeres no forman parte, donde aparecen siempre de forma excepcional. Su presencia es anecdótica y su ausencia sistemática. Está tan arraigada esta visión que no crea ningún asombro o extrañeza el hecho de que los manuales escolares o académicos, los libros de texto, exhiban un tan bajo índice de presencia de mujeres en todos los ámbitos de las artes, las ciencias y las humanidades.

2. La presencia de las mujeres en los libros de texto

Un estudio que se ha realizado en la Universidad de Valencia, dentro del proyecto de investigación *Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, del que adelanto algunas conclusiones, ha recogido los datos de la presencia de los personajes, hombres y mujeres, en todos los niveles, de 1º a 4º de ESO y en todas las asignaturas (19) que se imparten en la secundaria obligatoria (ESO) de los libros de texto de tres editoriales de difusión nacional, que son las que recogen los contenidos normativos. Los resultados muestran unas cifras de presencia de mujeres muy bajas¹. El propósito de este trabajo ha sido, a partir del estudio de estos datos, poder medir cuantitativa y cualitativamente la presencia de las mujeres en los textos para poder valorar el grado de participación que muestran. Para evaluar esta presencia se ha establecido un doble indicador: el de presencia de *personajes* —cuántos personajes aparecen— y el de recuento de *apariciones* —las veces que aparece cada personaje en el texto— que mide la repercusión de los personajes en los libros de texto. La base contiene 5.527 personajes y 16.728 datos y los resultados generales con los que nos encontramos son muy claros: muestran una presencia de mujeres del 12% (692 mujeres / 4716 hombres) que disminuye hasta el 7% cuando observamos las apariciones (1.266 mujeres / 15.648 hombres), es decir, si la presencia es escasa, la repercusión en el texto es aún menor. A estas cifras debemos añadir unos patrones de ausencia que indican los datos, que

¹ Los datos de este estudio se encuentran en una base de datos accesible a través de la Red en la dirección <http://mujeresenlaeso.com>.

muestran, con mayor claridad aún, la extensión y naturaleza de esta carencia. Pasamos a enumerarlos.

Para comenzar, el doble indicador de presencias de personajes y de recuento de apariciones marca un primer rasgo de comportamiento. El recuento de apariciones *es siempre menor* que el de presencias. La tónica que marcan los resultados generales, con 12% de presencia femenina y un 7% de apariciones, que muestran una cifra de apariciones siempre menor que de presencias, se reproduce en *cada una* de las asignaturas y niveles. Lo que indica que, si la presencia de mujeres es ya escasa, la repercusión de estas mujeres en los libros de texto es siempre aún menor. Esto afecta, implícitamente, a la visión de mundo que transmiten.

En segundo lugar, las asignaturas que presentan enfoque histórico, sobre todo la Lengua y Literatura y las Ciencias Sociales, especialmente importantes porque son las que trasladan, en mayor medida que otras, los referentes culturales y una determinada visión de mundo, presentan unos porcentajes muy bajos de presencia de mujeres. Como factor añadido, está el hecho de que estas asignaturas suman, entre las dos, una cifra muy alta de personajes: 3.017 personajes (Lengua y Literatura, 1.376 y Ciencias Sociales, 1.641), más de la mitad de todos los personajes recogidos en la base, lo que les concede una envergadura y una capacidad de transmisión de información extraordinaria, por la cantidad de referencias que contienen. Sin embargo, y de manera significativa, estas asignaturas tienen unos porcentajes de presencia de mujeres bastante bajos. Lengua y Literatura con un 12% (164 mujeres / 1.212 hombres) aún mantiene la media general, pero Ciencias Sociales, con un 7% (109 mujeres / 1532 hombres) se queda muy por debajo. Cuando observamos los datos de las apariciones, la cifra desciende hasta el 7% en Lengua y Literatura y en Historia, hasta el 5%. Esto intensifica las implicaciones del exiguuo índice de presencia femenina con una aún menor repercusión dentro del texto en unas asignaturas muy significativas.

En tercer lugar, aparece otro indicador, un patrón que se repite también en cada una de las asignaturas: a medida que los cursos avanzan y los conte-

nidos son más amplios, la presencia de las mujeres disminuye y pierde peso en ellos. La presencia de las mujeres en los cursos superiores es siempre menor que en los inferiores. Así, en la primera etapa, tenemos una media de presencia del 13% (1º ESO, 13,1% y 2º ESO, 13,1%) que se convierte en 10% en la segunda etapa (3º ESO, 10,5% y 4º ESO, 10,3%). Si atendemos, además, a la cifra de apariciones, la repercusión de las mujeres en la segunda etapa disminuye considerablemente por la conjunción de las dos variables: la menor presencia de mujeres en la segunda etapa y el menor índice de apariciones de mujeres en todas las asignaturas.

Por último, hay que señalar que es en 4º de ESO cuando, desde la historia y la literatura, se aborda el siglo XIX y XX, el periodo histórico que mejor documentado está y donde la presencia de la mujer parecería estar más extendida. Pues bien, los porcentajes de presencia de mujeres, en 4º de ESO, de Literatura e Historia son no sólo más bajos que la media general de 4º de ESO, sino más bajos que la media de su asignatura. Este indicador nos muestra la escasa presencia de las mujeres también en la narración de la Contemporaneidad.

Este último dato parece ilustrar mejor que otros, no sólo esa ausencia pertinaz de las mujeres en la historia, sino la dificultad con la que se encuentran para ser incluidas dentro de los cánones y lo desapercibido que pasa este hecho.

3. Cantidad y calidad de las contribuciones femeninas

Pero cuando afirmamos que existe una escasa presencia de mujeres o que no están presentes en los cánones ¿en relación a qué parámetros lo hacemos?, ¿cómo sabemos si ha habido contribuciones suficientemente valiosas o interesantes como para ser incorporadas al relato de la historia?

La primera cuestión queda ampliamente respondida en cuanto nos asomamos a los estudios de mujeres que, desde diferentes disciplinas, pero sobre todo desde la historia, se han realizado en las últimas décadas y han ido sacando a luz sus contribuciones. Son tan numerosas estas aportaciones, de

tantas mujeres y en tantas vertientes, que cuando se entretrejen con los acontecimientos históricos de cada época, revelan otra visión de la historia. La idea de desarrollo humano, cuando las incluimos, cambia y adquiere una dimensión más completa.

Hay sobre ellas una extensa bibliografía dispuesta en varios niveles. En primer término nos encontramos con abundantes monografías que han sacado a luz el trabajo de numerosas mujeres en diferentes campos². Esto nos permite vislumbrar la inmensa variedad de personalidades distintas que forman estas mujeres y ponderar sus contribuciones.

En segundo término, nos encontramos con obras de recopilación, que tienen tradición desde la Antigüedad y son las que han permitido rastrear la información de numerosas mujeres que en obras posteriores, debido, en ocasiones, a los procesos de desautorización sufridos, ya no aparecían³

También nos encontramos con obras de integración, como la historia de mujeres, que nace al calor de los estudios de mujeres, y es mucho más reciente ya que estos estudios se han desarrollado en las últimas décadas. Con ellos, la historiografía intenta incorporar (aunque dos perspectivas diferentes polemizan sobre la forma de incorporación y estudio⁴) e integrar la contribución de las mujeres al relato histórico⁵.

²Hallamos, entre otras, una línea editorial muy interesante, Ediciones del Orto, que tiene una colección que dirige Cristina Segura Graño, Biblioteca de Mujeres, donde encontramos la biografía y una selección de la obra de un amplio elenco de mujeres de todas las épocas

³ Entre estas nos encontramos, ya en la Antigüedad, con algunas como la *Vita Pythagorae*, donde se referencian todas las mujeres de la escuela pitagórica, o los *Stromata* de Clemente de Alejandría que también incluye numerosas referencias a mujeres, o ya en el siglo XIV, Bocaccio con sus *Clariss Mulieribus*, o el *Libro de las virtuosas é claras mujeres* de Álvaro de Luna (1891). En el siglo XVII tenemos la *Historia de las mujeres filósofas* de Gilles Ménage (2009), y en el XIX los *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833* de Serrano y Sanz, que es referencia indispensable para el estudio de las escritoras españolas. Ya en el siglo XX nos encontramos también con las *Escritoras españolas* de M. Nelken (1930) y más recientemente, la *Enciclopedia de mujeres célebres* de Segura Graño (1998), y algunas recopilaciones específicas de pintoras (Coll, 2001), pensadoras (de Martino & Bruzzese, 1996) o científicas (Solsona, N. 1997).

⁴ Morant, 1988.

⁵ En la historia de mujeres se encuentran libros ya clásicos, como los de Duby y Perrot (2006) y referidos a la historia de España, Morant (2005) y Garrido González (1997). También existe, dentro de esta misma línea, una historia feminista de la literatura española, de Zabala & Díaz-Diocaretz (1993-2000).

Y en último término, hay toda una bibliografía con finalidad didáctica que recoge estas aportaciones, adecuadas a la enseñanza y presentadas, en unas ocasiones, para un uso didáctico bastante directo⁶ y en otras, para proponer reflexiones o enfoques metodológicos sobre la materia⁷. Esta bibliografía abarca bastantes materias y niveles y estos libros se convierten en unos instrumentos muy útiles para incorporar las mujeres a los contenidos académicos, pero sus posibilidades didácticas no están bien aprovechadas.

Así pues, tras estos estudios, nos encontramos con una cantidad considerable de mujeres que han trabajado y contribuido en las humanidades, las ciencias, las artes y, en definitiva, en el desarrollo humano. Son estas numerosas mujeres las que, en contraste con las que aparecen en el estudio antes citado, nos permiten afirmar que su presencia en los contenidos de los libros de texto es muy reducida. No todas, indudablemente, tuvieron contribuciones igual de significativas, pero tantas, y tan bien, escribieron, estudiaron, compusieron, pintaron, representaron... que debería quedar constancia de sus aportaciones. Sólo así se iría conformando una visión del mundo más completa y participada donde ellas estuvieran incluidas.

Uno de los rasgos más llamativos de buena parte de estas mujeres es el reconocimiento y la influencia que tuvieron en la época en que vivieron y en épocas posteriores. No fueron mujeres ocultas o de las que no se conoció su obra, como cabría esperar dado el olvido en que han caído, sino mujeres que fueron conocidas, en diferentes medidas y por diferentes motivos, y que tuvieron repercusión e influencia en su tiempo. Hay que añadir que todas ellas tuvieron, en alguna medida, problemas con la actitud que mostraban los hombres y el orden patriarcal, que se convirtió en un obstáculo constante que solventaron con variada fortuna. Así, este reconocimiento que obtuvieron en la época choca con el olvido posterior.

Por otro lado, la segunda cuestión se resuelve en cuanto aplicamos criterios de calidad, que son generales, a las mujeres que se han ido estudiando. Es decir, cuando valoramos las contribuciones en relación a la extensión,

⁶ (Figueiras et ál., 1998), (Green, 2001), (Álvarez et ál., 2003) o (Nomdedeu, 2007).

⁷ (Rodríguez, 2004) o (Fernández, 2001).

importancia o singularidad de la obra y, por otro lado, a la difusión, la influencia o el reconocimiento que tienen en la época. Son estos criterios los que nos permiten postular mujeres para asociarlas al canon, a las referencias de época o de movimientos. Pues bien, también en este caso, nos encontramos con un buen número de ellas, demasiadas mujeres que, por la importancia de sus contribuciones, deberían estar presentes en los libros y no lo están o lo están de forma secundaria, de manera anecdótica.

4. La ausencia de las mujeres como carencia del sistema educativo

Como podemos comprobar, viendo, por un lado, las cifras tan bajas de presencia de mujeres en los libros de texto que revela el estudio y por otro, la variedad y calidad de las aportaciones de las mujeres que obtenemos tras el estudio de la bibliografía, el olvido en que se encuentran las mujeres en la divulgación de la historia, las artes, las ciencias y las humanidades es enorme. Tanto, que se convierte en una importante carencia del sistema educativo que necesita ser subsanada. La transmisión implícita de la visión de mundo que de él se deriva tiene consecuencias sociales negativas. La medida del vacío que señalan estas ausencias tan relevantes en el conocimiento la encontramos cuando incluimos las aportaciones de las mujeres dentro del desarrollo histórico y humano. Cuando esto ocurre, como antes hemos dicho, vemos que hay un cambio considerable y la concepción de desarrollo humano adquiere otra dimensión distinta, más completa y compartida. Es esta idea de desarrollo humano la que necesita ser difundida.

Esta ausencia de mujeres de los libros de texto y del relato que implícitamente transmiten está relacionada con varios aspectos de los que destacamos algunos que nos parecen especialmente importantes.

En primer lugar, una de las causas de este olvido tiene que ver con la desautorización (Cabré, 1988) que sufrieron muchas de estas mujeres en la posteridad, que minó de forma poderosa su divulgación. Desde Trotula hasta María Gaetana Agnesi, Sophie Germain, Artemisia Gentileschi... y tantas otras de ellas estuvieron expuestas a procesos de desautorización que

contribuyeron a su ocultación. De esta manera, ningunear las obras, minusvalorar a las mujeres, burlarse de las realizaciones o las inquietudes, impedir defender sus ideas han sido algunos de los mecanismos de desautorización que se han utilizado a lo largo de la historia. Esta ha sido una de las razones más contundentes del olvido en el que han caído estas mujeres. Recuperar esa autoridad —científica, artística, social— es una tarea pendiente.

En segundo lugar, otro de los principales problemas es la dificultad para formar parte del canon con la que se encuentran las obras de las mujeres. Como no han tenido posibilidad de ser estudiadas ni presentadas en relación a movimientos históricos o artísticos, tienen mayor dificultad para ser incluidas dentro del canon. Suelen ser presentadas, cuando lo son, como singularidades, excepciones, de manera que la obra suele quedar ajena a las claves históricas o artísticas, primando en muchas ocasiones aspectos singulares de su vida, antes que sus aportaciones esenciales. Esto hace que los rasgos de las autoras se desdibujen, lo que facilita su ausencia, ya que no entran dentro de la información relevante. Esta es una de las razones por las que la divulgación y conocimiento de estas mujeres es, prácticamente, inexistente.

En tercer lugar, topamos con la dificultad de los estudios de mujeres para romper la barrera de la especialización. Sus interesantes aportaciones no suelen sobrepasar el ámbito de los estudios especializados. La frontera de la divulgación de estos conocimientos se queda en el territorio de la especialización. Las mujeres siguen estando ausentes en los libros de texto y en los contenidos académicos y divulgativos. Existen problemas para hallar instrumentos o iniciativas que permitan incorporar a las mujeres en ellos. Décadas de investigación, que han sacado a la luz información de gran interés, no han conseguido permeabilizar e introducir los conocimientos adquiridos ni, por un lado, en los estudios superiores, donde, salvo en los estudios de mujeres, no son receptivos a los avances y no se adecua el contenido de materias que están directamente afectadas por estos estudios, ni, por otro lado, en la enseñanza secundaria y la básica —estas etapas tan importantes

de la enseñanza, ya que influyen en la totalidad de la sociedad por su carácter obligatorio— como se ha podido comprobar en el estudio antes citado. Así, a pesar de que la cantidad de estudios sobre mujeres, esta tarea de inclusión choca con la reticencia de unos parámetros artísticos, científicos y sociales que dificultan la incorporación de estos conocimientos y, por tanto, su divulgación.

Por último, existe una visión pos-feminista que reivindica una normalidad ya adquirida, como si todos los mecanismos de ocultación y discriminación social de las mujeres hubieran desaparecido y sólo quedara una rémora de victimismo contra el que es preciso luchar. En función de este supuesto, se suele mantener una postura acrítica cuando se considera el elenco de obras y autores que pertenecen al canon —en definitiva, a la información que resulta relevante—, dando por supuesto que el nivel de participación de las mujeres en las artes, las humanidades y las ciencias reflejado en la historia es tan escaso como se muestra en los libros, obviando, en primer lugar, que los modelos están sujetos a cambio y, en segundo lugar, que no todas las obras que cumplen criterios de calidad están ahí incluidas y que las que están excluidas son, mayoritariamente, las de las mujeres.

5. A modo de conclusión

Para concluir, y tras lo expuesto, creemos que es menester la creación de instrumentos que faciliten la inclusión de las mujeres dentro del discurso académico para facilitar la divulgación de una idea más equilibrada y compartida de la historia y el desarrollo humano. Y esto debe hacerse estudiándolas en relación a los temas que han trabajado y a los movimientos culturales e históricos de los que han formado parte o han sido coetáneas, en referencia a una época, de manera que se posibilite la incorporación de las que corresponda dentro de un canon pero, sobre todo, que posibilite su inclusión en la visión de mundo que la enseñanza oficial presenta.

La brecha que existe entre lo que se enseña y lo que ha pasado es pronunciada y sus consecuencias, muy negativas. La escasísima presencia de

mujeres en el relato histórico vigente no sólo señala una importante carencia en el sistema educativo, sino que repercute en la concepción de una visión de mundo de la que no participan, lo que transmite con eficacia patrones de desigualdad que se encuentran en la base de un abanico de comportamientos sociales que van desde la violencia machista hasta el techo de cristal y que es importante erradicar.

Por otro lado, no parece existir una conciencia muy clara de esta educación deficitaria que muestra el análisis de datos, ni de sus consecuencias, ya que, a pesar de coexistir con lo que parece una conciencia social sobre la necesidad de la igualdad que se plasma en diferentes iniciativas de orden político, legislativo y social, descuida uno de los mejores instrumentos formativos que tiene la sociedad: la educación obligatoria. Y este hecho indica también cierta inconsistencia que subyace tras el discurso que busca la igualdad, pero que no consigue reconocer los principales recursos de los que dispone para implantarla.

Dentro de este proyecto de investigación, se está construyendo una base de datos que pretende ser un instrumento de intervención educativa, que contenga tanto una metodología de inclusión de mujeres, como material didáctico adecuado a niveles y asignaturas y de esta manera habilitar un instrumento que pueda ser útil a los docentes y útil a las editoriales para la edición de libros de texto.

Es necesario hacer un esfuerzo para incorporar a las mujeres en los contenidos académicos y en el relato de la historia, y una manera de hacerlo es arbitrar instrumentos que permitan incluirlas sistemáticamente en la enseñanza, como primer paso para facilitar su divulgación.

La falta de estas mujeres, tanto en la visión de mundo como en la percepción de nuestra cultura, revela un relato de la historia falseado por inexacto pero, ante todo, nos hurta conocimiento⁸.

⁸ El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, cofinanciado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad (PET2008_0293).

6. Bibliografía

Alic, M. (1991): *El legado de Hipatia*, Méjico, Siglo veintiuno editores.

Álvarez, M.; Nuño, T.; Solsona, N. (2003): *Las científicas y su historia en el aula*, Madrid, Síntesis.

Cabré, M. (1993): “La ciencia de las mujeres en la Edad Media. Reflexiones sobre la autoría femenina”. In Segura Graiño, Cristina (Ed.), *La voz del silencio II Historia de las mujeres: compromiso y método*, Madrid, Asociación cultural Al-Mudayna, pp 41-74.

Coll Mirabent, I. (2001): *Diccionario de mujeres pintoras de la España del siglo XIX*, Barcelona, El Centaure Groc.

De Luna, A. (1891): *Libro de las virtuosas é claras mujeres*, Madrid, Edición de la Sociedad de Bibliófilos Españoles.

De Martino, G.; Bruzzese, M. (1996): *Las filósofas*, Madrid, Cátedra.

Duby, G. & Perrot, M. (2006): *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus, vol. 5.

Fernández Valencia, A. et ál. (2001): *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.

Figueiras, L.; Molero, M.; Salvador, A.; Zuasti, N. (1998): *Género y Matemáticas*, Madrid, Síntesis.

Garrido González, E. (1997): *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis.

Green, L. (2001): *Música, género y educación*, Madrid, Morata.

López, A. (1994): *No sólo hilaron lana. Escritoras romanas en prosa y en verso*, Madrid, Ediciones Clásicas.

López García-Molins, A.; López-Navajas, A. et ál. (2008):
<http://mujeresenlaeso.com>

Ménage, G. (2009): *Historia de las mujeres filósofas*, Herder editorial. Barcelona.

Morant Deusa, I. (1996): “Mujeres e historia o sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la historia” In: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 10, Valencia, Universitat de València.

Morant Deusa, I. (dir.). (2005): *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Madrid, Cátedra, vol. 4.

Muñoz López, M. P. (2004): *Mujeres españolas en las artes plásticas*, Madrid, Síntesis.

Nelken, M. (1930): *Escritoras españolas*, Barcelona, Labor.

Nomdedeu Moreno, X. (2007): *Mujeres, manzanas y matemáticas. Entrelazadas*, Tres Cantos-Madrid, Nivola.

Pernoud, R. (1998): *Hildegarda de Bingen. Una conciencia inspirada del siglo XII*, Barcelona, Paidós.

Rodríguez Martínez, C. (2004): *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Madrid, Miño y Dávila.

Segura Graíño, C. (1994): “Las sabias mujeres en la corte de Isabel la Católica” In: Graña Cid, M.M. (ed.) *Las sabias mujeres: Educación, Saber y Autoría (siglos III-XVII)*, Madrid, Asociación Cultural Al-Mudayna, pp. 175-187.

Segura Graíño, C. (1998): *Diccionario de mujeres célebres*, Madrid, Espasa-Calpe.

Serrano y Sanz, M. (1975): *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles.

Solsona i Pairó, N. (1997): *Mujeres científicas de todos los tiempos*, Madrid S.L.

Zavala, Iris M.; Díaz-Diocaretz, M. (1993-2000): *Breve historia feminista de la literatura española*, Barcelona, Anthropos, 6 vol.

La importancia de la Lingüística en los estudios de Traductología en la actualidad

María Amparo Montaner Montava
Universitat de València

1. El papel actual de la Lingüística en la Traductología

Uno de los campos donde a la Lingüística le queda todavía mucho que ofrecer es el de la Traductología. El valor de la Lingüística en este terreno es indiscutible, pero siempre que se parta de una concepción de la materia actual y útil para el traductor, concepción sobre la que pretendemos reflexionar en estas páginas.

Para comprender la relación que debe existir entre estas disciplinas, la presente aportación se divide en dos partes principales. En la primera se efectuará un recorrido sobre la relación que de hecho ha existido entre Lingüística y Traductología en el pasado y desde una perspectiva general. En la segunda se reflexionará sobre el papel que la Lingüística debe tener para la Traducción.

2. Historia de la relación entre Lingüística y Traductología

2.1 Evolución de la relación entre Lingüística y Traductología en el siglo XX

Numerosos autores se han preocupado de lo problemático de la relación entre Lingüística y Traductología. Como expone con acierto J. Munday, la problemática de esta relación se entenderá mejor si se considera que los estudios de traducción comenzaron bajo la tutela y dirección de la Lingüística. Y es que, aunque la reflexión sobre la traducción es ciertamente

antigua, no fue hasta bien entrado el siglo XX que esta disciplina logró asentar sus bases. Y fue precisamente de la mano de la Lingüística como los estudios sobre traducción comenzaron a tomar fuerza.

Con Saussure llegó el nacimiento de la lingüística moderna, influida en un principio por el modelo estructuralista. Y con el nacimiento de la lingüística moderna se intentó su aplicación a las áreas de estudio del lenguaje. Muchos estudios amparados en la Lingüística analizaron la traducción. Destacan en ese sentido tanto las aportaciones de la Lingüística contrastiva, como otros acercamientos de los años cincuenta y sesenta.

Esta situación comenzaría a cambiar con la aportación de Holmes (1972), quien se propuso realizar una descripción de la traducción desde sí misma y propuso las áreas que deberían tenerse en cuenta en su estudio. Sin embargo, hasta bastante más tarde no se irían desarrollando áreas de estudio propuestas por Holmes.

Entre tanto, han continuado los análisis de orientación lingüística, y han aparecido teorías centradas en los tipos de textos, como la de K. Reiss, o en el propósito del texto, como la de Reiss y Vermeer. También se ha dejado sentir la influencia de Halliday, del análisis del discurso y la gramática funcional sistémica en tanto se ve el lenguaje como acto comunicativo en un contexto sociocultural. Estas teorías han motivado interesantes aplicaciones a la traducción, como las de Bell, Baker o Hatim y Mason. A finales de los setenta y ochenta se produjo un acercamiento descriptivo originado en la literatura comparada y el Formalismo Ruso. Destaca el centro de Tel Aviv. En los noventa se incorporaron nuevas escuelas y conceptos.

Aunque más adelante retomaremos estas cuestiones, esta breve historia nos puede permitir entender ya con mayor claridad la causa de los problemas que la relación existente entre Lingüística y traducción ha suscitado durante el siglo XX. En el apartado siguiente nos ocupamos más extensamente de esta problemática.

2.2 Problemas de la relación entre lingüística y traducción

Autores como Fawcett (1997) han destacado lo problemático de la relación existente entre Lingüística y traducción. Y es que, aunque parece lógico considerar que debe existir una relación entre lingüística y traducción, ya que esta constituye una actividad lingüística, sin embargo, la relación entre ambas disciplinas ha sido problemática desde el principio, y ha habido propuestas tanto a favor como en contra del estudio de la traducción desde la Lingüística.

Así, por ejemplo, mientras Jakobson (1959) o Catford (1965) abogaban decididamente por la consideración de la Lingüística en la investigación traductológica, Chomsky se mostraba escéptico al respecto. El camino de Catford lo seguirían autores como Albrecht (1963) y el de Chomsky autores como Shveitser (1973). Actualmente la separación de la traducción con respecto a la lingüística es un comentario habitual. Puede citarse por ejemplo a R. Bell (1989), M. Pergnier (1993) o Lederer (1994).

En el ámbito español se ha repetido esta situación. En ese sentido, se han dado varias posturas, resumidas por Díaz Fouces (2004). Algunos estudiosos han considerado que la traducción depende la Lingüística Aplicada (Payrató, 1998: 103-105, Peña & Hernández, 1994:15). Otros han pensado que la traducción debe tener un estatuto independiente (Rabadán & Fernández, 1996: 106-108, Hurtado 1996: 156-157). Una tercera postura ha abogado por un estatuto interdisciplinar (García Izquierdo, 1997).

2.3 Posturas sobre la importancia de la lingüística para el traductor

La posición que propone apartar completamente a la lingüística de los estudios de traducción es probablemente radical, porque el estudio científico del lenguaje puede sin duda arrojar luz a un oficio que consiste en gran medida en la manipulación de lenguas. Sin embargo, para que la Lingüística se tome en serio en el campo de la traducción, debemos considerar no sólo

la importancia sino también los límites de la misma en este campo. Debemos expresarnos con objetividad y efectuar un trabajo previo de poda en que se decida y se demuestre qué aspectos de la Lingüística son relevantes para el traductor, en qué manera y hasta qué grado.

Es habitual en la bibliografía sobre el tema considerar que la Lingüística es relevante para el traductor en tanto en cuanto puede serle de ayuda en su oficio. Yo estoy más de acuerdo con Fawcett, para quien existen dos tipos de relación entre lingüística y traducción, que se consideran importantes: Una se refiere a la aplicación de los hallazgos de la lingüística a la práctica de la traducción. La otra a la teoría lingüística de la traducción.

2.4 Aspectos de la lingüística relevantes para el traductor

En mi opinión, en traducción es fundamental tener en cuenta los aspectos lingüísticos que pueden ayudar al traductor en su trabajo, consistente básicamente en tareas de procesamiento de texto en una lengua y reproducción en la otra.

Sin embargo, no debe olvidarse que el traductor es un profesional del lenguaje, por lo que su formación compleja exigiría un conocimiento básico de las facetas del lenguaje interesantes en sí mismas, desde una óptica humanística y desde la perspectiva de la comunicación, aunque no todas tengan una aplicación directa a la traducción. Algunos de estos temas serían el lenguaje y otros sistemas de comunicación, la tipología lingüística y universales, las lenguas del mundo, familias de lenguas, lenguaje y pensamiento, diccionarios, la lengua de signos, el esperanto y otras lenguas artificiales, el contacto lingüístico, el cambio lingüístico, la planificación de la lengua, el bilingüismo.

Volviendo a los aspectos lingüísticos que sí se han aplicado a la traducción, podemos citar los siguientes: La concepción de sistema lingüístico estructuralista ha posibilitado el desarrollo de la Lingüística contrastiva. En mi opinión, la contrastivística, lejos de haber perdido importancia, es básica para el traductor, porque su trabajo diario consiste en contrastar sistemas.

También desde esta corriente se propusieron los *procedimientos técnicos* de las Estilísticas Comparadas con la intención primera de solventar las diferencias entre sistemas. (Vinay y Darbelnet, 1958) Estas técnicas han sido reformuladas por numerosos traductólogos (Nida, Vázquez Ayora, Delisle, Newmark...). La concepción de A. Hurtado (2001) ha supuesto una revitalización del término, pues en vez de darle un valor prescriptivo se ha centrado en su valor como instrumentos de análisis, ya que constituyen un metalenguaje de la traducción como producto.

Por su parte el movimiento generativista también influyó en la concepción del proceso de traducción de algunos autores, como Nida o Vázquez Ayora y, por su carácter formal, fue la base de los estudios sobre traducción automática.

Tras esta primera etapa, centrada en lograr el estatuto científico de la Lingüística, se empezó a atender más al estudio del significado y de la Pragmática, aspectos básicos en traducción, tratados por autores como Hickey (1998) o Robinson (2003).

La renovación que supusieron en la Lingüística los estudios sobre texto y contexto fue de gran importancia para la traducción, que constituye una actividad entre textos. Cabe resaltar los estudios sobre el contexto de Catford (1965) y Hatim & Mason (1990).

También el cognitivismo se ha trasladado a los estudios de traducción y sobre todo de interpretación, marco natural para comprender la interacción entre lenguaje y cerebro.

3. Cómo enfocar la enseñanza de la Lingüística aplicada a la Traducción

¿Cómo se ha vivido en España la relación entre Lingüística y Traducción? ¿Ha suscitado problemas? ¿Cómo debería encararse en el futuro? Estas son algunas de las preguntas que surgen ante esta panorámica. Hay que tener en cuenta que en los planes de estudio actuales en la carrera de Traducción, la

Lingüística cuenta hasta el momento con la asignatura *Lingüística Aplicada a la Traducción*.

En un primer momento, también la Lingüística fue vista con cautela por algunos traductólogos en nuestro país, lo que no debe extrañarnos. No podemos olvidar que en nuestro país históricamente los departamentos de Lingüística empezaron como departamentos de Lingüística y Traducción. Pero los lingüistas no partieron de la traducción para su trabajo, ni siquiera de la comparación interlingüística y se ofreció una visión de la Lingüística muy teórica, cerrada, centrada en un sistema lingüístico, y que se resentía de una inexplicable carencia de comparación que no podía satisfacer las expectativas del traductor.

Por otro lado, algunos lingüistas sitúan a la Traducción en el cajón de sastre de la llamada Lingüística aplicada, a la misma altura que otras disciplinas, como la Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, la Lingüística médica, la Lingüística computacional, etcétera. Y eso no es justo, porque la importancia innegable de la Lingüística para el traductor no significa que la Traducción no merezca un tratamiento independiente, de la misma forma que la Lingüística puede ser relevante en el análisis de un texto literario, pero eso no convierte a la literatura en un apéndice de la Lingüística.

La asignatura *Lingüística aplicada a la Traducción* ha heredado estos problemas. Mientras que algunos profesores imparten esta asignatura de forma adecuada para el traductor, otros se limitan a ofrecer unas nociones de Lingüística General más o menos maquilladas, con cierta selección temática en los contenidos, pero carentes de la elaboración profunda que requiere un temario de Lingüística preparado para estudiantes de traducción. Y a un traductor no se le puede ofrecer cualquier Lingüística.

3.1 Importancia de la Lingüística en Traductología

A pesar de estos inconvenientes la importancia de esta asignatura es básica por muchas razones. La primera y principal, porque creo que para un mediador es fundamental una sólida base lingüística, pero que no se le puede presentar cualquier Lingüística, sino un proyecto muy estudiado y preparado después de una cuidadosa selección y una orientación muy determinada de los contenidos lingüísticos, que comentaremos en estas páginas.

La segunda razón de peso para presentar una *Lingüística aplicada a la traducción* es intrínseca a la naturaleza de la Lingüística y la Traducción. Y es que estas dos disciplinas son hermanas, ya que no hay Lingüística sin Traducción, al igual que no hay Traducción sin Lingüística. La Lingüística implica traducir y comparar lenguas, lo que no sucede en ninguna otra disciplina. Y por otro lado la Lingüística nació desde la traducción, desde la comparación de lenguas. Solemos recordar que la Traducción como disciplina académica nació de la mano de la Lingüística y que lentamente ha ido alcanzando su independencia, y a veces olvidamos que también la Lingüística nació desde la Traducción. ¿Es coincidencia? Yo creo que no.

3.2 Importancia de la Lingüística en la formación de traductores e intérpretes. ¿Qué Lingüística ofrecer?

Teniendo en cuenta estas premisas, es necesario profundizar en la manera de plantear una asignatura de Lingüística que sea relevante en la formación de traductores e intérpretes. En mi opinión la Lingüística para mediadores debe tener las siguientes características:

- Ha de ser una Lingüística abierta, interdisciplinar, activa, capacitada para afrontar nuevos retos.

- También necesitamos una Lingüística de futuro, adaptada a la realidad actual, que se adentre en nuevos caminos, integradora, capaz de dar frutos para otras disciplinas. Pero siempre sin perder su identidad.
- También tiene el deber de mostrar su necesidad en el ámbito laboral y, por ende, su utilidad.

3.3 Relación entre el tipo de Lingüística ofrecida y los objetivos generales de la asignatura

3.3.1 Lingüística para traductores

¿Qué Lingüística, pues, conviene presentar a los traductores? La respuesta a esta pregunta viene dada por su relación con los objetivos generales de la asignatura, que son los siguientes:

1. Valorar la importancia de la Lingüística para el traductor
2. Conocer las relaciones y diferencias entre Lingüística, Lingüística aplicada y Traducción
3. Reconocer los principales factores de los procesos de Traducción e Interpretación
4. Clasificar comportamientos lingüísticos desde una perspectiva contrastiva y tipológica
5. Conocer los principales conceptos lingüísticos relevantes para un traductor
6. Conocer y emplear los mecanismos de análisis textual relevantes en Traducción

7. Aprender a analizar lingüísticamente textos susceptibles de traducción

8. Valorar la traducción como puente entre lenguas y culturas

3.3.2 Características de la Lingüística en la asignatura *Lingüística aplicada a la traducción*.

Teniendo en cuenta estas premisas considero que la Lingüística para traductores debe poseer cuatro características básicas que a continuación expongo. Se necesita:

1. Una Lingüística útil, directamente aplicable al trabajo del traductor, que contemple aspectos básicos como el análisis lingüístico de textos y el análisis de los procesos de traducción e interpretación.

2. Una lingüística clásica, que aborde los eternos temas que interesan a los estudiosos del lenguaje, porque a fin de cuentas los estudiantes de Traducción son estudiantes de ámbito universitario, por lo que es adecuado proporcionarles unos conocimientos amplios sobre el lenguaje. Algunos de esos temas de interés general son el origen del lenguaje, la relación entre lenguaje y pensamiento, etc.

3. Una Lingüística moderna e interdisciplinar, que se haga eco de los avances en ciencia cognitiva, psicolingüística, neurología, etc.

4. Una lingüística contrastiva, centrada en la comparación entre lenguas, en las zonas de conflicto entre lenguas y culturas, etc. Si esto es un deber para cualquier lingüista, cuánto más no lo será para un traductor.

3.3.3 Condicionamientos

En esta concepción de la Lingüística para traductores habría que tener en cuenta ciertos condicionamientos. Desde una perspectiva pedagógica, no podemos olvidar que los estudiantes de Traducción que estudian Lingüística tienen un bagaje mínimo y que hay que contar con grandes limitaciones temporales de créditos. Sin embargo, es importante dar una visión completa de la Lingüística porque los estudiantes habitualmente no tendrán mucho más contacto con ella.

Desde una perspectiva científica, se debe partir de la premisa de que estamos ante una Lingüística pensada para traductores. Por ello consideramos relevantes los siguientes enfoques lingüísticos:

- Lingüística textual, puesto que el traductor debe efectuar un trabajo con textos.
- Lingüística cognitiva. Es relevante para entender los procesos cognitivos de Traducción e Interpretación y la existencia de bases comunes a las lenguas.
- Lingüística contrastiva, porque el contraste lingüístico y cultural es el principal escollo de los mediadores.
- Finalmente, considero que deben introducirse descubrimientos de la Lingüística importantes en sí mismos y que por su relevancia puedan interesar a personas dedicadas al manejo del lenguaje, como son los traductores.

Por otro lado, consideramos lo más adecuado introducir en el aula modelos lingüísticos sencillos, que no requieran bagaje previo, debido a las limitaciones temporales y a las características del alumnado, que no se va a dedicar a la Filología propiamente dicha. El Estructuralismo y el Cognitivismo son modelos sencillos y compatibles, que pueden funcionar bien.

Otro punto importante estriba en no ofrecer una visión sectaria de la Lingüística. Desgraciadamente, en la actualidad los estudios de Lingüística se dividen en grupos de diferente orientación teórica y metodológica y en muchas ocasiones, las aportaciones de un grupo no son valoradas por otros. No conviene poner el acento en esas cuestiones, tanto más cuanto que el alumnado va a tener poco contacto con la Lingüística, por lo que parece más práctico ofrecerle un modelo coherente, aunque se mencione la existencia de otros e incluso se comparen y valoren brevemente y se justifique la elección final.

Otro aspecto que se puede comentar es el de la importancia que se le ha dado históricamente a la Lingüística para el traductor. Como se ha expuesto anteriormente, una postura no la ha considerado, otra consiste en postular una relación de dependencia y la última implicaría considerar su importancia y límites, postura que parece la más razonable

3.3.4 Aspectos de la Lingüística relevantes para el traductor

En este apartado me gustaría comentar los aspectos de la Lingüística que considero relevantes para el traductor. En primer lugar, hay que considerar al traductor como un profesional del lenguaje, lo que implica una trascendencia de las facetas del lenguaje relevantes en sí mismas. En ese sentido, y a pesar de las limitaciones temporales, considero que existen ciertos contenidos sobre el lenguaje que deben impartirse, aunque no parezcan de utilidad directa para el traductor.

Algunos de estos contenidos de interés general serían el lenguaje y otros sistemas de comunicación, tipología lingüística y universales, las lenguas del mundo, familias lingüísticas, lenguaje y pensamiento, diccionarios, Lengua de Signos, esperanto, contacto de lenguas, cambio lingüístico, planificación lingüística, bilingüismo, lingüística informática. Estructuralismo: Lingüística contrastiva, procedimientos técnicos de las Estilísticas

comparadas Generativismo: proceso de Traducción, estudios de Traducción automática Estudios de significado y Pragmática (como los de Hickey o Robinson) estudios de texto y contexto (como los de Hatim y Mason, Catford) Cognitivism (proceso de Traducción e Interpretación), etc. Por supuesto, la falta de tiempo impondrá una restricción o bien sobre los temas o bien sobre el tiempo dedicado a estos.

3.4. Conclusión. Orientación de una Lingüística para traductores

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones así como acertadas aportaciones previas de autores como Muñoz Marín (1995) García Izquierdo (2000), Díaz Fauces (2004), presentaré una propuesta de los temas que considero deben impartirse en una Lingüística aplicada a la traducción.

En concreto propondría que actualmente una Lingüística pensada para traductores debiera tener en cuenta las siguientes cuestiones: En primer lugar convendría comenzar tratando las nociones de Lingüística, Lingüística Aplicada y Lingüística aplicada a la Traducción, hablando del proceso de Traducción e Interpretación, así como de tipología lingüística y Lingüística Contrastiva.

El primer tema constituye la presentación de la materia, se tratan los problemas de la relación entre Lingüística y Traducción, así como la importancia de la Lingüística para el traductor. Por su parte, el proceso de Traducción e Interpretación es un tema interdisciplinar y muy actual, de interés en sí mismo para un profesional de la traducción. Finalmente la Tipología y la Lingüística Contrastiva también son temas que revisten interés en sí mismo para un profesional del lenguaje, aunque no tengan aplicación directa. Considero que estas cuestiones deberían impartirse en primer lugar porque constituyen la presentación de la asignatura, pues son los temas más generales, relacionan lo nuevo (la Lingüística) con lo conocido (la Traducción) y no necesitan de presupuestos teóricos.

En un segundo momento podrían introducirse conceptos importantes y muy básicos. En ese sentido considero apropiado ofrecer una breve introducción

a los modelos lingüísticos clásicos con una selección de las aportaciones relevantes para el mediador. También el estudio del significado constituye un tema capital porque constituye el principal problema del traductor y valdría la pena considerar las soluciones ofrecidas desde la Lingüística y la Traducción. Estas cuestiones son de una importancia fundamental y constituyen una preparación para los temas de análisis textual, más complejos, pero también básicos, ya que el traductor trabaja con textos, por lo que los introduciría a continuación. Es interesante presentar el análisis de textos junto con las tres dimensiones contextuales de la traducción según Hatim y Mason: Comunicativa, pragmática y semiótica

Finalmente convendría introducir temas relacionados con el texto desde una perspectiva global, como los de tipología textual y análisis conversacional y un tema relacionado con semiótica, el de la comunicación y cultura.

4. Bibliografía

Baker, M. (1992): *In other Words. A Coursebook on Translation*. London-New York: Routledge.

Bell, R.T. (1991): *Translation and Translating. Theory and Practice*. London-New York: Longman.

Catford, J.C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.

Díaz Fouces, O. (2004): “¿Qué Lingüística en la formación de traductores e intérpretes?”. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, nº20.

Awcett, P. (1997): *Translation and Language. Linguistic Theories Explained*. Manchester: St. Jerome.

Fernández Pérez, M. (1996): “El campo de la lingüística aplicada. Introducción”. In M. Fernández (ed.), *Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela: Universidade, 11-46.

García Izquierdo, I. (1997): “Lingüística Aplicada y Traductología: una liaison dangereuse?”. *Sendeban* 8/9: 55-69.

García Izquierdo, I. (2000): *Análisis textual aplicado a la traducción*. València: Tirant lo Blanch.

- Hatim, B. & Mason, I. (1990): *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Hickey, L. (ed.) (1998): *The Pragmatics of Translation*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Holmes, J. (1988): "The Name and Nature of Translation Studies". In *Translated Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, pp.167-180.
- Hurtado Albir, A. (1996): "La traductología: lingüística y traductología", *Trans. Revista de Traductología* 1:151-160.
- Jakobson, R. (1959/2000) "On linguistic aspects of translation", In L. Venuti (ed.) (2000), pp.113-18.
- Mayoral, R. (2001): *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Munday, J: *Introducing translation studies. Theories and applications*. London-New York: Routledge.
- Muñoz Martín, R. (1995): *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.
- Nida, E. & Taber, CH. R. (1969): *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Payrató, Ll. (1998): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Madrid: Ariel [Trad. del catalán de J. Giménez).
- Peña, S. & Hernández, M. J. (1994): *Traductología*. Málaga: Universidad.
- Rabadán, R. & Fernández Polo, F.J. (1996): "Lingüística aplicada a la traducción". In M. Fernández (coord.), *Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela: Universidade, pp.105-145.
- Robinson, D. (2003): *Performative Linguistics. Speaking and translating as doing things with words*. New York-London: Routledge.

Problemas comunicativos y desigualdad social en contextos institucionales. Aportaciones y aplicaciones desde la Lingüística¹

Gabriela Prego Vázquez

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

El surgimiento de disciplinas como la Sociolingüística, la Etnografía de la Comunicación, el Análisis de la Conversación o la Pragmática, junto con la influencia de la microsociología goffmaniana o de la Lingüística Antropológica, ha propiciado durante la década de los setenta, ochenta y noventa un importante desarrollo de los recursos analíticos para abordar las relaciones entre los usos lingüísticos y la sociedad. Como señaló Gutiérrez Ordóñez (2001:84):

desde los años setenta venimos asistiendo de forma casi continua e inconsciente a una revolución de gran envergadura (...) Se está gestando un nuevo ámbito que en algún momento he denominado el paradigma de la Lingüística de la Comunicación.

Este avance metodológico ha contribuido a la consolidación de los estudios empíricos del lenguaje en su contexto socio-cultural, que gozan actualmente de una gran difusión y relevancia.² Todo apunta a que se está cumpliendo el

¹ Este trabajo se ha desarrollado en el Grupo Koiné (Universidade de Santiago de Compostela) y con la financiación del proyecto " Exploración pautada del habla infantil usando el corpus *Koiné* Eficacia comunicativa y progreso construccional" (dentro el proyecto coordinado "Logopedia y Lingüística de corpus. Exploración del habla infantil y del afásico". Universidade de Santiago de Compostela/Universitat de València), subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2007-66074-C02-01).

² Schiffrin (1994) ofrece una detallada descripción de seis de las diferentes aproximaciones al discurso. Concretamente, se centra en la Teoría de los actos de habla, la Sociolingüística

pronóstico realizado hace más de una década por López García (1998: 108), quien afirmaba que la Lingüística del siglo XXI sería sobre todo *Comunicología*. Este nuevo “paradigma de la Lingüística de la Comunicación” aporta recursos analíticos y conceptos para abordar un tema que, en mi opinión, debiera ocupar un lugar relevante en la *Comunicología* pronosticada por López García (1998): los problemas comunicativos y la desigualdad social en los contextos institucionales.

De hecho, la necesidad de estudiar la dimensión lingüística y discursiva de los problemas comunicativos no ha pasado desapercibida en los estudios sociolingüísticos y discursivos (Jacquemet, 2001: 37-40). Son pioneros los conocidos trabajos sociolingüísticos de Bernstein (1972) y Labov (1966) centrados en el ámbito escolar. La controvertida noción de *speech barriers* (=barrera comunicativa) de Bernstein (1972) o el concepto *diference* (=diferencia) de Labov (1966) dan cuenta de los conflictos comunicativos que padecen los niños de clases más desfavorecidas en el aula.

En la década de los ochenta y de los noventa, la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982a, 1982b), el Análisis de la Conversación (Boden & Zimmerman 1991; Button y Lee 1987; Drew y Heritage 1992b; Fisher & Todd 1986) y el Análisis Crítico del Discurso (Caldas-Coulthard & Coulthard, 1996; Fairclough & Wodak, 1997; Wodak & Meyer, 2001) han jugado un papel crucial en el desarrollo de las investigaciones sobre el conflicto comunicativo conectado a la desigualdad social y al poder en los lugares de trabajo. Desde estas líneas de investigación, se ha subrayado la relevancia del estudio detallado del habla en los contextos profesionales e institucionales (Mumby & Robin 2000; Iedema & Wodak, 1999; Bargiela Chiappini & Harris, 1997) para observar cómo las relaciones de poder, las identidades o los problemas entre los individuos y las instituciones constituyen fenómenos interaccionales (Thornborrow, 2002:1).

El objetivo de este trabajo es presentar una selección de conceptos y recursos analíticos procedentes de las disciplinas mencionadas para estudiar el

Interaccional, la Etnografía de la Comunicación, la Pragmática, el Análisis de la Conversación y el análisis variacionista.

binomio “problema comunicativo y desigualdad social”. En el siguiente apartado, sección 2, se discutirán los conceptos de *cross-talk* (=malentendido comunicativo intercultural) de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, Jupp & Roberts, 1979), *frame conflict* (=conflicto de marcos) del Análisis de la interacción institucional (Todd, 1983), *disorder of discourse* (=desórdenes del discurso) del Análisis Crítico del Discurso (Wodak, 1996) y, finalmente, *resources as context* (= recursos como contexto), aportación de Blommaert (2001) desde la novedosa Etnografía Sociolingüística Crítica, que surge en los albores del siglo XXI. En el apartado 3 se presentarán métodos aplicados para abordar los problemas comunicativos en contextos institucionales y profesionales desde el Análisis del Discurso. Y, finalmente dedicaremos el último apartado a conclusiones.

2. El análisis de los problemas comunicativos desde los enfoques socio-discursivos

2.1. Sociolingüística Interaccional: *cross-talk* (malentendido comunicativo intercultural) y desigualdad social.

La Sociolingüística Interaccional ha analizado la conexión entre malentendido comunicativo y desigualdad social desde sus inicios en la década de los ochenta. Los *cross-talk* (Gumperz, Jupp & Roberts 1979), malentendidos provocados por un problema de contextualización e interpretación desafortunada, además de obstaculizar la cooperación efectiva en la comunicación, también constituyen recursos activos de la reproducción de la desigualdad social en la micropráctica verbal. El trabajo realizado por Gumperz y sus colaboradores (Gumperz, Jupp & Roberts, 1979), centrado en las entrevistas de trabajo de británicos a hindúes, ilustra cómo los indicios contextualizadores funcionan de distinta manera en las variedades del inglés de entrevistadores y entrevistados.

Los indicios contextualizadores constituyen un subtipo de signos deícticos (Duranti, 2000:43) que evocan los valores socio-comunicativos y usos

contextuales asociados a los recursos lingüísticos (Gumperz, 1982a). Los patrones discursivos y recursos verbales constituyen indicios de contextualización mediante los que los individuos redefinen la situación y negocian los cambios de marco interaccional. Cada cambio de marco activa presuposiciones contextuales y asunciones socio-culturales que exigirán diferentes inferencias conversacionales (Gumperz, 1982a: 153). Si los participantes no comparten los usos contextuales y asunciones culturales e interactivas asignadas a los recursos lingüísticos se producirá un malentendido comunicativo (Gumperz, Jupp & Roberts, 1979).

Los recursos lingüísticos y discursivos vehiculan intenciones comunicativas y valores socio-culturales diferentes en las variedades del inglés de hindúes y británicos. Así, el tono y las rutinas de cortesía no llevan asociados las mismas asunciones interactivas en ambos dialectos. Esto provoca que los británicos interpreten como poco cooperativo el comportamiento comunicativo de los hindúes cuando su intención es justamente la contraria. La consecuencia es que el entrevistador inglés evalúa negativamente al hindú que está siendo entrevistado para acceder a un puesto de trabajo o a cursos de formación profesional.

Dos décadas más tarde, Auer (1998) realiza un trabajo muy similar al realizado por Gumperz y sus colaboradores (Gumperz, Jupp & Roberts, 1979). Siguiendo la metodología de la Sociolingüística Interaccional, estudia los problemas comunicativos que en las entrevistas de trabajo tienen los alemanes del Este después de la reunificación política. Este autor muestra cómo los habitantes de las dos Alemanias utilizan patrones de interacción muy diferentes debido a los años de incomunicación entre las dos comunidades. Los ciudadanos procedentes de la Alemania comunista no estaban entrenados para usar el estilo discursivo competitivo de las empresas occidentales. Los resultados de este análisis evidencian los problemas de comunicación ligados a la estructura socio-económica y política. Los datos de Auer (1998) muestran cómo la circulación de las prácticas de contextualización está ligada a fuerzas socio-económicas y

políticas diferentes en ambas comunidades por lo que actúa de forma diferente. Como indica Gumperz (1996):

Contextualization practices diffuse in accordance with institutionalized networks of relationship and their acquisition is constrained by the economic, political and ideological forces that serve to minorize large sectors of the population (Gumperz, 1996: 402).

En definitiva, los casos de cross-talk estudiados en estos dos trabajos no sólo ilustran un malentendido cultural. También muestran cómo este malentendido está íntimamente conectado con la desigualdad social. Como indica Tusón (1997:88):

(...) se produce un efecto de minorización (...) de las personas que ocupan la posición inferior, a través de una evaluación peyorativa de su comportamiento comunicativo que trasciende este ámbito para convertirse en una valoración negativa de sus capacidades o habilidades para acceder al puesto que solicita (Tusón, 1997:88).

2.2. El estudio de la interacción institucional basado en el Análisis de la Conversación: *frame conflict* (=conflicto de marcos) y asimetrías interaccionales.

A finales de los ochenta y principios de los noventa, los analistas de la conversación, tradicionalmente dedicados a estudiar la conversación espontánea, también aplican su metodología al estudio de las interacciones en los lugares de trabajo (Boden & Zimmerman, 1991; Button & Lee 1987, Drew & Heritage, 1992b; Fisher & Todd, 1986). Los resultados de sus investigaciones demuestran que los mecanismos discursivos del habla institucional no son distintos a los que se utilizan en la conversación cotidiana. Se diferencian en las especializaciones y restricciones que ciertos recursos conversacionales experimentan en los contextos institucionales. Por un lado,

Heritage y Greatbatch (1991: 95-95) ilustran cómo ciertos recursos se usan frecuentemente con valores socio-comunicativos específicos en el lenguaje institucional. Por otro lado, Drew y Heritage (1992a: 26-27) muestran las restricciones que algunos patrones y principios conversacionales experimentan recurrentemente.

Así, tanto las especializaciones como las restricciones de los recursos discursivos institucionales están asociadas a marcos específicos que no siempre son compartidos por los ciudadanos (Drew & Heritage, 1992: 3-59 o Clayman, 1992, entre otros). En este sentido, pueden constituir posibles orígenes interaccionales de problemas comunicativos. Se intensifican, de esta manera, las asimetrías entre instituciones y ámbito civil, basadas en las diferencias de poder y estatus (Fisher & Todd, 1986:9).

Concretamente, el concepto *frame conflict* (=conflicto de marco), propuesto por Todd (1983), constituye otro instrumento para explicar la conexión entre problema comunicativo y desigualdad social. El conflicto de marcos institucionales y civiles, basado en las divergencias de los sistemas de valores y de la estructura de conocimiento entre el ámbito de las instituciones y el ámbito civil, reproduce en la interacción asimetrías entre los representantes institucionales y ciudadanos.

Por ejemplo, Telles Ribeiro (1996) parte del análisis del conflicto de marcos para detectar los problemas en la interacción médico/paciente. La autora señala las diferentes expectativas del doctor y del paciente sobre la actividad institucional que están co-construyendo. Su estudio muestra que, en muchas ocasiones, los pacientes activan un cambio de posicionamiento en el que se abandona el contexto institucional, produciéndose un conflicto entre los marcos institucionales y los marcos personales. Este tipo de incompatibilidad de marcos no es exclusivo de los encuentros médico/paciente sino que también se producen en otros contextos profesionales.

En definitiva, como afirman Roberts y Sarangi (1999), los roles evocados por los profesionales y los clientes responden a una compleja combinación híbrida de marcos y de modos de habla —institucional, profesional y

personal— (Roberts y Sarangi, 1999: 496)— que puede ser el origen interactivo de conflictos.

2.3. Análisis Crítico del Discurso: *disorder of discourse* y desigualdad social.

Desde el Análisis Crítico del Discurso, Wodak (1996) analiza los desórdenes del discurso (=disorders of discourse) que surgen cuando entran en contacto las élites sociales que controlan las instituciones con los ciudadanos. El concepto de “desorden del discurso”, propuesto por Wodak (1996), contempla este tipo de conflicto comunicativo desde un enfoque crítico. Parte del concepto propuesto por Todd (1983) de conflicto de marcos para analizar los orígenes discursivos del *desorden del discurso* en diferentes ámbitos: médico, escolar, periodístico y político.

Esta autora (1996:2) considera que la mayor parte de los ciudadanos desconoce la jerga burocrática y no domina la organización discursiva de los géneros discursivos institucionales. Los ciudadanos e instituciones no comparten los mismos recursos lingüísticos y discursivos, no tienen conocimientos del mundo comunes y sus intereses colisionan constantemente. El hecho de dominar los recursos discursivos y el conocimiento del mundo del ámbito institucional constituye un arma simbólica de poder para las élites sociales. En cambio, carecer de estos recursos dificulta que muchos ciudadanos reciban el servicio que les corresponde por parte de las instituciones. De esta manera, se enfatizan las desigualdades sociales. Como denuncia Wodak (1996:2): “those whose possess linguistic as well as institutional power invariably prevail. The problem is similar in everyday social interaction with public servants or official documents.”

También desde una perspectiva crítica, concretamente desde la Etnografía Sociolingüística Crítica, Blommaert (2001) reconsidera esta desigual distribución de los recursos lingüísticos y discursivos en los diferentes grupos sociales y su incidencia en la desigualdad social. En el siguiente apartado

expondremos cómo opera esta desigualdad en el discurso desde la Etnografía Sociolingüística Crítica.

2.4. La Etnografía Sociolingüística Crítica y los contextos olvidados

El binomio conflicto comunicativo y desigualdad social también está muy presente en las investigaciones que se integran en la denominada Etnografía Sociolingüística Crítica, enfoque multimetodológico que analiza el papel de las prácticas discursivas locales en la construcción, reproducción y modificación del orden social y de las relaciones de poder (Heller & Martin-Jones, 2001: 4).

La contribución de Blommaert (2001) del concepto *contextos olvidados* sirve para explicar el papel de la distribución desigual de los recursos discursivos en la reproducción del poder en el discurso. Este autor explica que hay hablantes que pueden hablar ciertas variedades lingüísticas, pueden utilizar ciertos recursos lingüísticos mientras que otros hablantes no pueden porque no tienen acceso a ellos. Estaríamos ante lo que Bourdieu (1991) denomina desigual distribución del capital simbólico impuesta por las diferencias económicas y sociales.

Para Blommaert (2001: 28), estas desigualdades se transforman en *conditions for discourse production* (= condiciones para la producción del discurso) que influyen en el comportamiento comunicativo. Las investigaciones de este autor y sus colaboradores parten del análisis de un corpus de narraciones de inmigrantes africanos que solicitan asilo en Bélgica (Blommaert, 2001; Maryns & Blommaert, 2001, entre otros). Este autor defiende, por lo tanto, que uno de los contextos olvidados por los analistas del discurso son los recursos lingüísticos y discursivos como contexto (*resources as context*). Para él, constituyen elementos discursivos de pretextualidad que explican los problemas comunicativos ligados a las diferencias sociales.

3. Lingüística Aplicada a los problemas comunicativos en contextos institucionales. Aportaciones desde los enfoques socio-discursivos.

Como se ha señalado en los apartados anteriores, los problemas comunicativos producidos en los contextos institucionales repercuten negativamente en los ciudadanos. Las situaciones de conflicto comunicativo dificultan que éstos reciban un servicio adecuado por parte de las instituciones públicas, menoscabándose, de este modo, sus derechos fundamentales. Los resultados de la investigación socio-discursiva pueden aplicarse a mejorar la gestión de la comunicación. De este modo, se contribuye a optimizar el funcionamiento de las instituciones desde la Lingüística. Las Ciencias del lenguaje no sólo aportan recursos para analizar los conflictos comunicativos, también desarrollan aplicaciones que contribuyen a la resolución de los mismos.

Por ejemplo, Pan, Wong & Scollon (2002: 12-13) proponen en el marco de la Sociolingüística Interaccional un método aplicado para realizar auditorías lingüísticas a partir del intercambio de *portafolios de comunicación*³ en contextos profesionales multiculturales. Su punto de partida es que la comunicación con éxito requiere un entendimiento auto-reflexivo del proceso comunicativo. De este modo, su propuesta se centra en la mejora de la competencia comunicativa y metacomunicativa de los profesionales.

Siguiendo los presupuestos básicos de Pan, Wong & Scollon (2002), Morales López, Prego Vázquez & Domínguez Seco (2006) y Prego Vázquez (2008) proponen el diseño de tareas de planificación comunicativa fundamentadas en el análisis socio-discursivo previo de los datos. Se trata de auditorías comunicativas basadas en un método que se denomina investigación-acción. El objetivo es ampliar el repertorio comunicativo de los representantes institucionales a partir de datos reales y ofrecer recursos para movilizar estrategias comunicativas con flexibilidad a partir de la

³ El portafolio de comunicación está constituido por un conjunto de documentos que incluyen muestras de los diferentes tipos de prácticas comunicativas de la empresa y del análisis de las mismas.

reflexión del proceso comunicativo. El método que se propone consiste en diseñar tácticas basándose en las prácticas comunicativas reales de la institución o empresa investigada, y teniendo en cuenta su éxito en relación con diferentes factores: tipo de clientes, marcos, recursos lingüísticos y discursivos movilizados en la interacción, o metas comunicativas perseguidas.

4. Conclusión

En este trabajo se ha mostrado cómo la investigación socio-discursiva de los problemas comunicativos en contextos institucionales ha aportado (a) recursos metodológicos para estudiar la organización interaccional y el origen de los conflictos comunicativos; (b) análisis para desentrañar su papel en la reproducción de la desigualdad social; (c) métodos para desarrollar auditorías comunicativas en contextos profesionales.

Así, en primer lugar, los resultados de los trabajos presentados nos permiten identificar dos tipos básicos de origen interaccional de conflicto comunicativo en contextos institucionales: (a) problemas comunicativos conectados a las diferencias interaccionales interculturales y (b) problemas comunicativos conectados a las características lingüísticas e interaccionales específicas del ámbito institucional a las que no acceden los ciudadanos.

El primer tipo de problema comunicativo se identifica con lo que hemos denominado en el apartado 2.1 *cross-talk*. En los apartados anteriores se han presentado diferentes escenarios institucionales en los que se produce este tipo problema comunicativo: las entrevistas de trabajo de británicos a hindúes (Gumperz, Jupp & Roberts, 1979), los diferentes comportamientos comunicativos de los alemanes del Este y del Oeste después de la reunificación de las dos Alemanias (Auer, 1998), las narraciones de los africanos que piden asilo político en Bélgica (Blommaert, 2001; Maryns & Blommaert, 2001) o los problemas comunicativos de los profesionales de las multinacionales a los que Pan, Wong & Scollon (2002) proponen sus

auditorías comunicativas basadas en el marco de la Sociolingüística Interaccional.

El segundo tipo de problema comunicativo se identifica con los *frame conflict* (= problemas de marcos) y los *disorders of discourse*. Así, la incompatibilidad de marcos interaccionales (Todd, 1983) entre el ámbito institucional y civil sirve para explicar los problemas que sufren los ciudadanos cuando acuden a las instituciones. Y, a partir del concepto de *frame conflict*, Wodak (1996) propone el concepto de *disorder of discourse* para analizar este tipo de conflicto desde un punto de vista crítico. Por lo tanto, *frame conflict* y *disorder of discourse* son recursos que se complementan en el análisis dado que el primero evidencia la gestión interaccional del conflicto y el segundo aporta la perspectiva crítica para explicar la desigualdad social conectada a este tipo de problemas. En los apartados anteriores se han señalado diferentes trabajos que han analizado las diferencias de marcos y recursos interaccionales entre representantes institucionales y ciudadanos: médico/paciente (Todd, 1983; Telles Ribeiro, 1996; Roberts & Sarangi, 1999), profesor/alumno (Bernstein, 1972; Labov, 1966; Wodak, 1996) o la comunicación del discurso político (Wodak, 1996).

En segundo lugar, los análisis de los diferentes tipos de problemas ilustran cómo la distribución desigual de los recursos discursivos reproduce y reconstruye en la acción discursiva la desigualdad social. Señalan cómo los efectos de esta desigualdad social se intensifican en las relaciones individuo/instituciones. En todos los casos aportados, los representantes de las instituciones actúan como *gate-keeping* (=porteros institucionales) que, por un lado, dominan ciertas herramientas discursivas institucionales a las que no todas las personas tienen acceso y, por otro lado, como ocurre, por ejemplo, en las entrevistas de trabajo de británicos a hindúes (Gumperz, Jupp & Roberts 1979) o en las narraciones de africanos solicitando asilo en Bélgica (Blommaert, 2001; Maryns & Blommaert, 2001), las diferencias interculturales se suman a las diferencias interaccionales y lingüísticas entre el ámbito institucional y civil para perjuicio de las clases minorizadas. La

desigual distribución del capital simbólico (Bourdieu, 1991) constituye una *condición para la producción del discurso* (Blommaert, 2001).

En tercer lugar, se ha mostrado cómo este tipo de problemas comunicativos dificulta que muchos ciudadanos reciban el servicio adecuado que les corresponde por derecho y exige medidas por parte de las instituciones. Y, en este ámbito, también actúa la investigación socio-discursiva como se ha mostrado en el apartado 3 de este trabajo. Así, en la última década se han desarrollado métodos para mejorar la gestión comunicativa, valorar la eficacia comunicativa o realizar auditorías comunicativas de instituciones y profesionales en los nuevos contextos multiculturales y multilingües de la nueva era global (Pan, Scollon & Scollon, 2002; Morales López et ál., 2006; Prego Vázquez, 2008).

En definitiva, tanto los hallazgos teóricos como aplicados desarrollados en relación a los problemas comunicativos en contextos institucionales constituyen contribuciones importantes para la Teoría Lingüística. Por un lado, los recursos de análisis permiten horadar el continuum que se entretuje entre la microestructura discursiva y la macroestructura social y, de esta forma, entender la compleja red de relaciones que se establecen entre el lenguaje y la sociedad. Por otro lado, como afirma Fernández Pérez (1999: 244-245), la necesidad de aplicaciones de la Lingüística para solventar problemas relacionados con el lenguaje propicia también el avance de la Lingüística Teórica y orienta sus líneas de investigación.

En este sentido, las aplicaciones de los estudios socio-discursivos y, en general, la Lingüística Aplicada se puede emplear para validar y contrastar los modelos lingüísticos planteados desde la Lingüística Teórica, propiciando, de esta manera, su avance. Como indica Payrató (1998: 24), la Lingüística Teórica y la Lingüística Aplicada tienen “carácter complementario e interdependiente. La relación establecida se plasma en un modelo de circularidades, no de subordinaciones: la Lingüística Aplicada no se subordina a la teoría (central o nuclear) del lenguaje; se sirve de ella, la (re)construye y la completa de manera interdisciplinaria”.

Las demandas sociales y el desarrollo de la investigación lingüística son motores de la configuración de los nuevos perfiles profesionales que las necesidades del siglo XXI imponen. Así, en este nuevo ámbito de investigación y aplicación socio-discursiva surge un nuevo perfil profesional ligado a la figura del lingüista: el mediador o asesor comunicativo institucional. La figura del mediador o asesor comunicativo institucional es, en mi opinión, de vital importancia para la democratización y modernización social puesto que, como se ha señalado en este trabajo, los problemas comunicativos son el origen del menoscabo de derechos fundamentales de los ciudadanos.

Y, por último, quisiera señalar que es fundamental que estos nuevos perfiles profesionales lleguen a los planes de estudios de las Humanidades. De hecho, las nuevas directrices del Espacio Europeo de Educación Superior aconsejan ofrecer en los nuevos planes de estudios enfoques teóricos y aplicados, así como conectar las enseñanzas con perfiles profesionales demandados en el mercado de trabajo. Por lo tanto, la formación de los nuevos graduados y especialistas en letras del siglo XXI no debe desdeñar el papel de la Lingüística en la resolución de los problemas comunicativos.

5. Bibliografía

Auer, P. (1998): "Learning how to Play the Game: An Investigation of Role-played Job Interviews in East Germany", *Text*, 18/1:7-38.

Bargiela-Chiappini, F. & Harris, S. (eds.) (1997): *The Languages of Business. An International Perspective*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Bernstein, B. (1972): "A sociolinguistic approach to socialization; with some reference to educability". In Gumperz, J. & Hymes, D. (eds), *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 465-497.

Blommaert, J. (2001): "Context is/as critique", *Critique of Anthropology* 21(1): 13-32.

Boden, D. and Zimmerman, D. H. (eds.) (1991): *Talk and Social Structure*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.

Bourdieu, P. (1991): *Language and symbolic power*, Cambridge, Polity Press.

Button, G., & Lee, J.R. (eds.) (1987): *Talk and Social Organization*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Caldas-Coulthard, C. R. & Coulthard, M. (eds.) (1996): *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*, Londres, Routledge.

Clayman, Steven E. (1992): "Footing in the achievement of neutrality: The case of news- interview discourse". In Drew, P. & Heritage, J (eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 163-198.

Drew, P. & Heritage, J. (1992a): "Analyzing talk at work: An introduction". In Drew, P. & Heritage, J. (eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-65.

Drew, P. and Heritage, J. (eds.) (1992b): *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Duranti, A. (2000): *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.

Fairclough, N. & Wodak, R. (1997): "Critical Discourse Analysis". In Van Dijk, T. (ed.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*, Londres, Sage, vol. II, pp. 258-284.

Fernández Pérez, M. (1999): *Introducción a la Lingüística*, Barcelona, Ariel.

Fisher, S. & Todd, A. (eds.) (1986): *Discourse and institutional authority: medicine, education, and law*. Advances in Discourse Processes, Norwood, Ablex, vol. XIX.

Gumperz, J. (1996): "Introduction to part IV". In Gumperz, J. & Levinson, S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 359-373.

Gumperz, J. (1982a): *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gumperz, J. (ed.) (1982b): *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gumperz, J., Jupp, T. & Roberts, C. (1979): *Crosstalk: A Study of Cross-Cultural Communication*, Londres, National Centre for Industrial Language Training in association with the B.B.C.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2001): "Pragmática y disciplinas del código". In Moreno, A.I. & Colwell, V. (eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, León, Universidad de León, pp. 83-122.

Heller, M. & Martin Jones, M. (2001): *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*, Westport CT, Ablex.

Heritage, J. & Greatbatch, D. (1991): "On the institutional character of institutional talk: The case of news interview interaction". In Boden, D. & Zimmerman, D. (eds.), *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, pp. 97-137.

Iedema, R. & Wodak, R. (1999): "Introduction: Organizational Discourses and Practices", *Discourse and Society*, 10(1):5-9.

Jacquemet, M. (2001). "Conflict". In Duranti, A. (ed), *Key terms in Language and Culture*, Oxford, Blackwell, pp. 37-40.

Labov, W. (1966): *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, D.C, Center for Applied Linguistics.

López García, Á. (1998): "La lingüística del siglo XXI: ¿hacia dónde se dirige la ciencia del lenguaje?". In Gallardo Paúls, B. (ed.), *Temas de lingüística y gramática*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 106-121.

Maryns, K. & Blommaert, J. (2001): "Stylistic and thematic shifting as a narrative resource: Assessing asylum seekers' repertoires", *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 20 (1), 61–84.

Morales López, E., Prego Vázquez, G. & Domínguez Seco, L. (2006): *El conflicto comunicativo en la empresa desde el Análisis del Discurso*, A Coruña, Universidade da Coruña.

Mumby, D. K. and Robin P. C. (2000): "El discurso en las organizaciones". In Van Dijk, T. (ed), *El Discurso como Interacción Social*, Barcelona, Gedisa, pp. 263-296.

Pan, Y, Scollon Z. W. & Scollon, R. (2002): *Professional Communication in International Settings*, Oxford, Blackwell.

Payrató, L. (1998): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Madrid, Teide.

Prego Vázquez, G. (2008): “La investigació sociointeraccional de l’empresa aplicada a la formació comunicativa dels empleats”, *Llengua, Societat i Comunicació*, 6, pp. 33-40, [<http://www.ub.edu./cusc>].

Roberts, C. & Sarangi, S. (1999): “Hybridity in gatekeeping discourse: Issues of practical relevance for the researcher”. In Sarangi, S. & Roberts, C. (eds.): *Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*, Berlin/Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 473-505.

Schiffrin, D. (1994): *Approaches to Discourse*, Oxford, Blackwell.

Telles Ribeiro, B. (1996). “Conflict talk in a psychiatric discharge interview. Struggling between personal and official footings”. In Caldas-Coulthard, C. R. & Coulthard, M. (eds.), *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*, London, Routledge, pp. 179-193.

Thornborrow, J. (2002): *Power talk. Language and Interaction in Institutional Discourse*, Londres/Nueva York, Longman.

Todd, A. (1983): “A Diagnosis of Doctor Patient Discourse in the Prescription of Contraception”. In Fisher, S. and Todd, A. D. (eds.) *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*, Center for Applied Linguistics, Washington DC, pp. 159-88.

Tusón Valls, A. (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.

Wodak, R. (1996): *Disorders of Discourse*, London/ New York, Longman.

Wodak, R. & Meyer, M. (eds.) (2001): *Methods of Critical Discourse Analysis*, London: Sage.

El análisis sintáctico: ¿Para qué sirve?

Propuesta didáctica

María Querol Bataller

Universidad Católica de Valencia

1. Introducción

Hace ya algunos años un profesor me preguntó qué era la sintaxis, pregunta que me dejó un tanto perpleja después de haber estado hablando sobre ella durante todo aquel cuatrimestre. A lo largo de la carrera había aprendido las argumentaciones de diferentes gramáticos para justificar la atribución de uno u otro complemento, había aprendido también a realizar análisis sintácticos según las diferentes epistemologías, a señalar casos prototípicos y periféricos, pero nunca me había cuestionado qué era la sintaxis. Hoy, soy yo quien realiza esa misma pregunta a mis alumnos, la mayoría de ellos futuros maestros, y, dado los tiempos tan pragmáticos que nos ha tocado vivir, les pregunto también para qué sirve la sintaxis. Ellos, no sin un gran esfuerzo, consiguen aprender a identificar los diferentes complementos, a reconocer oraciones pasivas e impersonales, pero no hallan respuesta alguna para las cuestiones antes mencionadas. Así pues, no es de extrañar que tampoco encuentren significado y utilidad alguna en la realización de análisis sintácticos, o gramaticales; y, si ellos no ven justificación y utilidad alguna cómo esperamos que se la trasmitan a sus alumnos. Sin embargo, este no es un hecho aislado. Los nuevos planes incluyen la asignatura de lingüística, p. ej., en el grado de Traducción, pero para los estudiantes de este tal asignatura es tan poco significativa como la sintaxis para los anteriores.

El hecho de que en uno u otro caso se hayan incluido dichas asignaturas, llámese *lengua*, *lingüística*, *sintaxis*, etc., y además como troncales u obligatorias, evidencia la importancia de los contenidos que estas implican

para el desarrollo de la actividad profesional a que están dirigidas las respectivas titulaciones, al menos, así lo juzgan quienes diseñan los planes de estudio —además, obviamente, de los que nos dedicamos al estudio del lenguaje. Pero, ¿por qué no lo ven así nuestros estudiantes?, y lo que es más importante, ¿qué podemos hacer para que esto cambie?

En este sentido resulta fundamental, en nuestra opinión, la obra de López García, quien elabora una teoría lingüística basada en la psicología de la Gestalt. Pero, además, la propuesta de López García nos propone aprovechar el indudable atractivo y capacidad explicativa del componente visual para exponer de forma clara y sencilla el funcionamiento y significado, en el sentido amplio del término, de las distintas categorías y construcciones lingüísticas. Así, por ejemplo, a lo largo de la *Gramática del Español* (1994-1998) o de la *Gramática Cognitiva para profesores de L2* (2006) se van trazando paralelismos entre las propiedades de la imagen y las propiedades sintáctico-semánticas de los distintos componentes y construcciones gramaticales. No sabemos si con tal proceder se conseguirá que “la gramática vaya a los alumnos”, como pretende López García, sin embargo, sí creemos que contribuirá a aliviar la sensación de frustración, desesperación y hastío que sienten los alumnos cuando la gramática se convierte en un listado de normas y excepciones entre las que no son capaces de establecer relación y significado alguno.

Dicho esto, en los siguientes apartados realizamos una adaptación de aquella para mostrar cómo la identificación de las distintas construcciones sintácticas y la explicitación de las relaciones que guardan entre sí los diferentes componentes que forman la oración se convierte en una herramienta fundamental para que el alumno comprenda qué factores motivan y justifican uno u otro análisis sintáctico, y, por tanto, pueda llegar a realizar un uso adecuado de las diferentes construcciones lingüísticas que habilitan cada uno de los sistemas, que en definitiva es el fin último que se persigue. Pero, pretendemos evidenciar también que las diferencias en la gramática, o en el léxico, entre las lenguas no son aleatorias o casuales, sino en gran medida sistematizables y, por supuesto, plenamente significativas.

2. La oración

De acuerdo con los postulados de Lingüística Cognitiva y/o Perceptiva, el lenguaje es un instrumento que nos permite representar, recrear diversas escenas de la realidad. Dichas escenas se componen de diferentes elementos que podemos organizar de distintas formas, si bien tales posibilidades, así como también su codificación, no son aleatorias o improvisadas sino que se encuentran ya prescritas y previstas en las diferentes lenguas. Por ejemplo, una oración, que se considera la unidad sintáctica máxima, refiere una escena del mundo en la que típicamente se denota la ocurrencia de un evento. Dependiendo de la interpretación que de este se realice, la codificación de dicha construcción se realizará de una determinada forma. Y, en dicha codificación, además de las características formales propias de cada lengua¹, son especialmente relevantes dos factores: en primer lugar, el número de elementos que se refieren; y, en segundo lugar, la organización y jerarquización de dichos elementos. En otras palabras, tal y como ya había descrito Fillmore (1985), una escena del mundo puede ser referida desde perspectivas diferentes, y la adopción de una determinada perspectiva implica, por una parte, la selección de un determinado número de elementos que componen la escena (*case saliency*), y por otra parte, el establecimiento de una jerarquía de relevancia perceptiva entre ellos (*case hierarchy*).

2.1 Análisis sintáctico: Aplicación intralingüística

Si adoptamos la propuesta de Langacker (1987-91, 2000), todo evento es interpretable como una transmisión de energía en el que las entidades directamente involucradas en dicho proceso, esto es, Fuente y Meta², son las

¹ De acuerdo con la clasificación tipológica que propone Raga (1998), las lenguas se diferencian según en el modo en que de forma predominante se marcan las relaciones sintácticas: *orden*, *concordancia* o *rección*.

² La entidad *Agente/Fuente* es el participante del que proviene la energía, mientras que el participante caracterizado como *Paciente/Meta* es la entidad que recibe dicha energía y

que se perciben de forma destacada. En un buen número de lenguas, incluida la española, se constata, además, la predisposición de los hablantes a interpretar la entidad Fuente del proceso como el elemento con mayor relevancia de la escena, de ahí la preferencia de los hablantes de estas lenguas por la representación *activa o causativa* del evento. Un ejemplo de *modelo de evento no-canónico* es la *diátesis*³ *pasiva*, que Fernández (2007) define como la conceptualización de un evento en la que el elemento Fuente está desfocalizado, es decir, deja de ser el elemento con mayor saliencia perceptiva. Fernández (2007) señala además que, como consecuencia de dicho cambio perceptivo, resultan posibles dos interpretaciones del evento, las cuales se deducen de la focalización de uno de los restantes elementos que forman la *escena primaria*⁴. Los siguientes cuadros muestran diferentes conceptualizaciones de un evento desde una perspectiva *pasiva*. En el primero (a), el elemento con mayor saliencia es la entidad Meta del proceso; mientras que en el segundo (b), es el propio *proceso* el elemento con mayor realce.

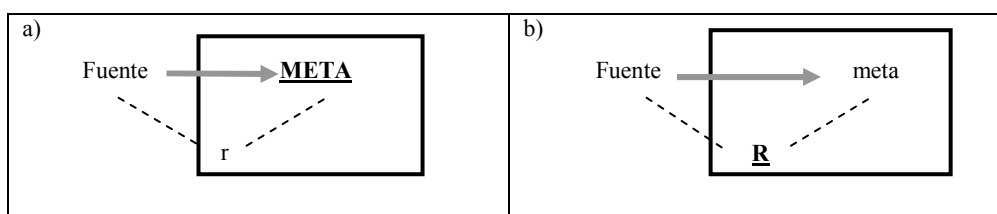


Figura 1: Representación de un evento, diferentes interpretaciones pasivas

Estas dos interpretaciones *pasivas* se evidencian, por ejemplo, en las diferentes construcciones pasivas del español. Así, la *pasiva perifrástica* (1)

además resulta de algún modo modificada. Para una caracterización de estos en términos semánticos seguiremos fundamentalmente la terminología propuesta por López García (1996: 201-215).

³ El concepto de *diátesis*, que tradicionalmente ha sido aplicado únicamente a la categoría verbal, no es sino un parámetro que nos permite clasificar la interpretación del evento, cualquiera que sea la forma en que este es referido, según el elemento con mayor saliencia perceptiva.

⁴ Con el fin de distinguir de entre los elementos constitutivos del evento aquellos seleccionados en el proceso de focalización, Talmy (2000) diferencia entre *escena primaria* y *secundaria*; Langacker (1987-91, 2000), entre *minimal* and *maximum scope*; y López García (1994-98), entre *Figura y fondo primarios* (elementos de la escena) y *Figura y fondo secundarios* (elementos del marco).

constituye, generalmente, un ejemplo del primer caso, pues otro participante involucrado en el proceso es elemento con mayor realce perceptivo. De forma análoga, las *pasivas reflejas* señalan a la entidad Meta del proceso como Figura de la escena (2); sin embargo, en las llamadas *impersonales con se* aquello que se pone de relieve es la propia realización del evento (3).

- (1) *La tercera jornada de la XI edición del Congreso Nacional de Regantes en Palma de Mallorca, que será clausurado esta tarde por la ministra.* (www.levante.es, 18-06-06)
- (2) *Las declaraciones de Rubianes a TV-3 se emitieron en el programa El club* (www.elpais.com, 09-09-06)
- (3) *Se informa de que Gasol fue sometido a una intervención quirúrgica* (www.elpais.com, 09-09-06)

Por otra parte, puede ocurrir que, dada la pluralidad del *fondo*, el reconocimiento de las propiedades atribuidas al macropapel *Meta*—modificación de sus cualidades o de su localización y límite del proceso—se dé en participantes diferentes. En tales casos se reconoce una entidad₂ en la que se produce un cambio de localización o de estado, y una entidad₃ que, con independencia de que pueda experimentar un nuevo estado de cosas como consecuencia del cambio experimentado a su vez por otro participante del evento, denota el límite final del proceso, es decir, un punto de referencia espacial (nocional) sobre el que se desarrolla la actividad⁵.

⁵ Dicha interpretación del evento se atribuye prototípicamente a los verbos de transferencia, pero también ocurre con algunos verbos de movimiento, como p. ej., *adelantar* o *acomodar*.

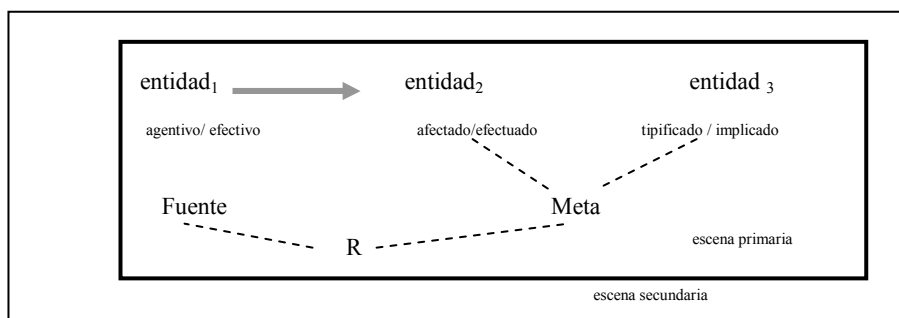


Figura 2: Representación de un evento ditransitivo

En tal caso, cuando el Agente resulta desfocalizado cualquiera de las dos entidades en las que se reconoce el macropapel Meta podría constituir, al menos desde el punto de vista teórico, la nueva Figura de la escena.

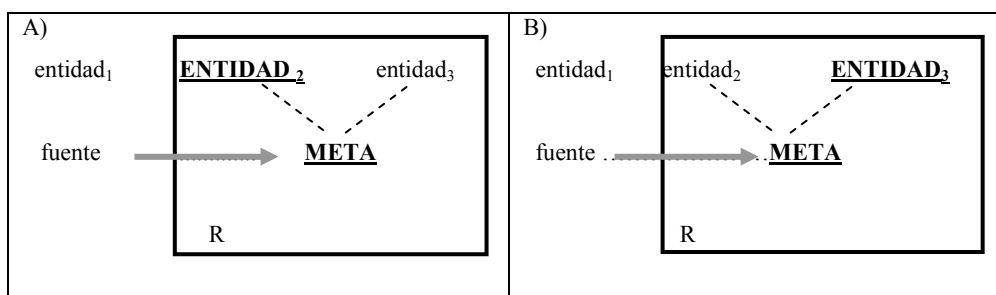


Figura 3: Representación de un evento ditransitivo, diferentes interpretaciones pasivas

Sin embargo, dado que cada lengua crea sus propias restricciones para la formación, en este caso, de oraciones pasivas en español no es posible que esa entidad₃ tenga el máximo realce perceptivo. Posibilidad que sí que existe, p. ej., en inglés (si bien debe tratarse de una entidad a la que se atribuya el papel semántico de *implicado*).

- (4) *I was told that you have an agriculture key indicators table*
- (5) *I was writen a letter by Rita*
- (6) **yo fui dicho que tu tenías una teclado ...*
- (7) **yo fui escrito una carta por ana*

2.2 Análisis sintáctico: Aplicación interlingüística

En los anteriores ejemplos mostrábamos cómo en una misma lengua la oposición activa /vs/ pasiva permite referir diferentes interpretaciones de un mismo evento, y señalábamos además que no todas las posibilidades lógicas se realizan necesariamente en todas las lenguas. Si continuamos con esta línea contrastiva, comprobamos cómo el análisis sintáctico nos permite observar que las lenguas difieren, por una parte, en la elección de las figuras más relevantes y, por otra parte, en la codificación del evento. Veamos, por ejemplo, qué sucede con el verbo *gustar*, pues es una de las construcciones que mayores dificultades suscita a los estudiantes españoles no solo cuando deben identificar las funciones sintácticas de los elementos que lo acompañan, sino también cuando tratan de aprender su correcta realización sintáctica en otras lenguas, como p. ej., inglés o chino.

Una de las peculiaridades que muestra el verbo *gustar* es que dos propiedades que se reconocen en los Sujetos prototípicos —(+) iniciadora de la acción, (+) humana— se atribuyen a dos entidades diferentes. Se reconoce una entidad₁ iniciadora no voluntaria del evento, y una segunda entidad₂, a la que se atribuye el papel de *implicado*, que suele presentar el rasgo (+) humano.

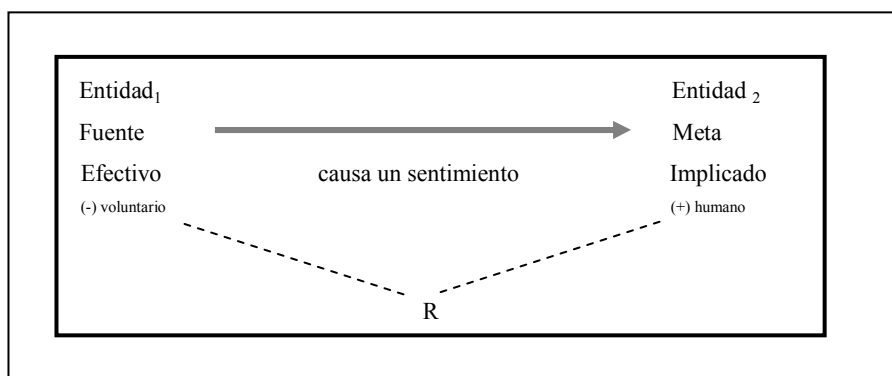


Figura 3: Representación del evento 'gustar'

Las lenguas suelen coincidir en el reconocimiento y explicitación de ambas entidades (*case saliency*), pero difieren en el elemento al que dotan de ma-

yor saliencia perceptiva (*case hierarchy*). Para el caso del verbo *gustar* en español se considera que la Figura de la escena, y, por tanto, el constituyente al que se atribuye la función de Sujeto, es aquel en el que se inicia, aunque sea de forma involuntaria, el evento. En inglés o en chino⁶, en cambio, es la entidad implicada, que suele mostrar la cualidad (+) humana, la que se considera más relevante. Dicha diferencia en el elemento con mayor saliencia perceptiva es la que justifica la diferencia en el análisis y estructuración sintáctica de las oraciones de dichas lenguas. El esquema a representa la percepción del evento ‘gustar’ que denota la oración (8), mientras que el esquema (b) hace lo propio con los ejemplos (9) y (10).

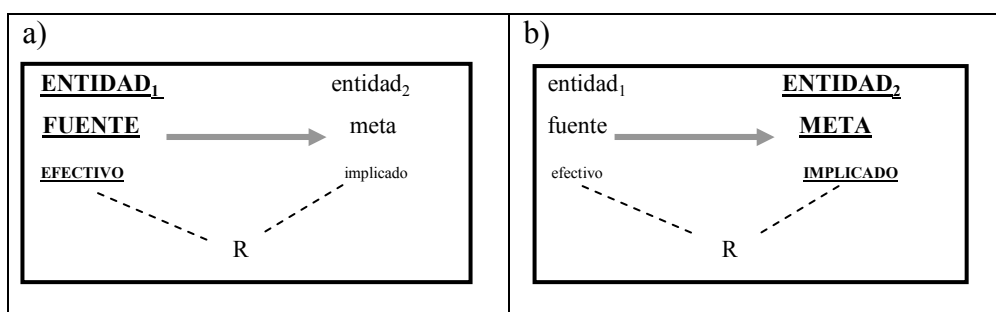


Figura 5: Diferentes representaciones del evento ‘gustar’

- (8) *Este chocolate me gusta*
 (9) *I like this kind of chocolate*
 (10) *我喜欢吃巧克力(Wǒ xǐhuān chī qiǎo kèlì, ‘yo gustar comer chocolate’)*

El chino nos muestra otros ejemplos en los que se evidencia la relevancia perceptiva que los hablantes de esta lengua dan a las entidades (+) humanas. Por ejemplo, cuando en la oración se realizan OI y OD, el primero, a diferencia de lo que ocurre en español y cuyo referente vuelve a estar marcado con el rasgo (+) humano, suele preceder al OD, que prototípicamente se caracteriza como (-) humano⁷.

⁶ Nos referimos siempre al Putonghua (普通话 *pǔ tōng huà*), variedad en que se fundamenta el chino estándar moderno.

⁷ Tal y como muestran Li y Thompson (1989: 370-389), el OI debe preceder al OD, y en algunas ocasiones incluso al verbo. Cuando no sucede así, la partícula, 给 (*gěi*) debe preceder al OI para que la oración sea gramaticalmente correcta.

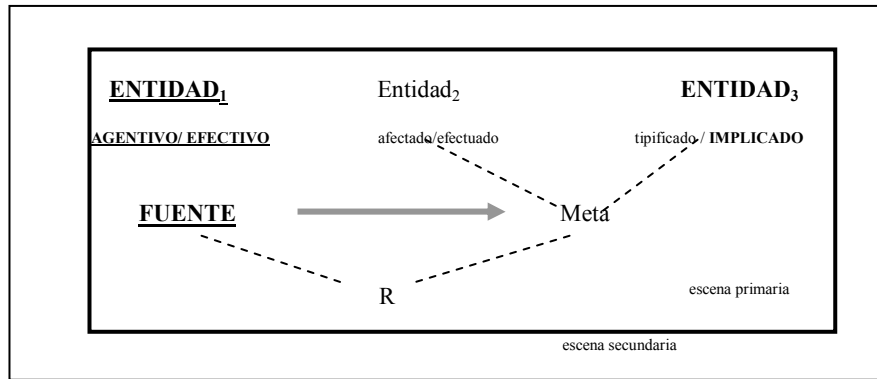


Figura 6: Representación de un evento ditransitivo, lengua china

- (11) 我扔了那块肉给他(wǒ rēngle nà kuài ròu gěi tā, ‘yo lanzar part-past⁸ un pedazo de carne a él’)⁹
- (12) *我扔了内块肉他(wǒ rēngle nà kuài ròu tā, ‘yo lanzar part-past un pedazo de carne él’)
- (13) 我问他几个问题(wǒ wènle tā jǐ ge wèntí, ‘yo preguntar part-pas a él varias clas¹⁰ preguntas’)
- (14) 我借了给他一两银子(wǒ jiè gěi tā yī liǎng yínzi, ‘yo prestar part-pas a él una onza de plata’)

Idéntica razón podemos atribuir al hecho de que el llamado CC.Comp. o el argumento *benefactivo* en la oración china, a diferencia nuevamente del orden no marcado de la oración española, deban obligatoriamente realizarse junto al sujeto y nuevamente precediendo al verbo.

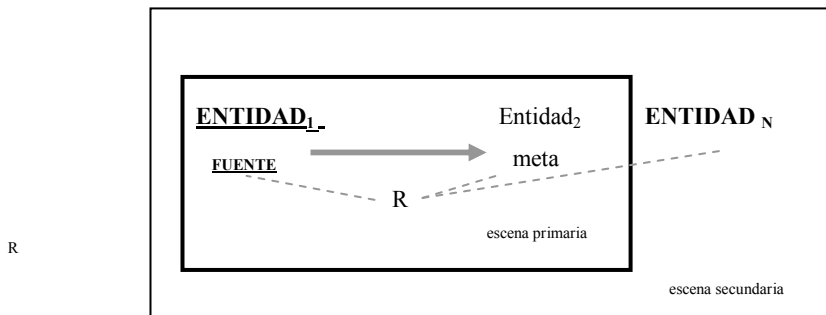


Figura 7: Representación de una oración en chino con CC.

⁸ Partícula que indica acción acabada.

⁹ Ejemplos (11-14, 17-18) tomados de Li y Thompson (1989: 370-389).

¹⁰ Clasificador (量词, liàngcí).

- (15) 你跟她谈谈 (nǐ gēn tā tántan ‘tú con ella charlar’)
- (16) 我常常跟朋友一起去公园玩 (wǒ cháng gēn péngyou yìqǐ qù gōng yuán wánr. ‘yo frecuentemente con mi amigo ir al parque a jugar’)
- (17) 他给我造了一栋房子 (tā gěi wǒ zào le yī dòng fangzi, ‘él a mí construir part-past un clas piso’)
- (18) 我给他写了一封信 (wǒ gěi tā xiě le yī fēng xìn, ‘yo para él escribir part-past una clas carta’)

En síntesis, observamos cómo en algunas lenguas, tal es el caso del chino, el rasgo (+) humano tiene una especial relevancia y ello se evidencia no solo en la relación jerárquica que se establece entre Figura y fondo, sino también entre los constituyentes que forma la pluralidad del fondo, primario o secundario. El papel de la sintaxis, entonces, consiste en evidenciar, en el caso del chino mediante el orden, dicha relevancia perceptiva.

Pese a lo dicho hasta ahora, en ocasiones las diferencias interlingüísticas no se deben a una interpretación o jerarquización diferente de los elementos que componen la escena del mundo que se refiere, sino que estos obedecen únicamente a diferencias en su codificación. Sería el caso, por ejemplo, de los llamados verbos de objeto interno.

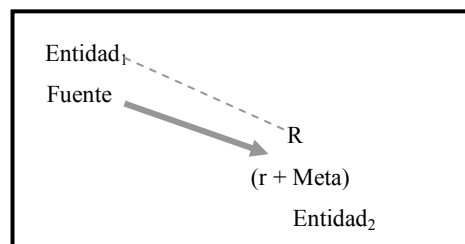


Figura 8: Representación de un evento de objeto interno

En consecuencia, la secuencia referida en una lengua mediante la construcción *verbo* + *SN* en otra puede expresarse únicamente por un *SV*, así mientras que en español tenemos la posibilidad de referir el evento de ‘meter el cuerpo, o parte de él en el agua o en otro líquido, por limpieza, para refrescarse o con un fin medicinal’ mediante las formas “*bañarse*” o “*tomar un baño*” en inglés únicamente se ha lexicalizado la forma “*to have*

a *bath*. De igual forma ocurre con los eventos ‘derramar lágrimas’ o ‘ejecutar movimientos acompañados con el cuerpo, brazos y pies’¹¹. En español se ha codificado una forma sintética de referirlos, *llorar* y *bailar*, respectivamente, sin embargo, en chino no ocurre así, de tal forma que se explicitan ambos 流泪 (*liú lèi*, ‘fluir lágrimas’) y 跳舞 (*tiào wǔ*, ‘saltar baile’), respectivamente. En estos diríamos que se trata únicamente de diferencias formales pero no sintácticas, pues en ambos casos la interpretación del evento es idéntica.

A nuestro modo de ver, es importante notar dicha particularidad, pues, p. ej., puede ayudar a nuestros alumnos a comprender por qué en determinadas realizaciones en español ciertos OD o C. Reg. el verbo del cual se predicen puede prescindir de ellos. Se trata de los llamados *verbos transitivos de uso intransitivo*.

Dicha particularidad se debe a que, como mostraba recientemente Costas (2006), en español se considera que este, aunque se trata de un complemento necesario, puede omitirse puesto que se ha amalgamado en la base léxica del verbo; y, por tanto, únicamente se realizan cuando especifican o restringen de algún modo la información que presuponen. Se trataría, por tanto, de una interpretación en cierto modo similar a la de los verbos de objeto interno. Sin embargo, tal posibilidad está sometida a determinadas restricciones semántico-pragmáticas y, por tanto, no es extraño que las lenguas difieran en dicho aspecto. Por ejemplo, en chino dicho complemento no puede omitirse, y para los casos en los que en esta lengua no se especifica la entidad que refieren tales complementos debe realizarse uno, que denominaremos, de carácter “genérico”. Veamos algunos ejemplos y cómo podemos representar gráficamente estos.

¹¹ Definiciones tomadas de *DRAE* (22 ed.) en su versión on line (<http://www.rae.es/rae.html>)

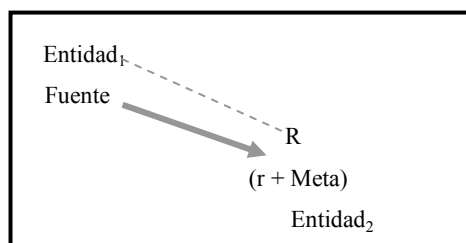


Figura 0: Representación de un evento de objeto interno

- (19) Comer: 吃饭(*chī fàn*, ‘comer comida’) /vs/ 吃番茄炒蛋饭(*chī fānqié chǎo dàn fàn*, ‘comer arroz con tomate frito y huevo’¹²)
- (20) Estudiar: 学习(*xué xí* ‘estudiar’) /vs/ 学汉语(*xué hàn yǔ*, ‘estudiar chino’)

3 Conclusión

Este artículo tenía entre sus propósitos fundamentales recordar que no basta con que nuestros alumnos realicen, p. ej., correctos análisis sintácticos, pues para que estos sean significativos para ellos, como proponen las nuevas propuestas pedagógicas, es necesario que comprendan también qué objeto tienen. En este sentido hemos mostrado cómo las diferentes construcciones sintácticas nos permiten codificar diferentes interpretaciones de la escena del mundo que refieren. En términos de la Lingüística Perceptiva se hablaría entonces de diferencias en la selección de Figuras y fondos, en función de la distinta ordenación y jerarquización de los constituyentes que aquellas implican —distinciones que se hacen explícitas mediante el análisis sintáctico. Por otra parte, consideramos que este tipo de análisis puede resultar muy conveniente en la enseñanza-aprendizaje de las estrategias discursivas y argumentativas, pues, al menos en nuestra opinión, los factores estilísticos no bastan para explicar y justificar la posibilidad de referir un mismo contenido referencial mediante construcciones diferentes. En otras palabras, el hecho de que el titular de un periódico, o incluso en el cuerpo del texto, se utilice una forma activa o pasiva, o la reduplicación que conlleva la anteposición de determinados complementos no se debe únicamente a un cambio

¹² Se trata de un guiso similar al que en algunas regiones de España identificamos con el término <arroz a la cubana>.

de registro, y, por tanto, pensamos que vincular el análisis sintáctico a una representación esquemática e, incluso fotográfica, pueden ayudar a comprender tales implicaciones.

Finalmente, consideramos que un análisis sintáctico en la forma aquí presentada resulta igualmente útil desde una perspectiva interlingüística. Dado que las lenguas varían no solo con respecto a sus características formales, un análisis sintáctico-perceptivo como los aquí mostrados evidencia que el fundamento de dichas diferencias formales puede deberse también a la particular interpretación de la escena referida que actualiza cada lengua. Y, aun en los casos en los que las diferencias se deben únicamente a cuestiones formales, en ocasiones estas también pueden ser explicadas a partir de dichos análisis.

Dicho todo esto, sí pensamos que es conveniente que nuestros alumnos continúen aprendiendo a realizar análisis sintácticos, pero solo sí aprenden también a vincular dichos análisis con los usos particulares de las lenguas.

4. Bibliografía citada

Costas Coya, L. (2006): “La 'no realización argumental' y los tipos de actantes”. In *VII Congreso de Lingüística General*, Barcelona, Universitat de Barcelona [CD-ROM].

Langacker, R. W. (1987-91): *Foundations of cognitive grammar*, Stanford, Stanford University.

Li, Ch. y Thompson, S. A. (1989): *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*, California, University of California.

López García-Molins, Á. (1994): *Gramática del español. I La oración compuesta*, Madrid, Arco Libros.

López García-Molins, Á. (1996): *Gramática del español. II La oración simple*, Madrid, Arco Libros.

López García-Molins, Á. (1998): *Gramática del español. III Las partes de la oración*. Madrid, Arco Libros

López García-Molins, Á. (2006): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco-Libros.

Raga Gimeno, F. J. (1998): *Lingüística perceptiva y tipología lingüística: bases para una clasificación holista de las lenguas del mundo*, Valencia, Universitat de València.

Rasgos de diseño del lenguaje y lingüística de las lenguas de signos: retos y alternativas¹

Ventura Salazar García

Universidad de Jaén

1. Introducción

El día 25 de octubre de 2007 entró en vigor la Ley 27/2007 de 23 de octubre (publicada en el *BOE* del día 24), que tiene como objetivo fijar el reconocimiento de “las lenguas de signos españolas”, así como la regulación de “los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas”. Con ello, la legislación española se suma a la de otros países occidentales a la hora de atender las circunstancias específicas de la comunidad sorda en su interacción social. En concreto, fija un marco para el uso público de las lenguas de signos (en adelante: LSs), y toma en consideración otras medidas para hacer frente a las barreras de comunicación a las que se enfrenta dicho colectivo. La Ley 27/2007 alude explícitamente a la Lengua de Signos Española (en adelante: LSE) y, en su ámbito territorial propio, a la Lengua de Signos Catalana (en adelante, LSC). Por otro lado, el artículo 1 deja abierta la posibilidad de dar reconocimiento “a las demás lenguas de signos españolas”; algo que cabe entender como una medida de prudencia política ante la eventualidad — improbable, pero no imposible— de que en el futuro pudiera postularse la existencia en España de otras lenguas análogas.

Un aspecto que quiero subrayar es que esta Ley no sólo denomina *lenguas* a la LSE y la LSC, sino que además las contempla como tales, equiparándolas jurídicamente a las lenguas orales de carácter oficial. De hecho, el artículo

¹ Este trabajo se inserta dentro del proyecto de investigación HUM2005-03172/FILO del Ministerio de Educación y Ciencia.

cuarto establece un total de doce definiciones de conceptos y entidades de indudable carácter lingüístico², desde *lenguas de signos* y *lengua oral* hasta *logopeda*, pasando por *educación bilingüe*, *usuario o usuaria de una lengua*, etc. En definitiva, a partir de 2007 nos encontramos en España con una situación cualitativamente distinta cuyas consecuencias alcanzan muy directamente a los investigadores interesados en las LSs. Estos han de enfrentarse a nuevos retos que, de manera inminente, tienen carácter aplicado —muy particularmente, en el campo de la política y la planificación lingüísticas—, pero que en último extremo atañen incluso a los ejes teóricos vertebradores de su ámbito de estudio. Precisamente el objetivo de este trabajo es, dentro de sus modestas pretensiones, ofrecer una reflexión sobre la necesidad de profundizar en el conocimiento de las LSs desde una perspectiva eminentemente lingüística, en la medida en que las LSs deben ser consideradas, a todos los efectos, como lenguas de pleno derecho mediante las cuales se manifiesta en las comunidades sordas la facultad del lenguaje. Se trata, por tanto, de ahondar en la argumentación científica de lo que ya tiene carta de naturaleza legislativa, para que el reconocimiento *de iure* lo sea también *de facto*, al menos en el plano académico propio de la lingüística.

En principio, podría parecer que esta reivindicación es innecesaria ante la constatación de que hoy día ya existe una lingüística de las LSs bastante consolidada, que goza de una proyección disciplinar creciente al menos en países como Estados Unidos. En concreto, y sin remontarnos a los importantes antecedentes de otras épocas, cabe hablar de la existencia de una lingüística de las LSs, en sentido moderno, al menos desde el trabajo pionero de Stokoe (1978). En la actualidad, no podemos dejar de mencionar a autores de gran prestigio, como Scott Liddell, Carol Padden, etc. En España, la investigación lingüística de la LSE empezó con cierto retraso

² No deja de ser llamativo que el órgano legislador haya optado por incluir tales definiciones en el articulado, y no en el extenso preámbulo. Por más que se apostille que ese listado de definiciones actúa únicamente “a los efectos de esta Ley”, no es menos cierto que con ello se le da un peso jurídico considerable a algo que, por su propia naturaleza, es susceptible de discusión y debate académicos.

respecto de países de nuestro entorno, pero paulatinamente ha ido ganando terreno gracias a las aportaciones de M^a Ángeles Rodríguez, Irma Muñoz, Esperanza Morales y Ángel Herrero, entre otros³.

¿Por qué, entonces, sigue siendo necesario reivindicar una lingüística de las LSs? A mi juicio, la causa reside en el hecho de que, a pesar de los avances, todavía no se ha alcanzado una plena aceptación de las LSs como objeto de análisis propio de la lingüística. Como mostraré con más detalle en el apartado 3, se puede decir que en no pocas ocasiones se considera que nos hallamos ante dos campos de investigación esencialmente autónomos, cuando no totalmente independientes: la lingüística de las lenguas orales (en adelante: LOs), que sería la más extendida y consolidada, y una lingüística de las LSs, mucho más incipiente. En el fondo, subyace la idea de que la única lingüística, en sentido estricto, es la lingüística de las LOs, mientras que el estudio de las LSs sería una lingüística *especial* o *periférica*. Incluso cabe interpretar que en este caso se hace —por cortesía y concesión a lo ‘políticamente correcto’— un uso impropio de la palabra *lingüística*. Desde tal enfoque, el término más apropiado sería realmente el de *semiótica de las LSs*, entendiendo por semiótica, en este contexto, la ciencia que estudia los sistemas de comunicación que no se identifican con las lenguas naturales humanas. Prueba de este estado de cosas es que la mayor parte de los manuales de lingüística que existen actualmente en el mercado apenas si hacen referencia a las LSs, más allá de algunas alusiones marginales. Eso en el mejor de los casos, pues lo normal es que no se mencionen en absoluto.

Pues bien, a mi juicio, este clima de opinión viene motivado básicamente por el hecho de que sigue muy arraigada en el ideario colectivo la creencia de que la transmisión primaria por vía vocal-auditiva es una propiedad inherente a la facultad del lenguaje y, por ende, constituye una condición necesaria —aunque no suficiente— para conceder a un determinado sistema simbólico el rango de lengua natural humana. Mientras dicha creencia no sea definitivamente superada, tanto el estatuto epistemológico de las LSs

³ Para una revisión del desarrollo de la lingüística de las LSs, cf. Herrero (2002).

como la ubicación disciplinar de la investigación lingüística dedicada a las mismas permanecerán en tela de juicio, por más que ese cuestionamiento quede disimulado por los éxitos en el plano legislativo, social, etc. Consecuentemente, resulta perentorio caminar hacia una caracterización del lenguaje que sea capaz de poner en pie de igualdad las LOs y las LSs.

2. Rasgos de diseño del lenguaje: aproximación general

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, el debate acerca de la condición lingüística de la comunicación visogestual de las comunidades sordas gira esencialmente en torno a la caracterización del lenguaje humano por medio de una serie de *rasgos de diseño*. Como se sabe, los rasgos de diseño son las características que conforman la apariencia y operatividad de las lenguas en tanto que códigos semióticos. En cierto modo, constituyen todas aquellas propiedades comunes a las lenguas que pueden ser comprobadas desde una óptica externa, sin necesidad de saber usarlas ni de conocer su estructura. Cabe ilustrarlo con un ejemplo quizá un tanto pedestre, pero que espero sea clarificador. Imaginemos por un momento a un extraterrestre que visita el planeta Tierra con el encargo de investigar en un tiempo limitado las formas de comunicación que usan los seres humanos. Ese extraterrestre no puede adentrarse en el conocimiento de todas y cada una de las miles de lenguas naturales que existen en el mundo. Por tanto, su informe debe circunscribirse a los aspectos que, además de ser comunes a todas esas lenguas, puedan ser reconocidos y verificados sin necesidad de adentrarse en los entresijos de su organización interna. En buena lógica, el contenido del informe de nuestro extraterrestre coincidiría esencialmente con una enumeración de rasgos de diseño.

La tipología de rasgos de diseño más conocida es la que formuló, hace aproximadamente medio siglo, el lingüista norteamericano Charles F. Hockett, quien difundió su propuesta en numerosas publicaciones (entre otras, Hockett 1960a; 1960b; 1963; 1971: 552-566; Hockett & Altmann, 1968). Su objetivo último era buscar un procedimiento de comparación

entre distintos códigos semióticos, y muy particularmente entre las lenguas naturales humanas y la comunicación animal. A su juicio, todos los sistemas de comunicación pueden ser caracterizados en virtud de sus rasgos de diseño, pero únicamente las lenguas naturales humanas cumplen en su totalidad el listado por él propuesto. Los demás códigos, sean humanos o animales, compartirían con las lenguas naturales algunos de esos rasgos, pero nunca todos. De acuerdo con esto, cuantos más rasgos cumpla un sistema semiótico, más se acercará a las lenguas naturales, pero con la salvedad de que nunca llegará a identificarse plenamente con ellas. La lista inicial de Hockett (1971: 552) contemplaba un total de quince rasgos, a los que en años posteriores se añadieron algunos más. Recojo a continuación, ligeramente adaptada, la relación de diecinueve rasgos que enuncia Sebastián Serrano (1988: 52-67), quien, si bien se inspira esencialmente en Hockett, introduce algunos elementos novedosos —por ejemplo, la *argumentabilidad*— y tiene en cuenta también las aportaciones en este terreno de autores como Thorpe (1978) y Lyons (1977). Señalo entre paréntesis posibles alternativas terminológicas para designar un mismo rasgo: 1) vocal-auditivo; 2) transmisión irradiada y recepción direccional; 3) desvanecimiento rápido (transitoriedad); 4) intercambiabilidad; 5) especialización; 6) retroalimentación total; 7) semántica; 8) arbitrariedad; 9) carácter discreto; 10) desplazamiento; 11) secuencialidad (linealidad); 12) productividad (creatividad); 13) transmisión tradicional; 14) dualidad de estructuración (doble articulación); 15) prevaricación (disimulación); 16) reflexividad; 17) traducibilidad (traductibilidad); 18) argumentabilidad; 19) aprendibilidad.

La teoría de Hockett ha sido objeto de una amplia controversia. Se le ha criticado, con razón, el haber pretendido diferenciar la comunicación animal y el lenguaje humano únicamente en términos cuantitativos y graduales, como si la capacidad lingüística humana fuese simplemente una variante de la comunicación animal que, a lo sumo, mostraría una serie más compleja de rasgos (cf. Akmajian et ál., 1984: 79). Se critica también a Hockett el pasar por alto otros factores de índole cualitativa mucho más relevantes,

para los que —a tenor de los datos disponibles actualmente— resulta plausible postular una fundamentación última en la información genética del *homo sapiens*. Uno de esos factores, resaltado en época contemporánea por Chomsky (1969: 42-49) —quien atribuye su constatación inicial a Schlegel—, sería el hecho de que, frente a los animales, los seres humanos desarrollan un uso lingüístico libre de condicionamientos externos, ya provengan estos de los estímulos del entorno o de los estados fisiológicos del individuo. Ahora bien, sin perder de vista tales salvedades, lo cierto es que la tipología de rasgos de diseño ofrece un instrumento sencillo, eficaz y de fácil constatación empírica a la hora de establecer una caracterización semiótica general de las lenguas naturales. Son estas ventajas las que han permitido que, pese a sus limitaciones teóricas, siga gozando de cierto predicamento entre los especialistas, especialmente a la hora de establecer las relaciones interdisciplinarias entre etología, semiótica y lingüística.

Un primer acercamiento a las LSs pone de relieve que las mismas cumplen una amplia proporción del listado de rasgos antes enumerado. Al mismo tiempo, se comprueba la imposibilidad de aplicarles la lista completa. Por tanto, en este terreno existe una discordancia entre LOs y LSs, especialmente visible en los primeros rasgos, relacionados con el canal de transmisión de los mensajes⁴. Permítaseme no obstante, antes de entrar en ese terreno, llamar la atención sobre el extremo opuesto, no menos importante en el debate que nos ocupa. Me refiero al hecho, sumamente revelador, de que algunos de los rasgos que *sí* cumplen las LSs son prototípicos de las lenguas humanas, y rara vez, por no decir nunca, se documentan en códigos extralingüísticos. Conviene destacar concretamente los rasgos denominados *productividad* y *reflexividad*.

La productividad —llamada también *creatividad* o *alcance ilimitado*— es la propiedad por la cual un código permite emitir mensajes nuevos, no conocidos de antemano ni por el emisor ni por el receptor. El número de

⁴ Realmente, esa disparidad de comportamiento entre LSs y LOs también se aprecia, al menos aparentemente, a propósito de otros rasgos, como la linealidad y la transmisión tradicional. Sin embargo, un estudio detenido de los mismos, con ser muy necesario, desbordaría los límites de espacio a los que debe circunscribirse este artículo.

mensajes posibles no está acotado de antemano y, en ese sentido, puede ser contemplado como un conjunto infinito. La productividad rara vez existe fuera de las lenguas naturales humanas. Las pocas excepciones que pueden esgrimirse se caracterizan por el hecho de que sus mensajes se encuentran sometidos a notables restricciones en cuanto a *dominio*. Por ejemplo, Hockett (1971: 553) considera que el sistema de comunicación de las abejas sí es productivo, pero lo cierto es que los mensajes que genera se refieren a un único dominio referencial: la localización de una fuente de alimento. La productividad unida a una amplitud de dominio es algo exclusivo del lenguaje humano. Otros rasgos mencionados anteriormente constituyen, en última instancia, meras concreciones de la productividad, en el sentido aquí expuesto. Sería el caso, al menos, de la argumentabilidad y de la traducibilidad. Esta última ya fue puesta de relieve en su día por Hjelmslev (1974: 164) como propiedad ligada a la productividad, y, posteriormente, Osgood (1979) resaltó también su importancia como rasgo definitorio del lenguaje. En ese marco, la traducibilidad sería una característica genuina de las lenguas naturales humanas, que son los únicos códigos capacitados para la transmisión de todos los mensajes posibles, a modo de *universo semiótico*. Los mensajes emitidos en otros códigos, ya sean humanos o animales, serán necesariamente subconjuntos —más o menos amplios, pero siempre parciales— de los mensajes lingüísticos⁵. Por tanto, cualquier mensaje producido por medio de un código no lingüístico puede ser traducido eficazmente a cualquier lengua natural. En cambio, los mensajes emitidos en una lengua natural únicamente tienen garantizada su traducción a otras lenguas naturales, y sólo ocasionalmente podrán tener correspondencia con mensajes posibles en determinados códigos alternativos.

⁵ La productividad de ciertos códigos no lingüísticos —como el de las abejas— no invalida el aserto de que sus mensajes son un subconjunto de los mensajes lingüísticos. Hasta cierto punto, cabe plantear una analogía con el concepto matemático de *infinito*. Hasta donde sabemos, los números primos constituyen un conjunto infinito, pero tal conjunto no deja de ser un subconjunto —bastante reducido, por lo demás— del conjunto de números naturales, los cuales también son un pequeño subconjunto de la totalidad de números tomados en consideración en el cálculo matemático.

La reflexividad también guarda relación con la productividad, aunque introduce una precisión importante: indica que el código puede ser al mismo tiempo el referente del mensaje. Por ejemplo, podemos explicar el significado de una palabra por medio de otras palabras; en cambio, no podemos explicar el significado de una señal de tráfico por medio de otras señales de tráfico. También la reflexividad, que se identifica esencialmente con la función metalingüística de Jakobson (1985: 357), es exclusiva del lenguaje natural. Fuera de él, no se conoce ningún otro código semiótico, animal o humano, que disponga de tal propiedad.

Las LSs de las comunidades sordas cumplen los rasgos aquí aludidos exactamente en los mismos términos que las LOs. Ello constituye un poderoso argumento —sobre el que tal vez no se ha llamado hasta ahora suficientemente la atención— en favor de la plena equiparación de ambas modalidades de expresión. Cualquier intento de cuestionar la naturaleza lingüística de la comunicación visogestual de las comunidades sordas encuentra aquí un escollo difícilmente superable.

3. El canal de transmisión-recepción

Hockett (1971: 552-555) inicia su lista con tres rasgos que se refieren al canal utilizado en la transmisión y recepción de los mensajes. De ellos, sólo el primero es verdaderamente significativo, pues los otros dos han de ser entendidos como simples corolarios del anterior. Adaptando ligeramente la fuente original, esos tres rasgos pueden ser enunciados del siguiente modo:

Vocal-auditivo. El mensaje se produce por medio de la generación de ondas sonoras en los órganos fonadores, y se percibe como estímulo acústico por medio del oído.

Transmisión irradiada y recepción direccional. De acuerdo con las características físicas del medio (prototípicamente, el aire), el mensaje se transmite en todas direcciones, pero el receptor es capaz de identificar la dirección desde la que le llega el mensaje.

Desvanecimiento rápido (también llamado *transitoriedad* o *extinción rápida*). El estímulo físico que da soporte material al mensaje es de muy corta duración. Una vez que desaparece, resulta irrecuperable, pues no deja residuos de ningún tipo.

De estos tres rasgos, las LSs sólo cumplen el tercero, pues, al igual que ocurre en las LOs, los mensajes de los sistemas visogestuales se desvanecen rápidamente. Dicho sea de paso, este rasgo es el que hace necesaria la escritura, que es la mejor estrategia que la civilización ha encontrado para trasladar los mensajes lingüísticos a un soporte permanente. Por eso, reivindico también desde aquí la necesidad de dotar las LSs de una forma adecuada de representación escrita. El *Sistema de Escritura Alfabética* (en adelante, SEA) diseñado en la Universidad de Alicante, a lo largo de la última década, por Ángel Herrero y su equipo, supone a mi juicio un avance decisivo en este sentido (cf. Herrero & Alfaro, 1999; Herrero, 2003).

En cuanto a los otros dos rasgos, es obvio que las lenguas de signos no se ajustan a ellos. Su canal de transmisión no es vocal-auditivo, sino visogestual. Como consecuencia natural de esto, tanto la transmisión como la recepción son direccionales. Una aplicación mecánica y acrítica de los planteamientos de Hockett zanjaría la cuestión concluyendo que no hay identidad entre ambos procedimientos semióticos y que, por tanto, sería una impropiedad calificar como *lenguas* los sistemas de comunicación de las comunidades sordas. Como he advertido en la introducción, en el fondo así es como, al menos por la vía de los hechos, se ha actuado generalmente. A modo de muestra, baste con constatar cómo, en fechas todavía relativamente recientes, un estudioso como Juan Carlos Moreno Cabrera (1997: 58), habitualmente sensible a los fenómenos de diversidad lingüística, nos sorprende calificando el canal sonoro nada menos que como *primer universal semiótico sustantivo* de las lenguas, en un mero seguimiento mimético de la tradición semiótica hockettiana. A continuación, expone una justificación en la que alude explícitamente a las LSs. La cita es larga, pero creo que merece la pena consignarla en su totalidad:

Esto no quiere decir que no podamos hacer uso de otros canales diferentes para establecer y mantener la comunicación: el canal visual, en el que se basa la escritura, y las lenguas de signos que utilizan los sordo-mudos son ejemplos evidentes. La escritura es, empero, un nivel artificial y no natural de comunicación lingüística, y *las lenguas de signos, que se basan en un componente gestual que puede considerarse natural*, son medios de comunicación a los que se pueden aplicar muchos de los universales expuestos en este libro, si exceptuamos los que tienen que ver con el sonido. Con todo, vamos a restringirnos aquí a las lenguas naturales habladas, pues *si intentáramos abarcar también las lenguas de signos saldríamos del ámbito de la lingüística propiamente dicha para adentrarnos en el terreno de la teoría de la comunicación y la semiología* (Moreno Cabrera, 1997: 58; las cursivas son mías).

Como se observa, el autor comienza reconociendo ciertas limitaciones para el presunto universal que acaba de formular, entre las cuales figura la existencia de las lenguas de signos (no entraré aquí en el uso del término *sordo-mudos*, totalmente impropio y que además suscita bastante rechazo entre el colectivo sordo). Se reconoce el carácter natural de las lenguas de signos —con ciertas reservas, pues introduce el verbo modal *puede*— y su adecuación a muchos de los universales propuestos para las lenguas orales. Pero, a la hora de la verdad, opta por excluirlas no sólo de su monografía, sino de la investigación lingüística en sentido estricto, pues estima que su estudio nos adentraría en el terreno “de la teoría de la comunicación y la semiología”. Por tanto, si Moreno Cabrera excluye las LSs del campo de estudio de la lingüística es porque no las considera realmente como lenguas. Además, no deja claro si el carácter *natural* de su gestualidad se entiende como parte de la *naturalidad* propia de la facultad lingüística humana, o si, por el contrario, proviene únicamente de unas capacidades psicomotrices generales que sólo tangencialmente han adquirido valor comunicativo. En resumidas cuentas, se nos viene a decir que las LSs no son realidades lingüísticas propiamente dichas —o lo son sólo parcialmente, lo que en la práctica viene a ser lo mismo—, y la razón fundamental para tal exclusión es el canal de transmisión.

Si he prestado una atención detallada al planteamiento de Moreno Cabrera (1997) ha sido simplemente porque ofrece de modo paradigmático un estado de opinión bastante extendido entre cierto sector de la comunidad académica. Es ese estado de opinión, y no unos pronunciamientos particulares más o menos desafortunados, lo que hay que contrarrestar⁶. Para ello, conviene poner de relieve que el problema que nos ocupa no es tan simple como se plantea en el modelo estándar de rasgos de diseño. Téngase en cuenta que lo que está en juego es determinar si las personas sordas (al menos por lo que se refiere a los casos de sordera profunda prelocutiva) tienen o no acceso a la facultad del lenguaje en tanto que propiedad esencial de nuestra especie. Esa *facultad del lenguaje* no existe en abstracto, sino que se materializa necesariamente en el marco de unas realidades históricas que conocemos como *lenguas*. Desestimar el carácter lingüístico de las LSs supone *de facto* negar a muchos sordos ese saber lingüístico idiomático y, por ende, la facultad general del lenguaje.

A poco que se plantee así la cuestión (y estoy convencido de que no cabe hacerlo de otro modo), resulta obligado preguntarse si realmente el canal de transmisión es tan importante como para llegar a tal extremo. Mi respuesta es, obviamente, negativa, sin pretender con ello resultar novedoso. Hace tiempo, Akmajian et ál. (1984: 79), en su crítica a Hockett, citaban explícitamente la Lengua de Signos Americana (*American Sign Language: ASL*) como sistema de comunicación que cumple todas las propiedades verdaderamente importantes del lenguaje humano. A su juicio, la transmisión vocal-auditiva debería ser entendida simplemente como un hecho de *habla*, mientras que las propiedades definitorias del lenguaje deberían rastrearse en la *lengua* en tanto que realidad subyacente. Se admita o no tal extremo, lo cierto es que el canal de transmisión se revela únicamente como un medio, cuya razón de ser es meramente operativa. Por sí sólo, no nos dice nada relevante respecto de la fundamentación última de las lenguas

⁶ Debo hacer constar que, en este aspecto, el pensamiento de Moreno Cabrera (comunicación personal) ha evolucionado sensiblemente, y hoy día probablemente sí admita la plena condición lingüística de las LSs. La cita que he seleccionado, por tanto, no responde necesariamente a las ideas de su autor en la actualidad.

humanas. Prueba de ello es que, la transmisión vocal-auditiva, pese a ser la prototípica y natural en las lenguas orales, dista de ser la única. A lo largo de la historia han ido apareciendo diversos procedimientos sustitutorios de transmisión en virtud de ciertas necesidades específicas, gracias a los cuales todos los mensajes elaborados en cualquier lengua oral son fácilmente trasladables a otros canales, sin alterar el contenido del mensaje ni la esencia de su estructura idiomática: canales visuales (escritura, morse), táctiles (braille), etc. En definitiva, una sobrevaloración de la transmisión vocal-auditiva nos conduciría a una concepción excesivamente reduccionista de las lenguas y de sus potencialidades como instrumentos de interacción social.

4. Trascender el canal de transmisión: la *economía* como rasgo de diseño

Por todo lo expuesto aquí, creo que la conclusión a la que hay que llegar es que en el fondo el carácter vocal-auditivo de las LOs está supeditado a un principio mucho más general e importante: el *principio de economía*. El papel de este principio se ha documentado en múltiples facetas de la realidad lingüística; recuérdese, a título de muestra, el clásico tratado de Martinet (1974). En lo que ahora nos concierne, basta con señalar que varios autores —entre los que se encuentra Serrano (1988: 53)— han apuntado hacia este principio de economía como causa definitoria en el hecho de que la comunicación lingüística humana sea prototípicamente vocal-auditiva. Son numerosos los argumentos que demuestran que, en un pleno uso de todas las facultades sensoriomotrices humanas, este canal es el más económico. Serrano compara explícitamente la voz con el gesto e indica que la primera ofrece un rendimiento más elevado gracias sobre todo a dos aspectos: por un lado, la energía para emitir los sonidos es muy pequeña; por otro, deja prácticamente todo el cuerpo libre, en situación de hacer cualquier otra cosa. A esos factores cabe añadir algunos más que abundarían en el mismo sentido. Por ejemplo, si la energía que exige la producción oral

es mínima (técnicamente despreciable en comparación con el consumo total del cuerpo humano), también lo es la requerida por la percepción auditiva, que a todas luces es inferior a la exigida por la percepción visual. Una actividad visual, como ver la televisión, exige un nivel de concentración mucho más alto que una actividad auditiva, como oír la radio). Al consumir mucha menos energía, el oído está prácticamente exento de situaciones de fatiga. Asimismo, y en la línea con lo apuntado por Serrano, hay que tener en cuenta que las manos (órganos articulatorios básicos de las LSs) tienden a estar ocupadas con múltiples actividades cotidianas, vinculadas a sus funciones primarias: sujetar y manipular objetos. Por tanto, su uso como herramienta de comunicación implica *sacrificar* en cierta medida esas funciones primarias. Eso no ocurre en el caso de los órganos fono-articulatorios, cuyas funciones vitales primarias tienen que ver con la respiración y con la ingesta de alimentos. La respiración es una actividad plenamente compatible con la emisión de mensajes lingüísticos, en tanto que la ingesta de alimentos únicamente necesita períodos de tiempo relativamente breves y distanciados entre sí. En resumen, la boca, a diferencia de las manos, es una parte del cuerpo *que tiene mucho tiempo libre*, por lo que no hay ningún inconveniente en mitigar su ociosidad por medio de su uso verbal.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, podrían reformularse los tres primeros rasgos de diseño de Hockett en un único rasgo de alcance más amplio, redactado en términos acordes con el principio de economía. Propongo, en concreto, la siguiente formulación:

Transmisión económica. Un código semiótico adoptará prototípicamente el canal de transmisión que, de acuerdo con los condicionamientos sensoriomotores de los usuarios, ofrezca una mejor correlación entre requerimientos energéticos, eficacia comunicativa y compatibilidad funcional con otras actividades.

Esta formulación sigue dando prelación a la transmisión vocal-auditiva de los individuos oyentes, e incorpora sin dificultades la comunicación visogestual de los sordos. Queda claro que lo importante es que, indepen-

dientemente de sus diferencias de canal, tanto las LOs como las LSs se ajustan plenamente al principio de economía. Entre personas oyentes, el canal vocal-auditivo es con diferencia el más económico. Por eso nos comunicamos mediante LOs a pesar de que, en principio, no estaríamos impedidos para adoptar un sistema visogestual alternativo. Ahora bien, un condicionamiento sensorial como la sordera hace inviable dicho canal, por lo que la transmisión visogestual pasa a ser la más económica. Finalmente, la única alternativa sensorial válida para el colectivo sordociego es la ofrecida por el tacto. La transmisión táctil es mucho menos eficaz que la vocal-auditiva y la visogestual, básicamente debido a que exige la contigüidad espacial entre un único emisor y un único receptor (no es posible la transmisión a múltiples receptores al mismo tiempo). En cualquier caso, el tacto todavía posibilita una interacción por medio de códigos genuinamente lingüísticos; algo para lo cual los sentidos químicos —olfato y gusto— se muestran manifiestamente inoperantes.

5. Conclusiones

Llegados a este punto, cabe concluir que las diferencias de canal entre las LOs y las LSs son simplemente diferencias operativas, destinadas a optimizar del modo más económico posible las posibilidades comunicativas de los usuarios de acuerdo con sus condicionamientos de partida. Eso no entraña ningún tipo de diferencia sustancial o de naturaleza entre ambos grupos de lenguas, ni impide que las LSs sean entidades lingüísticas en el pleno sentido de la palabra.

A lo largo de estas páginas he intentado mostrar cómo las reservas acerca del carácter lingüístico de las LSs son fruto en buena medida de un prejuicio, como es la idea de que el canal vocal-auditivo es una condición necesaria para la caracterización de las lenguas naturales humanas. Esta postura tenía su justificación en el pasado si tenemos en cuenta el tradicional desconocimiento existente acerca de la estructura y organización de las LSs. Hoy día, sin embargo, dicho prejuicio carece de razón de ser.

Contamos con evidencias más que suficientes para afirmar que los mecanismos internos de funcionamiento de las LSs son plenamente congruentes con los de las LOs. Por tanto, la lingüística no puede dejar de reconocerlas como parte de su objeto de estudio, con igual grado de legitimidad. Bajo este nuevo prisma, las diferencias en el canal de transmisión de ambas modalidades lingüísticas resultan irrelevantes, y además pueden ser superadas mediante reformulaciones de los rasgos de diseño con el fin de hacerlos más abarcadores y ajustados a la compleja realidad lingüística humana.

6. Bibliografía

Akmajian, A., Demers, R. A. & Harnish, R. M. (1984 [1979]): *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*, Madrid, Alianza.

Chomsky, N. (1969 [1966]): *Lingüística cartesiana*, Madrid, Gredos.

Herrero Blanco, Á. (2002): “La investigación lingüística de las lenguas de signos”, *LynX. Panorama de Estudios Lingüísticos*, 1: 9-47.

Herrero Blanco, Á. (2003): *Escritura alfabética de la Lengua de Signos Española: once lecciones*, Alicante, Universidad de Alicante.

Herrero Blanco, Á. & Alfaro, J. J. (1999): “Fonología y escritura de la Lengua de Signos Española”, *Estudios de Lingüística*, 13: 89-116.

Hjelmslev, L. (1974 [1943]): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.

Hockett, Ch. F. (1960a): “The origin of speech”, *Scientific American*, 203: 88-96.

Hockett, Ch. F. (1960b): “Logical considerations in the study of animal communication”. In Lanyon, Wesley E. & William N. Tavolga (eds.), *Animal Sounds and Communication*. Washington DC: American Institute of Biological Sciences, pp. 392-430.

Hockett, Ch. F. (1963): “The problem of universals in language”. In Greenberg, Joseph E. (ed.), *Universals in Language*, Cambridge (Massachusetts), The MIT Press, pp. 1-29.

Hockett, Ch. F. (1971 [1958]): *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires, EUDEBA.

Hockett, Ch. F. & Stuart A. Altmann (1968): "A note on design features". In Sebeok, Thomas A. (ed.), *Animal Communication*, Bloomington, Indiana University Press, pp. 61-72.

Jakobson, R. (1985 [1960]): "Lingüística y poética". In *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini, pp. 347-395.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, "por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas". *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 24-10-2007, pp. 43251-43259.

Lyons, J. (1977) *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2 vol.
Martinet, A. (1974 [1955]): *Economía de los cambios fonéticos: tratado de fonología diacrónica*, Madrid, Gredos.

Moreno Cabrera, J. C. (1997): *Introducción a la lingüística: enfoque tipológico y universalista*, Madrid, Síntesis.

Osgood, Ch. E. (1979): "What is a language?". In Doris, A. & Rieber (R. W. eds.), *Psycholinguistic Research: Implications and Applications*, Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, 189-228.

Serrano, S. (1988 [1981]): *La semiótica*, Barcelona, Montesinos.

Stokoe, W. C. (1978 [1960]): *Sign Language Structure*, Spring (Maryland), Linstok.

Thorpe, W. H. (1978 [1974]): *Naturaleza animal y naturaleza humana*, Madrid, Alianza.

Releyendo a Jakobson o *todo es traducción*: Tres estampas del discurso público contemporáneo¹

José Santaemilia
Universitat de València

1. Introducción

Decía Octavio Paz (1971: 9) que “[n]ingún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo, en su esencia, es ya una traducción”. El propio concepto de *traducción* atraviesa, como metáfora universal, todas las lenguas y culturas. En la vida cotidiana recurrimos con gran frecuencia, y con toda naturalidad, a la traducción como paradigma de lectura de la mayoría de los hechos y circunstancias que nos rodean. Así, algunos paisajes de las Tierras altas escocesas pueden *traducir* un estado de ánimo triste y melancólico. Asimismo, todo ciudadano sabe, o intuye, que la especulación urbanística es un trasunto, o una *traducción*, de una corrupción más profunda, que afecta al tejido político de una sociedad y a muchos políticos concretos. Sabemos también que muchos de los anuncios publicitarios que llegan a los medios de comunicación –referidos a productos tan dispares como automóviles, perfumes o joyas– caracterizan a las mujeres como objetos sexuales, y no son a menudo sino la *traducción* o manifestación de un sexismo indirecto o no explícito (vid. Mills, 2008), que no se vale tanto de elementos léxicos o sintácticos cuanto de elementos discursivos como la ironía o el humor, o que transita por los márgenes de la corrección política institucionalizada. Y así podríamos seguir observando la realidad a través de los lentes poliédricos de la traducción, pues “[c]ada texto es único y, simultáneamente, es la traducción de otro texto” (Paz, 1971: 9), en una cadena intertextual infinita.

En efecto, vivimos en un universo hecho de traducciones de traducciones de traducciones. La traducción es metáfora y paradigma de la comunicación humana,

¹ Proyecto de investigación FFI2008-04534/FILO (Ministerio de Ciencia e Innovación) ‘Género y (des)igualdad sexual en las sociedades española y británica contemporáneas: Documentación y análisis discursivo de textos socio-ideológicos’.

que no es sino tránsito, viaje, desplazamiento, mezcla, confusión, hibridez, negociación. Tanto la metáfora como la traducción son mecanismos complejos del pensamiento humano que pueden aspirar a (re)expresar todo lo decible y a constatar su carácter paradójico, inasible.

2. Tres estampas jakobsonianas

La traducción nos ayuda a desplazarnos a través de la maraña de la historia y la cultura, nos ayuda a desentrañar –mediante la negociación y el descentramiento– las aristas inexactas de la realidad. Nos ayuda, también, a abandonar el espejismo del significado estable y absoluto, y a instalarnos en una nueva inseguridad, quizá más productiva. En definitiva, la traducción nos recuerda constantemente el carácter inestable y contingente de todo conocimiento humano.

Roman Jakobson (Moscú 1896-Boston, 1982) fue un espíritu inquieto que reflexionó, durante más de medio siglo, sobre muy diversas ciencias: lingüística, estilística, poética, antropología, ciencias de la comunicación, etc. Fue miembro fundador de los Círculos Lingüísticos de Moscú, Praga y Nueva York, y difundió los postulados del formalismo y el estructuralismo. Asimismo, aportó a los estudios de traducción un artículo emblemático: “On Linguistic Aspects of Translation” (1959). En este artículo, Jakobson propone tres tipos básicos de traducción:

- (a) Traducción intralingüística (reformulación, por medio de signos verbales dentro de la misma lengua);
- (b) Traducción interlingüística (traducción propiamente dicha, entre lenguas); y
- (c) Traducción intersemiótica (transmutación, interpretación de los signos verbales de un texto mediante los signos de un sistema no verbal).

Umberto Eco celebra la ambigüedad introducida por Jakobson en esta subdivisión, pues “abre el camino a muchas otras distinciones” (Eco, 2003: 292), y, en especial, abre el concepto de traducción al universo de la *interpretación*. ¿Puede traducirse la novela en cine? ¿Y la pintura en poesía? ¿Puede traducirse la vida cotidiana en *vaudeville*? ¿Y qué decir de la política? ¿Puede la especulación urbanística disfrazarse, interesadamente, de victimismo parlamentario? ¿Y cómo calificaremos

los intentos, legislativos y sociales, por alcanzar la total igualdad sexual entre los ciudadanos? Pensemos en la nueva legislación sobre el aborto o sobre los matrimonios homosexuales: ¿no es ésta equiparada, impunemente, a una cultura de la muerte o la inmoralidad? (vid. Santaemilia, 2009) ¿Sirve la obscenidad para reexpresar la modernidad o las ansias de libertad de una determinada generación? ¿Cómo se traduce, en suma, la intolerancia religiosa?

En este artículo utilizaremos los amplios espacios ofrecidos por Jakobson en “On Linguistic Aspects of Translation” (1959) para reflexionar sobre la traducción -intra lingüística, interlingüística e intersemiótica- de diversas instancias del discurso público contemporáneo, un discurso vertiginoso que se sustenta sobre el concepto de crisis, y en que signos y referentes cambian con tanta celeridad que corren el peligro de perder todo su valor.

2.1. Primera estampa: la traducción intralingüística. Las elecciones estudiantiles en la *Universitat de València*

“En la traducción interlingüística de una palabra” –señala Jakobson (1981: 69)– “se emplea otra palabra más o menos sinónima o se recurre al circunloquio”. En efecto, la lengua posee mecanismos para reexpresar una palabra o un mensaje de maneras diversas, generando variedades diafásicas, diastráticas o diatópicas. La situación comunicativa, el dialecto geográfico o social de hablantes u oyentes, el registro al que se desee ajustar el lenguaje, el grado de familiaridad o las relaciones de poder entre hablantes, son algunas de las variables que pueden provocar las diversas traducciones intralingüísticas. Como hablantes competentes de una lengua, estamos sometidos a diario a lo que Ángel López (2003: 17) califica de traducción “ideológica”.

Un ámbito privilegiado de esta adaptación discursiva nos lo brinda el lenguaje sexual, un lenguaje que sirve para expresar nuestras experiencias más íntimas y, a la vez, para filtrar nuestros estados de ánimo y para proyectar una cierta imagen social. Tomemos como ejemplo las recientes elecciones a representantes de estudiantes de la *Universitat de València*, celebradas en noviembre de 2008. En dichas elecciones, el sindicato *Campus Jove*, de tendencia socialista, presentó el cartel de campaña que

se puede ver a continuación:



Fig. 1: Elecciones de representantes de estudiantes de la *Universitat de València* (noviembre de 2008). Cartel del sindicato *Campus Jove*

Podemos observar el uso concertado de una imagen altamente sexualizada, junto a un lenguaje chocante, también sexualizado, para atraer la atención de los posibles votantes. En este cartel cristalizan muchas lecturas o –si se quiere, para decirlo con Jakobson– traducciones intralingüísticas posibles. Para muchos, el lema ‘¡¡Que no te la claven!!’ –expresión zafia y grosera donde las haya, pero metáfora efectiva– denota la fuerza y la convicción de un sindicato que velará por los intereses de los alumnos y que impedirá que algo parecido a lo que muestra la imagen les ocurra a lo largo de su vida estudiantil. Frases del tipo ‘¡Defiende tus intereses!’ o ‘¡Que no te engañen!’, por poner dos ejemplos, vendrían a significar (casi) lo mismo, pero desaprovecharían el enorme potencial semiótico del sexo en la vida cotidiana de los alumnos universitarios. El lenguaje sexual –asociado a la violencia– es, más que una muestra de variedad lingüística, cuestión de moda para los universitarios, una forma de retórica habitual. Una forma, en definitiva, de sentirse integrados en el grupo y de desafiar las convenciones sociales o académicas (vid. Santaemilia, 2008). Cabe añadir que el lenguaje sexual es un ámbito privilegiado para la transmisión de nuestra visión (moral o ética) de mundo: a través de la Fig. 1 se quiere transmitir

una imagen de modernidad, sexualización, ausencia de prejuicios, firmeza, proximidad, etc. En este caso concreto, se trata de una traducción intralingüística arriesgada, y los carteles fueron finalmente retirados por el sindicato proponente².

2.2. Segunda estampa: la traducción interlingüística. La traducción del sexo en la literatura

La traducción interlingüística es lo que habitualmente consideramos como *traducción* propiamente dicha: el traslado de un mensaje de una lengua a otra. El término es, desde la perspectiva de los actuales estudios de la traducción, inexacto: en realidad, cabría hablar con mayor propiedad de *traducción intercultural*. Traducir, en sentido lato, no es un mero e inocente trasvase de unidades lingüísticas, sino una reescritura interesada, ideológica, de unidades culturales, que puede “modificar las modas literarias de la cultura término, su política cultural, etc.; puede alterar el canon de una cultura o la imagen que se tiene de otra sociedad” (Vidal 1998: 54). Jakobson defiende la traducibilidad de todo enunciado, bien sea mediante signos más complejos, ya sean estructuras sintácticas o nuevos recursos léxicos (préstamos, calcos, neologismos, circunloquios, etc.). El lingüista ruso tiene el convencimiento de que “[l]as lenguas difieren esencialmente en lo que *deben* expresar y no en lo que *pueden* expresar” (Jakobson, 1981: 74). Toda lengua, en efecto, es “inseparable del pensamiento y de la conciencia” (López, 1985: 14) y es capaz –en contra de un prejuicio muy extendido– de expresar todos los matices necesarios para la convivencia de las sociedades que la hablan.

La traducción, y a pesar del peso histórico de dos instituciones como la *equivalencia* y la *fidelidad*, se nos revela cada vez más como el espacio de la diferencia y la manipulación, el espacio en que se (re)definen las ideas y las identidades (vid. Santaemilia, 2005), mediante “un acto creativo, dinámico, comprensivo y cambiante” (Vidal, 1998: 65). Un ejemplo privilegiado para analizar estos espacios de resistencia nos lo ofrece el lenguaje sexual en los textos literarios. Trasladar las

² La campaña de *Campus Jove* fue objeto de críticas y reclamaciones por parte de colectivos de gays y lesbianas, por asociar la homosexualidad a la violencia sexual. La retirada final de estos carteles, no obstante, no invalida la ideología sexista que los hizo posibles.

actitudes y los comportamientos sexuales de una lengua a otra, de una cultura a otra, entraña riesgos y nos obliga a menudo –en tanto que traductores– a tomar decisiones no sólo lingüísticas sino también culturales, ideológicas, éticas.

Aunque tengamos la tentación de pensar que no existen ya tabúes en la expresión y reexpresión de la sexualidad en la literatura, la realidad se nos muestra terca y sometida a vaivenes de diversa índole. La censura –“the suppression or prohibition of speech or writing that is condemned as subversive of the common good” (Allan & Burrige, 2006: 13)– es un ejemplo ya clásico, que puede ser rastreado en la historia de los pueblos, aliado a determinados proyectos políticos o religiosos. Los regímenes dictatoriales de Hitler, Franco o Mussolini, en la primera mitad del siglo XX, instauraron sistemas de censura que afectaban a toda producción nacional o extranjera, con una incidencia extraordinaria en la traducción de literatura y el doblaje de películas extranjeras. En el caso de la dictadura franquista (vid. Rabadán, 2000), se evitaban o se censuraban argumentos que incluyeran temas como las relaciones extramatrimoniales, el divorcio, el suicidio o el alcoholismo, ajenos por completo al modelo de familia nacional-católica que pregonaba el régimen. Un fenómeno censorio más drástico lo constituía la nómina extensísima de autores y obras que el régimen franquista prohibió publicar, y entre los que se encuentran autoras hoy tan canónicas como Fay Weldon, Joanna Trollope, Jeannette Winterson o la mismísima Barbara Cartland³. Otro fenómeno notable de esta censura de estado lo constituye la ausencia de traducciones de obras eróticas. Un ejemplo notorio es la novela *Fanny Hill*, escrita por el inglés John Cleland en 1747-8, y que fue denunciada en numerosas ocasiones por ‘obscenidad’⁴. Toledano (2003) asevera que la obscenidad es uno de los métodos más poderosos con que cuenta la censura de estado. *Fanny Hill* es una curiosa novelita, mezcla de pornografía y tratado sobre el placer, que defendía una moral natural y una sexualidad desligada de la religión,

³ Gora Zaragoza ha estudiado el fenómeno en profundidad en su tesis doctoral *Censuradas, criticadas... olvidadas. Las novelistas inglesas del siglo XX y su traducción al castellano* (Universitat de València, 2008). En este trabajo, entre otras consideraciones, se constata que un 35% de las autoras británicas del siglo XX no han sido traducidas *aún* al castellano, siendo este porcentaje mucho más alto durante la dictadura franquista.

⁴ Son obscenas, según Toledano (2003: 74), “las actuaciones humanas, de naturaleza verbal o visual, llevadas a cabo en espacios públicos y percibidas como una ofensa por el receptor en tanto en cuanto suponen la violación y transgresión de unas normas –de naturaleza moral– cuya observancia se considera necesaria para asegurar el respeto de los principios ideológicos de una sociedad.”

y que no fue traducida en español hasta 1976 (vid. Cleland, 2000).

Junto a la censura, hallamos también la autocensura, que incluye una variada e imprevisible gama de manipulaciones del original, fruto no de una imposición externa, sino de un debate ético entre el propio traductor y su entorno. En todo periodo histórico, los traductores pueden sentir la tentación de autocensurarse –ya voluntaria o involuntariamente– para producir reescrituras que resulten aceptables desde un punto de vista personal y social. Los regímenes dictatoriales, sin duda, han favorecido tanto la censura como la autocensura. Hoy en día, quizá, se tiene la impresión de que tanto una como otra han desaparecido, pero esta percepción puede ser errónea. Veamos, sino, las variadas influencias (más o menos perceptibles según el caso) que pueden ejercer los grupos mediáticos, los partidos políticos, las instituciones religiosas, y otros grupos de presión. En ocasiones, hay consignas explícitas procedentes de un partido político o de una conferencia episcopal, recomendaciones de una editorial, o imposiciones lingüísticas de un ayuntamiento, por mencionar sólo un puñado de casos.

Seamos más concretos. En 1983 se publicó en español *El guardián entre el centeno*, traducción de *The Catcher in the Rye* (1951), obra emblemática de J.D. Salinger que representa la rebeldía de la juventud en la América de los años 50. En dicha traducción, realizada por Carmen Criado, se observan numerosas omisiones, sobre todo referidas a la traducción de blasfemias del tipo *Chrissake, goddam, damn o hell*. Gómez Castro (2007) analiza lo que considera claros ejemplos de ‘autocensura’⁵, en un intento de la autora por atenuar el impacto de las alusiones sexuales y de los “efectos malsonantes del original, en un esfuerzo por conseguir una versión más depurada lingüística y estilísticamente” (Gómez Castro, 2007: 661). Veamos un breve fragmento, que resultará ilustrativo:

All of a sudden, he said, ‘For Chrissake, Holden. This is about a goddam baseball glove.’

‘So what?’ I said. Cold as hell.

⁵ Gómez Castro (2007: 656) aporta unas palabras de la propia Carmen Criado quien, en comunicación personal a la autora, manifestaba que las omisiones se debían, entre otras cosas, a que había que “tener mucho cuidado con lo que se decía”.

'Wuddaya mean-so what? I told ya it had to be about a goddam room or a house or something.'

'You said it had to be descriptive. What the hell's the difference if it's about a baseball glove?'

'God damn it.' He was sore as hell. He was really furious. 'You always do everything backasswards.' He looked at me. 'No wonder you're flunking the hell out of here,' he said. 'You don't do one damn thing the way you're supposed to. I mean it. Not one damn thing.'

'All right, give it back to me, then', I said. I went over and pulled it right out of his goddam hand. Then I tore it up.

'What the hellja do that for?' he said.

(Salinger 1951: 45)

Las palabras o expresiones subrayadas introducen matices emocionales en el texto, sean blasfemias, irreverencias o alusiones sexuales. En su traducción de 1983, Carmen Criado eliminó todos estos elementos, salvo un '¡Maldita sea!' que traduce la expresión 'God damn it' del original. Recientemente, en el año 2006, la Editorial Alianza publicó una edición conmemorativa de *El guardián entre el centeno*, en la que la traductora revisa a fondo su propia traducción y, entre otras cosas, devuelve al texto de Salinger gran parte de su colorido expresivo, en especial los expletivos sexuales y las blasfemias. Se trata de un curioso *tour de force*, que podríamos calificar de autocensura de su autocensura previa, o de autocensura a la inversa. Los resultados son bien patentes:

De pronto dijo:

- Por el amor de Dios, Holden. Esto trata de un puñetero guante de béisbol.

- ¿Y qué? -le dije. Más frío que un témpano.

- ¿Cómo que y qué? Te dije que había que escribir sobre una maldita habitación, o una casa o algo así.

- Dijiste que tenía que ser descriptiva. ¿Qué más da que sea sobre un guante de béisbol?

- ¡Maldita sea! -Estaba hecho un demonio. Realmente furioso-. Todo tienes que hacerlo al revés. -Me miró-. No me extraña que

te echen a patadas de aquí. Nunca haces una maldita cosa a derechas. Ni una.

- Muy bien, entonces devuélvemela -le dije. Fui y se la arranqué de la mano. Luego la rompí.

- ¿Por qué demonios has hecho eso? -dijo.

(Salinger, 2006: 70-71)

El texto de Salinger, tras el gesto insólito de su traductora al español, ha recuperado parte de su potencial expresivo. Este gesto, no obstante, constituye la excepción más que la norma, y merecería un estudio más pausado. Las autocensuras pueden incluir todo tipo de omisión, atenuación, tergiversación, (des)ajuste, etc. del original. Incluso hoy en día, y a pesar del martilleo publicitario sobre géneros tan liberados y desinhibidos como la llamada *chick lit* o literatura para mujeres, la sorpresa acecha en cualquier rincón. En *Maggie ve la luz* (2003), la traducción española de *Angels* (2002), de Marian Keyes, una de las reinas de la *chick lit*, notamos la discreta eliminación, aquí y allá, de algunas expresiones como “It’d be like licking a mackerel” (Keyes, 2002: 169), “lick someone’s mackerel” (*ibidem* 319), “you’re a lickarse” (*ibidem* 395) o “narky bitch” (*ibidem* 452); así como la eliminación de algunas referencias explícitas al lesbianismo; o de ciertos usos de *fuck* como intensificador. Dichas eliminaciones podemos atribuirles, quizá, a un cierto autocontrol por parte de la traductora, o a cierta reserva sobre las alusiones sexuales mencionadas. También en esta misma obra, la traducción española omite, incomprensiblemente, un largo fragmento de 1006 palabras, en que Marian Keyes hace una comparación satírica entre el desarrollo de una misa en Los Ángeles y en la archicatólica Irlanda (vid. Santaemilia, 2009b). El ejercicio de la autocensura se presta a diversas interpretaciones: reservas morales o éticas, autocontrol, libre ejercicio de la manipulación del texto original, etc. En todo caso, y para referirnos a la traducción de las alusiones sexuales en la literatura, habremos de convenir que traducir –y traducir el sexo quizá más aún– constituye un ámbito muy sensible, sujeto a posibles censuras, autocensuras, prejuicios o posturas ideológicas muy definidas. La traducción interlingüística no es, en modo alguno, una actividad transparente.

2.3. Tercera estampa: la traducción intersemiótica. Traducción, perversidad y sexismo en el siglo XXI

Mediante la traducción intersemiótica, o transmutación, interpretamos signos verbales mediante signos no verbales. Se trata de una categoría muy sugerente, que nos invita a ampliar extraordinariamente el campo de lo decible y lo interpretable. Jakobson nos da los ejemplos, ya clásicos, de transmutación de la sustancia literaria en música, danza, cine o pintura. Pero la categoría creada por Jakobson se nos queda, a todas luces, minúscula. Así pues, ¿cómo habremos de traducir la infame y reveladora frase ‘Yo estoy en política para forrarme’, pronunciada por algún político indigno? ¿Se podrá traducir, quizá, por una ópera bufa? ¿O por una charlotada histórica de la Banda El Empastre? ¿O por el rumor asesino de las guerras ilegales, como la de Iraq? La traducción intersemiótica es harto inexacta, si bien es quizá –y paradójicamente– la más *fiel*, la más ideológica. ¿Qué analogía buscar, en fin, para la enternecedora frase ‘Quiero que sepas que quiero a tu marido un huevo’, piropo regalado a un empresario corrupto por un presidente de gobierno supuestamente corrupto? Es difícil hallar, de entre el universo semiótico todo, una traducción adecuada.

Desde estas líneas propondríamos ensanchar la categoría de traducción intersemiótica e incluir también en ella la transmutación de signos no verbales en signos verbales. Eso haría nuestra amplia mirada a los mundos de la traducción más –si se quiere– abstracta pero, sin duda, más azarosa, más flexible, más auténtica. Y así constataríamos la naturaleza discursiva de nuestra realidad: las vergonzantes frases del párrafo anterior son, en sí mismas, *traducciones* de un universo ético enfermo, de la más abyecta perversidad humana. Lo que ocurre es que políticos, secretarios y presidentes corruptos han decidido “plantear contra la inteligencia una batalla sin cuartel” (Ridao, 2009). El discurso es, sobre todo, síntoma de degradación (moral, urbanística, económica, política, social). La retórica política de cada momento histórico es muy sintomática. Pondremos dos ejemplos. Uno está representado por el gobierno del presidente George W. Bush II –gobierno autoritario y militarista, que se autodenominaba con cruel sarcasmo *liberal*, como otros se pro-

claman *populares* o pertenecientes al *pueblo de la libertad*—, y que acuñó expresiones que podrían figurar en la historia universal de la infamia: ‘eje del mal’, ‘guerra preventiva’, ‘guerra total contra el terrorismo’, etc. Mucho más cerca, el gobierno del País Valenciano aprobó recientemente una *Ley de Protección de la Maternidad y la Paternidad*, cuyo único objetivo discernible es boicotear la nueva ley del aborto que el gobierno socialista español está aún promoviendo. La ley no es la traducción o cristalización de un deseo de mejora en las condiciones sanitarias o en la libertad de elección de los ciudadanos, sino de un diseño ideológico dictado por las fuerzas políticas y religiosas más conservadoras. Podemos hablar de eufemismo o sarcasmo, o lo que se quiera, pero lo que es cierto es que los ciudadanos de a pie se han convertido en receptores pasivos de una retórica agresiva, contraria a los intereses de la paz, que ataca y desnaturaliza al ser humano.

Otra muestra de este discurso tramposo, que une traducción y perversidad, lo tenemos en la acción concertada entre la jerarquía eclesiástica y las fuerzas políticas ultraconservadoras españolas, que llega con insólita frecuencia a la manipulación lingüística, al exceso, a la exageración, a las medias verdades, a la mentira. Un caso digno de estudio lo ofrece la Iglesia católica, en su uso abusivo de la demagogia, de las metáforas de la negatividad o de la transformación del ‘otro’ en enemigo irreconciliable. Para ello, bastará echar un vistazo a ese enorme cartel publicitario, que con gran profusión de medios se exhibió en todo el Estado español para difundir la ‘Jornada por la Vida’, organizada el día 25 de marzo de 2009 por la Conferencia Episcopal Española:



Fig. 2. Anuncio de la *Jornada por la Vida*, organizada por la Conferencia Episcopal Española el día 25 de marzo de 2009

En su Guión Litúrgico se nos “invita a reflexionar a partir de la realidad de tantas especies animales protegidas, permitiendo que nos hablen los niños no nacidos que no tienen voz, para decirnos: «¿Y yo?, protege mi vida».” La mezcla de medias verdades y de datos acientíficos, la apelación a comparaciones torticeras, y la escasa ética del montaje, nos llevan a alarmarnos ante la manipulación lingüística e ideológica que, de manera sistemática, emplea la Iglesia católica en sus campañas. Y, de manera muy breve, otro ejemplo servirá para cerrar este apartado de traducciones intersemióticas. El discurso del sexismo halla, en nuestra sociedad, múltiples maneras de acomodarse a los moldes expresivos de nuestras lenguas y de nuestros códigos visuales, publicitarios y estéticos. Traemos aquí a colación un hecho insólito: la discoteca *Pachá*, de Valencia, organizó en diciembre de 2008 una fiesta (denominada *Pretty Woman*) en ‘homenaje a la mujer’, y en la cual se pretendía sortear una operación de aumento de pecho entre las asistentes. No insistiremos en la brutal transformación –¿traducción?– de la mujer en objeto erótico, desprovisto de rostro e identidad, y moneda de cambio del ocio colectivo. Bastará con ver la Fig. 3, y comprobar que, muy a menudo, *todo es traducción* de un universo moral perverso y sexista:



Fig. 3. Cartel anunciador de la fiesta *Pretty Woman*, prevista por la discoteca *Pachá*, de Valencia, para el 5 de diciembre de 2008

3. Final

Cerramos este artículo con la incómoda sensación de que la traducción es un fenómeno manipulador universal, que nos arrastra a todos en su devenir y nos impide articular respuesta alguna. Releer a Jakobson nos ha reforzado en el temor de que, con harta frecuencia, *todo es traducción* –ya sea intralingüística, interlingüística o intersemiótica–, en un juego múltiple de espejos que nos devuelve una realidad sucia y mezquina. Sabemos que la traducción no es neutral ni gratuita, y que se traduce para ganar parcelas de poder, para imponer un diseño ideológico, para instaurar la manipulación (lícita o ilícita) como régimen de verdad. Me gustaría, sin embargo, quedarme con el convencimiento de que la traducción es –también y por encima de todo– un instrumento de verdad y respeto, de diferencia y multiplicidad, de regeneración ética de los discursos públicos.

4. Bibliografía

Cleland, J. (2000): *Fanny Hill: Memorias de una mujer de placer*, Madrid, Editorial Cátedra. [Ed. y trad. de José Santaemilia y José Pruñonosa].

Eco, U. (2009 [2003]): *Decir casi lo mismo: La traducción como experiencia*, Barcelona, DeBolsillo [Trad. Helena Lozano Miralles].

Gómez Castro, C. (2007): “El guardián entre el centeno o cómo traducir a Salinger sin ofender la moral patria”. In Cano López, P. (coord.) *Actas del VI Congreso de Lingüística General de Santiago de Compostela, Métodos y aplicaciones de la Lingüística*, Madrid, Arco Libros, Vol I, pp. 655-665.

Jakobson, R. (1959): “On Linguistic Aspects of Translation”. In Brower, R. A. (ed.), *On Translation*. Cambridge Mass, Harvard University Press, pp. 232-239.

Jakobson, R. (1981 [1959]): “En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción”. In *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Editorial Seix Barral, pp. 67-77. 2ª ed. [Trad. Josep M. Pujol].

Keyes, M. (2002): *Angels*, Harmondsworth, Penguin Books.

Keyes, M. (2003): *Maggie ve la luz*, Barcelona, DeBolsillo [Trad. Matuca Fernández de Villavicencio].

López, Á. (1985): *El rumor de los desarraigados: Conflicto de lenguas en la península ibérica*, Barcelona, Anagrama.

López, Á. (2003): “Mujeres, traducción y lenguaje”. In Santaemilia, J. (ed.) *Género, traducción y lenguaje*, Valencia, Universitat de València/ Dirección General de la Mujer, pp. 3-21.

Mills, S. (2008): *Language and Sexism*, Cambridge, Cambridge University Press.

Paz, O. (1971): *Traducción: Literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets Editores.

Rabadán, R. (ed.) (2000): *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*, León, Universidad de León.

Ridao, J. M. (2009): “Don Vito, Bigotes, Albondiguilla”, *El País*, 12 de octubre de 2009.

Salinger, J.D. (1983 [1951]): *The Catcher in the Rye*, Harmondsworth, Penguin Books.

Salinger, J.D. (1983): *El guardián entre el centeno*, Madrid, Alianza, 5ª ed. [Trad. Carmen Criado].

Salinger, J.D. (2006) *El guardián entre el centeno*, Madrid, Alianza. [Trad. revisada Carmen Criado].

Santaemilia, J. (ed.) (2005): *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*, Manchester: St. Jerome.

Santaemilia, J. (2008): “Gender, sex, and language in Valencia: Attitudes toward sex-related language among Spanish and Catalan speakers”, *International Journal of the Sociology of Language* 190: 5-26.

Santaemilia, J. (2009): “‘It’s unfair to be a second-class citizen because of love’: The legal, sexual and discursive struggles over ‘gay marriages’ in Spain”. In Bres, J. de, Holmes, J. & Marra, M. (eds.), *Proceedings of the 5th Biennial International Gender and Language Association Conference IGALA 5*, Wellington, New Zealand: University of Wellington, pp. 1-12.

Santaemilia, J. (2009b): “The translation of sex-related language: The danger(s) of self-censorship(s)”. *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)* 21.2, pp. 221-252.

Vidal, M. C. Á. (1998): *El futuro de la traducción: Últimas teorías, nuevas aplicaciones*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim.

Zaragoza, G. (2008): *Censuradas, criticadas... olvidadas. Las novelistas inglesas del siglo XX y su traducción al castellano*. Tesis doctoral inédita (Universitat de València, abril de 2008). Dirigida por José Santaemilia.

Teoría del eufemismo: teoría de la guerra

Luis Veres

Escritor

“...la relación con la lengua es política. Esto quizá no es muy sensible en un país tan atiborrado histórica y culturalmente como Francia: aquí la lengua no es un tema político; no obstante, bastaría con sacar a la luz el problema (...) para quedarse indudablemente estupefacto ante su evidencia, su vastedad y su acuidad...” (Barthes, 1987:109)

Algo malo sucede en una sociedad cuando las cosas dejan de ser llamadas por su nombre. En ese caso el lenguaje se vuelve un medio de enmascarar la realidad. Y entre los muchos mecanismos lingüísticos que existen para el simulacro de lo real, el eufemismo es quizás el más utilizado.

A la hora de tratar el eufemismo en relación con el fenómeno de la guerra hay que tener en cuenta dos cuestiones. La primera gira en torno a la relación del eufemismo con la realidad a la que hace referencia, la guerra, su función designativa y los cambios que ésta ha sufrido en las últimas décadas. La segunda gira en torno a la propia significación del eufemismo y su efecto enmascarador.

En primer lugar hay que destacar la variación de lo que es el fenómeno de la guerra en el mundo contemporáneo. Algo ha cambiado desde el surgimiento del primer conflicto bélico hasta llegar a un S. XXI que inunda el planeta de guerras silenciadas. Desde el inicio de los tiempos la guerra se ha manifestado como algo consustancial a la naturaleza humana, sin la cual no habría progreso y sin la cual en muchas ocasiones la voluntad de un grupo de personas no se habría podido imponer sobre los deseos y designios de otros. Ello aguzó el ingenio humano por medio de la misma naturaleza bélica, como situación límite. Esta idea pone en relación, evidentemente, el fenómeno de la guerra con el concepto de la persuasión. Pero, en los últimos

tiempos, la guerra es un acto de persuasión que, dadas las características del mundo contemporáneo, está obviamente marcada por la simbiosis que mantiene con los medios de comunicación y con las formas de información que exigen los nuevos escenarios bélicos. Los señores de la guerra y todos sus partícipes exigen un tipo de información y la guerra, a su vez, propicia el espectáculo que requieren los medios para ganar su codiciada audiencia. Hasta tal punto que hay guerras propiciadas para ser contadas:

Conflicto e información corren paralelos. Tantas veces los actos hostiles en cualquier conflicto se hacen en función de su repercusión en los medios y no necesariamente de su estricta eficacia militar. La historia de los conflictos armados en el siglo XX no se puede entender sin detenerse en sus aspectos comunicativos. Nadie puede negar las relaciones entre opinión pública y conflictos armados. Guerras como la intervención norteamericana en 1898 en Cuba no se pueden entender sin la campaña de prensa que las precedió. La Primera Guerra Mundial hace de la propaganda una de sus armas más eficaces. Otro tanto sucede en nuestra Guerra Civil y en la Segunda Guerra Mundial. (Pizarroso, 2004: 20)

Del mismo modo, dependiendo del discurso con que sea relatada la guerra, la opinión pública obtendrá una visión de la realidad diferente de los hechos acaecidos y acorde o no con los intereses de los gestores de la propia guerra. Ya en los años sesenta P. Berger y T. Luckmann (1968) destacaron al discurso periodístico como un elemento clave de la construcción social de la realidad. De esa manera, el periodismo aparece como el discurso generador de contenidos simbólicos que contribuyen a estructurar nuestra visión del mundo. Por ello, los medios de comunicación organizan nuestra percepción de la realidad y otorgan la relevancia premeditada de los acontecimientos. La profesión periodística se manifiesta como la actividad especializada en la construcción de la realidad social (2005: 259). Una realidad social que construye el imaginario colectivo de donde las sociedades se nutren para explicar su propia significación y justificar así sus acciones, sean éstas lícitas o no, y que nace de una mezcla de ideas, creencias, sentimientos y deseos. Ese conglomerado conforma nuestra visión del mundo

(*Weltanschauung*) o la visión que los medios proporcionan de las distintas partes del mundo. De esa manera, siguiendo a E. Cassirer, nuestras percepciones quedan procesadas a través de nuestras estructuras mentales en formas simbólicas (1980). El lenguaje natural se manifiesta como una consecuencia de nuestros hábitos perceptivos (López, 1989).

Y no en otra perspectiva se sitúa el eufemismo lingüístico. Éste trata de reconfigurar una visión edulcorada de la realidad de la guerra, visión edulcorada que siempre será acorde con los designios de la sociedad y los designios del poder que la rige. La guerra es siempre verbal:

La guerra, además de física, es verbal puesto que cada bando habla del otro bando de maneras, que en una u otra medida, lo reducen a un abstracto, lo demonizan o ambas cosas. Semejante habla siempre tiene su significado y propósito directos en tiempo de guerra, pero también plantea reivindicaciones más amplias, generalmente justificaciones del estilo de vida o de la perspectiva elitista y dominante de cada bando. (Neisser, 2004: 213)

Imaginario, mito y poder corren juntos a la hora de valorar el lenguaje periodístico de la guerra. Como señala Ricardo Piglia (2002), el poder no se puede sostener únicamente mediante las armas, sino que requiere de una serie de imaginarios. Esos imaginarios eran el resultado de diversos instrumentos, denominados por Louis Althusser (1974) como los aparatos ideológicos del Estado (AIE), cuya función era la de mantener el poder y suplir a la represión contenida en los aparatos represivos del Estado (ARE). En este sentido, el eufemismo juega el papel de palabra clave dentro de todo este sistema, ya que es la pieza fundamental, engarzada en los discursos bélicos, que consigue transformar la realidad en una forma simbólica diseñada para cumplir los deseos sociales de la clase política instaurada en el poder. El eufemismo es el engranaje que articula los discursos de la guerra en relación con los relatos de legitimación que todo poder intenta generar, desde los *western* a *Superman* o *La Guerra de las Galaxias*:

Insisto en que todas las naciones se miran en el espejo de sus propios relatos y, como en el caso de EEUU, casi todas las naciones utilizan dichos relatos no sólo para legitimar el presente sino también para ocultar sus lacras. En el caso de EEUU, creo que el western, en general, cae, desde mi punto de vista, en el concepto más degradado de ideología, es decir, discurso que encubre la realidad (una realidad muy sombría, como veremos enseguida) y crea una falsa conciencia (Marx) que, en este caso, sería la creencia mantenida aún hoy por muchos norteamericanos, de que sólo ellos encarnan la auténtica y verdadera democracia y que si conquistan algún que otro país, o lo aplastan hasta el nivel de zona cero, no es más que para entregarles generalmente su ración de democracia y libertad. (Huici Módenes, 2004: 45-46)

El relato del Oeste fue utilizado como discurso de legitimación para encubrir el crimen horrendo que da lugar a la fundación de los Estados Unidos: el genocidio de los indios y la esclavitud de los negros africanos. Compárese este hecho con la posibilidad de que España hubiera construido una industria cinematográfica para hablar de la conquista en América como meramente una campaña de evangelización sin fines económicos y retratando a los aborígenes como una pandilla de indios desalmados con ansias gratuitas de muerte y sangre. Dichos discursos mantenían una tarea puramente eufemística que ha logrado transmitir la legitimación del poder en vigencia.

El lenguaje periodístico de la guerra se ha convertido en muchos casos, total o parcialmente, en un elemento importante que participa de esta cualidad de los discursos de legitimación. Hay que tener en cuenta que la fuente de muchos conflictos son las propias autoridades militares y que la posibilidad de desplazarse a los lugares del conflicto es facilitada por las mismas. En guerras como Cuba, Crimea, Vietnam, Malvinas, Afganistán o Irak, presentarse en el lugar de los hechos, zonas de desierto o zonas de selva, sin el transporte militar adecuado resultaba imposible sin la colaboración de las autoridades militares. El periodista de este modo, en calidad de “empotrado”, participa de esta simbiosis establecida con los gestores de la guerra.

El ejército le facilita su trabajo y el periodista no informa sobre aspectos que puedan empañar la buena imagen de las tropas.

Como se ve en estos discursos, debe surgir un tipo de lenguaje peculiar. Algunos especialistas de EEUU han denominado a este lenguaje con la etiqueta de “lenguaje colateral” –*collateral language*–, un lenguaje al servicio de la legitimación (Collins & Glover, 2003) y de lo que Chomsky ha denominado “fabricación del consentimiento”:

Igual que *daño colateral* describe los daños militares más allá de los objetivos previstos, *lenguaje colateral* se refiere al lenguaje que la guerra como práctica añade a nuestro léxico en curso, así como a los significados añadidos que ciertos términos adquieren en tiempo de guerra. Llamamos al lenguaje una organización terrorista para ilustrar los verdaderos efectos del lenguaje sobre los ciudadanos, en especial durante los tiempos de guerra. El lenguaje, como el terrorismo, convierte a los civiles en sus objetivos y genera miedo para efectuar cambios políticos. Cuando nuestros líderes políticos y nuestros medios de comunicación emplean términos como *Ántrax*, *amenaza terrorista*, *locos* y *armas biológicas*, emerge una clase específica de temor, tanto voluntaria como involuntariamente. Todos constituimos objetivos para esta clase de lenguaje y nos afecta a todos también. Al margen de la veracidad de las palabras, el lenguaje colateral produce efectos más allá de su significado.” (Collins & Globex, 2003: 12)

El surgimiento de esta nueva jerga, que quizás sea tan antigua como la misma existencia del lenguaje, ha producido el ahondamiento en un proceso de oscurecimiento de lo lingüístico. En un mundo cada vez más saturado de mensajes, más sobreinformado, y la sobreinformación —recuerdo— que puede ser desinformación, el lenguaje colateral, el léxico de la guerra y el lenguaje eufemístico han campado sin límites por la aldea global y sin que la mayoría de los receptores sean conscientes de sus efectos. Freud ya señalaba que la mayor parte de lo que comunicamos se encuentra oculto y aludía a esa conocida imagen del lenguaje como la cima de un iceberg. A la misma idea apuntaban Sperber y Wilson cuando en 1986 señalaban la existencia de un modelo comunicativo fundamentado en la ostensión y la inferencia (Sperber & Wilson, 1994). Pero lo cierto es que, a partir del S.

XX, el lenguaje perdió toda su inocencia, si es que algo le quedaba, a causa de la interferencia de la política, el poder y el capital en los asuntos humanos. Hoy en día la única manera de acercarse lejanamente a eso que llamamos verdad quizá sea averiguar la diferencia entre lo que se dice y lo que verdaderamente se quiere decir, entre lo que parece decirse y lo que verdaderamente se dice, entre lo que se presume y lo que luego se hace (Gómez de Liaño, 1994: 23). Como señala Carl Schmitt, el poder enmascarador del lenguaje en estas cuestiones es atroz:

Nuestra mirada atraviesa hoy la niebla de los nombres y de las palabras, con las cuales trabaja el mecanismo psicotécnico de sugestionar a las masas. Hasta conocemos la ley secreta de este vocabulario y sabemos que hoy las guerras más temibles son posibles únicamente en nombre de la paz, y la esclavitud más espantosa en nombre de la libertad, y la inhumanidad más terrible únicamente en nombre de la humanidad. (Schmitt, 1987: 109)

Este lenguaje lleno de interdicciones se ha intensificado en las últimas décadas como consecuencia de un desarrollo de los medios de comunicación. El enfrentarse a ciudadanos que en pocos minutos pueden ver retransmitidas imágenes tomadas en la otra parte del mundo, obligan a los Estados a presentar la información a los periodistas de una manera distinta. A su vez, el eufemismo satisface las ansias de orden y tranquilidad que todo ciudadano exige al gobierno que elige, así como su necesidad de pertenecer al bando garante de la justicia y la democracia:

El hecho de que se consuman estos relatos sin mayores problemas en cualquier parte del globo demuestra que efectivamente es ésta la idea compartida mayoritariamente acerca de la esencia de lo bélico: cada cual pondrá al bueno de su lado. Pero el discurso sobre el superhéroe (...) nos tranquiliza con su poder evidente (...)” (Fernández Serrató, 2004: 201)

El papel de las industrias culturales en todo este proceso es de relevante importancia, ya que mediante la fabricación de distintos discursos se logrará la fabricación del consentimiento de las masas que son las que condicionan

las democracias actuales, democracias dominadas por la audiencia y el gusto del consumidor:

Hollywood está preparando una serie de películas que en estilo y sustancia van a transmitir explícitamente la línea de Washington sobre la guerra. El propósito es convencer a los estadounidenses de que apoyen la expansión de la guerra a otras regiones, preparar al público de EEUU para que acepte futuras víctimas (si es necesario), presentando invasiones de Estados Unidos como guerras justas con altas probabilidades de victoria. Las películas de propaganda recontextualizarán los hechos de una guerra pasada según un productor hollywoodense. (Petras, 2002: 118)

Como se observa la aparición mediática de los conflictos y su tratamiento resulta esencial para la interpretación que el público hará de los hechos. En el lenguaje del periodismo de guerra penetran con frecuencia numerosos eufemismos. La función privativa de tal uso lingüístico es la función eufemística, es decir, la interdicción lingüística de un término que sustituye a otro cuyas connotaciones o denotaciones pueden resultar negativas para los fines persuasivos del lenguaje propuesto. (Casas, 1986). Como señala Emilio Lorenzo a nadie se le ocurre decir que su oficio es el de *enterrador*, sino que trabaja en *servicios funerarios* (Lorenzo, 1999: 27-28).

Esta diferencia semántica supone la creación de una terminología en el sentido propuesto por Ortega y Gasset: con un lenguaje convencional “los individuos pueden entenderse sin previo acuerdo, mientras que una terminología sólo es inteligible si previamente el que escribe o habla y el que lee y escucha se han puesto individualmente de acuerdo sobre el significado de los signos” (1959: 130). Y la utilización de una terminología se emplea “por motivos de puro oportunismo en cuanto es posible” (Vossler, 1959: 179):

En efecto, en tanto que el hombre técnico sólo quiere saber con respecto a las cosas lo que necesita para obtener los fines que se propone en cada caso, tiene que rechazar, separar postergar lo que podría perjudicarlo, destacando solamente lo que puede serle útil. (Vossler, 1959: 180).

Este tipo de vocablos terminológicos tiene sus raíces en el eufemismo. Como señala S. Widlak (1968: 1042) el hecho de que las palabras puedan adquirir nuevas acepciones sin perder su significado originario constituye una de las fuentes más importantes de la creación eufemística. Y esta circunstancia es la que se da en términos como *ocupación* o *guerra preventiva* en lugar de *invasión*; *fuerzas aliadas* en lugar de *fuerzas de ocupación*; *misión humanitaria* en lugar de *misión bélica* o *de combate*; *daños colaterales* en lugar de *víctimas inocentes en bombardeos deliberados*; *bajas* en lugar de *muertos*; *conflicto* en lugar de *guerra*; *objetivos* en lugar de *edificios y barrios arrasados*; *insurgentes*, en lugar de *enemigos* o *terroristas*, cuando no se sabe a que casilla adscribir el *designatum*. Así hasta los errores propios son *víctimas de fuego amigo*. Incluso las bombas tienen un nombre positivo como *bombas margaritas* que suenan más a jardín que a guillotina; bombas racimo que suena más a viñedo de La Rioja que a explosiones; *bombas lapa* que suenan más a crustáceo del Mediterráneo funcional que a muertos. En fin bombas que debido a su poder destructor y su complejidad son *bombas inteligentes*. De hecho el lenguaje de la guerra se ha convertido en uno de las grandes razones de renovación del lenguaje periodístico de la sección de Internacional y de hecho estas expresiones están siendo incluidas rápidamente en el Diccionario (Guerrero Ramos & Pérez Lagos, 2003: 345). En estos casos, la microestructura de cada palabra está formada por un núcleo sémico (Giraud, 1960: 28-34) que facilita su relación con los demás elementos de su campo y que por razones contextuales o pragmáticas le hacen entrar en contacto con otros términos de sistemas léxicos próximos o lejanos al suyo (Casas, 1986: 103), de modo que estos términos se desligan en parte de su significado original para adquirir nuevas acepciones sujetas a los propósitos de la fuente del mensaje, propósitos en cierta medida de tipo propagandístico.

De este modo, el lenguaje eufemístico puede ser un instrumento de dominación como señalaba Gustav Landauer. Este autor defendía la

posibilidad del sometimiento de las personas a través del lenguaje (Kovacsics, 2007: 19-20). Y Goebbels no se quedaba atrás. En un Discurso ante el Congreso de Nuremberg del 6 de septiembre de 1934 señalaba: “quizás sea bueno poseer el poder que reposa sobre la fuerza de las armas. Pero es mejor y más duradero ganarse el corazón de un pueblo y conservarlo” (Veres, 2006: 60). Obviamente creía que el lenguaje era un sistema de dominación del alma ajena. Las últimas guerras propiciadas por EEUU ponen de manifiesto este proceso. El presidente George Bush hizo referencia al *eje del mal* para denominar a sus enemigos en Oriente Medio. Habló de *guerra al terrorismo* para hacer referencia a una guerra como otra cualquiera. Estas manipulaciones del sentido conducen al convencimiento de la opinión pública, es más, igual que se hizo con las matanzas de indios en América del Norte, los EEUU pretenden con este lenguaje limpiar de crímenes su propia historia. Como dice Noam Chomsky, “terroristas son los otros. Lo que hacen los nuestros es defender la democracia”. (Chomsky, 1993:70)

Todos estos términos configuran un conjunto de palabras clave que salpican los textos periodísticos de elementos con especial poder de sugerencia y que actúan a la manera de los iconos gastronómicos, señalados por Eco en el texto publicitario (1975: 299) y que determinan la significación global del mensaje. Dicha significación global reduce por supuesto la carga negativa de todo aquello que es muerte y destrucción, o incluso la puede potenciar cuando se trata de suscitar el miedo. Así los bombardeos se presentan en términos abstractos, como objetivos desde determinadas posiciones, de modo que los muertos se convierten en simples datos de una fría y aséptica estadística de guerra que no produce ningún dolor. Sin embargo el *Ántrax*, resumen de todos los males que le podían caer a los EEUU, cumplió con este papel de palabra gastronómica potenciando el carácter malvado de un enemigo tan invisible como Bin Laden y sus seguidores. Y lo mismo sucedió con el término *yihad* o el término *cruzada*, intensificadores de la significación que se pretendía trasladar y que justificaban la acción: el terror

para fabricar el consentimiento. Se trata de simples construcciones disfémicas atribuidas al enemigo:

El Ántrax como arma de destrucción masiva extiende este discurso al límite absoluto, es decir que si el Ántrax es un arma, entonces todas y cada una de las intervenciones del gobierno son, no sólo válidas, sino absolutamente necesarias para la seguridad nacional. Esto, en efecto, hace que el bombardeo continuado de Afganistán parezca necesario y el siguiente objetivo potencial, Irak, prudente. Estamos siendo bombardeados, estamos siendo atacados, el cuerpo estadounidense corre peligro a causa de un arma de destrucción masiva; por lo tanto debemos fortalecer nuestro sistema inmune: debemos responder a los atentados. Debemos protegernos mediante cualquier medio necesario. (Egan, 2004: 33-34)

A su vez el reduccionismo informativo implica que los ataques se conviertan en exitosos o simplemente dejen de existir para la parrilla informativa, en donde el fracaso bélico nunca se traslada, de las instancias militares, a los periodistas, y de éstos, a la opinión pública. Ello se suma a la gran cantidad de nominaciones que se atribuyen al enemigo, atribuciones disfémicas. Igual que los soldados japoneses eran denominados *monos amarillos*, igual que los disidentes de Castro, en Cuba, son llamados *gusanos* y los nazis designaban a sus víctimas con el calificativo de *subhombres*, la guerra moderna emprendida en las últimas décadas por EEUU habla del enemigo como *narcoterrorismo*, *terroristas*, *talibanes*, *estados canallas* o *eje del mal*. Y ese mismo papel lo juegan, al mismo tiempo, las denominaciones que reciben las operaciones de guerra, denominaciones que parecen más propias de una producción de Hollywood que de una operación militar: *Tormenta del Desierto*, *Libertad Duradera*.

La elaboración de esta neolengua, a la manera de la novela de Orwell *1984* supone un nuevo control de los flujos de información. A las potencias dominantes, en la actualidad EEUU, les gustaría, y en ese sentido van encaminadas sus acciones, que el mundo hablara su lengua, que disfrutara de su mismo sistema de valores, de sus costumbres y de su moneda para así abrir paso a su sistema económico. El lenguaje no es más que una parte más

de ese modo de vida americano que se impone en todos los usos lingüísticos, desde la publicidad al marketing, el mundo de la moda, los juguetes o la alimentación. También la guerra, como sistema de dominación, participa de ese código artificial, creado deliberadamente y al servicio del poder: el lenguaje de la guerra.

2. Bibliografía

Araya, A. (2003): “El discurso de seguridad internacional: las relaciones lingüísticas entre los objetos del discurso”. In *Interlingüística*, Valencia, nº15, pp. 151-158.

Barthes, R., (2009 [1987]): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.

Berger, P. & Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Casero Ripollés, A. (2003): “Análisis del discurso periodístico sobre inmigración. Apuntes para un modelo metodológico”. In *Interlingüística*, Valencia, nº15, pp. 259-264.

Cassirer, E (1980): *Antropología filosófica*, México, FCE.

Contreras, F. & Sierra, F. (Coords.) (2004): *Culturas de guerra*, Madrid, Cátedra.

Catalán, M. & Veres, L. (2004): *Estrategias de la desinformación*, Valencia, Generalitat Valenciana.

Collins, J., y Glover R. (2003): *Lenguaje colateral. Claves para justificar una guerra*, Madrid, Páginas de Espuma.

Chomsky, N. (1993): *Crónicas de la discrepancia*, Madrid, La Balsa de la Medusa.

Eco, Umberto (1975 [1972]): *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.

Egan, R.D. (2003): “Ántrax”. In Collins, J., y Glover R., *Lenguaje colateral. Claves para justificar una guerra*, Madrid, Páginas de Espuma.

Espejo, C. (Coord.) (2000): *Propaganda impresa y construcción del estado moderno y contemporáneo*, Sevilla, Alfar.

- Fernández Serrató, J.C. (2004): “El Capitán América nunca supo convencer a los malos. Leyendo en los cómics más allá de la adolescencia”. In Contreras, F. R. y Sierra, F. (Coords.), *Culturas de guerra*, Madrid, Cátedra, pp. 187-224
- Galán, C. & Montero, J. (2002): *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*, Madrid, Arco Libros.
- Gerrero, G. & Pérez, M. F. (2003): “Renovación léxica y diccionario: el nuevo Moliner”. In *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, pp. 193-222.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos.
- Huici Módenes, A. (2004): “Del Lejano Oeste a Oriente Próximo: *western*, ideología y propaganda”. In Huici Módenes, A., *Los heraldos de acero*, Sevilla, Comunicación Social. Ediciones y publicaciones, pp. 40-65.
- Kovacsiscs, A. (2007): *Guerra y lenguaje*, Barcelona, El Acantilado.
- López, A. (1989): *Fundamentos de lingüística perceptiva*, Madrid, Gredos.
- López, A. (1994): *Gramática del español. La oración compuesta*, Madrid, Arco.
- López, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español*, Madrid, Arco Libros.
- Lorenzo, E. (1999): *El español en la encrucijada*, Madrid, Espasa Calpe.
- Neisser, P. (2004): “Objetivos”. In Contreras, F.R. y Sierra, F. (Coords.), *Culturas de guerra*, Madrid, Cátedra.
- Piglia, R. (2002): *Crítica y ficción*, Barcelona, Anagrama.
- Pizarroso, A. (1990): *Historia de la propaganda*, Madrid, Eudema.
- Pizarroso, A. (1991): *La guerra de las mentiras*, Madrid, Eudema.
- Pizarroso, A. (2004); “Reivindicación de la propaganda de guerra”, en Catalán, M. & Schmitt, C. (1987): “El proceso de neutralización de la cultura”. In *Revista de Occidente*, nº 71, pp.93-109.
- Veres, L. (2004): *Estrategias de la desinformación*, Valencia, Generalitat Valenciana.

Veres, L. (2004): “Guerra y comunicación. Propaganda, desinformación y guerra psicológica en los conflictos armados”. In Contreras, F.R. y Sierra, F. (Coords.), *Culturas de guerra*, Madrid, Cátedra, pp. 17-56.

Veres, L. (2005): *Nuevas guerras, vieja propaganda: de Vietnam a Irak*, Madrid, Cátedra.

Veres, L. (2006): *La retórica del terror*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Tábula Gratulatoria

Alburquerque García, Luis
Azpiazu Torres, Susana
Baralo Ottonello, Marta
Bartol Hernández, José Antonio
Blasco Roda, Cristina
Blasco Roda, Rosa
Calvo Rigual, Cesáreo
Casado Jabares, Amparo
De la fuente Soler, Manuel
Díaz Rojo, José Antonio
Fasla Fernández, Dalila
Fernández García, Francisco
Fernández Juncal, M^a Carmen
Floristán Preciado, Luis
Giner Martí, Rodolfo
Hernández Muñoz, Natividad
Hidalgo Navarro, Antonio
Hidalgo Downing, Raquel
Horno Chéliz, M^a Carmen
Ibarretxe Antuñano, Iraide
Iglesias Recuero, Silvia
Jiménez Martínez, Jesús
Jiménez Ruiz, Juan Luis
Laborda Gil, Xavier
Lomas Osorio, Marciana
López-Navajas, Ana
López Serena, Araceli
Luque Nadal, Lucía
Madrid Canovas, Sonia
Manjón Pozas, Francisco José
Marcos Sánchez, Mercedes
Machirant, Francesc
Marín Jordá, Maria Josep
Marzal, Carlos
Miró Pérez, María Isabel
Montaner Montava, M^a Amparo
Moreno Campos, Verónica
Muro Munilla, Miguel Ángel
Ortega Olivares, Jenaro
Padilla García, Xose
Pastor Cesteros, Susana
Pérez del Toral, Marta
Pérez Ramos, M^a Jesús
Piquer Vidal, Adolf
Prego Vázquez, Gabriela
Raga Gimeno, Francisco
Ricos Vidal, Amparo
Richart Maset, Mabel
Rodríguez Argensola, Jesús
Rodríguez Redondo, Ana Laura
Roldán Vendrell, Mercedes
Ruiz Gurillo, Leonor
Salazar García, Ventura
San Ginés, Pedro
Sanchez Macarro, Antonia
Sanmartín Saéz, Julia
Santaemilia Ruiz, José
Santos Ríos, Luis
Saralegui Platero, Carmen
Souto Gómez, Montserrat
Veres, Luis Enrique